İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE HABİTUS VE SERMAYE TÜRLERİNİN ETKİSİNİN SOSYOLOJİK ANALİZİ

Işık Öngören Ketene
161154102

DOKTORA TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Bahattin Akşit

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mart, 2021

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE HABİTUS VE SERMAYE TÜRLERİNİN ETKİSİNİN SOSYOLOJİK ANALİZİ

Işık Öngören Ketene
161154102
Orcid: 0000-0003-0521-6479

DOKTORA TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Bahattin Akşit

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mart, 2021



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazım süresinde sabırlarıyla bana destek olan eşim Turan Ketene' ye ve oğlum Erinç Ketene' ye öncellikle teşekkür ederim. Doktora yapmam konusundaki ısrarları ve yardımları dolayısıyla, 2016 yılında aramızdan ayrılan, Boğaziçi Üniversitesi ekonomi bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Cevat Karataş'a ve 2018 yılında yitirdiğimiz, Girne Amerikan Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dekanı, Prof. Dr. Aykut Toros'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tez süresince danışmanlığımı yapan Sn. Prof. Dr. Bahattin Akşit'e ve tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Nurgün Oktik' e, Doç. Dr. Şafak Gündüz'e, Maltepe Üniversitesi rektör yardımcıları Prof. Dr. Belma Akşit'e, Prof. Dr. Güncel Önkal'a ve çok değerli hocam Prof. Dr. Sabahattin Güllülü' ye destekleri için teşekkürlerimi sunarım. Bu tezin ilerleme sürecinde derinlemesine görüşmelerime katılan Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi öğrenci ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Sn. Başak Arslan'a teşekkür ederim. Sn. Cengiz Ülkerdoğan' a desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Öngören ve Ketene ailelerine teşekkür ederim.

Bu tezin fikir aşamasındaki değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Özgür Sarı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doç. Dr. Füsun Çımrın' a teşekkür ederim.

.

Işık Öngören Ketene

Mart, 2021

ÖZ

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE HABİTUS VE SERMAYE TÜRLERİNİN ETKİSİNİN SOSYOLOJİK ANALİZİ

Işık Öngören Ketene
Doktora Tezi
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman Öğretim Üyesi: Prof. Dr. Bahattin Akşit
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021

Bu tezde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde habitus ve sermaye türlerinin rolünün sosyolojik analizi yapılmıştır. Türkiye'de İngilizce öğretim veren devlet ve vakıf / özel üniversite öğrencilerinin bir kısmı üniversitede İngilizce hazırlık okumadan fakülte öğrencisi olma hakkını kazanırlarken diğer bir kısmı İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmaktadır. Bu farklı başarı oranlarının çok çeşitli sebepleri vardır. Tezin amacı, Türk üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okullarında yıllar boyunca İngilizce eğitimi almalarına karşın, üniversiteye geldiklerinde üniversitelerin İngilizce yeterlilik sınavlarını geçemeyerek tekrar İngilizce hazırlık okumalarının nedenlerinin ortaya çıkarılarak, problemin çözümüne katkı sağlamaktır. Öğrenci kaynaklı faktörlerden öğrenci habitusları ve yetersiz sermaye birikiminden kaynaklananların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla bu tezde, ilk olarak Boğaziçi, Maltepe, Marmara ve Yeditepe'den 64 üniversite öğrencisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı üniversitelerinde İngilizce bölümlerde okumaktadırlar. Daha sonra ise her biri en az 10 yıl İngilizce öğretmenliği deneyimine sahip 15 İngilizce öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Her iki gruba da, üniversite öğrencilerinin, üniversiteye ulaştıklarında İngilizce hazırlık okuyup okumamaları ile öğrencilerin sahip oldukları sermaye miktarlarının ilişkisi üzerine sorular sorulmuştur. Aynı zamanda, her iki gruba da, üniversite öğrencilerinin, üniversiteye ulaştıklarında İngilizce hazırlık okuyup okumamaları ile habituslarının ilişkisi üzerine sorular sorulmuştur. Araştırmada, gönüllülük esasına bağlı amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Aynı zamanda, araştırmada kartopu örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme yöntemiyle elde edilen veriler önce Word programına atılmış, daha sonra Nvivo nitel programı içerisinde kodlara dönüştürülmüş ve analiz yapılmıştır. Bu araştırmanın hem üniversite öğrencileri hem de İngilizce öğretmenleriyle yapılan bölümlerinin bulguları Bourdieu'nun, eğitimde eşitsizlikler ve yeniden üretim üzerine olan kuramını desteklemektedir.

Anahtar sözcükler: Bourdieu; Passeron; Habitus; Sermaye Türleri; Bernstein**.**

ABSTRACT

SOCİOLOGİCAL ANALYSİS OF THE ROLE OF HABİTUS AND CAPİTALS İN LEARNİNG ENGLİSH AS A FOREİGN LANGUAGE

Işık Öngören Ketene
PhD Thesis
Department of Sociology
Sociology Programme
Advisor: Prof. Dr. Bahattin Akşit
Maltepe University Graduate School, 2021

The main objective of this dissertation is to examine the relation between the success of Turkish university students in learning English and their habitus, economic, social and cultural capitals. In Turkish Education System, after becoming a university student, students who can prove their levels of English become faculty students whereas some others have to become English prep school students. Although all these students spend many years in Turkish Education System, some are not able to pass English exams due to the fact that they have less economic, cultural and social capitals. In addition, even if they have some amount of these capitals, they cannot benefit from them due to their habitus. Although equality of educational opportunity in Turkey is an accepted principle, it is not always easy to prcatice. For this dissertation, 64 university students from Boğaziçi, Maltepe, Marmara and Yeditepe universities were deep interviewed to find the relation between their capitals, habitus and their success in becoming a faculty student without becoming an English prep class student first. In the second part of the research, 15 English teachers of at least 10 years of English teaching experience were deep interviewed. Speeches were first written in Word programme. Then, they were coded into Nvivo qualitative research programme before analyzing. Volunteer purposive sampling and snowball sampling methods were used in this dissertation. Data gained from both parts of this research is in accordance with Bourdieu's concept of social reproduction. Especially, the amount of cultural capital of the students gains primarily importance according to the data gained by the research part of this dissertation.

Keywords: Bourdieu; Passeron; Habitus; Capital; Bernstein.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
KISALTMALAR xiii
ÖZGEÇMİŞ xiv
BÖLÜM 1.GİRİŞ 1
1.1. Problem (Tezin ele aldığı sorunsal) 1
1.2.Amaç (Araştırmanın gerekçesi) 4
1.3.Önem 6
1.4.Varsayımlar 6
1.5.Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar (Kavramlar) 7
BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi 10
2.2. Eğitim ve Sosyolojinin İlişkisi 13
2.3. Eğitim Sosyolojisinin Kuramsal Gelişimi 15
2.3.1. Makro Yaklaşımlarda Eğitim Sosyolojisi – İşlevselci Akım 15
2.3.2. Makro Yaklaşımlarda Eğitim Sosyolojisi – Çatışmacı Akım 21
2.3.3. Mikro yaklaşımlar 38
2.4. Eğitim Sosyolojisine Katkı Sağlayan Diğer Düşünürler 42
2.3.5. Bourdieu Sosyolojisinden Etkilenen Diğer Çalışmalar 54
2.3.6. Türk Eğitim Sistemindeki Eşitsizlikler ve Yeniden Üretim Üzerine Yapılan Çalışmalar 61
2.3.7. Sonuç 67
BÖLÜM 3. YÖNTEM 70
3.1. Araştırma Modeli 70
3.2. Evren ve Örneklem (Araştırmanın Alanı ve Grubu) 74
3.3. Veriler ve Toplanması 76
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 77
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 79
4.1. Bulgular 79
4.1.1. Altmış Dört Üniversite Öğrencisinin Derinlemesine Görüşme Bulguları 79
4.1.1.1. Başlangıç Yaşı 79

4.1.1.2. Öğrencilerin Kişiliklerinin Rolü 80
4.1.1.3. Genel Sınavların Dil Öğrenimine Ket Vuruşu 83
4.1.1.4. Türk Eğitim Sistemindeki Genel Problemlerin Yabancı Dil Öğrenmeye Etkisi 83
4.1.1.5. Ekonomik Sermaye 83
4.1.1.5.1. Üniversite Türü 85
4.1.1.5.2. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak 85
4.1.1.5.3. Bireysel Harcama 86
4.1.1.5. 4. Üniversite Öncesi Okul Türü 86
4.1.1.5.5. Özel Ders 87
4.1.1.5.6. Özel Yurtiçi Kurs 87
4.1.5.7. Temel Gereksinimlerini Karşılamada Ekonomik Zorlanma 88
4.1.5. 8. Teknolojiyi Dil Öğreniminde Kullanmada Zorlanma 88
4.1.5.9. Yurtdışı Deneyimi 88
4.1.5.10. Yurtdışı Dil Kampı 89
4.1.1.6. Kültürel Sermaye 90
4.1.1.6.1. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Bildiği Yabancı Diller 92
4.1.1.6.2. Ailenin Kullandığı Dilin (Türkçenin) Özellikleri 93
4.1.1.6.3. Aile Üyeleri Dışındaki Çevrenin İngilizce Bilgisi 93
4.1.1.6.4. Ebeveynlerin İngilizce Bilgisi 95
4.1.1.6.5. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlığı 96
4.1.1.6.6. Kelimelerin Yerine El İşaretleri ve Vücut Hareketleri ile Anlatım 97
4.1.1.6.7. Evdeki Kitaplık ve Kitap Sayısı 97
4.1.1.6. 8. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Bilgisi 98
4.1.1.6.9. Katılımcıların Üniversite Öncesi İngilizce Kitap Okuma Alışkanlıkları 100
4.1.1.6.10. Katılımcıların Üniversite Öncesi İngilizce Makale / Haber vb. Okuma Alışkanlıkları 100
4.1.1.6.11. Katılımcıların Üniversite Öncesinde Türkçe Okuma Alışkanlıkları 100
4.1.1.6.12. Ebeveynlerin İngilizce Öğrenimine Katkıları 101
4.1.1.6.13. Katılımcıların İngilizce Öz Yeterlilikleri 101
4.1.1.6.14. Katılımcıların Anadilde (Türkçede) Kullandıkları Dilin Özellikleri 101
4.1.1.6.15. Katılımcıların İngilizce Öğrenmekte Kişisel Nedenleri 103
4.1.1.6.16. Teknolojinin İngilizce Öğrenmede Rolü 103
4.1.1.6. 17. Yabancı Öğretmenin Rolü 105
4.1.1.6.18. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalma 107
4.1.1.6.19. Sosyal Etkinlikler 108
4.1.1.7. Sosyal Sermaye 108
4.1.1.7.1. Negatif Sosyal Dışlanma 110
4.1.1.7.2. Pozitif Sosyal Dışlanma 110
4.1.1.7.3. Ses (SED) 111

4.1.1.7.4. İngilizce Konuşmaya Karşı Olumsuz Geri Bildirim 112
4.1.1.7.5. İngilizce Öğrenmede Anadilin Öneminin Farkındalığı 112
4.1.1.7.6. İngilizcenin Öneminin Farkındalığı 113
4.1.1.7.7. İngilizce Öğreniminde Öğrencinin Sorumluluğunun Farkındalığı 113
4.1.1.7.8. Cinsiyet Ayrımcılığı 113
4.1.1.7.9. Olumlu Öğretmenin Rolü 116
4.1.1.7.10. Olumsuz Öğretmenin Rolü 116
4.1.1.7.11. Çevrenin Yabancı Dilin Kullanımına Verdikleri Önem 118
4.1.1.7.12. İngilizce Sınıfında Sessiz Kalma 119
4.1.1.7. 13. Dil Öğrenmeye Karşı Çevreden Tepkiler 120
4.1.1.7.14. Ebeveynlerin Yabancı Dilin Öğrenilmesine Verdikleri Önem 122
4.1.1.7.15. Üniversitede Dil Faaliyetleri 123
4.1.1.7.16. İngilizce Sınıfında Öne Çıkan Öğrenciler 123
4.1.1.7.17. Katılımcıların Anne - Babalarının Meslekleri: 125
4.1.1.8. Öğrenci Katılımcıların En Çok Kullandığı Kelimeler 128
4.1.1.9. On Beş İngilizce Öğretmeninin Derinlemesine Görüşme Bulguları 129
4.1.9.1. Üniversite Benzeri Sınavların İngilizce Öğrenmeye Etkisi 129
4.1.9.2. Entelektüel Etkinlikler 130
4.1.9.3. İngilizce Konuşma Kulüplerinin Rolü 131
4.1.9.4. Devlet Üniversitesi Hazırlık Öğrencileri ve Özel Üniversite Hazırlık Öğrencileri Arasındaki Farka Dair Gözlemler 132
4.1.9.5. Aile Kültürünün Rolü 133
4.1.9.6. Öğrencilerin Kişiliklerinin Rolü 134
4.1.9.7. Ailenin Ekonomik Seviyesinin Rolü 135
4.1.9.8. Aile Üyelerinin İngilizce Dilbilgisi 136
4.1.9.9. Öğrenci Başlangıç Yaşı 136
4.1.9.10. Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Alışkanlıklarının Rolü 137
4.1.9.11. İngilizce Makale – Haber Okuma Alışkanlığının Rolü 137
4.1.9.12. Türkçe Kitap Okuma Alışkanlığının Rolü 138
4.1.9.13. Öğrencilerin Cinsiyetinin Rolü 139
4.1.9.14. Öğrencilerin Kendilerinin ve Ailelerinin Kullandıkları Türkçenin Rolü 139
4.1.9.15. Teknolojinin Rolü 141
4.1.9.16. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyal Çevrelerinin Rolü 142
4.1.9. 17. Katılımcıların Kendilerinin İngilizce Dil Seviyesi 143
4.1.9. 18. Katılımcıların İngilizce Dışında Bildikleri Yabancı Diller ve Seviyeleri 143
4.1.9.19. Öğrencilerin Yurtdışında Katıldıkları İngilizce Kursların İlişkisi 143
4.1.9.20. Öğrencilerin Yurtiçinde İngilizce Kurs Görmeleri veya Özel Ders Almalarının İlişkisi 144
4.1.9.21. Öğrencilerin Katıldığı Yurtdışı Seyahatlerin İlişkisi 144

4.1.9.22. Öğrencilerin Kendilerinin ve Ailelerinin Türkçe Konuşurken Kelimelerin Yerine El ve Vücut Hareketleri ile Anlatımlarının İngilizce Başarılarındaki Rolü 145
4.1.1.9.23. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler 146
BÖLÜM 5. YORUMLAR (BULGULARIN TARTIŞILMASI)..... 149
BÖLÜM 6. SONUÇ 178
6.1.Özet..... 178
6.1.1. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Ekonomik Sermayede Farklılıkları Anlamlı Olan Noktalar..... 179
6.1.2. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Kültürel Sermayede Öne Çıkan Noktalar 180
6.1.3. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Sosyal Sermayede Farklılığı Anlamlı Olan Noktalar 182
6.2.Yargı 185
6.3.Öneriler..... 187
6.3.1. İngilizce Öğretmenleri İçin Öneriler..... 187
6.3.2. Milli Eğitim Sistemi İçin Öneriler..... 187
EKLER..... 191
EK-1. Derinlemesine Görüşme Formu – Üniversite Öğrencileri İçin 191
EK-2. Derinlemesine Görüşme Formu – İngilizce Öğretmenleri İçin..... 195
EK – 3. Üniversite Öğrencisi Katılımcıların Özellikleri 198
EK – 4. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların Özellikleri 202
EK. – 5. Zaman Çizelgesi 203
KAYNAKÇA..... 204

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Toplumsal Kökene Göre Tedrisi Şanslar 29
Tablo 2. Toplumsal Köken ve Cinsiyete Göre Bir Disipline Erişim Hali 33
Tablo 3. Kişilik Özelliklerinin İngilizce Başarısına Etkisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler 81
Tablo 4. Kişilik Özelliklerinin İngilizce Başarısına Etkisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler 82
Tablo 5. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak – Hazırlık Okumayan Öğrenciler 85
Tablo 6. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak – Hazırlık Okuyan Öğrenciler 85
Tablo 7. Üniversite Öncesi Okul Türü Hazırlık Okumayan Öğrenciler 87
Tablo 8. Üniversite Öncesi Okul Türü Hazırlık Okuyan Öğrenciler 87
Tablo 9. Yurtdışı deneyimi Hazırlık Okumayan Öğrenciler 88
Tablo 10. Yurtdışı deneyimi - Hazırlık Okuyan Öğrenciler 89
Tablo 11. Yurtdışı Dil Kampına Giden Öğrenciler – Hazırlık Okumayan Öğrenciler 89
Tablo 12. Yurtdışı Dil Kampına Giden Öğrenciler – Hazırlık Okuyan Öğrenciler 90
Tablo 13. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Yabancı Batı Dili Bilgisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler 92
Tablo 14. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Yabancı Batı Dili Bilgisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler 92
Tablo 15. Aile Dışı Çevrenin İngilizce Bilgisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler 94
Tablo 16. Aile Dışı Çevrenin İngilizce Bilgisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler 95
Tablo 17. Ebeveynlerin En Az B1 İngilizce Bilgisi – Hem Annesi Hem Babası Bilenler Hazırlık Okumayan Öğrenciler 95
Tablo 18. Ebeveynlerin En Az B1 İngilizce Bilgisi – Hem Annesi Hem Babası Bilenler Hazırlık Okuyan Öğrenciler 96
Tablo 19. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıkları – Hazırlık Okumayan Öğrencilerde Hem Annenin Hem Babanın Kitap Okuma Durumu 96
Tablo 20. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıkları - Hazırlık Okuyan Öğrencilerde Hem Annenin Hem Babanın Kitap Okuma Durumu 97
Tablo 21. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Bilgisi 99
Tablo 22. Üniversite Öncesinde Anadili İngilizce Olan Öğretmene Sahip Olma Hazırlık Okumayan Öğrenciler 106
Tablo 23. Üniversite Öncesi Anadili İngilizce Olan Öğretmene Sahip Olma Hazırlık Okuyan Öğrenciler 106
Tablo 24. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalmak – Hazırlık Okumayan Öğrenciler 107
Tablo 25. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalmak - Hazırlık Okuyan Öğrenciler 107
Tablo 26. Babalarının Mesleklerine Göre En Şanslı Grupta Olan Öğrenciler - Hazırlık Okumayan Öğrenciler 126
Tablo 27. Babalarının Mesleklerine Göre En Şanslı Grupta Olan Öğrenciler Hazırlık Okuyan Öğrenciler 126
Tablo 28. Annelerinin Mesleğine Göre En Şanslı Gurupta Olan Öğrenciler – Hazırlık Okumayan Öğrenciler 127
Tablo 29. Annelerinin Mesleğine Göre En Şanslı Gurupta Olan Öğrenciler – Hazırlık Okuyan Öğrenciler 127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ekonomik Sermaye 84
Şekil 2. Kültürel Sermaye..... 91
Şekil 3. Sosyal Sermaye 109
Şekil 4. Öğrenci Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler 127
Şekil 5. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler 146

KISALTMALAR

DİA : Devletin İdeolojik Aygıtları

ENS : Ecole Normale Superieure

EP : Ecole Polytechnique

ERASMUS : European Region Action Scheme For The Mobility Of University Students

ESL : English as a Second Language

MUN : Model United Nations

OECD : Organization for Economic Co – operation and Development

SED : Sosyoekonomik düzey

SES : Sosyoekonomik statü

TEPAV : Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TOEFL : Test of English as a Foreign Language

akt : aktaran

bkz : bakınız

çev. : çeviren

ed : editör

s : sayfa

C : Cilt

S : sayı

vd. : ve diğerleri

ÖZGEÇMİŞ

Işık Ketene

Sosyoloji Anabilim Dalı

Eğitim:

Doktora: 2021 Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

Y. L. s. 2004 FMV Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Executive MBA

L s. 2019 İstanbul Üniversitesi Auzef
Sosyoloji Anabilim Dalı
2000 İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

Lise. 1995 FMV Ayazağa Işık Lisesi

İş

2004 - 2020 Okutman, Yeditepe Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Bölümü
2001-2004 İngilizce Öğretmeni, FMV Işık Lisesi
2000-2001 İngilizce Öğretmeni, Uğur Doğru Güven Dershanesi

Kişisel Bilgiler:

Doğum yeri ve yılı: İstanbul,1977

Yabancı diller: İngilizce (çok iyi), Almanca (orta), Fransızca (başlangıç)

Sertifikalar:

FMV Işık Üniversitesi, ELTC 2003 " One Language, many voices: ELT across borders"
2003 British Council, Teacher Development Course Part 1
2003 British Council, Teacher Development Course Part 2
2004 Işık Üniversitesi, " Project Management" semineri
2008 Lutece Langue, Paris Certificat D'Etudes
2008 Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, Certificat de langue Française
2018 Yeditepe Üniversitesi, " Kuşaklar arası etkileşim" semineri

Yayınlanmış proje:

2004 FMV Işık Üniversitesi, " The Concept of Effective Education and an Observation Over Its Relationship with National Development"

Burslar: 2003 - 2004 FMV Işık Üniversitesi % 100 Yüksek Lisans Öğretim Bursu

Ödüller:

2004 FMV Işık Üniversitesi Onur Öğrencisi
2021 Maltepe Üniversitesi Yüksek Onur Öğrencisi

BÖLÜM 1.GİRİŞ

Bu bölümde çalışma konusu bağlamında problem, tezin ele aldığı sorun / sorunsal, tezin amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar vardır.

1.1. Problem (Tezin ele aldığı sorunsal)

Türkiye'de İngilizce öğretim veren devlet ve özel / vakıf üniversite öğrencilerinin bir kısmı, üniversitede İngilizce hazırlık okumadan fakülte öğrencisi olma hakkını kazanırlarken, diğer bir kısmı İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmaktadırlar. Bu tezde ele alınan temel sorun budur. Üniversite öğrencileri arasındaki bu başarı farkının ortaya çıkmasında habitus ve sermaye birikimlerinin rolleri nedir? Bu tezde, bu soruya cevap aranmaktadır.

Bireyler, toplumların gerçekliğinden ayrı hareket edemezler. Bu nedenledir ki, gittikçe küreselleşen dünya sisteminde var olabilmek için, günümüz bireyinin de günümüzde lingua franca, ortak dil, olarak kabul edilen İngilizceyi öğrenmesi kaçınılmaz gözükmektedir. Anadilleri İngilizce olan İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin dünyanın diğer ülkelerindeki kültürel, siyasal ve ekonomik hakimiyetleri, İngilizce öğrenmenin önemini arttırmıştır.

Günümüzde ülkelerin eğitim sistemleri tüm öğrenciler için sosyal adaleti ve eşitliği sağlama iddiasında olsalar dahi örtük eşitsizlikler içermektedirler. Farklı sosyal sınıflardan gelen öğrenciler, farklı kültürel, sosyal ve ekonomik birikime sahip oldukları için aynı sınıfa konduklarında dahi aynı başarıyı elde edemezler. Eğitimin genel olarak tüm alanlarında geçerli olan bu eşitsizlik, yabancı dil öğreniminde de kendini göstermektedir ve problem teşkil etmektedir.

Ülkemizde üniversite sınavını kazanarak İngilizce bir lisans programına yerleşen öğrencilerin bir kısmı, yeterli İngilizce seviyeye ulaşamadıkları için fakülte öğrencisi olmadan önce İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmaktalarken, diğer bir kısmı İngilizce başarılarını kanıtlayarak doğrudan fakülte öğrencisi olmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmı seviye tespit sınavlarında aldıkları sonuçlara göre aynı İngilizce

dil seviyesindeki öğrencilerle aynı sınıfa konmalarına, sınıflarındaki diğer öğrencilerle ile aynı İngilizce öğrenimini, aynı materyallerle görmelerine rağmen aynı oranda başarılı olamamaktadırlar. Diğer bir deyişle, Türk üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının, üniversiteye gelene kadarki eğitim hayatları süresince, üniversitede İngilizce hazırlık sınavlarını atlayacak İngilizce birikime sahip olmayışı, problem teşkil etmektedir. Bourdieu sosyolojisinde, "opus operatum" yani ortaya çıkan bulgudan çok " modus operandi" ye yani o bulgunun nasıl ortaya çıktığına önem verir. Teorik temel olarak Bourdieu sosyolojisine dayanan bu tezde, bazı üniversite öğrencilerinin üniversiteye gelene kadar İngilizce bilgilerinin sınırlı düzeyde kalarak, üniversitede hazırlık okumalarının altında yatan nedenler araştırılmıştır. Bu farklı başarı oranlarının da öğrencilerin sahip oldukları habitus ve sermaye miktarları ile ilişkisi vardır. Üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenme süreçlerinde gerekli olan ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye yeterince sahip olmamaları ve habituslarının bu başarıyı sağlamaya uygun olmadığı görüşünden yola çıkılarak araştırma yapılmıştır.

Habitus ve sermaye türlerinin, toplumun farklı alanları üzerindeki etkileri söz konusudur ve eğitim, bu alanların en önemlilerindendir. Dil öğreniminde, özellikle dilsel, sosyal, sembolik, kültürel ve ekonomik sermaye öne çıkmaktadır (Bourdieu, 2015,s.47). Öğrencilerin sınıftaki performansları derse ilgileri kadar sosyal geçmişlerinin de ürünüdür (d'Almeida,2016,s.9). Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, kültürel sermaye terimiyle kasıt edilenin, etnik bir ayrım değil, sınıfsal bir ayrım olduğudur (Becker, 2010, s.5).

"Eğitim, kast, sınıf, aile, meslek gibi belli bir sosyal gruptaki üyelerin hiçbirinde eksik olmaması gerektiği düşünülen birtakım fiziksel ve ussal durumlardır. Çok açıktır ki, eğitimin gerçeğe dönüştürdüğü bu ideali belirleyen, genel itibarıyla toplum ve her bir toplumsal çevredir" (Durkheim,2014, s.53). Günümüzde, özellikle orta ve üst sınıflar için mümkün olduğunca küçük yaşta başlayan İngilizce öğrenimi, belirli toplumsal bir çevreye, orta ve üst sınıflara, aidiyeti sembolize etmektedir.

"Habitus, bir eyleyicinin pratiklerinin tümünü, hem özdeş kalıpların uygulanmasının bir ürünü olmasından dolayı sistemli kılan, hem de aynı zamanda başka bir yaşam stilini oluşturan pratiklerden belli bir sisteme göre ayıran şeydir" (Bourdieu,1979, s.255). Öğrencilerin, yalnızca sermaye birikimlerinin belirli bir

düzeyde olması, İngilizce öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarına yetmemektedir. Uygun habitusa da sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin habituslarının İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmedeki rolü bu tezin incelediği önemli bir araştırma sorusudur. Her hangi bir alanda, sermayenizle iş yapabilmeniz için o alana getirdiğiniz ailenizden ve daha önceki birikiminizden oluşturduğunuz benliğiniz, failliğiniz, öznelliğiniz, zihniyetiniz size o sermayeyi daha etkin bir şekilde kullanma becerisi sağlar. " Daha önce Marx'ın keşfettiği de budur: Kendi fikrimiz içinde bulunduğumuz toplumsal koşulların bir ürünü, gerçek olduğuna inandığımız şeyler de toplum tarafından belirlenmiş çıkarlarımızın bir yansımasıdır" (Oktik,2014,s.4). Bu nedenle, Marx (2015) tüm çocuklar için kamusal ve parasız eğitim istemektedir (Marx,2015,s.72).

Yükseköğretim düzeyindeki okullarda, toplumun farklı toplumsal katmanlarının, eğitim sisteminde çok eşitsiz bir biçimde temsil ediliyor olmaları, eşitsizlikler içinde öncelikli olarak göze çarpar (Bourdieu ve Paseron,2015,s.254). Aynı eşitsizliği, üniversitede aynı ders sınıfında olsalar bile, İngilizce öğrenmeye çalışan hazırlık okulu öğrencilerinde de gözlemleyebiliriz. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, İngilizce öğrenimi konusunda avantajlıdırlar. İlk olarak, aileleri yabancı dil öğrenmenin önemine vakıf oldukları için avantajlıdırlar. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrencilerin aileleri, onlara İngilizce öğreniminin önemini anlatacak kültürel birikime sahiplerdir. İkinci olarak, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmeye küçük yaşta başlamalarını sağlayacak kültürel ve ekonomik sermayeye sahiptirler. Ayrıca, kültürel sermayeleri, çocuklarını yabancı dil öğreniminde etkin kurumlara yönlendirebilecek düzeydedir. Son olarak, kendilerinin de yabancı dil bilgileri olduğu için, öğrencilere İngilizce ödevlerinde yardımcı olabilmektedirler. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrencilerin ebeveynleri kendi okuma alışkanlıklarını çok küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kazandırmaktadırlar. Erken yaşta kazanılan bu okuma alışkanlığı da bu öğrencilerin hem anadil hem de yabancı dillerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Yeni bir dili öğrenirken, öğrenen kişinin anadilini kullanmadaki ustalığı büyük önem taşımaktadır. Kendi dilinde sıfat ile zamiri ayıramayan bir bireyin, yeni bir dili öğrendiğinde kolaylıkla bu ayrımı yapamayacağı açıktır. Oysa, kendi ana dilini kullanırken anlamlı ve dilbilgisi kurallarına uyarak uzun tümceler kurabilen, bol betimlemeli anlatım yapabilen bireyler, öğrendikleri yabancı dillerde de bunu yapmaya

meyillidirler. Çocuklar, anadillerini büyük oranda ebeveynlerinden öğrendikleri için anadillerindeki ustalıkları da ebeveynlerinin ustalığından etkilenmektedir. Anadillerini ustaca kullanan aileler ise daha ziyade orta ve üst sınıflardan ailelerdir. Bu nedenle, bu sınıflardan gelen öğrenciler hem anadillerinde daha usta olmakta hem de yeni yabancı dilleri daha kolay öğrenmektedirler. Bu nokta da öğrencilerin, kültürel sermaye birikimlerinin dil üzerindeki etkisini göstermektedir.

Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, ekonomik sermaye anlamında avantajlı oldukları için özel okula gitme, özel kursa gitme, özel öğretmenden ders alma olanaklarına da sahiptirler. Bu ayrıcalıkları, üniversitede İngilizce hazırlık okumama olasılıklarını arttırmaktadır. Alt sınıflardan gelen öğrenciler ise, yabancı dil öğreniminde gerekli bu kaynaklardan yoksundurlar ve büyük olasılıkla üniversiteye geldiklerinde, fakülte öğrencisi olmadan önce, İngilizce hazırlık okurlar.

Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, üniversite öncesi hem ufuklarını açacak hem de İngilizcelerini geliştirecek yurtdışı seyahatleri yapabilmekte hatta yurtdışında İngilizce kurs görebilmektedirler. Tüm bu bilgi birikimi, üniversiteye geldiklerinde İngilizce başarılarına yansımaktadır. Alt sınıflardan gelen öğrenciler ise, nadiren bu şansları yakalayabilmektedirler.

Habitus, pratikleri örgütlediği gibi pratiklerin algısını da örgütleyen bir yapıdır. Aynı zamanda, yapılandırılmış bir yapıdır. Bu nedenle, eğitimin her alanında olduğu gibi İngilizce öğreniminde de etkisi yadsınamaz. Orta ve üst sınıftan gelen öğrenciler uygun habitusa sahip olduklarından, alana ait sermaye birikimlerini ustaca kullanabilmekte ve üniversitede İngilizcedeki başarıları ile öne çıkmaktadırlar. Alt sınıflardan gelen öğrenciler ise, gerekli sermaye birikimine ve uygun habitusa sahip olmadıkları için üniversitede İngilizce hazırlık okumaya daha meyillidirler.

1.2.Amaç (Araştırmanın gerekçesi)

Tezin amacı, İstanbul'da bulunan Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler ve çeşitli üniversitelerden İngilizce öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmelerle, İngilizcenin yabancı dil öğrenimi sürecinde başarısızlığa yol açan, öğrenci kaynaklı faktörlerden, öğrenci habitusları ve yetersiz sermaye

birikiminden kaynaklananların ortaya çıkarılmasıdır. Habitus ve farklı sermaye türlerinin İngilizce özelinde, Türk üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine etkilerinin altının çizildiği bu araştırma, niceliksel çalışmaların inemediği derinliğe inmeyi amaçlamaktadır. Üniversitede İngilizce lisans programlarına yerleşen öğrencilerden bazıları İngilizce bilgi seviyelerini sınavlarla kanıtlayarak hazırlık sınıfını okumadan fakülteye geçebilirlerken, bazıları geçememektedirler ve hazırlık okumaktadırlar. Bu tez, bu sonuca yol açan habitus ve sermaye birikimi kaynaklı nedenlerin ortaya çıkarılmasını ve böylece sorunun derinliğine dikkat çekerek uygun temel prensipler önermeyi amaçlamaktadır. " Bourdieu'ya göre sosyolojinin görevi, toplumsal evreni oluşturan çeşitli toplumsal dünyaların en derine gömülü yapıları kadar, bu yapıların yeniden üretimini ya da dönüşümünü sağlama eğilimi gösteren mekanizmaları da gün ışığına çıkarmaktır." (Wacquant,1989,s.17) Bu tezde de amaçlanan, Türk üniversite öğrencilerinin, üniversiteye ulaştıklarında bir kısmının İngilizce seviyelerinin, İngilizce hazırlık sınıfını atlayacak düzeye gelememesinin nedenlerinin üzerindeki örtüyü kaldırmaktır.

Bu amaçla cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır:

1- Üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleşen Türk öğrencilerin, kendilerinin ve ailelerinin sahip oldukları ekonomik sermayenin, hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?
2- Üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleşen Türk öğrencilerin, kendilerinin ve ailelerinin sahip oldukları kültürel sermayenin, hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?
3- Üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleşen Türk öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin sahip oldukları sosyal sermayenin, hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?
4- Üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleşen Türk öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin sahip oldukları habitusların, hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?

1.3.Önem

Literatürdeki çalışmalar, öğrencilerin habituslarının ve sahip oldukları sermaye türlerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedirler fakat literatürdeki çalışmalar, özellikle Amerika, Hollanda, Almanya, Fransa gibi gelişmiş ülkelerde kültürel sermayenin öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisinin olduğunu kanıtlamıştır (Becker,2010, Bourdieu ve Passeron, 1977; De Gaaf, 2000). Bu tez için yapılan araştırma da, söz konusu sorunsala ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, Türkiye 'deki üniversitelerde İngilizcenin yabancı dil öğreniminde başarısızlığa yol açan faktörlerden öğrenci habitus ve sermaye birikiminden kaynaklananların altını çizmek sureti ile bu örtük sorunların su yüzeyine çıkmasına ve sorunların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin çoğunun, İngilizce bir lisans programını kazandıklarında İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmaları bir problem olarak ele alındığında, problemin ortadan kalkması için problemin kaynağına inmek gerekmektedir. Bu araştırma, kuramsal gücünü Bourdieu sosyolojisinden almaktadır. Türk üniversite öğrencilerinin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmekteki bu gecikmelerinin nedeni olarak, üniversite öncesinde yeterince kültürel, sosyal ve ekonomik sermayeye sahip olmadıkları fikrinden yola çıkılmıştır. Tezin önemi, Bourdieu sosyolojisinin ana kavramlarından olan kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerin, Türk üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde de son derece etkili olduğunu kanıtlamasıdır. Öğrencilerin, İngilizce bir lisans programına kayıt yaptırıp üniversiteye başladıklarında, İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin etkisi büyüktür. Tezin bir diğer önemi, yabancı dil öğretmenleri ve hazırlık okullarının yönetici kadrolarının, sınıflarındaki her bir öğrencinin sermaye birikimlerinin farkında olmaları ve bu konuda eksiklik çeken öğrenciler için eksikliği giderici girişimde bulunmaları gerektiğinin altını çizmesidir.

1.4.Varsayımlar

Öncelikle, katılımcıların kendileriyle ve aileleri ile ilgili tüm sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır. İkinci olarak, cinsiyet eşitsizliği, katılımcıların

kendilerinin ve ebeveynlerinin kullandıkları anadil, ebeveynlerin İngilizce öğrenimine verdikleri önem, ebeveynlerin öğrenciler İngilizce öğrenirken sağladıkları katkı gibi konularda, tüm katılımcıların farkındalıklarının aynı ve yüksek olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, tüm katılımcıların sözel - dilsel zeka düzeyleri aynı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Öncelikle, altmış dört öğrenci ve on beş öğretmen, araştırma evreninin çok küçük bir kesimidir. İkinci olarak, bu araştırma için yapılan derinlemesine görüşmelerde, ne üniversite öğrencisi altmış dört katılımcı ne de on beş İngilizce öğretmeni ile görüşürken, katılımcılar arasında cinsiyet sayısı bakımından eşitlik sağlanamamıştır. Araştırma görüşme yapılanlarla sınırlıdır. Araştırmanın tüm verilerinin katılımcıların verdiği cevaplardan toplanması da sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Cinsiyet eşitsizliği, katılımcıların kendilerinin ve ebeveynlerinin kullandıkları anadil, ebeveynlerin İngilizce öğrenimine verdikleri önem, ebeveynlerin öğrenciler İngilizce öğrenirken sağladıkları katkı gibi konularda tüm katılımcıların farkındalıklarının aynı ve yüksek olduğunun varsayılması da sınırlılıklardandır. Ayrıca, tüm katılımcıların sözel-dilsel zeka düzeyleri aynı varsayılmıştır ve aslında tüm katılımcıların dilsel zeka düzeylerinin aynı olması mümkün değildir. Diğer bir deyişle, bu araştırmada, sosyal, kültürel ve ekonomik sermayenin etki düzeylerinin önemini ortaya koymak için, yabancı dil öğreniminde önemli olan sözel-dilsel zeka gibi genetik faktörler eşit kabul edilmişlerdir. Bu durum, araştırmanın en önemli sınırlılıklarındandır.

1.6. Tanımlar (Kavramlar)

Açımlayıcı Dil: Bernstein tarafından kullanılmıştır. Orta ve üst sınıf mensupları tarafından konuşulan dildir. Uzun, dilbilgisi kurallarına uygun, neden ve sonuçların açıklandığı bir dildir. Bolca betimleme yapılan, sıfat kullanılan bir dildir.

Ad Usum Delphini: Veliahta özel

Alan: Modern toplumdaki farklılaşmış kesimler, Bourdieu sosyolojisinde alan kavramıyla anlatılır. Aile, siyaset, okul, sanat birer alandır.

Anadil: Bu tezde anadil ile Türkçe kasıt edilmektedir.

Conscientizaçao: Freire' nin kullandığı bir terimdir. "Conscientizaçao" terimi, sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir.

Damga: Goffman tarafından kullanılan bu terim, bir kişinin ait olduğu topluluktaki diğer bireyler tarafından, her hangi bir özelliğinden dolayı olumsuz olarak etiketlenerek dışlanmasını anlatır. Damgalama, sadece hoşa gitmeyen özellikler söz konusu olduğunda ortaya çıkmaz. Aynı zamanda, o topluluktaki bireylerin kafalarında, o topluluğa ait tüm bireylerde olması gereken özelliklerin, topluluktaki bir bireyde olmaması durumunda da ortaya çıkar.

Dışlanmak: Bir bireye, dahil olmak istediği bir grup veya topluluğun parçası olması konusunda grubun, topluluğun diğer üyelerince izin verilmemesi durumu.

Dilsel Kodlar: Bernstein, tarafından kullanılan bu kavram, insanların özellikle anadillerinde kullandıkları dilin, dilbilgisi kurallarına uygun oluşu ve kelime bilgisi bakımından zengin oluşu gibi özellikleridir. Bu özellikler sınıfsaldır. Diğer bir deyişle, kişiler dili, içinden geldikleri sosyal sınıflara göre kullanırlar.

Grossomodo: Hemen hemen eşit

Habitus: Bourdieu'ya ait bir kavramdır. Toplumun öznelleşmiş, içselleştirilmiş, sosyalleşme yoluyla kazanılan faillik halidir.

Nativelike: Bir yabancı dili, anadil seviyesine yakın olarak bilen kişiler için kullanılan bir terimdir.

Sermaye Türleri: Bourdieu, tarafından kullanılan bir kavramdır. Bir alanda sahip olduğunuz birikime Bourdieu, sermaye der. Siyasal, sembolik, kültürel, ekonomik, sosyal sermaye türleri ana sermaye türleridir.

Sembolik Şiddet: Bourdieu, tarafından kullanılan bir kavramdır. Orta ve daha üst sınıflardan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerinin öğretmenlerinkiyle uyumlu olması dolayısıyla öğretmenlerle daha kolay iletişim kurabilmeleri söz konusudur. Bu nedenle, daha alt sınıftan gelen öğrencilerin sınıfta dışlanması durumu, sembolik şiddettir.

Sınırlandırılmış Dil: Bernstein, tarafından kullanılmıştır. Sınırlı dilbilgisi ustalığı ve zayıf kelime bilgisi bu dili kullananların ortak özelliğidir. Emir kalıpları yoğun olan, kısa cümleler bolca kullanılır. Daha çok işçi ve köylü sınıfı tarafından konuşulmaktadır.

Toplumsal: Topluma ait, toplumla ilgili, sosyal olandır.

Toplumsallaşma: Bireyin, yaş alırken bir yandan da kişilik kazanarak, içinde yaşadığı toplumsal çevreye fikir ve davranış olarak hazırlanması, toplumla bütünleşme sürecidir.

Yabancılaşma: İnsanların kendi kimliklerinden, ürettiklerinden ve toplumdan uzaklaşmalarıdır. Daha önceki düşünürlerde de var olmasına rağmen, yabancılaşma kavramını sosyolojiye açıkça kazandıran Marx'dır. Marx'a göre, insanlar kendi emekleriyle bir ekonomik sistem kurmakta, üretim yapmakta fakat bu sistem içinde sömürülerek, yabancılaşmaktadırlar.

.

BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Osmanlı İmparatorluğu zamanında, yabancı dil eğitimi olarak, doğu dilleri arasında Arapça ve Farsça' ya önem verilirken, Batı Dilleri arasında ise Fransızca ve Almanca' ya önem verilmekteydi. İlerleyen zaman içerisinde, Fransa'nın Dünya hakimiyetindeki siyasal ve ekonomik yerini, Amerika'ya bırakmasıyla, yabancı dil öğreniminde, Fransızca yerine, İngilizce önem kazanmıştır. Soğuk Savaş yıllarında, Türkiye'nin Amerika'ya olan yakınlığı ve NATO üyeliği, ülkemizde İngilizce' ye olan ilgiyi arttırmıştır.

İngilizce' ye hakimiyet, günümüz Türk toplumunun büyük çoğunluğunda, güç ve statü göstergesi sayılırken, sosyoekonomik seviye olarak, en üst seviye aileler için sıradanlaşmıştır. Bu ailelerde de, çocuğun İngilizce öğrenmesine küçük yaşlardan itibaren fırsat yaratılmaktadır fakat çocuğun, yabancı dil olarak yalnızca İngilizce bilmesi yeterli kabul edilmemektedir. Bu nedenle, bu çocuklar, İngilizce dışındaki yabancı dilleri öğrenmeye yönlendirilmektedirler. Örneğin, Fransızca, Almanca veya İtalyanca da bilmeleri beklenmektedir. Bu aileler, çocuklarına, bu dillerde de özel dersler aldırmaktadırlar. Çocuklarını, bu dillerin konuşulduğu ülkelere ve ülkemizde bu ülkelerce kurulan yabancı kolejlere göndermektedirler.

Notre Dame de Sion, Saint – Joseph, Saint Benoit, Saint Michelle, Pierre Loti ülkemizde önde gelen Fransız Okulları iken Galatasaray Lisesi de Fransızca konusunda etkin bir lisedir. Amerikan Kız Koleji ve Robert Kolej ise İngilizce' nin öğretildiği gözde okullardır. Alman Lisesi ve Saint George Avusturya Lisesi ise Almanca öğretiminde öne çıkan kolejlerdir. Özel veya Vakıf Türk Özel Okullarında, ilk yabancı dil olarak, İngilizce öğretilmektedir. Bu okulların yine çoğunda, ikinci yabancı dil eğitimi verilmektedir. Bu yabancı diller, genellikle Almanca ve Fransızca iken, günümüzde İspanyolca' da önem kazanmıştır. Devlet okullarında ise, yabancı dil olarak ekseriyetle yalnızca İngilizce öğretilmektedir.

Hristiyanlığı dünyaya yaymak için çalışan misyonerler, Osmanlı İmparatorluğu zamanında, Osmanlı topraklarında da birçok okullar açmışlardır. Bu okullarda Hristiyanlığı yaymanın yanında, temsil ettikleri ülkenin kültürünü de yaymayı amaçlamışlardır. O ülkelerde konuşulan dilleri, Osmanlı vatandaşlarına öğretmek de, kendi kültürlerini yaymanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Misyoner okulları, bu yolla, temsil ettikleri ülkelerin, Osmanlı topraklarındaki çıkarlarına sahip çıkacak, yandaş gençler yetiştirmeye çabalamışlardır. Osmanlı İmparatorluğu yıkıldıktan sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetici kadroları, bu okulların dil öğretme amaçlarının farkında olduklarından, yabancı dil öğrenimini Türk kolejleri ve Anadolu Liseleri gibi devlet okulları aracılığıyla, millileştirmek istemişlerdir. Yabancı okullara ise, yabancı müdürün yanında bir de Türk müdür getirme zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca, zorunlu Türkçe ve Türkçe işlenen tarih dersi konmuştur.

Devlet okullarında, özel okula gitme imkanı olmayan öğrencilere, yabancı dil öğrenimi konusunda, büyük avantaj sağlayan okullar, genelde Anadolu Liseleriydi. Ailelerinin ekonomik düzeyi, özel okula gitmelerine imkan sağlamayan öğrenciler, beş yıllık ilkokulun sonunda girdikleri Anadolu Lisesi sınavlarıyla, yabancı dil öğretimi veren liselere erken yaşta yerleşerek, o dile yoğun olarak maruz kalma şansına sahiptiler. Bu okullar, genelde İstanbul'da yer almışlardır. Nişantaşı Kız Lisesi, Beşiktaş Anadolu Lisesi, Beyoğlu Anadolu Lisesi, İngilizce öğretimi konusunda öne çıkan okullardı. İstanbul Erkek Lisesi ve Cağaloğlu Anadolu Lisesi ise, Almanca öğretimleriyle öne çıkan devlet okullarıydı. Fransızca da ise bu boşluğu, Galatasaray Lisesi doldurmaktaydı.

Gerek kolejlerde, gerek ise Anadolu Liselerinde, ilkokul sonrası, hedef dilde, bir veya iki yıllık hazırlık eğitimi verilmesi, dilin erken yaşta kazanılması açısından büyük avantaj sağlamaktaydı. Aynı zamanda, bu okullarda verilen hazırlık eğitimi sonrası, mezuniyete kadar, hedef dil yine ders olarak yoğun bir şekilde öğretilirdi ve matematik, fen dersi gibi dersler de bu hedef dilde yapılırdı. Tüm bu yapılanlar, öğrencilerin liseyi bitirdiklerinde, bu dile hakim olmalarını kolaylaştırırdı. 4+4+4 yıllık eğitim düzenine geçildikten sonra ise, hazırlık eğitimi, liselere kaydırılmıştır. Bu eğitim modeli, öğrencilerin yabancı dile yoğun olarak maruz kalmasını yaşça geciktirmiştir. Önceki

sistemde, on ya da on bir yaşında bu yoğunluğa maruz kalan öğrenciler, bu yoğunluğa on dört, on beş yaş civarında maruz kalabilmektedirler.

Ayrıca, bu okulların çoğu artık matematik ve fen derslerini İngilizce yapmamaktadırlar. Bu değişikliğin, bazı faydaları olabilirse de, yabancı dil anlamında dezavantajlıdır.

Yabancı dil öğreniminde atılan bir diğer yanlış adımın ise Anadolu Liselerinin yapısının değiştirilmesi olduğu düşünülebilir çünkü maddi imkanları olmayan öğrencilerin, yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlanmalarının önü kesilerek, fırsat eşitsizliğinin beslenmiş olma olasılığı yüksektir. Bu sistem yerine, tüm devlet ilkokullarına erken yaşta İngilizce dersleri konmuş olsada, haftada birkaç saatlik yabancı dil dersinin, başka eksikleri olmadığı varsayılsa dahi, Anadolu Liselerinde verilen, haftada otuz saatlik yabancı dil öğretiminin başarısını yakalaması beklenmemelidir.

Ülkemizdeki yabancı dil öğretimini yükseköğretim düzeyinde inceleyecek olursak, Boğaziçi ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde, devlet üniversiteleri olmalarına rağmen, tüm bölümlerde okunan derslerin İngilizce olduğunu görürüz. Diğer bazı üniversitelerde ise hem İngilizce hem Türkçe bölümler vardır. Bu bölümlerdeki derslerde İngilizcenin ağırlığı, yüzde yüz ile yüzde otuz arasında değişmektedir. Eğitim dili Türkçe olan bölümlerde ise, ortalama haftada iki saat zorunlu İngilizce dersi verilmektedir.

Ülkemizde İngilizce öğretmeni yetiştiren programlar, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık ve Çeviribilim'dir. İngilizce öğretmenliği haricindeki tüm bu bölümlerdeki öğrenciler, İngilizce öğretmeni olabilmek için ek formasyon dersleri almak zorundadırlar. Bir dönem, Açıköğretim Fakültesinde de İngilizce öğretmenliği bölümü açıldıysa da, gelen tepkiler üzerine öğrenci alımı durdurulmuştur.

British Council ve TEPAV (2015) tarafından, Türk Yüksek Öğretim Kurumlarında, İngilizce öğretimiyle ilgili ortaklaşa bir çalışma yapılmıştır. British Council, 2015 yılında, Türkiye Yükseköğretim sektöründe, İngilizce dil öğretimi konulu bu temel değerlendirme çalışmasının finansman ve uygulamasını üstlenmiştir. Proje

kapsamında, Türkiye'nin farklı on beş ilinde, otuz sekiz üniversite ziyaret edilerek, liderlik ekipleri, akademik kadrolar ve öğrenciler incelenmiştir. Daha sonra, çalışma sonuçları, sınıf gözlemleriyle de desteklenmiştir. (British Council ve TEPAV.2015, s.5) Araştırmanın bulgularına göre, birçok kurumdaki kıdemli akademisyenler, İngilizce yeterliliği uzmanlık konularını öğretecek seviyede yeni akademisyen bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, akademisyenlerin çoğunun öğretim tarzı, öğrencilerinin dil sorunlarına uygun çözüm üretmelerine izin vermemektedir. (British Council ve TEPAV.2015,s.121) Rapora göre, Türkiye'nin İngilizce açığının, temelinde eğitim sistemindeki sorunlar yer almaktadır ve giderilmeleri bir nesil alacaktır. (British Council ve TEPAV. 2015,s. 119)

Türkiye'de öğrencilerin İngilizce becerileri, sık sık değişen sistemler nedeniyle bir türlü istenilen seviyeye getirilememiştir. İngilizce' nin Türkiye'de kullanılacak doğal ortamının günlük hayatta olmaması, öğretmen nitelikleri bakımından yaşanan sorunlar, atanmış İngilizce öğretmenlerinin, geleneksel yabancı dil öğretim tekniklerini kullanmalarındaki ısrarları, dil becerisi geliştirmenin zaman ve sabır isteyen bir eylem olması, dil öğrenim sürecine dair önyargılar, yerli kitapların yeterli düzeyde olmaması gibi sorunlar halen mevcut sorunlardır (Tan, 2018,s. 173).

2.2. Eğitim ve Sosyolojinin İlişkisi

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı zamandaki topluma uygun yetenekleri, tutumları ve değer yargılarını kazanarak içselleştirdiği ve davranışlarına yansıttığı süreçlerin toplamıdır. Eğitim anlayışı, tarih boyunca, farklı toplumlar tarafından farklı şekillerde algılanmış ve içinde yaşanılan toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Değişmeyen gerçeklik ise, eğitimin kendisinin her zaman temel toplumsal kurumlardan oluşudur. Eski Yunanda, eğitim, bir dönem Homer, matematik, müzik ve jimnastik bilgisi demekti ve yalnızca özgür erkeklere verilirdi. Orta çağ Avrupası'nda ise tamamen kilisenin egemenliğindeydi. Halktan insanların bir kısmına çıraklık eğitimi verilirken, daha ayrıcalıklı sınıflar için aristokrat eğitimi sağlanırdı. Rönesans ile birlikte, erkeklerin ve ayrıcalıklı bazı kadınların klasikler ve matematik konusunda eğitilmeleri yaygınlaştı. Reformdan sonra ise okullar aracılığıyla daha çok insana eğitim verilmeye başlandı. Eğitim, hümanist görüşün yaygınlaşmasıyla birlikte giderek tüm insanlar için temel ve

evrensel bir hak olarak algılanır oldu. Eğitim, bir toplumun bireylerinin kişisel gelişimlerini sağlamakta kullanılır. Bunun yanında, eğitim, o toplumun yetiştirmek istediği insan modelinin yetiştirilmesinde temel faktördür. Tarihin değişik dönemlerinde, değişik ekonomik sistemler mevcuttur. Hangi toplumda ne tür bir ekonomi modeli varsa, o toplumda verilen eğitim sistemi de o ekonomik modeli destekler niteliktedir çünkü her ekonomik sistemin kendine göre bir işgücüne ihtiyacı vardır. Diğer bir deyişle, tarihsel süreç içinde değişik toplumlarda insanlara verilen eğitimlerin değişmesinin arkasında yatan en önemli neden insanın işgücü oluşu ve değişik ekonomik sistemlerin değişik iş güçlerine ihtiyaç duymasıdır.

İnsan, gündelik hayatın her anında eğitim görmektedir. Resmi olmayan eğitim, kişinin hayatının her anında gelişirken resmi eğitim okullar aracılığıyla verilir olmuştur. Eğitimin bir diğer özelliği, kümülatif oluşudur. Önceki nesillerin, birikimlerini sonraki nesillere aktarmasına yarar ve okullar bu amaçla kullanılan kurumlardır. Okullar, yeni nesillerin sosyalizasyon süreçlerinin ana unsurlarındandır. Eğitim, her toplum için önemlidir. Etkin bir eğitim, demokratik, üretken, yaratıcı, iyimser, modern ve sağlıklı bir toplum için gereklidir. Eğitim, aynı zamanda sosyal adaletin sağlanması adına da önemli bir araç olarak kullanılabilir. Dolayısıyla eğitim, hem toplumu oluşturan bireylerin kişisel düzeyde gelişimlerini sağlayabilmeleri sürecinde hem de toplum içi adaletin sağlanarak, huzur ortamının oluşturulup sürdürülmesinde etkin rol oynamaktadır. Eğitimin bir diğer önemi, toplumun kendini sürdürebilmesi için gerekli oluşundadır.

Topluma dair her şeyi kendisine konu edinen sosyoloji biliminin, eğitime olan ilgisi ilk olarak eğitim ve toplum arasında sürekli bir ilişki olmasındandır. Hem eğitim, toplumun genelini ve toplumu oluşturan bireyleri etkileyip değiştirmektedir hem de toplumu oluşturan bireylerin ve çeşitli grupların istek ve çıkarları eğitimi etkileyip, şekillendirmektedir. Sosyolojinin eğitime olan ilgisinin bir diğer önemli sebebi eğitimin, toplum için çok önemli olan ve sosyolojinin yakından ilgilendiği ekonomi ve siyaset gibi kurumlarla olan yakın ilişkisidir. Eğitim, tarih boyunca değişik toplumlardaki siyasi ve ekonomik olaylardan hem etkilenmiştir hem de bu olayları etkilemiştir. Toplumların içinde siyasi ve ekonomik gücü elinde tutan gruplar, bir yandan kendilerine ait bu çıkarları koruyarak toplumdaki ayrıcalıklı durumlarını muafaza etmeye çalışırlarken bir

yandan da toplumun genel devamını sağlamaya çalışmışlardır. İçinde yaşadıkları toplumun eğitimini de bu iki ana amaç doğrusunda düzenlemeye çalışmışlardır. Diğer yandan, toplumun ayrıcalıklı olmayan kesimlerinden gelen grupların da kendi istekleri vardır ve onlar da kendi seslerini duyurmaya çalıştıkları toplum düzeni içerisinde seslerini duyurmayı başarabildikleri ölçüde eğitim sistemini etkilerler.

2.3. Eğitim Sosyolojisinin Kuramsal Gelişimi

Berger (1973)'e göre, sosyoloji bir pratik değil, anlamaya yönelik bir adımdır, çabadır. (s.4) Sosyolog ise, işi sosyal zeminde olup bitenleri mümkün olduğunca doğru olarak rapor etmesi gereken bir casustur (Berger,1973,s.6). Eğitim sosyolojisi de toplumu anlama çabasının önemli bir parçasıdır. Eğitim sosyolojisini, temelde iki ana düşünce yapısına göre incelemek mümkündür. İlk grupta makro yaklaşımlar, ikinci grupta ise mikro yaklaşımlar vardır. Makro yaklaşımlar içerisinde, işlevselci ve çatışmacı görüşler hakimken, mikro görüşler arasında, simgesel etkileşimciler ve fenemologlar etkindirler. Eğitim soyolojisine hakim olabilmek ve gerek eğitimdeki yeni gelişmeleri, gerek ise eğitim sosyolojisindeki gelişmeleri anlamak için kuramsal bakmak önemlidir.

2.3.1. Makro Yaklaşımlarda Eğitim Sosyolojisi – İşlevselci Akım

İşlevselci akıma göre, okullar, kişinin statüsünü, aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği, bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına yardımcı olurlar. (Tan, 1990,s.557) Bu bakımdan, işlevselcilerin bakış açısının iyimser olduğu söylenebilir. İşlevselci akımın en önemli temsilcisi Durkheim'dır. İşlevselci düşünürlere göre, eğitimin en önemli amacı, toplumun işlevini sağlıklı bir biçimde sürdürmesini sağlamaktır. Bir toplumun kendi devamlılığı için gerekli eğitimi uygulaması kaçınılmaz gözükmektedir. Diğer bir deyişle, Durkheim gibi işlevselci düşünürler, eğitimi toplumsal uyumu sağlamakla ilişkilendirirler. Durkheim'a göre, eğitimin en önemli işlevi toplumsal sürekliliği sağlamasıdır. Eğitim bunu değişen ekonomik koşullara uygun bireyleri yetiştirerek, önceki nesillerin gelenek, görenek, fikir ve bilgi birikimlerini sonraki nesillere aktararak gerçekleştirir. Bir toplumun üyelerinin belirli bazı ortak algılara ve değerlere sahip olmaları gerekir ki bir arada kalıp toplumu oluşturmaya devam edebilsinler. İşlevselci düşünürlere göre, bir toplumu oluşturan her

öğe, toplumun işleyişini sağlamak için bir diğerine yardım ederek toplumun işleyişine katkı sağlar. Eğitim, toplumu oluşturan bireylere, toplumun ortak değer ve algılarını aktararak bu işleyişe katkı sağlar. Mesleki farklılaşmaya karşın, eğitimin bir takım ortak fikirleri, hangi toplumsal sınıfa ait olurlarsa olsunlar, bütün çocuklara fark gözetmeksizin aşılamadığı bir millet söz konusu değildir. (Durkheim,2016,s.52).

Her millette, eğitimin bir takım fikir, duygu ve pratikleri, hangi toplumsal sınıfa ait olurlarsa olsunlar, bütün çocuklara fark gözetmeksizin aşılaması söz konusudur. Bu ortak tabanlı eğitim anlayışı kast sistemlerinde bile vardır. Bu ortaklığı, dini eğitim sağlamaktadır. Örneğin her kast sisteminin, ailenin taptığı tanrılar vardır ve bunlar o kast sistemine ait çocuklara öğretilir fakat tüm çocuklara toplumun genelinin taptığı tanrılar da öğretilir. Ortaçağ'da Avrupa'daki serfler, burjuvalar, aristokratlar ortak Hristiyan eğitimi de almışlardı. Dini semboller şeklinde dışa vurulmadıkları yerlerde, tüm eğitimlerdeki ortak değerler yok olmaktadırlar (Durkheim,2016, s.52 - 53). Günümüz eğitim sistemlerinde de pek çok ülkede çocuklara hangi sınıftan geldiklerine bakılmaksızın içinde yaşadıkları topluma ait olan ve aşılanan değerler vardır. Ülkelerin bayrak ve milli marşları gibi değerleri bunlara örnek teşkil ederler.

Bir eğitim sisteminin oluşumunda din, siyaset ve endüstrinin etkin olmamasının olasılığı yoktur. Eğitim sistemlerinin oluşum ve gelişmelerinin tarihsel araştırması yapıldığında en göze çarpıcı gerçeklik budur. Bu sistemlerin din, siyasi örgütlenme, bilimlerin gelişim derecesi, endüstrinin durumu gibi etmenlere bağlı olmamaları asla düşünülemez (Durkheim, 2016,s.48). Diğer bir deyişle, eğitim sistemlerinin oluşum ve gelişmelerinin tarihsel araştırması, bu sistemlerin din, siyasi örgütlenme, bilimlerin gelişim derecesi, endüstrinin durumu, vb. gibi etmenlere bağlı olduklarını gözler önüne sermektedir. Roma, Roma'ya özgü eğitim yerine vatandaşlarına günümüzde verilen modern bir bireyselcilik eğitimini verseydi çok daha erken yıkılacaktı. Dolayısıyla, tarihin her döneminde toplumların, içinde yaşayan bireylere dayattığı bir eğitim sistemi vardır ve bireylerin bu eğitim sisteminin çizdiği yolun dışına çıkması pek mümkün değildir (Durkheim,2014, s. 46 - 48).

Şimdi toplumsal bir kurum olan din, bilimler oluşturulmadan önce, oldukça ayrıntılı bir insan ve evren algılanma biçimini mitolojilerle veriyordu. Bu bağlamda bilim, dinin varisiydi (Durkheim,2016,s.61). Günümüzde ise dini bilginin yerini

bilimsel bilgi almıştır. Aralarında ne ayrım olursa olsun, fark gözetmeksizin, bütün eğitsel uygulamalar için ortak olan temel bir ayırt edici özellik söz konusudur. Bu uygulamalar, bir neslin içinde yaşayacakları toplumsal çevreye uyum sağlamaları için, kendinden sonra gelen nesle uyguladığı tüm eylemlerden ileri gelmektedirler. O halde eğitsel uygulamalar, bu temel ilişkinin tüm çeşitli şekilleridirler. Modern devlette eğitimdeki din vurgusunun yerini milliyetçilik almıştır (Durkheim,2016,s.69).

Durkheim'a göre (2016), eğitim hem tekil hem çoğuldur. Tekildir çünkü bir toplumda yaşayan tüm bireylere aşılanan değerler söz konudur. Aynı zamanda çoğuldur çünkü toplumda birbirlerinden farklı çevrelerin olduğu kadar farklı eğitimlerin de olduğu söylenebilir (s.50)."Çocuğun kendisinden istenecek işlevler karşısında hazır olmasını gerektirdiği için eğitim, belli bir yaştan sonra üzerinde tatbik edilen her özne için aynı kalamamaktadır" (Durkheim,2016,s.51).

Eğitim aynı zamanda çoğuldur çünkü toplumda birbirlerinden farklı çevrelerin olduğu kadar farklı eğitimlerin de olduğu söylenebilir. Tüm insan türleri için evrensel olarak geçerli olan tek bir eğitimin varlığı söz konusu olmadığı gibi farklı pedagojik sistemlerin bir arada var oldukları ve yan yana işlev gördükleri herhangi bir toplum da yoktur. Bir toplum eğer kastlardan oluşuyorsa, eğitim, bir kasttan diğerine çeşitlilik göstermek zorundadır. Örneğin, aristokratların eğitiminin aşağı tabakalarınkiyle, Brahman kastının eğitimini de Sudra kastındakilerinkiyle aynı değildir. Benzer şekilde, Orta Çağ 'da, genç şövalyeler, şövalyelik sanatlarının tamamı içerisinde yetişmektelerken, köylüler oturduğu çevrenin kilise okuluna gitmekteydiler. Şövalyelerin edindikleri gelişmiş bilgi ile bu köylülerin aldıkları bilgi farklıydı. Bu köylülerin edindiği bilgiler, hesaplama yapmaya yetecek kadar sınırlı bir matematik bilgisi, ilahi bilgi ve dilbilgisi gibi bazı zayıf öğelerden oluşuyordu (Durkheim,2016,s.107). Günümüz eğitim sistemlerinde de, çocuklara çok küçük yaşlardan itibaren toplumun ortak bazı değerleri aşılanmaktadır fakat aynı zamanda çocukların aldıkları eğitimler, çok küçük yaşlardan itibaren, ailelerinin içinden geldikleri sosyal tabakalara göre farklılaşma da göstermektedir. Örneğin, Türk Eğitim Sistemi içerisinde, çocuklar, tamamen ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve Özel Kolejlere yönlendirilmektedirler. Bu okullarda farklılaşmış eğitim gören çocuklar, mezun

olduklarında, toplum içerisinde elde ettikleri sosyal statülerinde, büyük oranda okulda ve ailelerinde aldıkları bu eğitimleri yansıtırlar. Aynı gerçeklik, İngilizce öğretiminde de geçerlidir. Yüksek sosyoekonomik sınıflardan gelen öğrenciler, çok küçük yaşlardan itibaren İngilizce öğrenmeye teşvik edilirken, alt sosyoekonomik sınıflardan gelen öğrencilere bu fırsat verilmemektedir. Öğrencilerin, ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre, üniversiteye gelene kadar aldıkları bu farklı eğitimler, öğrencilerin üniversitede, İngilizce bir programa yerleştiklerinde, İngilizce hazırlık okuyup okumamaları ile ilişkilidir. Bu tezde, toplum içindeki farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin, aldıkları farklı eğitimlerin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü incelenmektedir.

Toplumun verdiği eğitim, bireyin toplumla ilişkisini sağlayıp değiştirdiği gibi, bireyin kendi dünyasını hatta kendi kendisinin kim olduğunu da büyük oranda etkilemektedir. Küçükken çocuğa verilen eğitim toplumun geleceğini şekillendirdiği gibi çocukların kendi kişilik ve yaşamlarını da büyük ölçüde şekillendirmektedir. "Birey, üzerine istediğini yazabileceği bir tabula rasa'ya değil ama kendi istediği şekilde var edip, yok edemeyeceği ya da değiştiremeyeceği mevcut gerçeklerle karşı karşıyadır" (Durkheim,2014,s.49). Bir çocuk intihar, hırsızlık, adam öldürme, dolandırıcılık gibi toplumca olumsuz kabul edilen belli bir eyleme karşı oldukça güçlü bir eğilimi kimi zaman kalıtım yoluyla alabilmekte ise dahi insanlar suçlu doğmazlar. Her şeyden önce böylesi bir iddia, olgusal gerçeklerle asla bağdaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaradılış, bireylerin suç işleyip işlemeyeceklerini önceden belirlememektedir. Bir kişinin doğa kaşifi mi, peygamber mi, siyasi bir yenilikçi mi, mucit mi olacağına karar veren onun yaradılışı değildir (Durkheim, 2016 s.68). Durkheim'ın da vurguladığı üzere tüm bunların olmasını sağlayan büyük oranda kişilerin, çocukluktan beri aldıkları eğitimlerdir. Hatta, bizzat içinde yaşadığı toplum kesiminin etkisi ve dahi toplumun kendisidir.

Bir başka işlevselci düşünür Talcott Parsons'dır. Parsons, öğrenci ve öğretmenleri aktör olarak kabul eder. Parsons'a göre okulların temelde iki işlevi vardır. Bunlar, "Toplumsallaşma" ve " Seçme"dir. Bireyler gelecekteki rolleri için gerekli uyumu ve becerileri kazanırlar. Böylece, toplumsallaşırlar. Eğitimin ikinci işlevi ise, seçmedir. Kimin üniversiteye gideceği, kimin gitmeyeceğini seçmek, eğitimin seçme

işlevine örnektir. Parsons'a göre uyumun iki öğesi vardır. İlk olarak, bireyler toplumun geniş değerlerine uyum sağlarlar. İkinci olarak ise, toplum içerisinde oynayacakları özel bir rol tipinin icrasına uyum sağlarlar. (Tezcan,2017,s.25) Parsons'a göre, kapasite de iki türlü işler. İlk olarak, bireysel rollere ait görevler için belirli becerilere sahip olarak rollere uyum sağlamak gereklidir. İkinci olarak ise, başkaları ile ilişkilerdeki rollere uygun davranışlar geliştirmek gereklidir. (Tezcan,2013, s.27)

Parsons'a göre, modern toplumlarda, en temel sosyalizasyon aracı, eğitimdir. Parsons'a göre, okullar eşitlikçidirler. Okullar, belli ilkelerle hareket ederler. Başka bir deyişle, dil, din, ırk ve gelir düzeyi belirleyici değildir. Öğrenciler için fırsat eşitliği söz konusudur. Testlerde başarılı olan öğrenciler, gelecekte daha üst düzey rolleri oynarlar. (Oktik, Varışlı ve Tuncer, 2020, s.57)

Parsons'a göre, toplumun siyaset, ekonomi ve eğitim gibi çeşitli parçaları, fonksiyonlarını, diğerleri için yerine getirmektedirler. Bu parçalar, karşılıklı olarak katkı değiş tokuşu yapmaktadırlar. Örneğin, okullar, devletten destek alma karşılığında vatandaşları eğitirler. (Collins ve Makowsky, 2014,s. 190)

Kingsley Davis ve Wilbert E. Moore'a göre, eğitim bireyleri, kapasitelerine göre farklı statülere yerleştirir. Bir seçme aracı görevi görür. (Oktik, Varışlı ve Tuncer, 2020, s.58) Davis ve Moore'a göre, tabakalaşma evrenseldir çünkü her toplumda bir çeşit tabakalaşma mevcuttur. Toplumlar, bireylere üç tür ödül bahşederler. Bunlar, servet, iktidar ve konumdur. (Tezcan, 2017,s. 178)

İşlevselci düşünürlere göre, eğitim, bireyleri içinde bulundukları belirli bir çevreye hazırlamak durumundadır. O halde, günümüzün dünya koşullarında, İngilizcenin önemi göze alındığında, öğrencileri, uygun şekilde yetiştirebilmek için, İngilizce öğretimi kaçınılmazdır. Durkheim'a (2014) göre, eğitim, bireylerin toplumla ilişkisini sağlayıp değiştirdiği gibi, bireyin kendi dünyasını hatta kendi kendisinin kim olduğunu da etkilemektedir. Çocuğa küçükken verilen eğitim, çocukların kendi kişilik ve yaşamlarını da büyük ölçüde şekillendirmektedir (s.49). İşlevselci Durkheim'ın bu düşüncesinin, çatışmacı düşünür Bourdieu'nun düşüncelerinde kendisini, "habitus" kavramıyla ortaya koyduğu düşünüldüğünde, bu tezin ana sorunsalı ile ilgisi çok daha açık bir biçimde kurulabilecektir.

Parsons' ın, eğitimin, bireyleri, toplumsallaştırdığı ve seçtiği görüşü doğrudur fakat bu tezin üzerinde önemle durduğu nokta, o seçim ve seçim sonucunda oluşan toplumsallaşmanın, eşitlikçi ve adil olup olmadığını, İngilizce öğretimi özelinde incelemektir. Davis ve Moore, tabakalaşmanın evrensel olduğu ve bireylerin toplumda, kapasitelerine göre, farklı statülere sahip olduğu fikrine sahip olsalar da, bu tezde, bireylerin, toplumdaki tabakalaşma içerisindeki statülerini, tamamı ile kapasitelerine göre aldıkları fikri, İngilizce öğrenme süreçleri özelinde sorgulanmaktadır. Bu noktada, öncelikle kişilerin kapasitelerinin de, büyük oranda doğdukları andan itibaren etraflarında olanların, etkileşimlerin, olanakların etkisiyle oluştuğunu belirtmek gerek. Ancak, çok özel bazı yetenekler, bu durumun dışında tutulabilir. Ayrıca, eğitim sisteminin kişilerin kapasitelerini ortaya çıkarmaya ne kadar müsaade ettiği de, önemli bir sorudur.

Bir çocuk, ne kadar yetenekli olursa olsun, ailesinin eksik ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri dolayısıyla, okula ulaşamaz veya okulu yarım bırakmak zorunda kalırsa, mimarlık diploması alamaz ve dolayısıyla toplumda mimarlık yapamaz. Diğer bir çocuk, ilk örnekteki çocuktan çok daha az yetenekli olsa dahi, ailesinin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri sayesinde, gerekli eğitimleri alarak mimar diplomasına sahip olabilir ve toplumda, mimar statüsüne sahip olan, o olur. Görüldüğü üzere, özellikle günümüz dünyasında, bireylerin toplumsal statülerinin belirlenmesinde, bireylerin kapasitelerinden daha çok ailelerinin ekonomik, kültürel ve sosyal çevreleri önem taşımaktadır. Bu tezde, aynı durumun, çocukların İngilizce öğrenme süreçleri için de geçerli olup olmadığı sorunu üzerinde durulmaktadır. Üniversite öğrencileri üniversitede İngilizce bir programa yerleştiklerinde bir kısmı, İngilizce hazırlık okumayıp, doğrudan fakülte öğrencisi olacak İngilizceye sahipken, diğer bir kısım öğrenci ise yeterli düzeyde İngilizceye sahip olamayarak, okumak zorunda kalmaktalardır. Bu iki öğrenci grubu arasındaki farkı yaratan nedenler nelerdir? Öğrencilerin habituslarının ve sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamaktaki rolleri nedir? Tüm bu öğrencilere, İngilizce öğrenme konusunda, çocukluklarından beri aynı fırsatlar verilmiş midir ? Üniversitede, İngilizce hazırlık okumak zorunda kalan öğrenciler, kendi yeteneksizliklerinden, tembelliklerinden veya başka herhangi bir nedenle mi, İngilizce öğrenme konusunda zayıf kalmışlardır yoksa fırsat eşitsizliği dolayısıyla mı

zayıf kalmışlardır? Bu tez için yapılan saha araştırmaları ile bu sorulara cevap aranacaktır.

2.3.2. Makro Yaklaşımlarda Eğitim Sosyolojisi – Çatışmacı Akım

İşlevselci kuramcıların eğitim ile ilgili fikirlerinin karşısında çatışmacı kuramcılar vardır. İşlevselci kuramcılar toplumsal uyumu öne çıkarırken çatışmacı kuramcılar toplum içinde var olan farklı güç odaklarının veya sınıfların çatışmalarını ön plana alırlar. Çatışmacı kuramcılara göre, iktidardaki sınıfların, güçlü sınıfların çıkarları ile diğerlerinin çıkarları bağdaşmaz ve bu nedenle bu gruplar arasında çatışma vardır. İktidardaki güçlü sınıflar, güçlü konumlarını kaybetmek istemezlerken diğer sınıflar güç kazanmaya çalışırlar. Bu durumda çatışmaya yol açar. İktidarı elinde tutan ayrıcalıklı sınıflar, bu ayrıcalıklarını korumak ve yeniden üretmek için eğitimi kullanırlar ve bunu mümkün olduğunca altta kalan diğer sınıfları uyandırmadan, örtük olarak yaparlar. Çatışmacı düşünürler, eğitim sistemi üzerinde var olduklarına inandıkları bu örtüleri kaldırmaya çalışırlar. Bu tezde, klasik Marxist ve Yeni Marxistler de çatışmacı düşünürler başlığı altında ele alınacaktırlar.

Marx ve Engels bu grupta ilk ele alınacak düşünürlerdir. Eğitim, Marx ve Engels'in çalışmalarında yer almıştır. Marx ve Engels, "Üretici eğitimi" savunmuşlardır. Onlara göre eğitim, üretici iş ile birleştirilmiştir. Bütün çocuklar için kamusal ve parasız eğitim gerçekleştirilmelidir. Çocuğun ekonomik olarak sömürüsüne karşı çıkılmalıdır. Fabrikalarda çocuk emeğinin kullanımı kaldırılmalıdır. Eğitim maddî üretimle birleştirilmelidir (Marx ve Engels,2015,s.72). Ayrıca, "Okul sahibinin sermayesini sosis fabrikası yerine öğretim fabrikasına yatırmış olması hiçbir şeyi değiştirmez" (Marx,2014,s.57). Marx, bu sözüyle eğitimin metalaştırılmasına karşı çıkmıştır.

Marx, komünizmin, eğitime müdahale etmek istemesini eleştirenleri eleştirmiştir. Komünizmi, eğitime yön vermek istemekle eleştirenlerin kendileri de, toplumsal koşullar içinde, okullar vasıtasıyla eğitime yön vermektedirler. Diğer bir deyişle, toplumun, eğitime müdahalesini komünistler icat etmemişlerdir. Onların tek yaptıkları, toplumlumun eğitime müdahalesinin karakterini değiştirerek, eğitimi egemen sınıfın etkisinden koparıp almaktır. (Marx,2015,s.67) Marx'a göre ideoloji hakim

sınıflar açısından kendi çıkarlarını maskelemek için kullanılan bir düşünce sistemiyken hakimiyet altında olan sınıflar için kendi çıkarlarının farkında olmama ve bir yanlış bilinç içinde olma durumudur. (Akşit,2016,akt. Durmuş,2020,s.12) Yanlış bilinç içinde olma durumu, okullarda eğitim gören öğrenciler arasında da mevcuttur. Öğrencilerin çoğu, örtük bir biçimde varlığını sürdüren eşitsizliklerin, ayrıcalıkların farkına varamazlar. Başarısız olduklarında da, hem kendileri, kendilerini suçlarlar. Hem de etraflarındaki diğerleri tarafından ekseriyetle, kendileri suçlanırlar. Üniversite öğrencisi olduklarında, İngilizce hazırlık okumak zorunda kalan öğrencilerin çoğu da, İngilizce öğrenememe konusunda, sadece kendilerini suçlarlar ve dil öğrenme konusunda yeteneksiz oldukları düşüncesine kapılırlar. Sonucu yaratan, fırsat eşitsizliklerinin farkına varamazlar. Ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi fazla olan, habitusu İngilizce öğrenmek ile daha uyumlu öğrencilerin, oyuna baştan avantajlı başladıkları gerçeğini göremezler ve sadece kendilerini ya da geçmiş İngilizce öğretmenlerini suçlarlar. Bu yanlış bilinçtir.

Bowles ve Gintis, çatışmacı fikirlerini eğitim alanına yansıtan düşünürlerdendirler. Amerikan eğitim sistemini çatışmacı bir yaklaşımla ele almışlardır. Kapitalizmin folklorü yenilenerek canlanmıştır: Eğitim yeni hat olmuştur (Bowles ve Gintis,1976,s.3). Okul başarısı ve öğrencilerin yaşam şansları büyük ölçüde ailelerinin sosyoekonomik düzeyine bağlıdır. Okul sisteminin öğrencilere eşit fırsatlar sağladığı ve kişisel gelişimi mümkün olan en üst noktaya taşıdığı miti gittikçe güç kaybetmektedir (Bowles ve Gintis,1976,s.4). Bir lise öğrencisinin, üniversiteye gidebilme olasılığı tümüyle ebeveynlerinin sosyoekonomik statüsüne bağlıdır. Eğitimdeki eşitsizlikleri gidermek için yapılan göstermelik reformların başarısızlıklarının nedeni, öğrencilerin zeka düzeyleri, diğer bilişsel kabiliyetleri ve genetik faktörlerle açıklanamaz (Bowles ve Gintis,1976,s.8). Eğitim ve kapitalist ekonominin ilişkisini, en iyi düzeyde anlayabilmek için dikkat etmemiz gereken noktalar vardır. Öncelikle, okullar işçi üretirler. Geleneksel teoriler, işçiyi makineye indirgerler. Bu görüşe göre, işçilerin, hem teknik beceri hem de motivasyonları bazında bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Mevcut ekonomik sistem içinde bu özellikleri sayesinde üretken olacaklardır. Bu özellikleri kazandıran ise okuldur. Bu kapitalist üretim yalnızca teknik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Eğitim, Amerika'da üretimin kapitalist işleyişine çift yönlü hizmet eder. İlk olarak, kazanç ve artı değer yaratmak için işçileri

teknik yeteneklerle donatır. İkinci olarak ise, işçilerin bu artı değerden hak ettikleri payı istemelerini, onları pasifize ederek engeller. Eğitim, bu şekilde sosyal patlamanın önünü keser ve toplumun mevcut sınıfsal koşullarla işlemeye devam etmesini sağlar (Bowles ve Gintis,1976,s.10).

Hüküm süren ekonomik eşitsizliklerin ve kişisel gelişimin türlerinin tanımını öncelikle piyasa, mülkiyet ve güç ilişkileri yapar ki bunlar zaten kapitalist sistemin kendisine işaret ederler. Ayrıca, eşitsizlikler içindeki bazı değişimler ve sosyal olarak belirlenen kişisel gelişimin yeni formları zaten sermaye birikimi ve ekonomik büyümenin doğal akışı içinde gerçekleşirler. Kapitalist ekonomik işleyişin içinde güç gruplarının el değiştiren güç değişimleri ile ilgilidirler. İkinci olarak, eğitim sistemi ne hüküm süren eşitsizlikler ne de baskılayıcı kişisel gelişim tanımlamalarında etkindir. Her ikisinin de mevcut durumuna bir şey eklemez veya bunlardan bir şey eksiltmez. Okullar yalnızca görünüşte meritrotik olan bir sistemle eşitsizliği meşru kılar, geliştirir ve iş hiyerarşisinde değişik konumlara yerleştirirler. Okullar, sosyal sınıf, ırksal ve cinsiyete dayalı rolleri yeniden üretirler ve pekiştirirler. Böylece, öğrencilerin otorite hiyerarşisinde ve üretim süreci içindeki statülerinde alacakları nihai konuma göre uygun olarak ilişki kurmalarını sağlarlar. Okullar, geleceğin işçilerinin karakterlerini, işverenlerin onları disipline etmekte kullanacakları ana silaha, işe alma ve işten atmaya, uygun şekilde geliştirirler. Okul yönetimi ve öğretmenlerin ilişkisi, öğretmen ve öğrencilerin ilişkisi, öğrencilerin öğrencilerle ilişkisi, iş yerini yöneten hiyerarşik iş bölümünün bir kopyasıdır. Diğer bir ifadeyle, eğitim toplumsal denetim aracı olarak kullanılmaktadır ve geleceğin patronlarının yararına kullanılmaktadır çünkü itaatkâr işgücü yetiştirilmektedir. Gençliğin kendi kapasitelerini ve bağlılıklarını geliştirebilecekleri bir eğitim sistemi için baskı yapmalıyız. Kendi hayatlarının kontrolünü ele geçirebilmeliler. Gençlik, toplumla ilişkisini kurarken eşitlik, mütekabiliyet, topluma aitlik hisleri ile kurabilmelidir (Bowles ve Gintis,1976,s.11 - 12). Eğitim hayatı ve ekonomik hayatın uygun düzenlemesi ile insanların yaratıcı güçleri açığa çıkarılabilir. Böylece, yöneten ile yönetilenler, öz saygı ile öz nefret, bolluk ile yoksunluk gibi kutuplaştırıcı baskılardan kurtulunabilir (Bowles ve Gintis, 1976,s. 17).

Bowles ve Gintis'in düşünceleri, yabancı dil öğreniminde de geçerliliğini korur. Sosyoekonomik olarak daha güçlü ailelerden gelen öğrenciler, İngilizce öğrenme konusunda avantajlıdırlar. Öğrencilerin, İngilizce öğrenme başarıları büyük ölçüde ailelerinin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye birikimlerine bağlıdır. Üniversite öğrencisi olduklarında, bazı öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfı okumaları, bu öğrencilerin, zeka düzeyleri, diğer bilişsel kabiliyetleri ve genetik faktörlerle açıklanamaz. Ayrıca, eğitim yeni hat ise, yabancı dil öğrenimi, özellikle de İngilizce öğrenimi bu hattın çok önemli bir parçasıdır.

Diğer bir Marxist düşünür Althusser'dir. Kapitalist üretim sisteminde okuma, yazma, sayı sayma gibi temel beceriler her sınıftan öğrenciye öğretilirler. Bunların yanında, öğrencilere birçok başka beceri de öğretilir. Bunlar üretim alanında kullanılabilecek becerilerdir. Aslında bu beceriler bireylerin ileride alacağı düşünülen pozisyonlarına aittirler ve buna göre farklılaşan beceriler oldukları söylenebilir. Örneğin, işçiler için uygun olan beceriler ile üst kadrolar için gerekli olan beceriler farklıdır. Mühendisler için kazanılması elzem olan beceriler de işçiler ve yöneticilerinkilerden elbette farklıdır (Althusser,2017,s.40).

Ayrıca, okulda yurttaş olma bilinci, mesleki vicdan ve ahlak kuralları, toplumsal-iş bölümüne ve nihayet, sınıf egemenliğinin getirdiği düzene saygılı davranma kuralları öğretilir. Emek gücünün yeniden üretimi yalnızca niteliklerinin yeniden üretimini değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmesinin de yeniden üretilmesini gerektirir yani işçiler için, egemen ideolojiye boyun eğmelerinin yeniden üretimini, sömürü ve baskı görevlileri için ise egemen ideolojiyi düzgün kullanma yeteneğinin yeniden üretimini gerektirir ki böylece yönetici sınıfın egemenliğini söz ile sağlayabilsinler (Althusser, 2017,s.40).

Kilise de okulda daha başka devlet kurumları da çeşitli beceriler öğretirler. Amaçları egemen ideolojinin pratiğini elde tutmaktır. Daha açık bir ifadeyle, emek gücünün de yeniden üretilmesi gerekir ve bu ancak ideolojik tabi olmayla mümkündür (Althusser,2017,s.41).

" Emek gücünün yeniden üretimi demek ki kendisinin sine qua non (olmazsa olmaz) koşulu olarak, yalnızca niteliklerinin değil aynı zamanda egemen ideolojiye boyun eğişinin ya da bu ideolojinin pratiğinin de yeniden üretimini ortaya çıkarır"

(Althusser,2017,s.41). Okul bir baskıcı devlet aygıtı değil, bir ideolojik aygıttır. Devlet okulları da özel okullar da böyledir. Devletlerin içindeki sınıfların devlet iktidarını ellerinde tutabilmeleri için devletin ideolojik aygıtları içinde ve üstünde kendi hegemonyalarını uygulamaları gerekmektedir. Devlet iktidarını eline geçirmiş olan Sovyet proletaryasının , "proletarya diktatörlüğünün" geleceğini ve sosyalizme geçişi güvence altına alabilmesi için, Lenin'in okul DİA' sında devrim yapmak gerektiği konusundaki kaygısı bu gerçekliğe örnektir (Althusser,2017,s.53). "Üretim ilişkilerinin yeniden üretimini büyük ölçüde sağlayan, baskıcı devlet aygıtının 'kalkanı' altındaki devletin ideolojik aygıtlarıdır. Egemen ideolojinin, yani devlet iktidarını elinde tutan egemen sınıfın ideolojisinin oynadığı rol de ağırlıklı olarak burada gerçekleşir" (Althusser,2017,s.57).

Ortaçağ'da kilisenin yaptığını modern çağda kültür ve okul yapmaktadır. Olgun kapitalist oluşumlarda, eski egemen ideolojik devlet aygıtına karşı verilen şiddetli bir siyasal ve ideolojik sınıf mücadelesi söz konusudur. Bu mücadele sonucunda, egemen kılınan devlet aygıtı, ideolojik okul aygıtıdır (Althusser,2017,s.57).

Burjuvazinin, sahnenin önünde yer alan siyasal DİA' sının oynadığı oyunun arkasında, bir numaralı, yani egemen ideolojik devlet aygıtı olarak aslında okul aygıtını getirdiğini ve okulun eski egemen DİA'nın, yani kilisenin işlevlerini yüklendiğini düşünmekte haklı olduğumuz kanısındayız. Hatta şunu da ekleyebiliriz: Okul - Aile çifti, kilise -aile çiftinin yerini aldı (Althusser,2017,s.60).

Hemen hemen tüm toplumsal sınıfların çocukları çok küçük yaşlardan itibaren ve yıllar boyunca devletin okullarında eğitim görürler. Bu yıllar boyunca, edindikleri beceriler egemen ideolojiyle örülmüştür. Aynı zamanda, saf ideolojik ahlak da vatandaşlık eğitimi benzeri derslerle öğrencilerin kafalarına şırınga edilir. Çocukluk, kişilerin en etkiye açık oldukları zamandır (Althusser,2017, s.61).

16 yaşına erdiklerinde yoğun bir çocuk grubu yollarına okul yerine üretim ağının içinde devam ederler. Bu çocuklar işçi veya köylü çocuklarıdır. Gençliğin yoluna kısa bir süre daha okulda devam edebilen bir kısmı ise, beyaz yakalı işçileri, düşük ve orta düzey devlet memurlarını, küçük burjuva tabakasını oluşturur. Son bölümde kalan gençler ise okula daha uzun süre devam edebilme ayrıcalığına sahip olarak " kolektif emekçinin entellektüelleri olabilecekleri gibi, sömürü görevlileri (kapitalistler,

yöneticiler), baskı görevlileri (askerler, polisler, siyaset adamları, idareciler) veya profesyonel ideologlar (çoğu inanmış "laik kişiler" olan, her türlü papaz) olup çıkarlar" (Althusser,2017,s.62).

Diğer DIA 'ların da birey üzerinde etkileri vardır fakat bu etkiler okulun etkisi kadar güçlü olamazlar çünkü kişiler okulun etkisine yıllar boyunca haftanın beş günü tam gün ve zorunlu olarak maruz kalırlar. Diğer DIA'larda böyle bir durum söz konusu değildir (Althusser,2017,s.62). " Kapitalist düzen için yaşamsal öneme sahip olan sonucu üreten mekanizmalar, doğaldır ki evrensel çapta bir okul ideolojisi ile örtülmüş ve gizlenmiştir". (Althusser,2017, s.63) Genç kitlelere bazı beceriler öğretilmelidir ki egemen sınıfın ideolojisi genç kitlenin kafasına iyice kazınsın.

Althusser'e göre, okullarda öğrencilere üretim alanında kullanılacak beceriler öğretiliyorsa ve bu beceriler, bireylerin ileride alacakları düşünülen pozisyonlara uygunsa, Althusser'in bu düşüncesinin geçerliliğini, Türk Eğitim Sistemi içerisinde de gözlemleyebilir miyiz? Türk Eğitim Sistemi içerisinde, devlete ait ilköğretim okulları ve liselerinde verilen İngilizce öğretimi ile Robert Kolej, Amerikan Kız Koleji ve benzeri okullarda verilen İngilizce öğretimini kıyasladığımızda, yaratılan fırsatlar arasındaki uçurumun nedeni, daha en başından bazı öğrencilerin, gelecekte toplum içinde alacakları konum adına kayrılmaları mıdır? Bu seçme işlemi, gerçekten, liyakate göre mi yapılmaktadır?

Öte yandan, ekonomik, kültürel ve sosyal olarak gelişmiş şehirlerde değil de, bu olanakların hiçbirinin olmadığı yerlerde öğrenim gören öğrencilerin, hayatlarında hiç İngilizce öğretmeni görmeden, liseyi tamamlamalarının arkasında yatan neden, bu çocukların geleceğinden zaten tümüyle ümidin kesilmesi midir? Ya da en başından, bazı öğrencilere, yeteneklerine bakılmaksızın, nasılsa ileride de toprakla ilgili işler yapan bir köylü veya bir fabrikada sürekli aynı çiviyi çakacak bir işçi gözüyle bakılıp, İngilizce öğrenmelerine gereksiz gözüyle mi bakılmaktadır? Tüm bu sorular, üzerinde düşünülmesi gereken sorulardır ve bu tezin ana sorunsalı ile de doğrudan ilgilidirler.

Willard Waller, diğer bir çatışmacı düşünürdür. Bir toplumsal sistem olan okulda, dış ve iç etmenlerin etkisiyle çatışma vardır. Örneğin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki yaş farkı bir çatışma nedenidir. (Tezcan, 2017, s. 18) İngilizce sınıflarında da, eğer İngilizce öğretmenleri, yeni nesilden öğrencilerin jenerasyonlarına ait kültürel

farklılıklar konusunda, farkındalık geliştiremezlerse, öğrenciler ile aralarında çatışma olmaktadır. Bu durum da, öğrencilerin dersten soğumalarına ve İngilizce öğrenme konusunda başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Bu tezin kuramsal temelini düşünceleri ile oluşturan Bourdieu ve Passeron, diğer çatışmacı düşünürlerdir. Eğitim uzmanları, Bourdie'nun " yeniden üretim" kavramı ve bir öğretim kuramının unsurları üzerinde durularken, kültür, estetik ve sınıf sosyologları "Ayrım" adlı eserinin üzerinde dururlar. Antropologlar ise Bourdieu'nun Cezayir hakkındaki etnografileri ve " Bir Pratik Kuramı" taslağında geliştirdiği "habitus" ve simgesel sermaye" kavramları üzerinde dururlar. Hiçbir grup diğerinin ne yaptığını umursamaz. " Bourdieu'nun çeşitli alanlardaki araştırmalarını birleştiren organik, kuramsal ve amprik bağların farkına varanlar çok az sayıdadır." (Wacquant,1989,s.15) Bourdieu sosyolojisinde habitus kavramı öne çıkmaktadır. Toplumsal çevre, yetişilen ve yaşanılan ortam, koşullar habitusu oluşturur. Habitus, nesnel olarak sınıflandırılabilir pratiklerin üretici ilkesidir. Ayrıca, pratiklerin sınıflama sistemidir. " Temsil edilen toplumsal dünya, yani yaşam tarzları uzamı, habitusu belirleyen bu iki kabiliyet arasında, yani sınıflandırılabilir pratikler ve yapıtlar üretme kabiliyeti ile bu pratikler ve ürünleri ayırt edip değerlendirme kabiliyeti (beğeni) arasındaki ilişkide oluşur" (Bourdieu, 2017,s.254).

Eğitim bireyin habitusunun oluşmasında çok etkilidir. Bourdieu'nun düşüncesinde aktörün eylemleri, o aktörün habitusundan bağımsız olarak düşünülemez. Habitusun şekillenmesi ise sermaye ile yakından ilgilidir. Sermaye türleri, Bourdieu sosyolojisinin bir diğer önemli kavramıdır. Bourdieu sosyolojisinde mevcut olan üç sermaye türü bu tezin özellikle inceleyeceği sermaye türleridir. Bu sermaye türleri, ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türleridir. Bu noktada özellikle altının çizilmesi gereken nokta bireyin eğilimlerinin ve hareketlerinin, o bireyin kendisinin ve çevresinin sahip oldukları sermaye miktarları dışında habituslarından da bağımsız düşünülemeyeceğidir.

Ekonomik sermaye maddi servettir ve eğitim ile doğrudan ilgilidir. Günümüzde özel ve devlet okulları arasındaki eğitimin kalitesinde derin farklar vardır. Özel okullarda okuyan öğrenciler az öğrencinin okuduğu sınıflarda eğitim görmekte ve daha

fazla bireysel ilgi görmektedirler. Ayrıca, özel okullar laboratuvar, sosyal aktivite, yabancı dil öğretimi gibi konularda da daha avantajlıdırlar.

İkinci tür sermaye ise kültürel sermayedir. Aile etkisi ve alınan eğitim kişinin kültürel sermayesini etkiler. Son olarak, sosyal sermaye vardır ki bu da belirli bir gruba aitlikle oluşur. Eğitim görülen okulda edinilen çevre kişinin gelecekteki iş yaşamını etkileyebilmektedir. Bu durum zaten dezavantajlı olan çocukların tekrar dezavantajlı duruma gelmelerine sebep olmaktadır. Aynı durum avantajlı çocuklar için de geçerlidir.

Sosyal sermaye ise diğer bir sermaye türüdür. Bireyin kendisinin ve ailesinin tanıdıkları, bu tanıdıkların toplumun hangi sınıflarından oldukları, bu tanıdıkların kendi kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerinin bireye nasıl yansıdığı, bireyin ufkunda açtıkları yeni ufuklar, kurdukları iş bağlantıları sosyal sermaye kavramına örnektirler.

Bourdieu, sosyolojisinin diğer bir önemli kavramı sembolik şiddettir. O anda bulundukları toplumsal grubun ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye birikimine sahip olamayan bireyler sembolik şiddette uğramaktadırlar. Aynı zamanda, sermaye birikimlerindeki eksiklikleri kapatsalar bile habituslarından dolayı bu sermaye miktarlarından yararlanamayan bireyler de sembolik şiddete uğramaktadırlar. Sembolik şiddet, fiziksel bir şiddet çeşidi değildir. Bireyin, ait olmak istediği veya okuldaki sınıf gibi o an mecburen bulunduğu bir grubun diğer üyeleri tarafından dışlanmasına, dezavantajlı bir konuma itilmesine verilen isimdir.

Bourdieu ve Passeron'un çalışmasının gösterdiği üzere yükseköğretim düzeyindeki okullarda, toplumun farklı toplumsal katmanları, eğitim sisteminde çok eşitsiz bir biçimde temsil edilmektedir. Bu durum, eşitsizlikler içinde öncelikli olarak göze çarpar. Zira, yükseköğretimde en çok temsil edilen kesimler, aynı zamanda toplumun çalışan nüfusunda en az temsil edilenlerdir. Babalarının mesleğinin, öğrencilerin yükseköğretime erişim şansları ile ilişkisine bakıldığında görülür ki, babaları tarım işçisi olan erkek çocuklarının %1'i, babası sanayici olan erkek çocuklarının %70'i, babası serbest meslek sahibi olan erkek çocuklarının ise %80'i bu şansa sahiptirler. Bu istatistikte de ortaya konduğu üzere, daha yoksun sınıflara gidildikçe eğitim sistemi kusursuz bir eleme mekanizmasına dönüşmektedir. Bununla birlikte, eğitim sisteminin eşitsizliklerinin daha örtük biçimleri de elbette vardır. Örneğin, alt sınıftan gelen öğrencilerin belirli bazı bölümlere itilmeleri, kendi yaş

gruplarına göre gecikmeleri, sınıf tekrar etmeleri ve yıl kaybettikleri için okullarını uzatmaları daha sık rastlanan bir durumdur (Bourdieu ve Passeron,2015,s.14). Bourdieu ve Passeron (2015) 'nun yaptıkları çalışmanın sonuçları arka sayfadaki Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Toplumsal Kökene Göre Tedrisi Şanslar

Ebeveynlerin sosyo-profesyonel kategorisi		Nesnel şanslar (Erişim ihtimali)	Koşullu olasılıklar				
			Hukuk	Fen	Edebiyat	Tıp	Eczacılık
Tarım işçisi	Erkek	0,8	15,5	44	36,9	3,6	0
	Kadın	0,6	7,8	26,6	65,6	0	0
	Toplam	**0,7**	**12,5**	**34,7**	**50**	**2,8**	**0**
Çiftçi*	Erkek	4	18,8	44,6	27,2	7,4	2
	Kadın	3,1	12,9	27,5	51,8	2,9	4,9
	Toplam	**3,6**	**16,2**	**37**	**38,1**	**5,6**	**3,1**
Hizmet personeli	Erkek	2,7	18,6	48	25,3	7,4	0,7
	Kadın	1,9	10,5	31,1	52,6	4,7	1,1
	Toplam	**2,4**	**15,3**	**41,3**	**37**	**5,5**	**0,9**
İşçi	Erkek	1,6	14,4	52,5	27,5	5	0,6
	Kadın	1,2	10,4	29,3	56	2,6	1,7
	Toplam	**1,4**	**12,3**	**42,8**	**39,9**	**3,6**	**1,4**
Ücretli	Erkek	10,9	24,6	46	17,6	10,1	1,7
	Kadın	8,1	16	30,4	44	6,1	3,5
	Toplam	**9,5**	**21,1**	**39,4**	**28,6**	**8,6**	**2,3**
Sanayi ve ticaret patronları*	Erkek	17,3	20,5	40,3	24,9	11	3,3
	Kadın	15,4	11,7	21,8	55,7	4,8	6
	Toplam	**16,4**	**16,4**	**31,8**	**39,1**	**8,1**	**4,6**
Orta düzey yönetici	Erkek	29,1	21	38,3	30,2	8,5	2
	Kadın	29,9	9,1	22,2	61,9	3,4	3,4
	Toplam	**29,6**	**15,2**	**30,5**	**45,6**	**6**	**2,7**
Serbest meslek sahibi ve yüksek düzey yönetici	Erkek	58,8	21,8	40	19,3	14,7	4,2
	Kadın	**57,9**	**11,6**	**25,7**	**48,6**	**6,5**	**7,6**
	Toplam	**58,5**	**16,9**	**33,3**	**33,2**	**10,8**	**5,8**

"Çifçiler" kategorisi, işletme büyüklüğüne bakılmaksızın tüm tarım işletmelerini kapsamaktadır. Aynı şekilde "Sanayi ve Ticaret Patronları" kategorisi de, zanaatkarlar ve esnaflar dışında, bu hesaplarda ayırmanın mümkün olmadığı ancak diğer türlü en güçlü yükseköğretim kullanıcıları olmaları hasebiyle fark edilebilen sanayicileri içermektedir. Tablonun ihtiyatlı bir okuması tercihen en homojen kategorilere ağırlık vermesini salık verir (Bourdieu ve Passeron,2015,s.20).

En yoksun sınıflar için kayıtsız şartsız bir elenme söz konusudur. Bourdieu ve Passeron'un (2015) araştırma bulgularına göre, babası üst düzey yönetici olan bir erkek

çocuğunun, babası sanayi işçisi olan bir erkek çocuğuna göre de kırk kat daha fazla üniversiteye gitme şansı vardır. Böyle bir çocuğun üniversiteye gitme şansı, babası orta düzeyde yönetici olan bir erkek çocuğununkinin iki katıdır. Bu durumda en yoksun kesimlerin, çocuklarını üniversiteye gönderme şansları ise artık sadece sembolik olmaktadır çünkü %5'ten azdır. Ücretliler, zanaatkarlar, küçük esnaf gibi bazı ara, orta kategorilerin %10 ile %15 arasında şansları vardır. Orta düzey yöneticilerin şansları yaklaşık %30'dur. Bu kesimi, yine şansların iki kat arttığı ve %60 oranına yaklaştığı üst düzey yöneticiler ile serbest meslek sahipleri izlemektedir (s.14). Bourdieu ve Passeron'a göre, yükseköğrenime gitme olasılığı, babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğu için, babası işçi olan bir erkek çocuğuna kıyasla kırk kez daha yüksektir (Bourdieu ve Passeron,2015,s.47). "Faillerin kendileri tarafından bilinçli biçimde kıymetlendirilmiş olmasalar da okula erişim hususundaki nesnel şansların bu kuvvetli değişimleri, kendilerini günlük algı evreninde binlerce şekilde ifade etmekte ve gelinen sosyal çevreye göre "imkansız" , "olası", "normal" bir gelecek olarak yükseköğrenim imgesini belirlemektedir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.14).

Öğrencilerin içlerinden en yoksun olanları ancak ve ancak büyük bir uyum kabiliyeti sergileyerek veya göreceli olarak daha iyi bir çevreden gelmek suretiyle elenmekten kurtulmuşlardır. Toplumsal köken, öğrencilerin hem yaşadıkları anda hem de geleceklerinde etkisi kuşkusuz en güçlü olan faktördür. Toplumsal kökenin etkisi, bireylerin cinsiyeti, yaşı ve hatta dini gibi faktörlerden çok daha güçlüdür (Bourdieu ve Passeron'a, 2015, s.26).

Bourdieu ve Passeron'un (2015) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre babaları çiftçi, işçi, ücretli ve alt düzeyde yönetici olan erkek öğrencilerin %36'sı,babaları üst-düzey yönetici ve serbest meslek sahibi olan erkek öğrencilerin %11'i eğitimleri süresince çalışmak zorunda kalırlar. Ayrıca, sosyoekonomik olarak üst sınıftan gelen öğrencilerin, eğitimleri sırasında ailelerinin yanında kalma oranları çok daha yüksektir. Öğrencilerin içlerinden en yoksun olanları ancak büyük bir uyum kabiliyeti sergileyerek veya göreceli olarak daha iyi bir çevreden geldikleri için elenmekten kurtulabilmektedirler (s.26).

İşlevselci kuramcıların aksine, tüm çatışmacı kuramcılarda olduğu gibi toplumu oluşturan farklı sınıfların, karşıt çıkarlarına dayalı bir çatışma söz konusudur. Diğer bir

deyişle, fırsat eşitliği bir aldatmacadır. Bu aldatmaca, yalnızca ayrıcalıklı sınıfların üstünlüklerini gizlemeye yarar. Bireyler, yatkınlıklarını ve kültürel alışkanlıklarını sosyal çevrelerinden alırlar. Köken itibarı ile bağlı olunan sosyal çevreden miras alınan ve bireylerin içselleştirdikleri bu özelliklerin doğrudan etkisi, var olan belirlenmişlikleri yeniden etkili kılar ve başlangıçtaki yönelimlerin güçlendirici etkisi tarafından da ikiye katlanır. Aslında bunların kendileri de ilk belirlenmişliklerin ürünüdür (Bourdieu ve Passeron,2015,s.31). Ayrıca, bu belirlenmişlikler sinsice hareket ederler. Bunları sinsi olarak nitelendirebiliriz çünkü bu belirlenmişlikler, tedrisi bir mantık dahilinde, yokmuş gibi görünerek daha da tesirli olurlar (Bourdieu ve Passeron,2015,s.31). Sinsice müfredatın ya da okuldaki öğretmenlerin kullandıkları dilin bir parçası olduklarında çok daha etkin olarak toplumsal eşitsizliklere ve toplumların ayrıcalıklı sınıflarının yeniden üretimine neden olurlar. Örneğin, Bourdieu ve Passeron' un (2015) Fransa'da yaptıkları araştırmaya göre ayrıcalıklı sınıftan gelen talebeler en yüksek oranda Fransa'da en prestijli okullar arasında sayılan iki okul olan Ecole Normale Superieure ve Ecole Polytechnictedir. Babaları en yüksek düzey yönetici ve serbest meslek sahibi olanların oranı ENS 'de %57 ve EP 'de %51'dir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.18).

Köylü ve işçi sınıfı kökenli öğrencilerin dezavantajı, hem egemenlik süren kültürü elde etme aşamasında hem de onu elde ettikten sonraki özümsemeleri sürecinde göze çarpar. Bu çocuklar, yakın zamana kadar aile çevrelerinde okumaları yönünde en ufak bir teşvik dahi bulamamaktaydılar. Orta tabakalarda ise tam tersi bir durum söz konusuydu. Orta sınıflar, mahrum kaldıklarını çocukları elde etsin diye, çocuklarını teşvik etmektedirler (Bourdieu ve Passeron,2015,s.43). Her pedagojik eylem kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.45). Bourdieu, insan benliğinin tamamen toplumsal olduğunu düşünmektedir. Bourdieu'nun fail ve habitusla ilgili düşünceleri dikkatlice incelenmelidir. Böylece, yapının üretimi ve yeniden üretimi ile faillik ve habitusun ilişkisi ortaya konabilecektir. Bourdieu'ya göre, benliğin tüm alanı ve kapasitesi toplumsal güçlerden etkilenmektedir (Layder,2006,s.335).

Bourdieu ve Passeron'a (2015) göre, okula ilişkin şanslar eşit olarak dağılmazlar. Toplumsal kökene göre eşit olmayan bir dağılım söz konusudur. Genele bakıldığında, bu eşit olmayan dağıtımdan pay alma konusunda kadınlar ve erkekler

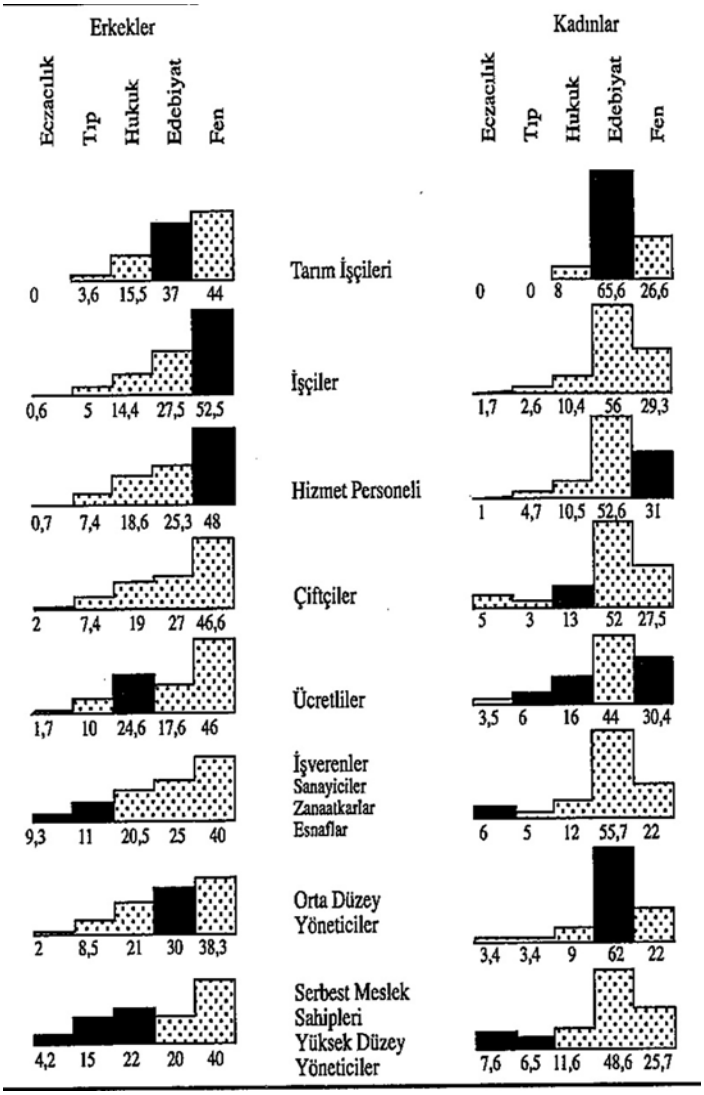
hemen hemen eşittir. Ancak kız çocuklarının ufak bir dezavantajı alt sınıflarda çok daha net biçimde kendini gösterir. (s.16) " Genel olarak kız çocukları %8'in biraz üstünde bir oranda yükseköğretime erişim şansına sahip olsalar da (ki bu oran erkekler için %10 civarındadır) esasen farklılık alt sınıflar seviyesinde daha da güçlüdür. Oysa, babaları orta veya üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için bu farklılık azalma veya ortadan kalkma eğilimi göstermektedir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.16).

Bourdieu ve Passeron 'a (2015) göre, eğitim alanındaki dezavantajlar, belli bir toplumsal kategori tarafından makul hedef olarak kabul edilebilecek eğitim türlerinin tercihi noktasında da kendini gösterir. Örneğin, aynı toplumsal kökenden gelen kız ve erkek çocuklarının üniversiteye girebilme şansları birbirine oldukça yakın olsa da okunan bölümlere göre farklılık göstermektedir. Öncelikle, toplumsal kökeni ne olursa olsun, kadınların sayısı edebiyat fakültelerinde yüksekken, erkeklerin sayısı ise fen fakültelerinde yüksektir (Bourdieu ve Passeron,2015,s.14). Bu noktada, cinsiyetler arasındaki "iş bölümü" ve "yetenek" ayrımına ilişkin geleneksel modellerin etkisi yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkar.

Öğretmenlik, eğitimi veren edebiyat ve fen fakültelerine kadınlar daha fazla mahkum edilmişlerdir (Bourdieu ve Passeron,2015,s.15).

Babaları tarım işçisi olup üniversiteye girebilmiş kadınların bu iki fakülteden birinde bulunma ihtimali ,%92,2 oranında iken aynı toplumsal kökenden gelen erkekler için %80,9'dur. Edebiyat ve fen fakültelerinde bulunma oranı, babaları işçi olan kız ve erkek çocukları için sırasıyla %85,3 ve %80, babaları ücretli olan kız çocukları için %84,1 ve %68,5, babaları üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için %74,3 ve %59,3'tür (Bourdieu ve Passeron,2015,s.17). Üniversite bölümü tercih noktasındaki tehditler, kendilerini, ayrıcalıklı sınıflara kıyasla alt sınıflara, erkek öğrencilere kıyasla da kadın öğrencilere daha fazla dayatırlar. Bu nedenle en riskli grupta hem alt sınıftan gelen hem de kadın olan öğrenciler vardır (Bourdieu ve Passeron,2015,s.17). Arka sayfada yer alan Tablo 2, bu araştırmanın bulgularını sergilemektedir.

Tablo 2. Toplumsal Köken ve Cinsiyete Göre Bir Disipline Erişim Hali



> "Her disiplin için en güçlü eğilimler siyah ile karartılmıştır. Disiplinlerin sıralaması her disipline kayıtlı öğrenci sayısına göre, sosyo – profesyonel kategorilerin sıralaması ise yükseköğretime erişim ihtimaline göre elde edilmiştir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.22).

Diğer bir deyişle, cinsiyet kaynaklı dezavantaj, kendini esas surette edebiyat fakültesi öğrencisi olmakla ile gösterir. En ağır sonuçlar ise toplumsal köken kaynaklı dezavantajla ortaya çıkar çünkü yoksun kesimlerden gelen çocukların doğrudan elenmesi söz konusudur. Ayrıca, bu elenmeden kurtulabilmiş olanlara sunulan tercihlerin de kısıtlanmaları söz konusudur. Örneğin, bu tür öğrenciler üniversiteye girebilseler dahi çok büyük bir oranla edebiyat ve fen fakültelerine giderler (Bourdieu ve Passeron,2015,s.17). Bu öğrenciler için üniversitenin beş kapısı değil sadece iki

kapısı vardır. Babaları yüksek düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocuklarının hukuk, tıp veya eczacılık tahsili yapma ihtimali %33,5 civarındadır. Bu oran, babaları orta düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocukları için %23,9, sanayi işçisi çocukları için %17,3 ve babaları tarım işçisi olan erkek ve kız çocukları içinse %15,3'tür (Bourdieu ve Passeron,2015,s.18). Bourdieu, üniversiteye giriş veya üniversitedeki başarıyı ölçmek için geliştirilen soruların, mülakatların ve sınavların ve hatta diğer bütün değerlendirmelerin öğretim elemanlarının orta sınıf ve üstü kültürel sermayelerinden etkilendiğini yıllar boyunca topladığı verilerle ortaya koymuştur (Bourdieu,1988,akt. Akşit, 2002,s.348). Bourdieu'ya göre, benliğin tüm alanı ve kapasitesi toplumsal güçlerden etkilenmektedir (Layder,2006,s.335). Bourdieu'nun eğitime bakış açısı da bu fikrini destekler.

Seçkinlerin kültürü, okulun aktarmaya çalıştığı kültüre yakındır. Küçük burjuva, köylü veya işçi çevreden gelen bir çocuk, kültürlü bir sınıftan gelen bir erkek çocuğu için verili olan tarz, zevk, zihniyet, kısacası bir sınıfın doğasında olan, bu sınıfın kültürü olan, yaşama biçimlerini, maharet ve adabı sadece çok emek vermek şartıyla elde edebilir (Bourdieu ve Passeron, 2015,s.44). " Bazıları için seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek bir fetihtir: Uğruna yüksek bedel ödenmiş bir fetih. Diğerleri için ise bir mirastır: hem kolaylığı hem de kolaylığın cazibesini içeren bir miras" (Bourdieu ve Passeron, 2015,s.44).

Bourdieu' ya göre, benliğin tüm alanı ve kapasitesi toplumsal güçlerden etkilenmekteyse, bireylerin habitusları da bu etkileşim ile oluşacaktır. Habitusları bir alanda başarılı olmaya daha müsait olan bireyler, o alanda başarıları ile öne çıkacaklardır. Bu gerçeklik, İngilizce öğrenme alanında da geçerliliğini korumaktadır. Habituslarının uygunluğu dolayısıyla, İngilizce dilini içselleştirmiş öğrenciler, büyük olasılıkla, üniversitede İngilizce hazırlık okumazlar ve doğrudan fakülte öğrencisi olarak, yıl kazanırlar.

Ayrıca, Bourdieu'nun belirttiği gibi toplumsal kökenin, öğrencilerin eğitim hayatına etkisi büyüktür. Yabancı dil öğrenimi de bu etkiden bağımsız düşünülemez. Bu tezde de, ailelerinin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye miktarlarının, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerindeki rolü araştırılmaktadır. Yüksek düzeyde ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip öğrencilerin, eğer habitusları da alanda başarılı

olmaya uygunsa, üniversitede büyük olasılıkla, İngilizce hazırlık okumayacakları öngörüsünden yola çıkılmıştır. Öğrencilerin ve ailelerinin sahip oldukları, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler, öğrencilerin toplumsal kökeni ile ilişkilidir.

Diğer bir çatışmacı düşünür, yeni Marxist düşünür Brezilyalı eğitimci ve filozof Paulo Freire'dir. Brezilya'da yetişkinler için okuma yazma programlarını yürütürken, eğitim yöntemlerini Marxist bilinç kavramıyla birleştirmiştir. Birçok sosyoloğun görüşlerinin kendi yaşamlarından etkilenmesi söz konusudur. Freire'de bu sosyologlardan biridir. Ailesi orta sınıf bir aileyken 1929 yılındaki büyük buhran sonrası sefalete sürüklenmiştir. Açlıkla tanışması Freire'nin sosyolojisine yansımıştır. Freire (1991) tüm çalışmalarının çıkış noktası olarak, halka duyduğu güveni ve sevmenin daha kolay olacağı bir dünyanın yaratılmasına duyduğu inancı gösterir. O, ezilen insanların hem gözlerini açmayı ister hem de onlara mevcut durumlarını düzeltebileceklerine dair umut aşılamaya çalışır. İnsanlara ümit aşılamaya çalışır çünkü " İnsanlar, kendilerini kaçamayacakları kesinlik döngülerine kaptırarak, kendi gerçekliklerini, yaparlar. Bu, yarını kurma mücadelesi veren ve bu inşa ediminin içerdiği riskleri göze alan insanların gerçeği değildir" (s.23).

Ezilenler, konumlarını farkında olmaksızın içselleştirdikleri için acı çekerler. Aslında kendileri olma istekleri vardır ama korkuları onları bunu gerçekleştirmekten alı koyar. Bu korkunun kaynağı ezilenlerin, aynı anda hem kendileri olmaları hem de bilinçlerini içselleştirmiş oldukları ezenleridir. Ayrıca, ezilenler kendileri için özgür olmayı istedikleri gibi diğer ezilenler için de özgürlüğü istemezlerse özgürlüğü gerçekliğe döndüremezler (Freire,1991,s.31).

> " Çatışma, tamamen kendileri olmak ile bölünmüş olmak, içindeki ezeni püskürtmekle püskürtmemek, insani dayanışmayla yabancılaşma, belirlenmiş kurala uymak ile seçme yapabilmek, seyirci olmak ile oyuncu olmak, eylemde bulunmak ile ezenlerin eylemi yoluyla eylemlilik yanılmasına kapılmak, konuşmak ile yaratma ve yeniden yaratma ve dünyayı dönüştürme kudreti hadım edilmiş halde sessiz kalmak arasındaki seçimde yatar. Bu, ezilenler için trajik bir ikilemdir ve eğitimlerinde hesaba katılmalıdır" (Freire,1991,s.31).

Ezilenler için uygun bir pedagoji geliştirilmesi gereklidir fakat bu pedagojinin oluşumunda ezilenler aktif katılımcılar olmalıdırlar. Diğer bir deyişle, pedagoji onlar için değil onlarla birlikte geliştirilmelidir. Ezilenlerde konuyla ilgili idrak oluşması çok

önemlidir. “ Ezilenler, ancak ezenlerinin ev sahipleri olduklarını fark ettikleri zaman özgürleştirici pedagojilerinin doğumuna katkıda bulunabilirler” (Freire,1991,s.32). Freire (1991)’ e göre, ezenler ezilenlere karşı sahte bir “yüce gönüllülük” sergilerler. Yüce gönüllülükte samimi olsalar, sahte yardımseverliği besleyen ölüm, çaresizlik ve sefaletle mücadele ederler (Freire,1991,s.27).

Freire “ Conscientizaçao” terimine vurgu yapar. “Conscientizaçao” terimi, sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir (Freire,1991,s.17). Freire (1991), “conscientizaço” nun gerçekleşmesine büyük önem verir. Hem öğretmenler ile öğrencilerin hem de toplum önderleri ile halkın, mevcut gerçeklik karşısında gerçekliği deşifre etme ve bu gerçekliğe eleştirel yaklaşma sorumlulukları vardır. Yalnızca bu sorumlulukları yerine getirmeleri de yeterli değildir. Eleştirel bilgiyi yeniden yaratma görevleri de vardır (s.56).

Eğitim, ezilenlerin yabancılaşmış varlıklar olmasında temel rol oynar. Onun, okuryazar olmayanlara ders verme yöntemi, insanlarının gündelik yaşamlarının somut bir incelenmesiyle başlar. Ona göre, toplumsal gerçeklikle bilinç arasındaki bağ, pedagojik teknikler açısından anahtar bir öğedir. Frere, ezenler de dahil herkes için daha insani bir yaşam ve eğitim sisteminin özlemi içerisindedir. Tüm insanları özgürleştirmeyen bir sistem insani olamaz. İnsanî olmayan bir dünyada insan, kendi kendinin farkında değildir. Varoluşu belirleyen toplumsal güçlerin bilincinde değildir. Bu bilinçten yoksun insanlar, tarihin akışı içinde "Eyleyen" olamamaktadırlar. Tarihin etkilediği "şeyler" olurlar. Bu ezilme durumuna Freire, "Sessizlik Kültürü" demektedir. “ Sessizlik Kültürü”, korkudan beslenmektedir. İçinde bulundukları bu sessizlik kültürü ve onu doğuran egemenlik yapısına fazlaca uyum sağlayarak ona teslim olmuş ezilenler, özgür olmak için gerekli riskleri göze alamazlarsa sadece kendilerine değil diğer ezilmişlere de zarar verirler (Freire,1991,s.30). Sessizlik kültürü içindeki insanlar, dünyalarını değiştirmek için bir şey yapamamaktadırlar. Tezcan (2017)’e göre Freiere, ezilenlere bilinçli bir yaşam sunarak insanlığı onlara iade etmek ister (s.33).

Öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri incelendiğinde, öğretmenin sürekli anlatma halinde olduğu görülür. Öğretmenler özne konumundalarken öğrenciler nesne konumuna indirgenirler. Bu nedenle de anlatılan her ne olursa olsun değerini

yitirmektedir. Bu haliyle eğitim, hastadır ve hastalığı da anlatımın bizzat kendisidir. Diğer bir deyişle, " Eğitim, anlatım hastalığından mustariptir" (Freire,1991,s.57).

Sömürü toplumlarında eğitim, bir cansızlaşma ve taşlaşma eğilimi içerir. Öğretmen ve öğrencinin durumuna bakacak olursak, öğretmen, gerçekten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurur. Ezbercilik ile boş bir kap olan öğrenci doldurulur. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmendir. Öğrencinin en makbulü ise, en pısırık olup doldurulmaya en açık olanıdır. Bu nedenle, eğitim bir tasarruf yatırımı edimi haline gelir. Yatırımcı öğretmen ise, öğrenci yatırım nesnesidir. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır. Bu sistem eleştirel bilgiden ve yaratıcılıktan yoksundur. Bu özelliklerinden ötürü de, ezilenlerin durumlarını düzeltecek toplumsal dönüşüme katkı sağlaması beklenemez. Bu eğitim sistemi, koleksiyonerlerin koleksiyon nesnelerini rafa kaldırmaları gibi insanı rafa kaldırır. Freire'nin insanı, araştırmadan, eleştirel bilgiye ulaşmadan özgür olup insanlaşamaz (Freire,1991,s.58).

Baskı ideolojilerinin tipik özelliği, kendi dışındakileri mutlak bilgisiz saymaktır. Bankacı eğitim sisteminde, öğretmenin sürekli anlatan, aktaran olmasının nedeni öğrencilerin mutlak bilgisiz sayılmalarındandır. Öğrenci cahil bir varlık kabul edilir ve öğretmen kendini gerçekleştirir. Bu sistem tamamen ezbere dayanır. Örneğin öğrencilere iki kere ikinin dört ettiği öğretilir ama bunun ne işe yarayacağı öğretilmez. Aynı şekilde, öğrencilere Para eyaletinin başkentinin Belem olduğu öğretilir ama Para'nın başkenti neden Belem olmuştur da başka bir yer olmamıştır diye bir bilgi verilmez. Para ve Belem'in birbirleri için öneminden bahsederek öğrencilerin düşünmesi sağlanmaz. Yapılması gereken eğitimin iki kutbunda yer alan öğretmen ve öğrenciler arasında uyumun sağlanarak iki tarafında hem öğrenci hem öğretmen durumuna getirilmesidir (Freire,1991,s.58 - 59).

Öğrencilerin zihinlerine durmaksızın gereksiz bilgiler yığılır ki bu gereksiz bilgileri tasnik etmekle meşgul olurlarken eleştirel bilinçleri güdük kalsın. Ezilenlerin eleştirel bilinçlerinin güdük kalması gereklidir çünkü bulundukları koşulları ancak bu bilinç sayesinde değiştirebilirler. Ezenler, ezilenlerin içinde bulundukları durumu değiştirmek istemezler çünkü bu çıkarlarına terstir. Onlar, ezilenlerin bilinçleri ile oynayıp durumlarını kabullenmelerini isterler. Ezilenler, durumlarını ne kadar

benimserlerse, egemenlik altına alınabilmeleri o kadar kolay olur (Freire,1991,s.61). Aslında, öğretmenlerin çoğu art niyetli değillerdir. Sadece neye hizmet ettiklerini fark etmezler. Öğrencileri, insan dışılaşmaya ittiklerini fark etmezler (Freire,1991,s.62). Pedagoji profesörü olan Spring'e (2019) göre, Freire 'nin düşünce sistemini anlamak için öncelikle insanlık kavramını anlamak gerekir. Yoksa, savunduğu eğitim yöntemini kavramak mümkün olmaz. Diğer bir deyişle, Freire'nin bütün tekniğinin önemi insanlık kavramında yatmaktadır. Freire'nin eğitim yönteminin merkezinde, kökeni Marx'ın bireysel bilincin gelişmesi ve çağdaş toplumda yabancılaşma kuramına uzanan bir insanlık kavramı vardır (s.62-63).

Freire'nin "sessizlik kültürü" diye tanımladığı kültür, İngilizce sınıflarında da sıklıkla gözlemlenebilir. Üniversitedeki İngilizce derslerinde, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri yetersiz ailelerden gelen öğrenciler, derslerde söz almaya çekinir ve sessizliğe bürünürlerken, orta ve üst sınıflardan gelip, gerekli sermayeye sahip olan öğrenciler, İngilizce derslerinde, söz alma egemenliğini ellerinde tutarlar.

Çatışmacı düşünürlere göre, fırsat eşitliği bir aldatmacadır ve hakim sınıfların üstünlüklerini devam ettirmelerine olanak sağlar. Eğitimdeki, fırsat eşitliği aldatmacası, öğrencilerin, İngilizce öğrenim süreçlerinde de kendisini göstermektedir. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, hem İngilizce hem de diğer dilleri öğrenmekte, alt sınıftan öğrencilere kıyasla çok daha avantajlıdırlar ve bu avantajlar onları, hem dil sınıflarında hem de toplumsal hayatta öne çıkarabilir. Böylelikle, eşitsizlikler yeniden üretilir.

2.3.3. Mikro yaklaşımlar

Makro kuramcıların yanı sıra mikro kuramcılar da eğitim ile ilgilenmişlerdir. Mikro kuramcılara göre eğitimi anlamak istiyorsak günlük etkinliklere bakmalıyız. Günlük etkinliği anlamak içinse insanların davranışlarına verdikleri anlamları anlamalıyız (Tezcan,2017,s.42). Mikro kuramcıları üç grup halinde inceleyebiliriz. İlk grup simgesel etkileşimcilerdir. Bu yaklaşımın temeli George Herbert Mead'e dayanır. Mead'e göre, insanlar toplumsal bir "ben" e sahiptir. Çocukların oynadıkları oyunlarla toplumsal gündelik hayatta oynanan oyunlar arasında bağ vardır. (Mead,2020,s.169-170) Oyunun, organize kişiliğin ortaya çıktığı durumun bir örneklemesi olduğu söylenebilir. Çocuğun, toplumun organik bir üyesi olması için, başkasının tavrını

benimsemesi gerekir ve çocuk, " bu tavrın ortak bir amaca referansta bulunarak yapacağı şeyi belirlemesine izin verdiği ölçüde, toplumun organik bir üyesi haline gelir." (Mead,2020,s.175) Bir çocuğun, bir toplumun üyesi olması için o toplumun ahlakını üstlenmesi gerekir. (Mead,2020,s.175)

" Bireye kendi bütünlüğünü veren organize bir topluluk söz konudur. Bu topluluk ya da sosyal grup " Genelleştirilmiş öteki" dir. Diğer bir deyişle, genelleştirilmiş ötekinin tavrı tüm topluluğun tavrıdır. (Mead,2020,s. 170) Benliğin tam gelişimine ulaşabilmesi için benliğin başkalarının bireysel tavırlarını düzenlemesi ve kendisiyle diğerlerinin dahil olduğu genel sosyal veya grup davranışı modelinin bireysel bir yansıması haline gelmesi gereklidir. " Benlik, bireysel olarak, merkezi sinir sistemi mekanizmasyla, diğerlerinin bireysel tavırlarını ele geçirirken, kendisine yönelik olarak aldığı bu organize grup tavırları bağlamındaki deneyimlere bir bütün olarak dahil olur." (Mead,2020,s.174) İngilizce sınıflarındaki öğrencilerde, bu derslerde, kendi benliklerinin konumlandırmasını yaparken, "genelleşmiş ötekini" dikkate alırlar. Toplum içindeki yaşamlarında ise, İngilizce biliyor oluşlarının veya olmayışlarının, "genelleştirilmiş öteki" tarafından nasıl değerlendirildiği, benlik algılarını etkiler.

Mead (2020)'e göre, dil anlam itibarı ile başkalarında ortaya çıkardığı tavrı, bireyin kendisinde de açığa çıkarmaya eğimli sözel mimiktir, jesttir. Ayrıca, başkalarının rolünü alma sürecine yol açan sosyal etkinliklere aracılık eden ve benliği mimikle / jestle mükemmelleştiren de budur. (s.176) Mead'in görüşlerinin bazı olumsuz eleştiriler almasının nedeni, kültürün baskıcı niteliğini, egemenlik, zorlama gibi gerçekleri göz ardı etmesidir. (Tezcan, 2017,s.43) Yabancı bir dili konuşurken de mimik ve jestleriniz anlamlıdır. Örneğin, eğer İngilizce konuşurken, kelimeleri bulamadığınız için, kelimelerin yerine el işaretleri, jest ve mimiklerle anlatım yapıyorsanız, bu, o dile yeterince hakim olmadığınızı gösterir. Oysa, İngilizce konuşurken, jest ve mimiklerinizle konuşmayı aynı anda yapıp, anlatımınızı güçlendiriyorsanız, bu dile hakim olduğunuzu gösterir. Anadilinizi konuşurken, kelimelerin yerine el işaretleri, jest ve mimik ile anlatım yapmak zorunda kalıyor olmak da, anadilinizi yeterince ustalıkla kullanamadığınızı gösterir. Bu durum ise, yabancı bir dili öğrenirken de sorun yaşama olasılığınızın fazla olduğunu gösterir. Tüm bu gerçeklikler dolayısıyla, bu tezin saha araştırmasında kullanılan sorularda, öğrenci katılımcılara, Türkçe konuşurken,

kendilerinin ve ailelerinin, ne sıklıkla kelimelerin yerine, el işaretleri ile anlatım yaptıkları sorulmaktadır ve hazırlık okuyan öğrencilerle, okumayan öğrencilerin cevapları karşılaştırılmaktadır. Öğretmen katılımcılara ise, öğrencilerin ve ailelerinin, Türkçe konuşurlarken, kelimelerin yerine, el işaretleri, jest ve mimikler ile anlatım yapmak zorunda kalmalarının, İngilizce hazırlık okuyup okumamaları ile ilişkisi sorulmaktadır.

Goffman ise tiyatro sahnesi gibi sanatsal benzetmeler kullanmıştır. Toplumsal etkileşim ile tiyatro yapıtlarının sahnelenmesi birbirine benzemektedir. Goffman, sosyolinguistik ile ilgilendiği için bu tez için özellikle anlam ifade etmektedir. Bu ilgisinin yansımalarını özellikle " Konuşma Biçimleri" adlı eserinde görebiliriz. Goffman, "sembolik etkileşimcilik" terimini fazla muğlak bularak reddetmiştir. O, toplumsal dünyanın yapısına odaklanmıştır. Mead ve Blumer'in çalışmalarında bunun noksan olduğuna inanmaktadır. Simmel'in görüşlerini takip ettiği için Goffman'ı rahatlıkla sembolik etkileşimcilere dahil edebiliriz. Goffman, bireylerin büyük ölçüde önceden inşa edilmiş bir dünyaya doğduklarını iddia etmiştir ki bu çok az şeyi kendilerinin inşa ettikleri anlamına gelir. (Turner ve Elliot, 2001,s. 142).

Yunanlar, damgayı ilk kullananlardır. Onlarda, damga, işaret edilen kişinin ahlaki statüsünde olağan dışı ve kötü ne varsa ifşa etmeye yönelik bedene kazınan ya da yakılarak yapılan işaretlerdi. Taşıyıcısının köle, suçlu, hain olduğunu belli ederdi. Böylece, bir merasim türü sayılabilecek bu damga ile damgalanan kişi kamusal yerde kaçınılması gereken biri konumuna düşerdi. Günümüzde kullanılan "damga" ise gözden düşmenin bedensel belirtisinden çok gözden düşmenin bizati kendisi için kullanılır (Goffman, 2014, s.27). Bir yabancı karşımızdayken onun, diğerlerinden farklı olduğu ve pekte hoşa gitmeyen bir sıfata sahip olduğu gerçeği ortaya çıkabilir. Bu ortaya çıkış bazı durumlarda kişiyi baştan aşağı kötü, tehlikeli veya zayıf biri kategorisine sokabilir. Bu durum da o yabancının, zihnimizde lekeli, sakat, kale alınmayan bir hale gelmesine neden olabilir. İtibarsızlaştırıcı etkisi çok kapsamlı olan sıfatlar bir damgadır. Zaman zaman ise başarısızlık, kifayetsizlik veya engel olarak adlandırılır. Goffman "Damga" adlı kitabında, "damga" terimini itibarsızlaşmış bir sıfata atıfta bulunmak için kullanmıştır (Goffmann,2014,s.29). Damga, sıfat ile stereotip arasındaki bir nevi özel ilişkidir. Toplumun her alanında itibarsızlaştırıcı etki yaratan sıfatlar vardır

(Goffmann,2014,s.30). Damgalı kişilere, Goffman'ın "normal olanlar" olarak adlandırdığı toplumun geri kalanları tarafından çeşitli ayrımcılıklar uygulanır (Goffmann,2014,s.32). Damga konusunda çok önemli bir nokta, damgalı bireyin, kendi kimliğine ilişkin diğerleri yani " normal olanlar" neye inanıyorsa ona inanma eğilimde olmasıdır (Goffmann,2014,s.34). Damgalar, bir kişinin vücudu ya da karakterlerindeki bir noksanlığın yansıması değildir. Onlar, toplumsal etiketlerdir ve toplumdaki diğer kişilerin "tepkileri" ile oluşurlar (Goffmann, 2014, s. 191). Bir diğer mikro yaklaşım görüngübilimciler ya da diğer adlarıyla fenomologlardır. Husserl ve Schutz bu grubun temsilcisidirler. Husserl'a göre gerçek bilgiye varmak için fenomolojik indirgeme yöntemini kullanmalıyız. Bu yöntemle bilinç, saf duruma gelir. Schutz'a göre ise toplumsal gerçeklik değişmeyen bir olgu değildir, bireylerin günlük eylemleriyle sürekli olarak bozulur ve yeniden yapılır. Yaşamın kendisi bizzat özneler arası bir yaşantı ve eylem akışıdır (Tezcan,2017,s. 44).

Fenomologlar, sembolik etkileşimcilik ve etnomethodolojiden esinlenen akıma ise "Yorumcu akım" ismi verilmiştir. P. Berger ve T. Luckman bu akımın önemli temsilcileridir. Tıpkı fenemologlar, sembolik etkileşimciler ve etnomethodolojistler gibi derslik içi etkileşim, öğretmenlerle öğrencilerin durum tanımaları ve eğitim sürecinde dilin rolü gibi konuları ayrıntılarıyla incelemişlerdir. (Tan,1990,s. 557) Berger'e (2016) göre, kapitalizm sömürdüğü çoğunluğu, isteklerini çok sınırlı bir biçimde tanımlamaya zorlayarak sürdürür varlığını (s.154). Bunu da, kitlelere sessizlik kültürü aşılayarak yapar. Sessizlik kültürünün, en kolay aşılandığı yer ise okullardır. Öğrenciler, okullarda çok küçük yaşlardan itibaren, kendi isteklerini çok sınırlı bir biçimde tanımlamaya, zaman zaman örtük zaman zaman ise açık biçimde zorlanırlar.

Mikro yaklaşımcı düşünürlerin, özellikle, "damga" ve "etiketleme", "benlik algısı" gibi kavramları, bu tezin ana sorunsalı ile ilgili noktalardır. "Damga" başarısızlık anlamında ele alınırsa, eğitim alanındaki etkisi daha belirgin olur. Başarısız olarak damgalanan öğrenciler, bir süre sonra kendileri de başarısız olduklarına inanmaya başlarlar ve kendilerine inançlarını giderek kaybederler. Eğitimin her alanında geçerli olan bu durum, İngilizce öğreniminde de geçerlidir. İngilizce sınıflarında, sermaye birikimi eksikliği çeken veya habitusları, İngilizce öğrenme alanına daha az uygun olan öğrenciler, başarısız olarak damgalanırlar. Kendileri de başarısız olduklarına inanırlar

ve kendilerini çekerek, sessizliğe gömülürler. Bu kendilerini çekme durumu ise, İngilizce konusunda daha başarısız olmalarına yol açar. Böylece, İngilizce konusunda başarısız olarak damgalanan öğrenciler, üzerlerindeki damganın etkisine girerek, giderek damgayı haklı çıkarırlar.

2.4. Eğitim Sosyolojisine Katkı Sağlayan Diğer Düşünürler

Eğitim sosyolojisi için çok önemli olan bir diğer isim Max Weber'dir. Eğitim sosyolojisinde kullanılan birçok kavramın gelişmesinde rol oynamıştır. Weber, Protestan etik ve Kalvinizmden beslenen sanayi toplumundaki eğitim anlayışı üzerinde durmuştur. Örgün eğitim kurumları, farklılaşma kurumlarıdır ve sanayi toplumuna uygun insan yetiştirmeyle bağlantılıdır (Tezcan,2017,s.9). Ayrıca, "bürokrasi" ve "toplumsal tabakalaşma", " egemenlik" kavramlarıyla da eğitim sosyolojisine katkı sağlamıştır. "Egemenlik, belli bir kaynaktan çıkan belli, özel ya da bütün, emirlere, belirli bir grup bireyin uyma ihtimalidir" (Weber,2020,s.43). Ayrıca, egemen olan güçlerin otoriteleri vardır ve kendi "meşruluğu" konusunda, toplumda bir inanç oluşturmaya çalışır (Weber,2020,s.44). Weber'in özellikle , "toplumsal tabakalaşma" kavramı, bu tezin, ana sorunsalı ile ilişkilidir. Öğrencilerin, üniversitede, İngilizce hazırlık sınıfı okuyup okumamaları ile öğrencilerin toplumsal tabakalaşma içindeki rollerinin ilişkisi, bu tezin araştırma konularındandır.

Eğitim sosyolojisine katkıda bulunan diğer bir düşünür John Dewey'dir. Sınıflarda kullanılan dil esnasında, öğrencilerin kullandıkları dil gibi suskunlukları da önem arz etmektedir. Örneğin, sessizliği en önde gelen erdemlerden biri haline getirmiş olması, geleneksel okulun sosyal olmayan yönünün bir açık göstergesidir. Geleneksel eğitim, öğrenciye edilgenlik ve alma eğilimi aşılar (Dewey, 2014,s.77). "Deneyim" büyük önem arz etmektedir ve her deneyim bir itici güçtür (Dewey,2014,s.46) Kenar mahallede yaşayan bir çocukla, kültürlü çevrelerden gelen bir çocuğun deneyimi aynı değildir. Eğitimcilerin, birincil sorumluluğu, hangi çevrelerin, çocuğun büyümesine gerçekten yardımcı olduğunu net bir şekilde anlamaktır (Dewey,2014,s.48) Dewey'nin fikrini, İngilizce öğrenmeye uyarladığımızda da, görürüz ki, kültürlü bir çevreden gelen çocukla, kenar mahallede yaşayan bir çocuğun, İngilizce öğrenme konusundaki deneyimleri aynı değildir. Kültürlü çevrelerden gelen çocuklar, İngilizce ile çok küçük

yaşlardan itibaren tanışarak, bu konuda deneyim kazanırlar ve büyük olasılıkla üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmazlar. Oysa, alt sınıflardan gelen öğrenciler, üniversiteye gelene kadar yeterli İngilizce deneyimi elde edemedikleri için, çok büyük olasılıkla, üniversitede İngilizce hazırlık okurlar.

On iki Ekim 1909'da Barselona'da kurşuna dizilerek öldürülen Francisco Ferrer, eğitim sosyolojisi açısından önemli bir düşünürdür. "Modern Okul" isimli okulların kurucusudur ve din adamları tarafından şikayet edilmiştir. Şikayet edilmesinin temelinde din adamlarının devrimci görüşler yaymakla suçladıkları Modern Okullar'ın kurucusu olması yatmaktadır. Hem Belçika hem de İspanya'daki eğitim sistemleri çok farklı görünmelerine rağmen aslında her ikisi de bağnaz insanlar tarafından yönetilmektedir. Bu nedenle de Belçika'da kiliseye bağlı baskıcı bir hükümetin yönetimde olmasına şaşırmamak gerekir (Ferrer, 2014, s. 67).

"Okul, yoksulların içinde bulundukları zor koşullarda hiçbir ses çıkarmadan yaşamaları için tüm doğal enerjilerinin bastırıldığı bir yerdi" (Ferrer,2014,s.168). Ferrer, bu nedenle Modern Okullar'ı kurmuştu ve diğer özel okul sahiplerince örnek alınmaya başlamıştı. Eğer, daha yeni ve daha adil bir toplum biçimi yaratma anlamına gelecek bir modern pedagoji gerekiyorsa bu konuda ne devlete ne de bir insanın, diğeri tarafından sömürülmesini kutsayan yasaları savunan, diğer kurum ve kuruluşlara güvenmek mümkün değildir. (Ferrer,2014,s.64)

Gerçeği görebilmek için o kadar çok kanıt var ki herhangi bir insan, fabrikaları, atölyeleri ve ücretli işçilerin çalıştığı diğer merkezleri ziyaret ederek bunu yapabilir. Elit tabakanın yaşam tarzı ile toplumda sınıfsal olarak düşük olan alt tabakanın yaşam tarzı arasındaki farklılıkları araştırarak, adalet divanı olarak anılan mahkemeleri sık sık ziyaret ederek ve tutsakları suç işlemeye teşvik eden gerekçelerin neler olduğunu sorarak gerçekleri öğrenebilir. (Ferrer,2014,s.65)

Ferrer'in de belirttiği üzere, elit tabaka ile alt sınıflardan gelen insanların yaşam tarzları arasında büyük farklar vardır. Bu farklar, farklı sonuçlara da yol açarlar. Örneğin, ekonomik, kültürel ve sosyal olarak elit olan tabakalardan gelen öğrenciler, küçüklüklerinden itibaren ebeveynleri tarafından okumaya, sinema ve tiyatroya gitmeye özendirilirler. Bu alışkanlıklar, öğrencilerin kullandıkları anadilde uzmanlaşmalarını sağlamaktadır. Bu beceri ise, yeni bir dili öğrenmek istediklerinde mutlaka katkı

sağlayacaktır. Ayrıca, elit tabakalardan gelen öğrencilere, İngilizce öğreniminde de, küçük yaşlardan itibaren çok farklı fırsatlar tanınmaktadır. Bu fırsat farklılıkları, üniversite öğrencisi olduklarında, öğrenciler arasında İngilizce hazırlık okuyup okumamak konusunda farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar, elit sınıflardan gelen öğrencilerin lehinedir.

Bir diğer düşünür Illich'e (2017) göre öğrenme, çoğu zaman kendiliğinden olmaktadır. Bu konuda dil öğrenimini örnek gösterir. Sağlık problemi olmayan çocuklar anadillerini kendi kendilerine öğrenirler. Hatta, ikinci dil öğreniminde de büyük ebeveynlerle yaşamak, seyahat etmek, bir yabancının refakati ile büyümek önem taşır. Bir diğer örnek ise, okuma akıcılığıdır. Ona göre, insanlar bu özelliği de okulda değil, kendi kendilerine kazanırlar (s.26).

Herhangi bir yabancı dili öğrenmek için okula büyük maliyetler ödemeye gerek yoktur. Hatta çok üst düzey bir motivasyona sahip olmayan bir yetişkin için bile yoktur. Diğer bir deyişle, ortalama motivasyona sahip bir yetişkinin zaman ve maliyet açısından uygun kaynaklarla dil öğrenebilmesi mümkündür. Illich'in (1971) yaptığı araştırmanın bulgularına göre, A.B.D 'de bu tür bir yetişkinin ikinci bir Batı Avrupa Dili'ni öğrenme maliyeti üç yüz dolar civarındayken bunu okulda yapmanın maliyeti on beş bin dolardır (Illich,2017,s.27).

Illich'e (2017) göre, öğretmenler fakirler arasında öğrenme faaliyetinde bir artış için etkin bir teşebbüste bulunmamaktadır. Alt sınıflardan gelen çocukların aileleri çocuklarının edinecekleri bilgi ile değil, kazanacakları sertifikalar ve paralar ile ilgilenmektedirler. Orta sınıf aileler ise çocuklarını temelde tek bir nedenle okula gönderirler. Bu neden, kendi çocuklarını yoksul kesime mensup çocukların sokaklarda öğrendiklerinden korumaktır. Öğretmenler bu noktada, bu koruyucu görevi üstlenen gözetmenler gibidirler (Illich,2017,s.45).

Modern okullar, baskıcı kurumlardır çünkü öğrencilere hem belirli fikirleri aşılarlar, hem de öğrencilerin yaradılıştan doğasında olan yaratıcılık ve hayal güçlerini düzleştirmeye hizmet ederler. Burada ki amaç, öğrencileri pasifize ederek, onları bu ikircikli sisteme uyumlu kılmaktır. (Illich,1973,akt. Slattery,1991,s.320) Hatta okullar bütün çocuklara zengin bir eğitim deneyimi sağladıklarını iddia etseler bile, onların gerçek amacı, yerleşik düzene kitlesel uyumdur. Onlar bunu, öğrencinin neyi nasıl

öğreneceği konusunda yok denecek kadar az kontrole sahip olduğu bir ‘gizli müfredat’ sayesinde başarırlar (Illich,1973,akt. Slattery,1991,s.320).

Dünyadaki bütün okullar, yerleşik düzeni yeniden-üretmek için tasarlanmış örgütlü girişimlerdir. Onlar bu amaca şu yollarla ulaşırlar: Her kademede, oyunun önceki evrelerinde yerleşik düzene yararlı riskler aldıklarını kanıtlayanları seçerek; yarının yurttaşlarını düşüncesiz, uyumlu, itaatkar kalabalıklara ve yerleşik otoriteyi eleştirmeden kabul eden kişilere dönüştürerek; öğrencilere eğitimi sürekli daha fazla tüketebilecek bir meta olarak görmelerini öğreterek ve böylece onları reklamcılık ve modern sanayinin ürettiği mal ve hizmetlerin düşüncesiz tüketicileri olmaya hazırlayarak. (Illich,1973,akt. Slattery,1991,s.320)

Illich, geleneksel okulların yerine ‘beceri alışverişleri’ ve ‘öğrenme ağları’ kurmayı önerir (Illich,1973,akt. Slattery,1991,s.321). Okul eşitsizliklere karşı bir çözüm değildir çünkü fakir çocuklar, orta sınıf veya zengin kesimden gelen çocuklarla kıyaslandıklarında içine doğdukları dezavantajlı konumlarını sürdürmek durumunda kalırlar. “ Bir çocuk, eşit nitelikte okul eğitimi hakkına sahip olmakla zengin bir çocuğun konumunu nadiren elde edebilir. Aynı okula, aynı yaşta başlasalar bile fakir çocuklar, orta sınıf çocuklar için pekala mümkün olan eğitim olanaklarının çoğundan mahrumdurlar” (Illich, 2017,s.19). Bu olanaklar hem maddi, hem kültürel hem de sosyaldir. Bir nevi, çocuğun içine doğduğu olanaklar ve hali hazırda devam etmekte olan olanaklar onun sadece şu anda sahip olduklarını değil, gelecekte sahip olabileceklerini de büyük oranda belirlemektedir (Illich,2017,s.19). Evdeki sohbet ve kitapları, tatil gezileri, çocuğun okulda ve okul dışında katılabileceği aktiviteler üst sınıflardan çocukların sahip oldukları avantajlardan bazılarıdır. “Fakirlerin sertifikaya değil, öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılacak yardımlara ihtiyaçları vardır” (Illich,2017,s.19).

Eşit okul eğitiminin ekonomik anlamda mantıklı ve pratik olmadığını kabul etmeliyiz çünkü eşit okul, entelektüel olarak kısırlaştırıcı olduğu kadar toplumsal olarak da kutuplaştırıcıdır. Eşit eğitim fırsatı arzulanmalıdır fakat bunun sadece zorunlu okullaştırma ile olabileceğine inanmak doğru bir düşünce değildir. “Kilise ile kurtuluşu karıştırmamalıyız” (Illich,2017,s.23).

Okullaşmada gizli bir müfredat söz konusudur ve bu müfredatı bir takım gizli seromoni ve ritüeller oluşturur. En iyi öğretmenler bile öğrencileri, alt tabakadan gelen öğrencileri ezen okullaşmanın gizli müfredatından koruyamazlar. Böylece, okullaşma toplumun kendi üyelerinden bazılarına uyguladığı ayrımcılığı devam ettirir (Illich, 2017,s.49). Illich'in burada bahsettiği kavramlar Bourdieu 'nun düşünce sisteminde, sembolik şiddet ve yeniden üretim kavramlarında can bulur.

Illich'e (2017) göre okullar, hem fakir aile çocuklarına eşit şans tanımamakta hem de okuldaki başarısızlıklarını bir günah keçisi misali onlara yüklemektedirler. Örneğin, Meksika'da zorunlu eğitim yasal olarak altı yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Kötü ekonomik koşullardaki çocukların ancak üçte ikisi okula başlayabilmektedir. Altıncı sınıfa kadar eğitim görüp zorunlu eğitimi bitirenler ise yüzde dörttür. Çocuklar, ancak bir üst dilimde dünyaya gelirse, şansları yüzde on ikiye çıkmaktadır. Daha da kötüsü, Meksika diğer yirmi beş Latin Amerika ülkesi arasında daha başarılıdır (s.62).

Illich'in, bir yabancı dili öğrenmek konusundaki tavsiyeleri incelendiğinde, hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitmek ve bir yabancının refakati ile büyümek gibi tavsiyeler verdiği görülür. Bir kişinin bunları yapabilmesi için ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye ihtiyacı vardır. Illich, yabancı dil öğreniminde, sermaye birikimlerinin önemini açıkça ifade etmiştir.

Vygotsky, eğitim alanına katkı sağlayan önemli bir düşünürdür. Özellikle, " Düşünce ve Dil" adlı kitabıyla, alana önemli katkıda bulunmuştur. Çocukların, dil öğrenme süreçleri ile ilgilenmiştir. Vygotsky'e göre, verilecek eğitimin eşiği, mutlaka çocuğun gelişim seviyesinden her zaman yüksek olmalıdır. Eğer, eğitim, çocuğun içinde bulunduğu yaşa bağlı olgunlaşma düzeyinin üzerindeyse, çocuk yaşının üzerinde başarı gösterir. Vygotsky, çocuğun, bilinçli bir işlem görmeden öğrendikleri kavramlara " gündelik kavramlar", okulda ya da çocuğun sosyal çevresindeki yetişkinlerce öğretilen ve bilinçli işlem gören kavramlara ise, " bilimsel kavramlar" ismini vermiştir. Her iki işlem de, birbirini sürekli etkiler. (Erdener, 2009,s.94) Yabancı bir dili öğrenirken, bir çocuğun, hem "gündelik kavramlara" hem de " bilimsel kavramlara" ihtiyacı vardır. Her iki tür kavrama da, küçüklüklerinden itibaren sahip olan çocuklar, diğer yabacı dilleri öğrenme süreçlerinde olduğu gibi, İngilizce öğrenme sürecinde de avantajlıdırlar.

Eğitim sosyolojisine katkı sağlayan diğer bir düşünür Bernstein'dır. Paris kökenli yeniden üretim savını eleştiren bir düşünürdür. Bernstein (1996)'ya göre, bu Paris kökenli kültürel yeniden üretim savlarının problemli olmalarının nedeni eğitimi kendi dışındaki güç ilişkilerinin taşıyıcısı olarak görmeleridir. Kültürel yeniden üretim teorileri, söylemin kendi yapısının içsel analizini yapmazlar. Onlara göre, pedagojik söylem kendi dışındaki bir şeyin taşıyıcısıdır. Pedagojik söylem, kendi dışındaki güç ilişkilerinin, sınıflara, ırka, ataerkilliğe dayalı egemenlik yapılarının taşıyıcısıdır. Oysa, pedagojik söylemin kendisinin özenle incelenmesi gerekmektedir. Pedagojik söylemin, bilincimizi nasıl şekillendirdiğini anlamanın yolu budur. Pedagojik bir metnin parçalarının nasıl bir araya geldiği, onu oluşturan yapıların kuralları, metnin bağlamı, anlamın iletilmesi ve edinilmesi üzerinde durulması gereken noktalardır. Ayrıca, metinler ve söylemlerdeki farklılıklar ve değişimlerin üzerinde durulmalıdır. (s.2)

Bernstein'a göre, "sınırlayıcı dil" ile yetişen işçi çocukları, "açımlayıcı dil" ile yetişen orta sınıf çocukları kadar pedagojik söyleme hakim olamazlar çünkü okullardaki pedagojik söylem açımlayıcı dile uygun bir söylemdir. Bernstein, dil, toplumsal sınıf ve akademik başarı arasında bağ kurar (Bernstein,1996,21).

"Sınırlı dil kodları" içinde yaşayan bir çocuğun okulun nesnel olma iddiasındaki sisteminde 'açımlayıcı dil kodları' na da hakim olan orta veya daha üst sınıf mensubu çocuklar ile eşit oranda başarılı olma olasılığı pek yoktur. Yalnızca sınırlı kodlara hakim olmak çocukların okulun söylemine dahil olamamasına neden olmaktadır çünkü bu çocuklar okulun hakim söyleminin sorularını anlayamamakta ve yanıtlayamamaktadırlar. Okul, 'sınırlayıcı kodlar' ile yetişen çocukları müfredat ve öğretim yöntemleri ile örtük bir biçimde dışlamaktadır. Bernstein, gücün dağıtımının ve kontrolün prensiplerinin nasıl pedagojik kodlara ve onların yöntemlerine dönüştüğünü vurgulamıştır. Ayrıca, bu kodların nasıl edinildiğini ve bilinci nasıl şekillendirdiğini göstermiştir. Böylece, gücün ve kontrolün makro yapıları ile pedagojik bilincin oluşumunun mikro sürecinin bağlantısını oluşturmuştur. Önemli bir nokta olarak, Bernstein hem düzenin hem değişimin kodların içinde olduğunu vurgulamıştır (Bernstein,1996,s.22).

İşçi çocukların konuşma biçimleri çok sınırlıdır çünkü onlarla da o şekilde konuşulmuştur. Örneğin, bu çocukların kullandığı tümceler kısa ve gramer bakımından

basittir. Sözcük hanesi kısıtlı, sıfatlar azdır. Kalıp yargıllı ifadelerin kullanışı sık iken, soyut düşüncelerin kullanışı çok azdır. Genellikle, bitmemiş ve yapısal bakımdan zayıf tümcelerden oluşur. Duygu ve düşüncelerini sözlerden çok hareketle anlatmaya çalışırlar. Bu nedenle, konuşurken daha kinestetiktirler. İşte, Bernstein sentaks olarak basit olan bu dile "sınırlandırılmış kod" demektedir. Oysa, orta sınıfın çocukları daha karmaşık bir konuşma biçimine sahiptirler. Ayrıntılı ve ince bir konuşma biçimi, uzun ama anlamlı tümceler, gelişmiş tümce yapısı, konuşmanın özüne uygun seçilmiş sıfatlar, soyut adlar ve el işaretlerinin azlığı bu çocukların konuşma biçimini oluşturur. Bu dile de Bernstein "açımlayıcı kod" (elaborated code) adını vermektedir. (Tezcan bunu ' özenilmiş biçim ' olarak çevirir) (Bernstein,1996, akt. Tezcan 1979,s.52). "Her kültürde, düzenleyici kodlar denebilecek şeylerle düzen üzerindeki düşünme arasında, düzenin ve onun varoluş tarzlarının çıplak deneyi vardır" (Foucault,2015,s.20).

İşçi sınıfı ailelerde ilişkiler ve otorite kesin ve netken, konumsalken ve baba otoritesini tartışmadan ziyade emrederek gösterirken, üst sınıflarda durum aksi yöndedir. Örneğin, "Sesini kes!" tarzı bir ifade işçi sınıfı ebeveynlerince daha sık kullanılır. Orta sınıf ailelerde ise ilişkiler daha kişisel ve daha az katıdır. İletişim daha gelişmiştir ve sabit değildir. Diğer bir deyişle, kararlar ve kurallar tartışılır. Sınıf-aile temelli bu farklılıklar, ayrıca, orta sınıfla ve işçi sınıfıyla ilgili farklı iş durumlarını yansıtmaktadır. Bernstein (1996), düşüncesinin özünü Sınıf, Kodlar ve Kontrol adlı eserinde belirtir. Konuşma biçiminiz, kullandığınız dilsel kod sizin İngiliz sınıfsal yapısı içindeki konumunuzu yansıtır ve güç, ayrıcalıklar, servete ulaşma imkanınızı kontrol eder. Nasıl konuştuğunuz kim olduğunuzu ve ne olacağınızı belirler (Bernstein,1996, akt. Slattery,1991,s.195).

"Bernstein sosyal sınıfın sadece gelir ve mesleği belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda kültürel bir olgu olduğunu öne sürer. Konuşma örüntüleri sınıfı yansıtır ve Bernstein orta sınıf konuşma örüntülerini işçi sınıfındakilerden ayırmak için gelişmiş veya sınırlı konuşma kodları ayrımı yapar, fakat sonraki yazılarında bu ayrımı formel veya kamusal konuşma kodları biçiminde kullanır" (Bernstein,1996,akt. Slattery,1991,s.195).

Bernstein'a (1996) göre, başlangıçta kodlar sosyal sınıf farklılıklarını açıklamakta elzemdir. Okullar ve öğretmenler orta sınıfa ait gelişmiş bir dil kullanırlar.

Kullandıkları dilin kodları orta sınıfa aittir. Okullarda da " evrenselci anlam düzenleri" söz konusudur ve bunlar da orta sınıfa göre düzenlenmişlerdir. Bu nedenledir ki orta sınıftan çocuklar okulda kendilerini "evde" hissederken, işçi çocukları "yabancı" bir ortamda hissederler. İşçi çocuklarının kendilerini yabancı ortamda hissetmelerinin nedeni öğretmenin kullandığı orta sınıf dilsel kodlarına daha önceki hayatlarında denk gelmemiş olmalarıdır. Dahası, onların sınırlı konuşma kalıpları, bilginin öğrenilmesini engeller. Hatta, zaman zaman onları güç duruma düşürür. Bu çocukların kullandıkları dil, öğretmenler tarafından argo olarak nitelendirilerek küçümsenir ve teşvik edilmez. Hataları sürekli düzeltilen çocuklar kendilerini yabancı ortamda hissederler. Alt sınıflardan gelen bu çocukların sınırlı kelime dağarcıkları da cahillik ve kabalık olarak yorumlanır. Dolayısıyla, olumsuz etiketlenme ve okuldaki otoriteler tarafından cezalandırılma olasılıkları fazladır. Kullandıkları dil dolayısıyla, onlar orta sınıftan öğretmenlerle orta sınıftan çocuklar gibi iletişim kuramazlar. Öğretmeni sadece otoriter kişiler olarak görmeleri kaçınılmaz olur. Bernstein (1996)' a göre, işçi sınıfından çocuklar, tüm bu nedenlerden dolayı, daha fazla oranda alt düzey konumlarda kalırlar. Bu durum onların sadece o andaki eğitim hayatlarını değil gelecekteki hayatlarını da etkileyecektir. Tam akademik bilgiden dışlanıp kendilerini aşağı hissettikleri için gelecekteki işe uygun biçimde sosyalleşirler. Dilsel kodlar, sınıfsal yeniden-üretim biçimi olarak hizmet ederler çünkü işçi sınıfını güç konumlarından ve ayrıcalıklarından dışlarlar (Bernstein,1996,akt. Slattery,1991,s.197).

Bernstein (1996), sınıfsal egemenlik ve yeniden üretim aracı olarak eğitsel bilgi analizine geçer. Okul müfredatını kontrol eden ayrıcalıklı sınıflar, yalnızca okul müfredatına daha iyi ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda bilgi olarak tanımlanan şeyi de kontrol ederler. Okullar ve öğretmenlerin bir sınav sisteminde iyi olmak ve böylece üst-düzey iş konumlarını elde edebilmek için, gerekli akademik bilginin gelişimine göreceli olarak katkıda bulundukları doğrudur fakat onlar her öğrenciye aynı mesafede durmazlar. Orta sınıflardan gelen öğrenciler, sistemin işleyişi dolayısıyla otomatikman kayrılıp hazır bir avantaja sahip olurlar. Bu nedenledir ki, orta sınıflardan ebeveynler, çocuklarının hiç değilse kendi sahip oldukları toplumsal konumu sürdüreceklerinden emin olabilirler. Oysa, işçi çocukları ve köylü çocukları gibi alt sınıflardan gelen öğrenciler ve hatta onların ebeveynleri için durum tam tersidir. Açıkça ortadadır ki, işçi sınıfından çocukların başarısız olma nedeni sistemin kendisidir. Sistem orta sınıftan

çocukları orta sınıf bilgi ve konuşma kodları temelinde seçerek başarılı kılarken, işçi ve köylü çocuklarını, yine aynı yöntemlerle dışlayarak başarısız kıldığı için başarısız olurlar (Bernstein,1996,akt. Slattery,1991,s.197).

Bernstein'a (1996) göre, okul müfredatında derleme kodlar ve birleştirilmiş kodlar mevcuttur. Bir seçenek sunulduğunda, işçi sınıfından gelen öğrencilerin çoğu derleme kodların olduğu bilim ve matematiği seçmezler. Dolayısıyla, onların A seviyesinde eğitim almak ve üniversiteye girebilmek için gerekli dereceleri kazanması ihtimali daha düşüktür (Bernstein,1996,akt. Slattery,1991,s.198). Bernstein'a göre, öğrencileri sadece liyakat temelinde işleyen kurumlar olmaktan uzak olan okullar, gerçekte fırsat eşitliği kılığında işleyen bir sınıfsal yeniden-üretim ve eşitsizlik sisteminin tamamlayıcı parçalarıdır (Bernstein,1996,akt. Slattery,1991,s.199).

Bernstein'ın belirttiği dilsel kodların, bireylerin, yabancı bir dili öğrenmek istediklerinde de etkin olarak rol oynamadığını söylemek mümkün değildir. Bireylerin ana dillerini konuşurlarken, kullandıkları kodlar, onların düşünce sistemleri ile ilgilidirler ve yabancı dil öğrenim sürecini etkilememeleri düşünülemez. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin ailelerinin ve kendilerinin, Türkçe konuşurlarken kullandıkları kodların, onların İngilizce başarılarında rolü olduğu öngörülmektedir. Bu nedenle, bu tezin saha araştırması bölümünde sorulacak sorular arasında, öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin Türkçe konuşurlarken kullandıkları dilsel kodlara ait sorular da yer almaktadır.

Bauman, eğitim üzerine düşünüp, yorumlar getiren diğer bir düşünürdür. Ona göre, hali hazırdaki eğitim krizi, aslında yeni doğmamış fakat miras alınmıştır. Bu eğitim krizleri, miras alınmış kurumların ve felsefelerin krizidir. En tepeden, en dibe kadar bütün eğitsel kurumlar, postmodern krizlerden mağdurlardır. (Bauman,2001,s.171) Türkiye'deki öğrencilerin, İngilizce öğrenme süreçlerinde yaşadıkları krizler, Türk Eğitim Sistemi'nin genel krizlerinden ayrı düşünülemez. Eğitim sistemi içinde yaşanan krizler ise, toplumun genelini etkileyen ekonomik ve siyasal krizlerden ayrı düşünülemez.

Spring'e (2019) göre Illich'in planları öğrenme ve denetimin ayrılması fikrini benimser ve On Dokuzuncu Yüzyıl anarşistleri bunu toplumun temel sorunlarından biri

olarak ele almışlardır. Yirminci Yüzyılda ise, okul eğitiminin ve okul içinde psikolojik denetim tekniklerinin yaygınlaşmasıyla birlikte sorun daha ciddileşmiştir (s.60).

Spring'e (2019) göre, ulusal eğitim modelleri giderek daha otoriter olma yolunda ilerlemektedirler. Türkiye'deki okul sistemi de dahil bütün okul sistemleri piyasaya yeni işçiler yetiştirmek arzusundalar. Bu nedenle de ulus çapında sıkı bir sınav sistemini ortaya çıkartmışlardır. Öğrenciler, bütün hayatlarının odak noktasına bu sınavları alıyorlar. Artık eğitim sisteminin hedefi etkin yurttaşlar yetiştirmek değil, çok uluslu şirketlerin yönetiminde olan küresel ekonominin içindeki yerlerini almak. Bu yer tabi ki soru sormayan işçiler olmak anlamına geliyor (s.8).

Mevcut eğitim sistemlerinde çocuğa, üzerinde çalışılacak bir nesne gözüyle bakılır. Nesne konumuna indirgenen çocuğun toplumun iyiliği için biçimlendirilmesi gereklidir. Öncelikle ekonomik üretkenliğin artmasını ve toplumsal istikrarın sağlanmasını hedefler. İlginç olan, liberal, faşist ve komünist ülkeler tarafından aynı şekilde benimsenmiş olmasıdır. Yirminci yüzyıldaki Amerika Birleşik Devletleri okulları "iyi toplum" okulları olmak suretiyle bu metodun uygulayıcısı olmuşlardır. Okulların modernliği, yapılan testler hep bu toplumsal makinenin verimliliğinin arttırılması için varlardır (Spring,2019,s.130). Özgürlükçü eğitim modellerinde istenen ise bireysel özerkliktir. Bu bireysel özerkliğe sahip bireyler, kendilerine en üst düzeyde bireysel denetim ve özerklik tanıyan bir örgütlenme talep edeceklerdir (Spring, 2019,s.131).

Spring'in de vurguladığı üzere, Türk Eğitim Sistemi'nde öğrenciler, sınav odaklı yetiştirilmektedirler ve o sınavlar test usulünde sınavlardır. Öğrencilerin yaratıcılığından çok, ezberlemeye yöneliktirler. Bu test odaklı eğitim sistemi, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerine olumsuz etki etmektedir. İlk olarak, ezbere dayalı bilgiye alışık öğrenciler, eleştirel düşünememekte ve fikir üretememektedirler. Bir yabancı dili öğrenme aşamasında ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri vardır. Örneğin, sadece test odaklı düşünmeye alışık öğrenciler, sorulan İngilizce dilbilgisi sorularını rahatlıkla yapabilirlerken, paragraf ya da kompozisyon yazmada son derece başarısız olabilmektedirler çünkü fikir üretmek de ve etkin cümleler kurmakta zorlanmaktadırlar.

İkinci olarak, özellikle, ilköğretim sekizinci sınıf ve lise son sınıf öğrencileri, kendilerini tamamen lise ve üniversite sınavlarına çalışmaya vermekte, üretken İngilizce

öğrenimini neredeyse tümüyle bir kenara itmektedirler. Bu durum ise, bazı öğrencilerin, üniversiteye ulaştıklarında, İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin çoğu, üniversite öncesinde, İngilizce öğrenmeye yeterince zaman ayıramazlar. Ayrıca, üniversitede hazırlık okumamalarını sağlayacak sınav başarısını elde etmeleri için yalnızca, test usulünde olan sorularda değil, İngilizce kompozisyon yazmakta da başarılı olmaları beklenir. Ezberci eğitim sisteminden gelen öğrenciler için, anadillerinde bile kompozisyon yazmak zor iken, İngilizce de çok daha fazla zorlanmaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin çoğu, İngilizce kompozisyon yazamaz ve sınavlarda başarısız olarak, üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalırlar.

Willis, eğitim üzerine çalışan diğer bir düşünürdür. Willis, kimi eğitim sosyologları tarafından çatışmacı düşünürler arasında sayılırken, düşünceleri kimi düşünürler tarafından, "eleştirel pedagoglar" başlığı altında ele alınmıştır. Onun çalışması, bize egemen sınıfların kendi kültürel değerlerini okulda yeniden ürettiğini göstermiştir. Bu yeniden üretim sırasında ise, çelişkiler ve çatışmalar yaşanması olağandır. Willis, İngiltere'de, işçi sınıfından gelen öğrenciler üzerinde çalışmıştır. İşçi sınıfından öğrenciler, kariyer olanaklarını reddetmekteydiler. Willis, bu reddedişin arkasında yatan nedenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu öğrenciler, zihinsel işten çok, fiziksel işler yapmak isterler çünkü fiziksel işleri daha "erkeksi" bulurlar. İşçi sınıfından gelen, öğrencilerin, okulun değerlerine ve zihinsel işlere direnmeleri, doğdukları andan itibaren, ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri kavrayıştan kaynaklanmaktadır. Onlar, işçi sınıfı değerleri ile büyümüşlerdir ve okulun ise burjuva değerlerini yansıttıklarının farkındadırlar. Bu nedenle, okula ve onun empoze ettiği değerlere karşı direniş gösterirler. (Willis, 2017, s. 64) Oysa, kendilerinin, gelecekte, topluluk yaşamı içerisinde alacakları sosyal statülerin, daha yüksek seviyelerde olabilmesi için, bu direncin kırılması gereklidir. Okulların da daha en başından bu çocukları kaybetmemesi için, öğretmenlerin farkındalıklarının, yükseltilmesi gereklidir. Güçlü öğretmen ve öğrenci iletişimi, öğrencilerin, bu dirençlerini kırmakta etkili olarak, toplum içerisindeki tabakalaşma içerisinde, gelecekte daha iyi konumları elde etmelerini sağlayabilir. İngilizce öğretmenlerinin de konuyla ilgili farkındalıklarının arttırılması ve İngilizce sınıflarında, İngilizce öğrenmemek için bilinçli veya bilinçsiz olarak direnç gösteren öğrencilerin, dirençlerinin kırılması gerek.

Feminist düşünürler de, eğitim sosyolojisine katkı sağlamışlardır. Eğitimde cinsel eşitsizlik, sorunu ile ilgilenmişlerdir. İlgilendikleri bu ayrımın kökeninde kadın ile erkek arasında doğuştan gelen farklar değil, "toplumsal cinsiyet" vardır. Toplumun, kadın ve erkeklere yüklediği ayrı roller, haklar ve imtiyazlar söz konusudur. Feminist düşünürlere göre, cinsel rol kalıpları, kadınların, yeteneklerini kullanmalarını ve geliştirmelerini engeller. Onları adeta, sınırları, erkek egemen toplumca belirlenmiş, küçük odacıklara hapis eder. Daha da kötüsü, gerek okulda verilen formal eğitim ile, gerek ise, çok küçük yaşlardan itibaren, toplumun diğer kurumları olan aile ve kilise gibi dini kurumlarca, bu roller kadınlara sinsice benimsetilirler. Bu rolleri içselleştiren kadınlara, kendilerine uygulanan bu ayrımcılık, doğalmış gibi görünür ve bu nedenle mevcut durumlarından kurtulmak istemezler. Kadınlar, artık sessizliğe gömülmüşlerdir. Erkek egemen toplum, olduğu gibi ve olmaya devam etmesini istediği gibi, varlığını sürdürür. Feminist düşünürler, bu gidişe bir son vermek isterler.

Cinsel rol kalıpları, okul çağ öncesinde, öğrenilmeye başlanır ve örgün eğitim sistemi içerisinde desteklenir. Hatta, güçlendirilir. " Eğitim sistemi, bir yandan öğretmen tutumları, program yaklaşımları gibi yollardan yerleşik cinsel rol kalıp yargılarının yansıtılıp aktarılmasına yardım eder. Diğer yandan, türü, süresi ve özü açısından kızlara uygun sayılan alanları ayırarak, ekonomik yaşama eşitçe katılmalarını engeller." (Tan, 1979,s.233)

Ülkemizin eğitim sistemine bakacak olursak, kızların okullaşmasında bölgelere göre fark vardır. Ekonomik, kültürel ve sosyal olarak kalkınmamış bölgelerde, aileler kızları yerine oğullarının eğitim görmesini tercih etmektedirler. Bu husus, yaşanılan yerin, kadına bağlanan değer yargılarıyla da ilgilidir. (Tezcan,2013,s.74) Ekonomik, kültürel ve sosyal olarak kalkınmamış bölgelerde, ailelerin, çocuklarına, yabancı dil öğretme gerekliliği konusunda farkındalıkları olsa dahi, bu olanaklarını, erkek çocuklardan yana kullanacakları ortadadır çünkü eğitim konusundaki tercihlerini hep, erkek çocuklarından yana kullanmaktadırlar.

Dünya'da ve Türkiye'de, çok uzun süre kadınların okullaşmasına, belli koşullarla izin verilmiştir. Örneğin, okula giden kadınların, okulu bitirdiklerinde, daha iyi bir ev kadını olmaları beklenmiştir. Bu nedenle, belirli okullara yönlendirilmeye

çalışılan kadınlara bu okullarda, biçki dikiş, çiçekçilik, giyim gibi konularda eğitim verilmiştir. Kız Enstitüleri, bu tür kurumlardır. (Tezcan,2013,s.75)

Akşit'e (2005) göre, Kız Sanayi Mekteplerinde, genç, yoksul ve ekseriyetle öksüz kızların eğitimi, devlet için genelde, kadınların şehir içi hareketlerini denetlemek ve düzenlemek için atılmış adımlardır. (s.220) Alt sınıflardan gelen kız öğrenciler, bu okullara gitmek zorunda kalmışlarken, üst sınıflara mensup ailelerin kızları, yabancı dillerin etkin olarak öğretildiği kolejlerde eğitim görme şansını yakalayabilmişlerdir. Çocuk kitaplarında, kadınlara daha çok ev içi cinsiyetçi roller biçilirken, erkeklere daha çok yöneten ve güçlü bir rol yüklenmiştir. (Oktik, Varışlı, Tuncer, 2020, s. 62)

Liberal feminist düşünce, kadının ekonomik yaşama etkin bir şekilde katılmasını ve özerkliğini kazanmasını savunmaktadır (Tezcan, 2013,s.83). Bu nedenle, kadının eğitimine dair tüm konularda olumlu etki yarattığı gibi, kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenmesi konusunda da olumlu etki yaratmıştır.

Bu tezde, bazı üniversite öğrencilerinin, neden üniversiteye gelene kadar, İngilizce hazırlık sınıfını atlayacak İngilizce seviyeye sahip olamadıkları sorunsalı üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin, İngilizcede zorlanmalarının altında yatan eşitsizliklerin üzerindeki tüm örtüleri kaldırmak amaçlanmaktadır. Cinsiyet eşitsizliği, bu eşitsizlikler arasında yer almaktadır. Tezde, alt sosyoekonomik sınıflardan gelen kadın öğrencilerin, orta ve üst sınıflardan gelen kadın öğrencilere göre İngilizce öğreniminde, daha az fırsata sahip oldukları öngörüsünden yola çıkılmıştır.

2.3.5. Bourdieu Sosyolojisinden Etkilenen Diğer Çalışmalar

Yale Üniversitesi'nden DiMaggio (1982), yaptığı araştırmada, ailelerinin kültürel sermayelerinin Amerikalı liseli öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin özellikle, resim, müzik ve edebiyat aktivitelerine katılımı incelenmiştir çünkü özellikle bu aktiviteler Amerika'da da diğer Batı ülkelerinde olduğu gibi yüksek sınıflara hitap etmektedir. Elde edilen bulgulara göre kültürel sermayenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açıkça ortadadır. (s.191)

Mercy ve Steelman (1982) yaptıkları araştırmada, Amerika'da altı ile on bir yaş arasındaki öğrencilerin, ailelerinin sermaye birikimlerinin, öğrenciler üzerindeki etkisini incelendiklerinde, kültürel sermayenin özellikle sözel konularda, öğrencilerin

başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle erken yaşlarda, ailenin etkisi daha fazla gözükmektedir. (s. 540)

Andorka ve Simkus (1982) Macaristan'da eğitim sistemindeki eşitsizlikler üzerine çalışmışlardır. Macaristan'da İkinci Dünya Savaşı'ndan önce, eğitimde çok büyük eşitsizlikler varken, savaş sonrası hükümetler bu eşitsizlikleri gidermeye çalışmışlardır. Okullarda öğrencilerden alınan ücret kaldırılmış ve okuyan öğrencilere maddi yardım sağlanmıştır. Ayrıca, öğrenci kantin ve misafirhaneleri yapılmış ve geliştirilmiştir. İşçi ve köylü çocuklarına ek yardımlar sağlanmıştır. (s.742) 1949'dan sonra başa gelen Komünist parti liderleri, yüksek eğitimde, proletarya kökenlilere destek olmak istemişlerdir ve eğitimi bu amaçla kullanmışlardır. Komünist Parti yöneticileri, eğitimi aynı zamanda sosyal kontrol amaçlı kullanmışlardır. İşçi ve köylü kökenli öğrencileri kayırmışlardır. Örneğin, kotalar koymuşlardır. Her üniversitenin öğrenci sayısının yaklaşık %50'si köylü kökenli öğrencilerden olmak zorundadır. Komünist parti üyeleri, tüm öğrenciler için fırsat eşitliği yarattıklarını söylemişlerdir. Oysa, politik olarak sakıncalı buldukları ailelerin, asiller sınıfının ve burjuva sınıfının çocuklarının üniversiteye gitmelerini engelleyerek onları kırsal alanlara sürmüşlerdir. Ayrıca, parti kendi görüşüne yakın olup ileride liderlik yapacağını düşündüğü gençleri üniversiteye yerleştirmiştir. Üniversitelerde tıp gibi özel alanlarda temsil edilebilmeleri için, üniversiteye girişlerinde işçi çocuklarına ek puan verilmiştir. Stalin öldükten sonra, Macaristan'da Rakosi'nin etkisi azalmış ve 1960'lardan sonra eski asil ve burjuva sınıfından ailelerin çocukları da üniversite eğitimi almaya başlamışlardır. (Andorka ve Simkus, 1982,s.743).

1923 ve 1973 arasındaki dönemdeki öğrenci verileri incelendiğinde, öğrencilerin babalarının mesleklerinin, öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaları köylü olan çocuklar, okulda en kötü sonuçları alan öğrencilerdir. İşçi sınıfı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki eşitsizlikler 1973'e kadar halen kapanmış olmasa da, savaş sonrası dönemde, üniversiteli öğrenci nüfusu arasındaki, işçi ve köylü sınıfı kökenli öğrencilerin sayısında dikkat çekecek bir fark olmuştur (Andorka ve Simkus,1982,s.746).

Kalmjin ve Kraaykamp (1996), yaptıkları araştırmada, kültürel sermayeye ulaşabilirlerse daha az ayrıcalıklı sınıflardan gelen bireylerin de, kültürel sermayeden

yukarı doğru sosyal mobilite sağlamak adına yararlanabildikleri bulgusuna ulaşmışlardır (s.22). Kalmjin ve Kraaykamp (1996), Amerika'daki bu çalışmalarında sahip olunan kültürel sermayeyi ölçmek adına, ebeveynlerin dört alışkanlığını incelemişlerdir. Bu alışkanlıklar, ebeveynlerin klasik müzik konserlerine gidip gitmemeleri, tiyatroya gidip gitmemeleri, sanat galerilerine gidip gitmemeleri ve öğrencileri okul dışı okuma yapmaya teşvik edip etmemeleridir. Araştırmanın sonucunda, hem annenin hem de babanın sahip oldukları kültürel sermaye birikiminin öğrencilerin okul başarılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. (s. 32)

De Graaf, De Graff ve Kraaykamp'in (2000) Hollanda'da yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, Hollanda'daki öğrencilerin okul başarısı üzerinde ebeveynlerinin güzel sanatlar ve entelektüel aktivitelere katılımlarının değil, okuma alışkanlıklarının etkin rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Hollanda'da ailenin ekonomik sermayesinin, öğrencilerin okul başarıları üzerindeki etkisi gittikçe azalmıştır. Bu azalmanın en önemli nedeni, ebeveynlerin ekonomik gelir farklarının öğrencilerin okul başarısını doğrudan etkilediğini ve sosyal adaletsizliğe dönüştüğünü tespit eden Hollanda yöneticilerinin, 1950'lerden itibaren bu adaletsizliği önleyecek önlemler almış olmalarıdır. Hollanda da ebeveynlerin, entelektüel etkinliklere, güzel sanatlara ilgi göstermeyişi Fransa örneğinin aksine öğrencilerin okul başarısını etkilememektedir. Bunun nedeni, Hollanda eğitim sisteminde öğretilenlerin Fransız eğitim sistemi kadar güzel sanatlara önem vermeyişidir. Yine de ailenin kültürel sermaye birikimi öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir. Bu etkinin kaynağı, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarıdır. (s.92-93)

Hollanda'da, ailelerin kültürel sermaye birikimleri, özellikle okuma alışkanlığı kazanılması, dilsel kabiliyetlerin ve bilişsel kabiliyetlerin erken yaşta geliştirilmesi noktalarında öğrenciler üzerinde etkilidir. Bu kabiliyetler, Hollanda eğitim sistemi içerisinde özellikle önemlidir çünkü Hollanda'da orta öğretim kademesinde her öğrenciye mutlaka en az iki yabancı dil öğretilmeye başlanır. Öğrencilerin aileleri sayesinde kazanıp okula getirdikleri bilişsel ve dilsel yetenekler onlara okulda avantaj sağlayan kültürel sermaye birikiminin somut göstergeleridir. (s.95)

Harvard Üniversitesinden Dumais (2002) yaptığı araştırmada, sekizinci sınıf öğrencisi kız ve erkek öğrencilerin kültürel katılımlarını inceleyerek habitus kavramını da içeren bir model oluşturmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, kültürel

sermayenin kız öğrencilerin notlarında daha fazla rolü vardır. Erkek öğrencilerin notlarında kültürel sermayenin etkisi daha az olsa da her iki grubun notlarında habitusun güçlü bir etkisi vardır (s.44). Okullar, üst sosyal sınıfların egemen kültürünün öğrencilerde olmalarını beklemelerine rağmen, kendileri bunu sağlamazlar. Bu durum da, alt sınıftan gelen öğrencilerin okulda başarılı olarak yukarı doğru sosyal hareketlilik yaşamalarını engeller (Dumais, 2002, s. 46). Dumais (2002)'e göre, o zamana kadar yapılan çalışmalar, kültürel sermayeyi göze alırken habitusun önemini gözden kaçırmışlardır. Bu nedenle, kendi araştırmasında habitusa önem vermiştir (s.45).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kişisel kabiliyetleri, kültürel sermayelerinden daha fazla önem taşımaktadır fakat en güçlü ilişki öğrencilerin habitusları ile notları arasındadır. Bu araştırmada, öğrencilerin gelecekte üst meslek gruplarını hedeflemeleri, habituslarının bir yansıması olarak kabul edilmiştir. Bir öğrencinin, ilerisi için karar verdiği meslek ne kadar üst düzeylerde bir meslekse notları da o kadar yüksektir. (Dumais,2002, s. 55)

Orr'un (2003) yaptığı araştırmanın sonucuna göre, ekonomik sermayeye sahip ebeveynler çocuklarına çok çeşitli öğrenme materyalleri ve özel dersler sağlayabilmektedirler. Bu da bu çocukların, bilişsel yönden yoksul yaşıtlarına göre daha çabuk geliştiklerini göstermiştir (Orr,2003, akt. Seo,2010,s.26).

Yang'ın (2003), Marquette Üniversitesi felsefe doktorası için yazdığı tezin bulgularına göre ebeveynlerin eğitim seviyesinin, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmelerinde büyük önemi vardır. Ailelerinin kültürel sermayesi yüksek olan öğrenciler, İngilizce öğrenmede daha başarılıdırlar (s.106).

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişim açısından aynı şansa sahip olamayanlar açısından eşitsizlikleri üretir ki bu ilke adaletsizliğin ta kendisidir. Eğitim açısından ise eşitsiz kaynak dağıtımı, okulların inşa ve olanaklarında, öğretmen eğitimi ve ücretlerde, öğrencilerin bilgiye eşitsiz erişimi gibi alanlarda, sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından eşitsiz sonuçlara yol açmaktadır. Sosyal adalet ve eğitim arasındaki ilişki eğitime erişim kaynaklarının eşitlenmesi ve eğitimin kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından sunulması şeklinde gerçekleşmelidir. Ayrıca, her bireyin eğitimle yetilerinin gelişmesi, bireylerin sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, din, etnik köken gibi

farklılıklarından ötürü maruz kaldıkları eşitsiz sonuçların kaldırılması devletin görevidir ve elzemdir (Enslin,2006,s. 66-67).

Byun'nun (2007), Minnesota Üniversitesi, felsefe doktora tezi için yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, Güney Kore'deki öğrenciler arasında İngilizcede daha başarılı olanlar, ailelerinin ekonomik sermayeleri yeterli olduğu için kolaylıkla İngilizce konuşulan ülkelere gidebilenlerdir. Aynı çalışma yüksek ekonomik düzeyde sermayeye sahip ailelerden gelen öğrencilerin Güney Kore içinde kalsalar dahi İngilizce öğrenme sürecinde avantajlı olduklarını kanıtlamıştır çünkü bu öğrenciler İngilizcenin etkin olarak öğretildiği "krem tabaka" okullarında eğitim görebilmektedirler. Ayrıca, ebeveynleri İngilizce bilen öğrenciler de, İngilizce öğrenme süreçlerinde gerektiğinde yardım alabildikleri için daha başarılı olmaktadırlar. Bu da ebeveynlerinin yüksek kültürel sermayesinin, öğrencilerin İngilizcedeki başarıları üzerindeki etkisini göstermiştir. (s.68) Byun'un bulgularına göre ailede ekonomik, kültürel ve eğitimsel kaynaklara sahip olmak, öğrencilerin İngilizcedeki başarılarını Korece ya da matematikteki başarılarından daha fazla arttırmaktadır. Byun, Güney Koreli öğrencilerin İngilizce, Korece ve Matematik sonuçlarını karşılaştırmıştır. Çıkan sonuçlar, ailelerin ekonomik ve kültürel sermayelerinin en çok öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarılarını etkilediği yönündedir. (Byun, 2007, s.68 – 69)

Meksika'da (2007) yılında yapılan araştırmada, öğrenciler, orta sınıftan ve işçi sınıfından gelmelerine göre iki gruba ayrılmışlardır. Orta sınıftan olan öğrencilerin İngilizce eğitimi gördüğü sınıf kırk dokuz kişiliktir ve fiziksel koşulları oldukça yetersiz bir sınıftır. Buna karşın, işçi kökenli ailelerden gelen öğrencilerin, on iki kişilik bir sınıfta, İngilizce öğrenim görmesi sağlanmıştır. Sınıfın fiziksel koşullarının da, orta sınıftan gelen öğrencilerin İngilizce öğrenimi gördüğü sınıfa kıyasla, çok daha iyi olması sağlanmıştır. Bu işçi sınıfından gelen öğrenciler arasında, kendisi de işçi olarak çalışmaya başlayanlar mevcuttur. Tüm bunlara karşın, kültürel sermaye birikimlerinden dolayı, orta sınıftan gelen öğrencilerin, İngilizce öğreniminde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. (Clemente, 2007, s. 422 – 424)

Lewis'in (2008) Michigan Üniversitesi felsefe bölümü için hazırladığı doktora tezinde, ırk, sosyal sınıf ve cinsiyetin, öğrenci başarısındaki rolü üzerine araştırma yapmıştır. Lewis'in bulgularına göre, Rolling Acres adlı küçük şehirde, sosyal, kültürel

ve ekonomik sermaye birikimi yüksek ve beyaz ebeveynlerden gelen öğrenciler okulda daha başarılı olmaktadırlar. (s.2) Lewis'a göre, okullar eşitsizliği devam ettiren kurumlar oldukları için öğrenci ve öğretmen iletişimi çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin iletişiminin önemli olduğu hep vurgulanmıştır ama bu iletişimin, eşitsizliklerin üstesinden gelmekte faydalı olacağı gerçeği es geçilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler arasında bilinçli olarak ayrım yapmazlar, kullandıkları dil sayesinde bunu fark etmeden yaparlar. (Lewis, 2008,s.186 – 187)

Becker (2010), Kaliforniya Devlet Üniversitesi eğitim sosyolojisi doktora programı için yazdığı tezinde, kültürel sermaye ve habitusun öğrencilerin başarılarındaki etkisini incelemiştir. Tezin kuramsal temelini Bourdieu 'nun sermaye birikimi, habitus, eşitsizliklerin yeniden üretimi oluşturmaktadır. Yüksek kültürel sermayeye ve gerekli, uyumlu habitusa sahip öğrencilerin çoğu başarılı olmaktadırlar.

Seo (2010), New York Devlet Üniversitesi felsefe doktorası tezi için Güney Koreli öğrencilerin kültürel sermayelerinin, İngilizce öğrenim süreçlerindeki rolünü incelemiştir. Seo'nun dokuzuncu ve on ikinci sınıfları örneklem olarak aldığı çalışmasının sonuçlarına göre, hem dokuzuncu sınıfta hem de on ikinci sınıfta öğrencilerin ailelerinden dolayı sahip oldukları kültürel sermayenin etkisi İngilizce başarılarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin ailelerinden aldıkları kültürel sermaye miktarlarının etkisi, alt sınıflarda üst sınıflardan daha etkilidir. (s. 127- 128)

Bourdieu'nun sosyal katmanlaşmanın eğitim yoluyla yayıldığı görüşünü savunan Tzanakis, elit kültürel sermayenin orta ve üst sınıftan olan öğrencileri kayırırken diğerlerini dışarıda bıraktığını vurgular (Tzanakis,2011,76-77).

Pishghadam, Noghani ve Zabihi (2011) İran'da, üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenme süreçlerindeki başarıları üzerinde, sermaye miktarlarının rolü ile ilgili araştırma yapmışlardır. Araştırmanın kuramsal temelini, Bourdieu'nun sosyal ve kültürel sermaye kavramları ile ilgili görüşleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 128 öğrenciden elde edilen bulgulara göre, kültürel ve sosyal sermayesi yüksek İranlı öğrenciler, İngilizce sınıflarında daha başarılıdırlar. Entelektüel aktivitelere katılan öğrenciler, katılmayan öğrencilere kıyasla, özellikle dinleme ve konuşma alanlarında daha başarılıdırlar.

Montclair Üniversitesi'nden Ching Ching Lin 'in (2012), eğitim sosyolojisi doktora tezi için New York City 'de yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, sınıfta kullanılan dil, öğrencilerin bilinçlerini politik ve kültürel olarak manipüle etmektedir. Aynı zamanda, belirli görüş ve seslerin sınıfta akıp giden dialoğun parçası olmasını engellemektedir. Hatta, sınıftaki hakim söylemin kendisi bizzat, sınıftaki eşitsizliklerin üretiminin zalim bir parçası olmaktadır (s.181).

2014'te Kanada'da yapılan çalışmada, Ukraynalı üniversite öğrencilerinin, sermaye türlerinin, akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Tezin kuramsal temelini, Bourdieu'nun görüşleri oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, Ukraynalı bir ebeveyne sahip öğrenciler, kültürel ve sosyal sermayeleri daha fazla olduğu için, Kanada doğumlu, Kanadalı öğrencilerle kıyaslandıklarında, akademik yaşamda çok daha başarılı olmaktadırlar. (Newman, 2014,s. 96)

Kwok'un (2015), Hong Kong Üniversitesi, eğitim sosyolojisi doktora tezi için yine Hong Kong'da yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin sahip olduğu kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye miktarları ile çocuklarının İngilizce öğrenmelerinin ilişkisine bakıldığında, bu üç sermaye türünde en az etkili olanın sosyal sermaye miktarı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim politikalarını oluşturanlara ebeveynlerin sadece ekonomik sermayelerinin artırılmasının öğrencilerin İngilizce öğrenmekteki başarılarını arttırmaya yetmeyeceği, aynı zamanda ebeveynlerin kültürel ve ekonomik sermayelerinin de arttırılması gerektiği belirtilmiştir (s.153-154).

Amin (2015), Memphis Üniversitesindeki felsefe doktorası tezi için Pakistanlı öğrencilerin İngilizce öğrenme süreci üzerinde araştırma yapmıştır. Pakistanlı öğrenciler arasında, üniversiteden önce devlet okulları yerine özel okullarda okuyan öğrenciler İngilizcede daha başarılı olmaktadırlar ve İngilizce sınıflarında önceki birikimlerinden dolayı hakim duruma gelmektedirler. Devlet okulu kökenli öğrenciler ise, İngilizce derslerinde kendilerini çekmektedirler ve sessiz kalmaktadırlar çünkü İngilizce birikimleri yeterli değildir ve akranları ile öğretmenlerinin onlarla dalga geçeceklerini düşünmektedirler. (s. 181)

Aston Üniversitesinden D'Almedia (2016), İngiltere'de yedi ile on bir yaş arasındaki öğrencilerin ikinci bir yabancı dili öğrenme süreçlerine dair bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerinin kültürel sermayelerinin ve

uygun habituslara sahip oluşlarının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarıları üzerinde büyük rolü vardır. (s.18)

Casillas (2018) yılında California Riverside Üniversitesi felsefe doktorası için yazdığı tezinde sosyal yeniden üretim teorisini, tezinin kuramsal dayanağı olarak kullanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin kültürel sermayelerinin İspanyol öğrencilerin, İngilizce başarıları üzerinde rolü vardır. (s. 176 – 177)

2.3.6. Türk Eğitim Sistemindeki Eşitsizlikler ve Yeniden Üretim Üzerine Yapılan Çalışmalar

Türkiye açısından, bakıldığında, pedagojik eğitim sistemi içerisinde, dil açısından dezavantajlı çocukları, sadece sosyoekonomik sınıflardan gelen çocuklar değil ana dili başka olan çocuklar da oluşturmaktadır. Kürtçe konuşan bir çocuk bakımından problem söz konusudur. Evinde ve çevresinde Kürtçe konuşulan çocuk, okulda Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle, çocuk, okulda dersleri takip edebilme yönünden güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak, ilkokulu bitirdiği zaman, Türkçeyi gereğince konuşabilmektedir. Bu durum, ailede Türkçe konuşulan bölgelerle karşılaştırıldığında onun için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır çünkü çocuğun, Türkçe konuşulan diğer bölgelerdeki yaşıtları artık bilgi öğrenme aşamasına geçtikleri halde, o sadece Türkçe konuşabilme yeteneğini elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle, bu durum onun başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Tezcan,1979,s.8). Bu tezde de, öğrencilerin, Kürtçe benzeri yerel dilleri konuşuyor olmalarının, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamaktaki rolü incelenmektedir. Bu nedenle, hem üniversite öğrencisi katılımcılara, hem de İngilizce öğretmeni katılımcılara konuyla ilgili sorular sorulmaktadır.

Razon ’un araştırmasında (1990) yoksulluk nedeni ile annesi yoğun çalışan ilkokul çocuklarının, sınıf içi davranışlarında silik ve çekingen oldukları, okul başarılarının düşük olduğu gözlenmiştir (Razon,1990,akt. Tezcan,2017, s.78). Bu tezde ise, üniversite öğrencilerinin, İngilizce derslerinde, sınıf içi davranışlarında silik ve çekingen oluşları ya da atılgan oluşları ile, sahip oldukları sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye birikimleri arasındaki ilişki incelenmekte ve bu nedenle, öğrencilerin sınıf içi tutumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya'nın, (2004) Adana ilinde yapmış oldukları "Sıkıştırılmış Okullar" adlı araştırmalarında ortaya koydukları gibi SED' i yüksek olan okullarda elde edilen gelir, eğitimin niteliğinde gözle görülür bir farklılaşma yaratmaktadır (s. 55). Formal okul, başlangıcından beri sosyal sektöre aittir ve herhangi diğer bir "işletme" gibi işlemektedir. Okul hem kendi sıkıştırılmıştır hem de kendisi bir sıkıştırma aracı olarak görev yapmaktadır. Okulun içindeki öğretmen ve öğrenciler, önceden tanımlanmış bir dünyaya sıkışmışlardır çünkü duygu, davranış ve istemleri sürekli kısıtlanır. Her şey gözetim altındadır ve " Milli Eğitim, talim terbiye kurulları ve müfettişlik sistemi bir "büyük kulak" olma eğilimindedir." Araştırmasının sonuçlarına göre, okulların büyük çoğunluğu, öğrencilerin gelişimini sağlayacak fiziksel koşullara sahip değildir. Bu durum devlet, yönetici, öğretmen, öğrenci, aile zinciriyle ilgilidir. (Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya, 2004,s.32) Bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, okulların çoğu, eğitim için gerekli temel fiziksel koşullardan yoksundur. Hal böyleyken, öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri için gerekli olan fiziksel koşullara sahip olmaları beklenemez. Bu fiziksel eksiklikler, bu okullarda okuyan öğrencilerin, İngilizce öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedirler.

Ayşe Buğra'nın (2008), Birleşmiş Milletler Kalkınma Raporu'ndan aktardığı bilgilere göre : " Türkiye'de kadınların %20. 4' ü okuma yazma bilmiyor. Bu oran erkeklerde ise, %4. 7'dir. " (Buğra, 2008,akt. Onur,2009,s.161). Daha kendi anadilinde okuma yazma olanaklarına ulaşmada büyük problem yaşayan kız öğrencilerin, İngilizce öğrenme olanaklarına sahip olmada da fırsat eşitsizliğinden müzdarip olacakları açıktır. Bu nedenle, bu tezde, kadın öğrencilere, toplumsal yaşam içerisinde, cinsel ayrımcılığa maruz kalıp kalmadıkları ve cinsel ayrımcılık gözleminde bulunup bulunmadıkları sorulmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarından elde edilen cinsel ayrımcılık ile üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamak arasındaki ilişki incelenmektedir.

Menteşe, Üstün, Gökdelen (2012)'nin Ordu'da yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, Milli Eğitim Müdürlükleri, okullarının ödeneklerini dağıtırken, okulun bulunduğu çevre ve velilerin ekonomik düzeyini dikkate almalıdır aksi halde ortaya çıkan sosyal adaletsizlik, okul öğretmenlerinde rahatsızlık yaratmaktadır. Ayrıca, okul müdürleri ile okul öğretmenlerinin anlaşmazlığa düşmesine neden olmaktadır. (s.41)

Akşit ve Akşit'in (2012) yılında yaptıkları çalışmada, Türkiye 'de farklı türlerdeki liselerde okuyan öğrencilerin, matematik ve fen derslerine yaklaşımlarında diğer etkenlerin yanında, ebeveynlerin eğitim ve mesleklerinin de rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (s.564) Bu çalışmada, ebeveynlerinin sermaye birikimi düzeylerinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisini bir kez daha göstermiştir. Bu tezde de, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin, öğrenciler üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleştiklerinde, İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü araştırılmaktadır.

Arslan ve Hoşgörür'ün (2014) Muğla İli Yatağan İlçesinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, okullar kaynak yetersizliği nedeniyle zor durumdadırlar. Her okulun kendine özel ayrı bir bütçesi yoktur. Bu nedenle, okul müdürleri veliler ve çevreden maddi destek sağlamaya çalışmaktadırlar. Veliler ise, okul yönetimi kendilerinden para istediği için okuldan uzak durmaya çalışmaktadırlar. Okul müdürleri yetersiz kaynaklarla etkinlikler düzenlemeye, okulu ayakta tutmaya çalışmaktadırlar. Bakanlık, yeterince kaynak ayırmadığı gibi, okul müdürlerinin kendi parasıyla yarattıkları kaynakların kullanılmasına izin vermemektedir. (s.100- 101) Yetersiz kaynak sorununun, devlet okullarında İngilizce öğreniminde sorun yaratacağı ortadadır. Yabancı dilde kitapların alınması, yabancı dil laboratuvarlarının kurulması ve İngilizce derslerinde gerekli modern eğitim cihazlarının kullanılması belirli bir maddi harcama gerektirmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, devlet okullarında, değil bu yabancı dil öğretimi yatırımlarının yapılmasını, çok daha basit yatırımların bile yapılmalarında problem çıktığı görülmektedir. Bu durum da, bu okullarda okuyan öğrencilerin, İngilizce öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Müfredattaki cinsiyet ayrımcılığı, Tan'ın (2005), "Yeni İlköğretim Programları ve Toplumsal Cinsiyet" adlı araştırmasında da ortaya konulmuştur. İlgili araştırmada, hümanist, demokratik, özgürlükçü olmak ve eşitliği savunmak gibi her çağdaş eğitim müfredatında olması gereken özelliklerin Türk Eğitim Sistemi müfredatında olmadığı ortaya konmuştur. Olması beklenen fakat Türk eğitim sisteminde rastlanamayan öğeler; eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını engelleme, toplumsal cinsiyet rollerini dönüştürme, eğitimin tüm aktör ve katılımcılarında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik olarak bilinç geliştirme, cinsel ayrımcılık hakkında farkındalık yaratma sağlayacak

hedef, davranış, içerik ve yöntemlerdir. (s.68) Ailelerde, kız çocuklarının da öğrenim görmesi gerektiği fikri oluşturulurken, aynı zamanda, kızların İngilizce öğrenmelerinin önemli olduğu fikri de oluşturulmalıdır. Böylece, İngilizce öğrenim fırsatlarına erişmede kız ve erkek öğrenciler arasında eşitlik sağlanabilir. Bu noktada, risk daha ziyade alt sosyal sınıflardan gelen kız öğrencilerdedir. Okullaşmada ve diğer eğitim kurumlarına ulaşmada en büyük zorluğu onlar yaşadıkları için, yabancı dil öğreniminde de en büyük zorluğu yaşayanlar onlardır. Bu tezde, sosyoekonomik olarak alt sınıflardan gelen kız öğrencilerin, karşılaştıkları tüm zorlukların üstesinden gelseler de, üniversitede İngilizce hazırlık sınıfı okumaya daha büyük olasılıkla mecbur kaldıkları öngörüsünden yola çıkılarak araştırma yapılmaktadır.

Selma Polat, Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının yarattığı sosyal adaletsizlikler ve sosyal adaletsizliklerin önlenmesine yönelik önerileri, yönetici ve öğretmen görüşleri konusunda doktora tezi hazırlamıştır. Polat'ın (2015) çalışmasında, görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerin söylediklerinden, okulda öğrencilerin kültürel etkinliklere gezi, tiyatro, sinema, bayram törenlerine kıyafet alma gibi etkinliklere katılmada ya da kültürel etkinliklerden yararlanmada ailenin gelir düzeyinin, dolayısıyla okulun bulunduğu SED'in belirleyici bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Üst SED' de bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler, "öğrencilerin kültürel etkinliklere katılmasında belirleyici olanın gelir düzeyi değil, çocuğun isteği olduğunu, bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, bu tür etkinliklerin maliyetini karşılayamayan öğrencilerin giderlerini ya okul olarak kendilerinin karşıladıklarını" söylemektedirler. Orta SED 'de yer alan okullardaki öğrenciler, okuldaki kültürel etkinliklerde fazla gider gerektirmeyen etkinliklere katılmaktadırlar. Okul yönetimleri de bu tür etkinlikleri seçmektedirler. Alt SED'de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler de, gider gerektirmeyen etkinliklere yer verdiklerini söylemişlerdir (s.72).

Polat'ın (2015) araştırmasında ortaya çıkan sosyal eşitsizliğe yönelik bulgulardan biri de zorunlu eğitimden yararlanamama olmuştur. Zorunlu eğitimden yararlanamamak kız - erkek ayrımcılığına dayandırılmıştır. Ailelerin yobaz olması da, zorunlu eğitimden yararlanamama nedenlerindendir. Ailenin yoksul olmasından ötürü çocuğun çalışması gibi ekonomik nedenler de zorunlu eğitimden yararlanamamanın

nedenidir. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişim açısından aynı şansa sahip olamayanlar açısından eşitsizlikleri üretir ki bu ilke adaletsizliğin ta kendisidir. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin bir kısmı ülkenin ciddi bir eğitim politikasının olmamasını ve eğitim için yeterli kaynak ayrılmamasını eleştirmişlerdir (s.73).

Araştırmanın kapsamında görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmına göre müfredat / ders kitaplarında ayrımcılık bulunmamaktadır. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmına göre ise müfredatta ve ders kitaplarında ayrımcılık söz konusudur. Müfredatta ayrımcılık olduğunu söyleyenler bu ayrımcılıklara örnek olarak ya cinsiyet ayrımcılıklarını ya da dinsel ayrımcılıkları örnek göstermektedirler (Polat,2015,s.78).

Polat'ın (2015) araştırmasının bulguları, Türkiye'de müfredat, ders kitapları ya da diğer yardımcı kaynakların cinsiyet, din ve etnik ayrımcılıkları barındırdığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Türkiye'deki sınırlı sayıdaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenleri, zorunlu eğitimden yararlanamamadaki eşitsizliği, cinsiyet eşitsizliği ile ilişkilendirmişlerdir. Kız çocuklarının okula gidememesi ve okulu erken bırakmaları problemi söz konusudur. Bu nedenle eğitim almada adaletsizlik denildiğinde, araştırmaya katılan müdürler cinsiyetler arasındaki eşitsizliğe vurgu yapmışlardır. (s.79) "Ayrımcılıklar denildiğinde, sadece cinsiyet eşitsizliğine vurgu yapılması, zorunlu eğitimden adil yararlanamama açısından gerçek eşitsizlikleri aktarmakta yetersiz kalmaktadır. Bu algı, tıpkı yasa önünde eşitlik ilkesinin yarattığı biçimsel ya da yapay eşitlik gibi eğitimin başka eşitsizliklerinin görülmesine engel oluşturmaktadır" (Polat,2015,s.79). Gerçekte, bu durumun temelinde, kızların zorunlu eğitimden adil şekilde yararlanamamalarının gerisinde kadınların İslam dini içerisinde ve İslam sonrası Türk dünyasında biçilen toplumsal konumlarının radikal yorumları kadar sınıfsal nedenler de yatmaktadır. Hatta din gibi faktörlerden önde gelmektedir. Alt sınıflardan gelen yoksul ailelerin kaynakları sınırlıdır. Bu sınırlı olan gelirlerini erkek çocuktan yana kullanmakta, kız çocuğu için harcama yapmaktan kaçınmaktadırlar.

Polat'ın (2015) okul yöneticileri ve öğretmenler ile eğitimde eşitsizliklerin giderilmesi üzerine yapılan araştırmasının sonuçlarına göre, kaynak dağıtımındaki

adaletsizliğin ancak kaynak dağıtımını tamamen devletin üstlenmesi halinde, ortadan kalkacağını söyleyenler çoğunluktadır. Bu görüşü dile getirenler görüşlerini "toplanan vergilerin kamu için kullanılması gerektiği, anayasa'ya uyma zorunluluğu" gibi ifadelerle "sosyal devlet ilkesi" ne dayandırarak açıklamışlardır. Bu görüşü savunanlara göre "kaynak dağıtımını devlet üstlenmezse, adaletsizlikler önlenemez" (s.71-72).

Türkiye örneğinde de birçok kapitalist ülkede olduğu üzere satın alma gücü olan ebeveynlere sahip öğrencilerle bu güce sahip olmayan ebeveynleri olan öğrencilerin arasında eğitimde eşitsiz fırsatlar vardır. Satın alma gücü olan ebeveynler, çocuklarına özel öğretmen tutma, onları özel kursa ve özel okula gönderme ayrıcalığına sahiptirler. Eğitim herkesin eşit olarak ulaşacağı bir hak olmaktan ziyade sadece parası olanların alabildiği bir mal seviyesine indirgenmektedir. Aynı zamanda, satın alma gücü olmayanlar aleyhine adaletsizliği yeniden üretmektedir. (Polat,2015,s. 78)

Türkiye'de eğitim alanında,1980'lerden itibaren eğitimden yararlanan öder anlayışı hakim kılınmıştır fakat bu anlayış eğitimde büyük fırsat eşitsizlikleri yarattığı için başından beri problemlidir. Yoksul kesim çocukları insani ve demokratik hakları olan eğitim hakkından yararlanamamaktadırlar. Bu durum, sadece yoksul çocukların bireysel yaşamında değil toplumsal alanda da sorun yaratmaktadır çünkü eğitim bireyin kendisini ilgilendirdiği kadar toplumu da ilgilendirmektedir. (Polat,2015,s.80) Polat'ın belirttiği gibi, yabancı dil öğretimi de bir "mal" statüsüne indirgenmiştir. Ailesinin parası olan öğrenciler, İngilizce öğrenim fırsatlarına çok küçük yaşlardan itibaren sahipken, ailesinin parası olmayan, öğrenciler bu fırsatlardan yararlanamazlar ve İngilizce öğreniminde dezavantajlı duruma düşerler. Bu durum etkisini, üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmalarıyla kendini bir kez daha gösterir.

OECD'nin (2016) gençlerin herhangi bir iş veya eğitim programında yer almama oranlarının belirlendiği raporun sonuçlarına göre (Rapor gençleri 15-19 yaş kız,15-19 yaş erkek,20-24 yaş kız,20-24 yaş erkek olarak dört bölümde incelemektedir.) TC'de, herhangi bir iş veya eğitim programında yer almayan 15-19 yaş aralarındaki erkek çocukların oranı %12. 6 iken, kız çocuklarda bu oran neredeyse iki katına çıkıp 24,5 olmaktadır. 20-24 arasındaki gençlerde ise erkeklerde 18,2 iken kızlarda 47,3'tür.

Bu sonuçlara göre cinsiyet ayrımcılığı açıkça ortaya konmuştur. OECD ülkelerinin ortalamalarına bakıldığında, herhangi bir işte veya eğitimde yer almayan

kızların oranı 15-19 yaş arasında 6. 4 iken aynı yaş grubundaki erkeklerin oranı 6. 1' dir.20-24 arasında ise kızlarda bu oran 18.2 iken erkeklerde aynı yaş grubunda 15.3'tür. OECD'nin sonuçlarına göre OECD ülkelerinin ortalamalarında da kızların aleyhine bir sonuç ortaya çıkmıştır fakat bu oran Türkiye ile kıyaslandığında çok daha küçük bir orandır (OECD,2016).

OECD (2020) Türkiye Eğitim Raporu incelendiğinde, yetişkinlerin eğitim düzeyine ilişkin veriler, Türkiye'de 25-34 yaş arası ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkin oranının OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. OECD ortalamasında bu yaş gruplarında ortaöğretim mezunu olmayanların oranı %15 iken, Türkiye için bu oran %41'dir. Bu konuda, Türkiye, OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra gelerek ikinci olmaktadır. Bu yaş aralığında, ortaokul mezunu olmayan yetişkin oranları Türkiye için cinsiyete göre incelendiğinde, kadın erkek arasındaki farkın azalarak devam ettiği görülmektedir. Türkiye'de ortaokul mezunu olmayan kadınların oranı %43, erkeklerin oranı % 39'dur (OECD,2020,s.2)

Maltepe Üniversitesi'nden Canpolat (2020) evlerinde Kürtçe konuşan ortaokul ve lise öğrencilerinin, Türk Eğitim Sistemi içerisinde yaşadıkları yabancılaşma sorunu üzerinde durmuştur. (Canpolat,2020,s.160) Bu tezde de, yerel dilleri konuşan öğrencilerin, üniversitede İngilizce bir lisans programına yerleştikten sonra, İngilizce hazırlık okuyup okumamalarının ilişkisi dikkatle incelenmektedir. Konuyla ilgili sorulara hem öğrencilerle hem de İngilizce öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmelerde yer verilmektedir.

2.3.7. Sonuç

Toplum değiştikçe, eğitim anlayışı da değişecektir ve tüm bu değişimler hem siyasal, ekonomik ve sosyal faktörlerden etkilenecekler hem de onları etkileyeceklerdir. Eskiden, bilimin görevini yapan din yerini büyük oranda bilime bırakmış gözükmektedir. Veliler tarafından çocuklarının dini kurumlar yerine seküler kurumlarda eğitim almalarını tercih etmeleri, çoğunluğunun dinsel bilgi yerine bilimsel bilgiyi tercih etmelerindendir (Akşit,2012,s.201).

Tarih boyunca toplumun değişik sınıfları ortak eğitim dışında kendi sınıflarındaki üyelerden beklenen davranışları kazanmak için özel eğitimler de

almışlardır. Bu durumu günümüz Türkiye'sinde, yeni nesillerin aldığı farklı eğitimler de görebiliriz. Özel Türk okullarına, kolejlere, imam hatip okullarına, meslek liselerine giden çocuklar ortak bazı eğitimler almakla birlikte genel olarak farklı pedagojik sistemlerle eğitilmektedirler ve eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de farklı olanaklara sahiptirler. Her sınıftan öğrenciye, kendi sınıfından olanlara öğretilecek bilgi aktarılarak, üst sınıflardan gelen öğrenciler kayrılmaktadırlar.

Eğitim, toplumun en önemli kurumlarından biridir ve toplumla şekillenmesi gerekmektedir. Bu yüzden, eğitimde sosyolojik bakış açısı çok önemlidir. Eğitim sosyolojisinin hem kuram hem de uygulama alanı olarak daha çok çalışma üretmesine ihtiyaç vardır. Eğitim sosyolojisi, eğitimciler, öğretmenler, davranış bilimleri ve eğitimsel süreçlerle ilgili araştırmacılar için elzemdir. Küreselleşen Dünya'da çok çeşitli toplumsal sınıflardan ve ırklardan gelen öğrencilerle iletişim halinde olan tüm eğitimcilerin eğitim sosyolojisi bilmeleri büyük kolaylık sağlayacaktır. (Tezcan,2017,s.77) Ayrıca, eğitim sosyolojisinin gelişimi ve alanda etkin sosyologların yetişmesi, ülkemize uygun eğitim stratejilerinin oluşturulmasına büyük katkı sağlayabilir.

Günümüzün Türkiye'sinde zorunlu eğitimin süresi kağıt üzerinde sürekli artmaktayken, fakir aile çocukları bundan nasiplenememektedir. Okulda olması gereken saatlerde birçok çocuğu metropollerde dilenirken görmek mümkündür. Sokaklarda dilenen bu çocuklar, yaşıtları gibi okula gidemeyerek, yalnızca o andaki haklarını değil gelecekteki sosyal sınıf atlama şanslarını da yitirmektedirler. Bu durum çok büyük bir sosyal adaletsizliktir. Eğitim sosyolojisinin gelişimi ve bu konuda uzman kadrolar, bu sosyal adaletsizlik problemini çözmekte yardımcı olabileceklerdir.

Eğitim alanının genelinde görülen fırsat eşitsizliği problemi etkisini, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde de göstermektedir. Türk Eğitim Sistemi içerisindeki tüm öğrenciler, İngilizce öğrenmeye ilkokulda başlamaktadırlar. Bu yaş, dil öğrenmek için geç bir yaş değildir fakat problem, verilen İngilizce öğretimin yetersizliğidir. Kağıt üzerinde çok küçük yaşlardan itibaren verilmiş gözüken İngilizce eğitimi, gerçekte çeşitli nedenlerle tüm öğrencilere ulaşamamaktadır. Örneğin, devlet okullarında birçok okulda İngilizce dersleri ya boş geçmektedir ya da boş geçmemesi adına başka derslerin

öğretmenlerince doldurulmaktadırlar. Özellikle, sosyo ekonomik olarak gelişmiş büyük şehirlerden gelmeyen öğrenciler madur durumdadırlar.

Ailelerinin sosyoekonomik durumu, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde büyük fark yaratmaktadır. Ekonomik olarak refaha sahip aileler, çocuklarını İngilizcenin etkin olarak öğretildiği özel okullara küçük yaştan gönderebildikleri gibi, özel kurs, özel ders ve yurtdışı dil kamplarıyla da destekleyebilmektedirler. İngilizcenin konuşulduğu ülkelere küçük yaşlardan itibaren giden öğrencilerde, İngilizce konuşan ülkelerin kültürlerine dair farkındalık oluşmaktadır. Bu da, bu öğrencilerin, İngilizceyi içselleştirerek, öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Oysa, ailelerinin sosyoekonomik sermayelerinde eksiklik olan öğrenciler, İngilizcelerini geliştirmek için gerekli bu adımların hiçbirini atamazlar. İngilizce öğrenme alanındaki bu örtük eşitsizliklerin örtülerini kaldırmak ve bu eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunmak elzemdir. Öğrencilerin bir kısmının üniversiteye gelene kadar olan eğitim hayatlarında, üniversitede İngilizce hazırlığı atlayacak yeterli düzeyde İngilizce seviyeye ulaşamamalarının, ailelerinin düşük sosyoekonomik düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu tezde, üniversite öğrencilerinin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamakta, öğrencilerin sahip oldukları habitus, ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermayelerin rolü incelenmektedir. Tezde, öğrencilerin sahip oldukları yüksek ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye miktarlarının ve uygun habituslarının, öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuma olasılıklarını en aza indirdikleri öngörüsünden yola çıkılarak araştırma yapılmaktadır. “ Çocuklarımızın eğitiminin, onların orada ya da burada doğmaları, şu ya da bu ebeveynlere sahip olmaları rastlantısına sahip olmaması gerektiği açıktır” (Durkheim, 2016,s.107). İngilizce öğrenim süreçlerinde de, öğrencilerin, ailelerinin sahip oldukları sermaye türlerindeki eksikliklerin etkisi göz önüne alınmalıdır. İngilizce öğrenme konusunda da, öğrencilere küçük yaşlardan itibaren gerekli koşullar sağlanmalı ve bu konudaki fırsat eşitsizliği giderilmelidir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ile süre bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez araştırması, bir nitel saha araştırmasıdır. Araştırmada nitel araştırmanın temel tekniklerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma problemi, yorumlayıcı bir yaklaşımla incelenmiştir. Gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler, sahaya bizzat inerek katılımcılarla yüz yüze görüşülerek ve sorular doğrudan yöneltilerek yapılmıştır. Zincir ya da kartopu örnekleme yöntemi, " araştırma alanındaki kaynak kişilerden doğru, diğer görüşülecek kişilere ulaşılması ve bir kartopu gibi, ilerledikçe, yeni kişilere ulaşıldıkça örneklemin büyümesi ile oluşmasıdır." (Kümbetoğlu, 2012, s. 99) Yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır fakat gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sorulara " deşme soruları" denmektedir. Bu deşme soruları aracılığı ile, katılımcıların sorulara verdikleri cevapları daha derinleştirmek ve istenen düzeyde cevaplar almak hedeflenmiştir. Deşme soruları ile, özellikle katılımcıların ifadelerinde var olan örtük bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve derinlemesine bilgi edinilmeye özen gösterilmiştir. Ayrıca, derinlemesine görüşmeler esnasında, nadiren de olsa, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarda, müphemlik ortaya çıkmıştır. Bu müphemlik durumlarında da, sorulan deşme sorularıyla, müphemlik giderilmeye çalışılmıştır. Herhangi bir katılımcı, sorulara çelişkili, birbiri ile tutarsız cevap verdiyse, bu noktaları açıklığa kavuşturmak için tekrar deşme soruları sorularak, bu çelişkiler açığa çıkarılmış ve giderilmişlerdir.

Bu tezde, derinlemesine görüşme tekniği kullanmak yerine anket yapılsaydı, katılımcıların araştırılan konuya yeterince derin cevaplar vermesi mümkün olmayacaktı. Ayrıca, katılımcıların sessizlikleri, surat mimikleri, gülüşleri, iç çekişleri ve ses tonları gibi, katılımcıların verdiği cevapların önemli birer kısmı olan faktörler, araştırmaya

katılamayacaktı. Oysa, katılımcıların sessizlikleri, mimikleri, gülüş, iç çekiş ve ses tonları da, iyi gözlemlendiğinde, örtük bilgilerin açığa çıkmasını sağlayabilmektedirler. Gerekli yerlerde, deşme soruları da sorulamayacaktı. Derinlemesine görüşme yerine odak grup görüşme yapılsaydı da katılımcılardan, istenen derinlikte cevaplar almak mümkün olmayacaktı.

Ekonomik sermayenin öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak için, katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Okurken bir işte çalışıp çalışmadıkları, aylık bireysel harcamaları, üniversite öncesinde gittikleri okul türü, üniversitelerinin türü, üniversite öncesinde İngilizce ders alıp almadıkları, İngilizce bir kursa gidip gitmedikleri, İngilizce konuşulan bir ülkeye gidip gitmedikleri, yurtdışında İngilizce kamplara veya kurslara katılıp katılmadıkları, teknolojiyi kullanmakta ekonomik olarak zorlanıp, zorlanmadıkları sorulmuştur. Ayrıca, temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlandığını belirten öğrenciler olduysa, bu bilgi de kodlanarak analiz sürecine dahil edilmiştir.

Öğrencilere habituslarına ve kültürel sermayelerine dair sorular sorulmuştur. Üniversite öncesinde yabancı öğretmenlerinin olup olmadığı ve üniversite öncesi dönemde, İngilizceye yeterince maruz kalıp kalmadıkları sorulmuştur. İngilizce öğrenmelerinde, kişisel nedenlerinin ne olduğu, aile üyelerinin İngilizce dışında bildikleri yabancı diller, aile üyeleri dışındaki çevrenin İngilizce bilgisi, sorulan diğer sorulardır. Öğrenci katılımcılara, üniversite öncesi İngilizce kitap ve İngilizce makale / haber okuma alışkanlıklarının yanında, Türkçe okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Onlar büyürlerken, evde bulunan ortalama kitap miktarı da sorular arasındadır. Ayrıca, ebeveynlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Ebeveynlerinin İngilizce öğretimine katkıları da sorulmuştur. Öğrenci katılımcıların İngilizce öz yeterlilikleri sorulduğu gibi, ikinci yabancı dil bilgileri de sorulmuştur. Yabancı dil öğrenirken, kişilerin anadillerine ne kadar hakim oldukları, önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, katılımcıların kendilerinin ve ailelerinin kullandıkları Türkçe'nin özellikleri ve Türkçe konuşurlarken, kelimelerin yerine, el işaretleriyle anlatım yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Ek olarak, üniversite öncesi dönemlerinde ve üniversite dönemlerinde, İngilizcelerini etkileyebilecek ya da etkilemeyecek sosyal etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Yabancı dil öğreniminde, sosyal adalet

anlamında büyük fırsatlar sunması mümkün olan, teknolojinin önemini görmek adına da, katılımcılara İngilizce öğrenirken, teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur.

Kültürel sermayenin ve habituslarının, öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak için de, katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Üniversite öncesinde yabancı öğretmenlerinin olup olmadığı ve üniversite öncesi dönemde, İngilizceye yeterince maruz kalıp kalmadıkları sorulmuştur. İngilizce öğrenmelerinde, kişisel nedenlerinin ne olduğu, aile üyelerinin İngilizce dışında bildikleri yabancı diller, aile üyeleri dışındaki çevrenin İngilizce bilgisi, sorulan diğer sorulardır. Katılımcılara, üniversite öncesi İngilizce kitap ve İngilizce makale / haber okuma alışkanlıklarının yanında, Türkçe okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Onlar büyürlerken, evde bulunan ortalama kitap miktarı da sorular arasındadır. Ayrıca, ebeveynlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Ebeveynlerinin İngilizce öğretimine katkıları da sorulmuştur. Katılımcıların İngilizce öz yeterlilikleri sorulduğu gibi, ikinci yabancı dil bilgileri de sorulmuştur. Yabancı dil öğrenirken, kişilerin anadillerine ne kadar hakim oldukları, önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, katılımcıların kendilerinin ve ailelerinin kullandıkları Türkçe'nin özellikleri ve Türkçe konuşurlarken, kelimelerin yerine, el işaretleriyle anlatım yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Ek olarak, üniversite öncesi dönemlerinde ve üniversite dönemlerinde, İngilizcelerini etkileyebilecek ya da etkilemeyecek sosyal etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Yabancı dil öğreniminde, büyük fırsatlar sunan teknolojinin önemini görmek adına da, katılımcılara İngilizce öğrenirken, teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki saha araştırması için, İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de, İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin habituslarının, ekonomik, kültürel ve sermaye türlerinin, öğrencilerin, üniversitede İngilizce okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak amacıyla sorular sorulmuştur. İngilizce öğretmeni katılımcılara öncelikle, kendilerine ve iş deneyimlerine dair dorular sorulmuştur. Örneğin, kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yaptıkları sorulmuştur. Kaç yıldır üniversitede öğretmenlik yaptıklarının yanında, hem vakıf üniversitesi hem de özel üniversitede çalışma deneyimleri olup olmadığı sorulmuştur. Eğer, her iki tip

üniversitede de deneyimleri varsa, vakıf üniversitesi öğrencileri ve devlet üniversitesi öğrencileri arasındaki farklara dair gözlemleri sorulmuştur.

İngilizce öğretmeni katılımcıların, İngilizce öğretirken ki deneyimlerinin ve gözlemlerinin büyük önem taşıdığına inanmaktayım. Aynı zamanda, İngilizce öğretmenlerinin kendilerinin, İngilizce öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin de önemli olduğunu düşünmekteyim. Bu nedenle, İngilizce öğretmeni katılımcılara, kendi İngilizce öğrenme süreçlerine dair de sorular sorulmuştur. Ek olarak, eğer başka yabancı diller biliyorlarsa, diğer yabancı dilleri öğrenme süreçlerine dair sorular da sorulmuştur. Ayrıca, anne veya baba olup İngilizce öğretmeni olan katılımcılar, kendi çocuklarının yabancı dil öğrenme süreçlerine de, hem gözlemci hem de öğretmen olarak katılmışlardır. Bu katılımcılar, çocuklarının yabancı dil öğrenme süreçlerine dair deneyimlerini de anlatmışlardır.

İngilizce öğretmeni katılımcılara, üniversite öğrencilerinin, İngilizce hazırlık okuyup okumamaları üzerinde habituslarının, ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türlerinin rolünün olup olmadığı konusundaki düşüncelerini anlamak için sorular sorulmuştur. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik, kültürel ve sosyal seviyelerinin, öğrencilerin, İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü sorulmuştur. Öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında, teknolojinin rolü sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin, toplumsal cinsiyet ve İngilizce öğrenimi arasındaki ilişkiye dair gözlemlerini öğrenmek adına, öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında, cinsiyetin rolü sorulmuştur. İngilizce öğretmenlerine, öğrencilerin, İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında, Türkçe bilgilerinin rolünü anlamak amacıyla iki soru yöneltilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin anadillerini kullanırken ki ustalıklarının, İngilizce öğrenmelerindeki rolü sorulmuştur. İkinci olarak ise, öğrencilerin, anadillerini konuşurken kelimelerin yerine el işaretleri ve vücut hareketlerini kullanmalarının, “ay, şey” gibi kelimeleri sık kullanmalarının, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü sorulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem (Araştırmanın Alanı ve Grubu)

Araştırmanın ilk bölümünde evren, üniversite sınavıyla, İngilizce bir lisans programına yerleşmiş Türk üniversite öğrencileridir. Araştırma grubu ise Boğaziçi, Maltepe, Marmara, Yeditepe Üniversitelerinden, altmış dört katılımcıdır. Katılımcıların yirmisi, İngilizce hazırlık okumamışlardır. Her üniversiteden, hazırlık okumayan beşer öğrenci seçilmiştir. Kırk dördü ise okumuşlardır. Katılımcıların otuz ikisi devlet üniversitelerinden, otuz ikisi ise vakıf üniversitelerindendir. Araştırmada yer alan üniversiteler, İngilizce lisans bölümleri ve İngilizce hazırlık okulları olması dolayısıyla seçilmişlerdir. Bu üniversitelerde İngilizce lisans bölümlerine yerleşen öğrenciler, üniversiteye kayıt yaptırdıktan sonra, ancak İngilizce seviyelerinin belirli bir düzeyde olduğunu kanıtlayabilirlerse, İngilizce hazırlık okumadan fakülte öğrencisi olabilmektedirler. Kanıtlayabilmelerinin ise iki yolu vardır. İlk olarak, okudukları üniversitenin ilgili bölümünün hazırladığı sınava girerler ve belirli bir puanın üzerini alabilirlerse, hazırlık okumazlar. İkinci olarak ise, TOEFL sınavından, kendi üniversitelerinin belirlediği puanı alırlar ve hazırlık okumazlar.

Araştırma yapmak için, İstanbul'da yer alan iki devlet, iki vakıf üniversitesi seçilmiştir. Araştırma yapılan üniversitelerden Boğaziçi Üniversitesi, bütün lisans bölümleri %100 İngilizce olduğu için seçilmiştir. Marmara Üniversitesi ise, bünyesinde, birden fazla %100 İngilizce lisans bölümü bulunduğu için seçilmiştir. Araştırmaya bu üniversiteden katılan öğrencilerin tamamı, %100 İngilizce olan bir lisans bölümünün öğrencileridirler. Yeditepe Üniversitesi, tüm lisans bölümleri %100 İngilizce olan bir üniversite olduğu için seçilmiştir. Maltepe Üniversitesi ise, bünyesinde, birden fazla %100 İngilizce lisans bölümü bulunduğu için seçilmiştir. Araştırmaya bu üniversiteden katılan öğrencilerin tamamı, %100 İngilizce olan bir lisans bölümünün öğrencileridirler.

Araştırmanın ikinci bölümünde evren, üniversitelerde en az on yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahip Türk öğretmenlerdir. Araştırma grubu ise Boğaziçi, Maltepe, Marmara, Yeditepe Üniversiteleri ağırlıklı olmak üzere, Işık, Bahçeşehir, Kültür Üniversitelerinden on beş İngilizce öğretmenidir. Araştırmada, her iki katılımcı grubu için de gönüllülük esasına bağlı amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda tercih edilen bir örnekleme türüdür. Tercih nedeni,

zengin bilgi içerdiği düşünülen durumların, derinlemesine çalışılmasına olanak vermesidir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013,s.135)

Başlangıçta ulaşılan katılımcıların sosyal ağlarını kullanarak yeni katılımcılara ulaşıldığı için, kartopu (zincirleme) örnekleme kullanılmıştır Zincir ya da kartopu örnekleme yöntemi, " araştırma alanındaki kaynak kişilerden doğru diğer görüşülecek kişilere ulaşılması ve bir kartopu gibi, ilerledikçe, yeni kişilere ulaşıldıkça örneklemin büyümesi ile oluşmasıdır" (Kümbetoğlu, 2012, s. 99). Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki örneklemin yerini araştırma grubu almaktadır. Nicel araştırmalarda, örneklemin sayısına, nitel araştırmayla kıyaslandığında çok daha fazla önem verilmektedir. Nitel araştırmadaysa, araştırma grubunun, araştırma konusu ile olan ilgisi dikkate alınır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016,s.220).

İlk olarak Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin görüşmeleri tamamlanmıştır. İkinci olarak Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin, derinlemesine görüşmeleri tamamlanmıştır. Yeditepe ve Boğaziçi Üniversitelerinde hem hazırlık okuyan hem de okumayan öğrencilere ulaşmak Maltepe ve Marmara Üniversitelerinde olduğundan çok daha kolay olmuştur çünkü bu iki üniversitenin tüm lisans bölümleri İngilizce olduğundan, araştırmanın kriterlerine uyan öğrenci sayısı daha fazladır. Maltepe ve Marmara Üniversitelerinin tüm bölümleri İngilizce olmadığından, araştırmanın kriterlerine uygun öğrenci sayısı daha azdır. Bu nedenle, derinlemesine görüşmelere katılacak öğrenci bulmak, Maltepe ve Marmara Üniversiteleriyle kıyaslandığında daha zor olmuştur.

Araştırmada, tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin, konuya bakış açılarının, araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, on beş İngilizce öğretmeni ile de derinlemesine görüşme yapılmıştır. Yeditepe Üniversitesi İngilizce öğretmenlerine ulaşma sürecinde hiçbir sıkıntı olmamıştır. Maltepe Üniversitesinde gönüllü İngilizce öğretmeni bulmak başlangıçta zor olsa da, öğretmenlere ulaşılmış ve verimli derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Boğaziçi Üniversitesinden ilk İngilizce öğretmeni katılımcıya, bu tezin danışmanı Sn. Bahattin Akşit aracılığıyla ulaşıldıktan sonra diğer derinlemesine görüşme, bu katılımcının, arkadaşı ile yapılmıştır. Marmara Üniversitesinden, İngilizce öğretmeni katılımcılara ulaşılmakta herhangi bir zorluk yaşanmamıştır. Katılımcılar, birbirlerinin arkadaşıdırlar.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, nitel veriler, altmış dört üniversite öğrencisi ve on beş İngilizce öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşmelerde kullanılmış sorular araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeleri, araştırmacı, katılımcılarla yalnız gerçekleştirmiştir. Türk üniversite öğrencilerinden İngilizce bir lisans programına yerleşenlerin bir kısmı, İngilizce hazırlık okurken, diğerleri hazırlık okumadan fakülte öğrencisi olabilmektedirler. Bu araştırmada kullanılan derinlemesine görüşme soruları, öğrenciler arasındaki bu fark üzerinde, geçmişten getirdikleri ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türlerinin rolünü araştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcılardan onay alındıktan sonra, İphone cihazı ile görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşmelerin ses kaydının alınması ve bu konu da tüm katılımcıların istekli olması, araştırmaya büyük katkı sağlamıştır çünkü böylece ayrıntılar kaybedilmemiştir. Daha sonra, alınan bu kayıtlar dinlenmiş ve bilgisayarda Word programı kullanılarak deşifre edilmiştir. Yapılan görüşmeler, çok kısa sürede Word programına aktarılmıştır ve böylece araştırmacının kafasında o görüşmeye dair olan tüm detaylar da araştırmaya aktarılabilmiştir. Katılımcıların söyledikleri sözlerin yanında, kelime vurguları ve sorular karşısında, iç çekişleri, duraksamaları ve sessizlikleri de yazılmış ve yorumlanmıştır. Her bir üniversite adına, Windows' da ayrı bir klasör açılmıştır. Öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapıldıkça ve Word 'e yazıldıkça, öğrencinin okuduğu üniversitenin adının yazdığı Windows klasörünün içine saklanmıştır. Ardından, Word programında yazılan deşifreler, Nvivo nitel araştırma programına kaydedilerek araştırmacı tarafından kodlara dönüştürülmüş ve tüm görüşmeler kodlandıktan sonra analiz yapılmıştır. İngilizce öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmeler ise ayrı bir Windows klasöründe saklanmıştır. Derinlemesine görüşmeler, 1.Haziran.2019 ve 21.Ağustos.2020 arasında gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmeler, Yeditepe Üniversitesi Kampüsü Rektörlük Binası, Maltepe Üniversitesi Kampüsü, Etiler Harvard Cafe ve Bağdat Caddesi İl Padrino Restaurant'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler sırasında, özellikle yerel ve azınlık dillerinin kullanımı ve toplumsal cinsiyet ile ilgili sorularda, kültürel kodlara, temel kültürel değer ve normlara karşı hassasiyet göstermiştir. Derinlemesine görüşmelerin her aşamasında, katılımcılarda her hangi bir rahatsızlık yaratacak davranış

ve yaklaşımlardan kaçınılmıştır. Araştırmada, etik değerlerin korunmasına, mümkün olan en üst derecede önem verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizinde kullanılan Nvivo programı kullanılmıştır. Altmış dört üniversite öğrencisi ve on beş İngilizce öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşme verileri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde fikirler, kavramlar, temaların oluşması ve gelişmesi, önce Word programında yazılan daha sonra da Nvivo programına aktarılan, derinlemesine görüşme metinlerinin tekrar tekrar ve çok dikkatli bir biçimde okunması ile oluşmuştur. Kavram ve kategoriler, kodlar olarak ayrıştırılmıştır. "Kodlama, görüşmeci ve görüşülenin soru ve ifadelerinde yer alan ana kavram ya da ana eksene bağlı olarak yapılan ve metni belirli dilimlere, paragraflara bölen bir işlemdir." (Kümbetoğlu, 2017,s.156) Bu tez için yapılan araştırma verilerinin kodlanmasında, kavramlar arası ilişkilere bakmak amaçlanmıştır. Metinlerin tamamına, içerdiği öze göre çeşitli adlar verilmiştir. Bu verilen adların bazıları, araştırmacının daha önceden saptadığı, görüşme sorularından alınmıştır. Bazıları ise, tamamen görüşmecilerle yapılan ifadelerin özlerinden çıkmıştır.

Kodlama yapma, bu araştırmada büyük bir avantaj sağlamıştır çünkü veriyi düzenlemeyi, ilişkileri görmeyi kolaylaştırmıştır. Metinler, kodlama sayesinde parçalara bölününce, metinler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları görmek ve karşılaştırmalar yapmak çok daha kolay bir hale gelmiştir. Bu araştırmada kodlama aşamasında özellikle çok titiz davranılmıştır çünkü araştırmanın bulgularının doğru yansıtılabilmesi için bu özen, elzemdir. Araştırmada, kodlama yapılırken, yeni kodlar oluşturma, değiştirme veya bazı kodları çıkarmada esnek davranılmıştır. Gereksiz biçimde birbirini üzerleyen kodlar oluşturmaktan kaçınılmıştır. Aralarında bağ olan kodlar ise dikkatten kaçırılmamıştır.

Nvivo programı kullanmak, araştırma için kolaylık sağlamıştır çünkü bir sorgulama işlemi yapıldığında, bir kavramın kodlanmış her örneğini bir anda ve bir arada görmenizi sağladığından, yorumlama için, elle çalışırken olabileceğinden daha eksiksiz veri sağlamaktadır. Nvivo programı, doğru kullanıldığında, araştırmanın daha sistematik yapılmasını sağlamıştır çünkü hem veriyi organize etme hem de bilgiye hızlı

erişim sağlamaktadır. Ayrıca, bu program, her hangi bir katılımcı grubunun, derinlemesine görüşmeler sırasında, en çok kullandığı kelimeleri, bir anda listeleme imkanı vermektedir. Programın bu özelliği de, araştırmacıya, bulguları yorumlama aşamasında yeni ufuklar açmıştır. Programın, araştırmada kullanılmak üzere grafikler çıkarma özelliğinden de yararlanılmıştır. Program, hem iki boyutlu hem de üç boyutlu grafikler hazırlayabilmektedir. Hiçbir yazılım, nitel veri analizini kendi kendine yapamaz fakat, araştırmacının analiz yapma sürecine büyük katkı sağlayabilir. Bu araştırmada da, Nvivo programından büyük fayda sağlanmıştır.

Elde edilen veriler, Bourdieu, Passeron ve Bernstein'ın görüşleri temel alınarak yorumlanmıştır. Yorumlamada, bu tezin literatür bölümünde yer alan başka düşünürlerin fikirlerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca, yorumlama yapılırken, bu tez için yapılan saha araştırmalarının, bulguları ile dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan çalışmaların benzerlikleri ve farkları ortaya çıkarılmıştır. Bu farkların nedenleri de ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sorunu, alt başlıklar ve gruplamalar altında görüşülen kişilerin anlatılarından örnekler sunularak anlatılmıştır. Araştırma yapılan konuda, yaşanan gerçekliğin net bir şeklide resimlenmesi için, doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılmışlardır. Böylece, araştırmacı kendi önemli bulduğu boyutları anlatılardan alıntı yaparak açıkça örnekleyebilmiştir. Bulguların sunumunda olabildiğince basit ve düzenli olmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bulgularının sunumu ve yorumu aşamalarında, çok önem verilen bir başka nokta da, araştırmanın ortaya çıkardığı her boyutun ihmal edilmeden sunulmasıdır. Bulguların yorumlanması aşamasında, Bourdieu, Passeron ve Bernstein gibi düşünürlerin fikirleri ile bağ kurulmuş olsa da, ağırlıklı olarak araştırmacının özgün fikirleri ve sübjektif yorumları yansıtılmıştır.

Araştırmanın her iki bölümündeki saha araştırmalarından alınan verilerden çıkarılan bilgiler, derinlemesine görüşmelerde anlatılanlardan alınan alıntılarla, örneklerle zenginleştirilmiştir. Daha sonraki adımda ise, araştırmacının yorumu devreye girmiş ve bu yorumlarla, okuyucunun zihnine, hangi verilerin anlamı ve önemli olduğu kazınmıştır. Son olarak ise, tüm bu aşamalar ile ana problem ve tezin kuramsal dayanağı arasında bağ oluşturulmuştur.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

"Bu bölümde, önce belli başlıklar halinde araştırmanın amaçlarını yansıtan, elde edilen bulgulara; sonra onların kümeler ve bütün halinde anlamlandırılmaya çalışıldığı yorumlara yer verilmiştir."

4.1. Bulgular

Bu bölümde altmış dört üniversite öğrencisi ve on beş İngilizce öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Altmış Dört Üniversite Öğrencisinin Derinlemesine Görüşme Bulguları

Bu bölümde derinlemesine görüşmeye katılan Boğaziçi, Maltepe, Marmara ve Yeditepe Üniversitesi'nden altmış dört öğrencinin görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmaya katılan altmış dört öğrencinin otuz ikisi vakıf, otuz ikisi devlet üniversitesi öğrencisidir.

4.1.1.1. Başlangıç Yaşı

Altmış dört öğrencinin yirmisi, hazırlık okumadan fakülte olmayı başarmış öğrencilerdir. Bu öğrencilerden beşi Boğaziçi, beşi Yeditepe, beşi Marmara ve beşi Maltepe'dendir. Bu öğrenci grubunda İngilizce öğrenmeye en geç başlayan öğrenci, öğrenmeye ilkokul beşinci sınıfta başladığını belirtmiştir. Hazırlığı geçemeyen kırk dört öğrenci arasında ise, İngilizce öğrenmeye üniversite hazırlıkta başladığını söyleyenler mevcuttur.

Bu nodda en dikkat çekici iki açıklama Boğaziçi Üniversitesinden DG21'den ve Yeditepe Üniversitesinden DG8'den gelmektedir. Her iki öğrencide hazırlık sınıfını okumamışlardır.

"İngilizce öğrenmeye başladığım zamanı hani ders alarak İngilizce öğrenmeye başladığım zaman anaokulu. Yani 3, 4 yaşlarımda ama her zaman benim İngilizce 'ye karşı kulak doygunluğum olmuştu. Annemin sürekli İngilizce dizileri, polisiye dizileri seyretmeyi çok seviyor. Ve benim hani bebekliğimden beri yani kundakta olduğumdan beri arka fonda hep bir televizyonda İngilizce dizinin açıldığını falan filan ondan dolayı gelen kulak doygunluğum her zaman olduğu için hani resmi olarak anaokulu 3, 4 yaşları diyebilirim. Ama yani aslında sanırım doğduğumdan beri (DG8,19, K, Yeditepe) .

" Anaokulundan beri ders görüyorduk hep. Ya ben kendimi bildim bileli babam annem de İngilizce biliyor zaten. Hep okulda kendimi bildim bileli İngilizce gördüm. İngilizce hep hayatımdaydı. Kendimi bildim bileli İngilizce vardı. Okula başlamadan önce bile hayatımdaydı" (DG21,18,K,Boğaziçi).

Hazırlık okuyan öğrenciler ise İngilizceye çok geç başladığını söyleyenler (lise veya üniversite gibi) ve erken yaşta başlasa bile ciddi bir eğitim almayanlardan oluşmaktadır.

"İngilizce öğrenmeye çok küçükken başladım anaokulundan sonra ama hiçbir zaman sıkı bir eğitim almadım" (DG20,19,E,Boğaziçi).

"İngilizce öğrenmeye tam anlamıyla 2019 Eylül ayında başladım" (Katılımcının üniversiteye başladığı tarihtir) (DG28,19,E,Yeditepe).

"İngilizce öğrenmeye okulda dördüncü sınıfta başladım ama bir şey öğretmediler" (DG49,17,K,Yeditepe).

"İngilizce öğrenmeye resmi anlamda ortaokulda ama gerçekte öğrenmeye üniversite hazırlıkta başladım" (DG55,19,E,Yeditepe).

" İngilizce öğrenmeye doğruyu söylemek gerekirse üniversiteye gelince fark ettim doğru düzgün çalışmam gerektiğini. Farkındaydım aslında ama sorumluluk o zaman başladı. Beşinci sınıfta, on bir yaşında gösterilse de öğretmeye gerçek anlamda üniversitede başlandı" (DG6,21,K,Marmara).

"Tabii biliyorsunuz devlet okullarında rutin olarak yani dördüncü sınıftan itibaren hatırladığım kadarıyla İngilizce oluyor ama ülke şartlarında İngilizce eğitiminin yeterli kalitede olmadığını hepimiz biliyoruz. Benim asıl İngilizce öğrendiğim şu anda kendimi yani İngilizce biliyor olarak kabul eder miyim o ihtimaller dahilinde değil gibi ama yani öğrendiğim İngilizceyi ben üniversite hazırlıkta öğrendim" (DG53,26,E,Marmara).

4.1.1.2. Öğrencilerin Kişiliklerinin Rolü

Altmış dört öğrenci de dil öğreniminde kişiliğin önemli olduğu görüşündedir. Kişilik özellikleri temasının altında; Dışa dönük ve özgüvenli olan, hatadan korkmayan,

içine kapanık olan, İngilizceye özel sevgi duyan ve istikrarlı olan, iş hayatında rekabetin farkında olan, mücadeleci- hırslı, öğrenmeye açık-istekli ve uysal maddeleri vardır.

Altmış dört öğrencinin otuz dokuzu dışa dönüklük ve özgüvenin öneminden bahsetmişlerdir. (Toplamda elli iki kez bahsedilmiş.) On beşi hatadan korkmamaktan bahsetmiştir. (Toplamda on altı kez bahsedilmiş.) İstekli olmak, öğrenmeye açık olmak ise on dört öğrenci tarafından vurgulanmıştır. (Toplamda on sekiz kez bahsedilmiş.) İçine kapanık öğrencilerin daha ön planda olduğu görüşü üç öğrenci tarafından belirtilmiştir. (Toplamda üç kez bahsedilmiştir.) İngilizceye özel sevgi duyanların öne çıktığını üç kişi, dört kez vurgulamıştır. Mücadeleci hırslı kişilik, yedi kişi tarafından dokuz kez vurgulanmıştır. Uysal olanların öne çıktığı ise bir kişi tarafından bir kez vurgulanmıştır.

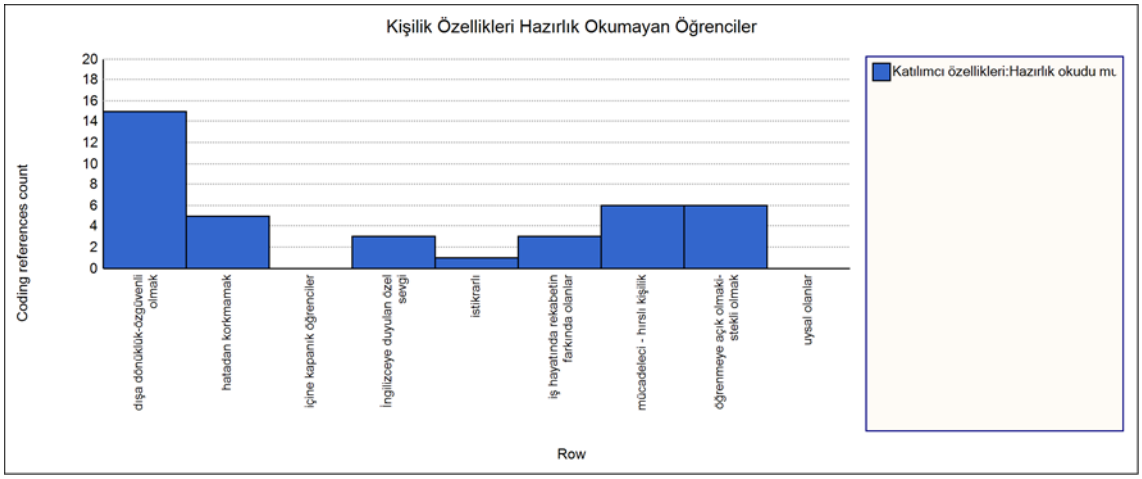
Böylece altmış dört katılımcıya göre öne çıkan özellikler ilk üç olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

1- Dışa Dönüklük ve Özgüven = Otuz dokuz öğrenci, elli iki kez

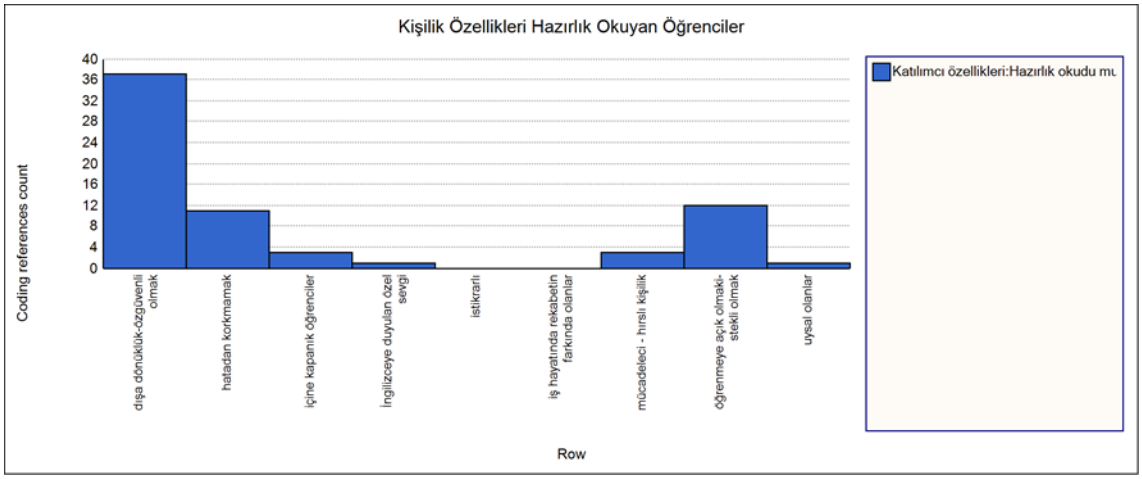
2- Hatadan Korkmayanlar = On beş kişi, on altı kez

3- Öğrenmeye Açık ve İstekli Olmak = On dört kişi, on sekiz kez

Tablo 3. Kişilik Özelliklerinin İngilizce Başarısına Etkisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler



Tablo 4. Kişilik Özelliklerinin İngilizce Başarısına Etkisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler



İki öğrenci grubuna, öğrencilerin kişiliğinin, İngilizce öğrenme başarılarındaki rolü sorulduğunda, her iki grubta da "Dışa dönüklük ve özgüvenli olmak" cevabının en çok verilen cevap olduğu görülmektedir. "Hatadan korkmamak" ve " Öğrenmeye açık ve istekli olmak" her iki grubunda sık verdiği cevaplardır. İki öğrenci grubunun konuyla ilgili verdikleri cevapların bazıları ise oldukça farklıdır. Örneğin, hazırlık okuyan öğrenci grubunda "içe dönük", " uysal" öğrencilerin başarılı olduğunu vurgulayanlar mevcutken, hazırlık okumayan öğrenciler arasında bu cevapları veren hiç yoktur. Bununla birlikte, " İngilizce öğrenmeye duyulan özel sevgi" hazırlık okumayan öğrenciler tarafından, hazırlık okuyanlara kıyasla daha sık söylenmiştir. Bunun nedeninin, hazırlık okumayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye çok daha erken ve etkin biçimde başlayarak, dili içselleştirmeleri olduğu düşünülebilir. " Mücadeleci, hırslı kişiliğe sahip olmak" cevabı, her iki grup tarafından verilmişse de, hazırlık okumayan öğrencilerce, hazırlık okuyan öğrencilerin, iki katından daha yüksek bir oranda verilmiştir.

" İstikrarlı olmak" cevabı hazırlık okumayan grubun öğrencilerince verilmişken, hazırlık okumayan öğrencilerce hiç verilmemiştir. Oysa, istikrarlı çalışmak her hangi bir dili öğrenmekte oldukça önemli bir faktördür. Aynı şekilde, " İş hayatında rekabetin farkında olmak" cevabı hazırlık okumayan öğrencilerce sık sayılabilecek düzeyde verilmişken, hazırlık okuyan öğrencilerce hiç verilmemiştir. Oysa, küreselleşen dünyada, iş hayatında başarılı olmak için İngilizce bilmek elzemdir. Hazırlık okumayan

öğrencilerin, hazırlık okuyan öğrencilere kıyasla, İngilizce öğrenmelerinin onlara ne tür faydalar sağlayabileceği konusundaki farkındalıkları daha yüksektir. Bu sonuç da her iki öğrenci grubu arasındaki habitus ve sermaye birikimi miktarlarından kaynaklanmaktadır.

4.1.1.3. Genel Sınavların Dil Öğrenimine Ket Vuruşu

Altmış dört öğrencinin on dördü, yapılan genel sınavların ortaokul ve özellikle lise sınıflarında, İngilizce öğrenimine ket vurduğunu vurgulamışlardır. Bu on dört öğrencinin altısı, hazırlık okumadan doğrudan fakülte olan öğrencilerdir. On dört öğrencinin on ikisi, üniversite sınavının olumsuz etkisinden bahsederken, ikisi üniversite sınavının yanında SBS' nin olumsuz etkisini de eklemiştir.

4.1.1.4. Türk Eğitim Sistemindeki Genel Problemlerin Yabancı Dil Öğrenmeye Etkisi

Altmış dört öğrenciden biri Türk Eğitim Sistemindeki genel problemlerin yabancı dil öğrenim sürecine etkisini vurgulamıştır:

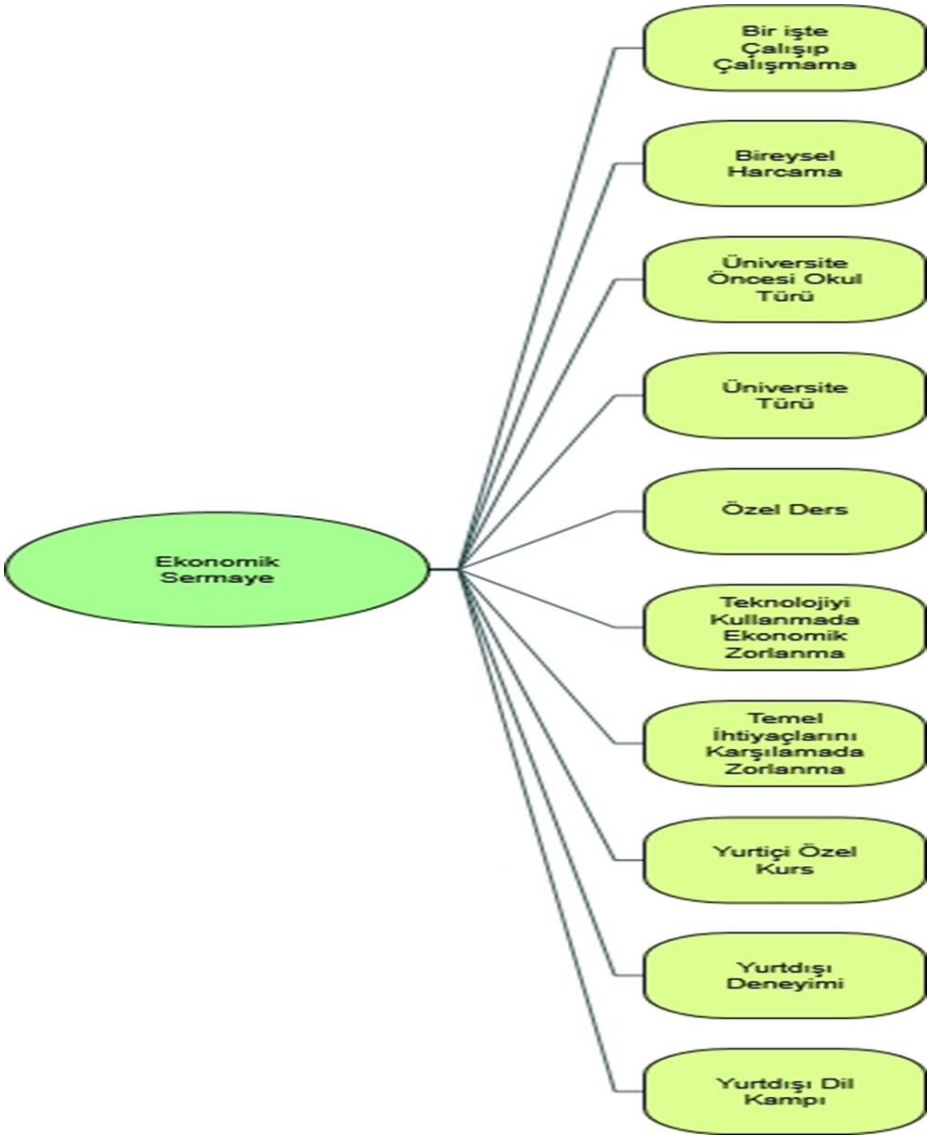
> *Ya genel olarak şöyle bir şey var. Mesela dedik ya işte dil eğitimi yeterliydi ama dil bilinci çok verilmemişti. Bu Türkiye'deki eğitimde genel olarak sıkıntı var. Hani bir şeyi öğreniyorsun ama onun pratik hayattaki karşılığı nedir bilmiyorsun çok. Yani mesela "Bu dili öğrenmek neden güzel?" diye insanlara sorsak o cevapları alsak ve onları öğrenirken çocuklara göstersek mesela "Bak işte bu yüzden güzel." Hani "bunu da yapabiliyorsun şunu da yapabiliyorsun." Bu eksiklik giderilmeli (DG26,24,K,Marmara).*

4.1.1.5. Ekonomik Sermaye

Ekonomik sermayenin, öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak için, katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Okurken bir işte çalışıp çalışmadıkları, aylık bireysel harcamaları, üniversite öncesinde gittikleri okul türü, üniversitelerinin türü, üniversite öncesinde İngilizce ders alıp almadıkları, İngilizce bir kursa gidip gitmedikleri, İngilizce konuşulan bir ülkeye gidip gitmedikleri, yurtdışında İngilizce kamplara veya kurslara katılıp katılmadıkları, teknolojiyi kullanmakta ekonomik olarak zorlanıp, zorlanmadıkları sorulmuştur. Ayrıca,

temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlandığını belirten öğrenciler olduysa, bu bilgi de kodlanarak analiz sürecine dahil edilmiştir.

Şekil 1. Ekonomik Sermaye



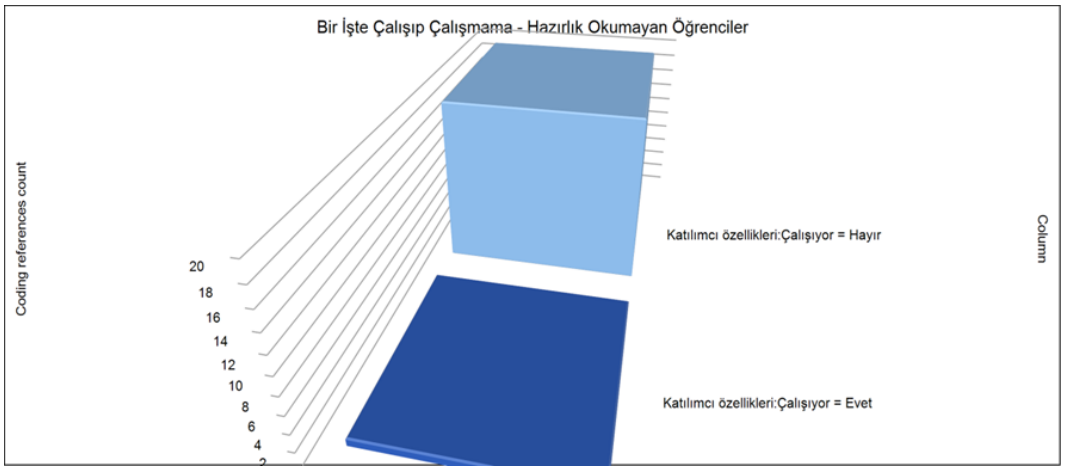
4.1.1.5.1. Üniversite Türü

Araştırmaya katılan altmış dört öğrencinin otuz ikisi devlet, otuz ikisi vakıf üniversitesi öğrencisidir.

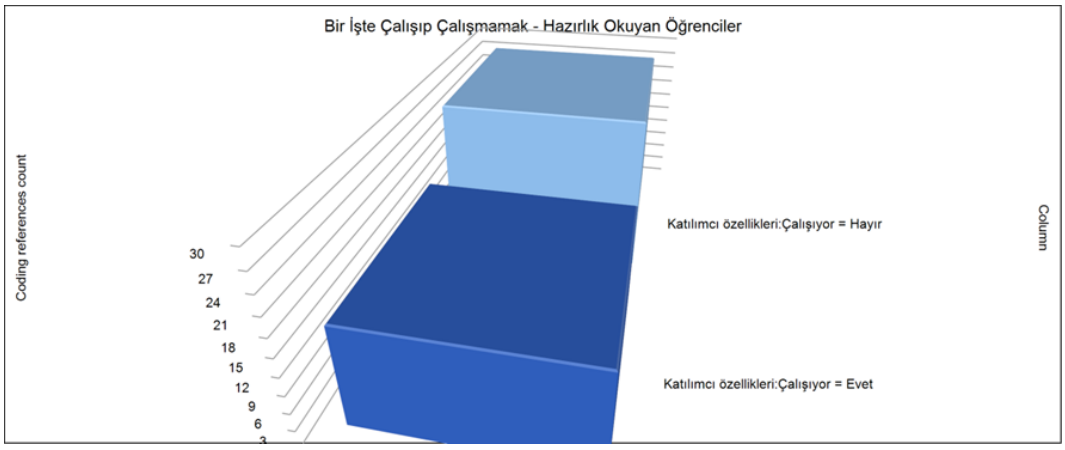
4.1.1.5.2. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak

İngilizce hazırlık okumayan yirmi öğrenciden yalnızca biri, yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Bir diğer öğrenci ise zaman zaman çeviri yapmaktadır. Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden ise on yedisi çalışmaktadır. İki grup arasındaki fark anlamlıdır ve aşağıda yer alan Tablo 5 ve Tablo 6'da görülebilir.

Tablo 5. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak – Hazırlık Okumayan Öğrenciler



Tablo 6. Bir İşte Çalışıp Çalışmamak – Hazırlık Okuyan Öğrenciler



4.1.1.5.3. Bireysel Harcama

Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan dördü, bireysel olarak, ayda iki bin TL'nin üstünde harcama yaptıklarını belirtmişlerdir. (Geri kalan katılımcılardan on üçü yani çoğu bin TL ile iki bin TL arası harcama yapan orta gruptandır. Üç öğrenci ise, ayda bin TL'nin altında harcama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin dokuzu, bin TL'nin altında harcama yaparak düşük grupta yer alırken, on dördü, iki bin TL'nin üstünde harcama yaparak yüksek harcama yapan grupta yer almışlardır. Kırk dört öğrencinin yirmi biri ise, bin ile iki bin TL arasında harcama yaparak, orta düzey harcama yapan grupta yer almıştır.

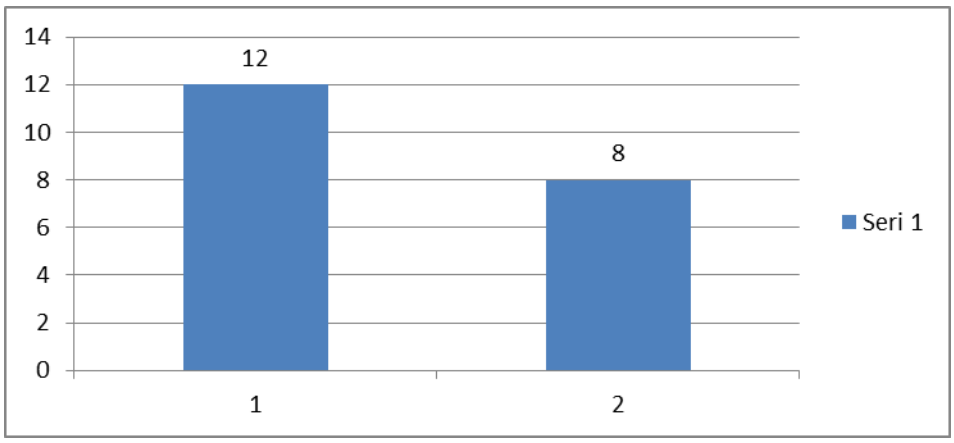
4.1.1.5. 4. Üniversite Öncesi Okul Türü

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin on ikisinin, üniversite öncesi özel okul deneyimi varken, sekizi devlet okullarından gelmektedir. Diğer sekiz kişiden biri de, Kadıköy Anadolu Lisesindendir.

Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin ise, otuz üçü üniversite öncesi devlet okullarından gelmektedir. Hazırlık okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu, devlet okullarından gelmektedir. Diğer on bir öğrenci ise üniversite öncesi eğitim hayatlarının bir döneminde özel okul öğrencisi olmuş öğrencilerdir.

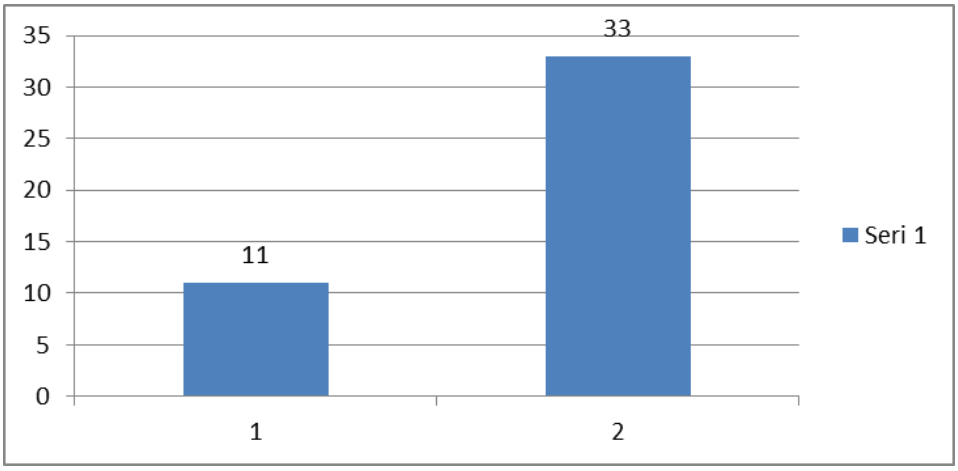
Altmış dört öğrencinin elli altısı, üniversite öncesi gidilen okul tipinin etkisinden bahsetmiştir. Bu konuda dikkat çekecek kadar bir referans yapılmıştır. (Yüz elli beş kez) Öğrenciler, özel okullarda dil üzerinde öğretmenlerin daha fazla durduğunu, sınıfların daha az kalabalık olduğunu, ders dışında İngilizce aktivitelerin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, özel okulların devlet okullarından İngilizce dil öğretimi konusunda daha etkin olduklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci grubu arasındaki fark, Tablo 7 ve Tablo 8'de görülebilir.

Tablo 7. Üniversite Öncesi Okul Türü Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Özel, (2): Devlet, Toplam: 20

Tablo 8. Üniversite Öncesi Okul Türü Hazırlık Okuyan Öğrenciler



(1): Özel, (2): Devlet, Toplam: 44

4.1.1.5.5. Özel Ders

Altmış dört öğrencinin on altısı, üniversite öğrenimleri öncesinde İngilizce özel ders almışlardır. Bu öğrencilerden üç tanesi hazırlık okumayan yirmi öğrenci arasındadır. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin on üç tanesi üniversite öncesi bir dönem İngilizce özel ders almış öğrencilerdir.

4.1.1.5.6. Özel Yurtiçi Kurs

Altmış dört öğrencinin yirmisi, üniversite öncesi özel İngilizce kursuna gitmişlerdir. Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin dördü, üniversite öncesi yurtiçinde

özel İngilizce kursuna gitmişlerdir. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin ise on altısı, üniversite öncesi yurtiçinde İngilizce kursuna gitmişlerdir.

4.1.5.7. Temel Gereksinimlerini Karşılamada Ekonomik Zorlanma

Altmış dört öğrenci arasında üç öğrenci, temel gereksinimlerde ekonomik zorlanmaya dikkat çekmişlerdir. Bu üç öğrencinin ikisi, devlet üniversitesindenken biri, vakıf üniversitesinde %100 burslu okumaktadır. Üç öğrenci de, hazırlık sınavını geçememiştir. Hazırlık okuyan öğrencilerde temel gereksinimlerini karşılamada ekonomik zorlanma az da olsa mevcutken, hazırlık okumayan katılımcılar arasında yoktur.

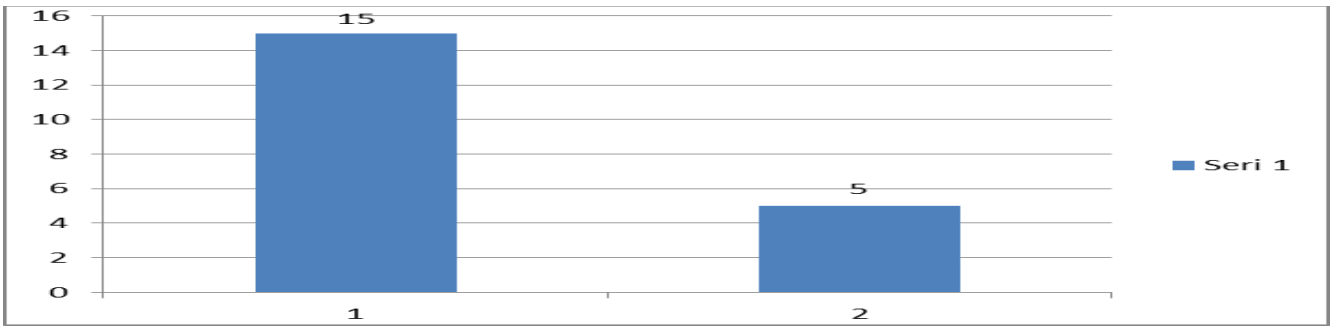
4.1.5. 8. Teknolojiyi Dil Öğreniminde Kullanmada Zorlanma

Altmış dört öğrenci arasında bir öğrenci maddi sıkıntıdan dolayı internet kullanamadığından yakınmıştır. Öğrenci, özel üniversitede %100 burslu okumaktadır.

4.1.5.9. Yurtdışı Deneyimi

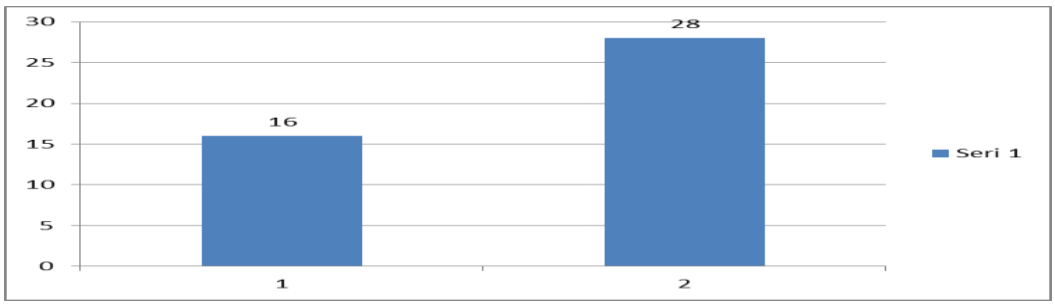
Altmış dört katılımcının otuzunun, yurtdışı deneyimi vardır. Hazırlık okumayan yirmi katılımcının on beşinin, üniversite öncesinde İngilizce konuşmak zorunda kaldığı yurtdışı deneyimi vardır. Hazırlık sınıfı okuyan kırk dört katılımcı arasında, on altı kişi üniversite öncesinde bu deneyime sahip olmuştur. Hazırlık okuyan ve okumayan katılımcılar arasındaki fark dikkat çekecek düzeydedir. İki öğrenci grubu arasındaki fark, Tablo 9 ve Tablo 10'da görülebilir.

Tablo 9. Yurtdışı deneyimi Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Yurtdışı Deneyimi Olan, (2): Yurtdışı Deneyimi Olmayan, Toplam: 20

Tablo 10. Yurtdışı deneyimi - Hazırlık Okuyan Öğrenciler

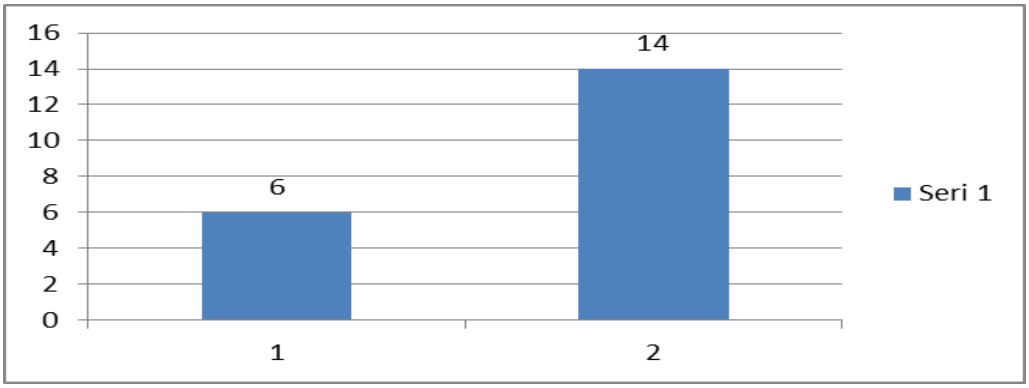


(1): Yurtdışı Deneyimi Olan, (2): Yurtdışı Deneyimi Olmayan, Toplam: 44

4.1.5.10. Yurtdışı Dil Kampı

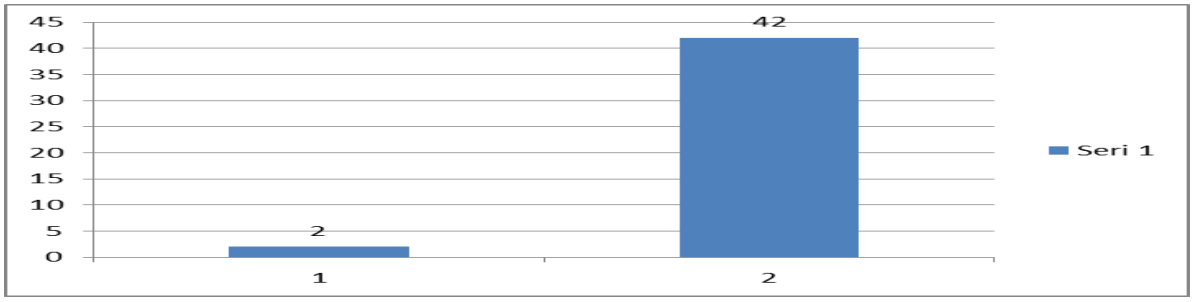
Altmış dört katılımcının sekizi, üniversite öncesinde yurtdışında İngilizce dil kampına katılmıştır. Bu katılımcıların, yalnızca iki tanesi hazırlık okumuşlardır. İngilizce hazırlık okumayan yirmi katılımcının altısının yurtdışı dil kampı deneyimi vardır. Bu altı katılımcı aynı zamanda başka yurtdışı deneyimlerine de sahiptirler. Hazırlık okuyan katılımcılar arasında bu oran çok daha düşüktür. Her iki grup arasındaki fark anlamlıdır. İki grup arasındaki fark, Tablo 11 ve Tablo 12'de görülebilir.

Tablo 11. Yurtdışı Dil Kampına Giden Öğrenciler – Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Yurt Dışına Giden, (2): Yurt Dışına Gitmeyen, Toplam: 20

Tablo 12. Yurtdışı Dil Kampına Giden Öğrenciler – Hazırlık Okuyan Öğrenciler

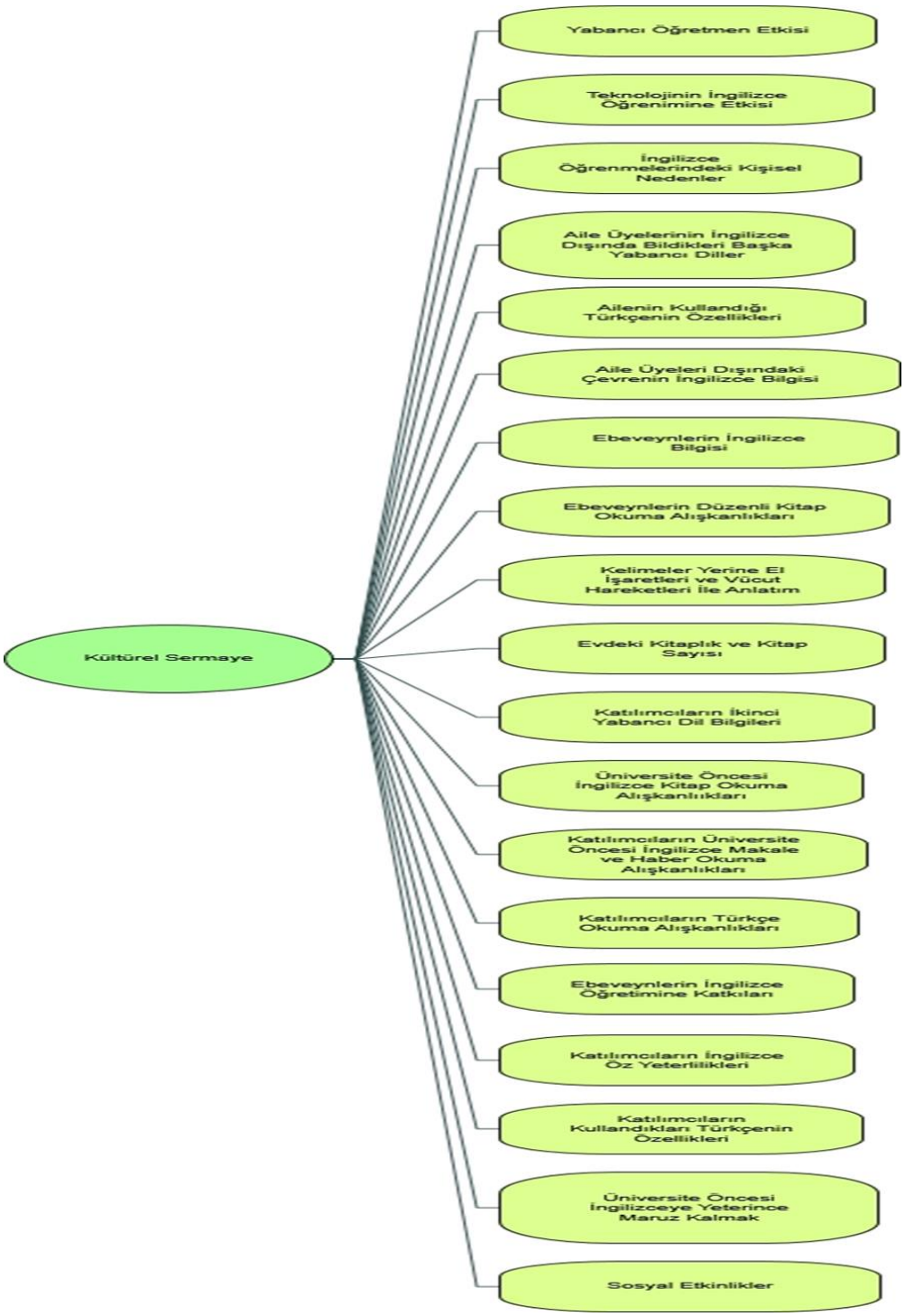


(1): Giden, (2): Gitmeyen, Toplam: 44

4.1.1.6. Kültürel Sermaye

Kültürel sermayenin, öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak için, katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Üniversite öncesinde yabancı öğretmenlerinin olup olmadığı ve üniversite öncesi dönemde, İngilizceye yeterince maruz kalıp kalmadıkları sorulmuştur. İngilizce öğrenmelerinde, kişisel nedenlerinin ne olduğu, aile üyelerinin İngilizce dışında bildikleri yabancı diller, aile üyeleri dışındaki çevrenin İngilizce bilgisi, sorulan diğer sorulardır. Katılımcılara, üniversite öncesi İngilizce kitap ve İngilizce makale / haber okuma alışkanlıklarının yanında, Türkçe okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Onlar büyürlerken, evde bulunan ortalama kitap miktarı da sorular arasındadır. Ayrıca, ebeveynlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları da sorulmuştur. Ebeveynlerinin İngilizce öğretimine katkıları da sorulmuştur. Katılımcıların İngilizce öz yeterlilikleri sorulduğu gibi, ikinci yabancı dil bilgileri de sorulmuştur. Yabancı dil öğrenirken, kişilerin anadillerine ne kadar hakim oldukları, önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, katılımcıların kendilerinin ve ailelerinin kullandıkları Türkçe'nin özellikleri ve Türkçe konuşurlarken, kelimelerin yerine, el işaretleriyle anlatım yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Ek olarak, üniversite öncesi dönemlerinde ve üniversite dönemlerinde, İngilizcelerini etkileyebilecek ya da etkilemeyecek sosyal etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Yabancı dil öğreniminde, büyük fırsatlar sunan teknolojinin önemini görmek adına da, katılımcılara İngilizce öğrenirken, teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur.

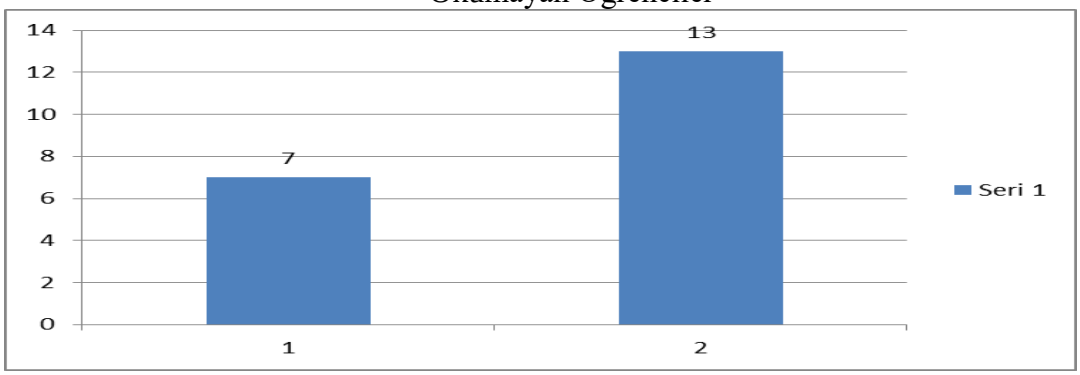
Şekil 2. Kültürel Sermaye



4.1.1.6.1. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Bildiği Yabancı Diller

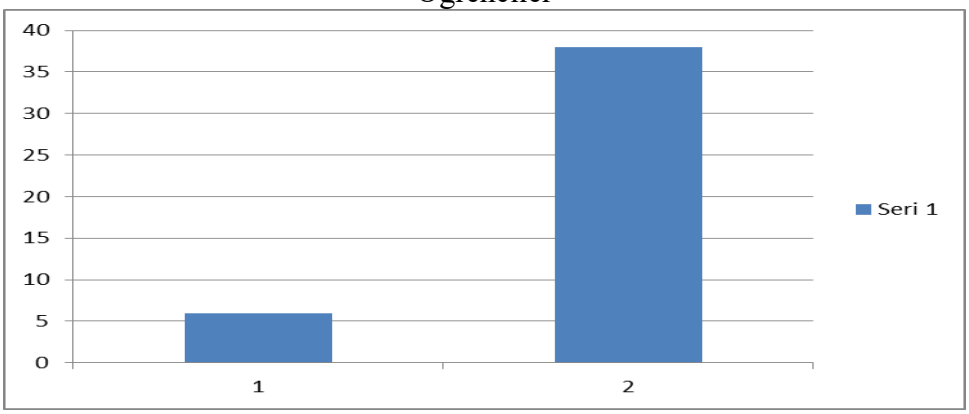
Altmış dört katılımcının yirmi sekiz tanesinin anne, baba, kardeş veya yakın akrabalarından en az bir tanesi İngilizce dışında en az bir yabancı dil bilmektedir. Bu yirmi sekiz öğrencinin, on dört tanesinin yakınları, aile kökenleri dolayısıyla Arapça (altı), Kürtçe (dört),Arnavutça (bir) ve Süryanice (bir), Gürcüce (bir), Bulgarca (bir) bilmektedirler. Bu on dört öğrenciden sadece bir tanesi hazırlık sınavını atlayabilmiştir ve onun da babası Arapça yanında C2 düzeyinde Fransızca konuşabilmektedir (DG,28,K,Marmara). Üniversitede hazırlık okumayan yirmi öğrenciden yedisinin en az bir yakını, batı dillerinden birine hakimdir. Oysa, hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden yalnızca altısının yakınları, İngilizce dışındaki Batı dillerinden birine hakimdir. Aile üyelerinin, İngilizce dışında bildikleri Batı dilleri, Tablo 13 ve Tablo 14'de görülebilir.

Tablo 13. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Yabancı Batı Dili Bilgisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 20

Tablo 14. Aile Üyelerinin İngilizce Dışında Yabancı Batı Dili Bilgisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler



(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 44

4.1.1.6.2. Ailenin Kullandığı Dilin (Türkçenin) Özellikleri

Hazırlık sınavını geçen yirmi öğrencinin tamamı hem anne hem de babalarının Türkçe cümlelerinin tamamen dilbilgisi kurallarına uygun olduğunu söylemiştir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcı arasından altı öğrenci, ebeveynlerinin Türkçelerinin bozuk olduğundan yakınmışlardır. Öğrenciler, ailelerinin Türkçe konuşmasını aşağıdaki sözlerle anlatmışlardır:

"Bazen Arapçaya kayabiliyorlar" (DG15,19,K,Yeditepe).

"Babamın dilbilgisi iyi ama annemin ki çok kötüdür. Türkçeyi çok bozuk konuşuyor" (DG16,24,K,Yeditepe).

"Bozuk kullanmak değil de geçiş oluyor genelde iki dil arasında. Mesela, Türkçe cümle kurarken araya Arapça kelime koymak gibi" (DG17,22,K,Maltepe).

"Bizim ana dilimiz Kürtçe olduğu için mesela. Annem mesela o dilin etkisiyle biraz tam dört dörtlük Türkçe konuşamıyor. Babam da mesela annemden biraz daha iyi" (DG18,22,K,Maltepe).

"Babam Kastamonulu çok hafif bir şivesi var ama çok hafif. Kelime dağarcığının da çok geniş olduğunu düşünmüyorum. Annem de Trakyalı. Onun babamdan daha çok şivesi var" (DG19,22,K,Maltepe).

4.1.1.6.3. Aile Üyeleri Dışındaki Çevrenin İngilizce Bilgisi

Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden sekizi üniversite öncesi arkadaş çevresinde İngilizce konuşulduğundan bahsetmiştir. Bu öğrencilerden bir tanesi, ailesinin arkadaşlarının da İngilizce konuştuklarına şahit olmuştur. Hazırlık okumayan yirmi öğrenci arasında sekiz öğrenci, üniversite öncesinde arkadaş çevrelerinin İngilizce konuştuğunu belirtmişlerdir. Bu noktada hazırlık okumayan dört öğrencinin söyledikleri özellikle önem taşımaktadır.

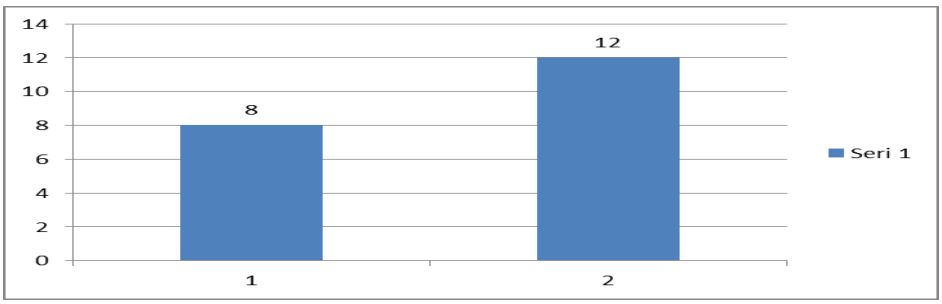
" Yurtdışında yaşadığımız zamanda arkadaşlarım hep yabancıydı. Fazla Türk arkadaşım da yoktu ve beyin bir yerde kendini şartlıyor. Böyle bir duruma geldiğinizde çok daha rahat öğrenebiliyorsunuz. Çünkü ben ondan önce zaten altı sene İngilizce eğitim almıştım ama yine eksiktim. Bir yerden sonra kendi kendime halledebildim" (DG10,19,E,Yeditepe).

"Bir de genel olarak etraftaki insanların biliyor olması. Mesela sonuçta dil biliyor olmak biraz o kültürü de biliyor olmayı gerektiriyor. Mesela o da psikolojik bir teşvik oluyor. Çünkü o kültürü alıp etrafınızdakilerle paylaşıyorsunuz ve o yaptığın şakayı anlıyor. Söylediğin göndermeyi anlıyor. Hani öyle bir teşviki var. Kültür paylaşımı yapabiliyorsunuz" (DG26,24,K,Marmara).

"Benim arkadaş grubum etkiliydi çünkü iki üç sene önce bu bütün dijital resim yapanlar insanlar ya da edebiyat yapanlar hep İngilizceydi. Şimdi Türkiye'ye geldi. İşte Youtube. İki iç sene önce üç, beş kişi vardı. Onlar da hani İngilizce konuşuyorlardı. Arkadaşlarım, onlardan bahsediyorlardı ve ben bunun bir parçası olmak istiyordum. Biz mesela koridorda hiç İngilizce konuşmuyorduk dokuzuncu sınıfta. Hatta onuncu sınıfta da. Sonra koridorda falan konuşmaya başlayınca ben de cümleyi Türkçe düşünüp onu İngilizceye çevirip sonra onu söylemek yani yapamıyordum. Sonra bir yerden sonra onlardan da duyup böyle konuşmaya girmeye başladıktan sonra İngilizce düşünmeye başladım. Hatta şey oluyor mesela kelimenin Türkçesi aklıma gelmiyor. İngilizce söylüyorum. Ya da mesela "gözlük giymek" diyorum. Mesela takmak demiyorum bazen. O kırılma noktası olduktan sonra İngilizce öğrenmek benim için daha zevkli olmaya başladı. Çünkü yeni bir dil gibi değil de bildiğim dili geliştirmek gibi. Türkçe 'de yeni kelime öğrenmek gibi oldu. İngilizce film izlemek beynimi yoruyordu eskiden çünkü hani kelimenin İngilizcesini bilip ondan sonra Türkçesine çevirmek. Şimdi hani bazen şey oluyor. Annem bir kelime soruyor ve kelimenin anlamını biliyorum. Cümlede de kullanıyorum. Ama Türkçesini söyleyemiyorum. Çünkü o kelime İngilizce beynime yazılmış (DG29,17,K,Marmara)."

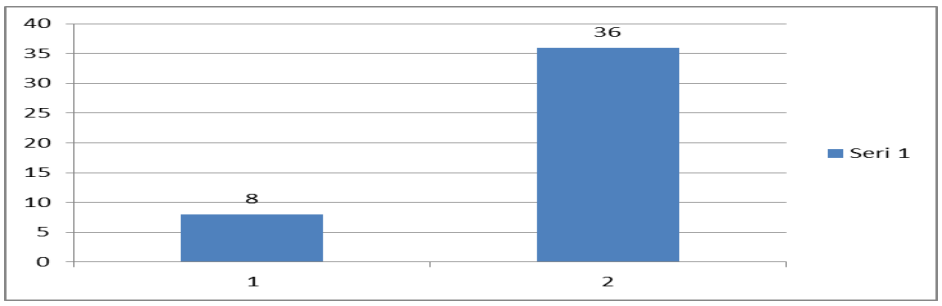
"Dediğim gibi okulumda Irmak Okulları biraz şey bir okuldu. Yabancı, annesi babası yabancı olan insanların geldiği ya da yabancıların da geldiği bir okuldu. O yüzden Türkçe bilmeyen ya da çok az Türkçe bilen arkadaşlarım vardı. Onlarla konuşuyorduk. Kendi aramızda küçükken baya İngilizce konuşuyorduk. Bize okulda hiçbir yabancı dili öğrenmenin önemini anlatan olmadı. Hiç öyle şey yaşamadım. Çok küçüklükten geldiği için kimse oturup hani "bunu öğrenmen lazım demedi. Hep doğaldı zaten. İngilizce öğrenmek doğaldı (DG46,18,K,Boğaziçi)."

Tablo 15. Aile Dışı Çevrenin İngilizce Bilgisi Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 20

Tablo 16. Aile Dışı Çevrenin İngilizce Bilgisi Hazırlık Okuyan Öğrenciler



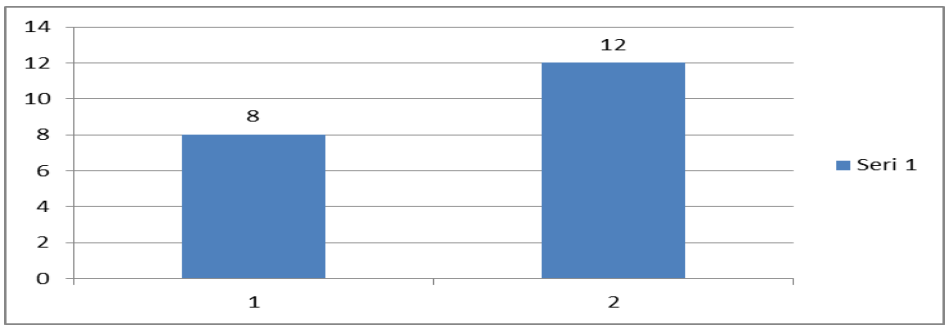
(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 44

4.1.1.6.4. Ebeveynlerin İngilizce Bilgisi

Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan sekizinin hem anne hem babaları en az B1 (Orta seviye) düzeyinde İngilizce bilmektedir. Hazırlık okumayan yirmi katılımcının on ikisinin ya annesi ya babası İngilizce bilmektedir.

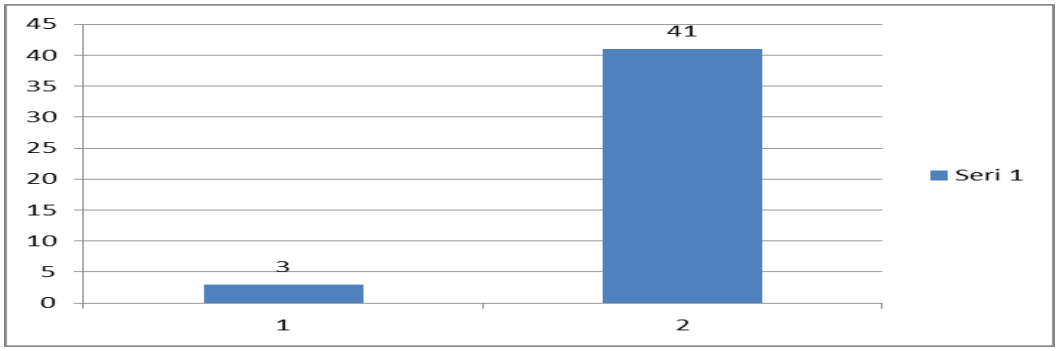
Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının ise sadece üç tanesinin hem annesi hem babası en az B1 düzeyinde İngilizce bilmektedir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının on üç tanesinin ya annesi ya da babası en az B1 düzeyinde İngilizce bilmektedir. Öğrenci katılımcıların ebeveynlerinin İngilizce bilgisi, Tablo 17 ve Tablo 18'de görülebilir.

Tablo 17. Ebeveynlerin En Az B1 İngilizce Bilgisi – Hem Annesi Hem Babası Bilenler Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 20

Tablo 18. Ebeveynlerin En Az B1 İngilizce Bilgisi – Hem Annesi Hem Babası Bilenler Hazırlık Okuyan Öğrenciler

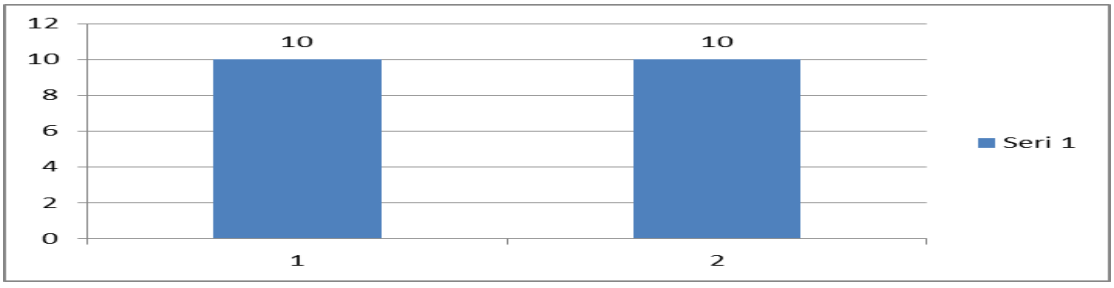


(1): Bilen, (2): Bilmeyen, Toplam: 44

4.1.1.6.5. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlığı

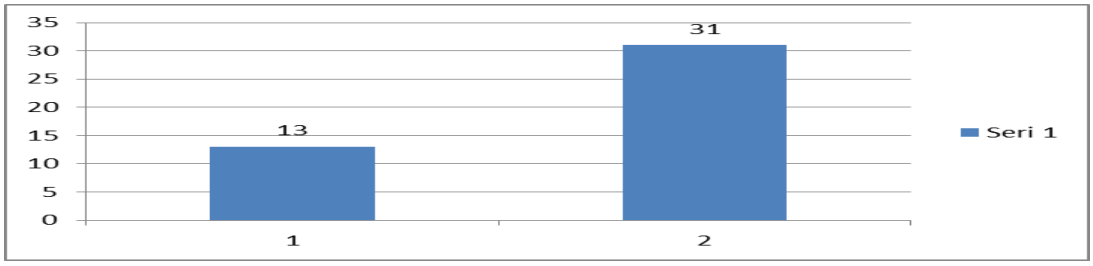
Hazırlık okumayan yirmi katılımcının on üçünün annesi, on birinin ise, babası düzenli kitap okumaktadır. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının yirmi dokuzunun annesi, yirmisinin ise babası düzenli kitap okumaktadır. Hazırlık okumayan yirmi kişinin, onunun, hem annesi hem babası düzenli kitap okumaktadır. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcı arasında, hem annesi hem de babası düzenli olarak kitap okuyan on üç katılımcı vardır. Öğrencilerin, ebeveynlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları, Tablo 19 ve Tablo 20'de görülebilir.

Tablo 19. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıkları – Hazırlık Okumayan Öğrencilerde Hem Annenin Hem Babanın Kitap Okuma Durumu



(1): Okuyan, (2): Okumayan, Toplam: 20

Tablo 20. Ebeveynlerin Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıkları - Hazırlık Okuyan Öğrencilerde Hem Annenin Hem Babanın Kitap Okuma Durumu



(1): Okuyan, (2): Okumayan, Toplam: 44

4.1.1.6.6. Kelimelerin Yerine El İşaretleri ve Vücut Hareketleri ile Anlatım

Hazırlık okumayan katılımcılarda, ana dillerini konuşurken, kelimelerin yerine el işaretleriyle anlatım yaptığını söyleyen katılımcı, yoktur. Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden altısı, kelimelerin yerine el işaretleri ve vücut hareketlerini zaman zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.1.6.7. Evdeki Kitaplık ve Kitap Sayısı

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin birisinin evinde, çocukken kitaplık yoktur. Bir tanesinin evinde yüzden az kitap vardır. Dokuz katılımcının evinde yüz ile beş yüz arası kitap vardır. Dokuz öğrencinin evindeyse, beş yüzden fazla kitap vardır. Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden dördünün evinde, çocukken kütüphane ya da kitap yoktur. Bu katılımcılardan ikisinin evinde yüzden az kitap vardır. On yedisinin evinde, yüz ile beş yüz arası kitap mevcuttur. Yirmi bir öğrencinin evinde ise, beş yüzden fazla kitap mevcuttur.

Hazırlık okuyan katılımcılardan biri, çocukken evde kitap olmadığını, okumak istediği için okuldan gizlice kitap aldığını belirtmiştir:

> *Yanlış anlaşılmasın okuldan gizlice aşırdığım diyeceğim kitaplarım vardı çocukluğumdan beri. Azar azar böyle birkaç tane kitabı alıp dolabıma saklamışımdır. Onları da ileriki dönemlerimde tekrar tekrar alıp okumuşumdur. Fazla aileme ait kitap yoktu. Bir aile dostumuz ansiklopedi seti hediye etmişti. O ansiklopedi setini didik didik okumuştum. Araştırmacı kimliğime katkısı olmuştu (DG51,20,E,Yeditepe).*

4.1.1.6. 8. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Bilgisi

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının tamamı, en az ikinci bir yabancı dili, A1 düzeyinde bilmektedir. Bu yirmi katılımcının on tanesi, ikinci bir yabancı batı dilini, en az orta seviyede bilmektedir. Bu gruptaki iki katılımcı, Almanca diline İngilizceden daha hakim olduklarını belirtmişlerdir. Bilgileri okul ve özel kurs kaynaklıdır. Hazırlık okumayan katılımcıların hiçbiri, azınlık dili bilmemektedir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının yirmi sekizi, ikinci yabancı dil bilgisine sahiptir ancak bu yirmi sekizin on bir tanesi, orta ve üst düzey ikinci yabancı dil bilgisine sahiptir ve bu on bir kişinin dokuzu, ailelerinden dolayı Arapça, Kürtçe, Rumca gibi dilleri bilmektedir. Bu gruptaki katılımcılar arasında yalnızca iki katılımcı, orta veya üst düzey Almanca bilmektedir (Biri B1,diğeri C1). Hangi katılımcıların, hangi dilleri, hangi seviyede bildiklerinin bilgisini, arka sayfada yer alan, Tablo. 21'de bulabilirsiniz.

Tablo 21. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Bilgisi

Sütun1	Sütun4	Sütun20
Katılımcı özellikleri	Başka yabancı diller	İkinci yabancı dil
DG1	Almanca	A1
DG2	Kürtçe	B1
DG3	yok	yok
DG4	yok	yok
DG5	Almanca	B1
DG6	yok	yok
DG7	yok	yok
DG8	Almanca	A1
DG9	Yunanca,Latince	B2,B2
DG10	Almanca	A1
DG11	Fransızca	A2
DG12	Almanca	A1
DG13	yok	yok
DG14	yok	yok
DG15	Arapça	C2
DG16	Arapça	B1
DG17	Arapça,Almanca	B2,A2
DG18	Kürtçe	C2
DG19	Almanca	A2
DG20	yok	yok
DG21	Fransızca	B2
DG22	Almanca	B1
DG23	Almanca	A1
DG24	Almanca	A1
DG25	İspanyolca	A2
DG26	Fransızca	A1
DG27	yok	yok
DG28	Almanca	A1
DG29	Almanca	A2
DG30	yok	yok
DG31	yok	yok
DG32	yok	yok
DG33	yok	yok
DG34	yok	yok
DG35	yok	yok
DG36	yok	yok
DG37	Almanca	B1
DG38	Almanca	yok
DG39	Almanca	A1
DG40	Japonca	A1
DG41	Almanca	A1
DG42	Almanca	A2
DG43	Almanca	A1
DG44	Kürtçe	B2
DG45	Almanca	A1
DG46	Almanca	B1
DG47	Fransızca	A2
DG48	yok	yok
DG49	Rumca	C1
DG50	Fransızca	A2
DG51	yok	yok
DG52	yok	yok
DG53	yok	yok
DG54	Almanca	A1
DG55	yok	yok
DG56	Almanca	A1
DG57	Arapça	B2
DG58	Almanca	C1
DG59	Almanca	A1
DG60	Almanca	A1
DG61	yok	yok
DG62	Almanca	A1
DG63	Flemenkçe	A1
DG64	Almanca	A2

4.1.1.6.9. Katılımcıların Üniversite Öncesi İngilizce Kitap Okuma Alışkanlıkları

Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden on üç tanesi, düzenli İngilizce kitap okumakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu yirmi öğrenciden beş tanesi, İngilizce kitapları çok pahalı buldukları için alamadıklarından yakınmışlardır. İkisi, kitapları bilgisayara indirerek okuduklarını belirtmişlerdir.

Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin ise, yalnızca on sekiz tanesi, düzenli veya ara sıra kitap okumaktadır. Hazırlığı geçen öğrencilerden biri okumanın İngilizcesine etkisini aşağıdaki sözlerle anlatmıştır:

" İngilizcemi etkileyen daha çok kitap okumak oldu" (DG58, 23,K,Marmara).

Buna karşın hazırlık okuyan bir öğrenci ise İngilizce kitap okumakla ilgili görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

> *Açıkçası İngilizce kitap okumayı çok yararlı bulmuyorum. Onun için fazla girmiyorum o işe. Daha doğrusu daha iyi kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum İngilizceyi. Hani kitap okumaktan ziyade başka readingler yaparak daha akademik şeyler okuyarak düşünüyordum. Onun için İngilizce kitap okuma alışkanlığım pek yok. Arada bir karıştırdığım oluyor sadece (DG48, 19,K,Boğaziçi).*

4.1.1.6.10. Katılımcıların Üniversite Öncesi İngilizce Makale / Haber vb. Okuma Alışkanlıkları

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin tamamı, düzenli İngilizce makale ve / veya haber okumaktadırlar. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin ise yalnızca yirmi biri, İngilizce makale veya haber okumaktadır. Hazırlık okumayan öğrencilerin üniversite öncesi makale okuma alışkanlıkları, hazırlık okuyan öğrencilerin iki katından daha fazladır.

4.1.1.6.11. Katılımcıların Üniversite Öncesinde Türkçe Okuma Alışkanlıkları

Hazırlık okumayan yirmi öğrenci arasından on sekizi, çok sıkı okuyucu olduklarını belirtmişlerdir. Geriye kalan iki öğrenci ise, yine kitap okuduklarını ancak her zaman düzenli okuyucu olmadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık sınıfı okumak zorunda kalan kırk dört katılımcının ise otuz altısı, düzenli olarak Türkçe kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

4.1.1.6.12. Ebeveynlerin İngilizce Öğrenimine Katkıları

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının on dördü, ebeveynlerinin dil öğrenimine katkı sağladığını belirtmiştir. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin ise, yirmi altısının ebeveyni katkı sağlamıştır. Ebeveynler, özel okula ve / veya İngilizce kursuna göndererek, özel ders aldırarak, İngilizce kitaplar okuyarak ve yurtdışına göndererek, katılımcıların İngilizce öğrenimlerine katkıda bulunmuşlardır.

4.1.1.6.13. Katılımcıların İngilizce Öz Yeterlilikleri

Hazırlık okumadığı halde İngilizcesinin B2 seviyesinde olduğunu belirten öğrencilerin üçü, Marmara Üniversitesi'nden, ikisi Boğaziçi Üniversitesinden, ikisi ise Maltepe Üniversitesindendir. Bu öğrenciler, TOEFL ve benzeri sınavlar yerine adı geçen üniversitelerin dil sınavlarında başarılı olarak atladıkları için kendilerinin İngilizce seviyelerini B2 olarak tanımlamışlardır. Hazırlık okumayan iki katılımcının konuyla ilgili görüşleri:

> *"Ben ortalama kabul ediyorum kendimi. Dersi anlayabiliyorum. Pek sıkıntı çekmiyorum ama bütün terimleri de ilk seferde anlamıyorum sonuçta" (DG64,19,E,Boğaziçi).*

> *"B2 falan gibi bir İngilizceye sahibim. Sınavı geçtim ama ortalama bir İngilizceye sahibim". (DG13,19,K,Maltepe)*

4.1.1.6.14. Katılımcıların Anadilde (Türkçede) Kullandıkları Dilin Özellikleri

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının on sekizi Türkçe dilbilgisi kurallarına her zaman uyabildiklerini, açık ve uzun cümleler kurduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, kelime dağarcıklarının çok olduğunu ve bolca sıfat kullandıklarını, uzun betimlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yirmi katılımcıdan bir tanesi üniversite öncesi kullandığı dili yeterli bulmadığını fakat üniversitede münazaralara katıldığı için Türkçesini çok geliştirdiğini ve bunun İngilizce öğrenmesini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu gruptaki bir diğer katılımcı ise güzel cümleler kurduğunu fakat İngilizce öğrendikten sonra Türkçeyi hızlı konuşmaya başladığını, rap şarkısı söyler gibi konuştuğunu belirtmiştir. Hazırlık okumayan yalnızca bir öğrenci ise konuştuğu Türkçeyi beğenmediğini belirtmiştir.

"Şu seneye kadar dilimin çok iyi olduğunu düşünmüyorum hani akıcı ve güzel konuştuğumu düşünmüyordum ama bu dönem münazaraya gittim. Türkçe münazaraya özellikle sürekli gittim ve kullandığım kelimelerin ve konuşmamın akıcılığının bir tık daha iyiye gittiğini düşünüyorum açıkçası" (DG64,19,E,Boğaziçi).

"Eskiden aslında hızlı konuşmuyordum. Sonra birden hızlı konuşmaya başladım ve kelimeleri yutmaya başladım. Bu beni çok rahatsız ediyor. Sanki rap söylüyormuş gibi bir his" (DG51,20,K,Yeditepe).

"Ben takılmadan konuşabildiğimi düşünüyorum ama Türkçe 'de imla kurallarım çok kötüdür. -de ve - da'nın ayrımını bilmeyen ve Türkçe 'de ciddi sıkıntılar çeken biriyimdir. Üniversiteye hazırlanırken de çok çektim. Mesajlaşırken bile hatalarımı söylerler. Dil bilgisi olarak Türkçem baya kötü" (DG9,33,E,Maltepe).

Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının otuz dördü, dilbilgisi kurallarına uyarak konuştuklarını, bol sıfatlı uzun cümleler kurduklarını belirtmişlerdir. İki katılımcı kısa betimlemeler, sıfatlarla konuştuklarını belirtmişlerdir.

"Kısa betimlemelerle konuşurum" (DG38,20,K,Yeditepe).

"Hocam, ben orta düzeyde konuşuyorum. Kısa kelimeler kullanırım" (DG27,19,E,Yeditepe).

Üç katılımcı ise kendilerinin ve jenerasyonlarının kullandığı Türkçeyi eleştirmiştir:

"Bizim jenerasyonumuzda dili hor kullanıyoruz diye düşünüyorum. Ben bunun geliştiğini gerçekten gözlemleyebiliyorum artık. Çünkü ben bu sene felsefe dersi aldım. Bunu da böyle her zaman anlatırım. Böyle arkadaşlarımla ders çalışmak için oturuyoruz. Böyle ezber gibi değil de hani böyle tartışa tartışa gittiğimizde bazen dönüp kendime şey diyorum: "Bu kelimeleri asla cümle içinde kullanmam herhalde başka bir yerde." falan. Dediğim gibi çok yüzeysel kullanıyoruz biz dili ama işte belki aşabiliriz (DG25,19,K,Boğaziçi)".

"Biz özellikle bizim jenerasyonumuzda dili hor kullanıyoruz diye düşünüyorum. Şöyle mesela belki bir arkadaşımla oturduğumda daha fazla kullanmadığım kelimeleri kullanıyorum ama genellikle herkes aynı -ki bence bunda kitap okumanın büyük etkisi var- dağarcığa sahip olmadığı için aynı şekilde konuşamıyorsun herkesle. Daha az kelimeyle hitap ediyoruz (DG32,19,K,Marmara)".

"Çekimser falan... Ya yanlış kullandığım ve kendimi Türkçe konusunda da eksik buluyorum her zaman. Yani böyle şeyler olur ya 70'li yıllarda gençlerin işte muhabirle röportajı. Çok değişik konuşuyorlar. Daha fazla çeşitli kelimeler söylüyorlar. Hani kelime dağarcığımızın az olduğunu düşünüyorum." (Katılımcı

derinlemesine görüşme sırasında "çekimser" kelimesini yanlış kullandığının farkındadır) (DG24,18,K,Boğaziçi)".

4.1.1.6.15. Katılımcıların İngilizce Öğrenmekte Kişisel Nedenleri

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin İngilizce öğrenmekte kişisel nedenleri; İngilizcenin dünya dili olması, daha fazla insan tanımak, daha fazla kültür tanımak, global insan olmak, kariyer, Erasmus ile gelen öğrencilerle konuşma isteği, bölümünün veya okulunun İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılması, yabancı haberleri takip edebilmek, yurtdışında yüksek lisans yapma isteği, yurt dışında yaşama isteği, Türkiye'nin bazı konularda yetersiz gelmesi, Türkçe çevirilerin kötülüğü, yabancı ülkelerde ne olup bittiğini bilme isteği, etrafındaki insanların İngilizce konuşması dolayısıyla dışlanmama isteği, yabancı dizi ve filmleri anlama isteği, farklı kültürdeki insanların bir konu hakkında ne düşündüğünü öğrenmek, İngilizce kitap okumayı sevmek, ileride Dünyayı gezip tozma isteği, hobilerinin İngilizceyle bağlantılı olması olarak listelenmiştir. Hazırlık okuyan kırk dört öğrenci de aynı nedenlerle İngilizce öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca "Etrafındaki herkes İngilizce konuştuğu için dışlanmak istememek ve bundan dolayı İngilizce öğrenmek" gibi bir sebep hazırlık okuyan hiçbir öğrenci tarafından belirtilmemiştir. Bu neden yalnızca hazırlık okumayanlara özgü bir neden olarak kalmıştır.

4.1.1.6.16. Teknolojinin İngilizce Öğrenmede Rolü

Altmış dört katılımcının tamamı İngilizce öğrenirken teknolojiden faydalanmaktadır. Özellikle bilgisayar oyunları, dizi, film, çeviri programlarından yararlanmaktadırlar. Ayrıca, İngilizce haberleri ve Youtube'da kısa videoları izlemektedirler. Telefon uygulamalarını İngilizce kullanmaktadırlar.

Hazırlık Okumayan Öğrenciler:

"Aynen keyif aldığım şeyleri yapmak için İngilizce kullanıyorum. Mesela Türkçe dublaj bir şey seyredemiyorum. İnanılmaz derece sinirlerimi bozuyor (Gülüyor). Hani televizyona bir şey fırlatmak istiyorum neredeyse. Kendi dilinde olmayan şeyleri izleyemediğim için daha çok İngilizce şeyler izlediğim için yani tabi kullanıyorum. Yani TV'yi otomatikman İngilizcemi geliştirmekte kullanma amacın da değilim ama o farkında olmadan oluyor. Daha çok ortaokulda başladı benim annemin dizilerine birazcık daha kaymam hani o kriminoloji dizilerine. Ortaokuldan itibaren kullanmaya başladım diyebilirim (DG8,19,K,Yeditepe)".

"Netflix kullanıyorum. Mesela benim Netflix'im İngilizce altyazılıdır. Bir de kulak aşinalığı olduğu için bazen söz söyleniyor altyazı geç geliyor. O yüzden İngilizce altyazılı izlemek daha mantıklı geliyor bana. Ben çok fazla yabancı dizi izliyordum. Bunları İngilizce altyazılı izlemeye başladıktan sonra daha da fazla gelişti. Animasyonlar izliyordum. Onları da hep İngilizce altyazılı olarak izliyordum" (DG10,19,E,Yeditepe).

"Ben çok fazla yabancı dizi izliyordum. Bunları İngilizce altyazılı izlemeye başladıktan sonra daha da fazla gelişti. Animasyonlar izliyordum. Onları da hep İngilizce altyazılı olarak izliyordum" (DG13,19,K,Maltepe).

"Evet teknoloji çok önemli çünkü kitaplarda belirli kelimeleri sizin İngilizce seviyenize göre ayırıyorlar. Ve sadece o kelime grubunu size şey yapıyorlar ya. Belgesellerde öyle değil. O yüzden bütün o kelime bulutunu öğreniyorsunuz. Başka işte sosyal medya, ünlüler onları takip edince mesela bloglar mutlaka onlardan da bir şey öğreniyorum. Hatta birkaç sene önce birisi "exclusive" demişti. "Aaa o ne demek?" falan demiştim. İşte sonra gittim, baktım. "Bu demekmiş." dedim. Öyle şeylerden de öğreniyorum. Başta kitap, mutlaka kitap okumak. Marvel filmleri izliyordum. Marvel çizgi romanları falan her şeye bakıyordum. Kardeşim de açıkçası şu an çoğunlukla öyle öğreniyor" (DG29,17,K,Yeditepe).

"Ben 7.sınıftayken dizi izlemeye başlamıştım. İzlediğim dizi Doctor Who idi. Ve inanılmaz güzel pronunciationları vardı. Ve ayrıca izlerken böyle bir süre sonra fark etmeden şey yapmaya başladı hani adamın dediği şeyi duyuyorum ve hani onu Türkçeye çeviriyorum. Aynı zamanda altyazıyı okuyup karşılaştırıyorum. Hani bunu düşünerek de yapmıyordum tabi ki. Onun çok etkisi olduğunu düşünüyorum"(DG33,18,K,Yeditepe).

"Şöyle yaptım. Dizi izlemek, film izlemek onları söyledim. İçimden kendi kendime İngilizce konuşuyorum bazen. Bu çok fayda sağladı bana. İngilizce düşünüyorum mesela" (DG51,20,K,Yeditepe).

Hazırlık okumayan yirmi kişiden biri, annesi dahil olmak üzere etrafındaki birçok kişi okuma- yazma bilmemesine rağmen çocukken hep İngilizce çizgi film izliyormuş ve bunun İngilizcesinde büyük fark yarattığını düşünüyor. Bu konuda hazırlık okuyan ama sadece üç ay İngilizce hazırlık okuması gereken katılımcının söylediğinin altını çizmek faydalıdır.

"Evet, teknoloji fazlasıyla faydalı oluyor. Yani B2 kurundan başlayabildiysem tamamen bunlar sayesinde dediğim gibi, bilgisayar oyunları, diziler" (DG3,19,E,Yeditepe).

Hazırlık okuyan diğer öğrencinin söyledikleri:

"Tamamen dizilerden ve yabancı kültürden etkilenerek geliştirdim. Şarkılar, özendiğim hayatlar hepsi İngilizce temelinde geçiyor sonuçta. Onların bir parçası olmak için İngilizce bilmek lazımmış gibi geliyordu. O teşvik etti" (DG61,20,K,Boğaziçi).

4.1.1.6. 17. Yabancı Öğretmenin Rolü

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin on beşi üniversite öncesi anadili İngilizce olan öğretmenlerden İngilizce ders görebilmiştir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının on sekizi üniversite öncesinde, anadili İngilizce olan bir öğretmenden İngilizce ders alabilmiştir. İki grup arasındaki fark dikkat çekicidir.

Öğrenciler yabancı öğretmene sahip olmanın etkisini aşağıdaki şekillerde açıklamışlardır. Hazırlık okumayan bir öğrenci:

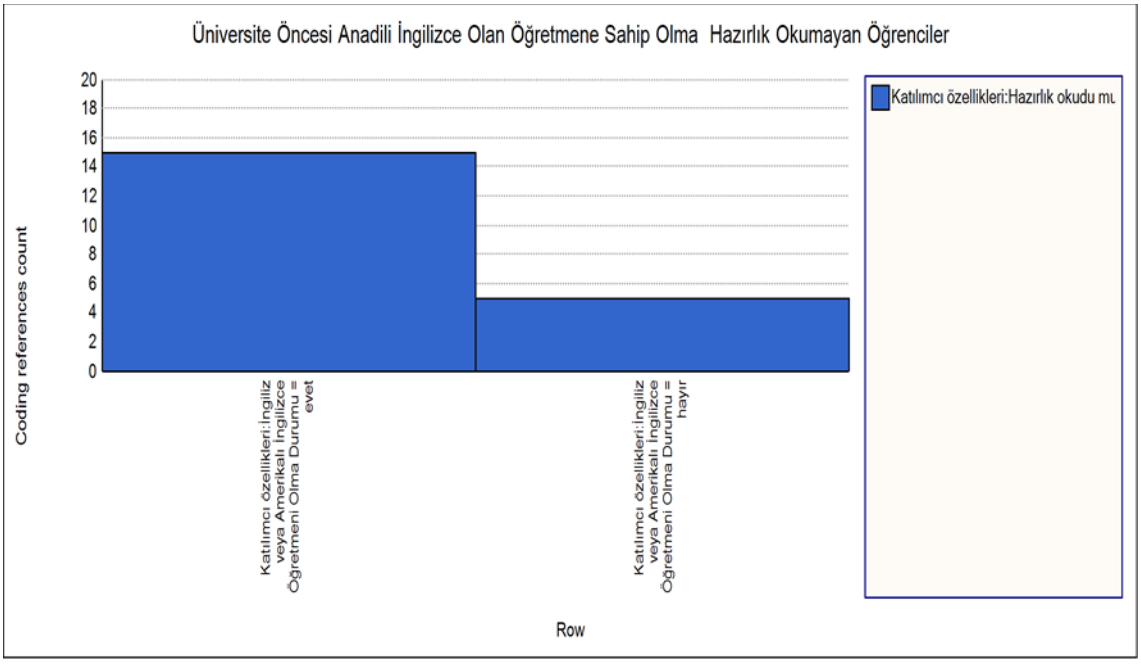
Anadili İngilizce olan bir öğretmenin açıkçası öğrenmek açısından da faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz mesela bir kelimenin anlamını sorduğumuz zaman İngiliz olmayan yani ana dili İngilizce olmayan bir öğretmen bize Türkçe şekilde karşılığını veriyor. Bu yüzden biz aslında İngilizce öğrenirken Türkçe düşünerek İngilizce öğrenmek zorunda kalıyoruz. Ama bence İngilizce öğrenirken İngilizce düşünerek İngilizce öğrenmemiz lazım. O yüzden benim ortaokulda karşılaştığım öğretmenim bir kelimenin anlamını sorduğumuz zaman İngilizce bir şekilde uzunca açıklayarak anlatmak zorunda kalıyordu (DG8,19,K,Yeditepe).

Hazırlık okuyan bir öğrenci:

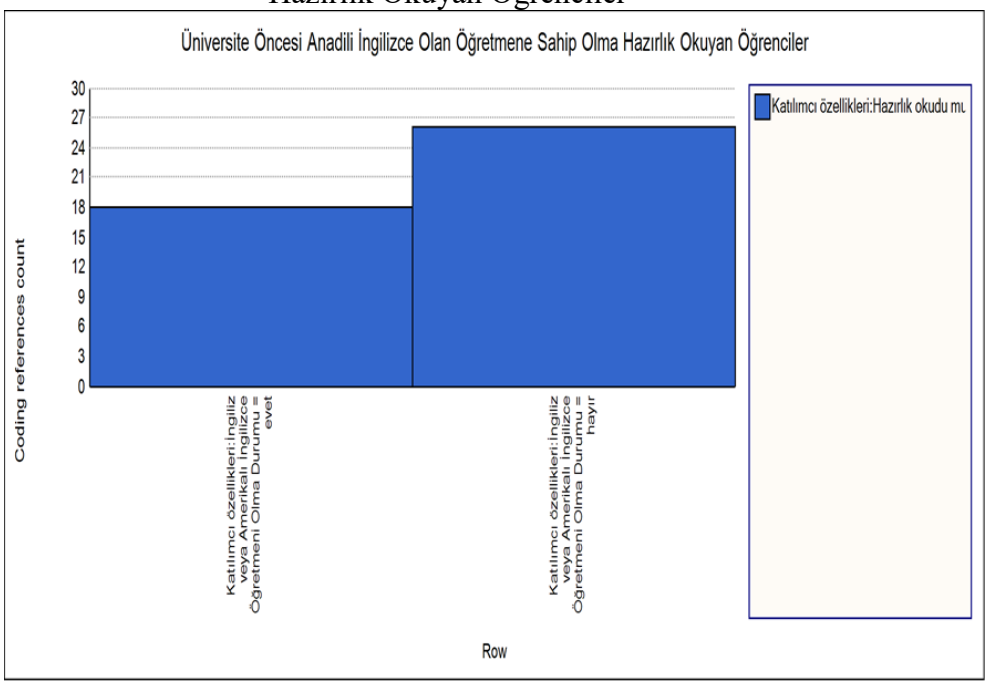
"Tabi ki yani bence bunun sadece özel okullarda değil devlet okullarında da hani az sayıda olsa bile yabancı öğretmene ihtiyaç var çünkü hani öyle öğretmenler var ki aksanları bile hani Türkçeyle karışık. Yani garip size yani öğretemiyor ama yabancı öğretmenle çalıştığınız zaman o size bir şey öğrettiği zaman zaten Türkçe konuşmuyor yani siz onla İngilizce iletişim kurmak zorundasınız ve bunu bir şekilde başarmaya çalışıyorsunuz. O yüzden büyük etkisi oluyor yani anlıyorum ama konuşamıyorum diyemiyorsunuz. Bir şekilde konuşmak zorunda kalıyorsunuz ve bunun çok etkisi var yani. Bir şekilde deniyorsunuz kendinizi. İngilizce yani yabancı öğretmenlerin çok etkisi var bence İngilizce öğreniminde"(DG11,19,E,Yeditepe).

İki öğrenci grubu katılımcı arasında, üniversite öncesi dönemlerinde, anadili İngilizce olan bir öğretmene sahip oluşlarındaki farkı, arka sayfada yer alan Tablo 22 ve Tablo 23'te görebilirsiniz.

Tablo 22. Üniversite Öncesinde Anadili İngilizce Olan Öğretmene Sahip Olma Hazırlık Okumayan Öğrenciler



Tablo 23. Üniversite Öncesi Anadili İngilizce Olan Öğretmene Sahip Olma Hazırlık Okuyan Öğrenciler



4.1.1.6.18. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalma

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin on üçü üniversite öncesinde İngilizceye yeterince maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcıdan ise yalnızca on tanesi üniversite öncesinde İngilizceye yeterince maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okumayan öğrenciler arasında üniversite öncesinde İngilizceye yeterince maruz kaldığını belirtenlerin oranı, hazırlık okuyan öğrencilerin iki katından çok daha fazladır. Hazırlık okuyan öğrencilerden dört katılımcının görüşleri:

(İlk katılımcı, kendini özlemle iç çekerek ifade etmiştir.)

"Kesinlikle hayır, kesinlikle kalmadım" (DG61,20,K,Boğaziçi).

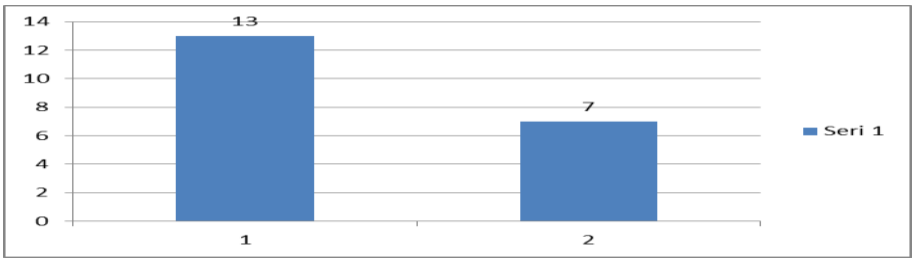
"Hiç maruz kalmadım diyebilirim yani" (DG18,22,K,Maltepe).

"Ya hiç... Nerdeyse hiç yok. Hiç görmedim" (DG47,24,E,Marmara).

"İngilizceye yeterince maruz kalmadım. Küçük yerde yaşamamızın da etkisi vardı" (DG59,23,K,Marmara).

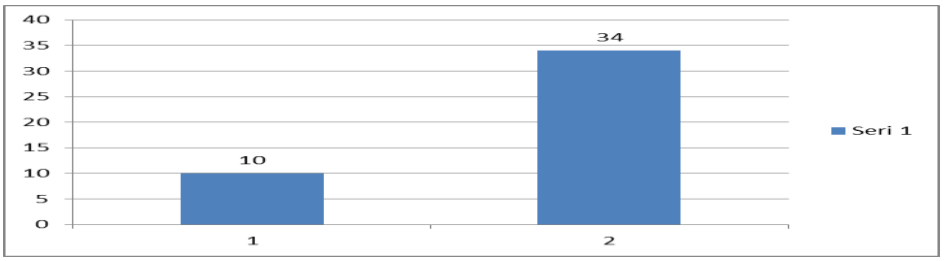
Son katılımcı, Lüleburgaz'da büyümüştür. İki katılımcı grubu arasındaki fark, Tablo 24 ve Tablo 25'de görülebilir.

Tablo 24. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalmak – Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Maruz Kalan, (2): Maruz Kalmayan, Toplam: 20

Tablo 25. Üniversite Öncesi İngilizceye Yeterince Maruz Kalmak - Hazırlık Okuyan Öğrenciler



(1): Maruz Kalan, (2): Maruz Kalmayan, Toplam: 44

4.1.1.6.19. Sosyal Etkinlikler

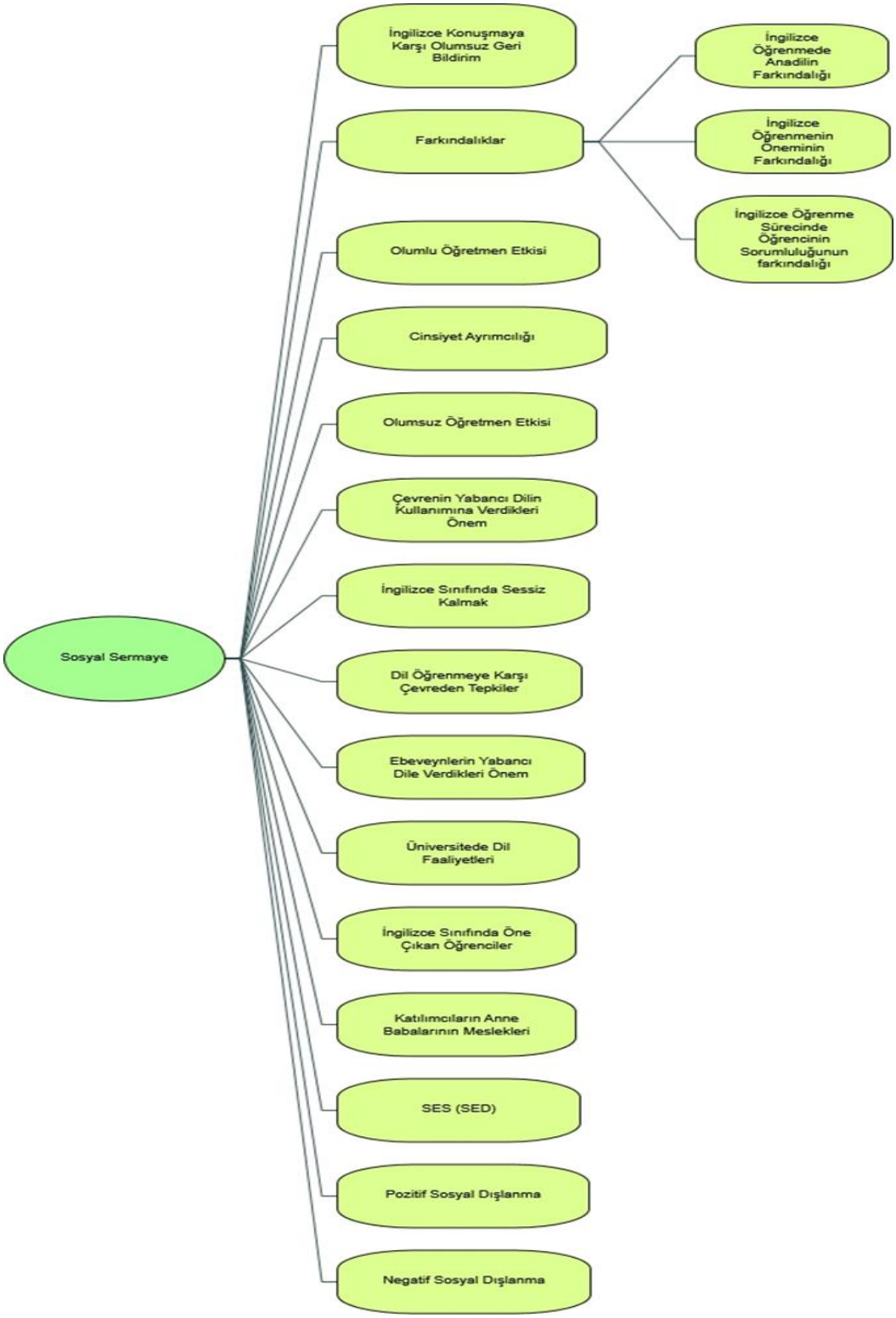
Hazırlık sınıfını geçen yirmi öğrenciden sekiz tanesi üniversite öncesi MUN, EUP, ISAAC gibi İngilizcenin yoğun olduğu ve öğrenci tarafından aktif olarak kullanıldığı programlara dahil olmuşlardır. Bu sekiz öğrenci dışında hazırlık okumayan üç öğrenci de ders dışında İngilizcenin kullanıldığı konuşma programlarına dahil olmuşlardır. Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan on biri, okulda aldıkları İngilizce eğitim dışında yurtdışı bağlantılı İngilizce münazara gruplarında yer almışlardır. Hazırlık okumayan öğrencilerin tamamı üniversite öncesinde İngilizce film, dizi veya belgesel takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Hazırlık okuyan kırk dört katılımcıdan on biri üniversite öncesinde İngilizce seviyesini etkileyecek hiçbir aktivite yapmadığının altını çizmiştir. Diğer otuz üç katılımcının, en yoğun yaptığı İngilizce etkinlik, film ve dizi izlemektir. Ardından ise İngilizce oyun oynamak, İngilizce müzik dinlemek ve İngilizce çizgi roman okumak gelmektedir. Kırk dört katılımcı arasında yalnızca bir öğrenci üniversite öncesinde İngilizce konuşma kulübü üyesidir.

4.1.1.7. Sosyal Sermaye

Sosyal sermayenin öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolünü anlamak için katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Sorulan sorular; çevrelerinden İngilizce konuşmaya karşı olumsuz geri bildirim alıp almadıkları, çevrelerinin yabancı dil öğrenmeye önem verip vermedikleri, üniversite öncesi dönemde öğretmenlerinin etkisi, İngilizce konusunda dışlanma yaşayıp yaşamadıkları, cinsiyet ayrımcılığına maruz kalıp kalmadıkları, İngilizce sınıflarında sessiz kalıp kalmadıkları, ebeveynlerinin yabancı dile verdikleri önem, ebeveynlerinin meslekleridir. Sosyal sermayede kullanılan tüm nodlar, arka sayfadaki Şekil 3'de görülebilir.

Şekil 3. Sosyal Sermaye



4.1.1.7.1. Negatif Sosyal Dışlanma

Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan yalnızca bir tanesi, o da kendisi aşırı alıngan olduğu için, üniversite öncesi dönemde, negatif sosyal dışlanmaya maruz kaldığını, bu nedenle bazen İngilizce konuşmadığını belirtmiştir. Hazırlık okuyan kırk dört kişiden dördü, üniversite öncesinde arkadaş ortamlarında İngilizceleri ile dalga geçildiği için sosyal dışlanma hissettiklerini belirtmişlerdir. Hazırlık okuyan öğrencilerden birinin konuyla ilgili görüşleri:

> *"Erken yaşlarda olursa, çocuk yaşta daha iyi çünkü çekingenlik, utangaçlık, hata yapma korkusu olmaz. Alay edilme olmaz. Telafuzu yanlış olunca anaokulunda, ilkokul 1'de öğrenciyle alay edilme olmaz. Sonraki sınıflarda oluyor ve bu kişiyi çok olumsuz etkiliyor. Benim yaşam gözlemim o yönde. Hep öyleydi" (DG59,23,K,Marmara).*

4.1.1.7.2. Pozitif Sosyal Dışlanma

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının dördü, üniversite öncesindeki hayatlarında, İngilizce konuşamazlarsa dışlanacaklarını hissettiklerini belirtmişlerdir Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının üçü, İngilizce konuşamazlarsa dışlanacaklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda hazırlık okumayan bir katılımcının söyledikleri (DG29,17,K,Yeditepe) söyledikleri dikkat çekicidir. Katılımcı, konuşmasının üç bölümünde pozitif sosyal dışlanmadan bahsetmiştir:

> *"Evet. Yani mesela arkadaşlarım küçük bir şeyler diyordu. Ve ben anlamıyordum. Ya da birbirleriyle Youtube videoları paylaşıyorlardı. Ya da o Facebook'ta memesler vardı onları paylaşıyorlardı. Ben doğru düzgün anlamıyordum. O yüzden soruyordum. Ya da bir hep şey diyorlardı ben de bir şey ekliyordum ama pronounce yanlış oluyordu. Ondan sonra ben şey oluyordum. Ben bu kelimeyi öğreneyim ve o oluyordu öyle" (DG29,17,K,Yeditepe).*

> *"Şöyle benim sınıf arkadaşlarımın çoğu IB'ye geçti. Bir de üst sınıflarımız kendi aralarında İngilizce konuşuyorlardı. Benim belirli bir arkadaş grubum vardı. Bizim okul da böyle gruplaşmaya açık bir okuldu" (DG29,17,K,Yeditepe).*

> *"Hatta arkadaşlarımla genellikle konuşurken İngilizce konuşuyorum bu konuları. Çünkü İngilizceyi böyle ilk öğrendiğiniz zaman kafanızda farklı böyle ana dilinizmiş gibi olmuyor ya. İşte böyle ruhsal konuları, anksiyete bilmem ne onları konuşurken açıkçası İngilizce konuşmak bana daha rahat geliyor. Çünkü arkadaşlarımla da böyle işte dark memeler falan hani biz onları hep İngilizce yaptığımız için bilmiyorum biz bu konuları hep İngilizce konuşuyoruz. Hatta Türkçe konuşmak bana daha zor geliyor. Çünkü daha içten ve kendimi açığa çıkarıyormuş gibi geliyor. İngilizce bilmeyen insanların bunu bilmesini*

istemiyorum diye belki bilmiyorum. Hani bu bir bariyermiş gibi. Söylediğim şey nasılsa İngilizce zaten gibi. Herkes bunu yapmaz ama benim arkadaşlarım da böyle yapıyor o yüzden" (DG29,17,K,Yeditepe).

4.1.1.7.3. Ses (SED)

Altmış dört katılımcıdan dokuzu, devlet okullarında okurken İngilizce öğreniminde veya cinsiyet ayrımcılığında, okunan okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyinin önemine dikkat çekmiştir. Bu dokuz katılımcıdan yedisi, İngilizce hazırlık sınavını atlayamamıştır. İngilizce öğreniminin SES (SED) ile ilişkisine dikkat çeken katılımcıların sözleri aşağıdaki gibidir:

"Şöyle ki Ataşehirde bir devlet okulunda okudum. Bence bölgelerinde önemi var" (DG11,19,E,Yeditepe Üniversitesi).

"Bence şöyle olabilir. Mesela bunu yapmak zor olabilir tabi ki ama liselerde falan hani bazı liseler bunu yapıyorlar ama bazıları mesela galiba Nişantaşı'nda bu vardı. Liseye geçtiğinde bir dil sınavına sokup mesela sonrasında dili o sınıflara göre öğreniyorlar. Yani İngilizce derslerinde gruplara bölünüyorlar" (DG16,K,24,Yeditepe).

"Ben ilkokulu önce kendi köyümüzde, mahallemizde okuyordum. İlkokul 5'e kadar işte... Tabi ki İngilizce adına hiçbir şey yoktu" (DG15,19,K,Yeditepe).

"Lüleburgaz'da büyüdük. Kursa gitmedim. Lüleburgaz da çok az İngilizce kursu var ve iyi değiller. Okul gibiler. Sadece gr. var. Küçük yerin olumsuz etkisi" (DG59,23,K,Marmara).

Cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili hazırlık okuyan bir katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

"Yani işte dediğim gibi ortalamanın altında olan bir semtte büyüdüm maalesef. Esenler biliyor musunuz bilmiyorum. İşte şey ya sosyokültürel olarak biraz kötü bir yerde büyüdüm" (DG57,20,K,Boğaziçi).

Ayrıca, altmış dört öğrenci arasından biri içinde yetiştiği çevrenin eğitime olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Katılımcı hazırlık okuyan kırk dört öğrenci arasındadır.

"Babam yani çok uğraştı. Dedi ki okumak için ne kadar para gerekiyorsa ben size yardımcı olacağım. Hani bu konuda hiçbir zaman ters yapmayacağım falan tabi dedi ama işte yakın çevre. Orası çok kötü bir mahalle öyle düşünün. Evet, büyüdüğümüz mahalle çok kötüydü. Kötü alışkanlıklar gibi mesela öyle düşünün. Mesela ot vardı böyle. Orada böyle herkes böyle şeylerle uğraşır ya da böyle boş işlerle uğraşır. Çok boş. Babalar da böyle yurtdışındaydı. Hatta benim böyle lise üçte burama kadar gelmişti böyle. Bu insanlar böyle nereden gelmiş, nasıl

böyle şeyler yapabiliyorlar, girişebiliyorlar. Hepimiz düşünebiliyoruz, hepimizin kötü arkadaşları olabiliyor ama insanlar seçimlerini kendi yapıyor sonuç olarak. Etrafımda gördüğüm insanlarda çok fazla değişik adetler vardı. Kimi aşırı küfür ediyordu. Ne bileyim böyle kendini ileri seviyeye götürmek isteyen insan yoktu. Benim geldiğim ailede belli ama…"(DG16,K,24,Yeditepe). (Eliyle boğazına kadarı gösterir.)

4.1.1.7.4. İngilizce Konuşmaya Karşı Olumsuz Geri Bildirim

Altmış dört katılımcı arasından yalnızca bir katılımcı okul dışında İngilizce konuştuğunda olumsuz tepki aldığını ve bunun onu sinirlendirdiğini bildirmiştir:

"A kurundan tanıdığım beraber olduğumuz arkadaşım vardı. Dedim ki Nurcan beraber bak sadece İngilizce çalışarak olmaz biz bir de konuşmayı deneyelim dedim. Bir araya gelip konuşalım dedim devamlı biz bir araya gelip konuşuyorduk bazen metrobüste konuşuyorduk. Çat pat. Mesela kafeye gideceğiz. Yolda kafeye giderken İngilizce konuşalım diyordum. Yolda birisi hemen müdahale ediyor. Burada bunu fark ettim İstanbul'da İngilizce bilmeyen yokmuş. Ona güldüm işte. Sonra, metroda da o öyle söylenmez böyle söylenir dediler mi bana metroda da. İkinci defa bununla karşılaştım. Kafede de karşılaştım. Gerçi olanlar öğretmenin yapmasına benzemez ama onlar önemli değil ama insanın şey oluyor artık o insanın etrafında konuşası gelmiyor" (DG16,K,24,Yeditepe)

Ayrıca, altmış dört katılımcıdan üçü, çevreden kaynaklanan bazı psikolojik sorunların İngilizce öğrenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu üç katılımcıdan ikisi hazırlık okumamışlardır.

4.1.1.7.5. İngilizce Öğrenmede Anadilin Öneminin Farkındalığı

Altmış dört katılımcı arasından biri, İngilizce öğrenmede temel sıkıntının yeterince iyi Türkçe bilmemek olduğunun altını çizmiştir. Katılımcı hazırlık okuyan kırk dört katılımcı arasındadır. Katılımcı düşüncelerini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

"Ben zaten aslında yani bunu parantez içerisinde açmak istiyorum. Temel esas aslında bizim özellikle grameri öğrenememizdeki ve bu tarz şeyleri beceremememizdeki tek sebep Türkçeyi bilmememizden kaynaklanıyor. Onu parantez içerisinde açayım. Çünkü ben yüklemin haricinde özneyi, tümleci, dolaylı... Yani bu tarz yüklemi bunları doğru düzgün bilmediğin için hakim olamıyorsun bunlara. Benim kafam biraz daha matematiksel ve fiziki açıdan çalışıyor. O yüzden ben kafa olarak dile yatkın olduğumu düşünmüyorum. Zaten beni de durduran nokta aslında o ışık noktası" (DG44,32,E,Maltepe).

4.1.1.7.6. İngilizcenin Öneminin Farkındalığı

Altmış dört katılımcının tamamı, İngilizce bilmenin günümüz dünyası için elzem olduğunda birleşmişlerdir.

4.1.1.7.7. İngilizce Öğreniminde Öğrencinin Sorumluluğunun Farkındalığı

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin yedisi, herhangi bir soru yöneltilmeksizin İngilizce öğreniminde en büyük sorumluluğun öğrencilerde olduğunu belirtmişlerdir. Hazırlık sınıfını okuyan kırk dört katılımcıdan on biri, herhangi bir soru yöneltilmeksizin İngilizce öğreniminde en büyük sorumluluğun öğrencilerde olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.1.7.8. Cinsiyet Ayrımcılığı

Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden on beşi hayatlarının hiçbir döneminde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmadıklarını veya tanık olmadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okumayan üç katılımcı ise, konuyla ilgili yorumlarını şu şekilde açıklamışlardır:

> *"Çocukken büyüdüğüm ortamlarda erkeklere kızlardan daha çok söz verilmesi gibi bir durum kesinlikle vardı. Erkeklere nazaran kızlara çok söz hakkı verilmezdi. Ya bu hayatın her alanında yaşadığım bir şey. Hatta biraz rüştümü ispatlamam gerekti o erkek toplumu için. Söylediğimde susturuldum. Hani "Sen çocuksun. Sen kız çocuğusun. Konuşma çok. Hani yürü annenin yanına." falan denilen bir sürü şey oldu ama hani bir süre sonra garip bir şekilde çok ikiyüzlü mesela erkek ortamlarına davet edilmeye başlandım. İşte bu babamlar, amcamlar hani "Gel sen bizle otur." Hani... Bir süre sonra bana artık erkek rolü yüklenmeye başladı. Dedem şey der bana: "Doktor Bey" der. Cinsiyet minsiyet kalmaz yani. Hani kadınlığım görülmez pek. Onu görmezden gelince o ortamlara davet edilip söylediklerimi dinletebiliyorum. Aslında, lisede de başlamıştı. Ama doktor olunca tabi biraz daha şey oldu. Sözüm geçti. Liseden sonra bir şey oldu böyle... Belki şey hani benim ısrarla orda durmaya çalışmam. Belki konuşmam hani. Bir şey konuşuluyor. Siyasi oluyor, ekonomik oluyor. Ben biliyorum. Evet, görüyorlar ki ben daha bilgiliyim, başta bu yüzden kovuldum (gülüyor) ama kovuldukça hani yüzsüzlük yapıp gitmeye devam ettim. Ondan sonra da ama kabul edilişim de şey kendi kurallarına göre kabul edilmek oldu. İşte "Doktor Bey". Hani sen burada bulunabilirsin. Fikrini söyleyebilirsin ama artık bir erkek kimliği edinmek zorundasın gibi hani. Eril bir kimlik edinmek zorundasın gibi bir şey oldu. Öyle yani (gülüyor). Yoksa hep bir baskı var hani böyle. Hala da bir şey söylediğimde işte "Bir bayana yakışıyor mu böyle çıkışmak?" ve üslubumun da çok yumuşak olduğunu düşünüyorum ben açıkçası. Mesela işte ırkçı bir yorum yapıyorlar. Diyorum ki hani ertesi bir gün böyle bir*

şey senin başına geldiğinde senin hani hangi deliğe (gülüyor) bunu sert söylüyorum burada da orda yumuşatıyorum. Hangi deliğe kaçmak isteyeceğini kimse bilmiyor ve hani o kadar kardeşlik dini, şu dini bu dini diyorsunuz ama hani lafta değil harekette olmalı bazı şeyler. Öyle yani. Bunu duymayı çok kabul etmiyorlar. Herkesin içinde duymayı zaten kabul etmez insanlar" (DG26,24,K,Marmara).

"Cinsiyet ayrımcılığı, hocalarla ilgili olabilir. Bazı hocalar, erkek çocuklarını, bazı hocalar, kız çocuklarını daha çok seviyordu mesela lisede. Evet, gerçekten lisede öyle bir İngilizce hocamız vardı. Evet, kızları daha çok seviyordu ve erkeklere karşı böyle feminist böyle çirkin bir feminist anlayışından bahsediyorum. Saldırgan ölçüde. Söz hakkı daha fazla veriyordu kızlara diyebilirim evet" (DG23,24,K,Boğaziçi).

"Yani ya cinsiyetçi roller bazen maalesef oluyor. Her ailede olur bu yani. Yani ne gibi işte yani erkeklerin daha güçlü olması. Atıyorum "Aaa psikoloji de işte sana yakışır." gibi bir şey mesela. Hani kimseye yani... He kızlara yakışır işte evet. Yani atıyorum makine mühendisliği okuyor olsam belki "Allah Allah." diyebilirdi benim ailemden bazı insanlar da yani ama öyle çok bariz bir şey açıkçası şey yapmadım. Kadıköy Anadolu'da da öyle bir şey olsa o hocayı taşlayacakları yani taşlayacağımız için oradaki hocalar da öyle bir şey yapmıyordu yani" (DG62,20,K,Boğaziçi).

Hazırlık okuyan kırk dört katılımcı arasından otuz ikisi, hayatlarının hiçbir döneminde cinsel ayrımcılığa maruz kalmadıklarını ve tanık olmadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okuyan sekiz katılımcı konuyla ilgili tecrübelerini aşağıdaki cümlelerle paylaşmışlardır.

"Ailemde özellikle cinsiyetçilik olsun diye bir şey yapılmadı ama Orta Doğu toplumunda görebileceğiniz bir içgüdüsel mi artık bir alışkanlık mı toplumsal baskı mı edinimler mi bilmiyorum ama tabi ki de vardı. Okulda "Sen kızsın yapamazsın." diye bir şeye maruz kalmadım ama "Sizin ne işiniz var? Oturun." ya da "Siz futbol oynamayın." ya da herhangi bir tartışma olunca "Senin canını acıtır. Neden böyle karşılık veriyorsun?" gibi sözel şeylerle karşılaştım" (DG6,21,K,Marmara).

"Çocukken büyüdüğüm ortamlarda erkeklere kızlardan daha çok söz verilmesi gibi bir durum asla yoktu ama tam tersi vardı. Yani şöyle biraz babam çok kızları tutan bir adam olduğu için genelde ben ne dersem o oluyordu (gülüyor). Yani çekirdek ailemde öyleydi. Onun dışında ailede genel olarak eşittik ama çekirdek ailede biraz daha benim sözüm geçiyordu (gülüyor)" (DG22,22,K,Boğaziçi).

"Bizde genelde kızlara daha çok söz verilirdi. Daha akıllı öğrenciler kategorisinde olduğu için öyle bir şey olurdu. Ailede bilmiyorum belki olabilir genel olarak ama ben annem ve babam tarafından daha ayrıcalıklı tutulurdum.

O yüzden kendim birebir yaşamadım. Kendi çekirdek ailemde yok, gözlemlemedim ama akrabalarımla otururken mesela erkekler genelde masaya oturur yaşı ne olursa olsun. Kadınlar ayarlar onu. Erkekler daha çok konuşur. Kadınlar daha çok getirme götürme ve başka konularda konuşma olur. Dedemin mesela kendi kızının ve oğlunun konuşmasına verdiği tepki farklıydı. Onu gözlemledim. Anne tarafından dedemin yaptığını gözlemledim" (DG41,21,K,Boğaziçi).

"Çocukken ayrım ailemde ve okulumda bu durum çok çok azdı. Genellikle daha eşitlikçi bir hani yaklaşımdaydı öğretmenlerim ve ailem. Hani onu çok gözlemlemedim. Belki küçük olduğum için fark etmemiş olabilirim ama mesela liseyi düşünüyorum. Liseyi gayet net hatırlayabiliyorum. Böyle bir durum yoktu. Hani herkes cinsiyet fark etmeksizin eşit bir şekilde konuşabiliyordu. Ailemde zaten bu böyle ama dışarda tabi ki toplumda genellikle farklı yerlerde işte dışardayken bunu gözlemlediğim oluyordu. Ya mesela bir işte bir erkeğin sözüne daha çok değer verilmesi. Bir konuda fikir alınacaksa bir erkeğin fikir belirtmesinin daha önemli olması ya da fikir alınan kişilerin daha çok erkek olması gibi şeylerle karşılaştım" (DG45,21,E,Boğaziçi).

" Akraba taraflarında ayrımcılık gördüm. Çok yaşlı bir şey babaannem var ve onun düşüncesi bu şekildedir. Erkeklerin önce konuşması gerektiği şeklindedir. O, Arnavut olan. Onun dışında görmedim ve bana çok da yansımadı açıkçası" (DG48,19,E,Boğaziçi).

"Genel aile hayatında gözlemledim. Örneğin çekirdek aile toplantılarında olmasa da kalabalık aile toplantılarında kadınlara erkeklerden daha az söz verildiği durumları gözlemledim. Benim kendi çekirdek ailemde böyle bir durum söz konusu değil. Çok şükür. Bunu hem anne hem de baba tarafımda gözlemledim. Geniş aile toplantılarında hem anne hem baba tarafında dediğiniz gibi gözlemledim. Ailemin o bakımdan özel bir aile olduğu düşünüyorum yani. Sınıflarımda erkeklerin daha çok söz aldığı bir ortam hayır gözlemlemedim" (DG55,19,E,Yeditepe).

"Yani işte dediğim gibi ortalamanın altında olan bir semtte büyüdüm maalesef. Esenler biliyor musunuz bilmiyorum. İşte şey ya sosyokültürel olarak biraz kötü bir yerde büyüdüm. O yüzden maalesef evet erkeğin daha değerli olduğu bir süreç vardı ama ben de az değildim (gülüyor). Yani ben izin vermezdim. Evet. Dinlenmediğimi fark ettiğim ya da daha az değer gördüğümü fark ettiğim anda yükselirdim. O yüzden ben çok maruz kalmadım ve çevremdekilerin de çok maruz kalmasına izin vermedim ama onun dışında bazı örnekler tabi ki duyuyordum. Ailemde yok. Kendi çekirdek ailemizde yok" (DG57,20,K,Boğaziçi).

" Bence kızlara daha çok pozitif ayrımcılık yapıyorlardı en azından benim dönemimde. Biz erkekler içi yapar zaten diye kızlara yükleniyorlardı . Yani, pozitif ayrımcılık... Kızlara daha çok söz veriyorlardı yani. Evet, kesinlikle ayrımcılık yapıyorlardı değil pozitif ayrımcılık yapıyorlardı" (DG34,18,E,Yeditepe).

4.1.1.7.9. Olumlu Öğretmenin Rolü

Altmış dört katılımcıdan kırk biri, İngilizce öğrenmelerine olumlu katkı sağlayan İngilizce öğretmeni deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan on biri, İngilizce öğrenmelerine olumlu katkı sağlayan İngilizce öğretmeni deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının ise yirmi sekizi, İngilizce öğrenmelerine olumlu katkı sağlayan İngilizce öğretmeni deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, hazırlık okuyan katılımcılardan, olumlu İngilizce öğretmeni deneyimi yaşadıklarını belirtenlerin oranının daha fazla olması dikkat çekicidir.

4.1.1.7.10. Olumsuz Öğretmenin Rolü

Altmış dört katılımcıdan on dördü, İngilizce öğrenmesini kötü etkileyen öğretmen deneyimi yaşadığını belirtmiştir. Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden dördü İngilizce öğrenmesini kötü etkileyen öğretmen deneyimi yaşadığını belirtmiştir. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin onu, İngilizce öğrenmesini kötü etkileyen öğretmen deneyimi yaşadığını belirtmiştir.

Hazırlık okumayan katılımcılardan özellikle dikkat çekici olanların konu ile ilgili sözleri aşağıdaki gibidir:

> *" Sınıf içi derslerimiz İngilizce olduğu için İngilizceye zoraki maruz kalıyoruz ama maruz kaldığımız İngilizce biraz Türkçeyle karışık oluyor. Hocalar da yeterli değil bence bu konuda. Hani, anlatmak istediğini sadece İngilizceyle ifade eden belki yüz hocamızdan böyle üç, beş tanesidir" (DG26,24,K,Marmara).*
>
> (Sıradaki katılımcının birden fazla olumsuz öğretmen tecrübesi olmuş.)
>
> *"Olumsuz anlamda oldu. Bir kez şey olmuştu bu altıncı sınıftayken. Hocaya tatlı ne demek diye sormuştum. O da "dessert" demişti. Şimdi o, iki s ile yazılıyor. Bir de çöl var "desert". Ben ikisini karıştırıp desert yazmıştım. Sonra hoca böyle kağıtları okuyup "Desert? He sen dessert demek istiyorsun." yapmıştı. Ben bilmiyordum iki s ile yazıldığını. Bir tek o işte. İlk kez sınıfta yanlış yaptığım bir şeydi o yüzden. Okulun böyle ikinci, üçüncü günü falandı" (DG29,17,K,Yeditepe).*
>
> *"Asıl sınıf hocam İngilizce hocası değil. Maddi durumu daha iyi olan veliler yardımcı olmuştu. İngilizce kitapları hoca ekstra bir tane İngilizce kitabı aldırmak istemişti ama devlet okulundayız. Sınıf kırk üç kişi. Ve gerçekten kalemtıraşını kaybedince alamayan, bir iki hafta sonra alabilen arkadaşlarım vardı. Ve o İngilizce kitabı o zaman 80 lira falandı. Bize bile dudak uçuklatmıştı.*

İlk iki, üç hafta o kitabı alamadığı için gidip annesine söyleyemeyenler de vardı. Ve hoca sınıfta onları tahtaya çıkarıp onlara şey yapmıştı. İşte "Siz sorumsuzsunuz. Kitabı hala almadınız. Bilmem ne". Mesela bunları hiç düşünmemiştir. Ama hani o 80 liralık kitabı öğrencilere zorlamak sonra mesela o tahtaya çıkarılanların çoğu İngilizceden nefret etti. Evet, bazı arkadaşlarım o gün hastalanıyorlardı. Okula gelmiyorlardı. Çünkü hani tahtaya çıkarıp kırk üç kişilik sınıfta "Siz sorumsuzsunuz." dese bir hoca ben de sınıftan ağlaya ağlaya çıkar bir daha okula gelmezdim tahminen yani. Ve onların aileleri de bir şey diyemiyor. Benden çok büyük bir insan söylemek istemiyorum ama çok terbiyesizce bir şeydi" (DG29,17,K,Yeditepe).

"Yani mesela bir de bu şey özel okulda olduğumuz için bunu o kadar şey yapmıyorum ama yine de bizim özel lisede de onuncu sınıfta sözlük aldırmıştı hoca Oxford'un bir sözlüğü. O sözlüğü ben Akmar'dan biliyorsunuz kitapların ucuz satıldığı bir yer. Ben oradan 105 mi 106 liraya mı ne aldım. Şimdi her ne kadar vakıf okulu, özel okul olsak da ben %70 bursla o okula gittim. Okuldan %50'nin altında bir burs alsaydım kesinlikle gidemezdim. Hatta ben TEVİTÖL'e gidecektim. Bütün sınavlarını geçmiştim. Sadece bursumu az verdikleri için gidemedim. Çünkü arkadan kardeşim geliyor ona da lazım. Ve o 100 liralık sözlüğü 1 döneme aldırdı. He özel okuldayız benim arkadaşlarımın çoğu %80 bursla %90 bursla geliyordu. O kitaba 100 lira ailesi ile arası kötü olanlar var, aylık harçlık alanlar var. Onlar veremediler. Mesela, bir arkadaşım babasıyla arası kötüydü o aralar para isteyemedi. O yüzden mesela sözlüsünden 4 puan düştü. Bir ay alamadı diye. Hani bunlar bence öğrenciyi soğutan şeyler. Bana da olsa yani "of İngilizce mi ya" filan yapardım" (DG29,17,K,Yeditepe).

Konuyla ilgili hazırlık okuyan öğrencilerden sözleri dikkat çekici olanlar aşağıdaki gibidir:

"Hocam geçme döneminde geçemeyeceğime dair öngörülerde bulunmuştu. Ben hırslanıp daha fazla çalışıp daha iyi yapmıştım ama çoğu insan daha kötü etkilenip pes edebilirdi" (DG41,21,K,Boğaziçi).

"Yani çok kötülemek istemiyorum hocamı ama işte benim ilk hocam şeydi bir soru soruyorsun "bunu nasıl bilemedin?" diyen bir hocamızdı. İşte şeydi biz kendimizi onunla konuşurken rahat hissetmiyorduk. Sürekli, yine yanlış yapacağız da hoca "nasıl bunu yanlış yaptın?" diyecek diye çekiniyordum ben açıkçası. O şekilde kasılıyordum. Ben zaten onun dersinde kolay kolay konuşmuyordum. Kimse konuşmuyordu. Notlar mesela kötü not alıyorsunuz kötü not aldığınızda "bunu mu yanlış yaptın? Neden? Ben anlamıyorum bunu nasıl anlamadınız?" Bir defa anlatıyor mesela tekrar anlatmak istemiyordu. Biz öyle anlıyorduk açıkçası. En ufak bir yanlışımızda da "bunu böyle söylemeyeceksin. Böyle olacak." diyordu. Biz de kendimizi rahat hissetmiyorduk açıkçası. Acayip kasılıyorduk. Konuşmada çok kasılıyorduk. Aynen öyle zaten hatta birebir dersine sabah giriyordu hocamız. Birebir dersine gelmeyen arkadaşlarımız vardı. "Yok diyordu gelmiyorum ben onun sabah dersine diyordu. Hem anlamıyorum hem kasılıyorum. Ne gerek var." diyordu mesela. Derste cidden

anlamıyorduk. Onlarda genelde devamsızlığını sabah kullananlardı zaten" (DG15,19,K,Yeditepe).

"Hoca şey yapmıştı bana. Concluding kelimesini, bir şekilde a harfiyle telaffuz edilebileceğimi öğrendim. Hoca bana güldü. Dedi ki o öyle telaffuz edilmez. İşte o asla öyle söylenmez bir Amerikalı duysa güler sana filan dedi. Ne olduğunu bile anlamaz dedi falan. Ben de onu hayatımda ilk defa B1'de duymuşum. Daha üst sınıflarda okuyan bir arkadaşım bunun anlamını çok daha kötü bir telaffuzla söylemişti. Ben de hani ondan duyduğum için bildiğini düşündüm. O şekilde telaffuz ettim. Zaten sınıfta ben bunu söyledim güldü falan. Ben böyle baktım anlam veremedim. O yüzden rahat konuşamıyordum" (DG16,24,K,Yeditepe).

4.1.1.7.11. Çevrenin Yabancı Dilin Kullanımına Verdikleri Önem

Hazırlık okumayan yirmi öğrencinin tamamının çevresi İngilizce öğrenmeye önem vermektedir. Aynı biçimde, hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin çevresinde de yabancı dilin önemine değinen en az bir kişi olmuştur. Bu noktada dikkat çekici olan hazırlık okumayan öğrencilerin konuyla ilgili çok daha emin ve baskın ifadeler kullanmalarıdır. Hazırlık okumayan öğrencilerden ikisi, üniversite öncesi ortamlarını aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir:

" Olumlu yönde de ekstradan bir tepki almadım hani İngilizce bilmek normal karşılanıyor" (DG8,19,K,Yeditepe).

"Fazla Türk arkadaşım da yoktu ve beyin bir yerde kendini şartlıyor. Böyle bir duruma geldiğinizde, çok daha rahat öğreniyorsunuz. Olumlu yönde de ekstradan bir tepki almadım hani. " Ne güzel İngilizce biliyorsun." gibi çünkü bu devirde biliyorsunuz İngilizce bilmek çok normal, sıradan. Yabancı bir dil konuşmanın önemine dair sohbetlere sıkça şahit oldum. Evet, çok fazla duydum. Mesela insanlar bana İngilizcemin olduğunu bildikleri zaman yanına bir dil daha eklemem gerektiğinden sıkça bahsederler. Küçükken de bunu hep yaptılar" (DG10,19,E,Yeditepe).

Hazırlık okuyan öğrencilerden ikisi konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır

"Beni İngilizce öğrenmeye teşvik eden biri olmadı. Yabancı bir dil konuşmanın önemine dair bir sohbete şahit küçüklüğümde illaki olmuşumdur ama şu an hatırlayamıyorum. Bulunmama gibi bir imkânı yok çünkü. Bana yabancı bir dil bilmenin önemini anlatan olmadı. Sadece güzel ve farklı geldiği için bana cazip geliyordu. Bir oyunmuşçasına" (DG6,21,K,Marmara).

"Tabi şahit oldum. Yani, yani şahit olmuşumdur büyük ihtimal hani olumlu etkilemesi açısından. Çünkü nasıl söyleyebilirim hani anneannem ve dedem Avustralya'da mesela çok da fazla dili bilmiyorlar orda. Onlar mesela hani dil

bilmedikleri için genelde işte birinin yardımına ihtiyaçları oluyor, orda işlerini halledebilmek için. Avustralya'da yaşıyorlar. Evet orda yaşıyorlar ama genelde oradaki çevreleri de Türk olduğu için hani çok da öğrenme fırsatları olmamış. Gerçi ilk oraya gittiklerinde ESL vermek istemişler onlara ama onlar kabul etmemiş. Hal bu ki, devlet karşılıyor yani. Hiç para da vermeniz gerekmiyor bu kurslar için. Onu yapmadıkları için öğrenememişler. Dolayısıyla işlerini kendileri halledemedikleri zamanlar hani bahsediyorlardı ne kadar önemli olduğundan. İşte bunu hatırlıyorum" (DG31,19,K,Boğaziçi).

4.1.1.7.12. İngilizce Sınıfında Sessiz Kalma

Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden sadece iki tanesi, İngilizce derslerinde hoca ismini söylemezse sorulara cevap vermiyor çünkü İngilizce konuşurken çekiniyor. Diğer on sekiz katılımcı, sınıfta çok etkin ve rahat biçimde İngilizce konuşuyor. Hatta İngilizce sorulara kendilerine hitaben sorulmasa da cevap vermekte gönüllü oluyor. Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden yirmi altısı, İngilizce konuşurken kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmiş. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının on sekizi, ise geçmişte sorun yaşasalar da şu an İngilizce konuşurken rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı grubu arasındaki fark anlamlıdır. Hazırlık okumayan üç öğrencinin konuyla ilgili görüşleri:

"Öğretmenin sınıfa sorduğu sorulara gönüllü olup cevap veririm sadece ismimi vererek sorduğu sorularla kalmam, cevap veririm. Ortaya sorduğu sorulara da cevap veririm. Sınıftaki arkadaşlarım ve öğretmenlerle konuşurken İngilizce konusunda kendimi rahat hissediyorum. Fikirlerimi ifade etmek istediğim ama İngilizce konuşmak zorunda kalmamak için sustuğum bir durum hiç olmadı. Küçükken de olmadı. Ne sınıfta ne dışarda" (DG5,21,E,Boğaziçi).

"Öğretmenin sınıfa sorduğu sorulara gönüllü olup cevap veririm. Çok hatta. Nerdeyse ben veriyorum sınıfta bir tek (gülüyor). Genel olarak konuşuyorum. Kendimi hep rahat hissediyorum. Bir sıkıntı yaşamıyorum. Ancak, yani çok karmaşık bir şeyi açıklamaya çalışıyorsam eğer özellikle bunu felsefe dersinde geçen sene yaşadım. O zaman evet sustuğum olmuştu. Çünkü felsefe zaten Türkçe olarak (gülüyor) da yeterince karmaşık. Bir de İngilizce çok zorlandığım için susmayı tercih etmiştim" (DG13,K,19,Maltepe).

"Ya ben genel olarak en fazla konuşan kişilerdendim her zaman. Seviyordum. Sınıftaki arkadaşlarım ve öğretmenlerle konuşurken İngilizce konusunda kendimi rahat hissediyorum. Ne sınıfta ne dışarda İngilizcede sustuğum olmadı. Küçükken de hep "Çıkıyım konuşayım." diyordum evet" (DG21,18,K,Boğaziçi).

Hazırlık Okuyan Öğrenciler:

"Sınıftaki arkadaşlarım ve öğretmenlerle konuşurken İngilizce konusunda kendimi rahat hissetmiyorum. Konuşurken hissetmiyorum açıkçası. Kendimi ifade etmek istediğim ama İngilizce konuşmamak için sustuğum oldu tabi ki. Ya mesela bazı derslerde çok komplike bir cevap geliyor aklıma. Sonra "Ben bu komplike cevabı şimdi doğru bir İngilizceyle söyleyemem." deyip sustuğum oluyor" (DG22,22,K,Boğaziçi).

"İngilizce derslerinde ben mümkünse konuşmam (gülüyor). Spesifik olarak bana soruyorsa konuşuyorum. Nedenini bilmiyorum. Yani daha az bir grupta olsak az kişili olsak konuşurum ama şimdi diyorum ne gerek var. Belki evet özgüven eksikliği… Olabilir. Bilmiyorum. Hata yapmaktan korkmak olabilir evet. Ben zaten tercihen çok konuşmuyorum derslerde çünkü hocalar nasıl tepki verecek kestiremiyorum. Biraz hocasına göre de değişiyor" (DG25,19,K,Boğaziçi).

"Sorunun bir kısmını Türkçe 'de cevaplayabileceksem elimden geldiğince İngilizce cevaplamaya çalışırım. (gülüyor) Ancak eğer ağzımdan tek kelime Türkçe çıkmamasını isteyen ısrarcı olan bir hocam varsa affedersiniz ama gerçekten derse küserim. Dersin bitmesini beklerim yani. Öyle kötü bir huyum vardır. Böyle deneyimlerim oldu. Sınıftaki arkadaşlar ve öğretmenlerle konuşurken İngilizce konusunda kendimi rahat hissetmiyorum çünkü yeterince dersler dışında pratik yapmadığım için dersten derse kendimi geliştirdiğim için çoğunlukla konuşmam daha zayıf kalıyor arkadaşlarıma göre. O yüzden ben de sendeleyerek konuşuyorum. Çok defa fikirlerimi ifade etmek istediğim ama İngilizce konuşmak zorunda kalmamak için sustuğum oldu. Benim hayata ve insanlara karşı metaforlar sunmayı seven, argümanlar sunmayı seven bir kişiliğim vardır. Eleştiriler yapmayı, teoriler sunmayı en geniş tabiriyle felsefe yapmayı seven biriyimdir ama yapacağım felsefeyi İngilizceye oturtamayacağım için o Türkçe haliyle bile zor o cümleyi yıllarca çalışa çalışa kurduğum için bir anda İngilizceye çeviremiyorum. O yüzden İngilizce derslerinde sustuğum oluyor" (DG55,19,E,Yeditepe).

"Ben İngilizce söz konusu olduğunda biraz geri çekiliyorum. Türkçe olduğu zaman ne kadar katılmak istiyorsam İngilizcede o kadar çekilmek istiyorum. Bir buçuk senelik üniversite hayatımda bir kere bile gönüllü konuştuğumu hatırlamıyorum. Kalbim çok hızlı atmaya başlıyor ben İngilizce konuşmaya başlayacağımı düşündüğümde. Hata yapmaktan çok korkuyorum. Evet. Telaffuz ya da gramer hatası yapmaktan çok korkuyorum. Yapsam bir şey olmaz ama işte bir şey olmaz. Herkes yapabilir. Yeri gelir hoca bile yapabilir ama o an midemden bir şey yükseliyor. Benim ağzımı tıkıyor. Ben susuyorum. Kesinlikle İngilizce konusunda bir özgüven problemim var" (DG61,20,K,Boğaziçi).

4.1.1.7. 13. Dil Öğrenmeye Karşı Çevreden Tepkiler

Altmış dört katılımcı arasında yalnızca bir katılımcı bir kez İngilizce öğrendiği için olumsuz tepki aldığını belirtmiştir. Katılımcı, hazırlık okumayan yirmi katılımcı

arasındadır. Katılımcıya olumsuz tepki veren annesinin kuaförüdür ve katılımcı bu tepki sonrası şahısla bağını kesmiştir. Olumsuz tepki veren katılımcının sosyal çevresinin önemli bir parçası değildir.

> *"Olumsuz da bir yani şimdi tek şey o çok kaba olacak şimdi ama cahilin teki kuaförümdü benim eski kuaförüm. Gitmiyorum artık. Annemin kuaförüydü. "Ya İngilizce öğrenip ne yapacaksın boş işler bilmem ne sen git dersini çalış." gibi şeyler söylemişti. Ben de aynen. Peki, amcacığım falan demiştim" (DG29,17,K,Yeditepe).*

Hazırlık okuyan katılımcılardan biri, İngilizce öğrendiği için ne olumlu ne olumsuz tepki almadığını belirtmiştir. Öğrenci konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

> *"Herhangi bir tepki almadım ama sadece şöyle bir durum söz konusuydu, bazen bazı insanlar özellikle benim kardeşim oldukça üst seviyedeydi. Bazen bazı insanların yardıma ihtiyacı doğduğu zaman beni çağırdıkları oluyor ve oldu da yani" (DG44,32,E,Maltepe).*

Hazırlık okuyan öğrencilerden bir diğeri ise, İngilizce öğrenme konusunda değil ama üniversitedeki bölümünü İngilizce okuduğu için olumsuz tepki aldığını belirtmiştir. Katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı öğrencisidir.

> *"Hayır, ama Türk Dili ve Edebiyatı'nı İngilizce okumam garipseniyor genelde ortamlarda hani "Nasıl yani?" falan. Türk Edebiyatı'nı İngilizce mi okuyorsunuz diye" (DG57,20,K,Boğaziçi).*

Hazırlık okuyan bir diğer öğrencinin görüşü:

> *"Olumsuz yönde almadım çünkü 60 yaşındaki insanlar bile artık İngilizcenin öğrenmen gereken bir dil olduğunun farkındalar. Hatta öğrenmezsen bir sıkıntı olduğu yönünde fikirlerini beyan ediyorlar. Olumlu çok fazla şey aldım. Annem babam benim üzerimden kardeşlerimi azarlar hani öğrenin diye" (DG34,18,E,Yeditepe).*

Hazırlık okumayan öğrencilerden üç tanesi ise, çevrelerinde İngilizce öğrenmenin doğal olduğunu, bu nedenle İngilizce öğrenme konusunda olumlu ya da olumsuz tepkiler almaktan ziyade İngilizce dışında bir dilde, Almancada yoğunlaşmaları gerektiği üzerinde tepki almışlardır. Katılımcılardan ikisi, düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

> *"Tabi ki olumsuz herhangi bir tepki almadım da yani olumlu yönde de ekstradan bir tepki almadım hani. " Ne güzel İngilizce biliyorsun." gibi. Çünkü bu devirde*

de hani İngilizce bilmek normal karşılanıyor. Özellikle İngilizce bildiğim için bir ekstra tepki almadım. Ama hani etrafta "3 dil biliyorum" dediğim zaman bunun olumlu bir etkisi vardı tabi ki (DG8,19,K,Yeditepe).

"Özel okula gidince zaten herkes İngilizce biliyordu. Bir değişiklik olmadı ama yani mesela eski arkadaşlarımdan daha iyi İngilizcem olduğunu fark ettim yani. Almanca öğrenirken "Öğren." diye tepki aldım ama İngilizcede öyle bir şey olmaz zaten. Kimse de negatif tepki göstermedi"(DG64,19,E,Boğaziçi).

Hazırlık okumayan bir diğer katılımcı ise, çevresinden İngilizce ya da Almanca öğrendiği için tepki görmediğini fakat Türkiye'deki yabancı dil öğrenimine karşı tepkilerle karşılaştığını vurgulamıştır:

"Çevremdeki olumlu ya da olumsuz tepkiden daha çok insanların genel düşüncesi Türkiye'de yabancı dilin çok effective kullanılamadığı ve öğrenilemediği konusundaydı" (DG58,23,K,Marmara).

4.1.1.7.14. Ebeveynlerin Yabancı Dilin Öğrenilmesine Verdikleri Önem

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının da anne - babası İngilizce öğrenmeye önem vermektedir. Hazırlık okuyan kırk dört öğrencinin üçü, ailelerinin dil öğrenmeye çok da önem vermediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, anne ya da babasının değil yalnızca dedesinin yabancı dil öğrenmesi konusuna daha fazla önem verdiğini vurgulamıştır. Her iki katılımcı grubunun da velilerinin, İngilizce öğrenimine verdikleri önem yüksek olmasına karşın, hazırlık okumayan katılımcıların velilerinin, İngilizce öğrenmenin yolları konusunda daha bilinçli oldukları ve çocuklarının yabancı dil öğrenmesi konusunda daha aktif rol oynadıkları, katılımcı ifadeleri dolayısıyla dikkat çekmiştir. Hazırlık okuyan bir katılımcının görüşü:

"Anne ya da babam da olmadı. Dedem, dedemin bunu söylemesi çok garip geliyor ama dedem bana küçücükten beri hep şey derdi "Her dil bir insan" işte sürekli bunu söylerdi bana. Sen diyor işte kaç dil bilirsen kızım o kadar insan olursun diyordu bana. Ve şey diyordu sürekli saygınlıktan bahsediyordu. Hani söylüyordu işte saygınlığında artar diyordu sen kaç dil söylersen diyordu o kadar sana belki hürmet edecekler falan diyordu. Yani evet çok anlatıyorlardı sürekli özellikle iş anlamında ne okuyacaksın ne yapacaksın iş için de dil öğrenmenin çok önemli olduğunu sürekli söylüyorlardı" (DG15,19,K,Yeditepe).

Hazırlık okuyan kırk dört öğrenciden ikisi ise, ailesinin İngilizce öğrenmeye önem verdiğini ama bu konuda bilgili olamadıkları için doğru tercihler yapamadıklarını belirtmiştir:

> *"Ebeveynlerim ve öğretmenlerim teşvik etti beni. Yani ilgilenmem gerektiğini ve hayatın içinde olduğunu, ileride benim çok işime yarayacağını söylediler. Beni bu yönde teşvik ettiler. Babam reklamlardan gördüğü için X Koleji'ni tercih etti. Haftada 30 saat İngilizce veriyorlardı ama içi boştu" (DG11,19,E,Yeditepe).*

> *"Ailem, beni anaokulundan beri özel okullara göndererek sağladıklarını gösterdiler. Yani, böyle okullara yollayarak ama sağladıklarını zannettiler daha doğrusu" (DG54,19,K,Yeditepe).*

4.1.1.7.15. Üniversitede Dil Faaliyetleri

Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden on dördü, MUN, ERASMUS üyesi olup düzenli olarak İngilizce konuşmaktadırlar. Bir katılımcı, lisedeyken bu kulüplere üye olduğunu, yakın arkadaşları hazırlığı atladıktan sonra onlarla birlikte üyeliğe devam edeceğini vurgulamıştır. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının yalnızca üçü MUN, ERASMUS üyesi olmaktadır.

4.1.1.7.16. İngilizce Sınıfında Öne Çıkan Öğrenciler

Altmış dört katılımcının tamamına göre, İngilizce öğrenirken kişinin karakteri önem taşımaktadır. Otuz dokuz katılımcı, dışadönük ve sosyal kişilerin İngilizce sınıflarında daha ön planda olduğunu düşünürken, üç katılımcı içedönük kişilerin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Her iki katılımcı da, hazırlık okumuştur ve Boğaziçi Üniversitesi öğrencisidirler. İngilizce sınıfında öne çıkan öğrencilerle ilgili gözlemleri sorulduğunda, tüm katılımcılar öğrenen kişinin, dışadönük (üç katılımcı içe dönük), hevesli, istekli, özgüvenli, azimli olması gibi karakter özelliklerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca, hazırlık okumayan yirmi kişiden ikisi, (DG23,24,K, Maltepe; DG43,19,E,Marmara) ailede küçük yaşta eğitim alanların daha başarılı olduğunu vurgulamışlardır. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcı arasından da iki kişi, İngilizce öğrenmeye, ailede küçükken başlamanın önemine vurgu yapmışlardır. Hazırlık okumayan yirmi katılımcıdan üçü (DG13,19,K,Maltepe; DG58,23,K,Marmara; DG59,23,K,Marmara) İngilizce kitap okuyanların öne çıktığını vurgulamışlardır. Hazırlık okuyan öğrenci grubunda, İngilizce kitap okumanın önemini vurgulayan hiç olmamıştır. Altmış dört katılımcı arasında dört katılımcı, yurtdışına giden ve orada

İngilizce eğitimi alanların ön planda olduğunu vurgulamışlardır. İkisi hazırlık sınıfını atlamıştır (DG37,23,K,Marmara;DG43,19,E,Marmara). İkisi ise hazırlık okumaktadır (DG27,19,E,Yeditepe;DG38,20,K,Yeditepe). Kırk dokuz katılımcı arasından yedisi, okul dışında İngilizce aktivite yapanların, Erasmus vb. kulüplere üye olanların öne çıktığını vurgulamışlardır. Bu katılımcıların ikisi hazırlık okuyan (DG48,19,E,Boğaziçi;DG57,20,K,Boğaziçi), beşi ise okumayanlar arasındadır (DG33,18,K,Yeditepe; G43,19,E,Marmara;DG51,20,K,Yeditepe;DG58,23,K,Marmara; DG64,19,E,Boğaziçi). Katılımcılardan dördü, özel okula gitmeye ve özellikle Robert, Üsküdar Amerikan gibi İngilizce eğitimi konusunda öne çıkan okullara gitmeye vurgu yapmışlardır. İngilizce eğitimi ile ön planda olan bu okullara katılımcılar arasında bu denli az değinilmesi ilgi çekicidir. Altmış dört katılımcı arasında üç katılımcı öğrencinin dilsel zekasına, yeteneğine vurgu yapmıştır. Bu katılımcıların ikisi (DG41,21,E,Boğaziçi;DG45,21,E,Boğaziçi) hazırlık okuyan, biri ise okumayan katılımcılar arasındadır. (DG21,18,K,Boğaziçi). Altmış dört katılımcının dördü İngilizce ilgi alanına giriyorsa kişinin ön plana çıktığını vurgulamışlardır. Bu öğrencilerin üçü hazırlık okuyan (DG22,22,K,Boğaziçi;DG34,18,E,Yeditepe; DG36,20,K,Boğaziçi), biri (DG43,19,E,Marmara) ise okumamış öğrencilerdir. Altmış dört katılımcı arasında ikisi işi ciddiye alanların (DG28,19,E,Yeditepe; DG36,20,K,Boğaziçi) biri ise ilerideki kariyerini düşünecek bilinçte olanların ön plana çıktığını söylemişlerdir (DG29,17,K,Yeditepe). Katılımcı hazırlık sınıfını okumamıştır.

> *"Yani ben şeye inanmıyorum. "Nasıl olsa babamın şirketinde çalışırım." diyen şu an hangi arkadaşım varsa hiçbirinin İngilizcesi iyi değil. Ben öyle "nasıl olsa babamın şirketinde çalışırım" deyip de B2, C1 İngilizcesi olanı daha önce hayatımda hiç görmedim. Ama mesela benim gibi "Ben babamın mesleğini yapmıyorum. Ve kendi mesleğimi yaptığımda birinin altında bilgisayar başında çalışmak istemiyorum. İyi bir yerlere gelmek istiyorum. Kendimi ilerletmek, bir şeyler öğrenmek istiyorum." diyen herkesin İngilizcesi çok iyi. Çünkü onlar o ekstra ileri gidip diyorlar ki işte "Ben sağlık alanıyla ilgileniyorum.Medikal makaleler okuyayım.". "Ekonomi alanıyla ilgileniyorum. Yurt dışı borsalarını takip edeyim.". "Makyaj alanıyla ilgileniyorum. Makyaj videoları izleyeyim.". Bu konuda farkındalık geldiği zaman işte iş yerinde "Benim İngilizceyi ve bir tane dili çok iyi bilmem lazım ki şu an bu beni öne geçirsin." farkındalıkları geldiği zaman o kişiye o bilinç o zaman oluyor. Yani ben hani vardır mutlaka mesela "Kesinlikle babamın şirketinde çalışacağım." deyip İngilizce bilen ama ben hiç karşılaşmadım. Onlarda öyle bir rahatlık var yani. "Bilsem de bilmesem de nasıl olsa işe gireceğim." Ama biz o kadar insanla yarışıyoruz ki. Kendimi öne koymak için kendimde nerede farklılık yapabilirim? Şimdi mesela eczacılıkta*

beni diğerlerinden ne farklı yapabilir? Mesela Bahar'ın da benim de ders seçimlerimiz açılmamıştı. Çünkü TOEFL'a girmiştik.

Mesela dekan yardımcısına "hocam bizim ders seçimlerimiz açılmadı." dedik. "Niye açılmadı?" deyince. "Hocam biz TOEFL'a girmiştik. O yüzden bizi listeye eklememişler." dediğimizde " Siz TOEFL'a mı girmiştiniz? O zaman siz çok iyisiniz İngilizcede" filan yaptı. Hani bu bir öne geçirir. Daha ileriyi düşüneneler daha iyi öğreniyor İngilizceyi. Sadece, istekli olmak önemli (DG29,17,K,Yeditepe).

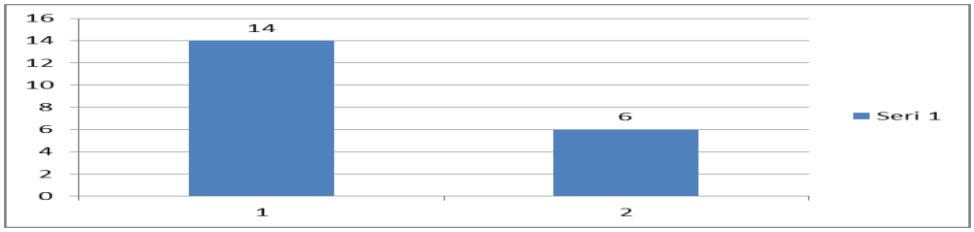
4.1.1.7.17. Katılımcıların Anne - Babalarının Meslekleri:

Bourdieu ve Passeron'a göre, birçok araştırmanın gösterdiği üzere, toplumsal kökenin tesiri tüm bir tahsil boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında tatbik olur. Bourdieu 'nun yaptığı araştırma sonuçlarına göre babalarının mesleği öğrencilerin eğitim hayatlarında büyük önem taşımaktadır. Babalarının mesleği doktor, avukat, mühendis, üst düzey yönetici, iş adamı olanlar şanslı gruptadırlar (Bourdieu ve Passeron,2005,s. 20).

Hazırlık okumayan yirmi katılımcının altısının babası mühendis, dördü iş adamı, üçü üst düzey yöneticidirler. Bir diğer katılımcının babası doktordur. Yirmi katılımcının on dördü Bourdieu' nun tanımına göre eğitim hayatına babalarının mesleği dolayısıyla en üst şansla başlayan gruptandır. Diğer altı katılımcı ise babalarının mesleği dolayısıyla eğitim hayatına en şanslı başlayanlarda ikinci gruptandır. Hazırlık okumayan katılımcılar arasında babalarının mesleği dolayısıyla en şanssız kesimde olan tek bir katılımcı bile yoktur. Babaları işçi ve köylü olan öğrenciler, Bourdieu ve Passeron'a (2015) göre, eğitim fırsatları açısından en şanssız grupta kabul edilirler.

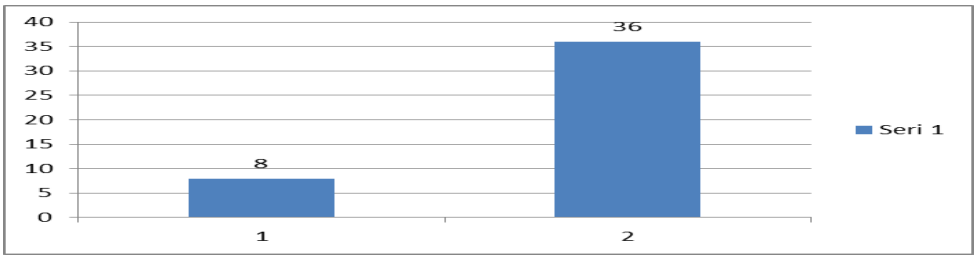
Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının babalarının dördü işadamı, biri doktor, ikisi mühendis, biri özel sektör yöneticisidir. Kırk dört katılımcının sekizi Bourdieu' nun (2015) tanımına göre eğitim hayatına babalarının mesleği dolayısıyla en üst şansla başlayan gruptandır. Kırk dört katılımcının dördü ise babalarının mesleği dolayısıyla eğitim hayatına en şanssız başlayan gruplardandırlar. Bu araştırmaya katılan iki öğrenci grubu arasındaki farkı, arka sayfada yer alan, Tablo 26 ve Tablo 27'de görebilirsiniz.

Tablo 26. Babalarının Mesleklerine Göre En Şanslı Grupta Olan Öğrenciler - Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Şanslı Olan, (2): Şanslı Olmayan, Toplam: 20

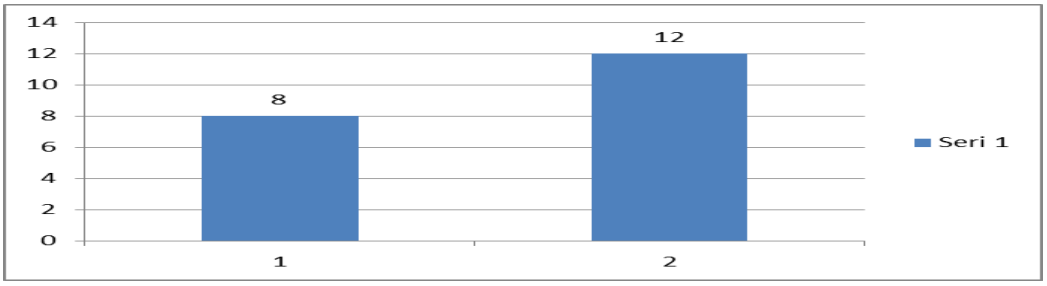
Tablo 27. Babalarının Mesleklerine Göre En Şanslı Grupta Olan Öğrenciler Hazırlık Okuyan Öğrenciler



(1): Şanslı Olan, (2): Şanslı Olmayan, Toplam: 44

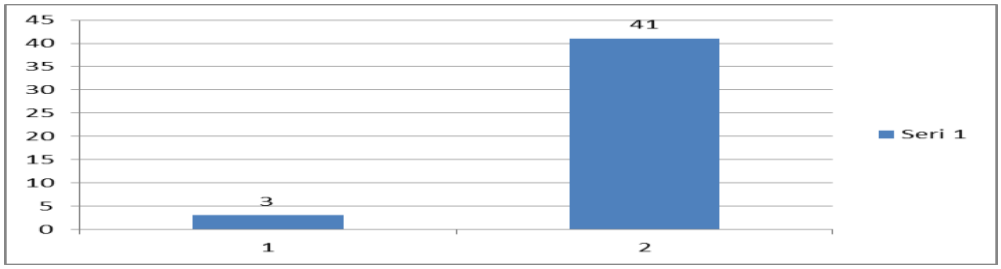
Annelerinin mesleğine göre bakıldığında ise; hazırlık okumayan yirmi öğrencinin sekizinin anneleri üst meslek grubu sayılan gruptandır. Bourdieu' nun tanımına göre, öğrencilerin eğitim hayatını annelerinin mesleğine uyarlayarak incelediğimizde, yirmi katılımcı arasında yalnızca dört katılımcının annelerinin ev hanımı olduğunu tespit ederiz. Hazırlık okuyan kırk dört katılımcının ise üç tanesinin annesi üst meslek gruplarındandır. Bu gruptaki kırk dört katılımcının yirmi birinin annesi ev hanımıdır. Kırk dört katılımcının birinin annesi çiftçidir, birinin annesi işçidir ve bu iki öğrenci annelerinin meslek grubuna göre en şanssız gruptandırlar.

Tablo 28. Annelerinin Mesleğine Göre En Şanslı Gurupta Olan Öğrenciler – Hazırlık Okumayan Öğrenciler



(1): Şanslı Olan, (2): Şanslı Olmayan, Toplam: 20

Tablo 29. Annelerinin Mesleğine Göre En Şanslı Gurupta Olan Öğrenciler – Hazırlık Okuyan Öğrenciler



(1): Şanslı Olan, (2): Şanslı Olmayan, Toplam: 44

Şekil 4. Öğrenci Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler



4.1.1.8. Öğrenci Katılımcıların En Çok Kullandığı Kelimeler

Üniversite öğrencisi katılımcıların, “ sinema, tiyatro, münazara, ” gibi kültürel sermayeye ait kelimeleri sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin de İngilizce öğrenme sürecinde kültürel sermayenin öneminin altını çizdikleri görülmüştür. Ayrıca, “Fransızca” da yine çok vurgu yapılan kelimelerden biridir. Öğrencilerin bir çoğu Fransızca’ ya ilgi duymaktadır. Bu da İngilizce’ nin yanında başka dilleri, başka kültürleri de öğrenmek istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin, çoğu İngilizce dışında bir yabancı dili daha öğrenmeleri halinde, yine Batı dillerinden birini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, Batı kültürünün gençler arasındaki kültürel egemenliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir çünkü Dünya’da en çok konuşulan ilk beş dilden olan Çince ve Arapça gibi yabancı dilleri öğrenmeye, İngilizcenin yanında ikinci yabancı dil olarak bile ilgi duymamaktadırlar. Üstelik, büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülke vatandaşı olmaları nedeniyle Arap kültürüne aşikar olmaları muhtemel olmasına rağmen Arapçaya ilgi duyan öğrenci sayısı çok azdır. Arapçaya ilgi duyan kısıtlı sayıdaki öğrenci ise ailevi nedenler dolayısıyla Arapçaya ilgi duymaktadırlar. Bu öğrencilerin tamamı Hataylıdır ve bir şekilde zaten Arap kültürü ile tanışmışlardır. Öğrenciler arasında iş dünyası için avantajlı olabilecek Rusça ve Çinceye ilgi olmadığı gibi teknolojik gelişmeler adına önemli olabilecek Japonca veya Korece dillerine ilgi gösteren de yoktur. Üstelik Rusça, öğrencilerin dillerini öğrenmek istedikleri Batı ülkelerine nazaran coğrafi olarak çok daha yakın bir ülkedir. Japonca ve Korece ise hem Türkçe’nin de dahil olduğu Ural Altay dilleri grubundandır hem de Türkçe gibi sondan eklemeli dillerdir. Bu nedenle de, Türk öğrenciler tarafından öğrenmeleri diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha kolaydır.

Öğrenciler, “ ortaokul, çocukluk, küçükken” kelimelerini çok sık kullanmışlardır çünkü kendileri de yabancı bir dili, İngilizceyi öğrenmeyi erken yaşta başlanması gereken bir aktivite olarak görmektedirler. Öğrencilerin en çok vurguladığı kelimeler arasında “ bilgisayar, internet” gibi teknolojiyi yansıtan kelimeler olması, öğrencilerin İngilizce öğrenirken teknolojiyi kullandıklarını bir kez daha göstermektedir. Bu öğrenci jenerasyonu, teknolojinin içine doğmuş bir jenerasyondur.

“ Okumak, kitaplık, kütüphane ” öğrenciler tarafından sık kullanılan diğer kelimelerdir ve öğrencilerin, İngilizce öğrenme sürecinde okuma yapmanın önemini

kavradıklarını göstermesi açısından anlamlıdır. Aynı zamanda, kültürel sermaye birikiminin İngilizce öğrenme sürecine katkısını göstermektedir. Öğrenciler " ebeveyn ve arkadaş" kelimelerini çok kullanmışlardır. Bu kelimeler, sosyal sermaye birikimine gönderme yapmaktadır çünkü öğrenciler İngilizce öğrenme sürecinde ebeveynlerinin ve arkadaşlarının, İngilizce öğrenmeye bakış açılarının etkili olduğunun bilincindedirler. Ayrıca, ebeveyn ve arkadaşların İngilizce bilmelerinin de kendi İngilizce öğrenme süreçlerine katkıları olduğunun farkındadırlar.

Öğrencilerin sık kullandıkları " aktivite, münazara" gibi kelimeler de İngilizce öğrenirken yapılması gereken aktivitelere ve kültürel sermayeye gönderme yapmaktadır. Bu araştırmanın, öğrencilerle yapılan kısmına bakıldığında hazırlık okumayan öğrencilerin birçoğunun üniversite öncesinde MUN gibi konuşma kulüplerine üye oldukları veya İngilizce münazara yarışmalarına katıldıkları gözlenmiştir. Oysa, hazırlık okuyan öğrencilerde bu oran çok düşüktür. Konuşma kulüplerine katılmamış öğrenciler de bu kulüplerin getirdiği avantajın farkındadırlar. Bu araştırmanın, İngilizce öğretmenleriyle yapılan kısmında da üniversite öncesi dönemde İngilizce konuşma kulüplerine üyeliklerinin, öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfı okumamalarına büyük katkısı olduğu belirtilmiştir.

4.1.1.9. On Beş İngilizce Öğretmeninin Derinlemesine Görüşme Bulguları

Altmış dört üniversite öğrencisiyle derinlemesine görüşme yapılan Boğaziçi, Marmara, Maltepe ve Yeditepe Üniversitelerinin yanı sıra Bahçeşehir, Işık ve Kültür Üniversitelerinin İngilizce öğretmenleriyle de derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Toplamda on beş İngilizce öğretmeniyle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Görüşülen İngilizce öğretmeni katılımcıların tamamı, on yılın üzerinde İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptirler. Bu bölümde, bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1.9.1. Üniversite Benzeri Sınavların İngilizce Öğrenmeye Etkisi

On beş İngilizce öğretmeni arasından iki öğretmen tarafından belirtilmiştir. Katılımcı düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

"Çalışmaya son aylarda başlamamalılar. Lise hayatlarında sadece üniversite sınavına odaklanıp İngilizce öğrenimini boşlamamalılar" (DG71,40,K,Yeditepe).

" Öğrenciler özel okulda da olsalar son dört yıl İngilizce dersi yapmıyorlar. Ben kaç tane öğrenciyle konuştum. Test çözüyorlar, sadece üniversite sınavına önem veriliyor" (DG79,45,K,Kültür).

4.1.9.2. Entelektüel Etkinlikler

On beş katılımcı İngilizce öğretmeni tarafından da entelektüel aktivitelerin İngilizce öğrenmeye dolaylı veya direk olarak katkısının olacağı vurgulanmıştır. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri :

"Tabi ki entelektüel aktivitelerin etkisi çok. Dil öğretiminin en belirgin motivatörü, iticisi görsel, işitsel yüklemedir. Yani görsel ve işitsel yüklemeyle dil öğrenir öğrenci. Kendi ana dilinde dil algısı gelişir. Öyle yabancı dil öğrenme merkeziyle beyindeki ana dil öğrenme merkezi aynı olmamakla birlikte ana dilindeki zekâ gelişimini tetikleyen o algı başarısı yüksekliği dil eğitimini de dolaylı olarak etkiler. Yabancı dil eğitimini de etkiler" (DG69,57,E,Yeditepe).

" Entelektüel etkinliklerin etkisi evet müthiş. Müthiş etkili. Çok. Her şey. Zihni… Zihni aklı geliştiren ve öğrenciyi, insanı düşünmeye teşvik eden herhangi bir şey bence zaten öğrencinin beyninin almaya açık olması demektir. Uyaran demektir. Etkiliyordur" (DG73,38,K,Yeditepe).

" Entelektüel aktivitelere katılımları Türkçe bile olsa mesela işte müze gezmek, sanat galerisine gitmek, sinema seyretmek, tiyatroya gitmek gibi dil öğrenimini kesinlikle olumlu etkiler. Bence bunlar yani paralel giden şeyler, evet" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Entelektüel aktivitelerin etkisi olabilir. Yani işte orda gördüklerinin bir şekilde, öğrendiklerini, dile de yansıtabilmeleri diyorum ya yani en büyük sıkıntımız. Öğrencinin bize geri dönüşünden anladığım bu. "Hocam Türkçesi bile aklıma gelmiyor ki. Yazacağım. Türkçesi bile aklıma gelmiyor.". Çünkü hiç görmemiş ki. Hiç yaşamamış. Hiç doğru dürüst iki kelam doğru dürüst birisiyle bir şey paylaşmamış ya da işte müze görmemiş. Hayatında hiç doğru dürüst kitap okumamış. Yeni bir yer görmemiş. Bir şey edinmemiş. Yani okuldan eve evden okula dümdüz bir hayatla 18 senesini geçirip üniversiteye gelmiş bir öğrencinin ondan sonra essay yazmasını, free writing yazmasını vs. bekliyoruz. Yani çünkü öğrencilerin en çok zorlandığı konu olduğu için writingin üzerinde duruyorum. Yani diğerlerini bir şekilde ezberliyor, ediyor, öğreniyor. Grameri öğreniyor. Hadi kelimeyi de oturup ezberliyor, öğreniyor. Reading ve writingte çok zorluk çekiyor. Çünkü readingte bir kere okuma alışkanlığı olmadığı için okuduğunu anlayamama gibi bir soruna yol açıyor bu. Hadi onu da becerdi, kıvırdı kelime bilgisini vs. ama bunları tutup hepsini writinge aktaramıyor. Bir de speaking var. O speaking zaten temelli sıkıntı da biz bizim okulda en azından test

edilmediği için şu an writingte daha çok üzerinde duruyorum. Writing bu dönemde üstelik verdim de o yüzden de biliyorum. En iyi, en başarılı, en çalışkan öğrencilerim bile bir yerde şey oluyorlar. Bloke oluyorlar yani writing yazarken. Bunların hepsinin arkasında yeteri kültürel birikimin olmayışını düşünüyorum. Olmadığını düşünüyorum. O yüzden yazamadıklarını düşünüyorum" (DG75,40,K,Yeditepe).

"Tabii ki entelektüel aktivitelerin etkisi var. Fazlasıyla. Şöyle açayım. Mesela diyelim ki yabancı müzik ya da film, sinema ya da tiyatro ya da yani her ne olursa olsun olayın bir kere uluslararası boyutu var. Yani evrensel müzik, evrensel tiyatro, sinema gibi kültürler zaten evrensel şeyler. Bunların biri arasından girdiği an çocuk zaten o dünyayla karşılaşıyor ve otomatikman gelmeye başlıyor bilgiler. Yani çocuğun dünyayla karşılaşacak bir şeysi olması lazım. Kapalı alanda dil öğrenip ne yapacak ki? Yani onun nereye taşınacağı, nerde işine yarayacağı en çok da faydalı olacak şeyler bu sosyal aktiviteler. Sosyal aktivitelerin de evrensel olanları. Yani tabi bir sürü sosyal aktivite var da dile katkısı olacak olan, evrensel boyutu olanlar" (DG76,56,K,Maltepe).

4.1.9.3. İngilizce Konuşma Kulüplerinin Rolü

On beş katılımcının on dördü, öğrencilerin, İngilizce kulüplerine katılımlarının başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtirken, bir katılımcı etkilemeyebileceğini vurgulamıştır. Büyük oranda etki edeceğini söyleyen katılımcılardan bazılarının görüşleri:

" Çok çok. Hele MUN. Hele MUN. Nasıl bir İngilizce? Nasıl bir yoğunluk? Nasıl bambaşka kültürler? Genel kültür, bir sürü insan, kullanılan üst düzey İngilizce. Çok ama çok önemli. Çok etkili oluyordur" (DG73,38,K,Yeditepe).

"Mutlaka. Yani hepsi dönüp dolaşıp şeye geliyor yani yine o kültürel açıklığa belki. Başka kültürlerin başka dillerin de olduğu ve hani ikinci dilin üçüncü dilin dördüncü dilin neyse size kattıklarına inanmak gibi bunları görebilme. Yani, evet entelektüel açıklıkta evet. Kesinlikle" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Tabii tabii tabii, MUN! O çok güzel bir şey. Benim şimdi bazı arkadaşlarımın çocukları işte İtalyan Lisesi'nde okuyor. Avusturya Lisesi'nde okuyor. Onlarda var çok yaygın olarak bu. Daha çok özel kolejlerde var galiba ve de çok faydalı. Çünkü bir de yani dünyadaki sorunları da öğrenmiş oluyorlar. Onun üzerine konuşuyorlar. Araştırıyorlar. Sadece dil de değil. Yani onları mantalite olarak da geliştirebilecek bir şey bu. Mesela her biri bir ülke oluyor galiba" (DG76,56,K,Maltepe).

4.1.9.4. Devlet Üniversitesi Hazırlık Öğrencileri ve Özel Üniversite Hazırlık Öğrencileri Arasındaki Farka Dair Gözlemler

On beş katılımcı arasında sadece altı katılımcı hem devlet hem de özel üniversite İngilizce öğretmenliği tecrübesine sahiptirler. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri:

> *"Yani başta disiplin açısından görüyordum. Ve de şey yani sahiplenme açısından görüyordum. Evet, istekli olmak anlamında fark var. Bir de daha cesaretsizdiler onlar öyle söyleyeyim. Hani devlet üniversitesinde olan çocuklar. Yani daha ne biliyim böyle yani hocayla konuşma açısından daha bir bastırılmış yaklaşımları vardı onların böyle". (DG68,58,K,Marmara)*

> *"Devletteki hazırlık öğrencileriyle özel üniversite hazırlık öğrencileri arasında bir fark, evet görüyorum. Motivasyonları daha yüksek. Daha yüksek. Yani devlette çalışan öğrencilerin motivasyonları daha yüksek. Özellikle üniversitedeki öğrenciler için şöyle… Zaten otomatik olarak ayrım yapıyor. Özel olarak illa da belli bir özel üniversitenin belli bir bölümünde çalışmak isteyenler hariç, orayı özellikle yazmış olanlar hariç, alacağı puan ne kadar yüksek olursa olsun orayı tercih edenler hariç. Devlet üniversitesi ücretsiz olduğu için zaten yüksek puanlı öğrenciler otomatik ayrıştırılıyor oraya. Tercihleri nedeniyle. Geriye kalanlar puanları düşük yani 100.000'in altında yani birinci, ikinci, üçüncü sıralamanın… Ne diyorlar ona üniversitede? Sıralama değil de. Tercih. Hayır. Dilim. Dilim. 1,2, 3 ve 5. Dilimin altına düşüyor yani. O yüzden otomatik bir motivasyon farkı var zaten. Onlar daha algısı yüksek daha dikkati ve heyecanı yüksek öğrenciler. Algısı, heyecanı, dikkati ve motivasyonu yüksek bu öğrencilerin. Biz otomatik olarak mesela özel üniversitede böyle bir dezavantajla başlıyoruz yani. Ben mesela devlette, özellikle askeri okullarda çalıştığım için benim motivasyonum yani çok çünkü ve ben çok evet askeri okulda çalıştığım için ondan asker, devlet… Onlar da belli bir sınavla seçilerek geldikleri için genellikle askeri okulu da orta ve düşük gelir seviyesi ailelerin çocukları tercih ettiği için yüksek gelir düzeyinde olanların çocukları askeri okullar çünkü yatılı olduğu için pek tercih etmezler. Kendimden biliyorum. Benim de annem ev hanımı, babam işçiydi yani. Genellikle böyledir yani. Askeri okul ve devlet okulları yüksek gelir düzeyi ve A ve B üstü gelir düzeyi olan ailelerin çocukları devlet okullarını pek tercih etmez. Devlet okullarını kazanamıyor olabilirler belki de. Çoğunluğu kazanamıyor hatta belki de. Nedense onu da bilmiyorum ama orta gelir düzeyi ve altındaki ailelerin zeki çocukları devlet üniversitelerine gidiyor. Motivasyonları yüksek oluyor ve başka alternatifleri olmadığı için daha yoğun çalışıyorlar" (DG69,57,E,Yeditepe).*

> *"Devlet üniversitesindeki öğrenciler daha çalışkan, çalışmayı daha çok ön plana alan. Öyle diyelim ve hevesliler de. Daha çalışkandılar. Özelde biraz daha şey var yani daha rahat çocuklar. Hepsi değil tabi. Yani çok iyiler de var, çok hevesli. Hani öğrenmek isteyen ama bir yanda da mesela çok bırakmış işte kaç senedir devam etmiş ama bir türlü öğrenememiş ve ümidini kaybetmiş çocuklarla da karşılaştım ben. Daha çok ama giderek değişiyor. Hani onu da*

gözlemledim ben. Hani son senelerde daha iyiye doğru bir gidiş var " (DG70,62,K,Marmara).

"Yani şöyle şimdi benim gene biraz geçmişime dönersem ilk mezun olup başladığım ilk üç sene İTÜ'de de lisansta ders verdim. Lisansta da Teknik İngilizce diye bir ders vardı. Ona giriyordum. Sonra o dönemde İTÜ'de sadece yüksek lisans öğrencilerinin hazırlık sınıfları vardı ve yüksek lisans hazırlıklara girmeye başladım ben. Master öğrencilerinin hazırlık sınıfları tabii çok şahaneydi. Yani hem İTÜ'yü bitirmiş orda yüksek lisansa başlamış öğrenciler. Yaşları da ileri. Ne yaptıklarını da biliyorlar. O yüzden böyle bir on seneye yakın onlarla hazırlık hocası olarak çalıştım. O dönem çok şahaneydi. Ondan sonra yeni gelenlere de İngilizce konmaya başladı. Yani lisans başı öğrencilerine , birinci sınıftan itibaren. O zaman onların da hazırlığı oldu. O zaman iki ayrı grup oluştu. Bir süre sonra bunlar biraz karma oldu ve en sonunda yüksek lisans öğrencilerinin master hazırlık sınıfları kapandı ve ben direkt yeni gelenlere başladım. Orda geçişte, hafif bir zorlanmam oldu. Çünkü onlar çok olgundu. Diğerleri üniversiteye yeni gelmiş. Liseden yeni çıkmış. O yüzden o şey hali vardı yani (gülüyor). Adaptasyon… Çocuklar çünkü liseyi bitirmişler. Sınavdan yeni gelmişler. Bir yaygın halleri oluyordu. Yani o teknik üniversite de olsa öyle bir süreç onlar da geçiriyorlardı. Özelle devlet diye ayırmak çok ne kadar doğru olur bilmiyorum ama orda da çok istekli ve azimli çocuklar vardı. Burada da aynı şekilde hazırlıkta istekli ve azimli çocuklar gördüm. Oran olarak bakacak olursak ne bileyim işte orada dörtte üç ise öyleyse burada belki yarı yarıya gibi oldu. Yani oranlar biraz farklı. Yoksa istekli olan çocuk orda da var. Burada da var diyebilirim" (DG76,56,K,Maltepe).

"İkisinde de çalıştım. Evet. Ben gördüm açıkçası. Kendi adıma söyleyeyim ama tabii ki bu devlet ya da vakıftan ziyade taban puanla alakalı bir şeydi bence. Uludağ Üniversitesi diğer üniversitelere göre birazcık taban puanı daha yüksek olan bir üniversite olduğu için öğrenciler de farklıydı ama ben orda Eğitim Fakültesinde yani ben İngilizce öğretmeni yetiştirdiğim için bana hazırlığı okuduktan sonra geldi öğrenci ama hazırlık hakkında da hep bilgim vardı programı denetlediğimiz için. Gerçekten istediğimiz seviyeye çıkartabildiğimiz öğrenci grubuyla karşı karşıyaydık ama vakıf üniversitelerinde her zaman bu çok mümkün olmayabiliyor. Aslında iyi olanları da var, olmayanları da var. Birazcık tabii taban puan diyorum ben. Birazcık öğrencinin backgroundu gerçekten"(DG78,48,K,Maltepe).

4.1.9.5. Aile Kültürünün Rolü

On beş katılımcının on dördü, aile kültürünün İngilizce öğrenmedeki başarısı üzerinde etkisi olduğu ve ailelerinden daha sağlam kültür birikimi edinen öğrencilerin yabancı dil öğreniminde avantajlı olduğu görüşündedir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri:

"Kısmen evet oluyor diye düşünüyorum çünkü şöyle kendi ailemden de kıyaslayabilirim. Şimdi ailenin düzeyi üniversite mezunu olduğu zaman ve

özellikle de İngilizce eğitimi görmüş insanlar olduğu zaman ister istemez o akademik yeterliliklerle ilgili danışabileceğiniz bir insan oluyor evin içerisinde. Genelde işte İstanbul'da okumuş işte İngilizce eğitimi almış, akademik yeterlilikler konusunda daha önceden bilgi sahibi olmuş, çalışmalar yapmış ama hani zamanla unutmuş veya tam o bizim dediğimiz eşiği geçememiş öğrenciler kısa sürede hızlı ilerliyorlar bunun tabii aile altyapısıyla da alakası vardır" (DG65,35,K,Boğaziçi).

"Tabii. Yani kültür ve sosyal çevre zekâ seviyesinin de yüksek olmasını da tetikliyor tabii ki. Çünkü kültür seviyesi ne kadar yüksekse öğrencinin çocuğun daha çok görsel, işitsel algısı gelişmiş oluyor ve daha çok kelime bilgisi artmış oluyor. Dünya görgüsü ve dünya görüşü de zenginleşiyor" (DG69,57,E,Yeditepe).

"Yabancı dil öğreniminde yani öğrenmede "background" hani kültür aileden gelen ya da işte çocuğun kendi kültürel altyapısı ne kadar önemli onu düşünmek lazım. Tabi yani şöyle eğer çocuk, okuyan düşünen ne bileyim işte bir aileden geliyorsa ya da üniversiteye gelmeden önceki eğitiminde bu konularda biraz derinleşmişse öyle söyleyelim ikinci bir dil öğrenmekte daha şanslı olabilir diye düşünüyorum" (DG70,62,K,Marmara).

"Bence etkili. Yani çünkü özellikle writing yazarken biz bunu yani yazdırırken daha doğrusu fark ediyoruz. Öğrenci ne kadar birikimli olursa ki bu aslında evet birçok açıdan aileden de alınan bir şey aslında. Yani ailenin yönlendirmesiyle pek çok kültürel özellik kazanılıyor. O birikim ne kadar dolu gelirse yani öğrenciler ne kadar donanımlı gelirse her açıdan çok daha vizyonları vs. açık olduğu için hem daha kolay öğreniyorlar. Gördüklerini daha iyi anlıyorlar. Okuduklarını daha iyi anlıyorlar. Hem de çok daha güzel kendilerini ifade ediyorlar hem speaking hem writing açısından. Bence etkili" (DG75,40,K,Yeditepe).

"Tabii tabii. Bana göre yani yüzdesini bilmiyorum ama çok önemli miktarda katkısı olduğunu düşünüyorum. Yani eğer benim kendi kızım da var. İşte üniversite sona geçti o da bu sene. Evde ne görüyorlarsa evde ne konuşuluyorsa anne baba ne ile ilgileniyorsa otomatikman çocuğun da farkındalığı öyle gelişiyor. Okulun işte çevrenin muhakkak ki bir miktar etkisi var ama ben asıl çekirdeğin evde başladığına inanıyorum" (DG76,56,K,Maltepe).

"Evet, çok oluyor. Aile dile çok önem veriyorsa o bilinçle yetişen çocuklar daha başarılı. Çok köklü, bildik okullardan gelenler sosyoekonomik olarak seviyeleri yüksek aileler oluyor. Onlar, kolaylıkla geçiyorlar" (DG79,45,K,Kültür).

4.1.9.6. Öğrencilerin Kişiliklerinin Rolü

On beş katılımcı da öğrencilerin kişiliğinin İngilizce dil öğreniminde önemli etkisi olduğu konusunda hemfikirdir. Katılımcılar tarafından İngilizce öğrenimine en

olumlu etki eden karakter özelliklerinin, dışa dönüklük ve istekli olmak olduğu belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcının görüşü:

> *"Kişilik özellikleri ve duygusal bariyerlerinin olup olmamaları çok önemli benim gözlemlediğim kadarıyla. Daha girişken, daha hata yapmaktan korkmayan, işte duygusal olarak eleştirilme gibi korkuları olmayan bu tür duygusal bariyerleri olmayan ve gerçekten bir şeyler başarmak isteyen öğrenciler daha başarılı oluyorlar" (DG65,35,K,Boğaziçi).*

4.1.9.7. Ailenin Ekonomik Seviyesinin Rolü

On beş katılımcının on beşi de, ailelerinin ekonomik durumlarının öğrencilerin İngilizce seviyesine etki ettiği görüşündedir. On beş katılımcının on ikisi, öğrencinin ailesinin ekonomik gücü arttıkça kendisinin başarısının da arttığı görüşündedir. Diğer üç katılımcı ise ailenin ekonomik durumunun, öğrencilerin İngilizce öğrenimlerine bazen olumlu bazen olumsuz etkisi olduğu görüşündedir. Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri:

> *"Biz bunu dil seviyesi iyi diye düşünüyoruz ama dil seviyesinden öte çocukların birazcık sosyoekonomik düzeyleri de farklı oluyor. Genelde işte İstanbul'da okumuş, işte İngilizce eğitimi almış, akademik yeterlilikler konusunda daha önceden bilgi sahibi olmuş, çalışmalar yapmış ama hani zamanla unutmuş veya tam o bizim dediğimiz eşiği geçememiş öğrenciler kısa sürede hızlı ilerliyorlar. Bunun tabii aile altyapısıyla da alakası vardır (DG65,35,K,Boğaziçi).*

> *"Ekonomik durumu iyi olan aileler dil eğitimi için çocuklarını, yurt dışına gönderip, destek alabiliyor" (DG67,40,K,Bahçeşehir).*

> *"Ekonomik durumları etki ediyor tabii ama bazısında pozitif bazısında negatif etkiliyor. Yani "Şimdi benim her şeye imkânım var. İşte zaten bunu yapsam da olur yapmasam da olur. Ben babamın işinde çalışacağım zaten. Bir iş arayışım yok." diyerek yapabilecek durumdayken yapmamak var veya daha aklı başında olup bu imkanları iyi değerlendirmek gerek" (DG68,58,K,Marmara).*

> *"Bir miktar etkili oluyordur ama "Çok iyi aile geliri olan bir çocuğun farkındalığı ve işte sosyal kültürel olaylara açık olması farkında olması daha fazladır." diye bir şey asla diyemem. Hatta bu noktada şöyle bir düşüncem var. Orta gelir düzeyinin daha iyi olduğunu (gülüyor) düşünüyorum" (DG76,56,K,Maltepe).*

4.1.9.8. Aile Üyelerinin İngilizce Dilbilgisi

On beş katılımcının tamamı, aile üyelerinin İngilizce bilgisinin, çocuğun İngilizce başarısı üzerine olumlu katkısı olacağı konusunda hemfikirdir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri:

> *"Mutlak, çok fazla, olumlu anlamda. Ufak tefek kelimeler bile kulak dolgunluğuna yarar, işe çok yarar" (DG66,40,K,Işık).*

> *"Kesinlikle ebeveyn yabancı dil bilgisi olumlu etkiler. Evde kitaplar okunur, pratik yapılır, dizi, film izlenir. Bunun da olumlu etkisi büyüktür" (DG67,40,K,Bahçeşehir).*

> *"Mutlaka, çok fazla, olumlu anlamda. Kolejdeyse küçükken anne baba yardımı çok önemli, evde kullanabiliyor olmak çok önemli. Ben kızımla belirli bir yaşa kadar hem İngilizce hem Hollandaca konuştum. Biliyorum hakimiyetini. Yatırım yaptım. Kızımda işe yaradı ama o critical age'e kadar olur. Aqusition işe yaramaz learninge döner" (DG76,56,K,Maltepe).*

4.1.9.9. Öğrenci Başlangıç Yaşı

On beş katılımcının tamamı, İngilizce öğrenimine ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar olumlu görüş alınacağı görüşündedir.

Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri:

> *"Bunu ben hep şeye benzetiyorum. İşte bir çuvalınız var. Çuvalın içini altınla doldurmanız gerekiyor. Ne kadar erken doldurmaya başlarsanız o kadar çabuk dolacak. Ne kadar işte geç başlarsanız da o kadar geç dolacak. O yüzden de ne kadar erken başlarlarsa o kadar iyi onlar için bu tarz aktiviteler" (DG65,35,K,Boğaziçi).*

> *"Öğrencilerin başlangıç yaşı mutlaka etkiliyordur. Erken yaşta başlayanla, müfredat dışı bile sokan okullardan gelenler çok güzel, nativelike İngilizce konuşuyorlar.10 yaşında nativelike oluyorlar ama bizim öğrenciler gibi 17-18 yaşında İngilizce ile tanışan öğrenciler çok zorlanıyorlar. Özellikle, İngilizce konuşmada gr, rg, wg'i hallediyorlar ama konuşma.17-18 de başladıysa çok geç ama daha erken başladıysa işe yarar, çok" (DG66,40,K,Işık).*

> *"Aileler erken yaşta dil eğitimini ne kadar desteklerse, çocukların dile olan olumlu tutum ve motivasyonları o kadar artar" (DG,40,K,Bahçeşehir).*

> *"Bir de bence başlangıç yaşı etkiler. Yaş da dil öğrenim sürecindeki en önemli etmenlerden biridir. The earlier, the better ! Ancak beyindeki anadil öğrenme merkezi ile yabancı dil öğrenme merkezi aynı değil. Bu durum yetişkinlerde sorun teşkil ederken erken yaşlarda (12 yaş civarına kadar) ciddi bir ket vurma etkisi göstermiyor" (DG69,57,E,Yeditepe).*

4.1.9.10. Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Alışkanlıklarının Rolü

On beş katılımcının on beşi de, öğrencilerin İngilizce kitap okumuş olmalarının büyük fark yarattığı görüşünde hemfikirdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri:

"Kesinlikle çok olumlu etkiler". (DG66,40,K,Işık)

"Kesinlikle. Anlama becerisini geliştirir ve sınavda başarıyı olumlu etkiler"(DG67,40,K,Bahçeşehir).

"Kesinlikle etkiler. Her türlü kitap okumak her türlü okuma. Yani hangi dilde olursa olsun okumak alışkanlığını kazanmış öğrenci %100 başarılı oluyor. Yani o onu, ben çok gözlemledim. Çok fark ettim. Çok gördüm kendimden, arkadaşlarımdan, öğrencilerimden gördüm" (DG75,40,K,Maltepe).

4.1.9.11. İngilizce Makale – Haber Okuma Alışkanlığının Rolü

On beş katılımcının tamamı, İngilizce makale veya haber okumanın, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri:

" Evet. Evet. Yani her türlü İngilizce ilgilerini çeken ve İngilizce 'ye maruz kalacakları her okuma, işe yarar. Burada ana nokta bence, ilgi, motivasyon, merak. Artık hangi konu, spor bile olsa hani spor mecmua işte dergi herhangi bir şey merak varsa zaten öğrenci onu yutuyor. Yani, herhangi bir yazılı kaynak çok ama çok önemli bence" (DG73,38,K,Yeditepe).

"Tabii tabii. Ben demin diyorum ya ne okurlarsa. Demin de onu söyledim. Ne okurlarsa okusunlar tabii ki çok önemli. Kitap okumak ayrı ama aslında orda okuyor olabilmek önemli. Yani "Elinize ne geçerse okuyun." diyorum ben öğrencilere. Tamam şeyi sevmiyorsunuz kitap okumayı sevmiyorsunuz peki. Online okuyun. Yazıları okuyun. Yazıları bile okumaktan çoğu zaman acizler. Yani yorumları dahi okumaktan acizler. Tıkır tıkır fark ediyorum mesela WhatsApp'daki uzun şeyleri metinleri bile okumaya üşenirler. Üşeniyorlar pek çoğu. Yani gerçekten detaylı okuma yapmıyorlar. Analiz ederek okumak yani hani altlarını çizerek kafasında veya işte oradaki çıkarımı anlayarak okumuyorlar. En büyük sorun da o zaten" (DG75,40,K,Yeditepe).

"Benim şöyle bir hani bunca yıldan sonra dil öğretecek olsam kendi başıma tamamen özgürce ağırlıkta okuma üzerinden giderim. Yani o kadar katkısı oluyor ki insana. Yani genel kültürüne de çok büyük katkısı oluyor. Bundan zevk alabilir hale getirirsek öğrenciyi o zaman anlamlı oluyor tabii. İster makale olsun ister roman olsun ister ne olursa olsun ya da ben hep şeyi severim. Yani okumayı geliştirmek açısından hikâye kitapları falan değil de onlar biraz daha

çocuk işi kalıyor. Genç insanlar için güzel, kısa akademik textlerin çok faydası olduğunu düşünüyorum. Hem merak uyandırıyor hem çok güzel yapılar, kelimeler geliştiriyor" (DG78,48,K,Maltepe).

4.1.9.12. Türkçe Kitap Okuma Alışkanlığının Rolü

On beş katılımcının on dördü, öğrencinin Türkçe kitap okuma alışkanlığının, İngilizce okuma alışkanlığına da fayda sağladığını açıkça belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise önce etkisi olmadığını belirtmiş, sonra okuma alışkanlığı üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri:

"Kitap okumaları her türlü şeyi olumlu etkileyeceğinden dolaylı olarak da olsa İngilizceyi olumlu etkiler. Özellikle, konuşma ve yazmada etkiler. Fikir üretmelerini, kendilerini ifade etmelerini olumlu etkiler" (DG66,40,K,Işık).

"Etkili olduğunu düşünmüyorum. Tek etkili olduğu taraf okuma alışkanlığı kazanılması" (DG67,40,K,Bahçeşehir).

"Kesinlikle etkisi olur. Kesinlikle. Ana dilini bilmeyen öğrenci yabancı dilde kendini geliştiremez. Ana dil bilgisi, yabancı dilin öğrenilmesini kolaylaştırır. Ana dil yüklemesi yabancı dil algısını, anlamasını hızlandırır. Pekiştirir. O yüzden yabancı dil öğrenecek öğrencinin kendi dilinde çok iyi roman, hikâye, kitap okuyor olması görsel, işitsel sanatlara meraklı olması onları anlamaya çabalaması çok değerlidir" (DG69,57,E,Yeditepe).

"En önemli etken, en önemli etkenlerden biridir. Çok ama çok önemlidir. Kesinlikle. Kesinlikle. Bir kere ana diline çok iyi hâkim olmak durumunda. Ana dilini çok iyi doğru konuşmak, kullanmak durumunda ki başka bir dili de doğru kullanabilsin. Çok önemlidir bence" (DG73,38,K,Yeditepe).

" Bence evet. Evet kesinlikle. Yani okuma alışkanlığı çok çok temel bir şey ve bunu yani ana dilden bu alışkanlığın olması zaten onun devamı geliyor otomatikman" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Kesinlikle. Çünkü şöyle: Her zaman ben öğrencilerime de onu söylerim. "İkinci bir dili konuşabilmek için kendi ana dilinize hâkim de olabilmeniz lazım. Kendinizi iyi ifade edebilmeniz lazım. Okuduğunuzu iyi anlayabilmeniz lazım." Çünkü comprehension denen şey çok önemli. Yani baktığımız zaman öğrenciler okuyabiliyor Türkçe ya da İngilizce ama anlamıyor. Ne dediğini anlamıyor. O yüzden okuma alışkanlığı Türkçede de olsa büyük bir şey kazandırıyor. Farkındalık kazandırıyor. O zaman İngilizcede de aynı şeyi oraya transfer edebilirler. Aynı akılla okuyabilirler. Ayrıca da dediğim gibi Türkçeye hâkim olmak ikinci bir yabancı dilde de her zaman avantajdır. Yani o şeye ben çocuktum. Çocuktum demiyim de eskiden beri sevmem yani. "Ay işte sizde nasıl derler? Ben İngilizce eğitim aldım. O yüzden tam karşılığını veremiyorum."

Falan bana bunlar çok snope öyle sevimsiz gelir çünkü insan kendini önce kendi ana dilinde ifade edebilmeli ki ikinci bir dilde de nasıl çalışacağını, neye bakacağını bilsin" (DG78,48,K,Maltepe).

4.1.9.13. Öğrencilerin Cinsiyetinin Rolü

On beş katılımcının onu fark az olsa da, İngilizce öğrenme konusunda kadın öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. İki katılımcı, erkek öğrencilerin daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Üç katılımcı ise öğrenci cinsiyetinin hiç etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri:

"Özel kurumda çalışıyorum buraya çocuklarını yollayan anne babalar daha açık fikirli anne babalar, kızlarını ikinci plana atmayanlar. Parasını verip yolluyorlar. Sosyal çevremden gördüğümde, cılız bir gerçeklik olarak kızlar geride kalıyor" (DG66,40,K,Işık).

"Sosyoekonomik seviyesi yüksek, ortanın üzerinde olan şehirleşmiş yerlerdeki ailelerin çocukları dil eğitiminde başarılı olabiliyorlar çoğunlukla daha başarılı olarak kız öğrenciler" (DG69,57,E,Yeditepe).

"Çok kötü bir şey bunu aslında söylemek istemiyorum (gülüyor) seksist ama bence etkiliyor ya. Bence etkiliyor yani etkiliyor evet. Kadınlar daha başarılı oluyor. Ben öyle düşünüyorum. Şimdi gözlemlerim var. Bence kadınlar daha disiplinli daha belki de içinde bulunduğumuz kültür dolayısıyla her sorumluluğun kendine yıkıldığı gerçi o değişiyor yeni aileler tarafından ama değiştiriliyor. Yani kadınlar, daha bir sorumluluk sahibi. "Ben bunu kotarmalıyım. Benim peşimi toplayacak arkamı toplayacak biri yok. Bunu ben başarmalıyım." diyerek o sorumluluk sahibi duygusuyla tabii ki istisnalar da var ama daha başarılı oluyorlar gibi düşünüyorum ben (DG73,38,K,Yeditepe).

"Kadınların daha nasıl söyleyeyim? Çalışkan mı diyeyim? Daha organize mi diyeyim? Daha organize olabilirler belki. Dağınık olan bir sürü kız da var tabii ona bir şey diyemeyeceğim ama… Olabilir. Bir de şey de var sanki. Kızlar yani kadın nesli hep daha fazla tırmalamak zorunda ya bir şeylere sahip olmak için (gülüyor). O yüzden de bunun bir etkisi olabilir. Artı biliyorsunuz beyin koordinasyonlarında kadınların hani multi function özellikleri daha fazla. Bunun etkisi olabilir. Bir de bilmiyorum daha organize olabilirler. Yani kadınların daha öne çıktığı durumlar oluyor gibi geliyor sınıf başarısı olarak. Tek tek incelemedim ama kızlar daha başarılı oluyor bazen. Bazen yani her zaman demiyim ama (DG76,56,K,Maltepe).

4.1.9.14. Öğrencilerin Kendilerinin ve Ailelerinin Kullandıkları Türkçenin Rolü

On beş katılımcının on üçü öğrencinin kendisinin ve ailesinin kullandığı anadilin (Türkçe'nin) gelişmiş olmasının, öğrencinin İngilizce dil başarısını arttıracağı

görüşündedir. İki katılımcı ise etkilemeyeceği görüşündedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri:

"Mutlaka çünkü kendi anadilini iyi konuşan, o dilin kurallarını iyi önemseyen bir insan öteki dilinkini de özümseyecektir. Doğru konuşmak isteyecektir" (DG66,40,K,Işık).

"Bence anadilin etkisi yok" (DG67,40,K,Bahçeşehir).

" Çok. Uzun cümleler, bol sıfatlar. Müthiş etkili. Müthiş. Var evet. Çok etkili. Çok etkili. Çok çok etkili çünkü insan ne görüyorsa, neye alışıyorsa onu direkt ayna gibi böyle yani kopya o onu yapma eğiliminde. Farklı bir dilde de aynı şekilde davranma eğiliminde. Bence çok etkili oluyor" (DG73,38,K,Yeditepe).

"Oluyordur herhalde o da aynı şekilde. O da yani yine az önce bahsettiğimiz o entelektüel gelişimle biraz paralel giden bir şey. Ne kadar kompleks bir dil kullanıyorlarsa ana dillerinde ikinci dillerinde de bunun yansıması olacaktır diye düşünüyorum" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Yani böyle daha düzgün gramerle konuşan daha bol kelimeler kullanan daha bol sıfatlarla betimlemeler yapanlar İngilizcede de daha başarılı olur… Evet. Diyebiliriz evet. Bence de diyebiliriz. Yani o çünkü bir fizyolojik açıdan da zaten belirli nöronların vs.lerin daha gelişkin olduğunu da gösterir. Zaten yani daha zengin bir dille gelen çocuk ona göre o zenginliği yeni öğrendiği dile de aktarıyor bence" (DG75,40,K,Yeditepe).

"Evde konuşmak tabii ki etkiler. Çünkü şöyle bir şey her zaman o da iddialarımın arasındadır. Yani atıyorum on bin kelimeyle Türkçe konuşan bir aileyle beş bin kelimeyle iki bin kelimeyle konuşan bir ailenin düşünme kapasitesi zaten farklıdır. Yani çok vahim. Yani kelimenin karşılığı yok. Hani "su" dediğimizde suyun karşılığının olması lazım çocukta ki algılasın yani. Bu kadar kısa bir yani küçük bir kelime dağarcığıyla konuşanın düşünme kapasitesi tabii ki ona göre olacak. Öbürünün düşünme kapasitesi geniş olacak zaten avantajlı durumda. Aynı avantajı buraya taşıyor zaten otomatikman" (DG76,56,K,Maltepe).

" Tabi ki. Kendi diline hakim ise öteki dili de düzgün kullanacak. Kendi dilini yarım yamalak biliyorsa ötekinde de öyle olur" (DG48,K,Maltepe).

"Türkçeyi doğru kullanım düzeyleri çok önemli. Kültür'de yaşadım. O örnek üzerinden vereyim. Çocuk gelmiş Van'dan. Kürt bir aileden geliyor. Çocuk Kürt. Çocuk Türkçeyi çatlayarak konuşuyor. Zor. Okuyarak daha iyi anlıyor ama konuşması dili dönmüyor. O çocuk o İngilizceyi yapamadı ya. 4 yıl boyunca en alt seviyede. Yapamıyor ya. Anlatıyorsun. Dinliyor seni. Anlatıyorsun. Duvara konuşuyorsun gibi. Anlamıyor. Yani o çocuk hangi dilden anlar? Kürtçe - İngilizce kıyaslamalı anlatırsam ancak anlar". (DG79,45,K,Kültür).

4.1.9.15. Teknolojinin Rolü

On beş katılımcının on dördü, teknolojinin öğrencilerin İngilizce gelişimini olumlu etkilediği görüşündedir. Bir katılımcı ise, öğrenciler teknolojiyi doğru kullanmadıkları için İngilizcelerinin kötü etkilendiği görüşündedir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri:

"Kesinlikle, var. Kardeşimden biliyorum. TOEFL'dan 105 aldı. Telefonundaki application ve oyunlardan dolayı aldı" (DG66,40,K,Işık).

" Öğrencinin dijital ortamda daha çok sınav bulmasını ve yurt dışı chat gruplarına ulaşmasını sağlar. Bu durum da dil gelişimini olumlu etkiler" (DG67,40,K,Bahçeşehir).

"Dil öğrenmede. Tabii oluyordur çünkü mesela her şey büyük ölçüde İngilizce sosyal ortamlarda yani. Hani internette değil mi? Çocukların oynadıkları oyunlarda ne biliyim işte izledikleri başka filmlerde falan. Bunlar hep yabancı dil de oluyor genelde. Bilmiyorum yani ben öyle biliyorum. Dolayısıyla bir faydası en azından vocabulary konusunda bir faydası oluyordur diye düşünüyorum" (DG70,62,K,Marmara).

"Müthiş, müthiş, müthiş! Yani bu çocuklar hep video oyunu oynuyorlar. Futbol terimleri öğreniyorlar. Araba yarışları artık nasıl oyunlar oynuyorlarsa müthiş etkili oluyor. Hepsinin elinde bir Playstation bir Snapchat bir Instagram ya da iPad, iPhone. Bunlar teknoloji çocukları. Bunun içine doğdular. Özellikle, oyunlar ve çizgi filmler küçük yaştan beri mutlaka ilgilerini çekecek. İngilizceyle anne baba da biraz özendirdiyse yani İngilizce dinletip altyazı Türkçe falan öyle bir şeyler de yaptılarsa çok faydalı oluyor bence teknoloji çok çok. Bizlerden bile daha faydalı olabilir, öğretmenlerden bir noktada yeri geldiğinde" (DG73,38,K,Yeditepe).

"Teknolojinin de etkisi oluyordur evet. Yani hele ki günümüzde öğrencilerimizin elinde zaten her türlü dışarıyla bağlantıları teknoloji olduğu için gerçekten yine İngilizceye bakışları, motivasyonlarını etkileyen bir şeydir, bence evet. Film izlemek, müzik dinlemek önemli ama hani biraz daha bilinçli bir şekilde, sözlerini belki okuyarak yapılmalı. Paralelinde bunların kesinlikle yararı olduğunu düşünüyorum" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Kesinlikle var. Bizden şanslılar. Teknoloji çok önemli, ailenin önemini azalttı. Bence number 1. Artık teknoloji lüks değil" (DG78,48,K,Maltepe).

"Görüyorum diye yazmıyor. Görüyorum diye dikkatli okumuyor. Görüyorum tık Facebook'ta, Instagram'da bilmem neredeki tık tıklar gibi sesini tık tıklıyor. Düzgün okumadan düzgün düşünmeden yazmadan… Yazmadan bir yabancı dil öğrenilemez. Yani eline kalem alıp tutmadan yazmadan terlemeden sırf görselle bir yere varılmıyor". Varılmadığı ortada (DG79,45,K,Kültür).

4.1.9.16. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyal Çevrelerinin Rolü

On beş katılımcının tamamı, öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu çevrenin İngilizce başarılarını etkilediğini düşünmektedir. Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşleri:

> *"Sosyal çevrenin de etkisi var evet. Ailede biri ilk defa mı üniversiteye gidiyor, yoksa ailede üniversiteli var mı? İlk defa mı İngilizce öğreniyor yoksa İngilizce öğrenen daha önce birileri var mı? Daha önceden aile İngilizce alabilmesi için yeterli ortamı sağlamış mı? Yeterli bir sosyal ortamı var mı İngilizce çalışması yapabilecek pratiği yapabilecek? Bunlar tabii ki etkiliyor faktörler arasında" (DG65,35,K,Boğaziçi).*

> *"Sosyal çevre, bilgi paylaşımı ve yönlendirme konusunda etkilidir" (DG67,40,K,Bahçeşehir).*

> *"Tabii ki (gülüyor). Yani şöyle: Şimdi İngilizceden girersek İngilizce veya herhangi bir yabancı dil, farklı bir kültür de demek. Yani sadece dil olarak bakmıyorum olaya. İngilizce, bütün dünyanın kullandığı dil. Sinemalar, kitaplar, şarkıcılar, öğrencilerin bayıldığı o applicationlar... Bir kere öğrenci çok nasıl söyleyeyim tutucu, tutucu da demiyim de çok fazla geleneksel bir kültürde büyümüşse ve kendisinin de ayrıca bir ilgisi yoksa böyle farklı kültürlere zaten reddediyor onu. Ne kadar erken başlanırsa o kadar avantajlı yani çok öyle öğrenilmesi gereken keşfedilmesi gereken bir dünya olarak görmüyor. Aksine ben ısrarla söylüyorum mesela "Arkadaşlar bu nasıl bir kendine güven bu Türkçe." diyorum. Türkçe düşünüp İngilizce 'ye birebir aktarıyor. Ya diyorum "İkisi ayrı dil ailesine ait. Bu farklı bir kültürdür. Türkçe, tek Türkçe, Türkiye, Türk kültürü tek bir olması gereken kültür mü ki bunu başka dillere buna uyarlıyorsunuz?" diye. Bir kere öğrencinin önceki hayatında kendisine farklı uyaranların yani... Farklı kültürlerin de olduğu algısının öğrencide oluşması gerekiyor. Öğrencinin bunları "Bu da varmış." gibi bir şey böyle bir nasıl anlatsam. Düşünce sistemi mi? Farkındalık. Evet. Farkındalık yaratması gerekiyor. Mesela ben kendimden veya eminim bir sürü İngilizce hocasını hatırlıyorum. Ben mesela çocukken diğer ülkelerin bayraklarına çok meraklıydım. Başka bir dil konuşulunca ben büyülenmiş gibi dinlerdim. Biliyordum, anlıyordum. Daha üç, dört yaşındayken bile o insanların benimle aynı olmadığını bir şekilde bir dil açısından bir giyim, kuşam her şey görüntü açısından farklı olduğunu anlıyordum. Bir fark vardı ve bu beni büyülüyordu. Bu benim ilgimi çekiyordu. Böyle bir farkındalığım vardı. Evet, keşfetmeyi çok istiyordum. Yani kısacası, öğrenci eğer dediğim gibi çok fazla arkadaşları da kendi kültürüyle eğer yetiniyorsa yani memnun... Şöyle söyleyeyim keşfetme ihtiyacı hissetmiyorsa diğer dünyaları -çünkü başka dünya. Her dil bambaşka bir dünya. Direnç gösteriyor. Onun için mutlaka etkiliyor bence. Mesela ben şey hatırlıyorum. Ben lisede de çalıştım. Ortaokula da girmiştim yeni öğretmenlik dönemimde. O zaman bu Selena'lar, Selena Gomez'ler falan Miley Cyrus'lar - tabii on iki, on üç sene öncesinden bahsediyorum.- çok ünlüydü ve o, on iki yaşındaki çocuklar, büyüleniyorlardı ve müthiş İngilizce konuşuyorlardı.*

Lisedeki öğrencilerimden daha iyilerdi çünkü çok merak ediyorlardı. O dizileri izliyorlardı. High School Musical gibi bir şey vardı o zaman. Merak ettikleri için öğreniyorlardı. Yani öğrencide kısacası böyle bir merak, ilgi kendi çevrelerinde de arkadaş gruplarında da genç yaşlarda böyle bir şey oluşmuyorsa öğrenci çok da fazla umursamıyor bence" (DG73,38,K,Yeditepe).

"Sosyal çevrenin etkisi oluyordur diye düşünüyorum. Evet. Mutlaka. Çünkü öğrenci ve öğrencinin düşünce yapısını etkileyen şeyler bunlar nasıl baktığını İngilizceye. Kesinlikle oluyordur evet" (DG74,47,K,Boğaziçi).

4.1.9. 17. Katılımcıların Kendilerinin İngilizce Dil Seviyesi

On beş katılımcının dördü, İngilizce seviyelerini nativelike olarak tanımlarken, on bir katılımcı C2 olarak tanımlamaktadır.

4.1.9. 18. Katılımcıların İngilizce Dışında Bildikleri Yabancı Diller ve Seviyeleri

On beş katılımcı arasında üç kişi, İngilizce ve Türkçe dışında bir dil bilmemektedir. Bir katılımcı, A1 düzeyinde Almanca bilmektedir. Bir katılımcı ise, A1 düzeyinde Sırpça ve A2 düzeyinde Almanca bilmektedir. Üç katılımcı, Türkçe ve İngilizce dışında en az bir yabancı dile daha, ana dil düzeyinde hakimdir. Üç katılımcı da, İngilizce ve Türkçe dışında bildikleri dilin konuşulduğu ülkede doğup büyümüşlerdir. (DG72,50,E,Yeditepe, Almanca; DG78,48,K,Maltepe, Flemenkçe ve Almanca; DG67,40,K,Bahçeşehir, Makedonca ve Boşnakça) Bu katılımcıların farklı dillerdeki öğrenme başarıları bir dili öğrenmeye erken başlama ile ilişkilendirilebilir ve katılımcılar da bunu yapmaktadırlar. Öte yandan biri annesi Rum olan diğeri ise doğuma büyüme Yunanistan vatandaşı olan iki katılımcı Yunanca seviyelerini B1 olarak tanımlamaktadırlar çünkü annesi Rum olan katılımcı İstanbul'da büyümüştür ve büyürken kendisiyle Türkçe konuşulmuştur. Yunan vatandaşı olan katılımcı ise bir Türk köyündendir ve köyünde Türkçe konuşulmaktadır. Köylüler kasıtlı olarak Yunanca öğrenmeyi reddetmektedirler. Bu katılımcı, Yunancayı yetişkin olduktan sonra kendi isteği ile öğrenmeye başlamıştır. On beş katılımcıdan dokuzu, Türkçe ve İngilizce dışında en az bir yabancı dile daha ve en az B1 düzeyinde hakimdir.

4.1.9.19. Öğrencilerin Yurtdışında Katıldıkları İngilizce Kursların İlişkisi

On beş katılımcının on dördü, öğrencilerin üniversite öncesi anadili İngilizce olan bir ülkede İngilizce kurs görmelerinin fayda sağlayacağı görüşündedir. Bu

katılımcılardan ikisi, öğrencilerin yurt içinde İngilizce bilgilerini belirli bir noktaya getirdikten sonra yurtdışında İngilizce kurs görmelerinin daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. On beş katılımcıdan biri ise, öğrencilerin dillerini geliştirmek için yurtdışında kurs görmelerinin önemli olmadığını söylemiştir. Katılımcı, kendi İngilizcesini yurtiçinde geliştirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri:

> *"Yani hani yurt dışı böyle çok güzel pazarlanıyor ama ben gayet de iyi bir İngilizce seviyesine sahip olmama rağmen hani bunu geliştirdiğim veya temelini attığım çok iyi hale getirdiğim yer yurt dışı değil gene yurt içi" (DG65,35,K,Boğaziçi).*

> *"Eh yurt dışında bir kursa katılması olabilir ama bu da İngilizceyi yani belli seviyede burada öğrendikten sonra gitmesi her zaman daha iyidir" (DG68,58,K,Marmara).*

4.1.9.20. Öğrencilerin Yurtiçinde İngilizce Kurs Görmeleri veya Özel Ders Almalarının İlişkisi

On beş katılımcı arasında on dört katılımcının görüşleri, öğrencilerin yurt içinde aldıkları İngilizce kursların, öğrencinin İngilizce hazırlık sınıfını atlamasına fayda sağlayacağı ve genel İngilizcelerini geliştireceği yönündedir. Özel ders konusunda ise, on beş katılımcının on dördü, özel dersin daha çok hazırlık sınavını geçme de faydalı olacağı yönündedir. Bir katılımcı ise, yurtiçindeki kursun da özel dersin de çok faydalı olmayacağı görüşündedir. Konuyla ilgili bir katılımcının görüşü:

> *" Dil sosyal bir olay olduğu için özel derse inanmıyorum. Sınıf ortamı, kurs ok, olur. Ancak, CEO'larda işe yarayabilir bizim öğrencide değil ve nativelike fayda eder. Hazırlık sınavı için iyi değil. Foreign language için sınıfta suni bir dil ortamı yaratabiliyoruz" (DG78,48,K,Maltepe).*

4.1.9.21. Öğrencilerin Katıldığı Yurtdışı Seyahatlerin İlişkisi

On beş katılımcının on dördü, öğrencilerin yurtdışına seyahatlerinin, İngilizce başarıları üzerinde olumlu rolü olduğu görüşündedir. Bir katılımcı ise aksi yönde görüş bildirmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşü:

> *"Çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü o yurt dışı gezilerine zaten gruplar halinde gidiliyor. Çok ciddi bir kural yok. Öğrenciler zaten Türkçe konuşuyorlar. Bir de çok kısa sürede çok etkili olacağını düşünmüyorum" (DG65,35,K,Boğaziçi).*

"Seyahatlerin etkisi oluyordur. Oluyordur. Çünkü özellikle de hoşuna giden bir geziyse bu öğrenci büyülenmiş gibi gelip anlatabiliyor. Bir öğrencim sunum yapmıştı. İtalya'da Pompei'ye gitmiş sanıyorum. Çok çok etkilenmişti oradaki o hikâyeden o işte lavların çıkmasından ve bu belli jargonları da kullandı. Yani özellikle hoşuna giden unutamadığı anlar varsa bence yararı oluyor bunun" (DG73,38,K,Yeditepe).

4.1.9.22. Öğrencilerin Kendilerinin ve Ailelerinin Türkçe Konuşurken Kelimelerin Yerine El ve Vücut Hareketleri ile Anlatımlarının İngilizce Başarılarındaki Rolü

On beş katılımcının on dördü, öğrencilerin Türkçe konuşurken kelimeleri bulmakta zorlanıp, o kelimelerin yerine el ve vücut hareketleri ile anlatım yapmalarının ya da Türkçe konuşurken sık sık "şey… ay…"gibi kelimeleri kullanmalarının, İngilizce öğrenmelerini de olumsuz etkileyeceği görüşündedir. Bir katılımcı etkilemeyeceği görüşündedir.

"Varsayımsal olarak daha zorlanacağını tahmin ediyorum ama hiç öyle öğrenciler denk gelmedi bana. Boğaziçi'ne gelen öğrencilerin sayısal bile olsa belli bir Türkçe netinin olması gerekiyor. O Türkçe netini çıkarabilmek için de o çocukların en azından belli bir gramer yapısına belli bir işte analiz, sentez seviyesine ulaşmaları gerekiyor. Boğaziçi'ne gelen öğrenciler ile kendini ifadeyle ilgili en fazla çekingenlikten sorun yaşıyoruz. Çok öyle kendini ifade edemeyen öğrencimiz yok" (DG65,35,K,Boğaziçi).

"Etkisi yoktur bence" (DG67,40,K,Bahçeşehir).

"Tabii ki etkisi vardır. Ana dilinde de kelime bulmakta zorlanan öğrenci çok doğal olarak yabancı dili de aynı yaklaşımla, sıkıntıyla yaşayabilir" (DG69,57,E,Yeditepe).

"Vardır. İngilizcede de aynı şekilde nasıl diyelim bunları kaçış (gülüyor) yollarına başvuruyorlardır diye düşünüyorum" (DG74,47,K,Boğaziçi).

"Etkiler bence yani. Bu zaten kendi ana dilini de yeteri kadar zengin şekilde konuşamadığını gösterir. Yani kelime bilgisinin az olduğunu gösterir. Bu da illaki yeni öğrendiği dili de etkileyecektir ama olumsuz anlamda" (DG75,40,K,Yeditepe).

" Sorun yaratır çünkü kendi diline hakim olmazsa handicap yaratır. Dil social bir bütündür. Kelimelerle kullanabilse anlambilimi güçlendirir. Dile hakimiyetini gösterir" (DG78,48,K,Maltepe).

Şekil 5. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler



4.1.1.9.23. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kelimeler

İngilizce öğretmeni katılımcıların en çok kullandıkları kelimeler arasında " Konuşmak, cümle, seviye, kelimeler, tümceler" gibi kelimelerin olması tamamen meslekidir. Öğretmenler, meslekleri ile ilgili olan İngilizce öğrenme süreçlerine dair sorulara mesleki jargon ile cevap vermişlerdir. Bu kelimeler, öğrenci grubunun kullandığı kelimeler arasında yoktur. Öğretmenler, ayrıca " Sinema, aktivite, münazara, kütüphane, kitaplık" gibi kültürel sermayeye yönelik kelimeleri sık sık kullanmışlardır çünkü kültürel sermayenin, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerindeki öneminin farkındadırlar.

" Fransızca ve münazara" kelimeleri ise hem öğrenci grubu hem de öğretmen grubu tarafından sık kullanılan kelimeler arasında vardır. Her iki gruptaki katılımcılar da Fransızca öğrenmeye özel ilgi duymaktadırlar. Her iki grup da, öğrencilerin, üniversiteden önceki öğretim hayatlarında İngilizce münazaralara katılımlarının üniversiteye geldiklerinde İngilizce hazırlık okumamaları açısından büyük avantaj sağladığının farkındadırlar.

" Küçükken, ortaokul, çocukken" kelimeleri de yine hem öğretmen hem de öğrenci grubunun sık kullandıkları kelimeler arasında vardır. Her iki grup katılımcıları

da, İngilizce öğrenmeye erken başlamanın, öğrencilere üniversitede hazırlık okumamalarında büyük avantaj sağladığının farkındadırlar. Öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye ne kadar erken başlarlarsa o kadar fayda sağladıkları, bu araştırmanın öğrencilerle ilgili bulgularınca da doğrulanmıştır. Ailelerinin kültürel, ekonomik, sosyal sermaye birikimleri yeterli olan ve İngilizce öğrenmeye daha erken yaşta etkin bir şekilde başlayan öğrenciler, üniversitede İngilizce hazırlık okumamaktadırlar. Bu birikimlere yeterli derecede sahip olamayan ailelerin çocuklarının ise, üniversiteye geldiklerinde İngilizce hazırlık okuma olasılıkları daha fazladır.

Öğretmen grubundaki katılımcılar da tıpkı öğrenci grubundaki katılımcılar gibi "internet, bilgisayar" gibi İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemine vurgu yapan kelimeleri sık kullanmışlardır. Her iki grupta da çağa uygun teknolojik kelimelerin sık kullanılması, İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin büyük önem taşıdığını göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmen grubundaki katılımcılar, meslekleri ile ilgili olan " öğretmen, okul, sınıf, öğrenciler" kelimelerini sık kullanırlarken öğrenci grubunda bu kelimelerin sık geçmemesi, okul ortamının öğretmenlerce daha fazla benimsendiğinin ve bu ortama ait öğelerin, zihinlerini daha fazla meşgul ettiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmen grubundaki katılımcılar da tıpkı öğrenci grubundaki katılımcıların yaptıkları gibi, "Ebeveynler" ve " Arkadaşlar" kelimelerini sık kullanarak, sosyal sermayenin önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin derinlemesine görüşmelerdeki ifadelerine bakıldığında ve bu kelimelerin nerede geçtiği incelendiğinde, öğretmen katılımcıların öğrencilerin ebeveynleri ve arkadaşlarının İngilizce bilmelerinin ve İngilizce öğrenmeye bakış açılarının, öğrenciler üniversiteye geldiklerinde hazırlık sınıfı okumalarında oldukça etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen katılımcıların sık kullandığı kelimeler arasında "konuşmak" eylemi var iken öğrencilerinkinde " okumak" eylemi vardır. Öğretmen katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencilerin genel İngilizce öğrenme başarısında en önemli etkenin "İngilizce konuşmak" olduğunu belirtirlerken, öğrenciler bu etkenin "İngilizce okumak" olduğunu belirtmişlerdir.

Her iki grubun sık kullandıkları kelimelerin, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Her iki grubun katılımcıları da, etkin İngilizce öğrenmeye

erken başlamanın önemine dair kelimeleri sık kullanmışlardır. Bu araştırmanın bulgularına göre de İngilizce öğrenmeye erken yaşta etkin biçimde başlayan öğrenciler, üniversiteye geldiklerinde İngilizce hazırlık okumayacak İngilizce seviyesine çoktan gelmiş olacaklardır. Ayrıca, her iki grubun katılımcıları da teknolojinin önemine dair kelimeleri sık kullanmışlardır.

Her iki gruptaki katılımcıların sık kullandıkları diğer kelimeler ise, öğrencilerin İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında kendilerinin, ailelerinin ve çevrelerinin sahip oldukları kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye miktarlarının önemini, bir kez daha göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, öğrenci ve öğretmen katılımcıların sık kullandıkları kelimeler sahip oldukları habitusun, öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarını göstermesi açısından da önemlidir. Her iki gruptaki katılımcıların sık kullandıkları kelimeler, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedirler. Aynı zamanda, öğrencilerin, hem genel okul başarıları, hem de İngilizce öğrenme başarıları ile sermaye türleri ve habitusun ilişkisine dair alandaki literatürle de birebir örtüşmektedirler.

BÖLÜM 5. YORUMLAR (BULGULARIN TARTIŞILMASI)

Orta ve özellikle yüksek SED' lerin bulunduğu bölgelerde devlet okuluna giden öğrenciler, alt SED 'lerin bulunduğu bölgelerde devlet okuluna giden öğrencilere göre avantajlı konumdadırlar. Örneğin, Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer' in, Adana ilinde yapmış oldukları "Sıkıştırılmış Okullar" adlı araştırmalarında ortaya koydukları gibi SED' i yüksek olan okullarda elde edilen gelir, eğitimin niteliğinde gözle görülür bir farklılaşma yaratmaktadır (Dönmezer, 2004,s.55). Aynı şekilde, Polat'ın 2015 yılında doktora tezi için gerçekleştirdiği araştırmasında, yüksek SED' de (sosyoekonomik düzeyde) yer alan okulların, öğrencilerine sunabildikleri entelektüel faaliyetlerin, orta ve düşük gelirli SED 'lerde olan okullardan farklı olduğu konulmuştur. Burada da sosyoekonomik sınıflardan kaynaklanan fırsat eşitsizlikleri göze çarpmaktadır. (Polat, 2015, s. 72)

Bu tez için yapılan araştırmada, üniversite öğrencisi altmış dört katılımcıdan dokuzu, devlet okullarında okurken İngilizce öğreniminde veya cinsiyet ayrımcılığında okunan okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyinin önemine dikkat çekmiştir. Bu dokuz katılımcıdan yedisi hazırlık okumuştur. On beş İngilizce öğretmeni katılımcı da, öğrencilerin üniversite öncesinde İstanbul gibi eğitim anlamında avantajlı şehirlerde okumuş olmalarının, İngilizce öğrenimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

"ESL öğretmenlerinin, eğitim verdikleri öğrencilerin sadece dilsel geçmişlerine değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal sermayelerine dikkat etmeleri de mecburidir" (Cury,2001,akt. Becker,2010, s.33). Türkiye örneğinde de görülebildiği üzere, sosyal sermaye sahibi öğrenciler çok küçük yaştan itibaren İngilizce öğrenmenin önemini kendilerine öğreten, hatta İngilizce bilen ve kendilerine İngilizce konuşma konusunda yardım eden bireylerin var olduğu çevrelerden gelmektedirler. Örneğin, bu araştırmada, hazırlık okumayan katılımcılar arasında, hem annesi hem babası İngilizce bilenlerin oranı katılımcıların yarısına yakın iken, hazırlık okuyan öğrencilerde çok daha düşüktür. Hazırlık okumayan katılımcılar arasında annesi ya da babası İngilizce bilenler, bu grubu

oluşturan katılımcıların yarısı iken, bu oran hazırlık okuyanlarda çok daha düşüktür. Bu öğrenciler, orta ve üst sınıflardan gelmektedirler. Ek olarak, hazırlık okumayan katılımcılar arasında çevresi İngilizce bilenler, bu grubun yarısına yakın iken, hazırlık okuyanlar da çok daha düşüktür. Aile üyelerinin İngilizce dışında batı kökenli bildiği yabancı diller hazırlık okumayanlarda çok daha yüksek iken hazırlık okuyan öğrencilerde oldukça düşüktür. Hazırlık okumayan katılımcıların ailelerinin bildikleri diller, Batı dilleri olmasına rağmen hazırlık sınıfını okuyan katılımcıların ebeveynleri ağırlıklı olarak yerel dilleri bilmektedir. Hazırlık okumayan öğrencilerin ailelerinin hiçbirinin herhangi bir yerel dili bilmemesinin nedeni, bu öğrencilerin ve ailelerinin hiç birinin bu yerel dillerin konuşulduğu bölgelerden gelmemeleridir. Hazırlık okumayan öğrenciler, gelişmiş şehirlerden gelmektedirler. Oysa, ailelerinde yerel diller konuşulan öğrencilerin aileleri Türkiye'nin daha az gelişmiş bölgelerindendir. Ek olarak, ailesinde batı dillerine hakimiyetin yüksek olduğu katılımcılar, batı kültürüne küçük yaştan itibaren daha açık oldukları için, İngilizce öğreniminde avantajlı konuma geçmişlerdir. Ayrıca, bu katılımcılar, yabancı dil öğreniminin önemini de küçük yaşta kavradıkları için, İngilizce öğreniminde öne çıkmışlardır. Asher ve Garcia (1969) Amerika'ya göçen Kübalı çocuklarla yaptıkları çalışmanın sonucunda, çocukların Amerika'ya ne kadar erken gelip İngilizce öğrenmeye başlarlarsa o kadar anadil düzeyinde iyi bir telaffuza sahip olduklarını bulmuşlardır. Amerika'ya bir yaş ile altı yaş arasında göçen Kübalı çocukların %68'i anadil düzeyinde İngilizce telaffuza sahipken, on üç yaşından sonra Amerika'ya gelenlerin yalnızca %7'si bu performansı gösterebilmişlerdir (Ascher ve Garcia, 1969, akt. Yang,2003,s.27). Bu araştırma da göçmenler üzerinde yapılmış olmasına rağmen, yabancı bir dili öğrenirken, o dili öğrenmeye başlangıç yaşının önemini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin, yabancı bir dili öğrenmeye erkenden başlaması ise ailelerinin sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye miktarları ile ilgilidir. Bu sermaye miktarlarını geliştirebilmeleri ve sahip oldukları sermaye miktarlarını kullanabilmeleri ise öğrencilerin habitusları ile ilişkilidir.

On beş İngilizce öğretmeni katılımcı arasında bir katılımcı, öğrencilerin yerel dil veya azınlık dili biliyor olmasının İngilizce öğrenimlerini olumsuz etkileyebileceğini bildirilmiştir. Diğer katılımcılar, öğrencilerin Türkçe dışında bir dili daha biliyor olmalarının, bildikleri yerel bir dil dahi olsa İngilizce eğitimine fayda sağlayacağını çünkü öğrencilerin dil öğrenmeye açık ve alışık olacakları görüşünü paylaşmaktadırlar.

Deneyimli İngilizce öğretmenlerinin bu konudaki fikirleriyle, öğrencilerle yapılan bu araştırmanın sonuçlarındaki fark, günlük hayatında yerel bir dili konuşan öğrencilerin Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve sosyal olanaklara ulaşımın yeterince gelişmediği bölgelerinden geliyor olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bourdieu, habitus kavramını, kazanılmış bilgi ve eğilimler sistemi olarak tarif eder. Bu sistemler, belirli sosyal gruplara ait kişilerin karar alma süreçlerini, bilinçsiz bir şekilde etkilerler. Kişiler, gerek İngilizce gerekse diğer yabancı dilleri öğrenme süreçlerinde habituslarının etkisinde yoğun olarak kalırlar. Örneğin hazırlık okumayan iki katılımcı (DG58,23,K,Marmara; DG8,19,K,Yeditepe) için, İngilizce öğrenmek zaten sıradan olduğu için, Almanca öğrenimi üzerine odaklanılmıştır. Oysa, diğer katılımcılar için İngilizce öğrenmek bir başarı olarak algılanmaktadır. Bu iki öğrenci, zaten İngilizce öğretiminde ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye olarak gerekli her şeye, doğdukları andan itibaren zaten sahiptirler. Bunun yanında, çok küçük yaşlarda, Almanca öğrenebilecek, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye de sahiptirler. Diğer taraftan, üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalan öğrenciler arasında, üniversite öncesindeki okul hayatlarında, hiç İngilizce öğretmenine sahip olamayanlar mevcuttur. Bu öğrenciler, Türkiye'nin geri kalmış, küçük bölgelerinden gelmektedirler ve İngilizce dersleri boş geçmiştir. Bu durum, bize Ferrer'in (2014), elit tabakanın yaşam tarzı ile toplumda sınıfsal olarak düşük olan alt tabakanın yaşam tarzları arasındaki farkları vurgulamasını, hatırlatır (s.65).

Bourdieu ve Passeron'un (2015) Fransa'da yaptıkları araştırmaya göre, bir öğrencinin yükseköğrenime ulaşma şansı babalarının meslekleriyle yakından ilişkilidir. Bu şansa, sırasıyla en az tarım işçilerinin, diğer işçilerin ve çiftçilerin çocukları sahiptir. Babalarının mesleklerine göre en yüksek şans ise, üst düzey yöneticiler ve serbest meslek sahiplerinin çocuklarına aittir. (s.16) Bu noktada, bu tez için yapılan araştırmanın bulgularına dönecek olursak ve katılımcıların ebeveynlerinin mesleklerini hatırlayacak olursak; hazırlık okumayanlarda babalarının mesleğine göre en şanslı grupta olan öğrenciler yoğunluktayken, hazırlık okuyan öğrencilerde en şanslı grupta olanlar oldukça azdır. Babalarının mesleğine göre en şanssız grupta olanlar, hazırlık okumayan öğrencilerde hiç yok iken hazırlık sınıfını okuyan öğrencilerde mevcuttur. Annelerinin mesleğine göre bakıldığında en şanslı grupta olanların oranı hazırlık

okumayanlarda grubun yarısına yakın iken, hazırlık okuyanlarda düşüktür. Anneleri ev hanımı olanların oranı, hazırlık okumayanlarda hazırlık okuyanların hemen hemen yarısıdır. Annelerinin mesleğine göre en şanssız grupta olanlar, hazırlık okumayanlarda hiç yok iken, hazırlık okuyanlarda az da olsa vardır.

" Öte yandan, Bourdieu habitusun statik olmadığından, bireylerin fırsat ve bilgiye ulaşıp kullanabilmeleri halinde bilinçli veya bilinçsiz olarak nesilsel tarihlerinin gidişatını değiştirerek yeni bir yola sapmalarının mümkün olduğundan bahseder" (Wacquant,2014,s.akt. Becker,2010,s.170). Örneğin, bu tez için yapılan derinlemesine görüşmelerde bir katılımcı, (DG26,24,K,Marmara) annesi okuma yazma dahi bilmemesine ve babası da yalnızca ilkokul mezunu olmasına rağmen, liseyi özel okulda tam burslu olarak okumuş, hazırlık sınıfını atlamış ve İngilizce tıp öğrencisi olarak yukarı doğru sosyal mobilite şansı yakalamıştır. " Eyleyiciler, yapının ürünüdürler ve çoğu kez, onun sürmesine katkıda bulunurlar ama iyi tanımlanmış, yapısal koşullar altında, bu yapıyı, radikal biçimde dönüştürmeleri olasılığı da dışlanmaz" (Wacquant,2014,s.133).

Yüksek kültürel sermaye, bireylerin akademik ilerlemeye eğilimli olmalarına ve böylece nesillerin kendilerini yeniden üretmelerine katkı sağlar (Bourdieu ve Passeron,1977,s.254). Becker' in (2010) araştırma sonuçlarına göre, hem kendi hem aile olarak daha güçlü eğitim geçmişi olanlar, İngilizce öğrenmekte daha başarılı olurlarken, daha zayıf okul geçmişi olanlar başlangıçtaki tüm başarma umutlarına rağmen başarısız olmaktadırlar (s.164). Bu tez için yapılan araştırmanın bulgularına göre de, ebeveynleri yüksek düzey kültürel sermayeye sahip olan katılımcılar, İngilizce hazırlık okumamışlardır. Bu tez için on beş İngilizce öğretmeniyle yapılan araştırmada da, tüm katılımcı İngilizce öğretmenleri tarafından, entelektüel aktivitelerin İngilizce öğrenmeye doğrudan veya dolaylı olumlu etkisi olacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin küçük yaştan itibaren entelektüel aktivitelerin içinde yer alabilmesinin yolu, ailelerinin yüksek kültürel sermayeye sahip olmalarıdır. Aynı zamanda, bu entelektüel aktivitelerin giderlerini sağlayacak sermaye birikimleri olmalıdır.

Ayrıca, ekonomik sermayesi az olan öğrenciler, anlık giderlerini karşılamanın yolu olarak işi gördükleri için, okulu ve dolayısıyla İngilizce derslerini ikincil önem durumuna iterler. Bu çalışmada, hazırlık okumayan öğrenciler arasında çalışanların

sayısı, oldukça az iken, bu sayı, hazırlık okuyanlarda, okumayanlara kıyasla iki kat düzeyinde artmaktadır.

Habitusun ve sermaye türlerinin öğrenci ahvali üzerindeki etkisine dair değişik ülkelerde değişik araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, 2007 yılında yazdığı doktora tezi için, 2004 Güney Kore Eğitim ve İş Panelinin verilerini inceleyen Byun (2007), bütün diğer değişkenler kontrol edilse bile ebeveynden çocuğa aktarılan kültürel sermayenin okuma alışkanlığı anlamında öğrencilerin dil öğrenme başarısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır. (s.68) Bu tez için yapılan araştırmada da, her iki ebeveyninin de düzenli kitap okuduğunu bildirenler, hazırlık okumayan öğrencilerde kendi gruplarının yarısına yakın iken, hazırlık okuyanlarda, hazırlık okumayanların yarısı kadardır. Güney Kore'de, kültürel sermayenin bir diğer ayağı olan entelektüel kültürel aktivitelere katılımın öğrenci başarısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu Avrupa ve Amerika'da benzer araştırmalarla ortaya konan sonuçlara ters bir sonuçtur. Bu durum, Güney Kore'nin sınav sisteminden kaynaklanmaktadır. Güney Kore'de lise öğrencileri vakitlerinin çoğunu üniversite sınavlarına hazırlıkla geçirmektedirler. Entellektüel aktivitelere katılan öğrenciler ise derse ayıracakları zamanı bu aktivitelere ayırdıkları için sınavlarda dezavantajlı konuma gelmişlerdir (Byun,2007, s.10).

Benzer şekilde, bu tez için yapılan araştırmanın bulgularına göre de, sinema, tiyatro, sanat galerisi, müze ve konsere gitmenin, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimine belirgin bir etkisi gözükmemektedir. Farkı yaratan, katılımcıların üniversite öncesinde İngilizcenin aktif olarak kullanıldığı kulüplere üye olup olmamasıdır. Hazırlık okumayan katılımcıların yarıdan fazlası üye iken, hazırlık okuyan katılımcılarda üye sayısı neredeyse hiç yok denecek kadar azdır. Ayrıca, hazırlık okuyan katılımcıların dörtte birinin, üniversite öncesinde İngilizceye dair hiçbir aktivitede bulunmadığını belirtmeleri dikkat çekicidir. Ek olarak, bu araştırmada da da altmış dört öğrencinin on dördü yapılan genel sınavların ortaokul ve özellikle lise sınıflarında İngilizce öğrenimine ket vurduğunu vurgulamışlardır. Bu on dört öğrencinin on ikisi, üniversite sınavının olumsuz etkisinden bahsederken, ikisi, üniversite sınavının yanında, SBS'nin olumsuz etkisini de eklemiştir. On beş katılımcı İngilizce öğretmeni arasında da, iki öğretmen tarafından üniversite sınavının, öğrencilerin İngilizce öğrenmesini büyük ölçüde olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Güney Kore örneğinde, kwaaeo adlı özel öğretmenlerle ilişkisinden dolayı dil öğreniminde ekonomik sermaye anahtar rol oynamaktadır. Ekonomik zorluk yaşadıkları için özel ders alamayan ailelerin çocukları, eğitim sistemi içerisinde çoğu zaman dezavantajlı duruma düşerler (Byun,2007,s.65). Türkiye örneğinde, öğrenciler için İngilizce öğrenmenin yolu, büyük oranda, anaokulundan itibaren özel okula gitmek, ebeveynlerin tuttuğu İngilizce bilen dadılarla büyümek, özel dil kurslarına gitmek, yurtdışına gitmek veya özel öğretmenlerden ders almaktır. Bunları yapabilmek içinse öğrencilerin ekonomik sermayeye sahip olmaları mecburidir. Öyle ki, günümüzde yabancı dil öğreniminin basit bir yöntemi olan internet için dahi, belirli bir ekonomik sermayeye gerek vardır. Bu araştırmanın bulgularına göre, hazırlık okumayan öğrencilerin yarıdan fazlası, üniversite öncesinde özel okulda okumuşken, hazırlık okuyanların ancak dörtte biri özel okulda okumuşlardır. Her iki öğrenci grubundaki katılımcıların çoğu, üniversite öncesi gidilen özel okulun, İngilizce öğrenimine faydası olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, devlet okullarında öğretilen İngilizce' nin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulguları da, öğrencilerin bulgularını desteklemektedir.

Amin (2015), Memphis Üniversitesindeki felsefe doktorası tezi için, Pakistanlı üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenme süreci üzerine yaptığı çalışmada, üniversite öncesindeki eğitim hayatlarında, devlet okullarında okumuş öğrenciler ile özel okullarda okumuş okullardan gelen öğrenciler arasında bazı farklılıklar tespit etmiştir. İlk olarak, özel okullardan gelen öğrenciler, üniversitedeki İngilizce derslerinde bilgi birikimlerinin çok olmasından dolayı, egemenlik elde etmektedirler. Devlet okullarından gelen öğrenciler ise alay edilme korkusu ile sessiz kalmaktadırlar (s. 181). Bu araştırmanın bulgularına göre de, Türk öğrenciler arasında, üniversiteden önce, devlet okulları yerine özel okullarda okuyan öğrenciler, İngilizcede daha başarılı olmaktadırlar ve İngilizce sınıflarında, önceki birikimlerinden dolayı hakim duruma gelmektedirler. Devlet okulu kökenli öğrenciler ise, İngilizce derslerinde kendilerini çekmektedirler ve sessiz kalmaktadırlar çünkü İngilizce birikimleri yeterli değildir ve akranları ile öğretmenlerinin onlarla dalga geçeceklerini düşünmektedirler. (s. 181) Bu nokta, Freire' nin "sessizlik kültürü" tanımlamasını akla getirir. Geçmişlerinden kaynaklanan eksiklikler dolayısıyla sessiz kalan öğrenciler, İngilizce sınıflarındaki hakimiyeti, sermaye birikimi çok olan öğrencilere bırakırlar. Sermaye birikimi çok olan

öğrenciler ise, İngilizce sınıflarında hakimiyet kurarlar. Bu araştırmanın ve literatürdeki araştırmaların bulgularına göre, İngilizce sınıflarında hakimiyet kuranlar, büyük ölçüde özel okullardan gelen öğrencilerken, ezilme eğiliminde olanlar ise büyük ölçüde devlet okullarından gelen öğrencilerdir.

Ayrıca, hazırlık okumayan öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce konuşabileceği yurtdışı deneyimine sahipken bu sayı hazırlık sınıfı okuyanlarda oldukça düşüktür. Byun(2007)'a göre, Bourdieu'nun kültürel sermayesi özümsenmiş, nesneleşmiş veya kurumsallaşmış olabilir. Özümsenmiş kültürel sermaye, zihnin ve bedenin uzun ömürlü eğilimleridir (Byun,2007, s.15). Byun(2007), Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramını fazlasıyla genişleterek, habitus kavramının alanını işgal etmiş görünmektedir. Byun (2007)'a göre, objeleşmiş kültürel sermaye sahip olunan ve nesilden nesile geçebilen tablolar ve kitapları içerir (Byun,2007, s.15). Bilinen diller de kültürel sermayenin bir parçasıdır. İngilizce öğrenmeye çalışan Türk öğrencilerin sahip oldukları ders kitaplarının, İngilizce CD'lerin, ders dışı İngilizce kitapların da objeleşmiş kültürel sermayeye ait olduğu düşünülebilir. Evde bulunan kitap sayısı da objeleşmiş kültürel sermayeye aittir. Bu araştırmada, hazırlık okuyan katılımcılar ve okumayan katılımcılar arasındaki fark evde hiç kitap bulunmayanlardadır. Hazırlık okumayan katılımcılarda evinde kitap olmayanların sayısı çok düşük iken, okuyanlarda çok daha fazladır.

Sosyal sınıf yalnızca, ekonomik varlıklara göre tanımlanamaz. Kültürel kimlik de sosyal sınıfın bir parçasıdır. Yüksek sosyal sınıflardan gelen öğrenciler İngilizce öğreniminde de tıpkı eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ayrıcalıklıdırlar. Bourdieu' ya (2015) göre, okullar belirli bir dilsel ve kültürel yeterliliğe sahip öğrencileri kayırır. Bourdieu, bu tip öğrencileri yüksek kültürel sermayeye sahip öğrenciler olarak adlandırır. Bu tip öğrenciler, genellikle yüksek sosyoekonomik sınıftaki öğrencilerden çıkar çünkü onlar bu kültürel eğilimlere bebekliklerinden itibaren maruz kalmışlardır (Bourdieu,2015,s.43). Bu araştırmada da, altmış dört üniversite öğrencisi arasında, hazırlık okumayan öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye ile öne çıktıkları açıkça ortaya konmuştur.

Kalmijn ve Kraaykamp (1996) Amerika'da yaptıkları araştırmada, ebeveynlerin katıldıkları kültürel aktivitelerin, dikkate alındığı çalışmalarında, öğrencilerin

ailelerinden gelen kültürel sermayelerinin eğitim başarısını doğrudan arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır (s.32).

Yale Üniversitesi'nden Di Maggio (1982), Amerikalı lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kültürel sermayenin, öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. (s.91)

Harvard Üniversitesi'nden Dumais' nin Amerika'da, kültürel sermayenin, sekizinci sınıf öğrenci başarısı üzerine yaptığı araştırmada, kültürel sermayenin, öğrenci başarısı üzerinde net pozitif bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Kültürel sermayelerinden en çok faydalanan, yüksek sosyoekonomik sınıflardan gelen kız öğrencilerdir. (Dumais,2002,s.44)

Bu tez için derinlemesine görüşme yapılmış olan altmış dört üniversite öğrencisi katılımcının, yirmi beşi erkek, otuz dokuzu kadın katılımcıdır. Kadın katılımcıların, üniversitede İngilizce hazırlık okuma olasılıklarının, erkek katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğu tarafından da, üst-sınıflardan gelen kadın katılımcıların Türk toplumu içindeki cinsiyet ayrımcılığına daha az maruz kaldıkları ve İngilizce konusunda erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olabildikleri belirtilmiştir." "Okula ilişkin şansların toplumsal kökene göre eşit olmayan bu dağılımında kadınlar ve erkekler grosso modo yani hemen hemen eşittir. Ancak kız çocuklarının ufak bir dezavantajı, alt sınıflarda çok daha netken, babaları orta veya üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için bu farklılık azalma veya ortadan kalkma eğilimi gösterir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.16).

Türkiye örneğinde ,üst sınıflardan aileler çocuklarını bebeklikten itibaren İngilizce ile haşır neşir etme eğilimindedirler. Burada, çocuğun ailesinin hem bu masrafı karşılayabilecek ekonomik sermayeye sahip olması hem de bu adımı atacak kültürel sermayeye sahip olması gerekmektedir. Dil konusunda yüksek kültürel sermayeye sahip ebeveynlerin izlediği bir diğer yol, kendilerinin evde çocuklarıyla Türkçe yerine İngilizce konuşmalarıdır. Bebeğe İngilizce ninniler dinletip, biraz büyüdüğünde İngilizce çizgi filmler izletmek de bu ebeveynlerin kullandığı yöntemlerdir. Bu nedenle, büyürken İngilizce ile bu denli haşır neşir olan orta ve üst düzey sınıflardan gelen öğrencilerin İngilizce ile hiç temasa geçmemiş öğrencilerle aynı sınavlara veya sınıflara alındıklarında çok daha avantajlı konumda olmaları kaçınılmazdır. Bu araştırma da,

özellikle hazırlık okumayan katılımcılar, ebeveynlerinin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermaye miktarı ile öne çıkmaktadır ve çocukluklarından itibaren İngilizce ile iç içedirler. Araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmeni katılımcılar, kültürel olarak gelişmişliğin, İngilizceyi öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini vurgulamışlardır. Illich, ikinci dil öğreniminde büyük ebeveynlerle yaşamak, seyahat etmek, bir yabancının refakati ile büyümenin önem taşıdığını belirtmiştir. Diğer bir değişle, Illich de, ikinci dil öğreniminde, ekonomik kültürel ve sosyal sermayenin önemine dikkat çekmiştir.

Razon 'un araştırmasında (1990) yoksulluk nedeni ile annesi yoğun çalışan ilkokul çocuklarının, sınıf içi davranışlarında silik ve çekingen oldukları, okul başarılarının düşük olduğu gözlenmiştir (Razon,1990,akt. Tezcan,2017, s.78). Aynı, olumsuz koşullar devam ettiğinde, bu yoksul öğrenciler üniversiteye ulaşabilseler dahi sessizliklerine devam etmektedirler. Bu sessizliğin içinde büyüyen öğrencilerin, üniversite tahsili alabilecek kadar talihli olanlarının dahi İngilizce konusunda da yeterli eğitimi alamamaları olağan karşılanmalıdır. Yeterli İngilizce eğitimini üniversite öncesinde edinemeyen öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okumaları kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca, sosyoekonomik olarak dezavantajlı sınıflardan gelen öğrenciler üniversite sınıflarında da geçmişten getirdikleri sessizliklerini devam ettirmektedirler.

Mercy ve Steelman (1982) yaptıkları araştırmada, Amerika'da altı ile on bir yaş arasındaki öğrencilerin, ailelerinin kültürel sermaye düzeylerinin, özellikle sözel konularda, öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle erken yaşlarda, ailenin etkisi daha fazla gözükmektedir. (s. 540)

Hollanda'da, De Gaaf, De Gaaf ve Kraayamp' ın (2000) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin kültürel sermayesinin bazı alt dalları öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olurken, bazılarının belirgin etkisi yoktur. Örneğin, ebeveynlerin okuma alışkanlığının öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisi net olarak ortaya konmuşken ebeveynlerin entelektüel aktivitelere katılımının bu tür bir etkisi yoktur (De Gaaf, De Gaaf, Kraayamp 2000,s.92). Burada önemli bir nokta, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının, üst segmentlerden gelen öğrencilerden çok, alt segmentlerden gelen öğrenciler üzerinde etkili olmasıdır. Bu tez için yapılan

araştırmada da, babanın okuma alışkanlığının, öğrencinin tedrisi ahvali üzerinde rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu noktada hatırlanması gereken bir çalışma, Andorka ve Simkus'un (1982) Macaristanla ilgili çalışmasıdır. Macaristan'da eğitim sistemindeki eşitsizlikler üzerine çalışmışlardır. Macaristan'da İkinci Dünya Savaşı'ndan önce, eğitimde çok büyük eşitsizlikler varken savaş sonrası hükümetler bu eşitsizlikleri gidermeye çalışmışlardır. 1923 ve 1973 arasındaki dönemdeki öğrenci verileri incelendiğinde, öğrencilerin babalarının mesleklerinin, başarıları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaları köylü olan çocuklar okulda en kötü sonuçları alan öğrencilerdir. İşçi sınıfı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki eşitsizlikler 1973'e kadar halen kapanmış olmasa da, savaş sonrası üniversiteli öğrenci nüfusu arasındaki işçi veya köylü sınıfı kökenli öğrencilerin sayısında dikkate çekecek bir fark olmuştur (Andorka ve Simkus,1982,s.746). Bu noktada, Macaristan da, araştırmanın yapıldığı tarihte sosyalist bir ülke konumunda olması sebebiyle, ilgi çekici bir örnek teşkil etmektedir. Macaristan'da da kültürel sermaye, diğer bütün koşullar eşitlense dahi öğrenci başarısı üzerinde etkili olmuştur

Avustralya'da Graetz' in (1988) yaptığı araştırmada, anne-baba eğitimi, aile zenginliği gibi değişkenler aynı olduğunda dahi, evde sahip olunan kitapların sayısının öğrenci başarısı üzerinde pozitif net etkisi olduğu kanıtlanmıştır (Graetz,1988,akt. Byun,2007, s.25). Bu araştırmanın sonucu, objeleşmiş kültürel sermayenin ve ekonomik sermayenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini bir kez daha kanıtlamıştır. Sahip olunan kitap miktarının etkisi, evde hiç kitap bulunmayanların oranına bakıldığında bu tez için yaptığımız araştırma da Graetz'in bulgularını desteklemektedir. Hazırlık okumayan öğrenciler arasında, evde hiç kitaba sahip olmayanların sayısı, hazırlık okuyan öğrenciler arasında, evinde hiç kitap olmayanların sayınına göre, çok daha azdır.

Açıkça ortadadır ki, kültürel sermayenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Amerika, Hollanda, Almanya gibi batı ülkelerinde kültürel sermayenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açıkça ortaya konmuştur (De Gaaf vd,2000,s.92 ve Dumais,2002,s.44).

Batı Almanya'da yapılan araştırma sonuçları, kültürel sermayenin dil öğrenimi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu kanıtlamıştır (De Gaaf,1986,Byun,2007,s.61). Bu

nedenle, bu tez için özel önem arz etmektedir. İngiltere'de yapılan araştırmalarda ise, kültürel sermayenin okuma alışkanlığı gibi, bazı biçimlerinin, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olurken, entelektüel aktivitelere katılım gibi biçimlerinin öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı kanıtlanmıştır (Sullivan,2001,akt. Byun,2007,s.61). Bu tez için yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hazırlık okumayan öğrenciler arasında, Türkçe düzenli kitap okuma alışkanlığı çok yüksektir. Bu sayı hazırlık okuyanlarda da yüksek olmasına rağmen daha düşüktür. Hazırlık okumayan katılımcıların bulguları incelendiğinde, düzenli İngilizce kitap okuma alışkanlığının bu gruptaki öğrencilerin yarısında var olduğu görülür iken, hazırlık okuyan katılımcılarda bu sayının ancak dörtte bir düzeyinde olduğu görülmektedir. Hazırlık okumayan katılımcıların tümü, üniversite öncesinde düzenli İngilizce makale ve haber okuma alışkanlığına sahip iken hazırlık okuyanlarda bu sayı yarıdan azdır. Araştırmanın İngilizce öğretmenleriyle yapılan bölümünde de, İngilizce öğretmenlerinin tamamının hem İngilizce kitap okumanın hem de İngilizce makale ve haber okumanın, üniversite öğrencilerinin İngilizcelerinde büyük fark yarattığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yunanistan'da, lise öğrencileri ile yapılan araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrencilerin ve ailelerinin sahip olduğu kültürel sermayenin, öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı, öğrencilerin başarısının öğrenci yeteneği ve çabasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Katsilis ve Rubinson,1990,270). Oysa, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrencilerin doğuştan gelen dilsel zekalarının yanında dilsel beceri kazanmalarında ekonomik, kültürel, sosyal sermayelerinin ve habituslarının etkili olduğu belirgin bir gerçekliktir. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenirken yılgınlığa düşmemelerinde ve dili öğrenme amacı doğrultusunda çabalamaya devam etmelerinde de sahip oldukları sermaye türleri seviyelerinin ve habituslarının önemi büyüktür çünkü insanın failliği, ailesinden itibaren dış dünya ile ilgili olarak aktarabildikleri, içselleştirdikleri ile anlam kazanır.

Güney Kore örneğinde, kwaaeo adlı özel öğretmenlerle ilişkisinden dolayı, dil öğreniminde, ekonomik sermaye anahtar rol oynamaktadır. Ekonomik zorlukta oldukları için özel ders alamayan ailelerin çocukları, eğitim sistemi içerisinde çoğu zaman dezavantajlı duruma düşerler (Byun,2007,s.65).

Sınıfa gelen her öğrenci, İngilizce öğrenmek için elinde bazı kozlar, özellikler bulundurur. Bourdieu sosyolojisinde bu kozları sermaye kavramı karşılar. Bu tez, özellikle ekonomik, kültürel (ki içinde dilsel sermayeyi de barındırır), sosyal sermaye türlerine ve habitus kavramına odaklanmıştır. İngilizce öğrenme sürecine giren öğrenciler, sahip oldukları sermaye türleri miktarına göre farklı avantaj ve dezavantajlara sahiptirler. Gerekli sermaye türlerine yeterince sahip olmayan veya habitusları dolayısıyla oyundaki ilişkileri iyi yorumlayamayan öğrenciler, oyunun bir parçası olamamakta ve dışlanmaktadırlar. Bu nedenle, sembolik şiddet mağduru olmaktadırlar.

Altmış dört üniversite öğrencisi katılımcı ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi yüksek olan katılımcıların üniversitede İngilizce hazırlık okumadıkları görülmüştür. On beş İngilizce öğretmeni katılımcı ile yapılan derinlemesine görüşmeler analiz edildiğinde, altmış dört üniversite öğrencisi katılımcının derinlemesine görüşme sonuçlarının desteklendiği görülmüştür. Bu araştırmanın hem üniversite öğrencileri hem de İngilizce öğretmenleri ile yapılan kısımlarının bulguları, Bourdieu'nun öğrenciler ile ailelerinin sahip oldukları sermaye türlerinin ve habituslarının, okuldaki başarılarını etkilediği görüşünü desteklemektedir. Bourdieu'nun "yeniden üretim" görüşünü, bu araştırmanın, hem üniversite öğrencisi katılımcılarla yapılan bölümünün bulguları, hem de İngilizce öğretmeni katılımcılarla yapılan bölümünün bulguları, desteklemektedir.

> "Her öğretim ve bilhassa kültür (hatta bilim) öğretimi, münevver sınıfların mirası olan bir malumat, bir maharet, bir ifade adabı bütününü örtük biçimde önceden verili varsayar. Ad usum delphini (veliahta özel) türü bir eğitim olarak klasik anlamında ortaöğretim de bu gerçeklikten ayrı kabul edilemez. Ortaöğretim, gerçek anlamları aktaran koca bir deneyim hazinesini herkeste verili farz ederek, mecazi manaları nakleder". (Bourdieu ve Passeron,2015,s.41)

Burada, deneyim hazinesi ile kasıt edilen, babanın kütüphanesinin hem tetiklediği hem de imkan tanıdığı okumalar, kültürel bir hac biçimini alan seyahatler ve sadece halihazırda aydınlanmış olanları anlatan üstü kapalı sohbetlerdir. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, babalarının kütüphanelerinden iki yönlü yararlanırlar. İlk olarak, bu kitapları okuduklarında ufukları açılır. İkinci olarak ise, yetiştikleri ortamda bu kitapların olması onların daha fazla okuma yapmasını tetikler. Ayrıca, orta ve üst

sınıflardan gelen öğrenciler babalarının arkadaş çevresi ile yaptıkları sohbetleri dinleyerek yeni ve değerli bilgiler edinebilirler. İleride iş ilişkileri için faydalı olabilecek ilişkileri kurabilirler. Bu üst sınıflardan gelen öğrenciler, ailelerinin sahip oldukları kültürel ve ekonomik sermaye miktarları sayesinde, ufuklarını açabilecek seyahatlere de katılabilmektedirler. Tüm bu kitaplar, ilişkiler ve seyahatlerden edinilen bilgi, okulda verilen bilgi ile aynıdır. Bu nedenle, orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler, bu olanaklardan mahrum alt sınıftan gelen öğrencilere göre avantajlı konumdadırlar. (Bourdieu ve Passeron,2015,s.41).

Bourdieu ve Passeron'a göre, " birkaç kişinin başarı öyküsü, bizzat bu kişilerin kültürel dezavantajlarını, nasıl hususi kabiliyetleri ve aile çevrelerinin bazı özellikleri sayesinde aşabildiklerini unutturabilir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.43). Alt sınıflardan gelen, tek tük öğrenciler çok özel yetenekleri veya ailelerinin başka özellikleri sayesinde orta ve üst sınıflardan gelen öğrencilerin başarısını yakalayabilir. Onların, bu kişisel başarısı ise, alt sosyal sınıftan gelen öğrencilerle orta ve üst sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin arasındaki fırsat eşitsizliğinin üzerini örtebilir. Diğer bir deyişle, hiç de eşit olmayan bir muamele sonucunda seçilmiş bireyler arasındaki göreceli eşitlik, barındırdığı eşitsizlikleri gizleyebilir. Bu gizlilik, alandaki öğrenci ve hatta öğretmenler için risk yaratabilir. İngilizce öğretmenleri başta olmak üzere her iki grubunda, konuyla ilgili farkındalıkları arttırılmalıdır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlık okumayan yirmi kişi arasında herhangi bir yerel dil konuşabilen yoktur. Bir yerel dile anadil düzeyinde hakim olan öğrencilerin tamamı üniversitede hazırlık okumuşlardır. Kürtçe veya Arapça dillerinden birine hakimdirler ve bu dilleri Türkiye'de bu dillerin konuşulduğu, sosyoekonomik olarak birçok Batı şehri ile yarışamayacak bölgelerde öğrenmişlerdir. Bourdieu ve Passeron'a göre, " Aslında coğrafi faktör ve kültürel eşitsizliğe ilişkin sosyal faktörler hiçbir zaman birbirinden bağımsız değillerdir" (Bourdieu ve Passeron,2015,s.45). Bu araştırmada da, coğrafi olarak kültürel eşitsizliğe maruz kalan, büyük şehirde değil, küçük yerlerde çocukluklarını geçiren katılımcıların, yabancı dil öğreniminde dezavantajlı konuma itildiklerini göstermiştir. Aynı şekilde, çocukluklarını Türkçe'nin yerini evde, mahallede Kürtçe veya Arapça' nın aldığı bölgelerde geçiren katılımcılar da, ikinci yabancı dil öğreniminde dezavantajlı konumda görülmektedirler.

Bourdieu ve Passeron'a göre ekonomik engeller, "tedrisi" ölüm oranlarının toplumsal sınıflara göre bu derece farklılık göstermesini açıklamakta yetersiz kalır. Öğrenciler, yaklaşık yirmi yıl boyunca devletin homojenleştirici müdahalesinin nesnesi olmuş olsalar da, aşmak zorunda kaldıkları kültürel engeller önem kazanmaktadır. (Bourdieu ve Passeron,2015, s.23) .Türk Eğitim Sistemi içerisindeki devlet ve özel okul ayrımını düşündüğümüzde, zaten devletin homojenleştirici etkisinin de giderek zayıfladığı görülmektedir.

Sınav sistemi savunucuları haklı olarak statüsel nitelik ve doğuştan gelen imtiyazlara dayalı bir seçme sistemine kıyasla, sınavın herkese eşit şans sağladığını öne sürebilirler. Ancak bu, sınavın sağladığı biçimsel eşitliğin imtiyazı liyakate dönüştürdüğünü unutmaktır; zira sınav, toplumsal kökenin tesirinin kendisini tatbik etmeye devam etmesine imkan tanır, elbette daha örtük - gizli biçimlerde. Zira sınav elenenlerin, kendilerini başarısız sayarken, seçilenler liyakatla seçildiklerini düşünürler (Bourdieu ve Passeron,2015,s.208). Türk üniversite öğrencilerinin, üniversiteye ulaştıklarında, İngilizce okuyup okumamalarına karar verilen sınavlara da, bir de bu açıdan bakmak faydalı olacaktır.

Bu araştırmada, İngilizce öğrenmeye başlangıç yaşı konusunda hazırlık okuyan ve okumayan öğrenciler arasında büyük fark söz konusudur. Hazırlık okumayan öğrenciler arasında etkin bir şekilde İngilizce öğrenmeye en geç başlayanlar, öğrenmeye ilkokul beşinci sınıfta başladıklarını belirtmişlerdir. Oysa, hazırlık okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu ise, etkin bir şekilde İngilizce öğrenmeye üniversite hazırlıkta başlamışlardır.

İki öğrenci grubu arasındaki bu farklılık, öğrenci ailelerinin sahip oldukları kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Hazırlık okuyan öğrenciler arasında ailesi ekonomik sermaye olarak iyi durumda olduğu için üniversite öncesi özel okula gidebildiklerini fakat ebeveynleri kültürel sermaye olarak yeterli olmadığı için İngilizce öğretimi konusunda başarılı okullara yönlendirilmediklerini belirtenler vardır. Bu öğrenciler, özel liselerden gelmelerine rağmen üniversitede de İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmışlardır.

Altmış dört üniversite öğrencisi katılımcıya göre, İngilizce sınıflarında başarıları ile öne çıkan öğrencilerin en önemli özellikleri özgüvenli olmalarıdır. Öğrencilerin,

özgüvenli olmaları da geçmişten getirdikleri sermaye birikimleri ve habituslarının etkisiyle oluşmaktadır.

Hazırlık okuyan öğrencilerden birinin, ilkokuldayken evde hiç kitap olmadığı için okulun kitaplarından aşırdığını belirtmesi dikkat çekicidir. (DG55,19,E,Yeditepe) Öğrenci okumaya, araştırmaya aç olmasına rağmen ailesinin ekonomik ve kültürel sermayesinin olmayışı dolayısıyla okuldan kitap aşırmak zorunda kalmıştır. Öğrenci hem annesinin hem de babasının mesleğine bakıldığında, eğitim anlamında en şansız gruptandır. Ayrıca, öğrencinin annesi Türkçe okuma yazma dahi bilmemektedir. Fakat aynı öğrenciye bir aile dostu tarafından ansiklopedi seti hediye edilmiş ve o ansiklopedi seti öğrenci tarafından didik didik okunmuştur. Öğrencinin ifadesine göre, o ansiklopedi setinin hediye edilişi, öğrencide araştırmacı kimliği oluşmasını sağlamış ve üniversitede gazetecilik okumasına yol açmıştır. Bu noktada, öğrencinin ailesi kültürel ve ekonomik sermaye olarak geri olmasına rağmen sosyal sermayeleri ile öğrencinin tedrisi kaderini değiştirmiştir.(Kendileri bu sosyal sermayenin farkında olmasalar dahi.) Bu öğrenci için sosyal sermaye kapsamına giren ve ansiklopedi hediye eden o tanıdık, oldukça kurak bir toprakta, bir filiz yetişmesine neden olmuştur.

Hem hazırlık okumayan hem de hazırlık okuyan öğrencilerin, Türkçe kitap okuma alışkanlıkları yüksek iken, İngilizce kitap okumaya bakıldığında, hazırlık okuyanların, üniversite dönemi öncesinde çok daha az İngilizce kitap okuduğu görülmüştür. Aynı şekilde, iki öğrenci grubu arasında üniversite öncesi dönemde İngilizce makale ve haber okuma alışkanlığına bakıldığında da büyük fark görülmektedir. Bu öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde konuyla ilgili sorulan deşme sorularına verilen cevaplarda öğrencilerin özgüven eksikliği, yeterli İngilizce bilgisine sahip olmama veya İngilizce kitap okuma gerekliliğini üniversite öncesinde fark etmeme dolayısıyla okumadıkları görülmektedir. Bu fark etmeme durumu ise, bu öğrencilerin alanda gerekli sermayeye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu öğrenciler alanda gerekli sermayeye sahip olsalar dahi habitusları gereği sahip oldukları o sermayeyi doğru kullanamamışlardır.

Hazırlık okumayan öğrencilerin büyük çoğunluğu, anadillerini konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun konuştuklarını belirtmelerine rağmen hazırlık okuyan öğrencilerde bu sayı daha azdır. Ayrıca, hazırlık okuyan ve Türkçe konuşurken

dilbilgisine tamamen uyarak konuştuklarını belirten bazı öğrencilerin derinlemesine görüşmeleri sırasında Türkçe dilbilgisi hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin bir kısmının, Türkçe konuşurken İstanbul aksanı yerine yerel bölgelerin aksanıyla konuştukları gözlemlenmiştir. Derinlemesine görüşmeler sırasında bu tür bir bulguya hazırlık okumayan öğrencilerde rastlanmamıştır. Bu durum, hazırlık okuyan öğrencilerde, etkin Türkçe konuştuklarını belirtenlerin oranının aslında daha da düşük olabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların İngilizce öğrenmekte ki kişisel nedenlerine bakıldığında, iki grubun da neredeyse tümüyle aynı nedenlerle İngilizce öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Yalnızca "Etrafındaki herkes İngilizce konuştuğu için dışlanmak istememek ve bundan dolayı İngilizce öğrenmek" gibi bir sebep hazırlık okuyan hiçbir öğrenci tarafından belirtilmemiştir. Bu nedenin yalnızca hazırlık okumayan öğrencilere özgü bir neden olarak kalması, iki öğrenci grubunun sahip oldukları kültürel ve sosyal sermaye miktarlarının farklılığı ile ilgilidir. Bu anlamda da, hazırlık okumayan öğrenciler avantajlıdırlar.

Hazırlık okumayan öğrencilerle derinlemesine görüşme yapıldığında, bu öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla araya İngilizce kelimeler koydukları görülmüştür. Bu durum, hazırlık okuyan öğrencilerde kesinlikle yoktur. Ayrıca, İngilizce öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerde de bu öğretmenlerin, sıklıkla araya İngilizce kelime soktukları görülmüştür. Bu durum, katılımcıların İngilizceyi ne kadar benimsediklerini görmek noktasında anlamlıdır.

Hazırlık okumayan yirmi öğrenciden biri, annesi de dahil etrafındaki birçok kişi Türkçe okuma yazma bilmemesine rağmen, evdeki televizyondan yabancı kanallardaki çizgi filmleri çok küçük yaşta izleyebilme olanağı bularak İngilizcesini geliştirebilmiştir. Bu noktada, kültürel sermayeyi arttırabilecek en küçük fırsatın dahi öznenin alandaki başarısında büyük fark yaratabileceği görülmektedir.

Hazırlık okumayan öğrencilerin yarısından fazlası, üniversite öncesinde İngilizceye yeterince maruz kaldığını belirtirken, bu sayı hazırlık okuyanlarda çok daha azdır. İki grup arasındaki fark anlamlıdır. Hazırlık okumayan öğrencilerin, üniversite öncesinde İngilizceye daha fazla maruz kalmalarının nedeni ailelerinin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin daha fazla olmasıdır. Örneğin, hazırlık

okumayan öğrenciler arasında, küçük yaşlardan itibaren İngilizce öğrenim verilen özel okula gidemeyen öğrenciler çoğunluktadır. Bu durum, genellikle ailelerinin ekonomik sermaye eksikliklerinden kaynaklanmıştır. Ayrıca, bu öğrenciler arasında sosyoekonomik olarak gelişmemiş bölgelerden oldukları için İngilizce derslerinin boş geçtiğini veya derse o anda boş olan kim varsa İngilizce öğretmeni yerine, derse onların girdiğini söyleyenler vardır. Hazırlık okumayan iki öğrenci grubu arasında, ailesi kendisini İngilizce kursuna gönderebilecek ekonomik sermayeye sahip olsalar da, küçük yerde yaşadıkları için İngilizce öğretiminde başarılı kurs bulamadıklarını söyleyenler mevcuttur. Örneğin, hazırlık okuyan bir katılımcı, Lüleburgaz'da yaşadıkları için üniversite öncesinde etkin İngilizce eğitim verecek kurs bulamadığını belirtmiştir (DG59,23,K,23). Öğrencinin ebeveynleri, öğrencinin üniversite öncesinde İngilizce kursuna gitmesi gerektiğini düşünecek kültürel sermayeye de onu bir İngilizce kursuna gönderecek ekonomik sermayeye de sahiptirler fakat küçük yerde yaşadıkları için sosyal sermaye anlamında dezavantajlıdırlar. Bu nedenle, öğrenci üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmıştır ve üniversite öncesinde İngilizceye yeterince maruz kalamadığını üzülerek belirtmiştir. İlaveten, hazırlık okuyan bir diğer katılımcı, üniversite öncesi İngilizceye yeterince maruz kalmadığını belirtirken üzüntüyle iç çekmiş ve konuyla ilgili sıkıntısını göstermiştir. (DG61,20,K,Boğaziçi)

Hazırlık okumayan öğrencilerde, üniversite öncesi İngilizce kulüplere üye olanların sayısı, bu gruptaki katılımcıların, yarıya yakınıyken iken, hazırlık okumayanlarda bu sayı çok azdır. Hazırlık okumayanların tamamı İngilizce film, dizi, belgesel takip ederlerken hazırlık okuyanlarda bu sayının daha düşük olduğu görülmüştür. İngilizce hiçbir aktivitede bulunmayanlar hazırlık okumayanlarda hiç yokken, hazırlık okuyan öğrencilerin dörtte biri hiçbir aktivitede bulunmamıştır. İngilizcenin olmazsa olmaz olduğu hatta tek yabancı dil bilmenin yeterli olmadığı günümüz dünyasında, hazırlık okuyan öğrenci grubunda grubun dörtte birinin, üniversite öncesi İngilizce hiçbir aktivite yapmaması oldukça düşündürücüdür. Bu durum, tamamen bu öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye eksikliklerinden kaynaklanmaktadır.

Hazırlık okuyan öğrencilerden biri (DG16,24,K,Yeditepe), yaşadığı bölgenin sosyoekonomik seviyesinin kötülüğünün, bölgedeki gençlerin eğitim hayatını olumsuz

etkilendiğini belirtmiştir. Öğrenci, etrafındaki insanların hep küfür ettiğinden ve kendisinden başka kendini geliştirmek isteyen hiç kimsenin olmamasından şikayetçi olmuştur. Diğer bir katılımcı (DG57,20,K,Boğaziçi) ise, Esenlerde büyüdüğünü ve bu nedenle büyürken sosyokültürel dezavantajlara sahip olduğunu açıkça kendisi ifade etmiştir. Yine hazırlık okuyan öğrencilerden biri olan (DG15,19,K, Yeditepe), ilkokulu kendi köyünde okuduğu için İngilizce öğretimi adına hiçbir şey yapılmadığını belirtmiştir ve bu öğrenci, köy okullarında okuyan öğrencilerin bu konudaki dezavantajlarını o kadar içselleştirmiştir ki durumu normal karşılamaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili soruya : " İlkokulu köyde bitirdim. Tabi ki, İngilizce öğrenimi adına hiçbir şey yoktu." şeklinde cevap vermiştir. Kurduğu bu cümlede ki " tabi ki" sözcüğü çok şey ifade etmektedir. Örneğin, köy okullarında okuyan çocukların İngilizce eğitimi anlamında eksikliklerle yarışa başlamalarının sıradanlaşan bir durum olduğunu göstermektedir. Ayrıca, katılımcı gerek bu soruya verdiği cevaptaki ses tonuyla gerek ise "tabi ki" kelimesiyle " Köy okullarındaki çocuklar, eğitimin her alanında dezavantajlıdırlar. İngilizce eğitiminde dezavantajlı olmamaları hayal." demekte ve Türk Eğitim Sistemi içerisindeki eşitsizliklere dikkat çekmektedir.

Cinsiyet ayrımcılığı konusunda, iki öğrenci grubu arasında büyük fark yoktur. Bu noktada, en ilgi çekici açıklama hazırlık okumayan bir öğrenciden gelmiştir. Öğrenci Marmara Üniversitesinde tıp okumaktadır. Öğrenci, yetiştiği ortamda erkeklere hep kızlardan daha çok söz verildiğini belirtmektedir. Öğrenci, kendisinin üniversite öncesinde aile meclislerinde ekonomi, siyaset, insan hakları gibi konularda konuşmak istediğinde hep dışlandığını, odadan çıkarılmak istediğini belirtmiştir. Öğrenciye ancak üniversitede tıp okumaya başladıktan sonra bu aile ortamlarında söz hakkı tanınmaya başlanmıştır fakat bu noktada da öğrenci kendisine erkek rolü yüklendiğini belirtmiştir. Özellikle, eski jenerasyondan olan dede, öğrencinin hem kadın hem doktor kimliğini aynı anda kabullenmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle, kadın öğrenciye " Doktor Bey" diye seslenmektedir. Öğrencinin toplumsal hayattaki doktor rolü, dedesinin kafasındaki kadının toplumdaki yeri imajıyla örtüşmemektedir. Zaten, öğrenci hazırlık okumayan öğrenciler arasında, ailesinin sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye seviyesi bakımından en düşük miktara sahip olan öğrencidir. Öğrencinin annesi dahil akrabalarındaki bir çok kişi okuma dahi bilmemektedir fakat bu öğrenci, lisede burs

alarak özel okulda okumuş ve böylece hem Marmara Üniversitesinde tıp okuma olanağını hem de hazırlık sınıfını atlama olanağını bulmuştur. (DG26,24,K,Marmara)

Cinsiyet ayrımcılığı konusunda dikkat çekici açıklamaların çoğu hazırlık okuyan öğrencilerden gelmiştir. Örneğin, kadın katılımcılardan biri (DG6,21,K,Marmara) lisede erkek öğrencilerle tartıştığında, öğretmenlerden bazılarının kendisine " Senin canını acıtır, sen kızsın. Neden böyle karşılık veriyorsun." dediğini belirterek hem cinsiyet ayrımcılığının varlığının hem de kadına şiddettin sıradanlaştığının altını çizmiştir.

Bir katılımcı (DG41,21,K,Boğaziçi) cinsiyet ayrımcılığı gözlemlemediğini belirterek söze başlamış fakat daha sonra akrabalarıyla otururken erkeklerin yaşı ne olursa olsun masaya oturduklarını, kadınların ise onlara hizmet ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca, dedesinin oğlunun sözlerine kızının sözünden daha fazla değer verdiğini de belirtmiştir. Aslında, öğrencinin gözlemlediği kesinlikle cinsiyet ayrımcılığıdır fakat bu ayrımcılık sinsice yapıldığı için, öğrenci ilk anda cinsiyet ayrımcılığı görmediğini belirtmiştir. Bu katılımcı öğrenci, cinsiyet ayrımcılığını kanıtsadığı için, ilk anda fark edememiştir.

Hazırlık okuyan öğrencilerden bir diğeri olan katılımcı, (DG55,19,E,Yeditepe) hem anne tarafında hem de baba tarafında olan büyük akraba toplantılarında kadınlara değil erkeklere söz verildiğini belirterek cinsiyet ayrımcılığına dikkat çekmiştir.

Bir diğer katılımcı (DG57,20,K,Boğaziçi) ise, sosyokültürel olarak kötü bir yerde büyüdüğü için erkeklere çok daha fazla değer verildiğine tanık olduğunu ve bu nedenle kendisini kabul ettirmek için kavgacı olmak zorunda kaldığını belirtmektedir fakat kendi ailesinde böyle bir ayrımın olmadığını eklemektedir. Öğrenci, kendi ailesinde cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığı için üniversite öğrencisi olabilme şansını yakalayabilmiştir.

Cinsiyet ayrımcılığı konusundaki soruda, daha çok kadın öğrencilerin vurucu açıklamalar yapmaları toplumdaki cinsel ayrımcılığın mağdurlarının kadınlar olmasındandır. Konuyla ilgili, erkek öğrenciler de genellikle kadınlara yapılan cinsiyet ayrımcılığına vurgu yapmaktadırlar. " Kadınlara toplumsal cinsiyet olarak yüklenen bir takım roller bulunmaktadır. Örneğin, kadınlar erkekler gibi konuşamaz, gülemez. Oturmaları ve kalkmalarında erkeklere göre daha dikkatli olmalıdırlar. İsteklerini dile

getirmekte çekimser olmalıdırlar" (Gündüz,2017,s.78). " Örneğin, bir erkek görüşlerini net söyleyebilir, daha da ileri gidip kabul görmezse sinirlenip öfkelenebilir. Ancak bunu bir kadının yapması "yakışık almaz" ve kadına hemen "cadı" yaftası yapıştırılabilir" (Gündüz,2017,s.84). Erkek öğrencilerin küçük bir kısmı kadınların bu konudaki mağduriyetlerinin giderilmesi adına, kadınlara okulda pozitif ayrımcılık yapıldığına şahit olduklarını vurgulamışlardır.

Hazırlık okumayan öğrenciler arasında kültürel, sosyal ve ekonomik olarak en üst miktarda sermayeye sahip olan öğrenciler, İngilizceyi öğrenmek zaten sıradan olduğu için, küçük yaşlardan itibaren başka yabancı dillere yönlendirilmişlerdir. İngilizce, bu öğrencilerin ebeveynleri tarafından bilinçli olarak ikinci dil seviyesine çekilmiştir.

Her iki öğrenci grubuna, kendilerini küçük yaşlardan itibaren İngilizce öğrenmeye teşvik eden aileleri olup olmadığı ve İngilizcenin önemine dair bir sohbete şahit olup olmadıkları sorulduğunda, hazırlık okumayan öğrencilerin çok daha baskın bir ifadeyle bu yönde birçok kez uyarıldıklarını söyledikleri görülmektedir. Hazırlık okuyan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ise : " Yabancı dil kullanmanın önemine dair bir sohbete şahit olmuşumdur herhalde, hatırlayamıyorum." , " Küçüklüğümde illa ki olmuşumdur ama hatırlayamıyorum." , " büyük ihtimal olmuşumdur." şeklindedir. Oysa, hazırlık okumayan öğrenciler hem aileleri tarafından yabancı dil öğrenimine büyük önem verildiğini, hem de İngilizce ve hatta diğer yabancı dilleri öğrenmelerinin önemine dair sohbetlere defalarca maruz kaldıklarını söylemektedirler. Hazırlık okuyan öğrencilerin, İngilizce öğrenmenin önemine dair, bir sohbete şahit olup olmadıkları sorulduğunda, bu tür bir sohbeti hatırlamamaları, bu sohbetlerin yeterince sık olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durum da, öğrencilerin alanda gerekli sosyal sermayeye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin sınıflarda konuşmaları kadar sessizlikleri de anlamlıdır. Üniversite öncesi dönemlerindeki İngilizce derslerinde, hazırlık okumayan öğrenciler aktifken, hazırlık okuyan öğrencilerin daha suskun olduklarını belirtmeleri dikkat çekmiştir. Bu sessizlikte ilk etken bu öğrencilerin yeterli miktarda sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye sahip olmamalarıdır. İkinci etken ise, bu öğrencilerin habituslarıdır. Hazırlık okuyan bu öğrenciler, üniversitede İngilizce dil birikimlerini arttırsalar dahi İngilizce

derslerinde sessiz kalma özelliklerini sürdürmektedirler. Bu sürdürülüşün nedeni, öğrencilerin habituslarıdır. Alana uygun habitusa sahip olmayan öğrenciler, gerekli sermayeye kısmen ulaşsalar da o sermayeyi kullanamadıkları için alanda başarılı olamamaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencileri İngilizce sınıflarında sessiz kılan ya onların eksik sermaye birikimleridir ya habituslarıdır ya da her ikisi birdendir. Aynı şekilde, hazırlık okumayan öğrencileri İngilizce sınıfında sessiz kılmayan da yine onların sahip oldukları yeterli sermaye miktarları ve habituslarıdır. Bir alanda başarılı olmak için habitus da sahip olunan sermaye türleri kadar önemlidir. Diğer bir deyişle, habitus bir alanda başarılı olmanın temel unsurlarından biridir.

Hazırlık okuyan öğrencilerden biri, İngilizce öğrendiği için hiç olumsuz tepki almadığını fakat üniversitede okuduğu bölümü, İngilizce okuduğu için birçok olumsuz tepki aldığını belirtmiştir (DG57,20,K,Boğaziçi). Öğrenci, Boğaziçi Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğrencisidir ve Türk Edebiyatını, İngilizce okumayı seçtiği için, aşırı milliyetçi olumsuz tepkiler almaktadır. Katılımcı, kendisi de Türk Edebiyatı ile ilgili İngilizce makaleler yazarak Türk edebiyatını dünyaya tanıtmak gibi milliyetçi bir nedenle İngilizce okumayı seçmiştir. Bu katılımcının tercihi, Yunanistan'ın bir köyünde yaşayıp, Yunan vatandaşı oldukları halde tek kelime Yunanca öğrenmemeye çalışan köylülerle tezat oluşmaktadır. Aynı şekilde, anneannesi ve dedesi, Avustralya'da, yirmi yıldan fazladır yaşayan bir öğrencinin bu yakınları, Avustralya Devleti'nin, İngilizce öğrenmeleri için ücretsiz kurs teklifini bile, milliyetçi nedenlerle reddetmişlerdir. Üç tarafın da çıkış noktası milliyetçilik olmasına rağmen, bireylerin eylemleri yabancı dil öğrenme konusunda tamamen tezat yöndedir.

Her iki öğrenci grubunun üniversitede katıldıkları İngilizce dil faaliyetlerine bakıldığında, hazırlık okumayan öğrencilerin çok büyük bir kesiminin MUN, ERASMUS gibi faaliyetlere katıldıkları görülürken, bu sayı hazırlık okuyanlarda çok düşüktür. Bu farkı yaratan çeşitli sebeplerden ilki, hazırlık okumayan öğrencilerin dilsel sermayelerinin diğer bir deyişle İngilizce dil seviyelerinin MUN, ERASMUS gibi İngilizcenin yoğun olarak kullanıldığı programlar için yeterli olmasıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin çoğu, üniversite öncesinde de bu gruplara üyedirler çünkü sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye sayesinde bu kulüplere üye olmanın onlara kazandıracağı avantajların farkındadırlar. Hazırlık okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunda ise ya bu

farkındalık yoktur ya da bu kulüplere üye olacak İngilizce dilsel beceriler ve kendine güven yoktur.

İngilizce sınıfında, hangi öğrencilerin öne çıktığı sorulduğunda, TOEFL'dan çok yüksek bir not alarak hazırlık okumadan, fakülte öğrencisi olan bir öğrencinin cevabı: " Daha ileriyi düşünenler, kariyerinde ailesi ile çalışmayacaklar, daha iyi öğreniyor İngilizceyi "olmuştur (DG29,17,K,Yeditepe). Öğrenci, ilerisi için ekonomik olarak ailesine güvenmeyen, kendi kariyerini kendisi çizmek zorunda olan bilinçli öğrencilerin daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Ekonomik olarak çok güçlü ailelerden gelen öğrencilerin, gelecekleri konusunda rahat olduklarını, bu nedenle İngilizce öğrenmeyi diğer öğrenciler kadar ciddiye almadıklarını bildirmiştir. Söz konusu öğrencinin kendisi de ekonomik düzey olarak yüksek olmamasına rağmen kültürel olarak yüksek düzeye sahip bir aileden gelmektedir. Öğrenci, Osmanlı tarihinde önemli bir aileden gelmektedir ve doğal olarak ortalama kültür seviyesinin üzerinde bir kültürel sermayeye sahiptir. İngilizce öğretmeni katılımcılar arasında da, çok yüksek ekonomik seviyelerden gelen öğrenciler yerine orta düzeyde ekonomik düzeyde öğrencilerin daha başarılı olduklarını vurgulayanlar vardır.

On beş katılımcı İngilizce öğretmeni tarafından, entelektüel aktivitelerin İngilizce öğrenmeye dolaylı veya direk olarak katkısının olacağı vurgulanmıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmaların, öğrencilerin entelektüel aktivitelere katılımının İngilizce başarıları ve genel olarak eğitim hayatları ile olumlu yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bazı araştırma sonuçlarına göre ise öğrencilerin, entelektüel aktivitelere katılımlarının, okul başarısına etkisi ya yoktur ya da olumsuz yöndedir. Bu araştırmanın bulguları ise, her iki grubun da entelektüel aktivitelere katılımı yüksek sayılabileceğinden, esas farkın İngilizce kulüplere üyelikle ortaya çıktığı yönündedir.

İngilizce öğretmenlerinin tamamı, üniversite öncesinde entelektüel aktivitelere katılımın, İngilizce öğrenme ve üniversitede hazırlık okumadan doğrudan fakülte olmak konusunda avantaj sağladığını belirtmektedirler. Özellikle üniversitede, İngilizce kompozisyon yazma dersine giren öğretmenler, entelektüel aktivitelere katılımın ve kitap okumanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, İngilizce öğretmenlerinden bir katılımcı konuyla ilgili düşüncelerini " En iyi, en başarılı öğrencilerim bile yazarken

bloke oluyorlar ve tüm bunların arkasında da yeteri kültürel birikimlerinin olmayışını görüyorum.” şeklinde ifade ederek öğrencilerin kültürel sermayeye sahip olmalarının önemine vurgu yapmıştır (DG75,40,K,Yeditepe). Üniversite öğrencilerinin, yetersiz kültürel sermayeye sahip olması yalnızca üniversitede hazırlık okumak zorunda kalmalarına neden olmamaktadır. Aynı zamanda, hazırlıktaki veya fakültedeki İngilizce kompozisyon yazma derslerinde de başarısızlığa neden olmaktadır çünkü bu öğrencilerin, kompozisyonlarını okuyacak öğretmenleri tatmin edecek kültürel sermayeleri yoktur. Bu nedenle, oyunun dışında kalma olasılıkları daha yüksektir.

On beş İngilizce öğretmeni katılımcının on dördü, üniversite öğrencilerinin, İngilizce kulüplerine katılımlarının başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmeni katılımcılar, bu kulüplerin öğrencilerde kültürel açıklığa yol açtığını, bunun da öğrencilerin İngilizce öğrenme istekleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedirler. Özellikle, MUN üzerinde durmuşlardır. İngilizce öğretmeni katılımcılar, özellikle MUN’ e katılan öğrencilerin, hem üst düzey İngilizce duyma ve kullanma hem de kültürel, entelektüel açıklığa sahip olma anlamında avantajlı durumda olduklarını belirtmişlerdir. Bizim araştırmamızın, üniversite öğrencileri ile olan kısmı da, bizim araştırmamıza katılan İngilizce öğretmenlerinin bu gözlemini haklı çıkarmaktadır.

Bu araştırmaya katılan on beş İngilizce öğretmeni arasından altı katılımcı, hem devlet hem özel / vakıf üniversitesinde öğretmenlik yapmışlar ve iki üniversite türünde okuyan öğrencileri kıyaslamışlardır. Öğretmenler, devlet okulunda öğrenci olan öğrencilerin genele bakıldığında İngilizce öğrenme konusunda daha istekli olduğunu çünkü bu öğrencilerin “ başarmayı istemek ve çalışmak” dışında başka alternatiflerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada, bu araştırmaya katılan ve hem devlette hem de özelde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları devlet üniversitelerinin öğrencilerinin, vakıf üniversitelerindeki öğrencilerin neredeyse tamamından, çok daha yüksek puan alarak üniversiteye yerleşen öğrenciler olduğu gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

Otuz yıldan fazladır İngilizce öğretmeni olan katılımcılardan biri, devlet okulunda okuyan öğrenciler için “ Devlet okulunda okuyan öğrenciler, istekli fakat cesaretsizdiler. Yani, hocayla konuşmaları, her şeyleri bakımından daha bastırılmışlardı” ifadesini kullanmıştır (DG68,58,K,Marmara). Bu ifadedeki “

bastırılmış" kelimesi özellikle anlamlıdır. Katılımcı, bu öğrencilerin ders anlamında çok daha başarılı olmalarına rağmen, kendilerini otoriteye karşı ifade etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Sınıfta otorite öğretmendir. Öğrencilerdeki bu bastırılma durumu, ilkokuldan beri okulda edindikleri deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Vakıf üniversitesi öğrencilerinde, bu tür bir kendini çekiş yoktur.

Diğer bir İngilizce öğretmeni ise harp okulunda ve Yeditepe Üniversitesinde çalışmıştır (DG69,57,E,Yeditepe). Katılımcı, her iki okuldaki öğrencilerle ilgili görüşlerini aşağıdaki sözlerle belirtmiştir:

> *"Devlet okuluna gelen çocuklar sınavda yüksek puan alarak seçilerek geldikleri için motivasyonları yüksek. Özellikle, A ve B üstü gelir düzeyi olan ailelerin çocukları devlet okullarını tercih etmezler. Ayrıca, yüksek gelir grubunda olan ailelerin çocukları da askeri okulu tercih etmezler. Ben kendimden biliyorum, annem ev hanımı, babam işçiydi" (DG69,57,E,Yeditepe).*

Katılımcı, açıklamasında faillerin tercihlerini yaparken ekonomik, kültürel, sosyal sermayeleri ve habituslarının etkisine göre hareket ettiğini açıkça ifade etmektedir.

Aile kültürünün İngilizce öğrenmeyle ilişkisi konusunda on beş katılımcının on dördü, ailelerinden yüksek seviyede kültür edinen öğrencilerin yabancı dil öğreniminde avantajlı olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, İngilizce öğretmeni katılımcılardan biri, genelde İstanbul'da okumuş öğrencilerin, İngilizce sınıflarında daha başarılı olduklarını gözlemlediğini belirtmektedir (DG65,35,K,Boğaziçi) , bir diğer katılımcı ise " Kültür ve sosyal çevre zeka seviyesinin de yüksek olmasını etkiliyor." ifadesini kullanarak kültürel ve sosyal sermayelerin, İngilizce öğrenimindeki önemine dikkat çekmektedir (DG69,57,E,Yeditepe).

Öğrencinin aile kültürünün, öğrencinin İngilizce başarısıyla ilişkisi konusunda diğer bir çarpıcı açıklama, yirmi beş yıldan fazla zamandır İngilizce öğretmenliği yapmış bir katılımcıdan gelmektedir (DG76,56,K,Maltepe). Katılımcı, konuyla ilgili olarak " Öğrenciler, evde ne görüyorlarsa, evde ne konuşuluyorsa anne baba ne ile ilgileniyorsa otomatikman çocuğun da farkındalığı öyle gelişiyor. Okulun, çevrenin muhakkak ki bir miktar etkisi var ama ben asıl çekirdeğin evde başladığına inanıyorum." sözlerini söylemektedir. Katılımcı, bu sözleriyle, öğrencilerin, okullarının ve çevrelerinin de kültürel ve sosyal sermayelerine etki ettiğini belirtmektedir.

Katılımcı, üniversite öğrencilerine, İngilizce hazırlık okuyup okumama konusunda esas yardımcı olanın, ailelerinden kazanılan kültürel birikim olduğunu vurgulamaktadır.

İngilizce öğretmeni katılımcıların tamamı, öğrencilerin ekonomik sermayeleri ile hazırlık okuyup okumamalarının ilişkili olduğu konusunda hemfikirdir. On beş katılımcının on ikisi, öğrencilerin ailelerinin ekonomik gücü arttıkça kendilerinin başarılarının da arttığı yönündedir fakat üç katılımcı, ailelerin ekonomik durumunun çok iyi olmasının, öğrencileri aşırı rahatlığa itebildiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerdeki bu rahatlığın İngilizce öğrenimine olumsuz etki ettiği görüşündedirler. Bir katılımcı, İngilizce öğreniminde, özellikle orta ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir (DG76,56,K,Maltepe).

Aile üyelerinin İngilizce bilgisi, ailenin ve öğrencinin sahip olduğu kültürel sermaye birikimi noktasında önem taşımaktadır. Bu tezin konusu, yabancı dil öğrenimi ile ilgili olduğundan, aile üyelerinin dilsel sermayesi özellikle önem taşımaktadır. Bu araştırmanın, gerek üniversite öğrencileriyle, gerekse İngilizce öğretmenleriyle olan kısımlarının bulguları da bu gerçekliği doğrulamaktadır. Bu noktada, İngilizce öğretmeni katılımcılardan birinin konuyla ilgili söyledikleri büyük önem taşımaktadır çünkü bu katılımcı hem deneyimli bir İngilizce öğretmeni olarak gözlemlerini hem de üç yabancı dil bilen bir anne olarak kendi kızıyla yaşadığı tecrübeyi aktarmaktadır (DG78,48,K,Maltepe). Katılımcı konuyla ilgili görüşlerini bildirirken " Ailenin İngilizce biliyor olması olumlu anlamda çok önemlidir. Kolejdeyse küçükken anne baba yardımı çok önemli, evde kullanabiliyor olmak çok önemlidir. Kızımla belli bir yaşa kadar hem Hollandaca hem İngilizce konuştum ve çok faydasını gördüm." ifadesini kullanmıştır. Bu katılımcı İngilizce öğretmeni, Türkçe ve İngilizce dışında anadil düzeyinde Hollandaca ve Almanca bilmektedir. Ayrıca, katılımcı kendisi de küçükken Türkçe dışında birden fazla yabancı dili öğrenme tecrübesine sahip olduğu için de, ailenin ve öğrencinin sahip olduğu kültürel sermayenin öneminin altını çizmektedir.

İngilizce öğretmeni katılımcıların tamamı, İngilizce öğrenmeye erken başlayanların, üniversitede hazırlık okumama konusunda daha başarılı olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda, İngilizce öğretmeni katılımcılardan birinin " The earlier, the better." (" Ne kadar erken, o kadar iyi.") ifadesi, öğrencilerin, İngilizce hazırlık okuyup okumamaları noktasında, İngilizceye başlangıç yaşlarının önemini göstermesi

bakımından son derece önemlidir (DG69,57,E,Yeditepe). Bu konuda, İngilizce öğretmenliği yapan diğer bir katılımcı, İngilizce öğrenmeyi, bir çuvalı doldurmaya benzetmekte ve çuvalı doldurmaya ne kadar erken başlanırsa o kadar başarılı olunacağını belirtmektedir (DG65,35,K,Boğaziçi). İngilizceye başlangıç yaşının, öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumaması ile ilişkisi konusunda çarpıcı açıklamalardan biri Işık Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği yapan katılımcıdan gelmektedir (DG66,40,K,Işık). Bu katılımcıya göre, " Öğrencilerin başlangıç yaşı mutlaka etkilidir. Erken yaşta başlayanlar, müfredat dışı bile İngilizceyi öğretime sokan okullardan gelenler çok güzel, nativelike İngilizce konuşuyorlar. On yaşında nativelike oluyorlar ama bize gelen bazı öğrenciler gibi on yedi on sekiz yaşında İngilizceye başlayanlar çok zorlanıyorlar." ifadesini kullanarak öğrencilerin sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerin önemine açıkça dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler İngilizceye erken yaşta başlama olanağını bulurken, bazıları niye bu olanağı bulamamaktadırlar? Bu sorunun cevabı, öğrencilerin ebeveynlerinin sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye miktarlarında gizlidir. Gerekli kültürel sermayeye sahip olarak, çocuklarının İngilizce öğrenmeye erken yaşta başlamasının gerektiğini kavrayan ebeveynlerin çocukları, üniversitede hazırlık okumama şansına daha büyük bir oranda sahiptirler. Ayrıca, bu noktada ailenin ekonomik ve sosyal sermayeleri de önem kazanmaktadır çünkü ebeveynlerin çocuklarını İngilizce öğrenim verecek özel okul ve kurslara, yurtdışı gezilerine yönlendirebilmeleri için gerekli olan belirli bir ekonomik sermaye miktarı vardır. Bu araştırmanın, üniversite öğrencileri ile yapılan bölümünün bulgularının da ortaya koyduğu üzere bazı aileler, kültürel ve ekonomik sermaye anlamında, çocuklarının İngilizceye erken başlamalarını sağlayacak sermayeye sahip olsalar da küçük yerde yaşadıkları için çocuklarını erken yaşta İngilizceye başlatamamaktadırlar. Bu noktada, ailelerin sosyal sermaye eksikliği dikkat çekmektedir. Ailelerinin sosyal sermayelerindeki eksiklik de, üniversite öğrencilerinin üniversitede İngilizce hazırlık okumaya mahkum olmalarına sebep olabilmektedir.

On beş İngilizce öğretmeni katılımcının tamamı, üniversite öğrencilerinin, üniversite öncesinde İngilizce kitap, makale, haber türlerinde okuma yapmalarının, öğrencilerin üniversitede hazırlık okuyup okumamaları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcıların tümünün görüşü, bu okumaları yapan öğrencilerin

büyük olasılıkla, üniversitede hazırlık okumayacakları yönündedir. On beş katılımcı İngilizce öğretmeninin on dördü öğrencilerin, üniversite öncesinde Türkçe okuma yapmalarının da İngilizce öğrenme başarılarına, dolayısıyla da üniversitede hazırlık okumamalarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmeni katılımcılara, öğrencilerin cinsiyetlerinin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumama konusu ile ilişkileri sorulduğunda, on beş katılımcının onu, kadın öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, kadınların toplumda daha fazla ezildikleri için kendilerini ispata mecbur kaldıklarını, dolayısıyla daha fazla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu daha fazla çalışma durumu ise, kadın öğrencilerin üniversitede İngilizce öğrenimi konusunda daha başarılı olmalarına yol açmıştır. Örneğin, Maltepe Üniversitesinde İngilizce öğretmeni olan bir katılımcının konuyla ilgili sözleri özellikle önem arz etmektedir (DG78,48,K,Maltepe). Katılımcı, " Bir de şu var tabi ki, kadın nesli bir şeylere sahip olmak için hep daha fazla tırmalamak zorunda." ifadesini kullanmıştır. Katılımcı, Türk toplumundaki cinsiyet ayrımcılığının altını çizmiştir. Konuyla ilgili diğer bir katılımcı ise, " Kadın öğrenciler daha sorumluluk sahibi. Ben bunu kotarmalıyım. Benim arkamı toplayacak kimse yok, ben mutlaka başarmalıyım." ifadesiyle, erkek egemen toplumda kadına ve erkeğe yüklenen toplumsal rollere gönderme yapmıştır (DG73,38,K,Yeditepe).

On beş İngilizce öğretmeninin, on üçü öğrencinin kendisinin ve ailesinin kullandığı Türkçe'nin öğrencinin, üniversiteye geldiğinde İngilizce okuyup okumamasıyla ilişkili olduğu görüşündedir. Bu öğretmenler, anadilini dilbilgisi hatası olmaksızın konuşan, bol sıfatlı, uzun ve anlamlı cümleler kuran öğrencilerin, İngilizce öğrenirken de daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmeni katılımcılarından biri, ailelerinde ve sosyal çevrelerinde Kürtçe konuşulan çocukların, İngilizce öğrenmede zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcı, konuyla ilgili düşüncelerini, " Dilbilgisini Türkçe anlatsam da pek anlamayan Doğulu öğrencilerim var. Yani, o çocuk ancak Kürtçe - İngilizce kıyaslamalı anlatırsam anlar." biçiminde ifade ederek, yerel dillerin yoğun olarak konuşulduğu bölgelerde Türkçe eğitiminin çok daha erken yaşlarda başlaması gerektiğine dikkat çekmiştir (DG79,45,K,Kültür).

İngilizce öğretmeni on beş katılımcının, on dördü, teknolojinin doğru kullanıldığı taktirde, öğrencilerin, üniversiteye geldiklerinde, İngilizce hazırlığı atlayacak İngilizceye, sahip olmalarını sağlayabileceğini düşünmektedirler. Konuyla ilgili düşüncelerini anlatırken, teknolojinin zaman zaman öğretmenlerden bile daha iyi bir İngilizce öğretmeni olabildiğini belirtmiştir (DG73,38,K,Yeditepe). Bu katılımcı, İngilizce öğretmenleri arasında en genç ikinci katılımcıdır. Diğer bir katılımcı ise konuyla ilgili görüşlerini " Teknoloji, artık hem aileden hem öğretmenlerden önemli. Artık Number 1 çünkü lüks değil." sözleriyle anlatmıştır (DG78,48,K,Maltepe). Katılımcılar, teknolojinin, öğrencilerin İngilizce öğrenim süreçlerinde sosyal adaleti sağladığını belirtmişlerdir. Ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinde eksiklik olan öğrenciler de teknolojiden faydalanırlarsa, üniversitede İngilizce hazırlık okumayabilmektedirler. Bu nedenle, teknoloji, kendine ulaşabilen ve kendini doğru kullanan öğrencilere, görece sosyal adalet dağıtmaktadır. Teknoloji tarafından dağıtılan bu sosyal adaletin göreceli olması da Türkiye' nin en ücra ve yoksun köylerindeki öğrencilere ulaşamamasındandır.

On beş katılımcı İngilizce öğretmeninin tamamı, öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları çevrenin İngilizce başarılarını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Bu noktada İngilizce öğretmeni katılımcılardan birinin sözleri önemlidir (DG73,38,K,Yeditepe). Bu katılımcının, annesi Rum, babası Türk olduğu için farklı kültürlerin bulunduğu bir çevrede büyümüştür ve bu durumun kendisine yabancı dil öğrenme anlamında fayda sağladığını söylemektedir. Katılımcı, konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

> *"Bir kere öğrenci tutucu, geleneksel bir ortamda büyümüşse ve kendisinin de kültürlere, dile özel bir ilgisi yoksa, dil öğrenmeyi reddediyor. Öğrencide, üniversite çağının çok öncesinde farklı kültürlerin olduğu fikri gelişmelidir. Öğrencide farklı uyaranların olduğu algısının, üniversiteden çok önce gelişmesi gerekmektedir. Mesela, ben de çok küçük yaşta bu duygu vardı çünkü farklı kültürler arasında büyüyordum. Yeni bir dilin, yeni bir kültür, yeni bir dünya olduğunun farkındaydım. " (DG73,38,K,Yeditepe).*

On beş katılımcı İngilizce öğretmeninin on dördü, öğrencilerin üniversite öncesi anadili İngilizce olan bir ülkede İngilizce kurs görmelerinin fayda sağlayacağı görüşündedir. İngilizce öğretmeni katılımcıların bu fikri, bu araştırmanın üniversite öğrencileri ile olan kısmının bulguları ile örtüşmektedir.

Üniversite öncesinde, İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde İngilizce kurs görmüş veya bu ülkelerde İngilizce kamplara katılmış öğrencilerin çoğu, üniversitede hazırlık okumamaktadırlar.

On beş katılımcı İngilizce öğretmeninin on dördü, öğrencilerin yurtdışına seyahatlerinin İngilizce başarıları üzerine olumlu etki ettiği görüşündedir. Bu araştırmanın üniversite öğrencileri ile olan bölümüne bakıldığında, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır.

On beş katılımcının on dördü, öğrencilerin Türkçe konuşurken kelimeleri bulmakta zorlanıp, o kelimelerin yerine el ve vücut hareketleri ile anlatım yapmalarının ya da Türkçe konuşurken sık sık "şey… ay…" gibi kelimeleri kullanmalarının, İngilizce öğrenmelerini de olumsuz etkileyeceği görüşündedir. Bu katılımcılar, Türkçeye hakimiyette sorun yaşayan öğrencilerin, İngilizce öğrenirken de sorun yaşayacağını, dolayısıyla üniversitede İngilizce hazırlık okumaya daha meyilli olduklarını belirtmektedirler.

Bu araştırmanın, üniversite öğrencileriyle olan bölümü incelendiğinde de, büyük çoğunluğunun, konuyla ilgili olarak, İngilizce öğretmeni katılımcıların fikrini destekledikleri görülmektedir. Hazırlık okumayan hiçbir öğrenci, anadilini konuşurken, kullanacağı kelimeyi bulamadığı için el ve vücut hareketleriyle anlatım yapma sorunu, yaşamamaktadırlar. Bu gruptaki öğrenciler arasında, anadillerini konuşurken, "Ay…,şey…" gibi kelimeleri kullanmak zorunda kalan, hiçbir öğrenci yoktur.

Eğitim sosyolojisine önemli katkı sağlayan düşünürlerden Bernstein da, dil, toplumsal sınıf ve akademik başarı arasında bağ kurmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, Bernstein'ın dil, toplumsal sınıf ve akademik başarı arasında bağ olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Toplumsal sınıfı yüksek olan öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye miktarları, onlara, üniversitede İngilizce hazırlık okumak zorunda kalmama şansını vermiştir.

BÖLÜM 6. SONUÇ

Bu bölümde ilk olarak, araştırmanın kimliği, süreci ve elde edilen sonuçların özetlendiği bir *özet* yer almaktadır. İkinci olarak, elde edilen bulguların yorumlanması ile bir *yargı* yer almaktadır. Son olarak ise, araştırılan problemin çözümü için başka hangi çalışmaların yapılmasının gerekli görüldüğüne ve mevcut araştırmanın alandaki egemen kuram ve uygulamalara muhtemel katkısının neler olabileceğine ilişkin, araştırmacının özgün değerlendirmelerini içeren bir *öneriler* altbölümü yer almıştır.

6.1.Özet

Türk Eğitim Sistemi içerisinde, yıllarını geçirmiş birçok öğrenci, üniversiteye geldikleri zaman yeterli İngilizceye sahip olamamakta ve fakülte öğrencisi olmadan önce İngilizce hazırlık okumaktadırlar. Üniversiteye ulaşan öğrencilerin, ancak çok az bir kısmı hazırlık okumadan doğrudan fakülte öğrencisi olmaktadır. Bourdieu'nun yeniden üretim kuramına dayanan bu tez, üniversite öğrencileri arasındaki bu fark ile öğrencilerin sahip oldukları sermaye miktarlarının ilişkisine odaklanmıştır. Ayrıca, bu tezde, üniversite öğrencilerinin habituslarının, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü araştırılmıştır. Bu tezin amacı, üniversite öğrencileri arasında İngilizce öğreniminde oluşan eşitsizliğin altındaki örtük nedenlerin ortaya çıkarılması ve böylece problemin çözümüne katkı sağlamaktır. Bu amaçla, bu tezin araştırmasının ilk bölümünde Boğaziçi, Maltepe, Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinden altmış dört üniversite öğrencisiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise, alanında en az on yıllık tecrübeye sahip, on beş İngilizce öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, altmış dört öğrenci ve on beş öğretmen, araştırma evreninin çok küçük bir kesimidir. Ayrıca, bu araştırma için yapılan derinlemesine görüşmelerde, ne üniversite öğrencisi altmış dört katılımcı ne de on beş İngilizce öğretmeni ile görüşürken katılımcılar arasında cinsiyet sayısı bakımından eşitlik sağlanamamıştır. Cinsiyet eşitsizliği, katılımcıların kendilerinin ve ebeveynlerinin kullandıkları anadil, ebeveynlerin İngilizce öğrenimine

verdikleri önem, ebeveynlerin öğrenciler İngilizce öğrenirken sağladıkları katkı gibi konularda tüm katılımcıların farkındalıklarının aynı ve yüksek olduğunun varsayılması da sınırlılıklardandır. Ek olarak, tüm katılımcıların sözel-dilsel zeka düzeyleri aynı varsayılmıştır ve aslında tüm katılımcıların dilsel zeka düzeylerinin aynı olması mümkün değildir. Diğer bir deyişle, bu araştırmada, sosyal, kültürel ve ekonomik sermayenin, Türk üniversite öğrencilerinin üniversitede İngilizce hazırlık okumaları ile ilişkisini ortaya koymak için, yabancı dil öğreniminde önemli olan sözel-dilsel zeka gibi genetik faktörler eşit kabul edilmişlerdir.

6.1.1. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Ekonomik Sermayede Farklılıkları Anlamlı Olan Noktalar

Hazırlık okumayan öğrencilerin çok azı öğrenciyken aynı anda bir işte çalışmaktayken, hazırlık okuyan öğrencilerin daha yoğunlukla, okurken bir işte çalışmak zorunda kaldıkları görülmüştür.

Hazırlık okumayan öğrencilerin yarıdan fazlası üniversite öncesi özel okuldan gelmektedir. Bu öğrenci grubunun devlet okulundan gelen kesimindeyse, Kadıköy Anadolu gibi İngilizce eğitimiyle öne çıkan okullar mevcuttur. Hazırlık okuyan öğrencilerin ancak dörtte biri, üniversite öncesi özel okul deneyimine sahiptir. Geri kalan büyük çoğunluk, devlet okulundan gelmektedir ve aralarında Kadıköy Anadolu gibi İngilizce öğretiminin başarısıyla öne çıkan bir okul yoktur.

Hazırlık okumayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversite öncesinde İngilizce konuşabilecekleri yurtdışı deneyimi vardır. Hazırlık okuyan öğrencilerin ise yalnızca az bir kısmı bu şansa sahip olabilmiştir.

Hazırlık okumayan öğrencilerin dörtte birinden daha fazlası, üniversite öncesinde yurtdışında İngilizce kamplara katılmıştır. Hazırlık okuyan öğrencilerde ise bu sayı çok kısıtlıdır.

Hazırlık okumayan öğrencilerde temel gereksinimlerini karşılamada zorlanan hiç yokken, hazırlık okuyanlarda az da olsa vardır.

Hazırlık okumayanlarda teknolojiyi kullanırken ekonomik olarak zorlanan hiç yokken, hazırlık okuyanlarda az da olsa vardır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ekonomik sermayede farklılıkları en anlamlı olan noktalar, bir işte çalışıp çalışmamak, üniversite öncesi özel okul öğrencisi olmak, üniversite öncesinde İngilizce konuşabileceği yurtdışı deneyimine sahip olmak ve yurtdışı dil kamplarına katılmaktır. Tüm bu noktalarda, hazırlık okumayan öğrenciler avantajlı konumdadırlar. Bizim araştırmamıza katılan bazı İngilizce öğretmenleri, ekonomik düzey olarak orta düzey ailelerden gelen öğrencilerin, İngilizce öğreniminde daha başarılı olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu gözlem, Bourdieu ve Passeron'un görüşleriyle de örtüşmektedir çünkü orta tabakalarda ebeveynler, kendi ulaşamadıkları sosyoekonomik düzeye çocukları ulaşsın istemekte ve onları bu yönde telkin etmektedirler (Bourdieu ve Passeron,2015,s.43).

Öğrenci başarısı üzerinde ekonomik sermayenin etkisi yadsınamaz fakat Bourdieu ve Passeron'a (2015) göre ekonomik engeller, "tedrisi" ölüm oranlarının toplumsal sınıflara göre bu derece farklılık göstermesini açıklamakta yetersiz kalır. Öğrenciler, yaklaşık yirmi yıl boyunca devletin homojenleştirici müdahalesinin nesnesi olmuş olsalar da, aşmak zorunda kaldıkları kültürel engeller önem kazanmaktadır (s.23). Bu nedenle, öğrencilerin başarı düzeylerine bakarken geçmişten getirdikleri sermaye miktarları arasında kültürel sermaye miktarlarını incelemek özellikle önem arz etmektedir.

6.1.2. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Kültürel Sermayede Öne Çıkan Noktalar

Aile Üyelerinin İngilizce dışında bildiği yabancı diller noktasında farklılık söz konusudur. Altmış dört katılımcının yirmi sekizinin anne, baba, kardeş veya yakın akrabalarından en az bir tanesi İngilizce dışında en az bir yabancı dil bilmektedir. Bu yirmi bir öğrencinin on dördünün, yakınları aile kökenleri dolayısıyla Arapça (altı), Kürtçe(dört),Arnavutça(bir),Süryanice(bir), Gürcüce (bir) ve Bulgarca (bir) bilmektedirler. Bu on dört öğrenciden sadece biri, hazırlık okumamıştır ve bu katılımcının da babası Arapça yanında C2 düzeyinde Fransızca konuşabilmektedir. Hazırlık okumayan öğrencilerin dörtte birinden fazlasının ebeveynleri, İngilizce dışında bir batı diline daha en az B1 düzeyinde hakimken hazırlık okuyan öğrencilerin ebeveynlerinde bu sayı çok daha azdır. Bu konuda, hazırlık okumayan ve okuyan

öğrenciler arasındaki temel fark hazırlık okumayanlarda ebeveynlerin İngilizce dışında bildikleri yabancı dilin batı dili olması, oysa hazırlık okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun, İngilizce dışında bildiği dilin yerel dillerden olmasıdır.

Hazırlık okumayan öğrencilerin tamamı hazırlık okuyan öğrencilerin ise, çoğunluğu ailelerinin Türkçe konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun konuştuklarını belirtmiştir. On beş İngilizce öğretmeni katılımcının on üçü, öğrencinin kendisinin ve ailesinin kullandığı Türkçe'nin gelişmiş olmasının, öğrencinin İngilizce başarısını arttıracağı görüşündedir.

Hazırlık okumayan öğrencilerin velilerinin yarıya yakınının, hazırlık okuyan öğrencilerin ise çok az bir kısmının ailesi dışındaki çevresinde, İngilizce konuşulmaktadır. Sosyal çevresinde küçük yaştan itibaren İngilizce konuşulan öğrencilerde, yabancı dil konusunda farkındalık öne çıkmıştır. Bu nedenle, oyuna oldukça mühim olan ek puan ile girmişlerdir.

Hazırlık okumayan grupta, hem annesi hem babası düzenli kitap okuyan öğrenciler yarıya yakınken, hazırlık okuyanlarda, hem annesi hem babası kitap okuyanlar çok daha azdır.

Hazırlık okumayan öğrencilerde, hem annesinin hem babasının İngilizce bilgisi en az B1 düzeyinde olanlar, bu gruptaki öğrencilerin yarısından fazlasıyken, hazırlık okuyanlarda bu sayı çok daha azdır.

Hazırlık okumayan öğrencilerde, kelimelerin yerine el işaretleri ve vücut hareketleri ile anlatım yapan hiç yokken, hazırlık okuyan öğrencilerde az da olsa mevcuttur.

Hazırlık okumayan öğrencilerin yarısı, en az B1 düzeyinde bir Batı dilini daha bilmekteyken hazırlık okuyanlarda bu oran çok düşüktür Ayrıca, hazırlık okumayan öğrencilerde herhangi bir yerel dil bilen yokken hazırlık okumayanlarda öğrencilerin neredeyse dörtte biri, bilmektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine, üniversite öğrencilerinin İngilizce dışında yabancı dil olarak yerel dillerden birini bilmelerinin, İngilizce öğrenimimi ile ilişkisi sorulmuştur. On beş İngilizce öğretmeni katılımcının on dördü, bilinen yerel dilin fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. On dört İngilizce öğretmeni katılımcı, konuya

sadece dilsel zeka ve yabancı kültürlere açıklık bazında yaklaşmışlardır. Türkiye gerçekliğinde Kürtçe, Arapça gibi yerel dillerin konuşulduğu bölgeler ekonomik, kültürel ve sosyal olarak geri kalmış bölgelerdir. Dolayısıyla, buralardan gelen öğrencilerin İngilizce öğreniminde dezavantajlı bir konumda olmaları kaçınılmazdır ki bu gerçeklik, bu tezde yapılan araştırma bulgularıyla da bir kez daha kendini göstermiştir.

Yalnızca bir İngilizce öğretmeni katılımcı, bilinen bu yerel veya azınlık dilinin, İngilizce öğrenimini olumsuz etkileyebileceğini bildirmiştir. Katılımcının on beş İngilizce öğretmeni arasında azınlık vatandaşlarımızdan olan tek katılımcı olması dikkat çekicidir. Katılımcının annesi Rum, babası Türk'tür.

Hazırlık okumayan öğrencilerin yarıdan fazlası üniversite öncesi dönemde, İngilizce kitap okumaktayken, hazırlık okuyan öğrencilerin yarıya yakını, üniversite öncesi İngilizce kitap okumakta olduklarını belirtmişlerdir. Dikkatten kaçırılmaması gereken bir nokta, hazırlık okumayan öğrencilerin, okudukları İngilizce kitaplarının dil seviyelerinin çok daha ileri olmasıdır.

6.1.3. Bu Araştırmanın Sonuçlarına Göre Sosyal Sermayede Farklılığı Anlamlı Olan Noktalar

Negatif dışlanma, öğrencilerin, üniversite öncesinde İngilizce öğrenme süreçlerinde çevrelerinden gelen olumsuz tepkileri yansıtmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin İngilizce konuşurken İngilizcesi ile dalga geçilmesi ve bu nedenle sınıfta İngilizce konuşmayı bırakması, negatif sosyal dışlanma olarak adlandırılmıştır. Hazırlık okumayan öğrencilerin çok azı, üniversite öncesi negatif sosyal dışlanmayla karşılaşmışken, hazırlık okuyan öğrencilerde, bu sayı bir miktar daha fazladır.

Bu araştırmada, öğrencilerin üniversite öncesi yaşamlarında İngilizceyi etkin bir şekilde kullanmazlarsa çevreleri tarafından dışlanacaklarını hissetmeleri ve dolayısıyla İngilizce öğrenmeye daha hevesli olmaları "pozitif sosyal dışlanma" olarak adlandırılmıştır. Hazırlık okumayan öğrencilerin beşte biri, hazırlık okuyan öğrencilerin ise, çok daha azı, pozitif dışlanma ile karşılaşmıştır. Dolayısıyla, hazırlık okumayan öğrencilerde, bu dışlanma korkusuyla İngilizce öğrenme konusundaki istek artmıştır. Artan İngilizce öğrenme isteği ise, İngilizce öğrenmedeki başarılarına katkı sağlamıştır.

Hazırlık okumayan öğrencilerin yalnızca beşte biri, üniversite öncesinde İngilizce sınıflarında sessiz kalmayı tercih ederken, hazırlık okuyanlarda, bu sayı yarıdan fazladır. Hazırlık okumayan öğrencilerin büyük bir kısmı İngilizce derslerinde gerek sınıf arkadaşları gerekse, İngilizce öğretmenleriyle konuşurken çok rahat olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, hazırlık okumayan bu öğrenciler, öğretmen derste isimlerini söyleyerek soru sormasa dahi, İngilizce konuşmaya gönüllü olarak, derse katıldıklarını belirtmişlerdir. Hazırlık okumayan öğrencilerde, geçmişten getirdikleri sermaye birikimleri yeterli düzeyde vardır ve habitusları sayesinde oyundaki ilişkileri kavrayıp rahatlıkla oyunun parçası olabilmişlerdir. Bu durum da, onlara başarıyı getirmiştir. Hazırlık okumayan öğrenciler İngilizce sınıflarında söz alabilmek için gerekli iki özelliğe sahiptirler. İlk olarak, yeterli İngilizce düzeyine sahiptirler. İkinci olarak ise, sermaye birikimleri ve habitusları dolayısıyla İngilizce konuşmaya alışıklardır ve bu alışık olma durumu, onlara başarıyı getirecek rahatlığı sağlamaktadır.

Hazırlık okumayanlarda, ebeveynlerin tamamı yabancı dil öğrenimine çok önem verirken, hazırlık okuyanların ebeveynlerinin dörtte biri, yabancı dil öğrenimine önem vermemektedir. İngilizcenin adeta tüm insanlığın ortak dili olmaya öykündüğü günümüz dünyası için, hazırlık okuyan öğrenci ebeveynlerinin tamamının, İngilizce öğrenmeye önem vermeyişi anlamlıdır. Hazırlık okuyan ve ebeveynlerinin yabancı dil öğrenimine pek de önem vermediğini söyleyen öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelere tekrar bakıldığında, sosyoekonomik seviye olarak daha düşük ailelerden geldikleri görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversite öncesinde İngilizce konuşma kulüplerine üyelikleri, entelektüel etkinliklere katılımlarından, daha fazla önem arz etmektedir. Hazırlık okumayan öğrencilerin büyük çoğunluğu, üniversite öncesinde İngilizce konuşma kulüplerine üye olmak suretiyle aktif olarak İngilizce konuşmaktayken, bu sayı hazırlık okuyanlarda çok düşüktür.

Hazırlık okumayan öğrencilerin arasında, babalarının mesleklerine göre en şanslı grupta olanlar çoğunluktayken, bu sayı hazırlık okuyanlarda azdır. Hazırlık okumayan öğrencilerde, babalarının mesleklerine göre en şanssız grupta olan hiç yokken, hazırlık okuyanlarda az da olsa vardır. Özellikle, babalarının mesleklerine göre en üst düzeyde olanların oranındaki fark dikkat çekicidir. Bu sonuç, imtiyazlı çevrelerden gelen

öğrencilerin İngilizce öğreniminde de, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi öne çıktığını göstermektedir.

Bourdieu ve Passeron (2015), öğrenci ahvaline dair yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin yalnızca babalarının meslekleri ile öğrencilerin tedrisi şanslarının ilişkilerini incelemektedirler (s.6). Günümüz dünyasında, annelerin meslekleri de önem kazandığından, bu araştırmada annelerin mesleklerinin, öğrencilerin tedrisi şansları ile ilişkisi de incelenmiştir. Annelerinin mesleklerine göre hazırlık okumayanlarda en şanslı grupta olanlar yarıya yakın iken, hazırlık okuyanlarda bu sayı çok düşüktür. Hazırlık okumayanlarda annelerinin mesleklerine göre en şanssız grupta olan hiç yokken, hazırlık okuyanlarda az da olsa vardır. Anneleri ev hanımı olanlar hazırlık okumayanlarda dörtte birden azken, hazırlık okuyanlarda yarıya yakındır. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin annelerinin meslekleri de öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde önem arz etmektedir. Öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe, İngilizce öğrenme şansını yakalamaları ihtimali zayıflamaktadır.

Her öğretim, bilhassa kültür ve bilim öğretimi, gözde sınıfların mirası olan bir bilgi, bir beceri, bir söylem adabı bütününü, örtük biçimde önceden varsayar. (Bourdieu ve Passeron,2015,s.41). Okullardaki eğitim, işte tam da bu varsayış nedeniyle yeniden üretime katkı sağlar. Bourdieu ve Passeron'a göre, alt sınıflardan gelen birkaç kişinin başarı öyküsü genele uygulanan eşitsiz muamaleyi ancak örtük hale getirir. Hiç de eşit olmayan bir seçim sonucunda seçilmiş bireyler arasındaki göreceli eşitlik, barındırdığı eşitsizlikleri gizleyebilir. Aslında olan yalnızca, bu kişilerin kültürel dezavantajlarını özel kabiliyetleri ve aile çevrelerinin bazı özellikleri sayesinde aşabilmeleridir (Bourdieu ve Passeron,2015,s.43). Örneğin, bu araştırmanın, öğrencilerle yapılan kısmında, annesi okuma yazma bilmeyen, babası ise ilkokul mezunu olmasına rağmen ortaokul ve liseyi bursla özel okullarda okuyan ve İstanbul'da üniversite okuyan, bir öğrencinin varlığı söz konusudur. Bu öğrenciler hazırlık da okumamışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, hazırlık okumayan yirmi kişi arasında herhangi bir azınlık dilini konuşabilen yoktur. Azınlık diline anadil düzeyinde hakim olan öğrencilerin tamamı, üniversitede hazırlık okumuşlardır. Kürtçe veya Arapça dillerinden birine hakimdirler. Bu dilleri, Türkiye'de bu dillerin konuşulduğu bölgelerde

öğrenmişlerdir. Bu bölgeler, kültürel, sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeyi olarak, çoğu Batı şehri ile yarışamayacak bölgelerdir. Bourdieu ve Passeron'a göre, (2015) " Aslında coğrafi faktör ve kültürel eşitsizliğe ilişkin sosyal faktörler hiçbir zaman birbirinden bağımsız değillerdir" (s.45). Bu araştırma da, coğrafi olarak kültürel eşitsizliğe maruz kalan, büyük şehirde değil küçük yerlerde çocukluklarını geçiren katılımcıların, yabancı dil öğreniminde dezavantajlı konuma itildiklerini göstermiştir. Aynı şekilde, çocukluklarını Türkçe'nin yerine evde, mahallede Kürtçe veya Arapçanın aldığı bölgelerde geçiren katılımcılar da, ikinci yabancı dil öğreniminde dezavantajlı konumda görülmektedirler.

6.2.Yargı

Bu tez, Bourdieu ve Passeron' nun (2015) imtiyazlı sınıfların, bu imtiyazlı konumlarını korumak için okullarda verilen eğitimi örtük biçimde kullanarak kendilerini yeniden ürettikleri düşüncesinden yola çıkmıştır (s.15-16). Fransız eğitim sistemi, herkese eşit yaklaştığını ve öğrencileri sınavla seçerek liyakate göre seçtiğini iddia ederken, üst sınıftan gelen öğrencileri örtük biçimde kayırmaktadır. Bu kayrılış, öğrencilerin habituslarının farklı olmasından kaynaklandığı kadar, öğrencilerin hiç de eşit olmayan ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye sahipliği miktarlarından da kaynaklanmaktadır. Fransız Eğitim Sistemine özelmiş gibi görünen bu kayrılış, aslında dünyadaki hemen hemen tüm eğitim sistemleri için geçerlidir. Türk Eğitim Sistemi de, üst sınıftan gelen öğrencilerin, bu kayrılışına sahne olmaktadır.

Bu tezde, sosyoekonomik olarak münevver sınıflardan gelen öğrencilerin, üniversitede İngilizce hazırlık okumama ihtimallerinin daha yüksek olduğu öngörüsünden yola çıkılmıştır. Bu tezin araştırma bölümünün, hem üniversite öğrencileri hem de İngilizce öğretmeni katılımcıları ile yapılan derinlemesine görüşmelerinden elde edilen bulgular, bu öngörünün haklılığını ortaya koymaktadır. Ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye birikimleri fazla olan öğrenciler, eğer habitusları da bu sermayeleri alanda kullanmaya uygunsa, İngilizce öğreniminde daha başarılı olarak üniversitede doğrudan fakülte öğrencisi olabilmektedirler. Diğer taraftan, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi eksik olan veya habitusu, alanda başarılı olmaya olanak vermeyen öğrenciler, üniversiteye ulaştıklarında İngilizce hazırlık okumak

zorunda kalmaktadırlar. Bowles ve Gintis'in belirttikleri, eğitimin yeni hat oluşu durumu, kendini Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarında da göstermiştir. Okul başarısı ve öğrencilerin yaşam şansları büyük ölçüde ailelerinin sosyoekonomik düzeyine bağlıdır. Okul sisteminin öğrencilere eşit fırsatlar sağladığı ve kişisel gelişimi mümkün olan en üst noktaya taşıdığı miti, çökmüştür. (Bowles ve Gintis,1976,s.4). Marxist Althusser' göre, eğitim, ideolojik bir devlet aygıtı olarak, sosyal gerçekliğin yeniden üretilmesini sağlar. Yabancı dil öğretimi de, sosyal gerçeklik içindeki yeniden üretime sahne olmaktadır. Çocuklarının yabancı dil öğrenmesine katkı sağlayabilecek sermayelere sahip sınıflar, çocuklarının yabancı dil öğrenmesini sağlayarak, onların sosyal konumlarını yeniden üretirler. Öte yandan, çocuklarının, yabancı dil öğrenmesi için gerekli ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip olmayan ebeveynler, çocuklarının, sosyal yaşam içerisinde, üst konumlara sahip olmalarını kolaylaştıracak, yabancı dil öğrenimine aynı kolaylıkla ulaşamazlar ve çocukları, toplumsal yaşam içerisinde dezavantajlı duruma gelirler.

Bir kişi, anadilini konuşurken dahi seçtiği kelimeler ve kurduğu cümlelerdeki dilbilgisi hakimiyeti ile toplumsal hiyerarşide kendi konumunu belirlemektedir.

Aynı durum, bir kişinin bildiği yabancı diller için de geçerlidir. Öğrencilerin üniversitede İngilizce hazırlık okumamaları için İngilizce öğrenme alanında başarılı olmaları gerekmektedir. İngilizce alanında başarılı olmaları içinse hem ekonomik, kültürel, sosyal sermaye birikimlerinin yeterli olması hem de uygun habitusa sahip olmaları gerekmektedir. Habitus da tıpkı sahip olunması gereken sermaye türleri gibi, bir alanda başarılı olmanın ana unsurlarındandır.

Marx ve Engels'in bütün çocuklar için kamusal ve parasız eğitim gerçekleşmelidir düşüncesinin, günümüz Türkiye'sinde mevcut koşullarla gerçekleştirilirse, yabancı dil öğrenimi anlamında, dezavantaj yaratacağı ortadadır çünkü bu tez için yapılan saha araştırmasına katılan katılımcıların da belirttiği üzere, devlet okullarındaki yabancı dil öğretimi oldukça problemlidir. Bu tezin bulguları da, üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, İngilizce eğitimi veren özel okullardan geldiğini ortaya koymuştur. Ancak, mevcut koşullar düzeltilirse, Marx ve Engels'ın tüm çocuklara kamusal ve parasız eğitim vermesi fikri, yabancı dil öğretiminde başarılı sonuçlara yol açacaktır.

6.3.Öneriler

6.3.1. İngilizce Öğretmenleri İçin Öneriler

Öncelikle, öğrencilerin geçmişten getirdikleri ekonomik, sosyal, kültürel sermayelerinin düzeyleri ve habituslarının İngilizce öğrenimlerindeki başarıları ile ilişkisi vardır. Öğrencilerin sermayeleri ne kadar yüksek ise İngilizce öğrenmekte o denli başarılıdırlar. Aynı şekilde, alanda oynamaya uygun habitusu olan öğrenciler, İngilizce öğrenirken öne çıkmaktadırlar. İngilizce öğretmenlerinin bu noktalarda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Hazırlık okuyan öğrencilerin, geçmişten getirdikleri ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerinin düzeylerinin tespitinin yapılması gerekmektedir. Sermaye türlerinde eksiklik olan öğrencilere, bu eksikliklerinin giderilmesi konusunda yardımcı olunmalıdır. Bu öğrencilerin, üniversitelerin kütüphanelerine, İngilizce kitaplıklarına, sosyal kulüplerine yönlendirilmeleri gerekmektedir. Ekonomik sermayesi az olan öğrencileri belediyelerin ücretsiz konser, sinema ve tiyatrolarına yönlendirmek de önemlidir. Okullarda ders dışında ücretsiz İngilizce konuşma kulüpleri kurulmalı ve öğrencilerin düzenli katılımı sağlanmalıdır.

6.3.2. Milli Eğitim Sistemi İçin Öneriler

Bu tez için derinlemesine görüşme yapılan katılımcıların neredeyse tamamı, üniversite öncesi devlet okullarının İngilizce öğrenimi anlamında çok büyük eksiklikleri olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konuda gerekli adımların atılması gerekmektedir. İlk olarak, anaokullarından itibaren tüm devlet okullarına İngilizce ders konulmalıdır. Devlet okullarında da, Türk İngilizce öğretmenlerinin dışında, anadili İngilizce olan ve İngilizce öğretmenliği, İngiliz edebiyatı veya Amerikan edebiyatı mezunu olan öğretmenlerin de, öğretmenlik yapmalarının sağlanması gerekmektedir. İngilizce derslerinde öğretmenler, rehber durumuna çekilmeli ve öğrencilerin konuşma, yazma gibi aktivitelerde etkin olması sağlanmalıdır. Devlet okullarında, sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı ve böylece yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerle bireysel olarak daha fazla ilgilenebilme imkanı sağlanmalıdır. Küçük yerleşim yerlerindeki okullara da yeterince İngilizce öğretmeni atanmalı ve derslerin boş geçmemesi sağlanmalıdır. Özel okullarda çalışan yabancı öğretmenlerin de, anadili İngilizce olan ve İngilizce

öğretmenliği, İngiliz edebiyatı veya Amerikan edebiyatı mezunu olan öğretmenler olması gerekmektedir. Değişik yaştaki öğrencilere İngilizce öğretirken değişik metotlar kullanılacağı için, öğretmenlerin İngilizce öğrettikleri öğrencilerin yaşlarına uygun öğretim teknikleri konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili gerekli denetimler yapılmalıdır. Küçük yerleşim yerlerine de sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinlikler ulaştırılmalı ve öğrencilerin katılımları sağlanmalıdır.

Hem büyük şehirlerde hem de küçük yerleşim yerlerinde yetersiz ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip öğrencilerin ücretsiz olarak kitap, konser, tiyatro, sinema, gazete, psikolog, İngilizce konuşma kulüpleri gibi etkinliklere ulaşımlarının sağlanması gerekmektedir. Özellikle, köy, kasaba ve küçük şehirlerden gelen öğrencilerin eksiklikleri üzerinde durmakta fayda vardır çünkü bu öğrenciler hem gerekli kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelere ulaşmakta hem de habitusları gereği o sermayeleri özümsemekte dezavantajlı konumdadırlar. Özellikle, kültürel sermaye anlamında, durum böyledir.

Yabancı dil öğreniminin önemi konusunda tüm öğrencilere ve ailelerine yönelik ücretsiz seminerler düzenlenmeli ve seminere katılamayacaklar için broşürler basılmalıdır. Kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar tüm bu hizmetlerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Küçük şehirlerde, kasaba ve köylerde yaşayan öğrenciler için düzenli olarak büyük şehirlere seyahat düzenlenmeli ve öğrencilerin bu şehirlerdeki kültürel ve sosyal imkanlardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, tüm öğrencilerin evlerinde bilgisayar ve internet ulaşımına sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, bu teknolojik avantajdan İngilizce öğreniminde nasıl faydalanacakları anlatılmalıdır. Üst sınıftan öğrencilerin sahip oldukları tavsiyeler, ufuk açacak ilişkiler ağları, ek ders ve kurslar gibi imtiyazlar daha dezavantajlı sınıflardan gelen öğrenciler için de ücretsiz ve küçük yaşlardan itibaren yaygınlaştırılmalıdır. Böylece, alt sınıflardan gelen öğrenciler ile daha üst sınıflardan olan öğrencileri ayıran kültürel hatların etkisi azaltılabilecektir. Ek olarak, yerel dillerin konuşulduğu bölgelerdeki öğrencilerin erken dönemde anaokuluna başlamaları ve burada Türkçe öğrenmeye başlamaları gerekmektedir ki, ilkokula dezavantajla başlamasınlar çünkü anadilini doğru ve etkin biçimde kullanamayan bireyler, yabancı dil öğrenirken de zorluk çekmektedirler.

Ayrıca, hangi ana daldan olurlarsa olsunlar, tüm öğretmenlerin psikolojisi sağlam bireyler arasından seçilmesi gereklidir ve yine hangi ana dalın öğretmeni olurlarsa olsunlar, öğretmenlerin, öğrenci psikolojisi konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bu eğitimlerden gerekli şekilde faydalanılırsa, öğrenci ve öğretmen iletişiminin güçleneceği açıktır ki bu durum da doğrudan öğrenci başarısına etki edecektir. Öğrencilerin sosyal sınıf, cinsiyet, din, etnik köken farklılıklarından ötürü maruz kaldıkları örtük veya açık eşitsizlikler ortadan kaldırılmalıdır ki hem genel olarak öğrenimde hem de İngilizce öğreniminde adalet sağlanabilsin.

Tüm önemli toplumsal konularda olduğu gibi, eğitim alanında da, gerek eğitim alanında yer alan sosyal sınıflar, gerek ise eğitim kuramcıları arasında, çatışma olması bir noktaya kadar normaldir. Yapılması gereken, ezilmekte olan sınıflardaki öğrencilerin de bu mağduriyetlerini mümkün olan en yüksek düzeyde giderebilecek, adil ve uzun vadeli bir eğitim planı hazırlamaktır. Hem eğitimin diğer alanlarında, hem de yabancı dil öğretiminde, bu elzemdir.

6.3.3. Alanda Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu tezde İngilizce bir bölümü kazanan üniversite öğrencilerinin hazırlık okuyup okumamaları ile bu öğrencilerin sahip oldukları habitus ve sermaye miktarlarının ilişkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları habitus ve sermaye miktarları ile İngilizce yapılan fakülte derslerindeki hakimiyetlerinin, başarılarının ilişkisini inceleyebilir. Böylelikle, öğrencilerin hazırlık okuyarak dilsel sermayelerini arttırmalarının habituslarının etkisini kırmaktaki rolü de incelenebilir. Ayrıca, çok daha büyük bir gruba anket uygulayarak, veriler SPSS programına aktarılabilir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılıp yorumlanabilir. Bu tezin bulgularından biri, teknolojinin İngilizce öğreniminde göreceli olarak sosyal adaleti sağladığı yönündedir. Gelecekteki araştırmacılar, teknolojinin kullanımının imtiyazlı sınıfların yeniden üretimi konusunda fark yaratıp yaratmadığı konusunu, daha derinlemesine araştırabilirler. Araştırmacılar için bir diğer seçenek de öğrencilerin birbirleri tarafından ve öğretmenler tarafından etiketlenmelerinin benlik algılarına ve tedrisi başarılarına etkisini incelemek olabilir.

Bu tezde, öğrencilerin üniversite öncesinde, entelektüel etkinliklere katılımlarının, İngilizce hazırlık okuyup, okumamalarındaki rolü incelenmiştir. Başka

araştırmacılar, öğrencilerin, entelektüel aktivitelere katılımlarının, diğer derslere olan etkisini araştırabilecekleri gibi, Türk Eğitim Sistemi'ndeki, ders programlarının içeriklerinin, entelektüel etkinliklere katılımı destekleyip desteklemediğini de inceleyebilirler.

EKLER

EK-1. Derinlemesine Görüşme Formu – Üniversite Öğrencileri İçin

T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Sosyoloji Doktora Programı

İNGİLİZCE'NİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE HABİTUS VE SERMAYE TÜRLERİNİN ETKİSİNİN SOSYOLOJİK ANALİZİ

Referans Soruları:

Ad; Cinsiyet; Yaş; Doğum yeri; Büyüdüğü yer; Üniversiteye gelene kadar yaşadığı yer; Hangi üniversitede okuduğu; Hangi bölümde okuduğu; Ebeveynlerinin meslekleri; Bireysel / Aile Olarak Aylık Harcama Tutarı; Burslu Olup Olmadığı; Bildikleri Diğer Yabancı Diller ve Düzeyleri

Görüşme Akışı

1- Herhangi bir işte çalışıyor musunuz? Bu İngilizcenizi etkiliyor mu? Olumlu ya da olumsuz.(Çalışmıyorsanız, sizce çalışanları etkiliyor mu? Bu konuyla ilgili bir gözleminiz var mı ?)

2- İngilizce öğrenmeye ne zaman başladınız? Sizi teşvik eden herhangi biri oldu mu?

İngilizce öğrendiğiniz için çevrenizden olumlu ya da olumsuz yönde tepki aldınız mı?

3- İngilizce öğrenmenizi etkileyecek neler yaptınız veya ne tür aktivitelerde yer aldınız? Bu aktivitelerden hangileri İngilizce öğrenmenizde daha etkili oldu?

4 a) İngilizce öğrenmenizi herhangi bir insan etkiledi mi? Diğer bir deyişle, sizde yabancı dil öğrenme farkındalığını yaratabilecek birileri var mıydı? Nasıl? Hangi yollarla?

b) Büyürken hiç yabancı dil konuşan oluyor muydu? Sizinle veya kendi aralarında?

c) Hiç yabancı bir dil konuşmanın önemine dair bir sohbete şahit oldunuz mu? Size bir yabancı dil bilmenin önemini anlatan oldu mu?

5- a) Üniversite öncesi döneminizde İngilizce öğrenirken teknolojiden yararlandınız mı?

b) Yaşadığınız yerde internet bağlantınız var mı? Rahatça kullanabiliyor musunuz?

6- Ebeveynleriniz arasında İngilizce veya başka yabancı bir dil bilen var mı? Ne düzeyde?

7- Ebeveynleriniz üniversite öncesi İngilizce öğreniminize katkı sağladılar mı? Sağladılarsa nasıl sağladılar? Özel bir yöntem izlediler mi?

8- İngilizce öğrenmekte kişisel nedenleriniz nedir?

9- a) Üniversite öncesi eğitim hayatınızda konsere / müzeye / sanat galerisine / sinemaya / tiyatroya ne sıklıkta gittiniz? Bunlardan, herhangi biri İngilizceye ilginizi tetikledi mi?

b) Üniversite eğitiminizin öncesinde müsamere, münazara gibi aktivitelere anadilinizde ve / veya İngilizcede katıldınız mı? Başka hangi kültürel aktivitelere katıldınız? Bu aktivitelerin İngilizcenizi etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl etkilemiş olabilir?

c) Üniversite öncesinde İngilizce hangi aktiviteleri yaptınız? İngilizce konuşulan herhangi bir kulübe üyeliğiniz var mıydı? Üniversitede İngilizceye dair neler yapıyorsunuz? Şu an bu tür bir kulübe üyeliğiniz var mı?

10- Üniversite döneminiz öncesinde devlet okulunda öğrenci olduysanız, dil öğrenim seviyesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin verdiği eğitimden tatmin

oldunuz mu? Neden böyle hissettiğinizi detaylandırır mısınız? (Sizce neler eksikti? Neler değiştirilip düzeltilirse öğrenciler daha kolay İngilizce öğrenirler?)

11- Anadili İngilizce olan bir öğretmen hiç dersinize girdi mi? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Girdiyse, daha çok girmesini ister miydiniz? Girmediyse, eksikliğini hissettiniz mi?

12- a) Hiç, İngilizce özel ders aldınız mı? Yurt içi veya yurt dışında İngilizce kurs gördünüz mü ? Bu derslerin İngilizcenize faydası oldu mu? Olduysa nasıl?

b) Üniversite öncesi dönemizde İngilizce konuşulan bir ülkede bulundunuz mu? Ne için? Ne kadar süreyle?

c) Üniversiteye gelene kadar İngilizceye yeterince maruz kaldığınızı düşünüyor musunuz?

13- a) Kendi İngilizcenizi sınıftakilerle karşılaştırırsanız, İngilizcenizi nasıl bulursunuz? Sizce ne yapanlar daha ön planda?

b) Sınıftaki arkadaşlarınız ve öğretmenlerle konuşurken İngilizce konusunda kendinizi rahat hissediyor musunuz?

c) Sizce öğrencilerin kişiliği İngilizce öğrenmelerinde etkili oluyor mu? Ne tür kişilikte öğrenciler dil sınıflarında daha aktif oluyorlar?

d) İngilizce derslerinde ne oranda sessiz kalırsınız? Öğretmenin sınıfa sorduğu sorulara gönüllü olup cevap verir misiniz? Yoksa, sadece isminizi vererek sorduğu sorulara mı cevap verirsiniz?

e) Fikirlerinizi ifade etmek istediğiniz ama İngilizce konuşmak zorunda kalmamak için sustuğunuz durumlar oldu mu? (Sınıf içi veya dışında) Evet ise, neden?

14- Çocukken büyüdüğünüz ortamlarda erkeklere kızlardan daha çok söz verilmesi gibi bir durum var mıydı? Siz maruz kaldınız mı? Sınıftaki durum nasıldı?

15- a) Ebeveynlerinizin ve kendinizin okuma alışkanlığı hakkında ne söyleye bilirsiniz?

b) Siz yetişirken evinizde kütüphane, kitaplık var mıydı? Evinizde ortalama kaç kitap vardı? Sizin üzerinizde bu kitapların bir etkisi var mı?

16- a) Ailenizin kullandığı dili nasıl tanımlarsınız? Kısa tümceler mi uzun tümceler mi, karmaşık gramer yapılarımı daha basit gramer yapıları mı kullanırlar? Bol sıfat kullanırlar mı? Bu tür dikkatinizi çeken bir unsur var mı?

b) Kendinizin kullandığı dili aynı anlamda değerlendirirseniz neler söyleyebilir siniz?

c) Siz veya aileniz konuşurken ne sıklıkta el işaretleri, vücut hareketleri kullanırsınız?

17 – a) Sizce yabancı dil öğrenmek önemli mi? Önemliyse neden önemli?

b) Sizce, bir kişinin sadece bir dil öğrenebilmesi mümkünse bu İngilizce mi olmalı? Öyleyse neden?

18- İngilizce öğrenme sürecinize dair bilmemi istediğiniz başka bir şey var mı? Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-2. Derinlemesine Görüşme Formu – İngilizce Öğretmenleri İçin

T.C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Sosyoloji Doktora Programı

Referans Soruları:

Ad; Cinsiyet; Yaş

Görüşme Akışı

A. İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ KATILIMCILARIN KENDİLERİNE AİT SORULAR

1- Nereden mezunsunuz? (Bölüm ve üniversite)

2- a) Kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapıyorsunuz?

b) Kaç yıldır üniversitede öğretmenlik yapıyorsunuz?

(Hem devlet hem özelde çalıştıysa: Devlet üniversitesi hazırlık öğrencileri ile özel üniversite hazırlık öğrencileri arasında ne gibi farklar görüyorsunuz?)

3- Kendi İngilizce düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

4- Türkçe ve İngilizceden başka hangi dilleri biliyorsunuz? Düzeyleri nedir?

B. İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ KATILIMCILARIN ÇALIŞTIKLARI ÜNİVERSİTELERDE, İNGİLİZCE BÖLÜM OKUYAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ SORULAR

1- Bazı üniversite öğrencileri hazırlık sınıfını atlarken, diğerleri atlayamamaktadır. Sizce bu duruma yol açan en önemli sebepler nelerdir ?

2- Sizce kültür anlamında öğrencilerin aile geçmişleri hazırlığı geçmelerinde etkili oluyor mudur? Oluyorsa nasıl etkili oluyordur?

3- Sizce öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun, öğrencilerin üniversitede hazırlık okuyup okumamaktaki rolü nasıldır?

4- Sizce öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin üniversite öncesinde sahip oldukları sosyal çevrenin üniversiteye ulaştıklarında İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?

5-Sizce teknolojinin, üniversite öğrencilerinin İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?

6-a) Sizce öğrencilerin üniversite öncesi özel bir okuldan mezun olmalarının, üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumamalarındaki rolü nasıldır?

b) Sizce öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlangıç yaşlarının üniversitede İngilizce hazırlık okuyup okumalarındaki rolü nasıldır?

7- Sizce öğrencilerin üniversite öncesinde İngilizce özel ders almasının veya yurtiçi özel İngilizce kursuna gidiyor olmalarının, üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

8- Sizce öğrencilerin üniversite öncesinde İngilizce konuşabilecekleri yurtdışı gezilere gitmelerinin üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

9-Sizce öğrencilerin yurtdışında İngilizce kurs görmelerinin veya kampa katılmalarının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

10-Sizce öğrencilerin üniversite öncesinde anadili İngilizce olan öğretmenlerden ders almalarının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

11-Sizce öğrencilerin ebeveynlerinin İngilizce biliyor olmasının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

12- a) Sizce öğrencilerin düzenli Türkçe kitap okuma alışkanlıklarının olmasının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

b) Sizce öğrencilerin düzenli İngilizce kitap okuma alışkanlıklarının olmasının, üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

c) Sizce öğrencilerin düzenli İngilizce makale, haber okuma alışkanlıklarının olmasının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

13- a) Sizce öğrencilerin üniversite öncesinde entelektüel aktivitelere katılımlarının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

b) Sizce üniversite öncesindeki hayatlarında ne gibi aktiviteler yapan öğrenciler hazırlık sınıfını atlamakta daha başarılıdırlar?

c) Sizce öğrencilerin üniversite öncesinde İngilizce konuşma pratiği yapabilecekleri İngilizce kulüplere üyeliklerinin olmasının, üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

14- Sizce İngilizce sınıflarında ne tür öğrenciler daha başarılı olup öne çıkıyorlar ve ne tür öğrenciler daha sessiz kalıyorlar?

15- Sizce öğrencilerin kendilerinin, ailelerinin ve çevrelerinin sahip oldukları sosyoekonomik sermayelerin üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

16- Sizce öğrencilerin cinsiyetlerinin üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

17- a) Sizce öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin anadillerini konuşurken kullandıkları Türkçenin gelişmişlik düzeyinin üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

b) Sizce öğrencilerin anadillerini konuşurken kelimelerin yerine el işaretleri ve vücut hareketlerini kullanarak anlatım yapmalarının üniversitede İngilizce hazırlık okumaları veya okumamalarındaki rolü nasıldır?

18- Üniversite öğrencilerinin İngilizce hazırlık sınıfını okumalarına veya okumamalarına dair eklemek istediğiniz bir nokta var mı ? Genel olarak eklemek istediğiniz bir nokta var mı ?

EK – 3. Üniversite Öğrencisi Katılımcıların Özellikleri

Sütun1	Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5
Katılımcı özellikleri	Üniversite	Anne meslek	Aylık harcamaya göre	Diğ.yab. diller	Baba meslek
DG1	Marmara	ev hanımı	1000 ve altı -düşük	Almanca	mühendis
DG2	Maltepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	Kürtçe	iş adami
DG3	Yeditepe	öğretmen	1000-2000-orta	yok	polis
DG4	Yeditepe	öğretmen	2000 üstü-yüksek	yok	iş adamı
DG5	Boğaziçi	sekreter	1000-2000-orta	Almanca	asker
DG6	Marmara	memur	1000tl ve altı- düşük	yok	esnaf
DG7	Marmara	memur	1000tl ve altı- düşük	yok	işçi
DG8	Yeditepe	üniv.öğr.	1000-2000-orta	Almanca	mühendis
DG9	Maltepe	yönetici asist.	2000 üstü-yüksek	Yunanca,Latince	mühendis
DG10	Yeditepe	yönetici	1000-2000-orta	Almanca	yönetici
DG11	Yeditepe	yönetici	1000-2000-orta	Fransızca	esnaf
DG12	Yeditepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	Almanca	iş adami
DG13	Maltepe	öğretmen	1000tl ve altı- düşük	yok	öğretmen
DG14	Marmara	ev hanımı	1000-2000-orta	yok	esnaf
DG15	Yeditepe	ev hanımı	1000-2000-orta	Arapça	esnaf
DG16	Yeditepe	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	Arapça	işçi
DG17	Marmara	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	Arapça,Almanca	memur
DG18	Maltepe	ev hanımı	1000-2000-orta	Kürtçe	çiftçi
DG19	Maltepe	ev henımı	1000-2000-orta	Almanca	esnaf
DG20	Boğaziçi	ev hanımı	1000 ve altı - düşük	yok	esnaf
DG21	Boğaziçi	doktor	1000-2000-orta	Fransızca	mühendis
DG22	Boğaziçi	satış tem.	2000 üstü-yüksek	Almanca	pazarlamacı
DG23	Maltepe	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	Almanca	iş adamı
DG24	Yeditepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	Almanca	gazeteci
DG25	Boğaziçi	yönetici	1000-2000-orta	İspanyolca	esnaf
DG26	Marmara	ev hanımı	1000-2000-orta	Fransızca	esnaf
DG27	Yeditepe	öğretmen	1000-2000-orta	yok	balet
DG28	Yeditepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	Almanca	teknisyen
DG29	Yeditepe	iş kadını	1000-2000-orta	Almanca	mühendis
DG30	Maltepe	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	yok	teknisyen
DG31	Boğaziçi	İng.öğr.	1000-2000-orta	yok	doktor
DG32	Marmara	öğretmen	2000 üstü-yüksek	yok	mühendis
DG33	Yeditepe	hemşire	1000-2000-orta	yok	kimyager
DG34	Yeditepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	yok	iş adami
DG35	Maltepe	ev hanımı	1000-2000-orta	yok	polis
DG36	Boğaziçi	ev hanımı	1000-2000-orta	yok	İ.K.uzmanı
DG37	Marmara	yönetici	1000-2000-orta	Almanca	öğretmen
DG38	Yeditepe	ev hanımı	2000-3000-orta	Almanca	mimar
DG39	Yeditepe	memur	1000-2000-orta	Almanca	mühendis
DG40	Maltepe	ev hanımı	1000-2000-orta	Japonca	muhasebeci
DG41	Boğaziçi	estetisyen	1000-2000-orta	Almanca	doktor
DG42	Boğaziçi	öğretmen	1000tl ve altı- düşük	Almanca	pazarlamacı
DG43	Marmara	üniv.öğr.	1000-2000-orta	Almanca	iş adamı
DG44	Maltepe	ev hanimi	2000 üstü-yüksek	Kürtçe	yönetici
DG45	Boğaziçi	öğretmen	1000-2000-orta	Almanca	öğretmen
DG46	Boğaziçi	öğretmen	2000 üstü-yüksek	Almanca	biyolog
DG47	Marmara	ev hanımı	1000-2000-orta	Fransızca	asker
DG48	Boğaziçi	öğretmen	1000-2000-orta	yok	asker
DG49	Yeditepe	ev hanımı	1000-2000-orta	Rumca	esnaf
DG50	Marmara	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	Fransızca	mühendis
DG51	Yeditepe	ev hanımı	2000 üstü-yüksek	yok	iş adamı
DG52	Maltepe	sosyolog	1000tl ve altı- düşük	yok	yönetici
DG53	Marmara	ev hanımı	2000tl üstü-yüksek	yok	esnaf
DG54	Yeditepe	avukat	2000 üstü-yüksek	Almanca	armatör
DG55	Yeditepe	çiftçi	1000tl ve altı- düşük	yok	ciftci
DG56	Marmara	işçi	1000tl ve altı- düşük	Almanca	memur
DG57	Boğaziçi	ev hanımı	1000tl ve altı- düşük	Arapça	esnaf
DG58	Marmara	muhasebeci	1000-2000-orta	Almanca	dişçi
DG59	Marmara	ev	1000-2000-orta	Almanca	esnaf
DG60	Boğaziçi	ev hanımı	1000-2000-orta	Almanca	is adami
DG61	Boğaziçi	aşçı	1000-2000-orta	yok	polis
DG62	Boğaziçi	iş kadını	2000 üstü-yüksek	Almanca	iş adamı
DG63	Maltepe	emlakçı	2000 üstü-yüksek	Flemenkçe	iş adamı
DG64	Boğaziçi	memur	1000-2000-orta	Almanca	mühendis

Sütun1	Sü	Sütu	Sütun	S	Sü	Sütun11	Sütun12
Katılımcı özellikleri	Cins.	Ev. Kitaplık	İng. Hazırlık	Yaş	Burs	Doğum yeri	Evdeki kitap sayısı
DG1	E.	var	Evet	23	yok	İstanbul	100-500 arası
DG2	E.	var	Evet	19	var	Adana	100-500 arası
DG3	E.	var	Evet	19	var	Tokat/Turhal	500 den çok
DG4	E.	var	Evet	19	var	Konya	500 den çok
DG5	E.	var	Hayır	21	yok	Ankara	500 den çok
DG6	K.	var	Evet	21	yok	Mersin	100 den az
DG7	K.	var	Hayır	21	yok	İzmit	100-500 arası
DG8	K.	var	Hayır	19	var	İstanbul	500 den çok
DG9	E.	var	Evet	33	var	İstanbul	500 den çok
DG10	E.	var	Hayır	19	var	İstanbul	100-500 arası
DG11	E.	var	Evet	19	var	İstanbul	100 den az
DG12	E.	var	Evet	20	var	İstanbul	500 den çok
DG13	K.	var	Evet	19	var	Zonguldak	500 den çok
DG14	K.	var	Evet	20	yok	Adana	100 den az
DG15	K.	yok	Evet	19	var	Hatay	100 den az
DG16	K.	yok	Evet	24	var	Hatay	100-500 arası
DG17	K.	var	Evet	22	yok	İskenderun	500 den çok
DG18	K.	var	Evet	22	var	Ağrı	100-500 arası
DG19	K.	var	Evet	22	var	Lüleburgaz	100-500 arası
DG20	E.	yok	Evet	19	yok	İstanbul	yok
DG21	K.	var	Evet	18	var	Ankara	100 den az
DG22	K.	var	Evet	22	var	İstanbul	500 den çok
DG23	K.	var	Hayır	24	yok	İstanbul	100-500 arası
DG24	E.	var	Evet	19	var	Eskişehir	500 den çok
DG25	K.	var	Evet	19	yok	İstanbul	500 den çok
DG26	K.	yok	Hayır	24	yok	Maraş	100 den az
DG27	E.	var	Evet	19	var	Mersin	100-500 arası
DG28	E.	var	Evet	19	yok	İzmir	100-500 arası
DG29	K.	var	Hayır	17	yok	İstanbul	100-500 arası
DG30	K.	var	Evet	19	var	İstanbul	100 den az
DG31	K.	yok	Evet	19	yok	İstanbul	100-500 arası
DG32	K.	var	Evet	19	yok	İstanbul	500den çok
DG33	E.	var	Hayır	18	var	Denizli	500'den çok
DG34	E.	var	Hayır	18	var	Bandırma	500 den çok
DG35	K.	yok	Evet	19	var	Hatay	100 den az
DG36	K.	var	Evet	20	yok	İstanbul	500 den çok
DG37	K.	var	Hayır	23	yok	Antakya	500 den çok
DG38	K.	var	Evet	20	var	İstanbul	500den çok
DG39	K.	var	Evet	19	var	Samsun	100 den az
DG40	K.	var	Hayır	20	var	İstanbul	100-500 arası
DG41	K.	var	Evet	21	yok	İstanbul	500 den çok
DG42	K.	var	Evet	18	yok	İstanbul	100-500 arası
DG43	E.	var	Hayır	19	yok	İstanbul	500 den çok
DG44	E.	var	Evet	32	var	İzmit	100 den az
DG45	K.	var	Evet	21	yok	Kırıkkale	500 den çok
DG46	K.	var	Hayır	18	yok	İstanbul	100-500 arası
DG47	E.	var	Evet	24	var	Ankara	500 den çok
DG48	E.	var	Evet	19	yok	İstanbul	100-500 arası
DG49	K.	var	Evet	17	var	İstanbul	100-500 arası
DG50	K.	var	Hayır	24	yok	İstanbul	100-500 arası
DG51	K.	var	Hayır	20	var	Ankara	100-500 arası
DG52	K.	var	Evet	28	var	Adana	500 den çok
DG53	E.	var	Evet	26	yok	Sinop	100-500 arası
DG54	K.	var	Evet	19	var	İstanbul	500 den çok
DG55	E.	yok	Evet	19	var	İzmir	100 den az
DG56	E.	var	Evet	25	yok	Ankara	100 den az
DG57	K.	var	Evet	20	yok	İstanbul	100den az
DG58	K.	var	Hayır	23	yok	İstanbul	100-500 arası
DG59	K.	var	Evet	23	yok	Lüleburgaz	100-500 arası
DG60	E.	var	Evet	18	yok	İstanbul	100-500 arası
DG61	K.	var	Evet	20	yok	İstanbul	500 den çok
DG62	K.	var	Hayır	20	yok	Bursa	100-500 arası
DG63	K.	var	Hayır	19	var	İstanbul	100-500 arası
DG64	E.	var	Hayır	19	yok	Ankara	500 den çok

Sütun1	Sütun13	Sütun14	Sütun15	Sütun16	Sütün 17
Katılımcı özellikleri	İlkokul	İng. Başlama	lise	ortaokul	İş
DG1	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG2	Adana	anaokulunda	Adana	Adana	Evet
DG3	Amasya	ilkokulda	Amasya	Amasya	Hayır
DG4	Konya	anaokulu	Konya	Konya	Evet
DG5	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Hayır
DG6	Mersin	ilkokulda	Mersin	Mersin	Evet
DG7	İzmit	anaokulundan önce	İzmit	İzmit	Hayır
DG8	İstanbul	anaokulundan önce	İstanbul	istanbul	Hayır
DG9	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG10	İstanbul	anaokulundan önce	İstanbul	istanbul	Hayır
DG11	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Hayır
DG12	İstanbul	lisede	İstanbul	istanbul	Hayır
DG13	Zonguldak	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Hayır
DG14	Adana	ilkokulda	Adana	Adana	Evet
DG15	Hatay	ortaokulda	Hatay	Hatay	Hayır
DG16	Hatay	ortaokulda	Hatay	Hatay	Evet
DG17	Hatay	ilkokulda	Hatay	Hatay	Evet
DG18	Ağrı	üniversitede	Ağrı	Ağrı	Hayır
DG19	Lüleburgaz	ortaokulda	Lüleburgaz	Lüleburgaz	Hayır
DG20	İstanbul	ortaokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG21	Ankara	anaokulundan önce	Ankara	Ankara	Hayır
DG22	İstanbul	üniversitede	İstanbul	İstanbul	Evet
DG23	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG24	Eskişehir	anaokulundan önce	Eskişehir	Eskişehir	Hayır
DG25	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG26	Maraş	ilkokulda	Maraş	Maraş	Hayır
DG27	Mersin	ilkokulda	Mersin	Mersin	Hayır
DG28	İzmir	ilkokulda	İzmir	İzmir	Hayır
DG29	İstanbul	ortaokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG30	İstanbul	ortaokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG31	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG32	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG33	İstanbul	ilkokulda	Denizli	Denizli	Hayır
DG34	Bandırma	ilkokulda	Bandırma	Bandırma	Hayır
DG35	Hatay	ortaokulda	Hatay	Hatay	Hayır
DG36	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG37	İstanbul	anaokulunda	İstanbul	istanbul	Hayır
DG38	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG39	Samsun	anaokulunda	İstanbul	Samsun	Hayır
DG40	İstanbul	anaokulundan önce	İstanbul	istanbul	Hayır
DG41	Tokat	anaokulunda	Hatay	Hatay	Hayır
DG42	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Evet
DG43	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Hayır
DG44	İzmit	üniversitede	İstanbul	istanbul	Hayır
DG45	Kırıkkale	ilkokulda	Kırıkkale	Kırıkkale	Evet
DG46	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Evet
DG47	Ankara	ilkokulda	Tokat	Tokat	Hayır
DG48	İstanbul	ortaokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG49	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG50	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG51	Ankara	anaokulunda	Ankara	Ankara	Evet
DG52	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG53	Kastamonu	ortaokulda	Kastamonu	Kastamonu	Hayır
DG54	İstanbul	anaokulunda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG55	Bergama	üniversitede	Bergama	Bergama	Hayır
DG56	Ankara	ilkokulda	Ankara	Ankara	Evet
DG57	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG58	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	istanbul	Evet
DG59	Lüleburgaz	üniversitede	Lüleburgaz	Lüleburgaz	Hayır
DG60	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG61	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Evet
DG62	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG63	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır
DG64	İstanbul	ilkokulda	İstanbul	İstanbul	Hayır

Sütun1	Sütun18	Sütun19	Sütun20	Sütun21	Sütun	Sütun
Katılımcı özellikleri	Çocukluğun geçirildiği yer	üniversite bölümü	2. yabancı dil seviye	Ortaokul-lise	Anadili İng.Öğr.	İng. dil seviyesi
DG1	Büyük şehir	Sosyoloji	A1	Büyük şehir	Hayır	c1
DG2	Büyük şehir	Ulus. Ticaret	B1	Büyük şehir	Evet	b1
DG3	Küçük şehir	Kamu yönetimi	yok	Küçük şehir	Evet	b2
DG4	Küçük şehir	Ulus. Ticaret	yok	Küçük şehir	Evet	b2
DG5	Büyük şehir	Siyaset	B1	Büyük şehir	Evet	c1
DG6	Küçük şehir	Gazetecilik	yok	Küçük şehir	Evet	b1
DG7	Küçük şehir	Mühendislik	yok	Küçük şehir	Hayır	b2
DG8	Büyük şehir	Eczacılık	A1	Büyük şehir	Evet	c1
DG9	Büyük şehir	Sosyoloji	B2,B2	Büyük şehir	Evet	c1
DG10	Büyük şehir	Mühendislik	A1	Büyük şehir	Evet	c1
DG11	Büyük şehir	İng.işletme	A2	Büyük şehir	Evet	b2
DG12	Büyük şehir	Ulus.İlişkiler	A1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG13	Küçük şehir	Psikoloji	yok	Büyük şehir	Hayır	c1
DG14	Büyük şehir	Ulus.İlişkiler	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG15	Köy	Psikolojik d.r	C2	Küçük şehir	Hayır	b1
DG16	Küçük şehir	Hukuk	B1	Küçük şehir	Hayır	b2
DG17	Büyük şehir	Mühendislik	B2,A2	Küçük şehir	Hayır	b2
DG18	Küçük şehir	Sosyoloji	C2	Küçük şehir	Hayır	b1
DG19	Küçük şehir	Psikoloji	A2	Küçük şehir	Hayır	b1
DG20	Büyük şehir	Genetik	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG21	Büyük şehir	Ekonomi	B2	Büyük şehir	Evet	c1
DG22	Büyük şehir	Psikolojik d.r	B1	Büyük şehir	Hayır	b1
DG23	Büyük şehir	Psikoloji	A1	Büyük şehir	Hayır	c1
DG24	Küçük şehir	Psikoloji	A1	Küçük şehir	Evet	b2
DG25	Büyük şehir	Sosyoloji	A2	Büyük şehir	Evet	c1
DG26	Küçük şehir	Tıp	A1	Küçük şehir	Hayır	b2
DG27	Büyük şehir	G.İ. Tasarımı	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG28	Büyük şehir	Tıp	A1	Büyük şehir	Hayır	c1
DG29	Büyük şehir	Tıp	A2	Büyük şehir	Evet	c1
DG30	Büyük şehir	Sosyoloji	yok	Büyük şehir	Hayır	b1
DG31	Büyük şehir	Genetik	yok	Büyük şehir	Evet	b2
DG32	Büyük şehir	İng.işletme	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG33	Küçük şehir	Psikolojik d.r	yok	Küçük şehir	Hayır	b2
DG34	Küçük şehir	İng.işletme	yok	Küçük şehir	Hayır	b2
DG35	Küçük şehir	Mühendis	yok	Küçük şehir	Hayır	b1
DG36	Büyük şehir	Psikolojik d.r	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG37	Büyük şehir	Tıp	B1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG38	Büyük şehir	Görsel iletişim tasa	yok	Büyük şehir	Evet	b2
DG39	Küçük şehir	Halkla ilişkiler	A1	Küçük şehir	Hayır	b2
DG40	Büyük şehir	Psikoloji	A1	Büyük şehir	Evet	b2
DG41	Kasaba	Psikoloji	A1	Küçük şehir	Hayır	b2
DG42	Büyük şehir	Moleküler biyoloji v	A2	Büyük şehir	Evet	b1
DG43	Büyük şehir	Mühendis	A1	Büyük şehir	Evet	c1
DG44	Büyük şehir	Mühendis	B2	Büyük şehir	Hayır	b1
DG45	Küçük şehir	Pikolojik d.r	A1	Küçük şehir	Hayır	b1
DG46	Büyük şehir	Mühendis	B1	Büyük şehir	Evet	c2
DG47	Büyük şehir	Tıp	A2	Küçük şehir	Hayır	c1
DG48	Büyük şehir	Yönetim bilişim sist	yok	Büyük şehir	Hayır	b1
DG49	Büyük şehir	Gastronomi	C1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG50	Büyük şehir	Mühendis	A2	Büyük şehir	Evet	c1
DG51	Büyük şehir	Psikolojik d.r	yok	Büyük şehir	Hayır	c1
DG52	Büyük şehir	Sosyoloji	yok	Büyük şehir	Hayır	b1
DG53	Küçük şehir	Tıp	yok	Küçük şehir	Hayır	b1
DG54	Büyük şehir	Psikoloji	A1	Büyük şehir	Evet	b2
DG55	Büyük şehir	Gazetecilik	yok	Büyük şehir	Hayır	b2
DG56	Büyük şehir	Tıp	A1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG57	Büyük şehir	Türk Edeb.	B2	Büyük şehir	Hayır	c1
DG58	Büyük şehir	İng.işletme	C1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG59	Küçük şehir	Tıp	A1	Küçük şehir	Hayır	b2
DG60	Büyük şehir	Mühendis	A1	Büyük şehir	Evet	b2
DG61	Büyük şehir	Psikolojik d.r	yok	Büyük şehir	Evet	b2
DG62	Büyük şehir	Psikoloji	A1	Büyük şehir	Evet	b2
DG63	Büyük şehir	Sosyoloji	A1	Büyük şehir	Hayır	b2
DG64	Büyük şehir	Mühendis	A2	Büyük şehir	Evet	c1

EK – 4. İngilizce Öğretmeni Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı No.	Yaş	Cinsiyet	Üniversite	İng. Seviyesi	2.Yabancı Dil	2. Yabancı Dil Seviyesi	Öğretmenlik Tecrübesi
DG65	35	K	Boğaziçi	C2	İspanyolca	B1	12
DG66	40	K	Işık	C1	Yok	Yok	17
DG67	40	K	Bahçeşehir	C1	Boşnakça,Makedonca	C2,C2	17
DG68	58	K	Marmara	C1	Yok	Yok	35
DG69	57	E	Yeditepe	C1	Fransızca	B1	38
DG70	62	K	Marmara	C1	İspanyolca,Fransızca	B1,B1	35
DG71	40	K	Yeditepe	C2	Almanca	B2	21
DG72	50	E	Yeditepe	C1	Almanca	C2	25
DG73	38	K	Yeditepe	C2	Yunanca	B1	14
DG74	47	K	Boğaziçi	C2	Yok	Yok	19
DG75	40	K	Yeditepe	C1	Boşnakça,Almanca	C1,A1	18
DG76	56	K	Maltepe	C1	İtalyanca	A2	34
DG77	42	K	Kültür	C1	Almanca	A1	20
DG78	48	K	Maltepe	C2	Almanca, Flemenkçe	C2,C2	23
DG79	45	K	Kültür	C1	Almanca,Yunanca	B2, B1	17

EK. – 5. Zaman Çizelgesi

	Ha 2019	Tem 2019	Ağ 2019	Ey. 2019	Ek. 2019	Ka 2019	Ar. 2019	Oc 2020	Şu 2020	Ma 2020	Ni 2020	Ma 2020	Ha 2020	Te 2020	Ağ 2020	Ey 2020	Ek 2020	as 2020	Ar 2020
Literatür Çalışma	**X**																		
Derinlemesine gör. formlar son halinin haz.	**X**																		
Derinlemesine gör. yapılması	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**				
Veri analizleri											**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		
Bulguların yazılması														**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	
Sonuçların tez izleme komitesine sunumu																			**X**
Nihai raporun hazırlanması ve enstitüye sunumu																			**X**

KAYNAKÇA

Akşit, B. (2002). *Bilgi toplumuna geçiş ve üniversiteler: şu andaki durum ve yeniden yapılanma konusunda bazı söylem ve tartışmalar*. İ. Tekeli, S.Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Irzık, A. İnam (Ed.), Bilgi Toplumuna Geçiş Sorunsallar / Görüşler / Yorumlar / Eleştiriler ve Tartışmalar, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Ankara, 343 - 370

Akşit, B. (2012). *Türkiye'de Dindarlık Sosyal Gerilimler Ekseninde İnanç ve Yaşam Biçimleri.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Akşit, B., Akşit, T.B. (2012). "Opinions of secondary school students about socio – cultural change and education in Turkey: findings from a survey in may – june 2011". *Procedia – Social and behavioral sciences*. 47, 557 - 565

Akşit, B. (2016). *Türkiye'de Din, İdeoloji ve Siyaset içinde Türkiye'de Siyasal Yaşam Dün, Bugün, Yarın* (Der.) Mehmet Kabasakal. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları:.

Akşit, E. (2013). *Kızların Sessizliği Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*. İletişim Yayınları: İstanbul.

Althusser, L. (2009). *Devletin ideolojik aygıtları*. (Alp Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Amin, R. U (2015). *Situating the self: Identity and power relationships in a Pakistani ESL classroom*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). The University of Memphis. Proquest. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No.10296227)

Andorka, R. ve Simkus, A. (1982). "Inequalities in educational attainment in Hungary". *American Sociological Review*. 47 (6), 740 – 751. URL: https//www. jstor.org/ stable/ 2095210

Angeles, C. (2007). "English as a cultural capital in the Oaxacan community of Mexico". *TESOL Quarterly*.41(2), 421 – 425. URL: https: // www. jstor.org. / stable / 40264367

Arslan, İ. ve Hoşgörür, V. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu Yatağan örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1). 91 - 102

Aschaffenburg, K.ve Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*. 62 (4), 573-587

Ascher, J.J. ve Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*. 53 (5),334-341. doi: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04603.x

Bauman, Z. (2001). *Bireyselleşmiş toplum*. (Yavuz Alogan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Becker, L. (2010). *Noncredit to Credit Transitions: The role of cultural capital and habitus for adult immigrant learners in the Community College*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). California State University, Long Beach. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3448617)

Berger, J. (1973). *Invitation to sociology : A humanistic perspective*. New York: The Overlook Press.

Berger, J. (2016). *Görme Biçimleri*. (Yurdanur Salman, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman ve Littlefield.

Bernstein, B. (1990) . *Class, codes and control: Volume 4 – The structuring of pedagogic discourse*. Abington: Routledge Press.

Bowles, S. ve Gintis, H. (2013). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press. doi: 10. 1017/CB09780511812507

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. (2003). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2015) . *Varisler*. (Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim*. (Aslı Sümer, Özlem Akkaya ve Levent Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2017). *Ayrım*. (Derya Fırat Şannan, Ayşe Günce Berkkurt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.

British Council ve TEPAV. (2015). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi. (Britishcouncil.org.tr adresinden 08. 02.2021 tarihinde indirilmiştir.)

Byun, S.Y. (2007). *Cultural capital and school success: The case of South Korea*. (Yayımlanmamış Doktora tezi) University of Minnesota. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3279654)

Canpolat, Ö. (2020). *Aynı Dili Konuşamama – Ötekileştirilme – Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları (İstanbul ve Batman'da yapılan karma çalışma)*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul

Coşkun, A.E. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları

Collins, R. ve Makowsky, M. (2014). *Toplumun Keşfi* (Nurgün Oktik, Çev.). Nobel akademi ve Yayıncılık. Ankara.

Curry, M.J. (2001). Adult ESL students in the Contact Zone: Exploring the effects of multiple educational attainment levels on the community college writing classroom. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (Nisan. 10-14, 2001). Seattle, USA.

Ching- Ching, L. (2012). *Centering English language learners in the praxis of dialogic pedagogy*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Montclair State University Institute of Education. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3523245)

D'Almedia.(2016) Cultural capital, habitus and capabilities in modern language learning, Aston University. *Scottish Languages Review*. (31). 9-22. Scilt. org.uk/library/Scottish Languages Review/ 5886

De Graaf, N.D. De Gaaf, P.M. ve Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*.73(2),92-111.URL:https:// www.jstor.org/stable/2673239 (29.01.2021 tarihinde indirilmiştir).

Demaine, J. (1983). *Contemporary Theories in the sociology of education*. London: Macmillan Press Ltd.

Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (Sinan Akıllı, Çev.). Ankara: ODTU Geliştirme Vakfı Yayınları.

Di Maggio,P. (1982) Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*. 47(2). 189 – 201.URL: https.//www.jstor.org/stable/2094962 (29.01.2021 tarihinde indirilmiştir).

DiMaggio, P.ve Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*. 90(6), 1231-1261

Dönmezer, T, Tümkaya, S, Gümüş, A. (2004). *Sıkıştırılmış okullar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Durmuş, M. (2020). *Siyasal – kültürel Türk(iye) İslam'ı toplum haritasında üç kuşak şehitlik – gazilik kök paradigması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Durkheim, E.(2016). *Eğitim Sosyolojisi*. (Pelin Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yay

Dumais, S.A. (2002). Cultural Capital, gender ,and school success : The role of habitus. *Sociology of education*. 75(1), 44-68

Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philasophy and Theory*. 38(1), 56-67.doi: 10.1111/ j.1469-5812.2006.00174.x

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 85 - 103

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2015). *Kelimeler ve şeyler*. (Mehmet Ali Kılıçbay, Çev.). İstanbul: İmge Yayıncılık.

Goffman, E. (2019). *Damga örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. (Levent Ünsaldı). Heretik Yayınları.

Gündüz, Ş.(2017). Kariyer basamaklarında kadının düşmanı olarak kendisi: Süper anne sendromu, görünmez kadın sendromu ve külkedisi sendromu. *Karadeniz Dergisi*. (35)

Illich, I.D. (2017). *Okulsuz toplum*. (Mehmet Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.

İslamoğlu, A., Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta yayınları.

Kwok, Y.Y. (2015). *Understanding parental strategies in supporting children's second language learning from the perspectives of Bourdieu's concept of capital: A study of Hong Kong Chinese parents*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). The Hong Kong Institute of Education. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3701094)

Kalmijin, M. ve Karaaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*. 69(1), 22-34

Katsilis, J. ve Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*. 55(2), 270-279

Kümbetoğlu, Belkıs. (2012) *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Laraeu, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*. 60(2), 73-85

Laraeu, A. ve Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*. 72(1), 37-53

Layder, D. (2014). *Sosyal teoriye giriş*. (Ümit Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.

Marx, K. (2014). *Zincirlerimizden başka kaybedecek neyimiz var? Aforizmalar*. (Peren Demirel,Çev.). İstanbul. Zeplin Yayınları.

Marx, K.ve Engels, F. (2015). *Kominist Manifesto* (Etem Levent Bakaç, Çev.). İstanbul: Zeplin Yayınları.

Mead, H.M. (2020). *Zihin, Benlik ve Toplum*. (Ahsen Coşar, Çev.). İstanbul: Dorlion Yayınları

Menteşe,S.,Üstün.A.,Gökdelen.A.(2012) İlköğretim okulu yöneticilerinin okulun parasal kaynaklarını yönetme yeterlilikleri. *Hitit Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*. 5 (2),41- 65

Mercy, J.A. ve Steelman, L.C. (1982). Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*. 47 (4), 532- 542

Newman, M.A. (2014). *Social and cultural capital of Ukranian students in Canada and their educational experience*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). University of Toronto. Tspace.library.utoronto.ca / bitstream / 1807 / 68542

OECD (2016). Youth not in employment, education or training.doi: 10. 1787/72d1033a-en (5 Ocak 2018 de indirilmiştir.)

OECD (2020). 25-34 Yaş Aralığındaki Yetişkinlerin Eğitim Düzeylerinin Yıllara Göre Değişimi. doi: 10.1787.888934161805

Oktik, N.(2014).*Toplum ve yanılsama*. Collins, R. ve Makowsky. M. Toplumun keşfi. (Nurgün Oktik, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Oktik,N. , Varışlı, B. , Tuncer, M.C. (2020). *Eğitim Sosyolojisi*. Pegem Akademi. Ankara.

Onur, B. (2009). *Türk modernleşmesinde çocuk*. Ankara: İmge Yayınları.

Orr, A .J. (2003). Black – White differences in achievement: The importance of wealth. *Sociology of Education*, 76(4),281-304

Pishghadam, R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*. 4(3). udoi:10. 5539./elt.v4n3p151.

Spring, J. (2019). *Özgür Eğitim*. (Ayşe Ekmekçi, Çev.) Ayrıntı Yayınları.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi.

Razon, N. (1990). *Çalışan anne ve çocuğu*. İstanbul: Remzi kitapevi yayımları

Seo, E. H. (2010). *English as a foreign language and cultural capital in South Korea : A mixed methods study*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). State University of New York. Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3398939)

Slattery, M. (2008). *Sosyolojide temel fikirler*. (Gülhan Demiriz ve Ümit Tatlıcan, Çev.). Ankara: Sentez Yayınları.

Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. (Ayşen Ekmekçi, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*. 35(4), 893-912

Tan, M. (1979). *Kadın*. Türkiye İş Bankası Yayınları. Ankara

Tan, M. (2005). Yeni(!) İlköğretim programları ve toplumsal cinsiyet. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 3 (11), 68-76 Ankara: Eğitimsen Yayınları.

Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 557 - 571.doi:10. 1501/ Egifak_0000000777

Tezcan, M. (1979). Öğrenci Başarısında Dilin Rolü. Türkiye'de Aile İçi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sistemi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, Sayı 1.

Tezcan, M. (1980). Öğrenci başarısında dilin rolü. Eğitim ve bilim. Türk eğitim derneği bilim dizisi yayınları. (ted.org.tr adresinden alınmıştır.) (01.6.09 tarihinde indirilmiştir.)

Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M.(2017). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turner, B.S. ve Elliot, A. (2001). *Çağdaş toplum kuramından portreler*. (Barış Özkul, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key emprical studies. *Educate*. 11(1), 76-90

Wacquant, L.(1989).Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. Sociological Theory, 7(1). *American Sociological Association*. doi: 10.2307/202061

Weber, M. (2020). *Bürokrasi ve Otorite*. (Bahadır Akın, Çev.) . Ankara: Adres Yayınları.

Yang, J.C. (2003). *An investigation of current and former (reclassified) ELL Hmong students: factors contributing to their successful acquisition of English*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Faculty of the graduate school, Marquette University . Proquest veri tabanından alınmıştır. (UMI No. 3153490)