

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŐİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**EĞİTİMDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİĞİN KÜLTÜREL
SERMAYENİN AKTARIMIYLA YENİDEN ÜRETİLMESİ**

Taner ATMACA

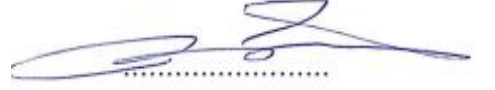
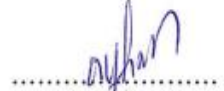



Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Taner ATMACA tarafından hazırlanan **Eğitimde Toplumsal EŞitsizliğin Kùltürel Sermayenin Aktarımı İle Yeniden Üretilmesi** başlıklı bu tez, **09/04/2019** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliđi*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Nadir SUĞUR	
Danışman :	Prof. Dr. Ayhan AYDIN	
Üye :	Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN	


Prof. Dr. Eyüp ARTVINLI
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Eğitimde Toplumsal Eğitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımı İle Yeniden retilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi niversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

09/04/2019

Taner ATMACA



Teşekkür

Bu tezin bu aşamaya gelmesinde çok değerli emek ve katkıları olan başta danışmanım Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a ve değerli jüri hocalarım Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ ve Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e şükran borçluyum.

Beni yetiştiren ve bu aşamaya gelmemi sağlayan emektar anne ve babama ne kadar teşekkür etsem borcumu ödeyemem. Onlara da sonsuz teşekkür ediyorum. Doktora döneminde sürekli zamanlarından ödünç aldığım ve bu konuda anlayış gösteren sevgili eşime ve biricik oğluma da sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmamın özellikle Çoklu Mütakabiliyet Analizi safhasında kıymetli desteklerini esirgemeyen Kadir Has Üniversitesi'nden Prof. Dr. H. Murat Güvenç'e ve asistanlarına teşekkür ederim. Ayrıca eleştirilerini ve değerlendirmelerini sunan Pamukkale Üniversitesi'nden Doç. Dr. Güney Çeğin'e ve İnönü Üniversitesi'nden Doç. Dr. Ali Esgin'e, Galatasaray Üniversitesi'nden Dr. Nazlı Ökten'e, Koç Üniversitesi'nden Emrah Göker'e şükranlarımı sunarım. Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden Prof. Dr. Yusuf Cerit ve Doç. Dr. Fatih Aydın'a, Karabük Üniversitesi'nden Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınc'a, İnönü Üniversitesi'nden Doç. Dr. Hasan Demirtaş'a ve Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden Dr. Süheyla Bozkurt'a şükran borçluyum. Görüş ve değerlendirmelerini benimle paylaşan ve her türlü desteği sunan görev yaptığım Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine de teşekkür ediyorum. Çalışmalarım sırasında katkı ve eleştirilerini sunan meslektaşlarım Dr. Turgay ÖNTAŞ'a, Arş. Gör. Muhammed BAHTİYAR'a, Erdem OKLAY ve Rıza MAMMADOV'a da hususi teşekkür ediyorum.

Bana doktora seviyesinde eğitim alma imkânı sunan ülkemize ve milletimize de teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca, üzerimde emeği olan, ismini sayamadığım çok değerli hocalarım ve bilim insanlarına ömrüm boyunca vefa duyacağımı ve onlara daim şükran borcu içinde olacağımı belirtmek istiyorum.

Son olarak, bu çalışmayı kısmen finanse eden ESOGÜ'ye ve BAP birimine de (2017/21A248 nolu proje olarak) teşekkürü bir borç biliyorum. Çalışmamın bilime ve insanlığa fayda getirmesini ve yeni çalışmaların, bu çalışmanın ötesine geçmesini ümit ediyorum.

İthaf

Bu tez öncelikle, her türlü yoksulluk ve yoksunluk içerisinde olup da geleceğine dair yeni umutlar taşıyan ve kendini dünyayı güzelleştirmeye adayan çocuklara ithaf edilmiştir.

İçindekiler

Teşekkür	i
İthaf.....	ii
İçindekiler.....	iii
Tablolar Listesi	vii
Şekiller Listesi	xi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi	16
1.4. Sınırlılıklar.....	17
1.5. Tanımlar.....	17
1.6. Kısaltmalar.....	19
İKİNCİ BÖLÜM.....	20
2. Kavramsal Çerçeve	20
2.1. Eğitimde Eşitsizlik.....	20
2.2. Toplumsal Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma	21
2.3. Eğitim ve Toplumsal Eşitsizlik.....	26
2.4. Çeşitli Toplumsal Tabakalaşma Kuramları	29
2.4.1. İşlevselci paradigma	29
2.4.1.1. Emile Durkheim.....	30
2.4.1.2. Davis ve Moore.....	31
2.4.1.3. Pitirim Sorokin.....	33
2.4.1.4. Talcott Parsons.....	34
2.4.1.5. Anthony Giddens	35
2.4.2. Çatışmacı paradigma.....	36
2.4.2.1. Karl Marx.....	36
2.4.2.2. Ralf Dahrendorf	37
2.4.2.3. Alain Touraine	38

2.5. Max Weber	38
2.6. Pierre Bourdieu.....	41
2.6.1. Pierre Bourdieu'nün hayatı ve sosyolojisi	44
2.6.2. Bourdieu'nün temel kavramları	47
2.6.2.1. Kültürel sermaye ve habitus	50
2.6.2.2. Düşünümsellik	60
2.6.2.3. Alan.....	62
2.6.2.4. Oyun metaforu, illusio, doxa	64
2.6.2.5. Ethos ve strateji.....	66
2.6.2.6. Simgesel sermaye	67
2.7. Bourdieu ve eğitim eşitsizliği	70
2.8. Alanyazında Bourdieu'ya Yönelik Geliştirilen Eleştiriler	75
2.9. Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim Eşitsizliği	78
2.10. İlgili Araştırmalar	81
2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	81
2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	82
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	83
3. Yöntem	83
3.1. Araştırmanın Deseni	83
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	84
3.3. Araştırma Yapılacak İlçelerin ve Okulların Seçimi	87
3.4. Araştırma Yapılacak Sahaya İlişkin Çeşitli İstatistiksel Göstergeler	88
3.5. Veri Toplama Araçları	89
3.5.1. Nicel veri toplama aracı.....	89
3.5.2. Nitel veri toplama aracı.....	89
3.5.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme	89
3.6. Verilerin Toplanması	90
3.7. Araştırmacının Rolü	92
3.8. Geçerlik ve Güvenilirlik	93
3.9. Verilerin Çözümlemesi	94
3.10. Çoklu Mütetekabilyet Analizi Nedir?	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	96
4. Bulgular	96

4.1. Nicel Bulgular.....	96
4.2. Nitel Bulgular	113
4.2.1. Veli boyutuna ilişkin bulgular	114
4.2.1.1. Veli görüşmelerinden elde edilen akademik ve kültürel yaşantılar temasına ait bulgular.....	115
4.2.1.2. Okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dönemi.....	115
4.2.1.3. Kültürel faaliyetler.....	120
4.2.1.4. Yükseköğretim hayali.....	123
4.2.1.5. Üretilen ailevî stratejiler ve liseye hazırlık dönemi.....	126
4.2.1.2. Veli görüşmelerinden elde edilen sosyal yaşantılar temasına ait bulgular.....	134
4.2.1.2.1. Diğer velilerle işbirliği.....	134
4.2.1.2.2. Toplumsal statü.....	135
4.2.1.2.3. Sosyal Ağ.....	139
4.2.1.2.4. Öğretmenlerle yakın iletişim kurma	141
4.2.1.2.5. Okul dışı zaman	143
4.2.2. Öğrenci boyutuna ilişkin bulgular	146
4.2.2.1. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen akademik ve kültürel yaşantılar temasına ait bulgular	146
4.2.2.2. Liseye hazırlık süreci	146
4.2.2.3. Okul tercihleri	151
4.2.2.4. Yükseköğretim hedefleri	154
4.2.2.2. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sosyal yaşantılar temasına ait bulgular	157
4.2.2.2.1. Okul dışı zaman.....	158
4.2.2.2.2. Kültürel pratikler	161
4.2.2.2.3. Sosyal ağ.....	163
4.2.2.2.4. Toplumsal statü ve yurt dışı deneyimi.....	164
4.3. Çoklu Mütetekabiliyet Analizine İlişkin Bulgular	169
BEŞİNCİ BÖLÜM	221
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	221
5.1. Sonuç	219
5.2. Tartışma	224

5.2.1. Öğrencilerin farklı özelliklerinden kaynaklı eşitsizliğe ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	224
5.2.2. Kültürel sermaye farklılığından kaynaklı ayrışma ve eşitsizliğe ilişkin sonuçlar ve tartışma	235
5.2.3. Akademik başarı için üretilen çeşitli ailevî stratejilere ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	240
5.3. Öneriler	244
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	244
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	246
KAYNAKÇA.....	248
EKLER.....	263
ÖZGEÇMİŞ	280

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Bourdieu Sosyolojisinde Çeşitli Sayılılar	49
2.2	Türkiye Bilimsel Üretim Alanında Bourdieu Kavramlarının Kullanımlarının Eserlerin İçerik Formatlarına Göre Dağılımı (Yüzde Olarak)	69
3.1	Örneklem İçerisindeki Okullara İlişkin Çeşitli Veriler (Sultanbeyli)	84
3.2	Örneklem İçerisindeki Okullara İlişkin Çeşitli Veriler (Beşiktaş)	85
3.3	Katılımcıların Demografik Verileri	86
3.4	Örneklem Sahasına İlişkin Çeşitli Göstergeler	88
3.5	Görüşme Yapılan Öğrencilere ve Velilere Ait Betimsel Veriler	91
4.1	TEOG Puanlarının Cinsiyet Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları	96
4.2	Öğrencilerin TEOG Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	97
4.3	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Ailelerin Aylık Gelir Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	98
4.4	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Okul Öncesi Eğitim Almış Olma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	99
4.5	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Annelerin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	100
4.6	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Babaların Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	102
4.7	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Evdeki Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	104
4.8	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Annelerin Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	105
4.9	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Babaların Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	106
4.10	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	108

4.11	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Önceki Senenin (2017) Yılsonu Ortalaması Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	109
4.12	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Aile İle Birlikte Kültürel Faaliyetlere Katılım Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	110
4.13	Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Ailede Bilimsel-Kültürel Sohbet Olma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları	111
4.14	Öğrencilerin TEOG Başarı Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Testi Sonuçları	112
4.15	Veli ve Öğrenci Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Kategoriler	114
4.16	"Akademik ve Kültürel Yaşantılar" Temasına İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar (Veli)	115
4.17	"Sosyal Yaşantılar" Temasına İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar	134
4.18	"Akademik ve Kültürel Yaşantılar" Temasına İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar (Öğrenci)	146
4.19	"Sosyal Yaşantılar" Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar (Öğrenci)	158
4.20	Grupların Okullara Göre Dağılımı	172
4.21	Çeşitli Değişkenlerin Gruplara Göre Sayısal Dağılımı	188
4.22	TEOG Puan Aralığı ve Okul Seçme Nedenine Göre Grupların Sayısal Dağılımı	189
4.23	Hane Geliri, Ev Türü, Gayrimenkul, Hane Halkı ve Kardeş Sayısına Göre Grupların Sayısal Dağılımı	190
4.24	Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı	191
4.25	Anneanne-Dedenin Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı	192
4.26	Babaanne-Dedenin Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı	193
4.27	Veli-Okul Yakınlığı, Ailevi Stratejiler, Evdeki Kitap Sayısına Göre Grupların Sayısal Dağılımı	194

4.28	Düşük Not Alma Durumunda Aile Tepkisi, Araç-Gereç Temini, Liseye Gitme Tercihleri Hakkında Grupların Sayısal Dağılımı	195
4.29	Veli Toplantıları ve Çeşitli Okul Tutumlarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımları	196
4.30	Yazılı-Görsel Medyayı Takip Etme ve Yurt Dışı Deneyime İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı	197
4.31	Yurt Dışına Çıkış Amacı ve Anne-Babanın Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı	198
4.32	Babaların ve Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı	199
4.33	Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Evlerinde Bilimsel-Kültürel Sohbet Gerçekleşme Durumunun Gruplara Göre Dağılımı	200
4.34	Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma, Kütüphaneye Gitme ve Futbol Oynama Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı	201
4.35	Çeşitli Spor Dalları ile İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı	202
4.36	Çeşitli Kültürel Faaliyetlerle İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı-1	203
4.37	Çeşitli Kültürel Faaliyetlerle İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı-2	204
4.38	Tatil Alışkanlıkları ve Hayat Memnuniyetinin Gruplara Göre Sayısal Dağılımı	205
4.39	Özel Ders Alma, Evde İnternet Bağlantısı, Kendini Avantajlı Görme Durumu ve Not Ortalamasına Göre Grupların Sayısal Dağılımı	206
4.40	Bir İşte Çalışma, Dershaneye Gitme, Gelecekte Ümitli Olma, Aile İle Kültürel Faaliyetlere Katılma ve Başarısızlıkların Nedenlerine Göre Grupların Sayısal Dağılımı	207
4.41	Üst Sosyal Konumlara Erişmede Etkili Faktörler ve Ailenin Çocuğa Karşı Çeşitli Tutumlarına Göre Grupların Sayısal Dağılımı	208
4.42	Ailelerin Okul Hayatına Katkısı ve Kitap Okumaya Teşvik Etme Durumlarının Gruplara Göre Grupların Sayısal Dağılımı	209
4.43	Gruplar Bazında Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımları	210

4.44	Gruplar Bazında Öğrencilerin Babaların Meslek Dağılımları	211
4.44	Gruplar Bazında Öğrencilerin Babaların Meslek Dağılımları	212
4.45	Gruplar Bazında Öğrencilerin Anneannelerinin Meslek Dağılımları	213
4.46	Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Annelerin Babası) Meslek Dağılımları	214
4.46	Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Annelerin Babası) Meslek Dağılımları	215
4.47	Gruplar Bazında Öğrencilerin Babaannelerinin Meslek Dağılımları	216
4.48	Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Babaların Babası) Meslek Dağılımları	217
4.48	Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Babaların Babası) Meslek Dağılımları	217
4.49	Öğrencilerin Ailelerinin En Sık Görüştüğü Kişilerin Mesleklerinin (Sosyal Ağ) Gruplara Göre Dağılımı	218
4.49	Öğrencilerin Ailelerinin En Sık Görüştüğü Kişilerin Mesleklerinin (Sosyal Ağ) Gruplara Göre Dağılımı	219
4.50	Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Şekillerinin Gruplara Göre Dağılımı	220

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Karışık, Sınıflı, Zümre ve Kast Toplumlarında Hareketlilik Çeşitleri	40
2.2	Toplumsal Konumlar Uzamı ve Hayat Tarzları Uzamı	43
2.3	Miras Alınmış (Kültürel) Sermaye ve Eğitim Sermayesi Arasındaki İlişki	52
2.4	Yapı, Habitus ve Pratik İlişkisi	55
2.5	Bourdieu'nün Kavramsal Modelinin Soy Kütüğünün Basitleştirilmiş Şeması	59
2.6	Yeniden Üretim Devresi	60
2.7	Bourdieu'nün Türkiye'de Üretilen Bilimsel Bilgi İçerisinde Kullanılan Kavramlarının Sıklık Örüntüsünü Gösteren Mütekabiliyet Haritası	69
3.1	Yakınsayan Paralel Desen Diyagramı	83
4.1	TEOG'dan Yüksek Başarı Puanı Alan Öğrencilerin ve Ailelerin Ortak Profilini Gösteren Diyagram	167
4.2	Katmanlar Programının Kullanılması Sonucunda Ortaya Çıkan Grupların Çok Boyutlu Düzlemde Dağılımı	168
4.3	Grupların Birbirleriyle İlişkisi ve Yakınlığı-Dendrogram Grafiği	169
4.4	Katmanlar Programının Kullanılması Sonucunda Ortaya Çıkan Grupların İki Boyutlu Düzlemde Dağılımı	170

Özet

Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımı İle Yeniden Üretilmesi

Taner ATMACA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

2019

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı büyük ölçüde aileden miras alınan kültürel sermaye ve yakınlıklardan (habitus) kaynaklanan eğitimde bireyler arasındaki toplumsal eşitsizliğin yeniden ve nasıl üretildiğini ortaya koymak ve Bourdieu'nün kültürel sermaye-yeniden üretim teorisini test etmektir.

Yöntem: Araştırmada karma metodun yakınsayan paralel deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Beşiktaş ve Sultanbeyli ilçelerindeki ortaöğretim kurumu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise TEOG puanı esas alınarak ve amaçlı örneklem kullanılarak belirlenmiştir. Temel ölçüt olarak ise özellikle Beşiktaş ve Sultanbeyli'de düşük-orta-yüksek şekilde kademelenen TEOG puanı esas alınmıştır. Bu bağlamda her iki ilçeden toplamda 18 farklı okuldan 1044 öğrenciden envanter aracılığı ile nicel-nitel veri toplanmıştır. Bunun yanında, araştırmanın nitel verileri için Beşiktaş'tan 5'er, Sultanbeyli'den de 5'er veli ve öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde Türkiye'de eğitim alanında ilk defa bu çalışmada kullanılan Multiple Correspondence Analysis'den (Çoklu müteakabiliyet analizi) yararlanılmıştır. Ayrıca t-testi, kay-kare testi, Pearson korelasyon analizi ve NVIVO ile nitel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Temel bulgulara bakıldığında TEOG puanı 480 ve üzeri olan Beşiktaş'taki öğrencilerle TEOG puanı düşük olan diğer öğrenciler arasında kültürel sermayeden kaynaklı önemli bir ayrışma görülmektedir. Yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin ailelerinin yüksek kültürel sermayeye sahip oldukları ve bu sermayeyi çocuklarının akademik başarısında tahvil ettikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın, düşük akademik başarıdaki öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin de düşük kültürel sermayeye sahip oldukları bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye birlikte sahip olan aileler çocuklarının akademik başarılarını artırmak, alanlarını korumak ve toplumsal statüde üst konumlar elde edebilmek için önemli bir bilinç düzeyiyle çeşitli stratejiler üretmektedirler. Bu stratejilerin kaynağını ise ailelerin kültürel sermayesi oluşturmaktadır. Kültürel sermayenin ve yatkınlıkların aktarımı ile çocukların akademik ve sosyal yaşantıları da şekillenmektedir. Kültürel sermayeye fazla sahip olmayan ve bunun yanında ekonomik yetersizliği bulunan aileler ise hem yatkınlıklar dizisinden (habitus) hem de üretebilecekleri stratejiden mahrum olmaları nedeniyle kendi çocuklarının akademik ve sosyal yaşantılarını artıracak ve onlara toplumda önemli konumlar elde ettirecek seçenek ve eylemlerden uzakta kalmaktadırlar. Kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek olan ailelerin çocukları yine kendileri gibi olan ailelerin çocukları ile yüksek nitelikte ve donanımdaki okullara gitmekte ve avantajlı durumlarını koruyarak ve artırarak sürdürmektedirler. Bu haliyle kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek ailelerin çocukları ile tam tersi durumdaki ailelerin çocukları arasında toplumsal eşitsizlik korunarak yeniden üretilmektedir. Çalışma devlet okulları kapsamında yapılmıştır. Yeni çalışmaların özel okulları ve özel statüdeki (Azınlık okulları, Levanten okulları vb.) okulları da kapsayacak şekilde olması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kültürel sermaye, Toplumsal eşitsizlik, Yeniden üretim

Abstract

Reproduction of Social Inequality in Education by Transferring Cultural Capital

Taner ATMACA

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

2019

Purpose: The main purpose of this research is to examine the Bourdieu's theory of cultural capital-reproduction and to show how the social inequality between individuals in education has been reproduced in a way that is largely derived from the family of cultural capital and habits (habitus).

Method: Convergent parallel pattern of mixed method was used in the research. The universe of the research consists of the students of the high schools in the Beşiktaş and Sultanbeyli towns of Istanbul in the 2017-2018 academic years. Purposive sampling was preferred by using TEOG scores. As a basic criterion, in Beşiktaş and schools with low TEOG score in Sultanbeyli was taken as basis. In this context, quantitative-qualitative data were collected from 1044 students from 18 different schools from both districts. In addition, 5 of the participants were interviewed for the qualitative data of the study. Multiple Correspondence Analysis (this technique firstly was used in this dissertation in Turkey in educational dissertations), t-test, Kay-Kare test and NVIVO techniques were used for analyze the data.

Results: According to the main findings of the study, it is seen that there is a significant disparity arising from cultural capital among students with TEOG score of 480 and above, and other students with low TEOG scores. It is understood that the families of the students who have high academic success have high cultural capital and that they capitalize on the academic success of their children. On the contrary, it was found that students with low academic success and their families had low cultural capital.

Conclusion and Suggestions: Families with high cultural and economic capital together produce various strategies with an important level of awareness in order to increase the academic success of their children, to protect their fields and to achieve top

positions in social status. The cultural capital of the families is the source of these strategies. With the transfer of cultural capital and tendencies, the academic and social lives of children are also shaped. Families who do not have much of cultural capital and who are also economically insufficient are deprived of moves that will increase their academic and social lives and gain important positions in society because they lack both the habitus and the strategy they can produce. The children of families with high cultural and economic capital still go to high-quality and equipped schools and protect and increase their advantageous status. In this form, it is reproduced by preserving the social inequality between the children of families with cultural capital and economic capital and the children of the opposite families. The study was conducted within the scope of public schools. It has been suggested that new studies should include private schools and schools with special status (Minority schools, Levantine schools, etc.).

Keywords: Cultural capital, Social inequality, Reproduction

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiştir. Ayrıca sınırlılıklar belirtilerek araştırmayla ilgili terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Fırsat eşitliği ve kaliteli eğitime erişebilme hakkı yirminci yüzyılın ortalarından günümüze değin tartışılan önemli pedagojik konular arasında yer almaktadır. Bu tartışma konuları içerisinde güncelliğini hâlâ koruyan eğitimde fırsat eşitliğinin kapsamı zaman içerisinde daha da genişlemiştir. 1950'ye kadar eğitimde fırsat eşitliği, daha basit ve sade bir anlama sahipti ve etnik kökene bakılmaksızın herkesin resmî bir okula devam edebilmesi demektir. 1960 ve 1970'li yıllarda fırsat eşitliği tartışmaları hem cinsiyet eşitliği hem de Coleman'ın 1968 yılındaki ünlü raporundan sonra "sonuçların eşitliği" üzerine yoğunlaşmıştır. Takip eden yirmi yılda azınlıkların eğitime erişimi, fırsat eşitliği çerçevesinde ele alınan en önemli tartışma konusu haline gelmiştir. Günümüzdeki tartışmaların odağını, daha çok sosyal hareketliliğin oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu tartışmalar, kişilerin imkânlarına ve kimliğine bakılmaksızın okulların herkes için açık bir toplum mu meydana getirdiği yoksa tam tersine sınıfsal ayrımları mı pekiştirdiği yönünde seyrini sürdürmektedir (Hurn, 2018, s. 115-117).

Özellikle yirminci yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkan liberal ve neo-Marxist yaklaşımlar, eğitimde fırsat eşitliğini kendi retorik ve argümanlarıyla temellendirmeye çalışmışlardır. Liberal bir bakış açısı ile konuyu ele alan ve daha çok işlevselci paradigmaya yakın tezler sunan kesim, nitelikli eğitime erişmede başat faktörlerin çeşitli ailevi ayrıcalıklar ve etnik kökenden daha çok, bireysel çaba ve yetenekler olduğunu belirtmiştir. İşlevselci paradigma, *insan birliktelikleri birbirine karşı bağımlı ancak farklılaşmış birimlerden oluşur* önermesi üzerine inşa edilmiştir. Bu birimler; bireyler, aileler, akrabalık yapıları ya da daha geniş statü grupları gibi yapılar olabilir. Birimler birbirlerine bağımlıdır ve bu anlayışa göre toplum işlevsel bir bütün olarak değerlendirilir (Esgin, 2008, s. 87-88).

İşlevselci paradigma, meritokrasiye dayalı toplumun yukarıda sayılan faktörler üzerine inşa edileceğini de iddia etmektedir. Bu bakış açısından değerlendirildiğinde akademik anlamda başarıda herkesin benzer fırsatlara sahip olduğu ileri sürülmektedir. İşlevselci paradigmanın ileri sürdüğü en önemli argümanlardan birisi, okullardaki performans ölçütlerinin evrensel başarı kriterleri doğrultusunda oluşturulduğu gerçeğidir. Bunun için her bireyin kişisel gayreti bu noktada daha belirleyici bir role sahiptir. Örneğin, ailevi imkânlar olarak ayrıcalıklı olup bireysel gayreti yok denecek kadar düşük olan biriyle, ailevî imkânları yok denecek kadar az olup bireysel gayreti yüksek olan birinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Burada ikinci kişinin daha başarılı olacağı ileri sürülmektedir çünkü gayreti üst düzeydedir. Bu da toplumsal hareketlilikte ona dikey yükselme fırsatı sağlayacaktır. Buradan hareketle bu paradigmanın temel iddiasının, “zamanla ailenin toplumsal statüsünün çocuğun eğitim başarısı üzerindeki etkisini yitireceği” düşüncesi olduğunu söylemek mümkündür.

İşlevselci paradigmanın önemli temsilcileri arasında Durkheim, Davis ve Moore, Pitirim Sorokin, Talcott Parsons, Anthony Giddens gibi isimleri saymak mümkündür. Bu isimler özellikle toplumdaki tabakalaşma üzerinde durmuşlar ve tabakalaşmada eğitimin rolüne de değinmişlerdir. Durkheim, toplumu maddi toplumsal olgular ve maddi olmayan toplumsal olgular üzerinden açıklar.. Bu bütün, varlığını sürdürmek için kendisini oluşturan alt birimlere yani parçalar tarafından karşılanan gereksinimlere ve işlevlere muhtaçtır. Bunlardan birisi yerine gelmediği zaman toplum içerisinde sorunlar baş göstermektedir (Esgin, 2008, s. 88). Durkheim’a göre eğitim, genç bireylerin sistematik olarak toplumsallaştırılmasından oluşur (Durkheim, 1956, s. 71). Davis ve Moore’a göre (1945, s. 242) hiçbir toplum tabakalaşmadan uzak olamaz, bu bağlamda tabakalaşma kaçınılmaz olarak her toplumun yazgısı sayılmalıdır. Sorokin’e göre, kişi toplum içerisinde insan olma vasfına kavuştuğuna göre toplumsallığın da kaçınılmaz sonuçlarına katlanmak zorundadır. Toplumda iş yapabilmek için koordinasyon şarttır, herkesin başına buyruk olduğu bir toplumda bu sağlanamayacağına göre hiyerarşi kaçınılmazdır (Akt., Erkilet, 2015, s. 58-59). Parsons, işlevselci paradigmanın savunucusu olarak, bir sistemin işlerliğine ve varlığını sürdürmesine işlevsel katkısı olan tabakalaşmayı, toplumsal sistemde önemli ölçüde bütünleştirici bir yapı olarak kabul etmektedir (Turner, 2014, s. 357-358). Giddens tabakalaşmayı ve moderniteyi güvenlik, tehlike ve risk temelinde açıklar. Bunları da dört temel kuramsala boyutlar açıklar ki sırasıyla kapitalizm, endüstriyalizm, askeri iktidar ve gözetlemedir (Çötök, 2017, s. 199, Giddens, 1998, s. 62). Giddens, toplumsal tabakalar arası hareketlilikte

eğitimi bir *yerinden çıkarma mekanizması* olarak da betimlemekte ve uzmanlık alanı üreten g olarak nitelemektedir (Giddens, 2012, s.30-31; Saygın, 2016, s. 75)

İşlevselci paradigmanın yukarıda sayılan sosyolojik bakış açısının gerçekleşmesi için eğitime yüklediği bazı anlamlar ve görevler bulunmaktadır. İşlevselcilere göre eğitim, bireyleri ve toplumu belirli bir dengede tutmak için uygun biçimde davranmalarını sağlamanın ve bu yönde güdülemenin aracıdır. Ayrıca eğitim, karmaşık işler için en yetenekli kişileri belirleme görevine sahiptir ve toplumsal değerleri sonraki kuşaklara aktarmakla yükümlüdür (İnal, 2004, s.64).

İşlevsel paradigmaya alanyazında çeşitli eleştiriler de yöneltilmiştir. Bu paradigmanın okullara yüklediği iyimser bakış açısına göre eğitim kurumları daha meritokratik bir toplumun oluşmasına aracılık etmektedirler. Bu sayede yetenekli bireyler toplumda iyi yerlere gelebilme şansı yakalamaktadırlar. Oysa özellikle öğrenci hareketlerinin yoğun yaşandığı dönemlerde (1960-1970’li yıllar) yapılan çalışmalarda öğrencinin toplumsal konumunun, eğitim ve hayat başarısını belirlemede onun bireysel özelliklerinden daha önde olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmalar işlevselcilerin temel tezlerinin gerçeği tümüyle yansıtmadığını da göstermiştir. Benzer sonuçlar ABD’de Coleman, İngiltere’de Plowden raporlarıyla da ortaya konulmuştur. Tüm bu sayılan işlevselci karşıtı görüşlere göre okullardaki eşitsizlik eğitim içi faktörlerden değil, aileden kaynaklanmaktadır (İnal, 2004, s. 65-66). Bu karşıt görüşün, yani eleştirel eğitim felsefesinin temel dayanak noktasını ise Marxizm ve sonrasında ortaya çıkan neo-Marxizm oluşturmaktadır.

Marxizm, eşitsizliğin kökeninde sermayeyi yani üretim araçlarına sahip olmayı işaret etmektedir. Bu kaynaklara yakınlık ve kaynakların yönetimi, sınıfsal farklılığın üreticisidir (Kemerlioğlu, 1996, s. 8). Marx’ın teorisine göre üretim araçlarına sahip olup denetleyenler ile bu imtiyazdan mahrum olanlar arasındaki mülkiyet ilişkisi toplumdaki sınıfsal ilişkiyi ve tabakalaşmayı da meydana getirmiştir (Giddens, 1997, s. 244; Giddens, 2014b, s. 294-297). Marx’a göre eşitsizlik bireyin taşımış olduğu vasıflarla ilgili değildir, toplumsal konumu ile ve bu konuma bağlı olarak üretilen bilinçle ilgilidir. Eleştirel pedagoji ekolünün en temel dayanak noktalarından birisini, bu Marxist bilinç oluşturmaktadır. İnsanların toplumda hüküm süren üretim ilişkileri içerisinde kazandıkları deneyimler aynı zamanda onların geliştirdikleri toplumsal gerçeklik bilincinin de şekillenmesini sağlamaktadır. Marx’a göre kapitalist üretim biçimleri insanların gerçekliği algılama, maddi dünyalarını düşünme ve yaratma biçimlerini de doğrudan etkilemektedir (Cevizci, 2018, s. 206).

Liberal ve işlevselci tezlerin karşısına özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra neo-Marxist yorum ve eleştirel pedagoji çıkmıştır. Neo-Marxizm, konuyu radikal yorumlar içeren bir retorik çerçevesinde ve çatışmacı paradigma kapsamına giren argümanlarla ele almıştır. Toplumsal yapıyı, kurumların yapıya olumlu katkıları ve bütünleşmeye yardımcı olmaları temelinde değil, işleyiş sırasındaki çatışma ve hareketliliği çözümleyerek inceleyen çatışma kuramı, bu anlamda işlevselciliğe karşı geliştirilmiş en önemli kuramlar arasındadır. İşlevselci yaklaşım bağımlılık ve birliktelikten söz ederken, çatışmacı kuram üstün olma, yani güç mücadelesinden bahseder (Avcılar, 1994, s. 30). Bu paradigmanın öncülleri arasında Marx, Dahrendorf, Coser, Mills, Riesman, Giroux, Althusser, Freire, Illich gibi düşünürler bulunmaktadır.

Neo-Marxizm, Marx sonrası düşünürlerin Frankfurt Okulu gibi ekoller etrafında bir araya gelerek Marx'ın görüşlerini yeniden ele aldıkları eleştirel felsefe geleneği olarak bilinmektedir. Bu felsefi akım içerisinde yer alan Bowles ve Gintis, sınıfsal ayrımların eğitimle topluma kabul ettirilmeye çalışıldığını dile getirmektedir (Bowles ve Gintis, 2011, s.102-124). Gramsci ise toplumda egemen olan grupların alt grupları eğitim aracılığı ile kontrol ettiğini ileri sürmektedir (Gramsci, 1992, s. 24-33; Uçak, 2018, s. 153-157). Althusser'e göre okul, kapitalist düzenin oluşturduğu eşitsizlikleri pekiştirmekle meşguldür ve eğitim devletin ideolojik aygıtlarından birisini oluşturmaktadır (Athusser, 2005, s. 97-102). Althusser'e benzer söylemlere sahip olan başka bir Marxist düşünür Poluntzas'tır. Ona göre okul, sınıfsal bölünmeleri yaratmaz, bu bölünmeye ve böylece onun genişletilmiş yeniden üretimine katkıda bulunur (İnal, 2004, s. 72). Başka bir Marxist eğitim yorumcusu Miliband'a göre okulların mevcut toplumsal ve ekonomik düzeni muhafazası üç şekilde olmaktadır. Birincisi, işçi sınıfı kökenli çocukların çoğunluğuna yönelik sınıfsal konumları onaylayan bir rol üstlenerek olur. İkincisi, eğitim öğrencilere orta sınıfın sahip olduğu değerleri aktarır ve bu durum onların tümüyle yabancı olduğu bir kültür ve dile maruz kalmaları anlamına gelmektedir. Son olarak eğitim, toplumdaki egemen yapının onayladığı temel değerleri verir ve bu şekilde var olan yapıyı yeniden sürdürür (İnal, 2004, s. 73; Yıldırım, 2013; s. 61-62).

Marx'ın felsefesini ve görüşlerini temele alarak ve yeniden yorumlayarak eğitime yeni bir perspektif kazandıran eleştirel pedagoji ise esas tartışma odağını toplumdaki statükonun eğitimle yeniden üretilmesi üzerine kurmuştur. Toplumda var olan baskıcı ve hegemonik ilişkileri muhafaza edip sürdüren eğitim anlayışına şiddetle itiraz eden eleştirel pedagoji, insanları ve toplumları özgürleştiren bir eğitim anlayışını

kurma çabasıdır. Eğitimin ve eğitimcilerin dışlananlarla ezilenlerin yanında olmasını ve okulun kişide bir bilinç değişikliği oluşturması gerektiğini savunmaktadırlar (Cevizci, 2018, s. 217). Bu gerçekleşmediği zaman da kişi, var olan egemenlik ilişkilerini doğrudan veya dolaylı olarak kabul etmiş ve kendine, topluma, emeğe yabancılaşmış demektir.

Marx'ın alanyazına kazandırdığı en önemli kavramlar arasında bulunan yabancılaşma insanın yeniden üretim devresi içerisinde yani kapitalist toplumda etkinliğini kaybetmeye başlaması demektir. Marx'ın argümanlarıyla ifade edilirse, insanı var eden ürettikleri ve emeğidir. İnsan bu yabancılaşma ile kendini ve toplumu oluşturduğu *praxisini* bir anlamda kaybetmektedir (Demir, 1999, s. 2-3). Bu döngüde kişinin kendine, doğaya, üretime ve topluma karşı bir yabancılaşma içerisine girdiğini söylemek mümkündür. Yabancılaşma özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk, kuralsızlık gibi duygularının tamamını kapsamaktadır. Başka bir deyişle yabancılaşma, insanı insan yapan öz niteliklerini yitirmesi sonucu kendisinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak fakat onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesidir.

Çatışmacı yaklaşım, tartışmanın odağına kapitalist düzenin sürdürülmesinde ve ayrıcalıklı olanın ayrıcalığının, dezavantajlı olanın ise dezavantajının nesilden nesle aktarılmasında okulların aracı bir işlev üstlendiğini almıştır. Bu bağlamda okullar fırsat eşitliği sunmak yerine sınıfsal ayrılıkların yeniden üretilmesine sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra okullar toplumdaki büyük kesimin yüksek statülere erişmesine fırsat vermeyen bir konumda bulunmaktadır. Bu paradigma, liberal ve işlevselci paradigmalara göre daha karamsar bir tablo çizmektedir. Çatışmacı paradigmanın dile getirdiği önemli argümanlar arasında, toplumdaki yüksek statülü konumlara erişmede önemli bir mücadelenin sergilendiği (Bourdieu söylemle *oyun*) ve bu mücadelede eşitsizliklerin bulunduğu yer almaktadır. Hâlihazırda çeşitli ayrıcalıkları elinde bulunduran ailelerin çocukları diğerlerine göre çeşitli avantajlara sahiptirler ve bu durum da fırsat eşitsizliğini yeniden üretmektedir (Hurn, 2018, s.111-112).

Yeniden üretim kavramı, genel olarak siyasi otoritelerin ve toplumsal sınıfların kendi çıkarlarını devam ettirmek için, ekonomik ve kültürel kaynakların kullanımını ifade etmektedir. Yeniden üretim, Marxist *çatışmacı paradigma* içinde eğitimin var olan düzeni yeniden meydana getirmesi, *düzenin muhafaza edilmesi* bağlamında kullanılmaktadır. Yeniden üretim kuramcıları, okulların asıl fonksiyonunun egemen

yapıyı ve ideolojiyi, onun bilgi üretim mekanizmalarını ve *bilme biçimleri ile* toplumsal işbölümünü yeniden üretmek olduğunu iddia etmektedirler. Bu şekilde de kapitalist akıl yürütme biçimleri okullar aracılığı ile meşru hale getirilmektedir (İnal, 2004, s. 51-53).

Marx, Weber, Durkheim gibi birçok düşünürün fikirlerinden yararlanan, eğitimdeki yeniden üretim ile eşitsizlikler üzerine çeşitli çalışmalar yürüten ve bu konuda kuramlar üreten kişiler arasında sosyolog Pierre Bourdieu önemli bir yere sahiptir. Bourdieu, kendi eğitim hayatından esinlenerek gerçekleştirdiği eşitsizlik çalışmalarını alana özgü kavramsallaştırmalarıyla evrensel bir hale getirmiştir. Bourdieu, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimdeki eşitsizliklere yönelik eleştirel yaklaşan ilk düşünürler arasında yer almaktadır (Swartz, 2013, s. 264).

Bourdieu, toplumsal yeniden üretim kuramının en önemli ismi sayılmaktadır ve eğitimdeki toplumsal eşitsizliklerin sonraki nesillere aktarılmasında aile ile okulun rolüne vurgu yapmaktadır. Bourdieu'nün en fazla savunduğu temel tez, okulun fırsat eşitliğini gözeten bir kurum olmaktan ziyade toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sunan bir yer olduğu düşüncesidir (Jourdain ve Naulin, 2016, s.51). Bourdieu, esasında bu eşitsizlikler söylemi ile toplumdaki sınıfsal tabakalaşmanın eğitim aracılığı ile yeniden ve nasıl üretildiğine ilişkin mekanizmaya açıklık getirmektedir. Bourdieu'ya göre bu mekanizmayı işleten en büyük itici güç ise ekonomik sermayeye paralel olarak ortaya çıkan kültürel sermayedir (Aktay, 2016, s.477).

Bourdieu sosyolojisinde kültürel sermayenin ciddi bir işlevi bulunmaktadır. Buna göre toplumdaki eğitimsel eşitsizliğin temelinde kültürel sermayenin farklı toplumsal sınıflar arasındaki farklı dağılımı yer almaktadır. Bourdieu'ya (1986, s. 244) göre eğitimde yakalanan başarı aile tarafından çocuğa aktarılan kültürel sermaye ile doğrudan bağlantılıdır. Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı, sözel yetenek, genel kültürel farkındalık, estetik beğeniler, okul sistemi hakkındaki malumat gibi geniş bir dağılım göstermektedir (Swartz, 2013, s. 111). Bourdieu, kültürel sermayeyi bir tür iktidar nesnesi veya kaynağı olarak da görmektedir. Kültürel sermaye, Bourdieu'nün dünyasında, aynı toplumsal kökenlere sahip olmakla birlikte farklı eğitim düzeylerinde olan ailelerin çocuklarının gösterdiği eğitimsel başarı farklılığını açıklamak için kullanılmaktadır.

Bourdieu'ya göre eğitim, kişilerin sahip oldukları kültürel sermayenin hacmine bağlı olarak toplumsal grupları ya da sınıfları ayırma ve bu durumu meşru hâle getirme işlevi görmektedir. Bu kültürel sermaye, okullara öğrenci kabulünden programların işlenişine kadar tüm süreçlerde örtük şekilde varlığını hissettirmektedir ve belirli

zümreler tarafından tekelleştirilmiş hâldedir. Ayrıca kültürel sermayenin yanılısamaya yol açan tarafı da bulunmaktadır. Eşitsizliklerin üretiminde büyük payı olan kültürel sermaye hacmi farklılığı, bireysel beceri düzeyindeki farklılıklar olarak anlaşılmakta ve böylece bir yanılısamaya da yol açmaktadır. Başka bir deyişle aslında kültürel sermayenin meydana getirdiği eşitsizlikler sanki bireylerin kendi zekâ, beceri ve çeşitli özelliklerinin bir sonucuymuş gibi algılanmaktadır (Rawolle ve Lingard, 2018, s. 192). Bu durum *hakikat sonrası* olarak kavramsallaştırılan ve hakikati gizleyen, örtbas eden veya manipüle eden *post-truth* durumla izah edilebilecek niteliktedir.

Kültürel sermaye, günümüzde okulların ve eğitim sisteminin gerekli gördüğü ve talep ettiği sermaye türüne denk gelmektedir. Yüksek düzeyde kültürel sermaye, genellikle sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerdeki aileler aracılığıyla çocuklarına daha eksiksiz şekilde aktarılırken, düşük sosyoekonomik bölgelerdeki ailelerin çocukları bu sermaye türü konusunda dezavantajlı durumdadır. Zira genellikle sahip olunan ekonomik güce, sosyal ağlara vb. dayalı olarak bu sermaye türü şekillenmektedir. Sosyoekonomik olarak birbirinden ayrılmış kesimler, genellikle farklı çevrelerde kendilerine birer yaşam alanı oluşturmuşlardır. Bu ayrışma aynı zamanda insan hayatını ilgilendiren ve temel haklardan olan eğitim ve sağlık gibi kamusal hizmetlerden de farklı düzeylerde yararlanmayı beraberinde getirmiştir. Sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerdeki okulları kazanan öğrenciler genellikle yine aynı bölgede yaşayan, yaşam kalitesi ve standartları birbirine yakın bireylerden oluşmaktadır. Bunun önemli nedenlerinden biri ise zaten sahip oldukları çeşitli sermaye türleri ile avantajlı başladıkları hayatlarını, dâhil oldukları eğitim süreci ve gittikleri okullar aracılığıyla sürdürmeleri ve bu ilişkinin birbirini yeniden üreterek devam ettirmesidir.

Aynı eğitim müfredatına tâbi olmalarına rağmen öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda farklı performanslar sergilemelerinin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi aile diğeri ise okuldur. Çocuğun sosyalleşme süreci ve içerisinde yetişmiş olduğu aile yapısı, sahip olduğu sosyal ilişkiler, ailenin eğitime yönelik beklentisi, ailenin eğitim süreçlerine katılması, ailenin bulunduğu toplumsal sınıf vb. sosyal ve kültürel sermayenin bileşenlerinin referanslarına bağlı olarak çocuklar okullarda farklı performanslar sergilemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 110). Bourdieu'nün da özellikle belirtmiş olduğu gibi, uygulanan eğitim müfredatı toplumsal açıdan üst ve orta tabakada bulunanlara uygun olmakta ve toplumun alt tabakasında bulunan kişiler ise bu müfredata yabancı kalmaktadır. Doğal olarak, sosyal ve kültürel

sermayesi zayıf ailelerden gelen bireyler, düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin devam ettiği okullara giderek akademik başarısızlıklarını yeniden üretmektedirler.

Bourdieu, yaptığı uzun süreli sosyolojik araştırmalarda kültürel sermayeyi temele alarak ait olduğu Fransız toplumunda eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretildiğini ortaya koymuştur. Benzer olguların farklı sosyal gerçekliği olan toplumlarda da var olup olmadığını öğrenmek çeşitli metodolojiler ile mümkündür. Her toplumun sosyal gerçekliği, sosyal katmanları, katmanlar arası hareketlilik durumu birbirinden farklı olduğundan Bourdieu'nün ortaya koyduğu çıkarımlardan farklı durumlara rastlamak da olasıdır. Çünkü bazı toplumlarda katı olan katmanlar ve sınıflar arası geçiş, bazı toplumlarda daha esnek olabilmektedir. Bourdieu'nün yaşadığı dönemdeki Fransız toplumunda eğitim, sınıflar arası geçişte son derece katı bir filtre görevi görmekte ve oldukça eleyici bir rol üstlenmekteyken günümüzde eğitimin yaygınlaşması ile bu durum farklılık gösterebilmektedir.

Eğitimin seçme ve eleme işlevine yalnızca Bourdieu'nün çalışmaları gerçekleştirdiği Fransa'da değil, hemen hemen tüm ülkelerde rastlanmaktadır. Türkiye'deki sosyolojik ve pedagojik gerçeklik her ne kadar Fransız toplumundan farklılık gösterse de eğitimin seçme ve eleme işlevi benzerlikler içermektedir. Zira özellikle talebin yoğun olduğu, seçkin ve kaliteli eğitim sunan, sınavla öğrenci kabul eden ve mezunlarına bir tür ayrıcalıklar dizisi sunan okullar belirli kesimler için erişilmesi güç bir noktada iken, belirli kesimler için bu okullara erişim daha kolaydır. Bu süreçte *oyunun* farkında olan ve mücadeleyi yürütecek ekonomik, pedagojik ve kültürel sermayeye sahip olan aileler avantajı ellerinde bulundurmaktadırlar.

Kültürel sermayenin Bourdieücü söylemle bedenleşmiş hali (*embodied*), farklı sosyoekonomik bölgelerdeki çocukların taşımış oldukları kültürel ve akademik birikimi, dil kodlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, okul sürecindeki sınava hazırlık pratiklerini, ailelerin okulla ve diğer pedagojik faaliyetlerle olan bağlarını, ailelerin okul başarısını artırmaya yönelik kullandıkları taktik ve stratejilerini de etkilemektedir. Kısacası, *habitusların* farklılığı pratikte de görülebilir. Habitus'u Bourdieu, eğitim alanındaki toplumsal eşitsizliklerin önemli bir belirleyicisi olarak kullanmaktadır. Hem ailelerdeki hem de çocuklarındaki habitus farklılığı, yani eğitime yönelik geliştirilen üst biliş ve yatkınlık, toplumsal tabakalar arasındaki eğitimsel eşitsizliği meydana getirmektedir. Bu perspektifte Bourdieu, çeşitli pedagojik süreçlerle toplumsal düzenin muhafazasını sağlayan ve var olan eşitsizlikleri meşrulaştırarak bireylerde Nietzsche'nin deyimiyile bir tür *amor fati* (kaderine razı, kaderini seven) oluşturan yapının maskesini deşifre

etmektedir. Farklı bir deyimle Bourdieu, günümüz dünyasında kitleselleşen eğitimin eşitlik ürettiği tezinin temel bir yanılsama olduğunu ileri sürmektedir.

Toplumsal sınırları ve düzeni oluşturmada önemli bir role sahip olan eğitim ve kurumsallaşmış haliyle okul, iktidar mücadelesinin en çok hissedildiği alanlar içindedir. Bu mücadelede çeşitli kaynakların dengesiz dağılımından dolayı ortaya çıkan eşitsizlikler hemen her toplumda görülen bir olgudur. Toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında devlete düşen görevler de söz konusudur. Bu görevlerin en önemlisi ise tüm bireyler için fırsat ve olanak eşitliği oluşturmaktır.

Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan “fırsat eşitliği”, toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine, kısacası toplumsal konumlarına bakmadan, her bireyin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışa katılacağını öngören liberal bir ilkedir. Bu yarışın kuralları yasalarla düzenlenmiştir ve “tüm insanlar yasalar önünde eşittir”. Eğitim ile yakından ilişkili bir kavram olan toplumsal hareketlilik açısından bakıldığında sosyal adalet ve eşitliğin giderek daha büyük önem taşıdığı görülmektedir (Aydın, Aydoğdu, Taş ve Dönmez, 2010).

Türkiye’de toplumun farklı kesimleri arasında fırsatlar ve olanaklar açısından denge sağlanması için bazı yasal düzenlemeler zaman içerisinde yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Bu kanunla her bir yurttaş için eğitimde fırsat ve olanak eşitliğine vurgu yapılmıştır. Her ne kadar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda her birey için fırsat ve olanak eşitliğinden söz edilse de pratikte bu eşitlik çeşitli nedenlerden dolayı pek söz konusu değildir.

Türkiye’de sosyoekonomik değişkenlerden kaynaklı hem bölgeler arasında hem de aynı kentin farklı semtleri arasında eğitimsel eşitsizlikler bulunmaktadır. Türkiye’deki coğrafi bölgeler arası eğitim eşitsizliğine çarpıcı bir örnek olarak çeşitli uluslararası sınav sonuçları verilebilir. Örneğin, TIMSS 2015’i Türkiye örneklemini üzerinden ele aldığımızda 4. sınıf düzeyinde en yüksek puanlı bölge ile (Fen alanında 524 ortalama puan ile Batı Karadeniz, matematikte 530 puan) en düşük puanlı bölge (Fen alanında 438 ortalama puan ile Güneydoğu Anadolu, matematikte 437 puan) arasında yaklaşık 100 puanlık bir ranj vardır. Benzer ranj 8. sınıf ortalamaları için de geçerlidir. Uluslararası sınavlarda her 30 puanlık farkın bir öğretim yılına denk geldiği hesaba katıldığında bölgeler arasındaki eşitsizliğin eğitsel boyutu daha rahat anlaşılmaktadır (Atmaca, 2018; s. 233-241).

Uluslararası eğitim göstergelerinde Türkiye'nin kendi örneklemini içerisinde çeşitli eşitsizlikler söz konusu olduğu gibi farklı ülkelerle yapılan karşılaştırmalarda da eşitsizlikler olduğu görülmektedir. Söz gelimi, ülkelerin eğitime verdikleri değerin önemli bir göstergesi kabul edilen GSYH'den eğitime ayrılan pay miktarlarına bakıldığında Türkiye, OECD ülkeleri içinde eğitimin tüm seviyeleri içinde OECD ortalaması olan % 5,2'nin çok altında bir ortalamaya sahiptir. Türkiye'nin tüm eğitim kademeleri için eğitim kurumlarına GSYH'den ayırdığı oran %3,8'dir. Bu oranla Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır (Ömür ve Giray, 2016, s. 146-147). Bu göstergelere ek olarak öğrenci başına yapılan harcamalar bağlamında Türkiye ile diğer OECD ülkeleri arasında ve özellikle PISA'da başarılı ilk 10 ülke arasında önemli bir fark söz konusudur (Aydın, 2015; Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; s. 48-49).

Ülkelerin milli gelirleri üzerinden eğitime ayırdıkları bütçeler ve bu bütçenin verimli kullanımı arasında farklılık olduğu gibi ailelerin gelirlerinden çocuklarının eğitimine ayırdıkları pay arasında da eşitsizlikler söz konusudur. Kaliteli eğitime erişimde ekonomik gücün önemli bir belirleyici faktör olduğu göz önünde tutulduğunda ve Türkiye'de gelir dağılımındaki adaletsizlikler hesaba katıldığında da önemli eşitsizliklerin olduğu görülmektedir (Önür, 2013; s. 259-277). Sosyoekonomik olarak yetersiz olan aileler, çocuklarının kaliteli okullarda eğitim almalarını sağlayamadıklarından eğitim eşitsizliklerinin ekonomik nedenlere bağlı şekilde yeniden üretimi söz konusudur. Bireylerin kendi imkânlarıyla bu eşitsizlikleri giderebilmesi oldukça zor bir ihtimal olarak karşımızda dururken bu görev ancak her bir yurttaşı için benzer olanaklar ve fırsatlar oluşturması bakımından sosyal devlete düşmektedir.

Modern ulus devletlerin her bir yurttaşı okullaştırma ve eğitim sürecine katma çabası oldukça önemlidir. Ancak her birey benzer nitelikte ve kalitede bir eğitime erişememektedir. Bu sorun, eğitimde yaşanan en önemli eşitsizlik ve çatışma alanları arasındadır. Eğitim aracılığı ile edinilen çeşitli toplumsal statüler ve meslekler toplumdaki çatışmanın önemli kaynağını oluşturmaktadır. Toplum nezdinde saygınlığı yüksek olan konumlara yüksek nitelikli okullardan mezun insanların daha kolay erişebilmesi ve bu okullara da büyük ölçüde belirli zümrelerin çocuklarının gidiyor olması ise çatışmanın ve eşitsizliğin farklı bir boyutunu oluşturmaktadır.

Türkiye, toplumsal tabakalar arasında eğitim başarısı, eğitime erişim ve eğitimin çıktıları bakımından eşitsizliklerin güçlü olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Bu eşitsizliğin arkasında büyük ölçüde sosyoekonomik nedenler olduğu gibi kültürel ve

ideolojik faktörler de yer almaktadır. Dolayısıyla bir kişinin Weberci söylemle *hayat şansını* belirlemede biyolojik faktörler söz konusu olduğu kadar sosyolojik ve coğrafi faktörler de oldukça önemlidir. Bu faktörlerin azlığı veya fazlalığı ise kişinin toplumsal statüsünü belirlemektedir.

Eğitimle birlikte bireyin yukarı yönlü toplumsal hareketliliğinde ve statüsünde bir değişim beklenmektedir. Ancak bu eğitim, kaliteli ve niteliği yüksek bir standarda sahip olursa sözü geçen dikey hareketlilik gerçekleşebilir. Aksi halde, eğitimsel eşitsizliklerin toplumsal tabakalar arasındaki farkı yeniden üretmesi söz konusudur. Türkiye’de okullar arasındaki nitelik farkı sınavla öğrenci alan yüksek giriş puanlı okullara olan talebi yükseltmektedir. Bu uğurda verilen mücadele sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda ailelerin de mücadelesidir. Bu mücadelede sosyoekonomik ve kültürel sermayesi yüksek olanlar ise avantajı ellerinde tutmaktadırlar. Tüm bunlar esasında eğitim eşitsizliklerinin küresel ölçekten, ulusal ölçeklere ve hatta kentlerde ve mahalle düzeyine kadar pek çok ölçekte görünür olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, eğitimin sadece sosyal değil, ekonomik ve sınıfsal bir çatışma sahası içinde olduğunun da ipuçlarını sunmaktadır.

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmede yapılan merkezi sınavların önemli bir rolü vardır. Ortaöğretim kurumlarına öğrenci kabulünde diğer önemli etken öğrencinin ilkökul-ortaokul yıllarındaki akademik başarısıdır. Önemli derecede seçme, sıralama, etiketleme öteleme ve ayırma tarafı bulunan her iki faktörün sosyoekonomik ve kültürel olarak birbirinden ayrılmış çevrelerde farklı bir ayırt etme ve seçme mekanizması oluşturduğu düşünülmektedir. Bu durum Bourdieucu deyişle eğitimde toplumsal eşitsizliklerinin okullar aracılığıyla yeniden üretimi anlamına gelmektedir.

Bourdieu’nün sosyolojik ve pedagojik araştırmaları hem kendi döneminde hem de günümüzde son derece büyük yankılar uyandırmıştır. Ayrıca şimdiye kadar dünya genelinde en fazla atıf alan sosyal bilimci unvanını elinde tutan Bourdieu’nün Türkiye’de eğitim alanındaki ampirik çalışmalara çok az konu olması dikkat çekici bir durumdur (Aktaş, 2016; Çelikkol, 2017; İnce, 2014; Ünal, 2004). Bu durum, metinlerinin Türkçeye Bourdieu’nün vefatından neredeyse on sene sonra aktarılmasıyla yani Türk eğitim bilimciler tarafından yeterince tanınmamasıyla da bağlantılıdır. Dolayısıyla Bourdieu’nün çalışmalarına, argümanlarına ve tartışmalarla dikkat çektiği eleştirel noktalara değinen bir çalışmaya ihtiyaç olduğu belirgin bir durumdur.

Türkiye’de eğitim eşitsizlikleri üzerinde yapılmış çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmaların daha çok sosyoekonomik farklılıkları temele aldığı görülmektedir (Alpman, 2009; Öztürk, 2015; Yıldız, 2015). Sosyoekonomik farklılığın toplumda çeşitli eşitsizlikler oluşturduğu bir gerçek olmakla birlikte bu araştırmada farklı bir eşitsizlik kaynağı olarak kültürel sermayeye dikkat çekilmek istenmektedir. Bourdieu’nün üzerinde sıklıkla durduğu ve vurguladığı kültürel sermayeye bağlı eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi teorisini test eden çalışmaya ulusal alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda Bourdieu’nün kavramları etrafında Türkiye’de eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretimini irdeleyen bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada sosyoekonomik tabaka farklılıklarına göre iki ayrı ilçede (Beşiktaş ve Sultanbeyli) ortaöğretime devam eden öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı, kültürel sermaye dağılımı bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca kültürel sermaye temelli toplumsal tabakalaşmanın bireylerin pedagojik pratikleri ve çıktıları üzerine nasıl yansıdığı ve var olan durumun kendini yeniden nasıl ürettiği irdelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyoekonomik bölge farklılığından kaynaklı kültürel sermayenin ortaya çıkardığı eğitim eşitsizliğinin pedagojik pratiklere nasıl yansıdığını ele almaktır. Belirlenen bu temel amaç doğrultusunda bazı alt amaçlar da bulunmaktadır. Bunlar:

1. Farklı sosyoekonomik bölgelerde ve okul türlerinde öğrenciler arası kültürel sermaye göstergelerine göre pedagojik ayrışma nasıl gerçekleşmektedir?
2. Çeşitli kültürel sermaye göstergelerine göre öğrencilerin akademik başarıları farklılaşmakta mıdır?
3. Farklı kültürel sermaye birikimine sahip ailelerin bu birikimleri çocuklarının pedagojik pratiklerine nasıl yansımaktadır?
4. Sosyoekonomik olarak farklı bölgelerde yaşayan aileler kültürel sermayeyi nasıl yeniden üretmektedir?
5. Ailelerin kültürel sermayesi ve sosyoekonomik yapısı öğrencinin okul hayatını belirleyen ailevi strateji ve taktikleri nasıl biçimlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma özellikle aile eğitiminin çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından farklılık göstermektedir. Zira ailede nitelikli eğitim olmadan çocukların akademik ve kültürel anlamda istedik seviyelerde bir biliş ve başarı geliştirmesi oldukça zor görünmektedir. Ayrıca, ailelerin çocukları için üst düzey bir farkındalık göstermelerinin ve onlar için harekete geçmelerinin okul başarısının sürdürülmesindeki etkilerini görmek açısından da önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın, çocukların akademik başarılarında aile katkısı hakkında farkındalık meydana getireceği düşünülmektedir.

Türkiye’de akademik başarı açısından hem öğrenciler hem de okul türleri arasında derin farklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler eğitim ile ilgili birçok konuda bölgeler arasında daha dikkat çekici boyuttadır. Türkiye’de eğitim eşitsizlikleri üzerine çalışmalar nadiren yapılmış olmakla birlikte, yapılan çalışmalar da daha çok ailenin sosyoekonomik düzeyi üzerine odaklanmaktadır. Ancak bu araştırma, özellikle son yıllarda eğitim sosyolojisi alanında tartışılan ve sosyoekonomik durum ile bağlantılı bir şekilde işlenerek ele alınan kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alarak daha bütüncül bir yaklaşım ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kültürel sermaye kavramı, lisansüstü çalışmalarda Türkiye’de daha çok sosyoloji disiplini çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca Bourdieu’nün argümanlarının, kavramlarının ve en önemlisi analiz metodu olan mütakabiliyetin eğitim alanında ilk defa bu çalışmada kullanılması, önemli bir eğitim sosyoloğunun tezlerinin Türkiye’de eğitimde tartışılmaya açılmasını sağlamak ve dikkatleri Bourdieu üzerine çekmek açısından da önemli görünmektedir. Çünkü Türkiye’de eğitim bilimlerinde Bourdieu üzerine yapılmış ciddi çalışmalar yok denecek kadar azdır. Ayrıca, eğitim yönetiminin eğitim sosyolojisi ile çok yakın ilişkisi olduğunu ve iki alanın birbirinden beslendiğini göstermek açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de son zamanlarda tartışmaya açılan 2023 vizyon belgesinde tüm bireylerin belirlenen toplumsal hedeflere erişmesinde nitelikli eğitimin herkes için gerekli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Toplumun tüm fertlerinin değerli olduğu ve herkesin toplumsal üretimde bir pay sahibi olduğu düşünüldüğünde nitelikli ve eşitlikçi eğitimin bu hedeflere erişmede kolaylık sağlayacağına da işaret edilmektedir. Dolayısıyla eğitim politikalarının geliştirilmesinde adil ve eşitlikçi bir yaklaşım sergilenmesi ve bu yönde somut adımların atılması gerekmektedir. Bu çalışmanın

politika üretenlerde ve uygulayıcılarda fırsat eşitliği konusunda farkındalık oluşturacağı ümit edilmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek bulgular mesleki gelişim kapsamında yapılan etkinliklerde öğretmenler ile paylaşılabilir. Eğitim eşitsizlikleri bağlamında ortaya çıkabilecek olası durumların tespiti ve bu durumların ortaya çıkmasını engelleyecek pratiklerin geliştirilmesinde bu araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından yararlanılabilir. Araştırmanın sonuçlarının bu alanda politika üretenlere ve farklı araştırmalar yapanlara yardımcı olması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul'un Beşiktaş ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca nitel kısım için belirlenen öğrencilerden (10 öğrenci) ve velilerden (10 veli) seçilen grubun görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kültürel Sermaye: Bourdieu'nün çalışmalarında çok temel bir yeri olan kültürel sermaye bir alanda gücü elinde bulunduranların eğitim yoluyla ailelere ve dolayısıyla bireylere aşıladığı yapıdır. Farklı bir söyleme bir tür "bilgi sermayesidir" (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s.108).

Habitus: Şemaların benzer şekilde şekillendirilmiş sorunların çözümüne izin veren analogik transferi sayesinde, geçmiş deneyimleri bütünleştirerek her dakika bir algı, anlama ve eylem matrisi olarak çalışan ve sonsuz çeşitlilikteki vazifede başarıyı mümkün kılan bir sürekli, dönüştürülebilir eğilimler sistemidir (Swartz, 2015, s. 61)

Alan: Alan, içinde toplumsal pozisyon için mücadele veren faillere kendi şartlarını dayatan, önceden yapılaşmış konumların bulunduğu bir oyun sahasıdır (Arun, 2015, s. 211)

Doxa: Dünya ve onun içinde konumumuzla ilgili daha bilinçli düşüncelerimizi şekillendiren, gerekliliği sorgulanmayan, bilinç-öncesi anlayışları anlatan kavramdır. *Doxa*, hissedilen gerçeklik, itiraz kabul etmediğimiz, bilakis muhtemel bir itirazdan önce gelen şeydir. (Calhoun, 2016, s. 100).

İllusio: Oyunun oynandığı yer alandır ve bu alandaki oyuncular (eyleyenler) oyuna dâhil olabilmek için ve o oyundan bazı çıkarlar elde edebilmek için mücadele ederler yani çeşitli strateji ve taktik geliştirirler. Bu çıkarlara inanmaya *illusio* kavramı karşılık gelir (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 82).

Strateji: Strateji, bireyin alandaki çıkarlarının muhafazası ve devamı için ürettikleri çabalar bütünüdür.

Okul başarısı: Örneklem grubunda yer alan kişilerin şimdiki lise eğitimlerini aldıkları okullara girebilmek için 2017-2018 ve öncesindeki yıllarda Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'ndaki [TEOG] merkezi puanlarını ve hâlihazırdaki okullardaki yılsonu puan ortalamalarını ifade etmektedir.

Eğitim eşitsizliği: Bireylere sunulan eğitimin aynı nitelikte olmaması, nitelikli eğitime sadece belirli kategorideki insanların erişebilmesi ve diğer insanların bu fırsatlardan mahrumiyetini ifade etmektedir.

1.6. Kısaltmalar

<i>AL</i>	: Anadolu Lisesi
<i>ÇMA</i>	: Çoklu Mütakabiliyet Analizi
<i>İHL</i>	: İmam Hatip Lisesi
<i>MEB</i>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<i>MTAL</i>	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<i>OECD</i>	: Organisation for Economic Co-operation and Development
<i>PIRLS</i>	: Progress in International Reading Literacy Study
<i>PISA</i>	: Programme for International Student Assessment
<i>TEOG</i>	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
<i>TIMMS</i>	: Trends in International Mathematics and Science Study
<i>TÜİK</i>	: Türkiye İstatistik Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle toplumsal tabakalaşma kavramı ve bu kavrama yönelik çeşitli sosyolojik görüşler ele alınmıştır. Daha sonra ise Bourdieu sosyolojisi ve bu sosyolojiye ait kavramlar irdelenmiştir.

2.1. Eğitimde Eşitsizlik

Eğitimde eşitsizlik olgusu, özellikle sanayileşme sonrası dönemlerde eğitsel tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bunun en temel nedenleri arasında toplumlarda hızla artan iş bölümü çeşitliliği ve kitlesel eğitime erişimin yoğunlaşması sayılabilir. Özellikle toplum katmanlarının derin olduğu, sınıflar arası geçişlerin nadiren gerçekleştiği veya hiç olmadığı toplumlarda eğitime erişim, eğitimin niteliği, alınan eğitimle birlikte edinilen statü ve meslek gibi pek çok hususta eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. Sınıflı toplumlarda egemen sınıfı temsil eden kesimin daha alt sınıflar üzerindeki hegemonyalarını sürdürme işlevi, nitelikli eğitime erişme ve bu eğitimden faydalanma ile yeniden üretilmektedir. Sosyoekonomik olarak imtiyazlı sınıfların kendi ayrıcalıklarını sürdürme istek ve eğilimleri ile bu yöndeki pratikleri bu sınıfı sistematik olarak yukarıda tutmaktadır. Bunun yanında sosyoekonomik olarak alt tabakada bulunan kesimin çocukları yine aynı bölgelerdeki niteliği düşük okullarda eğitimlerini alarak donanım ve pedagojik kazanımlar yönünden üst tabakadaki diğer çocuklara göre geride kalmaya devam etmektedir. Bu durum, yani; içinde bulunulan çevrenin getirdiği dezavantaj niteliksiz eğitimi, niteliksiz eğitim de eşitsizliği üretmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırma, algılama ve yorumlamasında ayrılmaz bir parçası olduğu sosyal uzam ve gerçeklik önemli birer belirleyicidir. Bu sosyal uzam ve gerçekliğin önemli birer bileşeni de bireyin sahip olduğu kültürel sermayedir. Kültürel sermaye bireye ailesinden ve çevresinden miras alınan bir birikimdir. Birey bu sermaye ile zihin dünyasını şekillendirdiği gibi etrafında olup bitenleri bu çerçevede yani sermayesinin miktarınca yorumlamaktadır. Kültürel sermayenin oluşması, yeniden üretilmesi, çoğaltılması ve sonraki nesle aktarılması içinde bulunulan sosyal sınıfla, bu sınıfın aile yapısı ve eğitimle gerçekleşmektedir. Bu sermayenin sınıflar arasındaki farklılığı bireyler arasındaki farklılığı da belirlemektedir.

Özellikle 1960 sonrasında eğitime yönelik başlayan radikal ve eleştirel söylemlerle birlikte yapılan ampirik araştırmalar farklı toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin kökenleri ve sonuçlarına dikkatleri çekmeyi başarmıştır. Daha güncel zamanlarda PISA gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda başarılı kabul edilen öğrencilerin başarıları ile sosyal kökenleri ve sosyoekonomik göstergeleri arasındaki korelasyon, tartışmaları ve araştırmaları bu sahada yoğunlaştırmıştır. Zira aileden edinilen birincil eğitim sistematik şekilde sosyal kökene bağlıdır ve bireyin hayat güzergâhı ile toplumsal konumu arasındaki sıkı bağı da belirlemektedir. Ayrıca okul, kurumsallaşmış bir eğitim mekânı olarak sahip olduğu pedagojik otorite ile kökene göre birey üzerinde farklı etkiler bırakmaktadır (İdemen, 2008, s. 420).

Eğitim bir sosyalizasyon sürecidir ve bu sürecin başlayıp filizlendiği yer ailedir. Ailenin oluşturduğu ve ürettiği kültürel sermaye, entelektüel birikim ve pedagojik yatkınlıklar çocuklara miras bırakılmaktadır. Bu transfer, eğitimin büyük bir bileşenini oluşturmaktadır ve büyük ölçüde toplumsal kökenle ilintilidir. Ancak toplumsal kökene rağmen kültürel sermayenin dikey hareketlilikte etkisi bulunmaktadır. Eğitim sisteminin hem kullanıcısı hem de bir ürünü olarak öğrencilerin toplumsal kökenlerinin tesiri hem kısa vadede hem de uzun vadede kendini gösterir. Özellikle kısa vadede, eğitim hayatının önemli dönemeçlerinde kendini hissettirir. Aynı zamanda kültürel sermaye, çocukların pedagojik sisteme ve akademik sürece olan entelektüel angajmanlarının da önemli bir belirleyicisi olabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 31).

2.2. Toplumsal Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma

Eşitsizliklere hemen hemen tüm insan topluluklarında rastlamak mümkündür. Toplumsal yapılarda konumların ve rollerin sağladığı imtiyazlar, saygınlıklar ve otoriteler göz önüne alındığında insanlık tarihinin hemen hiçbir evresinde eşitsizliğin var olmadığı dönem yok gibidir. Eşitlik ve eşitsizlik kavramları yakın zamanlarda “fırsat ve imkân” kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Modernizmle birlikte yükselen liberal ekonomi anlayışı, eşitsizlikleri de makul, doğal ve sürdürülmesi gereken bir durum olarak benimsemiş ve argümanlarını bu doğrultuda şekillendirmiştir (Hesapçioğlu, 2011, s. 17). Liberal düşünürler ve teorisyenlere göre ise gelir, güç ve saygınlık gibi ayırt ediciliği olan nitelikler bireyin kendinden kaynaklı olarak toplum içinde gelişir ve dağılır. Sahip oldukları yetenekleri ve potansiyeli kullanabilen ve buna uygun durumlar oluşturanlar toplumda üst katmanlara çıkabilmektedir. Eşitsizliğin kaynağını ise bireysel farklılıklar oluşturmaktadır (Hesapçioğlu, 2011, s. 17).

Liberalizmin tersine olarak sosyalizm, eşitsizliği doğal bir hal olarak değil, insanlar tarafından kurulmuş düzenin bir uzantısı ve sonucu olarak görmektedir. Buradan hareketle de tabakalaşmanın da insanlar tarafından yapay şekilde üretildiği ve ortadan kaldırılması muhtemel bir durum olduğu dile getirilmektedir. Sosyalizmin tasavvuru sınıfsız, tabakasız, eşit bir toplum yapısıdır (Sunar, 2016, s. 1-2). Eşitsizlik ve tabakalaşma ile ilgili bu iki uç arasında pek çok yaklaşım, görüş ve uygulamaya rastlanabilir. Ancak bariz olan sosyal realite şu ki hem diğer ülkelerde hem de Türkiye’de eşitsizlik ve tabakalaşma keskin hatlarını koruyarak sürmektedir. Özellikle kapitalist ekonominin ve küreselleşmenin etkisiyle toplumun farklı kesimleri arasındaki bu fark giderek artmaktadır (Sunar, 2016, s. 2).

Eğitimdeki ve toplumdaki eşitsizliği anlayabilmek için öncelikle eşitsizlik kavramına ve insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağına bakmak gerekmektedir. Eşitlik ve eşitsizlik kavramlarını ciddi anlamda ve sistematik olarak ilk değerlendiren kişi J. J. Rousseau olmuştur. Rousseau’ya göre insanlar arasındaki eşitsizliğin temelinde özel mülkiyet yer almaktadır. Özel mülkiyetin yaygınlaşması ve bazı kaynakların belli kesimlerin elinde birikmesi ve sonraki nesillere aktarılması ile birlikte eşitsizlik ortaya çıkmış ve sonradan bu hâl meşrulaştırılarak doğal kabul edilen bir duruma dönüşmüştür. Bireyler arasındaki eşitsizliğin meşru ve doğal olarak kabul edilmesinde çeşitli devlet aygıtları da ve bizatihi devletin kendi politikaları da rol oynamış ve bu durum toplumsal eşitsizliğin meydana gelmesini hızlandırmıştır (Coşkun, 2014, s. 11; Rousseau, 2016, s. 133-146).

Rousseau, *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* (2016) adlı eserinde insanlığın gelişim panoramasını ve toplumsal ilişkilerin ilerlemesini açıklarken tarihin erken evrelerinde insan hayatında “ihtiyaç fazlası” bir edinim anlayışının olmadığını ancak bunun zaman içerisinde oluştuğunu kaydeder. İlkel dönemlerdeki dayanışmanın yerini zamanla öne çıkma, tahakküm, itibar elde etme çabası ve mücadele almıştır. Rousseau, iki tür eşitsizlikten söz eder. Birisi doğuştan getirilen bedene ait niteliklerden kaynaklı eşitsizliktir. Bunlar arasında zekâ, yetenek, sağlık, güçlülük vb. sayılabilir. Diğeri ise insanlar tarafından politik olarak üretilmiş, onanmış, meşrulaştırılmış eşitsizliklerdir. Rousseau bu ayırmadan şu sonuca ulaşmaktadır: İnsanlar doğuştan her ne kadar fizyolojik olarak bazı farklarla dünyaya gelseler de sonradan mülkiyetin ve kanunların aracılığıyla eşitsizliği üretir ve kalıcı hale getirirler.

Montesquieu (1998, s. 182) ise insanların doğuştan eşit olduklarını ancak bu eşitliğin sürdürülebilir olmadığını ileri sürmektedir. Çünkü toplum insanlara eşitliklerini kaybettirmektedir. Gerçek eşitlik ile kastedilen toplumda emir verecek kişilerin olmaması değil, bu kişilerin de geri kalan kişiler ile aynı konumda olmalarıdır. Toplumsal eşitsizlik, bir grup veya toplum içindeki bireylere imkân ve fırsatların eşit düzeyde sunulmaması ve bunların farklı miktarlarda dağıtılması olarak ifade edilmektedir (Scott ve Marshall, 2009; akt., Coşkun, 2014, s. 11). Modern zamanlarda her bireyin doğuştan getirmiş olduğu bazı avantajlar ve dezavantajlar bulunmaktadır. Bu avantajlar ve dezavantajların belirlenmesinde özellikle sosyoekonomik göstergeler önemli rol oynamaktadır. Bunun yanında etnik köken, ailenin eğitim-kültür seviyesi, evde konuşulan dil(ler)in ve alınan eğitimin niteliği vb. gibi faktörler bireylere belli ölçülerde avantaj veya dezavantaj olarak yansımaktadır. Bu ayrışma ise sonuç itibari ile bireyler arasında belli alanlarda eşitsizliği yaratmaktadır. Özellikle nitelikli eğitime erişim ve bu süreçteki ayrışma ile birlikte ortaya çıkan tabakalaşma, toplumsal eşitsizliği sürdürmektedir.

Toplumların yapısını ve işleyişini anlatması bakımından hayli zengin bir kavram cephaneliğine sahip olan sosyolojinin temel odak noktalarından birini de sosyal tabakalaşma oluşturmaktadır. Ancak burada bir zorluk da mevcuttur. Toplumsal tabaka ile toplumsal sınıf kavramları arasındaki nüansı belirtmek oldukça zordur. Çünkü aralarında keskin sınırlar yoktur. Ancak sosyologların çoğunluğu tabakaları evrensel, sınıfları ise tarihin belirli dönemlerinde ve bazı toplumlarda ortaya çıkan sosyal bir yapılaşma olarak ele almaktadır (Amman, 1995, s. 11).

Günümüzde farklı tabakalaşma kuramları olmakla birlikte bu konunun temeli Marx ve Weber'in toplumu tarif biçimlerine kadar uzanmaktadır. Marxist gelenek, toplumsal tabakalaşmanın gerisinde ekonomik belirleyicileri, üretim-mücadele ilişkilerini mücadele ve sınıf çatışmasını daha fazla öne çıkarırken, Weberci gelenek ise statüye, iktidara, özel hayat tarzının temsil ettiği tüketim biçimlerine daha çok vurgu yapmaktadır (Ünal, 2016b, s. 31). Bu iki gelenek günümüz sosyolojisini ve sosyologlarını etkilemiş ancak çağdaş oluşumlar doğrultusunda yeni yorumlar getirilmesine de olanak sağlamıştır. Ancak toplumsal sınıfların haliyle tabakalaşmanın gerçekten aile gibi kurumsal ve gerçek varlıklar mı yoksa sadece istatistikten mi ibaret olduğu veya araştırmacının zihninde yarattığı bir illüzyon mu olduğu konusu henüz netleşmemiştir (Parkin, 2014, s. 649).

Tabakalaşma, farklı insan gruplaşmaları arasındaki yapılaşmış eşitsizlikler olarak nitelendirilebilir. Sosyal tabakalaşma, hiyerarşik bir düzene ve üretim ilişkilerine atıfta bulunan sosyolojik bir olgudur. Bu olgunun tarihin seyri içerisinde insanlar arası ilişkileri de belirlemiş güçlü bir tarafı da vardır. Tabakaların belirlenmesinde ve oluşumunda tarihin akışı içerisinde pek çok faktör öne çıkmıştır. Bunlar arasında farklı zümrelere mensubiyet (örneğin, aristokratlar, rahipler, zanaatkârlar, köylüler vb.) ve üretim araçlarının kontrolü (örneğin, toprak sahipliği ve toprağı işleyecek araçlara sahip olma, sermayeye hükmetme) sayılabilir (Giddens, 2014a, s. 100).

Tabakalaşma, ekonomik, sosyal ya da kültürel açıdan ortaya çıkmış sosyal eşitsizliklerin analizini içermektedir. Literatürde tabakalaşma, daha çok sınıf söylemi içerisinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla tabakalaşma çalışmalarının kayda değer nitelikteki çoğunluğunu ekonomik eşitsizlikler ve bunun uzantısı olarak gerçekleşen sonuçlar oluşturmaktadır (Yanıklar, 2016, s. 29). Kapitalist sistemin gittikçe yerleşmeye başladığı 18-19. yüzyıllardan itibaren yaşanan büyük toplumsal ve ekonomik gelişmeler insanların yeni birtakım idealler edinmelerini de tetiklemiştir. Bu ideallerin şekillenmesinde her bireyin doğuştan eşit ve her şeye ulaşma konusunda benzer fırsatlara sahip olduğu yönündeki argümanlar önemli rol oynamıştır. Ancak ne var ki ilerleyen yıllardaki sosyoekonomik ve siyasal gelişmeler insanların bu inancı doğrultusunda pek gerçekleşmemiştir.

Toplumlar bir bütün olmasına karşın kendi içlerinde homojen bir görüntü oluşturmazlar. Topumlar, en çok eşitsizlik çerçevesinde ayrıışmışlardır. Toplumda bazı kesimler diğerlerine göre var olan fırsat ve imkânlardan daha çok yararlanmaktadır. Bunun yanında eylemlerini bu avantajlı yönlerini korumaya ve sürdürmeye dönük olarak şekillendirdikleri de bir gerçektir (Kalaycıoğlu, 2014, s. 9).

Kavramsal olarak bir çelişkiyi vurgulamak gerekirse “tabakalaşma” ve “eşitsizlik” kavramları her ne kadar eş anlamlı kullanılsa da her ikisi de farklı kuramsal temellere sahip olduğundan vardıkları sonuçlar da farklı olacaktır. Tabakalaşma daha çok yapısal-işlevselci paradigmanın literatüründen türetilmişken eşitsizlik ise çatışmacı paradigmanın literatüründe daha yoğun kullanılmaktadır. Önemli teorisyenler arasında gösterilen Louis P. Althusser’e göre sınıflar arası eşitsizliğin yeniden üretilmesinde kapitalistlerin kendi çıkarlarını koruma güdüsü bulunmaktadır. Bu bağlamda kendi sermayelerini işleyerek artı değer oluşturacak ve sermaye birikimlerini sermayedar lehine çevirecek iş gücünün ve iş bölümünün oluşturulması gerekmekte ve bunu da okullar aracılığıyla sistem yapmaktadır (Althusser, 2005, s. 119).

Kapitalizmin eşitsiz seyrinin tetiklediği eşitsizlik çok daha derin olmakla birlikte insanlığın gelişim panoraması içinde “eşitsiz gelişim” bazı düşünörlere göre “insanlık tarihinin evrensel bir yasası” olarak ele alınmalıdır (Smith, 2017, s. 150). Ancak bu çözümlene daha çok Marksist paradigmaya yakındır. Buradaki fark, kapitalizmle birlikte ortaya çıkan ve derinleşen eşitsizliği besleyen faktörlerle kapitalizm öncesindeki eşitsizliği oluşturan faktörler birbirinden ayrı olmasıdır.

Sanayileşmiş, ekonomik olarak belirli refaha ermiş toplumlarda genellikle üç sosyal sınıf kavramsallaştırmasından söz edilebilir. Birincisi üst sınıf ki bunlar işveren, sanayici, üst düzey yönetici, toplumda kaynaklara sahip veya kaynakları kontrol eden gruptur. Orta sınıf ise beyaz yakalı, masa başı iş yapan, profesyonel mesleklere sahip olanlar ve devlet görevlilerinden oluşur. Alt sınıf ise mavi yakalı, üretimde çalışan işçiler, el emeği ile çalışanlar, devlet görevinde alt ücret grubunda olanlar, geçici ve güvencesiz işleri olanlar ve işsizlerden oluşur. Bunlardan farklı olarak da sanayileşmekte olan ve tarım sektörünün hala güçlü olduğu toplumlarda köylülerden de bahsetmek gerekir. Doğal olarak da köylülüğün toprak sahibi olup olmama, toprak büyüklüğü, işlediği ürün vb. gibi faktörlerle kendi içinde tasnifi vardır (Kalaycıoğlu, 2014, s. 10). Ancak endüstri 4.0 çağında toplumları artık bilgiyi üreten ve bilgiyi tüketen şekilde tasnif etmek de olanaklı görölmektedir.

Toplumun farklı kesimlerini farklı sınıflamalara göre (ekonomik tasnif, kültürel tasnif vb.) tanımladığımızda ortaya çıkan hiyerarşi için kullanılan “alt sınıf”, “orta sınıf”, “üst sınıf” veya “alt tabaka”, “orta tabaka”, “üst tabaka” gibi ayrımlar Bauman’a göre modernitenin dayatmasıdır ve her bireye dâhil olduğu kategorinin rollerini biçmektedir (2014, s.9). Bu taksonominin en acımasız şekilde mağdur ettiği kesim ise “alt sınıf”lardır. Bu kavrama ve bu sınıfa dâhil olanlara yönelik olarak modernitenin acımasız rol biçmesini Bauman şöyle ifade etmektedir:

“Alt sınıf” kavramının taşıdığı tek anlam, işlev ve mevki odaklı, yani anlamlı bütün sınıflandırmaların *dışında kalmaktır*. “Alt sınıf” toplumun “içinde” var olabilir ama kesinlikle topluma “dâhil” değildir. Toplumun hayatta kalması ve refahı için duyduğu gereksinimlere hiçbir katkıda bulunmaz; hatta o olmasa toplum daha iyi olur. Ona takılan lakattan da anlaşılacağı gibi, “alt sınıfın” statüsü “iç mülteciler” veya “kaçak göçmenler” “içerideki yabancılar” gibidir. Toplumun tanınan veya tanımlanan üyelerine verilen haklardan

mahrum; özetle, toplumsal organizmanın “doğal” ve elzem parçalarından sayılmayan yabancı bir kısmı. Kanseri dokudan pek farkı yoktur, en makul tedavi yöntemi kesip çıkarma ya da onun bir alt aşaması olan mecburi, teşvik edilmiş ve zoraki yatağa hapsedilme ve/veya remisyonudur (Bauman, 2014; s. 10).

Bauman’ın, modernitenin bu acımasız taksonomisine yönelik eleştirileri ezilen “sınıf” veya “tabakalar” için bir tür nefis-i müdafaa olarak okunabilir. Toplumda görülen eşitsizliklerin en çok mağdur ettiği kesimin yoksullar olduğu düşünüldüğünde Bauman’ın argümanlarını yoksullar için moderniteye karşı bir duruş olarak değerlendirmek de olasıdır. Eşitsizliği fazlasıyla ve hayatının her safhasında sonuna kadar hisseden yoksullar bu ayrışmada en çok mağdur olan, ötelenen, damgalanan insanlardan oluşmaktadır. Bauman, iddialarını biraz daha kuvvetlendirmek için toplumsal eşitsizliklerin mağdurları ile doğal afetlerin mağdurlarının aynı insanlar olduğunu, bu iki mağduriyet arasında seçici bir ilişki olduğunu belirtir. Hatta Bauman’a göre (2014, s. 14-16) bu insanlar bir tür “ikincillik” yani marjinalite, harcanabilirlik, dışsallık ve siyasi gündemin meşru bir parçası olmama ile de iç içedir.

Eşitsizliği toplum hayatının neredeyse tüm alanlarında görmek mümkündür. Ancak bireyin eşitsizlikler ile en erken tanıştığı dönem ise eğitim çağları olmaktadır. Böylece eğitimdeki eşitsizliklerin yansımaları diğer alanlarda da kendini göstermektedir.

2.3. Eğitim ve Toplumsal Eşitsizlik

Eğitimin politik iktidarla olan ilişkisi her daim güçlü olmasından dolayı, eğitim her zaman bir çatışma ve mücadele sahası olarak da görülmüştür. Çatışmanın içeriğini de ise daha çok, müfredatın belirlenmesi, kimin, nasıl ve ne kadar bilgiyi, hangi değerleri vereceği vb. gibi konular yer almaktadır. Eğitimin siyasallıkla yüklü doğası ve gücü elinde bulunduran imtiyazlı sınıfın, bu imtiyazı devam ettirme arzusu eğitim aracılığıyla eşitsizliğin üretilmesinin de önünü açmaktadır.

Kültürel bir aktarım olan pedagojik pratikler aynı zamanda toplumsal kontrole, hegemonya ile güç ilişkilerinin yeniden üretilmesine ve meşru hale getirilmesine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Pedagojik bağlamda düşünüldüğünde bu ilişkileri ve meşruiyet üretme zeminini sağlayan çok çeşitli faktörler sıralanabilir. Bu faktörler arasında dil pratikleri, kültürel sermaye, habitus, sosyoekonomik çevre, ailelerin pedagojik süreçte izledikleri taktik-stratejiler vb. sıralanabilir.

Toplumdaki çatışmanın önemli bir yanını ise eğitim aracılığıyla sosyal tabakalaşmanın devam ettirilmesi oluşturmaktadır. Kimin hangi meslekler için elverişli olacağı, süreçte kimlerin eleneceği, kimlerin imtiyaz elde edeceği vb. konular okulları ciddi bir çatışma, rekabet ve mücadele odağına dönüştürmektedir (Aktay, 2016, s. 473). Toplum nezdinde itibarı yüksek mesleklere ve işbölümüne hâlihazırda sınıfsal olarak seçkinlerin yönlendirilmesi, seçilmesi ve bu durumun bu sınıftaki bireylerin doğal ve meşru bir hakkı gibi lanse edilmesi tabakalaşmanın sonucunda üretilmiş bir eşitsizliktir. Tabakalaşmanın katı ve az geçirgen olması, eğitim aracılığıyla olan toplumsal hareketliliğe de engel oluşturmaktadır.

Modern ulus devletlerin eğitimdeki niceliksel artışa verdiği önem doğrultusunda tüm yurttaşlarını zorunlu eğitim kapsamına alması artık yaygın bir durumdur. Ancak burada ortaya çıkan başka bir durum ise her bir yurttaşın edindiği kitlesel eğitimin nitelik ve kalite farkıdır. Sürece dâhil olan her bireyin pedagojik pratiklere farklı adaptasyon süreleri ve bu pratikleri benimseme deneyimleri, içinden çıkageldikleri sosyal tabakanın niteliği ile de örtüşmektedir. Miras alınan niteliğin ve nitelikli eğitime erişimdeki farklılaşmanın bir uzantısı olarak da ortaya eşitsizlikler çıkmaktadır.

Türkiye, toplumsal sınıflar ile eğitim başarısı, eğitime erişim ve eğitim çıktılarının dağılımı bakımından eşitsizliğin güçlü olduğu ülkeler arasındadır. Eğitim sisteminde düşük başarı gösteren öğrencilerin büyük bir kısmı yoksullukla ilgili bir hayat hikâyesine sahiptir veya yoksul bir aileye mensuptur. Bu bağlamda düşünüldüğünde alt-proleter sınıfta yer alan yoksul aile çocuklarının sosyal tabakalaşmada dikey bir hareketlilik içinde bulunması gittikçe güçleşmektedir. Yoksulluğun niteliksiz eğitimi, niteliksiz eğitimin de yoksulluğu yeniden üretmesi bu döngüyü pekiştirerek sürdürmektedir (Çelik, 2016, s. 92).

Sosyoloji disiplininin önemli çalışma alanları içinde yer alan toplumsal eşitsizlik, sosyal tabakalaşma ve eğitim arasındaki ilişki iki farklı yaklaşım çerçevesinde irdelenmektedir. Bunlardan ilki, herkese açık olan örgün eğitim içinde bulunan her birey, taşımış olduğu potansiyel ve yetenekleri ile toplumda değerli kabul edilen bir statüye eğitim sürecinden çıktıktan sonra erişebilmektedir. Bu bağlamda eğitim, bireye eşitsizlikleri giderebileceği bir fırsatlar dizini de sunmaktadır. Diğer bir yaklaşıma göre ise eğitim kurumları eşitsizlikleri gidermek yerine var olanı daha da derinleştirerek sürdürmekte ve sınıfsal bir hareketliliğe fazlaca olanak sağlamamaktadır (Yanıklar, 2010, s. 122).

Eğitim yalnızca okulda gerekleŒmez, aileden edinilen kimi özelliklerin miras alınmasını da içerir. Eğitsel arka plan, kurumsal bir yapı olarak okul vasıtasıyla yaygın hale getirilebilir ve yeniden üretilir. Sosyoekonomik olarak imtiyazlı sınıfın veya tabakanın mensubu olan kiŒiler, aileden miras aldıkları birtakım sosyal ve kültürel kodlara aŒına Œekilde okula gelmektedir. Buna karŒın eŒitli mahrumiyetler içinde bulunan sınıfın veya tabakanın çocukları ise okula bu beceri ya da becerileri edinmek üzere gelirler. Okul, bu yönüyle tarafsız bir kurum değildir.

Okul, özellikle imtiyazlı sınıfların deneyimlerine ve beklentilerine daha açık pratikler içermektedir. Dezavantajlı sınıf veya tabakadan gelen çocuklar her ne kadar orta-st kesime ait sosyal, kültürel veya pedagojik pratikler edinseler de st sınıfların çoğunlukla dođuŒtan getirdikleri bu özelliklere doğal bir yatkınlık geliŒtiremezler. Bundan dolayı ailelerin çocukları için Œetikleri okul türleri ve okul dıŒı etkinlikler arasında gözlenen birbirinden farklı pratikler öğrencilere sınıfsal olarak farklı pratiklerin de kazandırıldığı izlenimi uyandırmaktadır (Akyol, 2018, s. 70).

Toplumsal eŒitsizliđin en gözlenebilir olduğu alanlardan birisi Bourdieu'ya göre eğitimidir. Çünkü eğitim, bir hegemonya alanıdır ve egemen olanın kendi egemenlik haklarını yeniden ürettiği bir sahadır. Temelden baŒlayan bu eŒitsizlik katlanarak ve iliŒkisel Œekilde toplum hayatının diğer alanlarına da sirayet etmektedir (Bourdieu, 1973, s. 257-271). Egemen sınıflara mensup ailelerin çocukları eğitimi idrak etmekte, sahip oldukları beceri ve yatkınlıkları ortaya koymakta zorlanmazlar, çünkü okulun beklentilerine yönelik aileden miras olarak aldıkları yüksek bir hazırbulunuŒluk seviyesine sahiptirler. Buna karŒın alt sosyoekonomik sınıflara mensup ailelerin çocukları bu imtiyazdan mahrumdurlar. Zira egemen kültürü oluŒturan dŒnce tarzına, dil kodlarına, davranıŒlara pek aŒına değillerdir. Egemen sınıfın kültürel özelliklerine sahip olmadıkları için okulun beklentilerini karŒılayacak niteliğe de sahip değillerdir ve bu durum onların aleyhine iŒlemektedir. Bu durum Bourdieu'ya göre bir tür "sembolik Œiddet" içermektedir (Giroux, 1983, s. 87).

Eğitimdeki eŒitsizlikler üzerine hatırı sayılır alıŒması bulunan Basil Bernstein, maddi ve sembolik değerlerin üretilmesi, paylaŒtırılması ve meŒru hale getirilmesi sürecinde toplumsal gruplar arasında gerekleŒen iktidar ve sınıf eŒitsizliklerini *sınıf iliŒkileri* olarak betimlemektedir. Bu betimleme ile Bernstein, iŒ bölümünden kaynaklanan sınıf iliŒkilerinin aslında kültürel sermaye esaslı bir sınıf ayırımından da oluŒtuđuna iŒaret etmektedir. Toplumsal sınıflar temelinde gerekleŒen g, egemenlik

kurma ve kontrolü elde tutma ilkeleri esasında her bir sınıfın bilinç biçimlerini de şekillendirmektedir (Köse, 2001, s. 106, Bernstein, 2003, s.133-134).

Okul, sınıflar arasındaki eşitsizliğin korunması ve yeniden üretilmesi sürecinde özellikle egemen sınıflar lehine bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla okullar, etkin ve egemen imtiyazlı kültürün yaratılması ve yeniden üretilmesinde bir özne konumundadır. Ayrıca okullar, egemen grupların kültürel normlarını, değerlerini, tercihlerini, eğilimlerini de öğretme işlevini de üstlenmektedir (Apple, 2012, s. 85).

Toplumdaki kültürel yeniden üretimin resmi ve meşru temsilcisi olan okul, sınıfsal güç ve iktidar ilişkilerinin ve mücadele sahasının en gözle görünür yaşadığı mekân olarak düşünülebilir. Kamusal bir hizmet sunan okulun görev tanımı içinde, tüm sınıf, grup ve kesimlere eşit ve aynı nitelikte hizmet sunmak yer almakta iken bunun yerine sınıflar arasında farklı bilinç, kültür ve hegemonya ilişkilerini yeniden düzenleyerek eşitsizlikleri yinelemektedir. Bu tekrar üretimin oluşmasında toplumsal sınıfların ve tabakaların sosyoekonomik düzlemde ve kültürel olarak ayrışması önemli rol oynamıştır.

Eğitimsel eşitsizliklere toplumsal tabakalar açısından bakıldığı zaman Bowles ve Gintis (1976), Bourdieu (2000) ve Willis'in (1977) çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bowles ve Gintis (1976), okulların toplumdaki işbölümünü devam ettirdiklerini savunmuşlardır. Bowles ve Gintis'in (1976) çalışmalarında kuramsal açıdan toplumsal tabakalar irdelenmemektedir. Onlara göre eğitim kurumları öğrencilerin toplumsal sınıf kökenine göre ayrılmaktadır. İşçi sınıfının çocuklarının gittikleri okul ile daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar farklı olmaktadır. Bu nedenle okullar toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirmektedir. İşçi sınıfı çocukları okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenmektedir. Bu "toplumsal sınıfların yeniden üretimi" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2014, s. 245).

2.4. Çeşitli Toplumsal Tabakalaşma Kuramları

2.4.1. İşlevselci paradigma

İşlevselci paradigma, kökleri Durkheim aracılığı ile Comte ve Spencer'a kadar giden ve Malinowski, Parsons, Merton gibi yirminci yüzyıl antropolog ve sosyologları ile gelişen bir düşünce okuludur. Bu paradigma 1930-40'lı yıllarda daha da kuvvetlenmiş ve Davis ve Moore'un 1945 yılında yayımladığı bir makale ile zirve

yapmıştır. Bu paradigmanın en temel tabakalaşma argümanı, toplumun en nitelikli kişileri en önemli yerlere getirmesini güvence altına almasını sağlayan, istem dışı geliştirilmiş bir mekanizma olduğu şeklindedir (Amman, 1995, s. 36).

İşlevselcilik sosyal bilimlerde özellikle de sosyoloji ve antropolojide en önemli teorik yaklaşımlardan biridir. *Bir toplum canlı bir organizma olarak varlığını nasıl sürdürür* sorusu sorulduğunda bu soruya en kapsamlı yanıt yapısal-işlevselci (fonksiyonalizm) ekolden gelmektedir (Aydın, 2014, s. 215). İşlevselci paradigma, insan birliktelikleri birbirine karşı bağımlı ancak farklılaşmış birimlerden oluşur önermesi üzerine inşa edilmiştir. Bu birimler, bireyler, aileler, akrabalık yapıları ya da daha geniş statü grupları gibi yapılar olabilir. Birimler arasındaki farklılık, her birinin farklı işlevleri bulunmasından kaynaklanmaktadır. Birimler birbirine karşı bağımlıdır ve işlevselci anlayışa göre toplum işlevsel bir bütün olarak ele alınır (Esgin, 2008, s. 87-88).

İşlevselcilik, toplumsal ve kültürel olguların toplumsal-kültürel sistem içerisinde yerine getirdiği işlevlerin çözümlenmesidir. İşlevselcilikte toplum, hiçbir kısmının bütünden ayrı şekilde anlaşılamayacağı ve birbirleri ile ilişkili kısımlarından meydana gelir. Bu görüşe göre, herhangi bir kısımda meydana gelen değişme, sistemin diğer kısımlarında da dengesizliğe yol açar ve sistemin yeniden düzenlenmesini gerektirir (Kocadaş, 2010, s. 45). Bu paradigma, Marksist terminolojiden yani çatışmacı paradigmadan farklı olarak toplumsal katmanların belirlenmesinde meslek, gelir, sosyal itibar, güç gibi temel değişkenlerin esas alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu paradigmayı savunanlar toplumda var olan çatışmaların, çatışan tarafların bütünüyle birbirine zıt olduğunu anlamına gelmediğini ileri sürmektedir. Ayrıca, tabakalar arasında bir hareketlilik olduğunu, toplumda farklılıkların olmasının normal olduğunu, bu durumun evrensel ve değiştirilemez olduğunu dile getirmektedirler (Avcılar, 1994, s. 31).

2.4.1.1. Emile Durkheim (1858-1917)

Durkheim, 1858'de doğmuş, 1902'den itibaren Sorbonne Üniversitesi'nde ders vermiş, 1917'de hayatını kaybetmiş Fransız sosyologdur. Önemli eserleri arasında *De la Division du Travail Social* (Toplumsal İş Bölümü Üzerine-1893), *Les Règles de la Méthode Sociologique* (Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları-1895) sayılabilir. Emil Durkheim, çağdaş işlevselciliğin en önemli önderidir. Durkheim Marx ve Weber'den farklı bir bakış açısı ile sosyal eşitsizliğin toplum dayanışmasına olan etkilerinden

bahsetmiştir ve zaten Durkheim sosyolojisi için genellikle en önemli nokta toplumsal dayanışma olmuştur. Durkheim'in tabakalaşma ve eşitsizlik hakkında görüşleri iş bölümü, modern toplumda devletin ahlaki koruyuculuk rolü, ekonomik problemler, meslek gruplarının ortaya çıkışı, toplumsal dayanışma ve eşitsizliğin geleceği gibi konular etrafında şekillenmektedir (Aydın, 2014, s. 216).

Durkheim, çalışmalarında toplumsal tabakalaşma sorununu irdelerken iş bölümünün anormal biçimlerinin eşitsizliğe neden olduğunu iddia etmiş ancak anormal işbölümü biçimlerinin geçici olduğunu ileri sürmüştür (Durkheim, 1994, s.314). Durkheim, toplum içerisinde bireylerin mutlak eşitliğine inanmayan bir sosyologdur. İş bölümünde ortaya çıkabilecek haksızlıkları gidermek için meslek birlikleri ve devletin önemine vurgu yapmıştır (Aydın, 2014, s. 222). Toplumsal dünyanın gerçek ancak sömürü diyalektiğine bağlı iktidar ilişkilerinden ibaret olduğunu ileri süren Marx'ın aksine Durkheim, toplumun daha çok, her bir ögesi kendine özgü bir işlevi yüklenen *toplumsal bir gövde* niteliğinde olduğunu varsaymaktadır (Çeğin, 2005, s. 55). Durkheim, toplumu kendine ait bir gerçekliği olan organik bir bütün olarak ele alır. Bu bütün, varlığını sürdürmek için kendisini oluşturan alt birimlere yani parçalar tarafından karşılanan gereksinimlere ve işlevlere muhtaçtır. Bu işlevlerden birisi yerine gelmediği zaman toplum içerisinde sorunlar baş gösterir (Esgin, 2008, s. 88).

2.4.1.2. Davis ve Moore

K. Davis ve W. E. Moore, tabakalaşmanın her toplumda fonksiyonel bir gereklilik olduğunu ve evrensel bir duruma tekabül ettiğini dile getirmektedir. Bu iki düşünür'e göre hiçbir toplum tabakalaşmadan uzak olamaz, kaçınılmaz olarak tabakalaşma her toplumun mukadderatı sayılmalıdır (Davis ve Moore, 1945, s. 242). Davis ve Moore'a göre hiç bir toplumda mutlak anlamda bir eşitlik yoktur ve toplumsal tabakalaşma evrensel bir zorunluluktur. Tabakalaşmanın temel fonksiyonu bireyleri toplumsal yapı içerisinde belli konumlara yerleştirmektir. Bir toplumda bazı konumlar işlevsel olarak diğerlerine göre daha önemlidir, çünkü daha fazla çalışma, eğitim ve beceri şartı vardır. Toplumlar, yetenekli ve eğitilmiş kişileri işlevsel olarak daha önemli konumlara yerleştirmek suretiyle ödüllendirirler (Aydın, 2014, s. 228-229). Davis ve Moore'a göre bazı mesleklerin icra edilmesi diğerlerine göre daha zor olduğundan bu pozisyonları dolduracak kişilerin sahip olması gereken beceri ve yeteneklerinin karşılığında bazı ayrıcalıkları elde etmeleri gerekmektedir. İnsanların bu önemli görevleri elde etmeleri için harcadıkları eğitimsel zaman ve sarf ettikleri emeğin bir

karşılığı olmalıdır. Dolayısıyla toplumsal tabakalaşma en yetenekli ve eğitimli kişilerin bu zor ve önemli görevlere getirilmesinde bir filtre görevi görmektedir (Turner, 2014, s. 358). Davis-Moore kuramı, aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Tabakalaşma evrensel, gerekli ve kaçınılmazdır.
- Toplumsal ihtiyaçlar tabakalaşma sistemini biçimlendirir.
- Tabakalaşma, toplumsal yapıyı oluşturan bütün statülerin yerine getirdiği ihtiyaçlardan doğar.
- Tabakalaşma genellikle bir toplumda hâkim değerleri yansıtır.
- Tabakalaşma toplumun ve üyelerinin görevlerine en uygun şekilde kolaylaştırır (Yavuz, 2010, s. 21).

Davis ve Moore'un teorisine yönelik bazı temel eleştiriler de literatürde bulunmaktadır. Bu eleştirilerin bazıları Kerbo (2012, s. 118-119) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

İyi bir çalışma ortamı ya da daha fazla beceriyle gelen prestij gibi pozisyonlara eklenmiş diğer ödülleri düşünürsek, Davis ve Moore tarafından öngörülenin aksine başka bir sonuç bulabiliriz. Yine serbest piyasa modelini ele alırsak, örneğin hekime, doktorun pozisyonuna bağlı diğer ödüller (prestij ve çalışma ortamı gibi) nedeniyle bir temizlik işçisinden daha az (gelir olarak) ödenebileceğini söyleyebiliriz. Diğer yandan Davis ve Moore, orijinal teoride herkesin eşit derecede yetenekli olmadıklarını veya bazı önemli pozisyonların görevlerini yerine getiremediklerini savunuyorlar. Bu anlamda serbest emek rekabetini kabul etmiyorlar. Birçok insan çöp toplayabilir, ancak sadece birkaç tanesi hekim olma yeteneğine sahiptir. Fakat yine de teoride bir zayıflık bulunur. Birçok insan hekim olma yeteneğine sahiptir, ancak gerçekte, tıp mesleğinin işgale yönelik eğitimin erişimini kısıtlama ve sınırlama yeteneği nedeniyle kimlerin ve kaç kişinin hekime dönüşebileceği konusunda sınırlamalar vardır.

Son olarak, Davis ve Moore'un işlevsel teorisinin diğer eleştirmenleri arasında, Tumin'in (1953, s. 393; Akt: Kerbo, 2012, s. 119) sosyal tabakalaşma ve yüksek eşitsizliğin zaman zaman toplum için nasıl işlevsiz hale gelebileceğine işaret ediyor. Örneğin, "Sosyal tabakalaşma sistemleri, uygun motivasyona, işe alım kanallarına ve eğitim merkezlerine eşit olmayan erişim nedeniyle bir toplumda mevcut olan tüm yetenek yelpazesini keşfetme olasılığını sınırlamaya çalışır." Dolayısıyla, toplumsal tabakalaşma sistemleri, toplumun üretken kaynaklarını genişletme olasılığı üzerine sınırlar koymaya çalışabilir.

2.4.1.3. Pitirim Sorokin (1889-1968)

Sorokin tabakalaşmanın kaynağını organize sosyal hayatın bulunduğu her yerde hüküm süren şartlarda arar. Doğuştan getirilen farklılıklar ve beceriler ile içinde bulunduğu çevresel şartların tabakalaşmayı belirlediğini dile getirmektedir (Ünal, 2016b, s. 52-72). Bunun yanında insanların birlikte yaşama gerçeği içinde bulunmaları da tabakalaşmanın bir nedeni olarak Sorokin tarafından işaret edilmektedir. Bu üç boyuttan birinde yüksek bir tabakada olan kişiler genel olarak diğerinde de yüksek tabaka içerisinde yer almaktadır. Üst ekonomik tabakada olan birisi aynı zamanda mesleki tabakanın da üstünde olabilir. Bu durum bazı istisnalar olmakla birlikte genellikle bu şekilde bir hiyerarşi içermektedir (Avcılar, 1994, s. 70).

Sorokin'in yaklaşımında sosyal tabakalaşma bir nüfusun hiyerarşik olarak ayrışması anlamına gelmektedir. Tabakalaşmanın esasını bir toplumun mensupları arasında hakların ve ayrıcalıkların, görev ve sorumlulukların, mahrumiyetlerin, gücün ve nüfuzun orantısız şekilde ve eşit olmayan biçimde dağılımı oluşturmaktadır (Avcılar: 1994, s. 48). Sorokin ayrıca, bir toplumda bireylerin dikey hareketliliğini kontrol eden çeşitli mekanizmaların olduğunu ve bu mekanizmaların bireyleri çeşitli toplumsal pozisyonlara dağıttığını ileri sürmektedir. Bu mekanizmalar arasında aileyi, orduyu, okulu, siyaseti, kiliseyi vb. sayar. Bu kurumları salt bir kurum olmaktan ziyade birer filtre görevi gören elek olarak da tabir eder.

Sorokin, tabakalaşmayı üç farklı yapı üzerine inşa etmiştir. Birincisi, ekonomik tabakalaşmadır. Eğer bir toplumda iktisadi statüler eşit olmayan şekilde dağılmışsa o toplum iktisaden tabakalaşmış demektir. Keza, bir toplum otorite, prestij, onur ve unvana göre dağılmışsa o toplum siyaseten tabakalaşmış demektir. Yine eğer toplum, çeşitli mesleki gruplara ayrışmış ve bu meslekler arasında ast-üst ayrımı oluşmuşsa o toplum mesleki olarak tabakalaşmış demektir. Sorokin'e göre bu üç durum birbirini etkiler şekildedir (Coser, 2008, s. 410; Karakaya, 2014, s. 98). Sorokin'in toplumsal tabakalaşma yaklaşımında bir kişinin toplumsal konumunu öğrenmek için öncelikle hangi ülkede, hangi ailede doğduğunu, hangi okullara devam ettiğini, mesleğini, hangi dernek veya kulüplere üye olduğunu, hangi görevleri üstlendiğini, gelir seviyesini bilmek ve ona göre toplumsal koordinat düzleminde bu kişiye uygun bir yer belirlemek gerekmektedir. Yine Sorokin'e göre, insan toplum içerisinde insan olma vasfına kavuştuğuna göre toplumsallığın da kaçınılmaz sonuçlarına katlanmak zorundadır. Toplumda iş yapabilmek için koordinasyon şarttır, herkesin başına buyruk olduğu bir toplumda bu sağlanamayacağına göre hiyerarşi kaçınılmazdır (Erkilet, 2015, s. 58-59).

2.4.1.4. Talcott Parsons (1902-1979)

Parsons, Anglosakson toplumbilimcilerinin önde gelen kuramcıları arasında yer alır. Toplumsal yapı, toplumsal sistem ve aktör onun en çok kullandığı kavramlardır. Parsons, toplumsal bir pozisyon ve dolayısıyla da rol sahibi olan kişiye aktör demektedir. Toplumsal sistem ise aktörler arasındaki etkileşim sürecini ifade etmektedir. Parsons'a göre toplumsal yapı, birimlerin nispeten istikrarlı bir kalıp gösteren ilişkileri olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla da toplumsal yapı, aktörlerin toplumsal ilişkilerinin kalıplaşmış sistemi olarak kabul edilir (Kocadaş, 2010, s. 46-47).

Parsons'a göre de toplumsal tabakalaşma her toplumda gözlemlenen bir zorunluluğa cevap verir. Zira örgütlenmiş sistemlerde gerekli hayati bir fonksiyonu yerine getirir. Tabakalaşmanın temeli, her toplumun iş bölümüne göre zorunlu bir düzenlemeye başvurması olgusunda yatar. Fakat iş bölümünden çıkan her hareket biçimi eşit önemde değildir (Aydın, 2014, s. 224). Parsons'un yaklaşımında toplumsal tabakalaşma, toplumu meydana getiren fertlerin farklı kademelere yerleştirilmesi ve toplum tarafından önemli sayılan konularda birbirine göre ast ve üst olarak muamele görmesi olarak nitelendirilmektedir (Erkilet, 2015, s. 102). Parsons'a göre bir kişinin sosyal statüsü başkalarının onun hakkındaki kanaatinin bir uzantısıdır ve tabakalaşmanın temelinde sosyal roller bulunmaktadır. Toplumda her bir kişinin yerine getirdiği işlevlerin dağılımın merkezinde işte bu rol kavramı vardır. Örneğin, doktor hemşireden daha önemli bir işleve sahiptir ve haliyle daha yüksek bir itibarı vardır (Ünal, 2016b, s. 52-72).

Talcott Parsons, modern zamanlardaki toplumsal tabakalaşmayı eski formüllerle veya tanımlarla ifade etmenin zor olduğunu dile getirmektedir. Çünkü bunların hiçbirisi artık içinde bulunduğu çağın ruhunu ve dinamiklerini açıklamada ve yakalamada tatmin edici bir kapsama sahip değildir. Parsons'un yaklaşımında tabakalaşmanın dayanağı eski sınıflamalara göre ne etnik köken ne Marksist paradigma ile sınıfsal ayrılıklar ne de aristokrasidir. Parsons'a göre tabakalaşma henüz evrimini tamamlamamıştır, hatta oldukça yenidir (Parsons, 2013, s. 351). Parsons, kişilerin toplumsal tabakalar arasında dikey şekilde yer değiştirmesi için üst tabakanın norm ve değerlerine uymasını ve bunları hayatına adapte etmesi gerektiğini ileri sürer (Erkilet, 2015, s. 103). Parsons, işlevselci paradigmanın savunucusu olarak, bir sistemin işlerliği ve varlığını sürdürmesine işlevsel katkısı olan tabakalaşmayı toplumsal sistemde önemli ölçüde bütünleştirici bir yapı olarak kabul etmektedir (Turner, 2014, s. 357-358). Ancak Kerbo Parsons'un kendi teorisini analitik ve yanlışlanamaz olarak kabul ettiğini ve burada

yanılığa düştüğünü ileri sürmektedir (2012, s. 126). Başka bir deyişle, Parsons'un teorisini ampirik olarak test edilebilen belirli hipotezlere sahip bir teori olmaktan ziyade, sosyal tabakalaşma gibi fenomenleri anlamamız için bir rehber olarak nitelendirmektedir.

2.4.1.5. Anthony Giddens (1938-)

Giddens, Marksist sınıf teorisine karşı çeşitli eleştirel argümanlar geliştirmiş ve toplumsal tabakalaşmaya farklı bir perspektif katmıştır. Giddens, Ralph Dahrendorf'un erken çalışmalarına atıfta bulunarak ekonomik, dini, siyasal, eğlence tarzları vb. yönünden birbirinden farklı çok sayıda hiyerarşi tabakalarının olduğunu ifade etmektedir (1981, s. 229). Giddens'a göre tabakalaşmayı, varlık veya mülk anlamıyla düşünürüz, fakat aslında tabakalaşma toplumsal cinsiyet, yaş, dinsel bağ veya askeri rütbe gibi diğer nitelikler nedeniyle de ortaya çıkar. Giddens, neo-kapitalist adını verdiği yeni çağ için bazı yeni eşitsizlikleri gündeme getirmiştir. Bunlar arasında kadınların iş dünyasındaki eşitsiz konumlanışı, etnik kökene dayalı alt-sınıfların durumu ve emek aristokrasisi (vasıflı-vasıfsız emek) arasındaki çıkar ayrışması sayılabilir (Ünal, 2016b, s. 104).

Giddens'a göre bütün tabakalaşmış toplumsal dizgeler şu özellikleri taşırlar: İlki, sıralama, yani birinin diğerleriyle belirlenmesi veya birbirleriyle zorunlu etkileşim içinde olmaksızın, bir ortak özelliği paylaşan insanların toplumsal kategorilerine uygulanır. Örneğin, kadınların erkeklerden veya zenginlerin yoksullardan farklı olarak sıralanması. Bu belirli bir kategorideki insanların kendi sıralanmalarını değiştirmeyeceği anlamına gelmez; yine de bu, aynı zamanda bireyler; başka bir kategoriye geçtiklerin de bile o kategorinin hala var olacağı anlamına da gelmez (Giddens, 2012, s. 340). İkincisi, insanların yaşam deneyimleri ve olanakları ciddi biçimde onların hangi toplumsal kategoride bulduklarına bağlıdır. Erkek veya kadın, siyah veya zenci, üst sınıfta veya işçi sınıfında olmanız, yaşam olanaklarınız anlamında büyük bir fark yaratır. Genelde bu, kişisel çaba veya iyi talih (bir piyango kazanmak gibi) anlamında bir istisnai durum dışında geçerlidir. Üçüncüsü, farklı toplumsal kategorilerin sıralanması, zaman içinde yavaşça değişmeye eğilimlidir. Örneğin Britanya toplumunda, yalnızca son zamanlarda kadınlar erkeklerle eşit olmayı başarmışlardır (Giddens, 2012, s. 340).

2.4.2. Çatışmacı paradigma

Çatışma teorileri genel anlamda Marx'ın "tarihi materyalizm" ve "diyalektik metot" ile temellendirdiği toplumsal sınıflar kuramından esinlenerek ortaya çıkan görüşler dizisi olarak betimlenebilir. Marx'ın teorisinde yani diyalektik metotta her yapının kendi zıddını da bünyesinde barındırdığını ve bu tezatların gelişmesi ile ortaya çıkacak "çatışma"nın yeni bir sentezi doğuracağı görülmektedir. Farklı bir anlatımla sosyal değişimin itici gücünü bu çatışma oluşturmaktadır (Amman, 1995, s. 27). Toplumun organik bir bütün olarak kabul edilmeyeceği, bunun yerine "süreç" olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bundan dolayı da çatışmanın kaçınılmaz ve fonksiyonel bir olgu olduğunu kabul eden çatışmacı paradigma kendi içerisinde farklı yorumlara sahip olmakla birlikte genel anlamda toplumu kendi içinde çatışan gruplar olarak düşünmektedir. Bu paradigmanın öncülleri arasında Marx, Dahrendorf, Coser, Mills, Riesman gibi düşünürler bulunmaktadır (Amman, 1995, s. 27).

Toplumsal yapıyı, kurumların yapıya olumlu katkıları ve bütünleşmeye yardımcı olmaları noktasında değil, işleyiş sırasındaki çatışma ve hareketliliği çözümlenme temelinde inceleyen çatışma kuramı, bu anlamda işlevselciliğe karşı geliştirilmiş en önemli alternatiftir. İşlevselci yaklaşım bağımlılık ve birliktelikten söz ederken, çatışmacı kuram üstün olmaktan yani güç mücadelesinden bahseder. Çatışmacı kurama göre uyum yoktur; bir gücün bir süreliğine üstünlük sağlaması vardır. İlk olarak dikkat çeken üç kavram; ortak çıkarlar, güç ve değerlerdir. İnsanların ulaşmak/elde etmek istedikleri ve herkeste var olduğu kabul edilen ortak çıkarlar bütün çatışma kuramcılarının eserlerinde zikredilmektedir. Marksist terminolojiyi kullanmayı tercih edenlere göre toplumsal hayatın bütünü, üretim ilişkileri içinde sahip olunan konum tarafından belirlenmektedir. Üretim içinde benzer konumu paylaşanların benzer çıkarları vardır. Bu ortak payda, çıkarlar ve mücadeleler, üretim araçlarını ellerinde tutan ve tutmayanlar açısından karşı tarafa karşı bir bilinç yaratmayı da beraberinde getirir (Avcılar, 1994, s. 30).

2.4.2.1. Karl Marx (1818-1883)

Marksizm, eşitsizliğin kökeninde sermayeyi yani üretim araçlarına sahip olmayı işaret etmektedir. Bu kaynaklara yakınlık ve kaynakların yönetimi, sınıfsal farklılığın üreticisidir. Sermayeye ve üretim araçlarına sahip olanlar üst tabakayı; sermayeden ve üretim araçlarından mahrum olup sadece iş gücü oluşturan ve bu iş gücünü sermaye sahiplerine satmaktan başka yolu olmayanlar ise alt tabakayı oluşturmaktadır (Marx,

2011, s. 151-159; 169-179). Doğal olarak da üretim araçlarını ellerinde bulunduranlar ile bulundurmayanların çıkarları Marx'a göre birbirine zıttır (Kemerlioğlu, 1996, s. 8). Marx'a göre sınıflı toplum belirli bir tarihsel değişimin ürünüdür. En ilkel topluluklarda herhangi bir sınıf yoktu. İşbölümünün ve zenginliğin artması ile birlikte ortaya çıkan mülkiyet kavramı beraberinde sermaye sahipliğini ve sermayeden mahrum oluşu da getirmiştir. Üretim araçlarına sahip olup denetleyenler ile bu imtiyazdan mahrum olanlar arasındaki mülkiyet ilişkisi toplumdaki sınıfsal ilişkiyi ve tabakalaşmayı da meydana getirmiştir (Giddens, 1997, s. 244; Giddens, 2014b, s. 294-297).

Marx'a göre eşitsizlik bireyin taşımış olduğu vasıflarla ilgili değildir, toplumsal konumu ile ilgilidir. Birey toplumsal olarak yapılandırılmış bu konumu üstlenmek zorunda kalmaktadır ve ona göre de payına düşen rollerini şekillendirmektedir. Bireyin toplumsal sınıfını mesleği değil, üretim sürecindeki konumu biçimlendirir. Dolayısıyla proletaryayı yani yoksul kesimi aynı alt sınıfın üyesi yapan olgu, üst sınıf yani burjuva tarafından sömürülmesi oluşturmaktadır (Turner, 2007, s. 58).

2.4.2.2. Ralf Dahrendorf (1929-2009)

Dahrendorf, tabakalaşmayı belirleyen faktörler arasında işgal edilen konum ile işlerdeki farklılığı işaret etmektedir. Farklı işler birbirine göre daha yüksek ve düşük olarak ayrılmaktadır (Ünal, 2016b, s. 52-72). Dahrendorf, iki gerçek arasında açık bir ayrıma gitmektedir: İlki, mevkiler ve görevler birbirinden farklıdır ve ayrı beceriler gerektirir. İkincisi, farklı görevler birbirine göre daha yüksek veya aşağı olarak ayrılır. Bundan dolayı, hem konumların toplumsal farklılaşması hem de şöhret ve servete dayalı bir toplumsal tabakalaşma vardır (Wallace ve Wolf, 2013, s. 178-179). Ayrıca Dahrendorf'a göre tabakalaşma, topluluklar arasındaki norm farklılığına göre de değişiklik gösterir. Bazı topluluklarda yüceltilen değerler ve kategoriler, bazı topluluklarda aynı karşılığı bulmayabilir. Ayrıca bu normların temel kaynağı olarak da gücü işaret etmektedir.

Kişilerin becerilerinin farklı olmasından ötürü mevkilerin gösterdiği farklılık ile şöhret ve servete dayalı farklılık, Dahrendorf'un tabakalaşma yorumunun iki farklı boyutunu oluşturur. Tabakalaşmanın sebebinin güce sahip olanlar tarafından dayatılan normlar olduğunu söyleyen Dahrendorf, toplumsal tabakalaşma bazında gücü direkt olarak temele yerleştirmiş olur. Bu yaklaşım, işlevselcilerin tabakalaşma tanımıyla karşıttır. İşlevselciler tabakalaşmanın, sistemin sürekliliğini sağlamak amacıyla yetenekli kişilerin üst mevkilere çekilmesinden kaynaklandığını iddia etmektedirler

(Özsöz, 2007, s. 51). Dahrendorf, tabakalaşmayı oluşturan temel faktör olarak gösterdiği güç ilişkileri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan normlar sistemi zamanla değişse bile tabakalaşma tümüyle ortadan kalkmaz. Hatta tabakalaşmanın bu yönünü evrensel olarak kabul etmektedir (Erkilet, 2015, s. 163).

2.4.2.3. Alain Touraine (1925-)

Touraine, büyük ölçüde Marx ve Weber'den etkilenmiş bir düşündürdür. Touraine'nin yaklaşımında toplumsal değişme ancak toplumsal mücadele sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Ancak Touraine, sanayi sonrası toplum için yani günümüz toplumu için toplumsal hareketliliği güncel gelişmeler doğrultusunda yeniden ele almaktadır. Touraine mülkiyet ilişkilerine dayalı sermaye ve emek tanımlı ikili sınıf betimlemelerinin yetersiz kaldığını ve egemen sınıfın, enformasyon kontrolünü elinde bulunduran teknokratların olduğunu savunmaktadır (Touraine, 1971, s. 27-37; Ünal, 2016b, s. 99-101). Touraine'e göre toplumsal mücadelenin yeri ve amacı başka alanlara kaymıştır. Örneğin sanayi toplumundaki sosyal çatışmalar, yer olarak fabrika, amaç olarak zenginlik paylaşımı için yapılırken artık günümüz çatışmaları üniversite, kent gibi mekânlara, amaç ise daha fazla eğitim hakkı, eğitim kalitesi ve çevre koruma gibi alanlara kaymıştır. Touraine'a göre toplum kendi kendisini üreten ve bu üretim araçlarını da sürekli olarak yenileyen dinamik bir sistem olarak ele alınmalıdır. Touraine, toplumun temelini iktidar ilişkilerine, dolayısıyla da tahakküme (domination) yaslamaktadır. Tahakküm ise doğası gereği çatışmayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu yaklaşımı ile Touraine, Marx'ın sınıf çözümlemesine yakın durmaktadır (Amman, 1995, s. 81).

2.5. Max Weber (1864-1920)

Weber, çağımızda tüm sosyolojik teorilere yön veren etkili bir isimdir. 1864'te Almanya'da tüccar bir aileni ferdi olarak dünyaya gelmiştir. Sosyolojinin pek çok kavramıyla ilgili düşüncesi olmakla birlikte Weber'le özdeşleşen kavramlar arasında otorite ve bürokrasi gösterilebilir. Weber'in tabakalaşma yaklaşımı Marx tarafından geliştirilen çözümlemeyi yapılandırmıştır, fakat Weber onu düzeltilmiş ve ayrıntılı hale getirmiştir. Marx gibi Weber de toplumu, kaynaklar ve güç üzerindeki çatışmalarla sınıflandırılan bir şey olarak görmüştür. Marx'ın bütün toplumsal çatışmaların kaynağındaki ekonomik konularda ve sınıf ilişkilerinde kutuplaşma gördüğü yerde, Weber daha karmaşık, çok boyutlu bir toplum görüşü geliştirmiştir.

Weber'e göre sosyal tabakalaşma toplumsal çeşitlilik gösteren pek çok yüze sahiptir. Bunlar arasında ekonomik boyut, statü boyutu ve siyasi boyut öne çıkmaktadır. Ekonomik boyut maddi kaynaklara sahip olmakla ilgilidir ve kıt kaynaklara erişim sürecindeki mücadele eşitsizliğin önemli bir boyutunu oluşturur. Bu kaynakları ellerinde tutanlar ayrıcalıklıdır. Statü boyutu toplumdaki farklı konumlarda bulunma ile ilgilidir ve ast-üst ilişkisini şekillendirir. Son olarak da siyasi boyut gelir ki devletin politik gücünü ellerinde tutanların belirlediği tabakalaşmayı şekillendirir (Coşkun, 2014, s. 16).

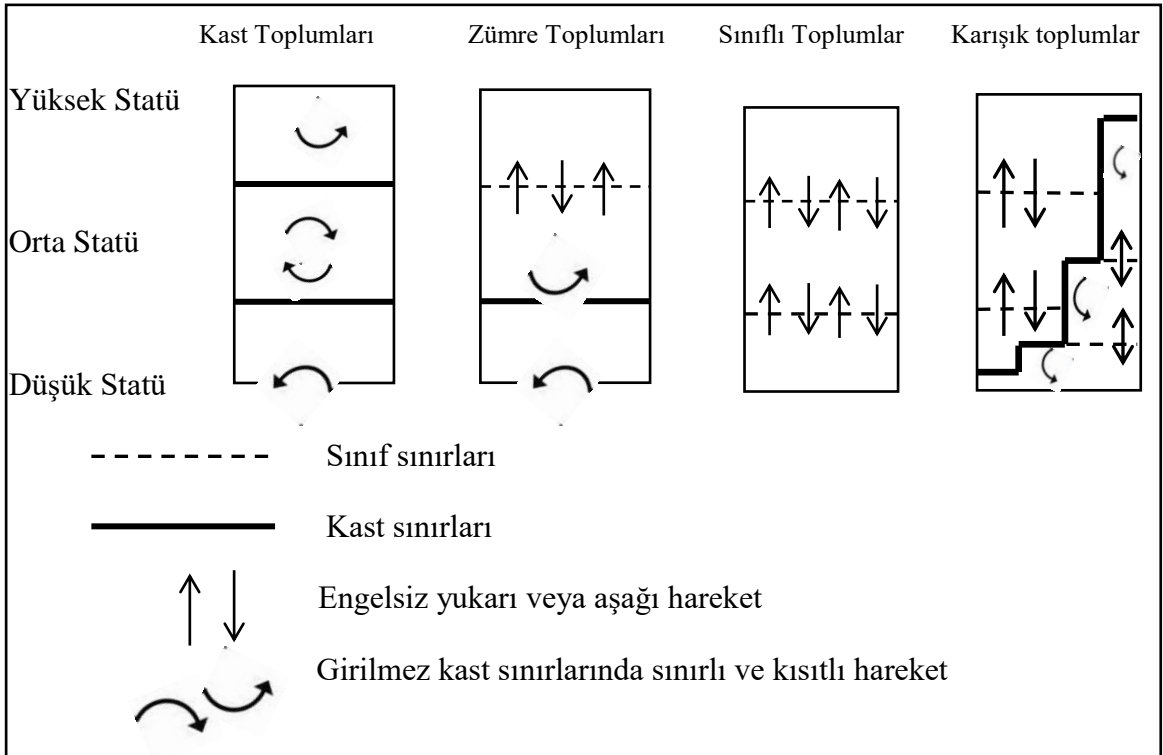
Weber'in kendi ifadesi ile "sınıf"ı yaratan faktör doğrudan doğruya ekonomik çıkarlardır. Ayrıca bir sınıfı diğerinden ayıran en önemli göstergelerden birisi de sahip olunan "hayat tarzı"dır. Bir kişi belli bir grubun hayat tarzının taklitçisi olmayıp o grubun kabul edilmiş ve içselleştirilmiş eylemlerine ayak uydurmaya başladığı zaman grubun statü göstergeleri yavaş yavaş bireyde temayüz etmeye başlamış denilebilir (Weber, 1998, s. 278). Weber'in statü tanımında önemli bir bileşen de sahip olunan statünün kişiye kattığı ayrıcalıklar önemli bir yeri tutmaktadır. Tekelleşen bu ayrıcalıklar grubun başkalarını dışlama vasfının da yani o statüye sahip olanların imtiyazını korumanın da başat bir gücünü oluşturmaktadır (Weber, 1998, s. 282-283).

Weber'in kuramında statü, kişilere başkalarınca yüklenen toplumsal saygınlık veya onur anlamında, toplumsal gruplar arasındaki ayrımları belirtir. Geleneksel toplumlarda statü, genellikle bir kişinin yıllar süren bir süreç sonucu farklı bağlamlarda, çoklu etkileşim sayesinde elde ettiği ilk elden bilgisi temelinde belirlenir. Toplamların karmaşıklaşan gelişimiyle, statünün her zaman bu yolla uyum sağlaması olanaksızlaşmıştır. Bunun yerine, Weber'e göre statü, insanların yaşam tarzları aracılığıyla dile getirilir. Statünün işaretlerinin ve simgelerinin -barınma, giysi, konuşma tarzı ve meslek gibi hepsi, bir başkasının gözünde bireyin toplumsal konumunun biçimlenmesine yardımcı olur (Giddens, 2012, s. 347).

Weber'in literatüre dâhil ettiği ve "toplumsal kapanım" olarak tarif ettiği kaynakların tekelleşmesi, toplumun tabakalaşmasında önemli bir paya sahiptir. Toplumsal kapanım, kıt kaynaklara (özellikle ekonomik kaynaklar) erişimi kendi mensupları ile sınırlı tutarak kendi toplumsal üstünlüklerini maksimum seviyede sürdüren toplumsal grupları ifade eder. Bu tekelleşme Weber'e göre çeşitli meslekleri de ihtiva etmektedir (Turner, 2014, s. 352-353). Weber'in literatüre kattığı önemli bir kavram da "hayat şansı"dır. Kişi doğuştan belirli bir imtiyazlar ağının içerisinde kendisini bulduğunda muhtemeldir ki hayatının geri kalanı da aynı imtiyazların sürdürülmesi ile devam edecektir. Varlıklı ailede dünyaya gelmek, sağlıklı beslenmeyi,

iyi okullara gitmeyi, hastalanmamayı yahut çabuk iyileşmeyi, çeşitli mesleklere kolayca erişimi vb. imtiyazları da sağlamaktadır. Bu imtiyazlardan faydalanan kişiler toplumsal tabakada genellikle üst kesimde yer almaktadır (Kemerlioğlu, 1996, s. 97-98). Tabakalaşmada en çok başvurulan kavramlardan birisi de sosyal hareketliliktir. Sosyal hareketliliğin olması zamanla daha eşitlikçi bir toplum yapısına olanak verilmesi ve aradaki hiyerarşinin azalması bakımından önemlidir (Avcılar, 1994, s. 123).

Şimdiye kadar aktarılan tabakalaşma açıklamalarında çeşitli paradigmlar içinde o paradigmayı savunan düşünürlerin görüşlerine kısaca yer verilmiştir. Ancak sosyolojide sınıf ve tabakalaşma tartışmaları henüz net bir şekilde ayrışmamıştır. Başka bir deyişle sınıfların ve tabakaların varlığı veya yokluğu üzerine veya bunlar arasındaki ilişki üzerine evrensel bir fikir birliği bulunmamaktadır. Ayrıca, sınıf, kast, zümre, tabaka gibi kavramların birbiri yerine kullanılması ve ikame kavramlar olarak düşünülmesi bir anlam kargaşası oluşturmaktadır. Bunun yanında, farklı toplumlardaki farklı toplumsal gerçekliğin olması da bu farklılıkların ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Ancak yine de genel bir fikir vermesi açısından şekil 2.1’de dünyadaki çeşitli toplumlarda görülen toplumsal katmanlara ve sınıflara dair bir izdüşümü görülebilir.



Şekil 2.1. Karışık, sınıflı, zümre ve kast toplumlarında hareketlilik çeşitliliği (Lowry ve Rankin, 1977:239; akt., Avcılar, 1994:125).

2.6. Pierre Bourdieu (1930-2002)

Son dönem sosyal bilimciler arasında özellikle sosyoloji ve eğitim çalışmalarının en üretken ve ses getiren temsilcilerinden birisi Pierre Bourdieu'dur. Sosyolog ve araştırmacı olarak oldukça ciddi bir entelektüel formasyona sahip olan Bourdieu'nün en güçlü yönü hem teorik bilgeliğinin olması hem de bu bilgeliği sahadaki ampirik araştırmalarla ve güçlü etnografik donanımı ile eleştirel şekilde harmanlamasıdır (Brubaker, 2007, s. 219).

Genel anlamda klasik sosyal teori geleneğini, özelde ise Durkheim'in metinlerinden kaynaklanan Fransız sosyoloji geleneğini bir tür düşünsel seçki içerisinde sürdüren kuramcılarının başında Fransız sosyolog Pierre Bourdieu gelmektedir (Çeğin, 2005, s. 70). Pierre Bourdieu, klasik tabakalaşma kuramlarına bir şerh düşerek toplumu açıklamada sadece ekonomik göstergelerden veya sahip olunan statüden hareket etmenin yeterli olmayacağı kanaatini taşımaktadır (Bourdieu, 1985, s. 723). Bourdieu için toplumsal uzam tek bir boyuttan değil, iktidar ilişkilerinin dinamiklerine bağlı olarak farklılık gösteren bağlamlardan (kültür, iş hayatı, eğitim, sosyal ağ vb.) müteşekkildir (Budak, 2014, s. 11). Günümüz toplumlarını açıklamada yaşam tarzı, tüketim, zevkler, beğeniler, hobiler, boş zaman alışkanlıkları gibi faktörlerin de hesaba katılması gerektiğini dile getirmektedir. Buradan hareketle sermayeyi ekonomik sermaye, sosyal sermaye, simgesel sermaye ve kültürel sermaye olarak dört ana eksene ayırmaktadır. Bourdieu'nün analizleri Marx ve Weber'in bir tür sentezini de içermektedir.

Bourdieu, bir yandan Marksist bir perspektifle toplumu tahakküm kuranlar ve tahakküm edilenler olarak açıklarken bir yandan da toplumu Weberyen bir bakışla çok boyutlu hiyerarşi kavramıyla izaha çalışmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu sosyal hayatta onların hareketlerini yönlendirme becerisi olan nesnel *yapılar* olduğu gibi Bourdieu'nün "habitus" olarak nitelendirdiği bireyin eylem şemalarını oluşturan, algı ve düşüncelerini şekillendiren *sosyal oluştan* da söz etmek gerekir (Amman, 1995, s. 125; Ünal, 2016b, s. 75). Bourdieu, çalışmalarında toplumsal sınıfları var eden faktörlerin ne olduğu veya ne olmadığı üzerinde tarihsel gelişim bağlamında ciddi tartışmalar yapmıştır. Yazara göre aslında *toplumsal uzay* toplumsal sınıftan daha kapsayıcı ve açıklayıcı bir tanımlamadır. Bu uzay, çok boyutlu şekilde tahayyül edilmelidir. Bu uzayın yapısı çeşitli sermaye biçimlerinin dağıtımı ile kurulur. Başka bir deyişle içinde bulunulan evrende aktif olan ve sahiplerine kuvvet, iktidar ve neticesinde çeşitli faydalar ve kâr sağlayan özelliklerin dağıtımı ile inşa edilir (Bourdieu, 2012, s. 370). Bu

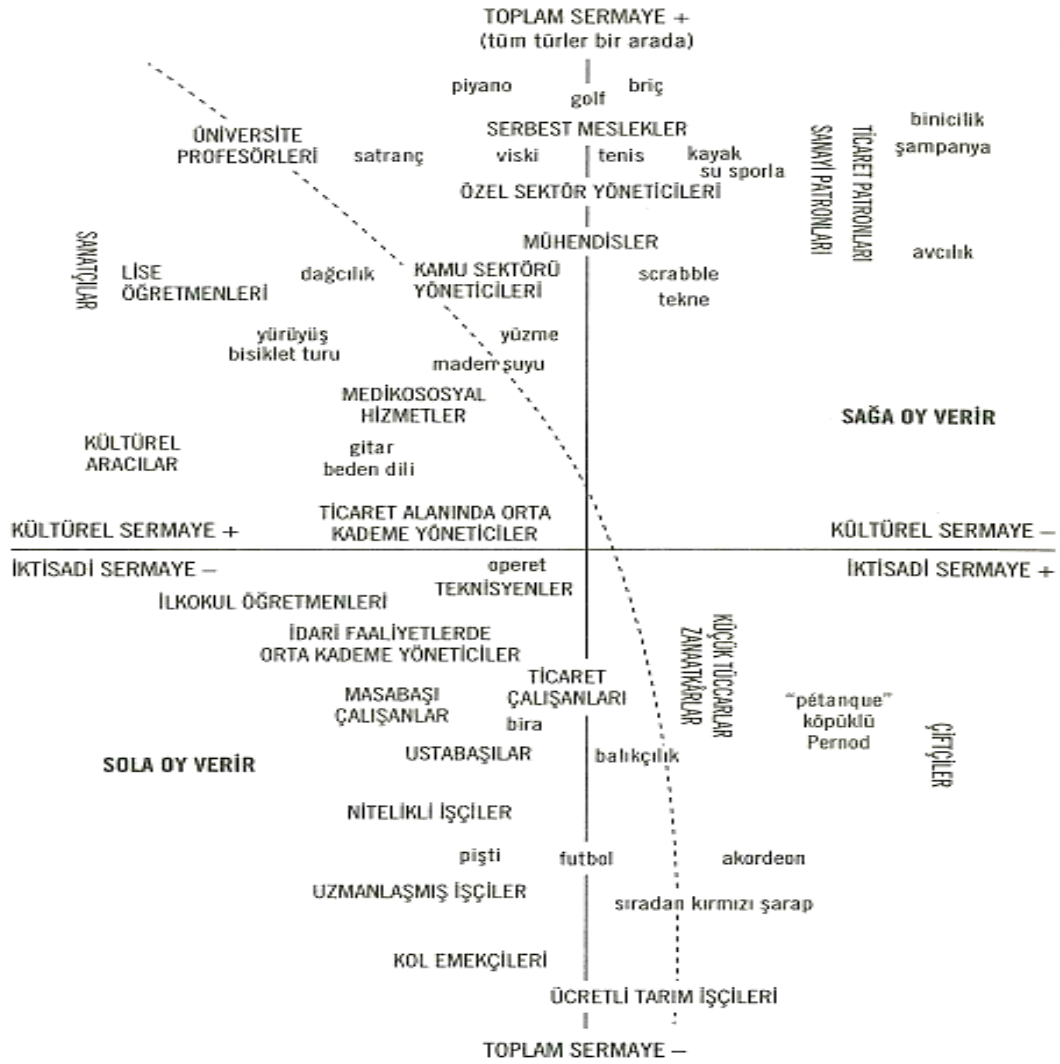
sermayeler ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel olarak sıralanabilir. Toplumsal uzayda özneler üç boyutta dağılmaktadır. İlk boyutta sahip oldukları sermayenin *miktarına* göre bir dağılım söz konusudur. İkinci boyutta sermayelerin *bileşimine* göre yani başta ekonomik ve kültürel sermaye olmak üzere değişik sermaye biçimlerinin toplam sermayedeki ağırlığına göre bir dağılım vardır. Üçüncü boyutta ise zaman içerisinde sermayelerin miktar ve bileşiminin evrimine, birbirine tahvil edilmesine göre yani toplumsal uzaydaki yörüngelerine göre bir dağılımdan bahsedilebilir (Bourdieu, 2012, s. 370).

Bourdieu'nün söylemiyle toplumsal uzay içerisinde birbirine yakın konumları bulunanlar benzer şartlar içerisinde yaşamaktadırlar ve böylece benzer etkilere maruz kalmaktadırlar. Bundan dolayı benzer çıkarılara ve yatkinlıklara (habitus) sahip olmalarının, benzer pratikler ve temsiliyetler üretmelerinin ihtimali de artmaktadır. Onları bu konuma getiren güzergâhlar da benzeştiği gibi, aynı konuma sahip olanların benzer habituslar üretmesi de beklenen bir durumdur (Bourdieu, 2012, s. 370-371).

Bourdieu'nün sosyal tabakalaşma ve sınıfsal eşitsizliklerin kaynağı olarak Weberyen bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. Toplumsal aktörler olarak bireyler ve gruplara var olan kıt kaynaklara erişmek ve bu kaynakları kendi lehlerine sürekli kullanmak maksadıyla farklı stratejilerle farklı alanlarda birbiri ile mücadele ve rekabet ederler. Bu doğrultuda düşünüldüğünde eğitim ortamları ve müfredat ile bunları belirleyen hegemonya, çatışma sahasının yoğun olduğu, çeşitli strateji ve taktiklerin işe koşulduğu ve bu bağlamda toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten alan haline de gelmektedir (Yanıklar, 2010, s. 123-124). Okul, Bourdieu perspektifinde, kültürel sermayenin dağılımına ve bu sayede toplumsal uzamın yeniden üretilmesine olanak sağlar ve böylece toplumsal sınırları yeniden belirler (Sayılan, 2017, s. 7).

Kültürel sermaye, Bourdieu'nün eğitimsel başarıyı tarifte kullandığı anahtar kavramlardan biri olmakla birlikte tüm gerçekliği açıklayacak büyüklükte bir hacme de sahip değildir. Kültürel sermayenin yanında kayda değer pek çok faktörün de bir araya gelmesi ile yüksek düzeyde akademik başarı oluşmaktadır. Sosyoekonomik olarak alt tabakalardan gelen çocuklar da akademik anlamda başarı gösterebilmektedir. Ancak bunların sayısı çok fazla değildir. Bourdieu'ya göre bunun nedeni ailelerin kendi hayat deneyimlerinden kaynaklıdır. Ebeveynin geçmiş deneyimleri onların çocukları hakkındaki kanaat ve tutumlarını da etkilemektedir (Hakverdi, 2014, s. 61).

Şekil 2.2.'de Bourdieu'nün toplumsal konumlar uzamının sadeleştirilmiş hali görülebilir. Şemanın dikey eksenini toplam sermaye hacmini, yatay eksenini ise bu sermayenin ikili zıt yapıya (*chiasme* yapısı) göre ekonomik veya kültürel sermaye arasında dağılımını göstermektedir. Bu şema, Bourdieu'nün sosyal uzamının iki ana boyutunu ele almaktadır. Büyük harfle gösterilmiş olan toplumsal gruplar, sermayelerinin hacimlerine göre ve yapısına bağlı olarak konum almışlardır. Buna göre ticaret ve sanayi patronları sermayelerinin fazlalığı ve baskın gelmesi nedeni ile şemanın kuzeydoğu cephesinde yer almaktadırlar. İşçiler onlara göre daha alt konumdadırlar. Çünkü sermaye hacimleri nispeten küçüktür. Bu iki grup arasında kâğıt üzerinde gösterilen mesafe aynı zamanda toplumsal mesafenin bir nevi izdüşümü olarak okunabilir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 114).



Şekil 2.2. Toplumsal konumlar uzamı ve hayat tarzları uzamı (Bourdieu, *Pratik Nedenler*, 2006, s. 19)

Şekil 2.2.'ye göre hayat tarzları uzamı bazı belirli göstergelerle (içecekler, spor dalları, müzik aletleri vb.) belirtilmiştir. Bu uzam, şemada toplumsal grup ve pratikler arasındaki yakınlık ve uzaklıkların görmemizi kolaylaştırmaktadır. Aynı konumu paylaşanların aynı zamanda benzer hayat tarzı, beğeni ve alışkanlıklarına sahip olduğunu da görmek mümkün olmaktadır.

Bourdieu, en yetkin bir şekilde *Distinction* kitabında ortaya koyduğu üzere, yaşam biçimleri ile yaşam biçimlerinin ortaya çıkışının maddi şartlarının ayrımına hizmet eden belirtiler arasındaki ilişkinin sistematik teorisini geliştirir. Farklı bir söylemle bu, Weberci anlamda sınıfa göre tabakalaşma ile statüye göre tabakalaşma ilişkisinin teorisidir. Kısaca denebilir ki Bourdieu, “sembolik malların ekonomisi” ve bunun maddi ekonomi ile olan ilişkisi üzerinden toplumu tanımlayan bir teori üretmiştir (Brubaker, 2007, s. 224).

2.6.1. Pierre Bourdieu'nün hayatı ve sosyolojisi

Bourdieu, 1930 yılında Fransa Pyrénées-Atlantiques'teki Denguin'de köylü sınıfının bir üyesi olarak dünyaya gelmiştir. Önceleri tarım işçiliği yapan babası daha sonra postane işçiliği ve postane müdürlüğü yapmış bir kişidir. Bourdieu, liseyi Pau'da tamamladıktan sonra Paris'teki Louis-le Grand Lisesinde *khânge* (Fransız eğitim sisteminde *grandes écoles* adı verilen prestijli okulların sınavlarına hazırlık amacıyla liseden sonra alınan felsefe ağırlıklı iki yıllık eğitim) eğitimi almıştır. Bu eğitimin sonunda 1951'de École Normale Supérieure'de eğitim alma hakkı kazanmıştır. 1954 yılında felsefe öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 7-8).

1955-1960 yılları arasında zorunlu askerlik görevi için Cezayir'de bulunmuştur. Burada geçirdiği süre Bourdieu'nün bundan sonraki entelektüel ve akademik hayatının şekillenmesinde son derece fayda sağlamıştır. Çünkü burada iken sömürge yönetiminin Cezayir halkına uyguladığı sömürgeciliğe doğrudan tanıklık etmiştir. Bu gözlem ve deneyimleri sonucunda sosyolojiye olan ilgisi daha da artmış ve *Sociologie d'Algérie* (Cezayir Sosyolojisi) isimli ilk eserini yayımlamıştır. Bu çalışmayı *Travail et travailleurs en Algérie* (Cezayir'de Emek ve İşçiler-1963) ve Abdelmalek Sayad ile kaleme aldığı *Le Déracinement: La Crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (Köksüzleşmek: Cezayir'de Geleneksel Tarım Krizi-1964) isimli eserler izlemiştir (Wacquant, 2016, s. 53-54).

1960 yılında Cezayir'den, Fransa'ya geri dönmüştür. Sorbonne Üniversitesi sosyolog ve filozoflarından Raymond Aron'un asistanı olmuş ve *Centre de sociologie européenne*'in (Avrupa sosyoloji merkezi-CSE) genel sekreterliğine getirilmiştir. Daha sonra Lille Üniversitesi'nde 1964 yılına kadar sürdüreceği öğretim üyeliğine başlamıştır. 1964 yılında ayrıca kendisi ve alanı için oldukça kült sayılan, Jean-Claude Passeron ile yazdığı *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* adlı çalışması da yayımlanmıştır (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 8-9). Bourdieu'nün akademi dünyasında önemli bir konum elde etmesi büyük ölçüde bu kitabı ile başlamıştır.

Bourdieu'nün 1960'lı yıllardaki ilgi odağını okullaşma, sanat, entelektüeller ve siyaset sosyolojisi doldurmaktadır. Wacquant'a göre (2016, s. 55) Bourdieu'nün bu alanlara yoğunlaşmasının temel nedeni arasında Batı'nın savaş sonrası müreffeh toplumlarında "kültürel sermaye"nin hayat fırsatlarının temel bir belirleyicisi olmaya başladığını gözlemlemesi ve eşit olmayan kültürel sermaye dağılımı neticesinde akademik meritokrasi perdesi altında toplumsal hiyerarşinin yeniden üretilmesi olmuştur. Pierre Bourdieu'nün okul sosyolojisi üç ana eser üzerine inşa edilmiştir. *Varisler: Öğrenciler ve Kültür (Les héritiers, les étudiants et la culture)*; *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemi Kuramı Üzerine Ögeler (La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement)*, *Devlet Asilleri (La Noblesse d'État)*. Bu çalışmalarında Bourdieu'nün temel savunduğu argüman okulun fırsat eşitliğini gözetmekten ziyade toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve bu eşitsizliklerin meşrulaştırılmasına katkı sağladığı yönündedir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 51).

Bourdieu, 1968 yılında hocası Raymond Aron ile yollarını ayırarak *Centre de sociologie de l'éducation et de la culture*'ü (Eğitim ve Kültür Sosyolojisi Merkezi) kurmuştur. Aynı yıl *Le Métier de sociologue: préalables épistémologiques* (Sosyolog Mesleği: Epistemolojik Önceller) yayımlanmıştır. 1968 yılı, küresel anlamda öğrenci olaylarının yoğun görüldüğü yıl olduğu için özellikle *Vârisler* kitabı oldukça ciddi sayıda atıf almış ve ilgi odağı olmuştur. 1970 yılında Bourdieu, adından sonradan çok fazla söz ettireceği *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İçin İlkeler) adlı kitabı Jean-Claude Passeron ile yayımlamıştır. Bu kitabın özünde Bourdieu ve Passeron, okulun fırsat eşitliğini sunmak yerine eşitsizliği yeniden ürettiğini çeşitli kanıtlarını ortaya koymuştur. Özellikle bu iki kitap, yani *Vârisler* ve *Yeniden Üretim*, Bourdieu'yu yeniden üretim teorisinin kurucu babası konumuna getirmiştir ve döneminin pedagojik tartışmalarını da yönlendirmiştir (Wacquant, 2016, s. 54-55).

Bourdieu, 1975 yılında ömrünün sonuna kadar yürüteceği *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* adlı dergiyi hayata geçirmiştir. 1979 yılında ise oldukça hacimli bir içeriğe sahip olan ve son derece önemli görülen *La Distinction: Critique sociale du jugement* (Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi) adlı kitabını yayımlamıştır. Bu kitapla birlikte 1980’de yayımladığı *Pratik Nedenler* çalışması Bourdieu’yü 1981 yılında oldukça prestijli bir konum olan College de France’nin Sosyoloji Kürsüsü’ne taşımıştır ve burada profesör olmuştur. (Wacquant, 2016, s. 54-55). Bourdieu, ayrıca, 1993 yılında *Centre national de la recherche scientifique*’ten (Ulusal Bilimsel Araştırma Merkezi) altın madalya almış ilk sosyologdur. Aynı yıl yayımladığı *Misère du monde* (Dünyanın Sefaleti) adlı kolektif çalışması oldukça kayda değer bir popülerite elde etmiş ve Bourdieu’ya aktivist bir kimlik kazandırmıştır. Bourdieu, bu yıllardaki çeşitli toplumsal eylemlere de katkı sunmuştur. Bourdieu, 23 Ocak 2002’de vefat etmiştir. Geride önemli bir külliyat (343 yayın) bırakmıştır (Jourdain ve Naulin, 2016: 12-13). Bourdieu’nün diğer önemli bazı kitapları arasında Dil ve Sembolik İktidar (1991), Pratik Nedenler (1980), Televizyon Üzerine (1996), Toplumbilim Sorunları (1980) sayılabilir.

Pierre Bourdieu üzerine ciddi çalışmalar gerçekleştirmiş olan sosyolog Craig Calhoun’a göre Bourdieu’nün okurları tarafından tam olarak konumlandırılması oldukça zordur. Çünkü Bourdieu’nün eylem teorisyeni mi, yapısalcı mı, materyalist mi, kültürelci mi, determinist mi ya da siyasal mücadelecisi mi olduğunu net olarak belirtmek çok zordur. Zira bunların hepsi de Bourdieu’da eserlerinde yer almaktadır. Okuması ve anlaması zor olsa da akademide ve akademi dışında önemli kitlelere ulaşmış bir isim olarak Bourdieu pek çok kişiye de ilham vermiş bir düşünürdür (Calhoun, 2016, s.77-80). Bourdieu, kendi sosyolojisini oluştururken büyük ölçüde Marx’tan, Weber’den, Durkheim’dan, Foucault’dan, Althusser’den, Lévi-Strauss’dan, Wittgenstein’dan, Norbert Elias’dan, Sartre’dan etkilenmiştir. Kendinden sonra gelen sosyologlar arasında neo-Bourdieuocu olarak veya Bourdieu yorumlayıcısı olarak betimlenebilecek isimler arasında Loïc Wacquant, Anthony Giddens, Édouard Louis sayılabilir.

Bourdieu sosyolojisi hakkında ciddi değerlendirmeler yapan Swartz’a göre her ne kadar Bourdieu ampirik araştırmalar yapmış olsa da kavramsal dili anti-pozitivist bir güzergah izlemektedir (2015, s. 42). Ayrıca Bourdieu’nün kavramları salt teorik kurgular da değildir. Bunun yerine Bourdieu’nün alet kutusunu oluşturan kavramların soyut ve değişmez olmaktan daha çok ampirik bir araştırma yürütürken kullanılacak türden olduğu söylenebilir.

Bourdieu'nün kavramları entelektüel alanlarda daha iyi konumlar elde edebilmek için yapılan yarışta kullanılan araçlardan daha fazlasıdır. Kavramları, her tür sembolik iktidara karşı bir mücadele silahıdır. Bu durum, Bourdieu'nün kavramlarına eylemci bir ruh katmaktadır. Başka bir deyişle Bourdieu sosyolojisinde koltuğunuzdan kalkmadan (saha araştırması yapmadan) teori üretmeye yer yoktur. Bourdieu, dünyayı onu görme biçimimizi değiştirerek değiştirmek ister. Toplumsal dünyanın verili kabul edilen sınıflandırmalar biçimini alan iktidar ve tahakkümü teşhir etmek sosyolojisini bir araç olarak kabul eder (Swartz, 2015, s. 51). Bourdieu sosyolojisinin ortaya çıkmasında düşünürün Cezayir dönemi oldukça önemli bir role sahiptir. Savaş ve sömürgecilik şartlarında oluşan bu ilk çalışmalar, Bourdieu'nün yalnızca bilimsel yaklaşımını değil, siyasal konum alışını da etkilemiştir. Yalnızca çözülmekte olan bir toplumsal yapıyı değil, bu çözülme karşısında geliştirilen tutumları da göz önüne alan bu çalışmalar, özellikle habitus kavramının geliştirilmesinde kayda değer rolü olmuştur (Gülsoy Ökten, 2012, s. 1).

Bourdieu, teori ve araştırmanın sosyolojik çalışmaların en temel ayrılmaz ikilisi olduğunu savunur ve bu ikilinin birbirinden ayrılmasına karşı çıkmaktadır. Bundan dolayı Bourdieu, kendi özgün metoduna sahip ampirik araştırmalarla teorisini desteklemiş bir araştırmacıdır. Bu ampirik araştırmalardan hareketle kendi kavramlarını geliştirmiş ve kavramların altını bu çalışmalarda doldurmayı başarmıştır (Calhoun, 2016, s. 77). Bourdieu'nün ve üzerinde çalıştığı konular sadece sosyoloji ile sınırlı kalmamış, başta eğitim olmak üzere diğer sosyal bilim alanlarında oldukça ciddi yankılar uyandırmıştır. Bourdieu sosyolojisinin diğer önemli bir yanını ise birbirinden ısrarla ayrılmak istenen, geleneksel sosyolojinin temsilcilerinin çizgilerini, yani Marx, Weber, Durkheim'ın epistemolojik çatışma noktalarını uzlaştırma gayreti oluşturmaktadır. Ayrıca Bourdieu, kendi döneminin katı yapısalcı tutumuna itiraz etmiş, bunun yerine yeni bir bilimsel inşacı söylem geliştirmiştir (Arlı, 2016, s. 141-142).

Bourdieu'nün düşünce dünyasını ve sosyolojisini daha çok, kendi dönemine kadar gelen çeşitli tartışmalar oluşturmakla birlikte bu tartışmalardan arınarak çizdiği ayrı bir yol oluşturmuştur. Üretilen sosyolojik bilginin ne'liği ve kim'liği, birey-toplum, yapı-fail ilişkisi/ikilemi, öznelci-nesnelci bilgi, farklılaşma-bütünleşme gibi çatışma alanlarının üzerine inşa edilmiş olan klasik sosyolojik bilginin mirasını da devralan Bourdieu'nün ürettiği düşünceleri bu tarihsel bağlam etrafında düşünmek gerekmektedir (Arlı, 2016, s. 146-147). Çağdaş sosyoloji öncesi, Marx'tan Durkheim'a, Weber'den Simmel'e kadar sosyolojik teorinin klasikleri olarak gösterilen tüm kurucu babaların da

aslında ele aldığı mesele tam da bu düalitedir. Ancak 1970’lerde egemenliğini yitirmeye başlayan Parsons’çı yapısal-işlevselcilik, verili ve tözcü bir anlayışa yaslanan sosyal gerçeklik düşüncesine dayanmış, ancak toplumsal alandaki bilginin bir insan-fail ürünü ve bunun toplumsal alanda üretilebilir bir niteliğe sahip olduğunu savunan eleştirel kanalların güçlenmesiyle bu tartışma farklı bir mecraaya kaymıştır.

Bourdieu’nün sosyal bilimlerdeki keskin sınırların ötesine geçen, her türlü tözcü kabule itiraz eden ve sosyal bilimlerin kendi üzerine de düşünmesi gerektiğini ifade eden bakış açısı, sosyolojik kuramdaki açıklama biçimlerini özellikle de nesnelci ve öznelci taraf olarak tanımladığı yapısalılık-işlevselcilik ve sembolik etkileşimcilik-dramaturji, etnometodoloji ve fenomenolojik yaklaşımları eleştirel bir süzgeçten geçirerek ilişkiyel bir paradigmayı öne çıkarmaktadır (Yücedağ, 2016, s. 112).

Bourdieu’nün düşünsel arka planına baktığımız zaman sosyolojideki klasik akımlarla yakın bağı bulunduğı çok açıkça göze çarpmaktadır. Özellikle Durkheim ve Weber üzerinden teorisinin ana omurgasını inşa eden Bourdieu, aynı zamanda Marksist bir eğilime de sahiptir. Burada şunu görmekteyiz ki Bourdieu, teorik açıdan hiçbir zaman “ya o ya bu” gibi kati ayrımlara itibar etmemiştir. Farklı teorik bakış açlarına sahip olan Durkheim, Weber ve Marx’ı düşünsel potasında eritmeyi, sentezlemeyi başarmış birisidir (Yücedağ, 2016, s. 114). Bourdieu sosyolojisi, sosyologları karşı karşıya getiren bu ayrımların üstesinden gelme çabası olarak kendini gösterdiği için bu yaklaşımların eleştirisini de içermektedir. Ancak Bourdieu’nün eleştirisi daha yapıcıdır. Kendi çalışmalarında nicel paradigmadan hareketle kullandığı nicel yöntemler olduğu gibi anlamaya dönük olarak gerçekleştirdiği nitel yöntemleri de es geçmemiştir. Bu sentezleme çabasının amacı “kontROLSÜZ teori ile kör ampirizm arasındaki ikilemi” ortadan kaldırmaktır (Ünal, 2016a, s. 173).

Tablo 2.1

Bourdieu Sosyolojisinde Çeşitli Sayıtlar

Sayıtlı Çeşitleri	Sayıtlar	Bourdieu Sosyolojisi
Ontolojik Sayıtlar	Gerçekliğin doğası nedir? Olgular arasındaki ilişkiler nasıldır?	Hem objektif hem de sübjektif ilişkiler
	Toplumun doğası nedir?	Habitusun doğası gereği hem bireyin üzerinde hem de bireyin etkisindedir.
	Birey-toplum/yapı ilişkisinin doğası nedir?	Habitus kavramıyla yapı-eylem aşılır. Hem yapının etkisi hem de eylemin gücü söz konusudur.
Epistemolojik Sayıtlar	Bilginin kaynağı Ne kadar bilebiliriz?	Hem madde hem de ide. Bilmenin sınırı vardır.
	Bilim nedir? Bilgi edinmenin amacı nedir?	Bilim tarafsız değildir.
	Bilen ve bilinen arasındaki ilişki	Sosyal dünyayı anlamak ve tahakküm yapısını değiştirmek Ortak duygudan ilişkisini koparma, sosyal olgudan bilimsel olguya geçiş, hipotetik-dedüktif süreç
Metodolojik Sayıtlar	Araştırma süreci nedir?	Gizli olanı ortaya çıkarmak (özgürleştirici sosyoloji)
	Araştırmanın amacı nedir?	Değer yüklü
	Değerli rolü Bilimin dili	Özenli ve özel bir dil

Not: Kaynak: Ünal, 2016a, s. 175

Bourdieu'ya göre sosyal gerçekliğin doğası hem sübjektif hem de objektiftir. Bu yargısına Pascal'dan alıntılıdığı "Uzay beni bir noktaymışım gibi yutar ben de onu anlarım" sözünü "Sosyal uzay beni bir nokta gibi yutar, tam da o beni yuttuğu için ben de onu anlarım" şeklinde uyarlayarak varmaktadır. Yukarıdaki tabloda Bourdieu'nün kendine özgü yaklaşımıyla geliştirdiği çerçeveyi görmek ve Bourdieu sosyolojisinin ana hatları incelenebilir (Ünal, 2016a, s. 174-175). Nesnelcilik veya öznelcilik tartışmalarında Bourdieu, ara bir yol veya bir sentez inşa etme gayreti içerisinde. Ne yalnızca pozitivist perspektifle toplumsal olguların nesnel veya şeyler gibi ele alınmasından yanadır ne de toplumsal olguların failerin yaptığı temsillere indirgenmesinden yanadır. Başka bir söylemle toplumsal olguları anlamada hem yapının hem de eyleyenin yani öznenin inşa ettiği gerçekliğin birlikte ele alınmasını savunmaktadır (Bourdieu, 2012, s. 350-351).

2.6.2. Bourdieu'nün Temel Kavramları

2.6.2.1. Kültürel sermaye ve habitus

Bourdieu, kültürel sermaye kavramını daha çok, ekonomik eşitsizlikler ile açıklanamayan kültürel pratikler ve eğitimsel performanslardaki farklılıkları ortaya koymak için kullanmaktadır. Kültürel ya da sembolik mallar bir kişi onları yalnızca anlamını kavrayabildiği zaman “tüketebildiği” için maddi mallardan farklıdır. Bireyler ancak ve ancak onları takdir etme ve anlama için gereken şemalara sahip oldukları takdirde onların anlamlarını kavrayabilirler, onları kendilerine mal edebilirler. Kültürel sermaye kavramı, bu takdir etme ve anlama şemalarını kuran, işlenmiş eğilimlere işaret etmektedir (Brubaker, 2007, s. 237-238). Toplumsal uzamda eyleyenlerin konumlarının –ekonomik sermaye ile birlikte- en önemli iki bileşeninden birini oluşturan kültürel sermaye, eyleyenin doğuştan itibaren edinmeye başladığı, okul ve aile kurumları başta olmak üzere, sosyal hayatı boyunca pekiştirdiği bütün donanımı ifade etmektedir. (Yüce, 2007, s. 54).

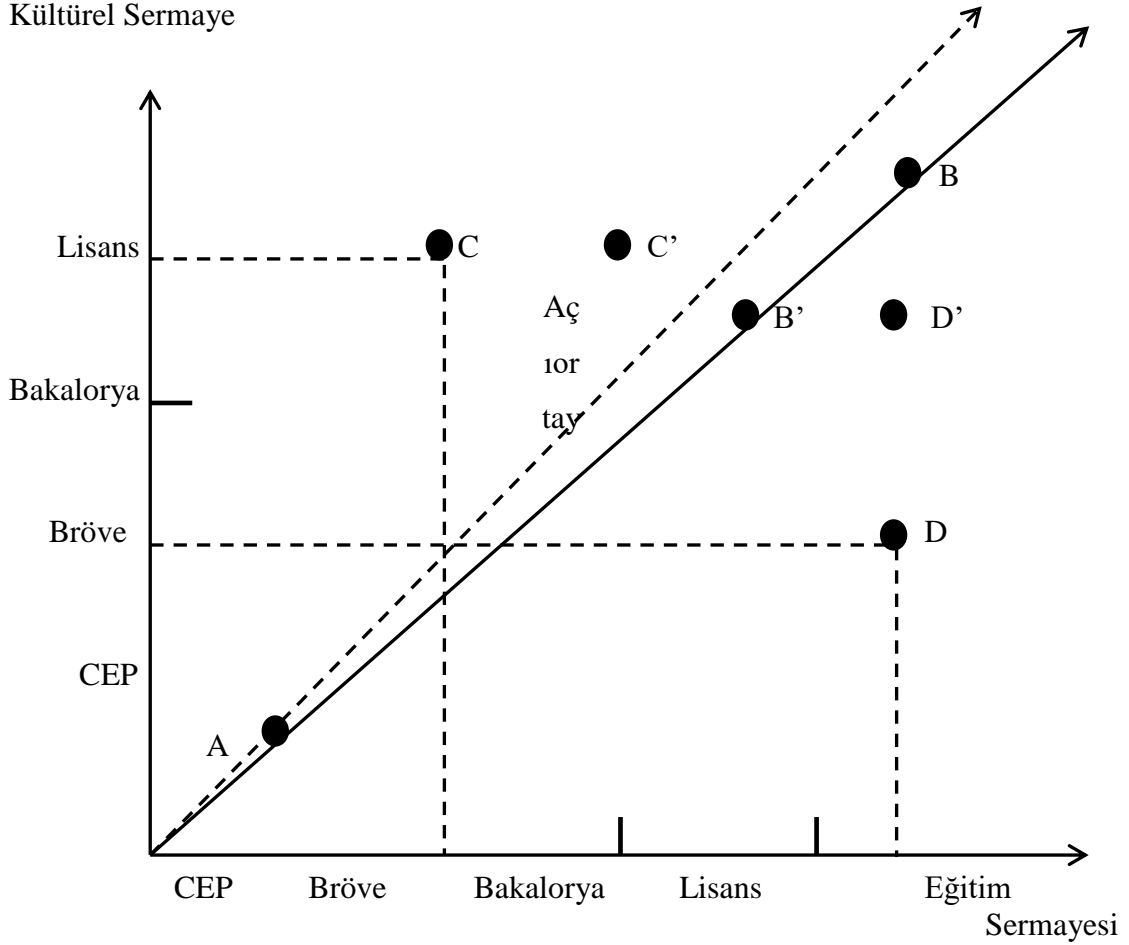
Bourdieu'nün sermaye teorisinin, toplumsal eşitsizliklerin üretilmesinde ve sürdürülmesinde eğitimin, kültürel ürünlerin, nesebin, toplumsal ağların ve sembollerin anlamı üzerine şekillendiğini söylemek yanıltıcı olmaz. Bourdieu'nün sosyolojisinde diğer sermaye türlerine göre kültürel sermaye merkezi roledir (Göker, 2016, s. 282). Kültürel sermaye, geniş anlamıyla eğitim -başka bir deyişle, ‘sosyalleşme’- sürecinde elde edilen birikimin, yaşantı zenginliğinin toplamını ifade eden bir kavramdır. Bourdieu, kültürel sermayeyi resmi eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan “okul sermayesi” ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “miras alınan kültür sermayesi” olmak üzere ikiye ayırarak inceler (Aydemir, 2011, s. 16; Ünal, 2016b, s. 76).

Kültürel sermaye kavramı Bourdieu'nün uygulamalı çalışmalarının sonuçları üzerinden inşa ettiği bir kavramdır. Bourdieu'nün ampirik çalışmasından elde ettiği bu veriler, farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların akademik başarılarının eşitsizliğini açıklama imkânı vermiştir. Farklı toplumsal sınıflar ve sınıf fraksiyonlarından gelen çocukların akademik piyasadaki özel çıkarılardan faydalanmaları, onların geldikleri sınıflar ve sınıfsal fraksiyonlar arasındaki kültürel sermaye dağılımları ile yüksek korelasyon içindedir (Aydemir, 2011, s. 17).

Bourdieu'ya göre, okulda başarılı olmak için aileden edinilen kültürel sermaye unsurlarına, çeşitli dilsel ve kültürel kapasitelere ihtiyaç vardır. Bu da örtük sınıfsal çatışma alanını besleyen kültürel arka planı oluşturmaktadır. Çocuğun sosyalleşmesi ve fayda sağlayan kültürel imkânlar, sportif ve sanatsal faaliyetlerin sağladığı bedensel ve zihinsel beceriler, aileden ve yakın sosyal çevreden edinilen beceriler çocuğun bedenselleşmiş haldeki sermayesini oluşturur. Böylece çocuğun edinilmiş kültürel sermaye unsurları ile diğer çocuklar karşısında avantajlı olması toplumsal eşitsizliği akademik başarıda görünür yapmaktadır (Aydemir, 2011, s. 17).

Kültürel sermaye, sadece anonim temayüller biçiminde değil, ayrıca akademik diplomaların sosyal olarak onaylanmış, nesnelleşmiş biçiminde de var olmaktadır. İş piyasasında istenen pozisyonlar giderek artan şekilde resmi pedagojik nitelikleri şart koştukça aileler için, bir kişinin iş piyasasında kazanç elde edebilmesi için gerekli “az bulunur değerler”e sahip olması anlamına gelen, çocukları için iyi bir eğitime yatırım da zorunlu hale dönüşmektedir. Bourdieu, bu yatırım sürecini ekonomik sermayenin, kültürel sermaye tahvili olarak açıklamaktadır (Brubaker, 2007, s. 239). Eğitim kurumu, miras olunan kültürel sermayeyi, kısmen veya bütünüyle tasdik eder. Çünkü eğitim kurumunun yani okulun zamana göre, hatta aynı zamanda çeşitli kesimlere göre beklediği şey “mirasçıların” yani öğrencilerin beraberinde getirdikleri şeylere az ya da çok şekilde indirgenir ve eğitim kurumu farklı türdeki bedene nakşolmuş sermayeler ile diğer yatkinlıklara az ya da çok bir değer biçer (Bourdieu, 2017, s. 128). Bourdieu, miras alınan kültürel sermaye ile eğitimsel sermaye arasındaki ilişkiyi belirttiği dönüşümü şekil 2.3'teki gibi ele almıştır.

Miras Olarak Alınan
Kültürel Sermaye



Şekil 2.3. *Miras Alınmış (Kültürel) Sermaye ve Eğitim Sermayesi Arasındaki İlişki*
(Bourdieu, 2017, s. 129)

Güçlü bir kültürel sermayeyi miras olarak almış ve bu eğitim sermayesini ellerinde bulunduranlar (B) olarak görülebilir. Eğitim sermayesinden ve miras olunan kültürel sermayeden mahrum olanlar (A) olarak görülebilir. Bir yandan eş düzeydeki kültürel sermayeyi miras edinenler ile daha az bir eğitim sermayesi bulunanlar (C veya C') olarak görülebilir. D veya D', kültürel sermaye ediniminde okula daha çok, aileye daha az bağlı olanlardır (Bourdieu, 2017, s. 129).

Bourdieu kültürel sermayeyi, grupların sosyal hiyerarşide pozisyon kazanmak ve bu pozisyonlarını meşrulaştırmak için takip edip yatırım yaptıkları kültürel kaynaklar, bilgi ve yetkinliğin tümü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2014, s. 14). Kültürel sermaye, Bourdieu'ya göre üç farklı şekilde tecessüm etmiş olabilir. İlki *bedenselleşmiş halde*, yani akıl ve bedenin uzun süren temayülleri şeklinde olabilir. İkincisi *nesneleşmiş halde* yani çeşitli kültürel emtia (resimler, kitaplar, enstrümanlar vb.).

Üçüncüsü ise *kurumsallaşmış haldedir* (Bourdieu, 1986, s. 243). Bedenselleşmiş kültürel sermaye çocukluktan itibaren ailenin sosyal konumuna göre edinilmiş davranış şekilleri, dil alışkanlıkları, yazma tarzı, vücudunu farklı bağlamlarda kullanma şekilleri gibi özelliklerle elde edilen sermayedir. Bu tür sermaye eşitsizlik etkisini en yoğun biçimde eğitim alanında hissettirir. Sınıfsal imtiyazlar sayesinde miras olunan, eğitimsel olmayan “serbest kültür” bedenselleştirildiğinde yetenek, yaratıcılık, duyarlılık gibi “kültürlenmiş yetkinliklere” dönüşmektedir (Çolak Bakçay, 2015, s. 9).

Bourdieu sosyolojisinde kültürel sermaye bir mihenk taşı işlevi görmektedir. Toplumdaki eğitimsel eşitsizliğin kökeninde kültürel sermayenin sınıflar arasındaki farklı dağılımının olduğuna işaret eden Bourdieu’ya göre eğitimde elde edilen başarı aile tarafından çocuğa aktarılan kültürel sermaye ile doğrudan ilgilidir (Bourdieu, 1986, s. 244). Bourdieu’nün çizdiği kültürel sermaye eksenli toplumsal hiyerarşi modelindeki sınıfsal mücadele alanı, Weber’in toplumsal kaynak ve yaşam olanaklarının (life chances) elde tutulması üstüne verilen rekabetçi çaba olarak nitelendirdiği mücadele alanına oldukça çok benzemektedir (Joppke, 1986, s. 54-56). Ancak toplumsal uzamda ortaya çıkan sınıfsal farklılaşmalar ne bütünüyle nesnel kaynak dağılımı ile ne de eyleyenlerin (faillerin) rasyonel eylemleri ile açıklanabilir. Sınıflar arasındaki ayrımı ve farklılığı, belirli kaynakları elde etme uğruna yapılan mücadeleyle oluşan topoğrafyanın belirlediği sınırlar oluşturmaktadır (Joppke, 1986, s. 56).

Swartz’a göre Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramı, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkındaki bilgi, eğitim gibi geniş bir yelpaze üzerinde çeşitlilik göstermektedir (2013, s. 111). Bourdieu, bu argümanı yani kültürel sermayeyi bir tür iktidar nesnesi veya kaynağı olarak da görmektedir. Bu kavram Bourdieu’nün dünyasında, aynı toplumsal kökenlere sahip olmakla birlikte farklı eğitim seviyelerine sahip ailelerin çocuklarının gösterdiği akademik başarı farklılığını tarif etmek için yer bulmuştur. Bourdieu, okuldaki akademik başarının sırrını ifşa etmede aileden miras alınan kültürel sermaye türü ve miktarının bireysel yetenek veya zeka gibi faktörlerden daha öncelikli olduğunu belirtmektedir.

Kültürel sermayenin tecessüm etmiş haline örnek olarak çocukluktan başlayarak içinde bulunulan ailenin sosyal statüsüne göre öğrenilen dil alışkanlıkları, yazı stili ve bedeni farklı bağlamlarda kullanma şekilleri gösterilebilir. Bu alışkanlıklar ve eğilimler eğitim aracılığı ile eşitsizliğe dönüşerek kendini yeniden üretmektedir. Sınıfsal imtiyazları sayesinde önceden edindikleri alışkanlıklarıyla öne geçen çocuklar taşıdıkları yüksek miktardaki kültürel sermayenin de bir anlamda ayrıcalığını

hissetmektedirler. Bunun karşısında bulunan düşük kültürel sermaye sahibi çocuklar ise eğitim sürecinde dezavantajlı olarak kodlanmaktadır (Göker, 2016, s. 282).

Bourdieu'ya göre kültürel sermaye bireyin resmi eğitim düzeyi, kültürel faaliyetlere katılmasına fırsat veren doğduğu ve yaşadığı yerleşim yerinin büyüklüğü ve gelişmişliği, bireyin bu faaliyetlere katılım sıklığı gibi değişkenlerle birlikte düşünüldüğünde indekslenir. Farklı bir anlatımla, resmi eğitim ve habitus, kültürel sermayenin çok önemli iki bileşenini oluşturmaktadır. Okulda ve ailede sağlanan eğitim üstü örtük şekilde, kültürel sermayenin iki dinamiğini oluşturur (Arun, 2015, s. 215).

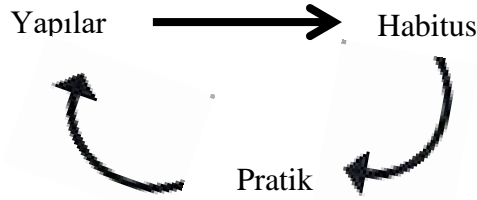
Sosyoekonomik bölgelerin kendi içerisinde üretmiş olduğu kültürel ve sosyal sermayenin önemli besleyici unsurları arasında ailelerin sahip olduğu ağ genişliği önemli bir belirleyicidir. Bu ağ içerisindeki ilişkilerin niteliği bu sermayenin de niteliğini belirleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aileler, çocuklarının okul başarısını artırmak ve rekabeti kendi lehlerine çevirmek için kültürel sermayenin önemli bileşeni olan ağlarında farklı etkileşimler ve yönelimler içerisinde bulunmaktadır. Kültürel sermayesi yüksek olan ve sosyoekonomik yönden avantajlı bölgelerdeki ailelerin okul ve çevresi ile kurdukları güçlü ağlar, okulun retoriğine ve beklentilerine uygun şekilde hazırladıkları çocuklarını pedagojik olarak daima öne geçirmekte ve sosyal tabakalaşmadaki konumları sürekli üstte tutmaktadır (Çelik, 2014, s. 270-275).

Eğitime yüksek değer atfeden ve genellikle yüksek toplumsal statü sahibi ailelerin çocukları okulda kabul gören kodlara ve kültüre olan yatkınlıkları ve aşinalıklarından dolayı pedagojik süreçte yüksek motivasyon gösterebilmektedirler. Anne-babaların eğitim sürecindeki tutumları, sosyal çevre ve ağın desteği, ulaşılan kaynakların kullanımı okul hayatını bu aileden gelen çocukların lehlerine dönüştürebilmektedir. Bireyin sosyal kökeni, sosyal ağı ve sosyal uzam içerisindeki yerinin bulunduğu nokta ise Bourdieu'nün *habitus*'udur (İdemen, 2008, s. 425).

Habitus, sözlük anlamıyla toplumsal yapılar ile toplumsal pratik (ya da toplumsal eylem) arasındaki bağı meydana getiren bir dizi edinilmiş düşünce, davranış ve beğeni kalıpları için kullanılan, yapısal eşitsizliğe kültürel açıdan yaklaşmayı sağlayabilecek bir temel sunan ve eylemlilik üzerine odaklanmaya imkân tanıyan bir kavramdır (Yüce, 2007, s. 33). *Habitus* kavramını literatüre Bourdieu katmamış olmakla birlikte onun bu denli önem kazanmasında Bourdieu'nün hayli katkısı olduğunu yadsınamaz. *Habitus* esas itibari ile Aristoteles'in *heksis* kavramının Saint Thomas d'Aquin tarafından tercüme edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Aristoteles'in *heksis*'i eğitimle sağlanmış olan ve bireylerin eylem kapasitesinin temelini oluşturan mahareti ifade

etmektedir. Saint Thomas d'Aquin *heksis* kavramını *habitus* olarak tercüme etmiştir (Çeğin, 2018, s. 419; Jourdain ve Naulin, 2016, s. 41-42).

Habitus'un, Bourdieu'dan en sık alıntılanan tanımı şöyledir: “Şemaların benzer şekilde şekillendirilmiş sorunların çözümüne izin veren analogik transferi sayesinde, geçmiş deneyimleri bütünleştirerek her dakika bir algı, anlama ve eylem matrisi olarak çalışan ve sonsuz çeşitlilikteki vazifede başarıyı mümkün kılan bir sürekli, dönüştürülebilir eğilimler sistemidir” (Swartz, 2015, s. 61). *Habitus*, tıpkı dünya görüşü gibi insanların ortak bilinçaltını yansıtan, alışkanlıklar dizisini ifade etmektedir. Haliyle *habitus* insan bilincini, kişiliğini, eğilimlerini, estetik tercihlerini ve algılarını da şekillendirmektedir (Aktay, 2016, s. 478). Şekil 2.4'te Bourdieu'nün sosyolojisinde önemli bir yer tutan yapı, habitus ve pratik'e ilişkin döngü görülebilir:



Şekil 2.4. *Yapı, Habitus ve Pratik İlişkisi* (Harker, 1990, s. 101)

Bir tür bilişsel şema olarak da ele alınan *habitus* toplumsal koşullar ekseninde biçimlenir. Bireylerin edindikleri eğilimler yani *habitus* onların toplumda işgal ettikleri konuma yani *sermaye donanımlarına* bağlıdır. Bourdieu için bu sermaye bireyin belirli bir toplumsal alana katılımını ve bu alan içindeki mücadelesini de yönlendiren bir güce sahiptir (Wacquant, 2016, s. 61-62). *Habitus*, kendisini meydana getiren toplumsal koşullarla uyum içerisinde ise kişiye mümkün eylemler seti sunar. *Habitus*, bu bağlamda, bireyin eyleme yönelik yatkınlıklar seti olarak değerlendirilebilir ve *habitus* toplumsal kökene göre farklılık göstermektedir (Meder ve Çeğin, 2011, s. 248).

Bourdieu'ya göre *habitus*, kişinin içselleştirmiş ve benimsemiş olduğu idrak, değerlendirme ve eylem şablonlarından meydana gelir (Jourdain ve Naulin, 2016: 42). *Habitus* kavramı, bazı yorumculara göre *alışkanlık* kavramının çağrıştırdığı anlam ile ilişkili görünse de Bourdieu'nün terminolojisine dikkatle bakıldığında zaman ayrıştıkları görülebilir. *Habitus*, edinilmiş olan, ancak sürekli temayüller şeklinde bedende tecessüm eden bir şeydir. *Alışkanlık* (*habitude*) ise kendiliğinden tekrarlanan, mekanik ve üretici olmaktan çok, kopyalanan bir şeydir (Tatılcan ve Çeğin, 2016, s. 317).

Cezayir üzerine çalışmalarında Bourdieu, habitus kavramının ilk somut örneklerini verir. Yüzyıllardır geleneksel tarım faaliyetiyle geçindikleri köylerinden, Fransız sömürge politikaları sebebiyle kopartılan Cezayir köylüleri, büyük kentlere göç etmek durumunda zorunda kalmıştır. Ancak nesnel varoluş şartlarına alışkın (yatkın) olmadıkları kentlerdeki gündelik hayat içerisinde gereken algı ve davranış şemalarından mahrum olmaları sebebiyle, yeni nesnel yaşam şartlarına anlam verememekte ve ayak uydurmakta zorlanmaktadır (Bourdieu ve Sayad, 1964, akt., Koytak, 2012, s. 89). Bu durum, bireyin kendi varoluş şartları tarafından şekillendirilmiş olan habitus'un, benzerlik kurmadığı farklı varoluş şartlarında yetersiz kalması ve dolayısıyla toplumsal eylemi üretmesi beklenen bu ilkenin ataletinde, bireyin toplumsal dünyaya intibak edememesi halidir (Koytak, 2012, s. 89). Bourdieu'nün tartışmaya açtığı ve gündeme getirdiği kültürel sermaye ve *habitus* kavramları toplumsal kaynaklara eşit olmayan şartlar altında erişim, fırsat ve kısıtlar, sosyo-yapısal lokasyon ve ağ yapıları ile birlikte ele alınmıştır. Bourdieu'nün özel ilgi alanına giren *habitus* kavramı, bireyin içinde bulunmuş olduğu toplumsal koşullar, sosyal yaşantılar ve kurmuş olduğu sosyal ağlarla oluşturduğu zihinsel haritayı, eğilimleri ve tercihleri temsil etmektedir. Bu bağlamda bireyin kültürel sermayesi, toplumda işgal ettiği konuma bağlıdır (Çelik, 2014, s. 268).

Habitus kavramına somut bir örnek vermek gerekirse, hareket halindeki tenisçinin davranışları üzerinden gidilebilir. Tenisçi, rakibinin gönderdiği servisi karşılamak için düşünmeye, karar vermeye ve bilinçli bir tercihte bulunmaya zamanı yoktur; bedensel olarak kendinde içselleşmiş olan farklı yatkınlıklarını, ani, kesintisiz ve istemsiz bir şekilde devreye sokmak zorundadır. Aynı şekilde habitus, bireyin algı ve davranış şemalarını belli bir bütün halinde kullanıma hazırlarken; pratik duyusu bu algı ve eylem şemalarını yerine göre devreye sokmaktadır (Koytak, 2012, s. 90).

Bourdieu'ya göre habitus, bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal dünyada karşılıklarına çıkan durumlara karşı uyum gösterme kabiliyeti, bedensel ve pratik mantığa dayalı geliştirdikleri yatkınlıklar bütünü olarak ifade edilebilir (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 121-125). Başka bir deyişle habitus kişiyi toplumsal düzendeki yerine uygun hale getiren eylemler setidir, bireyi psikolojik ve bedensel olarak oyuna dahil edecek bir mekanizmadır (Calhoun, 2016, s. 104). Habitus, toplumsal dünya içerisinde uzun süre bir konumda bulunmanın sonunda ele edilir. Toplumsal uzamda benzer konumda olanların benzer habituslara sahip olma durumları söz konusudur. Bundan dolayı Bourdieu'ya göre bireysel habitusun yanında bir de sınıfsal habitustan söz etmek gerekir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 43; Ünal, 2016b, s. 75).

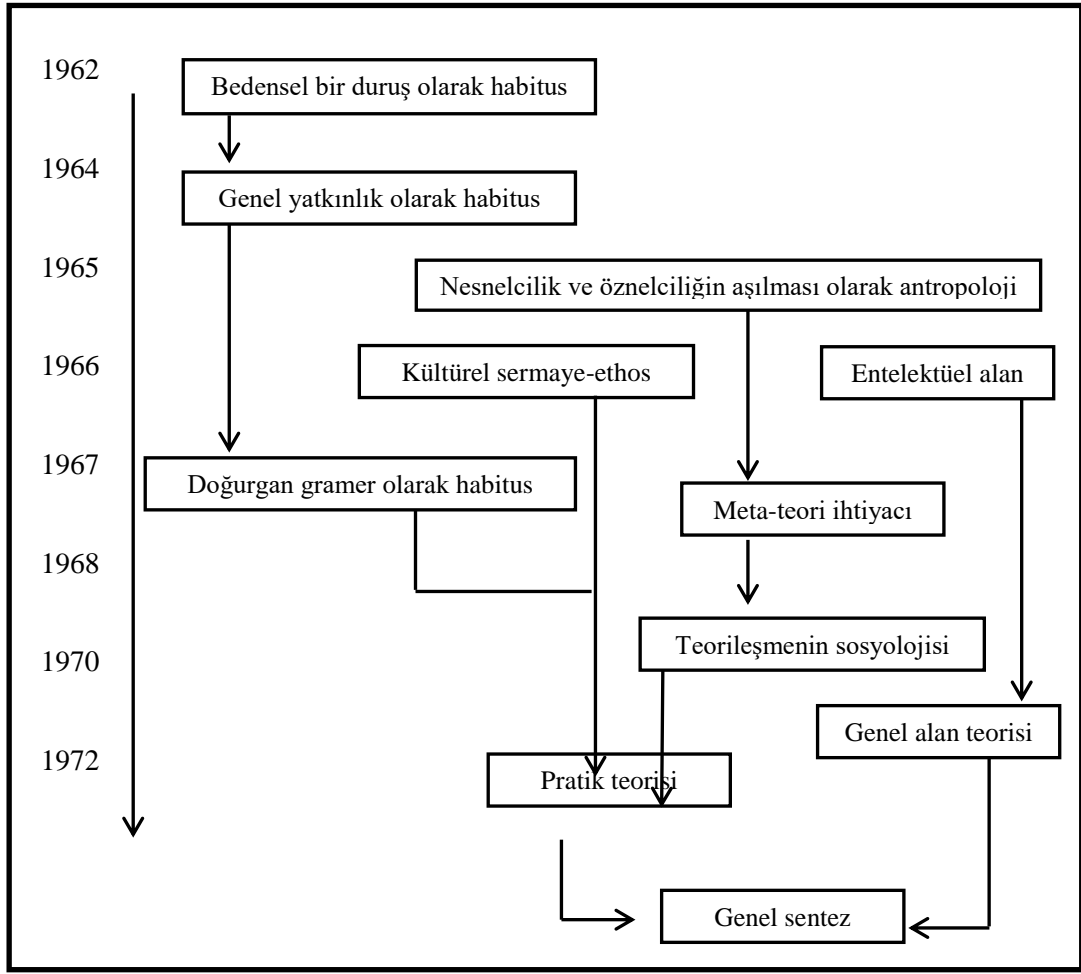
Toplumsal eşitsizliklerin eğitim aracılığıyla yeniden üretilmesi üzerine önemli analizleri bulunan Bourdieu'ya göre modern devlet ve kurumları her ne kadar tüm yurttaşlarına eşit olanaklar sunuyor gibi görünse de aslında örtük olarak tabakalaşmayı okullar vasıtasıyla pekiştirmektedir. Zira okul, belli bazı *habitusları* yeğlediği için bu *habituslara* sahip olanlar “şanslıdırlar” ve diğerlerinden ayrışırlar. Bourdieu, bu ayrışmanın temel belirleyicisi olarak da kültürel sermaye kavramına işaret etmektedir. Birey, kültürel sermayeyi ailesi ve devam ettiği eğitim kurumları aracılığı ile edinir ve bu sermayenin “başarıya” tahvili genelde seçkinler lehine olur. Çünkü seçkin sınıfın ürettiği ve sürdürdüğü kültürel sermaye okulların istediği türden bir sermaye olduğu için bu sermayeye sahip olanlar ister istemez avantajlı konuma yükselmektedir.

Bourdieu'nün anahtar kavramları içerisinde yer alan *habitus* bir anlamda bireyin zihinsel hazırbulunuşluğunu ve yeni durumlara adaptasyonunu sağlayan birikim olarak düşünülebilir. Bu bağlamda ele alındığında her ne kadar sosyal tabakanın en altında bulunan ve sosyoekonomik olarak genelde yoksul ve yoksun kesimin çocukları kendi *habituslarının* elverdiği ölçüde mücadele etseler de pedagojik pratiklerin nihai faydası genelde seçkinlerin çocuklarının lehine oluşmaktadır. Çünkü bireylerin *habituslarını* oluşturan kültürel sermaye birikimleri sosyoekonomik çevreden ve farklı faktörlerden kaynaklı olarak farklılık göstermektedir. Dolayısıyla Bourdieu'nün argümanlarına göre ekonomik eşitsizlikler, kültürel eşitsizlikler tarafından pekiştirilir ve sürdürülür (Yanıklar, 2010, s. 123).

Habitus, Bourdieu'ya göre hem bireyi şekillendirir hem de birey tarafından eylemleri aracılığıyla şekillenir. Şu halde bir karşılıklık söz konusudur. Birey, habitusu çocukluğundan itibaren edinir ve içinde bulunduğu toplumsal uzamın standartlarına ayak uydurmayı sağlar. Ayrıca bu toplumsal uzamda karşılaşılan durumlara yönelik stratejiler geliştirilmesine imkân verir. Farklı toplumsal uzamlar, içinde bulunanlara farklı nitelikte *habitus* üretme zemini hazırlar. Eğitim sistemi ve pedagojik pratikler, Bourdieu'nün repertuarındaki temel kavramlardan olan ve sınıflar arasındaki “yumuşak sömürü”yü temsil eden simgesel şiddetin aktörü olarak bireylerin *habituslarının* oluşmasını da sağlamaktadır. Bireyin aileden miras aldığı *habitus* ile okuldan edindiği de birleşince pedagojik süreçteki üretim ve yeniden üretim faaliyetleri de bu doğrultuda şekillenmektedir. Böylece *habitus*, okul aracılığıyla taşınabilir hale gelir ve okul içi-okul dışı deneyimlerin de temelini oluşturur (Özsöz, 2014, s. 293). Ayrıca bu yolla *habitus* bireysel ve kolektif benliğin inşasında da pay sahibi olmaktadır.

Toplumda ekonomik sermaye gibi bir de buna yakın olarak sembolik ve kültürel sermaye vardır. Ekonomik sermayenin bölüşümünde ortaya çıkan sınıfsal ayırım ve imtiyazlı sınıflara düşen yüksek pay aynı şekilde kültürel sermayenin paylaşımında da kendini göstermektedir. Ekonomik sermayeden yüksek pay alan sınıf kültürel sermayeye erişimde ve bu sermayeler arası dönüşümde de ayrıcalıklı hale gelmektedir. Bu durum bir sınıfsal eleme mekanizması olarak kendini meşru hale getirmekte ve sürekli yeniden üretmektedir (Aktay, 2016, s. 477). Çünkü sermaye, sermayeyi çekmektedir (Bourdieu, 1998; akt., İdemem, 2008, s. 433). Sermaye biçimlerine sahip olmak, alanda elde edilebilecek “özümlü faydalara” erişimin de anahtarını sahiplerine sunmaktadır (Tatlıcan ve Çeğin, 2016, s. 318). Eğitim kurumları arasındaki hiyerarşiden kaynaklı olarak kimi insanların avantajlı, kimi insanların da dezavantajlı işlere yerleşmesi ve seçilme-elenme süreçleri sınıfsal hiyerarşinin yeniden üretilmesine de zemin oluşturmaktadır (Göker, 2016, s. 283). Sınıfsal ve bireysel algılar, tercihler ve pratikler arasındaki süreçler *sınıfsal habitusu*, yani aynı sınıfa ait habitusların sınıfsal eğilimlerini, meydana getirir. Bir yönüyle sınıfsal habitus, benzer toplumsal statüyü paylaşanların kolektif bilincini de yansıtmaktadır. Çünkü bu bilişsel şema, benzer konumdakilerin dünyayı anlama, algılama ve yorumlamasını da etkilemektedir (Tatlıcan ve Çeğin, 2016, s. 322-326).

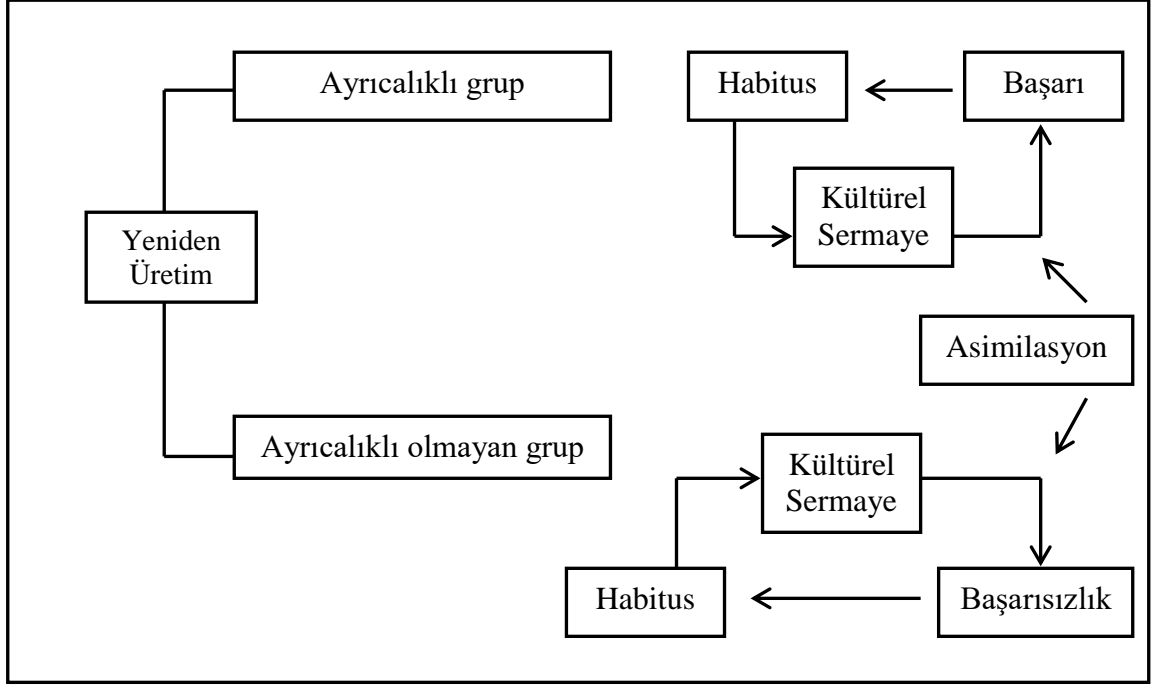
Kültürel sermayenin eşitsiz dağılımından kaynaklı olarak sosyal hiyerarşi de şekillenir. Birbirinden ayrılan sosyal tabakaların ve sınıfsal pozisyonların bu sermayeden devşirilecek faydaya olan erişimleri de doğru orantılı şekilde değişmektedir. Farklılaşan kültürel pratikler ve sınıflar arasındaki ayırım ve bu sürecin eğitim aracılığı ile pekiştirilerek yeniden üretilmesi her bir tabakadaki bireylere bu durumun normal ve meşru olduğunu da aktarır (Apple, 2012, s. 88-94). Bourdieu'nün tartışmaya derinlik kattığı eğitim eşitsizliği olgusunun kaynağında okulların hâkim sınıfların beklenti ve tahakkümü doğrultusunda bir yapılanma ve yeniden üretim içerisinde olması işaret edilmektedir. Kültürel ve ekonomik kurumlar öncelikle, bu türden bir sermayenin sahiplerinin iktidarını tesis ve sürdürmeye yaramaktadır. Okullar hâkim grupların *habituslarını* alıp bütün çocuklar sanki bu alanın içine girmek hakkına sahipmiş gibi sunmaktadır. Hâlbuki bu bir yanılsamadır ve Bourdieu'nün işaret ettiği üzere okullar toplumsal eşitsizlikleri ve hiyerarşileri kurumsallaştıran yerlerdir. Okulların belirgin işlevlerinden olan seçme ve eleme süreci bu sınıfsal eşitsizliğin üretiminde görünen kısmı oluşturmaktadır (Türk, 2016, s. 615).



Şekil 2.5. Bourdieu'nün Kavramsal Modelinin Soy Kütüğünün Basitleştirilmiş Şeması (Çeğin, 2018, s. 407)

Şekil 2.5'e bakıldığı zaman Bourdieu'nün kavramsal repertuarındaki temel kavramlardan olan habitus'un yıllar içinde, ampirik araştırmalarının sağladığı keşiflerle nasıl semantik bir dönüşüm yaşadığı görülmektedir. Burada kullanılan kavramların hepsi Bourdieu'nün *toplumsal uzam* kavramıyla anlatmak istediği çok boyutlu ve ilişkiyel toplum tasavvurunun bir yansıması olarak ele alınabilir (Çeğin, 2018, s. 408).

Bourdieu'nün betimlemesinde kültürel sermaye, bu sermayeye sahip olanların diğerlerinden üstün gördükleri sembolik ve kültürel değerlerin birikimine denk gelmektedir. Bu birikim eğitim ve sosyalleşme süreci ile elde edilir ki bu bir tür *okul sermayesi* olarak ele alınabilir. Diğer edinim şekli ise miras yoluyla *aileden miras* olunmasıdır. Okul kurumunun yapısı ve fonksiyonu başat konumdadır. Bourdieu'nün temel argümanları içerisinde de okulun elitler lehine eşitsizliği yeniden ürettiği vardır çünkü elitlerin kültürel sermaye birikim ve hacmi okulun beklentileri doğrultusunda yüksektir. Aşağıdaki şekilde bu döngü görülebilir (Çeğin, 2018, s. 416).



Şekil 2.6. Yeniden Üretim Devresi (Harker, 1990, s. 88 ve Çeğin, 2018, s. 416)

Şekil 2.6'ya bakıldığında zaman özellikle kültürel sermaye, habitus ve akademik başarı arasındaki döngünün bu kavramların birbirini ile olan ilişkisini göstermesi bakımından kayda değer nitelikte olduğu görülmektedir. Yeniden üretim devresinde kültürel sermaye ve habitusun ilişkisel şekilde akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Kültürel sermayenin azlığı veya çokluğu, akademik çalışmalarını etkilemekte ve öğrenci davranışlarını da şekillendirmektedir. Benzer şekilde habitusun akademik çalışmalara uygunluğu da başarının önemli bir belirleyicisi konumundadır.

2.6.2.2. Düşünümsellik

Genel itibari ile düşünümsel (reflexive) neden ve sonuç arasındaki çift yönlü dairesel ilişkiyi betimlemektedir. Düşünümsellik, araştırmacının araştırma nesnesi ile ilişkisini kontrol etme gereği sonucu doğar. Böylece araştırmacı, kendi konumunu farkında olmadan araştırma nesnesine aksettirmemiş olur. Böyle bir aksettirmenin üç temel nedeni vardır: İlki araştırmacının habitusudur. İkincisi araştırmacının entelektüel alandaki konumudur. Üçüncüsü de Bourdieu'nün üstesinden en zor gelinecek ön yargı olarak nitelediği, akademik bakışın kendisine içkin olan "kurumsallaştırıcı" ön yargıdır (Swartz, 2015, s. 50-51).

Bourdieu sosyolojisinde epistemolojik bir ilke olarak ele alınması gereken *düşünümsellik* ilkesi, Bourdieu'nün içinde bulunduğu epistemolojik paradigma ile yakından bağlantılıdır. Bu paradigma aynı zamanda Bourdieu sosyolojisini anlamada karşılaşılan güçlüklerin arkasında yatan nedenlerden birisidir. Bourdieu'nün yararlandığı bilim felsefesi, kendi çağında baskın olan pozitivizm ve hermenötiğe (yorumsamacılık) karşı ve yabancı bir yerde konumlanmaktadır. Bourdieu'nün epistemolojik düşünümselliği bilimin bilim, bilimci ve kendi tarihi üzerine kafa yormasını kapsamaktadır (Şen, 2014, s. 367).

Bourdieu açısından düşünümsel sosyoloji, nesnellikten veya bilimsellikten uzaklaşmayı değil, tam tersine sosyolojinin bilimsel tarafını ve toplumsal etkisini kuvevetlendirecek bir katkıyı içermektedir. Düşünümsel sosyoloji sayesinde sosyolog kendi ürettiği silahı kendisine çevirir. Böylece kendisini yönlendirebilecek toplumsal belirlemelerin bilgisiyle içinde yer aldığı alandan ve kendi yolundan kaynaklanan kısıtlamaların ve zorlamaların bilimsel çözümlenmeleri ile donanmış şekilde bunların etkilerini daha da azaltabilir (Şen, 2014, s. 374).

Bourdieu, düşünümselliği bilimselliğe giden bir merkez olarak görmektedir ve Bourdieu için düşünümsellik sosyolojinin bilimsel doğası için gerekli bir önkoşuldur. Bourdieu'ya göre düşünümsellik, bireysel olandaki toplumsalı, mahremin altında gizlenen gayri şahsîyi, özelin en derinine gömülmüş olan evrenseli keşfetmemizi sağlayarak bizleri yanılsamalardan kurtarmaktadır. Bourdieu'nün deyimiyile gerçekte, *düşünümsellik, bireyliğin kutsal anlamını, kendilerini daima her türlü toplumsal belirlemiden azade sayan entelektüellerin kendileri hakkındaki karizmatik temsillerini sorgular* (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 40).

Wacquant'ın (2016, s. 36) ifade ettiği gibi, “çağdaş toplumsal kuram manzarası içinde Bourdieu'yü ayırt eden bir özellik varsa, o da değişmez düşünümsellik kaygısıdır.” Bourdieu bu kaygıyı güçlü tutarak bilimin araçlarını kendi üzerine çevirmekten hiç vazgeçmemiştir. Bourdieu sosyolojisinde düşünümsellik; epistemolojik bir ilke veyahut sosyolojinin epistemolojisinin temel bir boyutu olarak sosyal bilimcinin araştırma nesnesiyle kendisi arasında kurduğu ilişkiyi nesneleştirerek, kendi toplumsallığının bilimsel faaliyetine olan muhtemel etkisini kontrol etme çabasını ifade etmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 53).

Bourdieu bu süreci “katılımcı nesneleştirme” olarak nitelemiş ve sosyal bilimcinin kendi toplumsallığından gelen peşin kabullerin ve temsillerin farkında olmasını, bilimselliğin olmazsa olmaz şartı olarak kabul etmiştir. Sosyolog, hangi

nedenle ve ne maksatla bir toplumsal olguyu araştırma konusu ettiğini fark ettiği ve yöntemsel enstrümanlarını sorguladığı oranda sıradan bir birey olmaktan kurtulur ve sıradan bireylerin yoksun olduğu düşünömselliği elde edebilir (Esgin, 2015, s. 196).

Toplumsal hayatta bireyler, habitus, doxa ve illusio arasındaki ontolojik suç ortaklığının yanıltan etkisine ve simgesel şiddete maruz kalmaları ve toplumsal ortamın içine bedensellikleriyle gömölü olmaları sebebiyle, toplumsal dünyayla ilgili hakiki bilgi üretme imkânından yoksundurlar. Yalnızca düşünömsel bir sosyoloji, kişilere kendi habitus'larını ve dâhil oldukları tahakkümün yeniden üretimi mekanizmalarını doğru şekilde aktarabilir ve sadece düşünömsel bir sosyoloji, tahakküm stratejilerini ortaya çıkararak onlara karşı gelebilir (Esgin, 2015, s. 197).

2.6.2.3. Alan

Bourdieu, kendi döneminde kadar toplumsal yaşamın en temel parametreleri arasında gösterilen ekonomik faktörlerin dışında başta eğitim ve kültür olmak üzere farklı etmenlerin sınıfsal yapı üzerinde çok büyük bir etki gücüne sahip olduğunu iddia etmektedir. Bu açıdan ele alındığında Marksist geleneğin aksine, alt yapı ve üst yapının arasındaki bağlantıyı belirleyen üretim ilişkileri yerine Bourdieu *alan* kavramını kullanmayı yeğlemektedir. Bourdieu'nün *alan* kavramı ile çeşitli sermaye türlerine sahip toplumsal konumların olduğu ve insanların bu sermayeye sahip olmak uğruna mücadele verdikleri *alanı* kast etmektedir. Wacquant'ın deyiimiyle alan, kendi belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanıdır (2016, s. 63).

Sosyal bilimlere “alan” kavramını Bourdieu, Kurt Lewin ile birlikte fizikteki “elektromanyetik alan”dan ödünç alarak dâhil etmişlerdir. Elektromanyetik alandaki parçacıkların bütünle olan ilişkisi üzerinden geliştirilen kavram sosyal bilimlerde ve özellikle sosyolojide toplumsal yapılarla sistemler arasındaki ilişkiyi, *ilişkiselliği*, yeniden kurulma pratiklerini, birey, grup ve sınıf davranışlarını açıklamaya çalışmaktadır (Alpman, 2009, s. 91).

Toplumsal dünyayı betimlemek için kullanılan “alan” (champ) kavramı Bourdieu'nün 1966'daki *Champ intellectuel et project créateur* (Les Temps modernes, 1966, s. 865-906) başlıklı çalışmasında geçmiştir. Alanlar, Bourdieu tarafından, iş bölümünün artması ile birlikte toplumsal dünyanın artan farklılaşma süreci sayesinde toplumsal hayatın çevrelerinin özerkleşmesi olarak tanımlanmıştır. Alan içindeki konumu belirleyen de belirli sermayeye sahip olmaktır. Tıpkı sosyal uzam gibi, alan da

farklı katılımcıların konumlarından ve bu konumlar arasındaki ilişkiden oluşan bir uzam olarak ifade edilebilir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 122).

Alan kavramını Bourdieu, sermayeye ve değerli kaynaklara erişim ve bunların kontrol edildiği yer olarak da kullanmaktadır. (Çeğin, 2018, s. 423-424). Bourdieu, toplumsal alandan söz ederken, tüm toplumsal ilişki sistemlerine de gönderme yapmaktadır ve buradaki çıkarları elde etmek için verilen mücadeleyi vurgulamaktadır. Kendi deyimi ile “ne kadar çıkar varsa o kadar alan vardır” (Amman, 1995, s. 121).

Bourdieu’ya göre hayat bir mücadele *alanıdır*. Alan, içinde toplumsal pozisyon uğruna mücadele veren faillere kendi şartlarını dayatan, önceden yapılaşmış konumların bulunduğu bir oyun sahasıdır (Arun, 2015, s. 211). Alanı işleten ve zamanla dönüştüren dinamikler yine alanın kendi özgül mantığı içinde kavranabilir. Alanda birey edilgen bir varlık değil aksine bir *eyleyici* konumundadır. Eyleyiciler bu süreçte sermaye taşıyıcıları olarak görülür ve sermayeleri nispetinde yer edinirler (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 93-94). Toplumsal kozların gücü, oyunun gidişatına göre nasıl değişiyorsa, çeşitli sermaye biçimlerinin sıralanışı da her bir alanda fark gösterir. Bu açıdan bakıldığında her alanda etkin olan sermaye türlerinden söz edilebilir (Çeğin, 2005, s. 74; Tatlıcan ve Çeğin, 2016, s. 319).

Bourdieu’nün tahakküm analizlerinde kullandığı yöntem, “alan” (*champ*) kuramıdır. Buna göre, yapılandırılmış konumlardan oluşan bir toplumsal alan (siyaset alanı, eğitim alanı, kültür alanı, edebiyat alanı veya akademisyenler alanı gibi), farklı konumlanmalar arasındaki mücadeleye sahne olur. Her fail, farklı hacim ve türde sermayeyle alanda bir konum sahibidir ve faillerin alan içindeki hareketleri, ellerindeki sermaye türlerini (ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel) habitus’ları uyarınca yeri geldiğinde kullanabilmelerine bağlıdır. Her alanın kendine has bir çıkarı, işleyiş tarzı ve gerektirdiği habitus’u vardır (Koytak, 2012, s. 90). Bu perspektiften bakıldığında, alanlar kendi içsel mantığına göre işleyen ve kendi ayırıcı yapıları ve dinamikleri olan nispeten özerk bir tür toplumsal mikro evrenler olarak düşünülebilir. Buna göre, toplumsal sınıflar, meslek örgütleri, eğitim kurumları, siyasal partiler, vb. birer alan örnekleri olarak kabul edilebilirler (Şenol ve Altuntek, 2017, s. 204).

Her alanın hükmedenleri ve hükmedilenleri vardır. Bir alanın yapısı, onu oluşturan sermaye sahibi faillerin konumları arasındaki güç ilişkilerince belirlenmektedir. Alanın içindeki faillerin ne yapıp ne yapamayacağını, o alan içindeki nesnel ilişki yapısı sınırlamaktadır. Kısaca bir alan, eyleyenlerin farklı sermaye türlerini

alana özgü bir getiri uğruna yeniden üreterek, egemen konuma varmak için verdiği mücadelenin alanıdır (Koytak, 2012, s. 90).

Alanların sınırları ile ilgili temel özelliklerden birisi de alana dâhil oluşların kayıtlı kurullarla sınırlandırılmış olmasıdır. Bu kurullar farklı alanlarda aynı derecede net ve görünür olmayabilir. Örneğin, akademik alana ya da eğitim alanına girmek belirli sınavlarla mümkünken sanat alanına veya edebi alana dâhil olmanın belirli, standart ve kesin kuralları yoktur. Kuralları açık ve net olarak kodlanmadığı için bu alanların sınırları da geçirgen ve akışkan olabilmektedir (Kaya, 2016, s. 410). Bourdieu'ya göre bir alanın sınırının ne olduğu cevabı *a priori* olarak verilemez. Ancak alana katılanlar, rakiplerini devre dışı bırakmak ve alanda bir tekel meydana getirmek için, kendilerini diğerlerinden *farklılaştırmak* için uğraşırlar (Kaya, 2016, s. 408).

2.6.2.4. Oyun metaforu, *illusio* ve *doxa*

Bourdieu, geliştirdiği kavramları daha iyi anlayabilmek için oyun örneğini verir. Ona göre oyunun oynandığı yer alandır ve bu alandaki oyuncular (eyleyenler) oyuna dâhil olabilmek için ve o oyundan bazı çıkarlar elde edebilmek için mücadele ederler yani çeşitli strateji ve taktik geliştirirler. Bu çıkarlara inanmaya *illusio* kavramı karşılık gelir. Oyuna dâhil olmak demek onu oynamaya değerli bulmak demektir. Eyleyenler oyuna dâhil olarak oyunun kurallarını yani *doxasını*, farklı bir deyimle yerleşik düzenini, tanımış ve benimsemiş olurlar (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 82). Bir alana/oyuna dâhil olmak demek, o alanın mevcut “eşitsizlikçi-tahakküm yaratan” kuralları ve sermaye biçimleri ile varlığını sürdürmesine katkıda bulunmak yani ontolojik suç ortağı olmak anlamına gelmektedir (Uluocak, 2018, s. 99).

Doxa, belirli bir dünya görüşüne karşılık gelmektedir. Ancak bu dünya görüşü egemen olanların dünya görüşüdür ve sanki kendisini evrensel bir dünya görüşüymüş gibi yansıtır. *Doxa* sayesinde pek çok şeyi bilmeden kabul ederiz. Üzerinde uzlaşmaya varılmış, sorgulanmayan görüşler, inanç ve gelenekler *doxanın* semantik karşılığı içinde düşünülebilir (Türk, 2016, s. 614). ‘Doxa’ “dünyayı olduğu gibi kabul etme” şeklinde tecelli eden, dillendirilmemiş ve bedene kazanmış değişik sembolik şiddet formları içinde eylemimizi ve pratiğimizi şekillendiren inançlar, kanaatler manzumesidir (Esgin, 2015, s. 198).

Doxa, Bourdieu'nün, dünya ve onun içinde konumumuzla ilgili daha bilinçli düşüncelerimizi şekillendiren, gerekliliği sorgulanmayan, bilinç-öncesi anlayışları anlatan kavramdır. *Doxa*, hissedilen gerçeklik, itiraz kabul etmediğimiz, bilakis muhtemel bir itirazdan önce gelen şeydir. Ancak *doxa* bize, basitçe şeylerin olma biçimi olarak görünse de hakikatte toplumsal olarak imal edilen bir anlayıştır ve *doxanın* ne olduğu içinde bulunduğu kültüre ve alana göre değişiklik gösterir. Sözgelimi, dünyanın düz olduğu düşüncesi yüzyıllar boyunca Avrupalıların *doxasını* oluşturmuştur (Calhoun, 2016, s. 100). *Doxa*, doğru olanı dert edinen değil, belli bakış açısının doğruluğunu evrensel hale getiren, doğruyu bu bakış açısının ürünü haline getiren tutum olarak veya bir tür sabit fikir olarak değerlendirilebilir (Mücen, 2016, s. 427).

Her alan, kendi oyun kurallarını oluşturur. Bir alanın oyun kuralları, alana özgü olan sermayenin meşru elde edilme ve muhafaza edilme mekanizmalarına karşılık gelmektedir. Örneğin, birinin hangi şartlar altında alana dâhil olabileceği veya alan içindeki konumunu yükseltmeyi sağlayan ritüeller şeklinde olabilir. Oyunun var olması için oyuncuların ona inanmış olması, oyunun sonunda elde edilecek “ganimetin” değerinin farkında olması gerekir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 123). Oyunu değiştirenler genellikle içine dâhil olmayı başardıkları alanla, habitus ve sermaye birikimleri tam olarak örtüşmeyen kişilerdir. Onlar alana ayak uydurmakta zorlandıklarından ya da kendilerini oyuna kaptıramadıklarından değişik stratejiler geliştirir, oyunun kurallarını esnetir ya da değiştirirler (Çolak Bakçay, 2015, s. 9). Oyun ve alan arasındaki bağıntı şöyle ifade edilmektedir:

Aslında alan ile oyun arasında benzerlik kurulabilir. Dolayısıyla, esas olarak oyuncular arasındaki rekabetin ürünü olan *kazanılacaklar ve kaybedilecekler, yani bir tür bahisler* [enjeux] vardır. *Oyuna yatırım*, *illusio* söz konusudur. Oyuncular, ancak oyuna ve bahislerine inancı (*doxa*) paylaştıkları ölçüde oyuna katılır ve birbirlerinin karşısına çıkarlar. Oyuncular, yalnızca oyuna girerek oyunun oynanmaya değer olduğunu kabul etmiş olurlar. *Kozlara*, yani güçleri oyuna göre değişen temel kartlara sahiptirler. Kartların görece gücü nasıl oyuna göre değişiyorsa, farklı sermaye türlerinin hiyerarşisi de farklı alanlarda değişir. Başka bir deyişle, her alanda geçerli, etkili olan kartlar vardır. (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 82-83).

İllusio, eyleyenin, alandaki oyununun getirilerine yani sonunda elde edeceği faydaya olan inancını ifade eder. İtalyancadaki *illusio* ifadesinin etimolojik kökeni oyun anlamına gelen *ludus* sözcüğüdür. Belli bir alana özgü *illusio*'nun içselleştirilmesi, bu alanın habitusunun benimsenmesiyle olanaklı hale gelir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 123). *Illusio*, kendini vermek, oyuna girmek ve oyuna kendini kaptırmaktır. Belirli bir toplumsal oyunun bir anlam taşıdığını, kazanılıp kaybedileceklerin önemli ve peşinde koşulmaya değer nitelikte olduğunu kabul etmektir (Bourdieu, 2015, s. 143). Ayrıca Bourdieu, *illusio* kavramı ile sınırlı alanların işleyişi sonucu ortaya çıkan veya üretilen özgül çıkarları kast etmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 104-105). Her alan, özgül bir çıkar biçimini, oyunda kaybedilip ya da elde edileceklerin ederi konusunda sözlü olmayan bir kabul olarak ve alanı idare eden kurallara pratik hâkimiyet olarak özgül bir *illusio* meydana getirir (Bourdieu ve Wacquant, 2016, s. 106).

Bourdieu'ya göre her alan, içindeki kişileri ilgisizlikten çekip alan ve onları alanın mantığı bakımından, belirgin ayrımlara, *önemli* olanı seçmeye yönlendiren ve hazırlayan düzene yatırım anlamında kendi özgül *illusio*'larını üretir (Bourdieu, 1999, s. 350). Buna ilaveten Bourdieu'ya göre, düzeni benimsemeyi, onu sürdürülmeye değer nitelikte kılmayı sağlayan, düzenin ve beklentilerinin değerlerine inanmaya yönelik belirli bir biçimin, bu düzenin içinde yer aldığı ve *illusio* içinde etken kişiler arasındaki *gizli anlaşmanın*, bunları düzen içinde karşı karşıya getiren rekabeti temellendirdiği de bir gerçektir. Öz olarak *illusio*, aynı zamanda, ürünü de olduğu düzenin işleyiş koşuludur.

2.6.2.5. Ethos ve strateji

Ethos, Bourdieu'nün eğitime kattığı önemli kavramlardan bir tanesidir. Bourdieu'nün ileri sürdüğü şekliyle özellikle toplumsal katmanda orta sınıfa tekabül eden insanlar çocuklarını eğitime sadece teşvik etmezler, bunun yanında onlara bir "ethos" (değerler, inançlar, kanaatler) katarlar. Bu ethos, çocuğun okul aracılığı ile toplum hayatında yer almasına yardım eder, ona başarı hissi, azmi ve kararlılığı katar, bu yönde kanaat üretmesini sağlar. Orta sınıfın eğitime ilişkin yaklaşımları öz itibari ile bu ethos üzerine inşa edilmiştir (Alpman, 2009, s. 108).

Strateji ise, bireyin alandaki çıkarlarının muhafazası ve devamı için ürettikleri çabalar bütünüdür. Bu mücadeledeki aldıkları tavırlar, bireylerin alanlardaki konum ve yollarına göre farklılık gösterir. Başka bir deyişle tavırlar, konumlar tarafından belirlenir denilebilir. Bourdieu, bireylerin sürekli olarak toplumsal alandaki konumlarını koruma

ve yükseltmeye dönük eylemler sergilediğini ileri sürmektedir. Bourdieu, iki temel strateji türü tanımlar ki bunlardan bir tanesi muhafaza stratejileri, diğeri ise yıkım stratejileridir. Yeniden üretim ve intikal stratejileri olarak da tabir edilen ilk strateji türü, alanın kendine özgü sermayesini monopol haline getirmiş yani tekelinde tutan ve kendi menfaatlerine olan oyunun devamını sağlayarak konumlarını muhafaza etmek ve iyileştirmek isteyenlerin stratejisidir. Tahakküm kuran konumunda olan bu grup, oyunun kurallarını kendi menfaatlerine en çok uyacak biçimde belirleme fırsatı da sağlamaktadır (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 126).

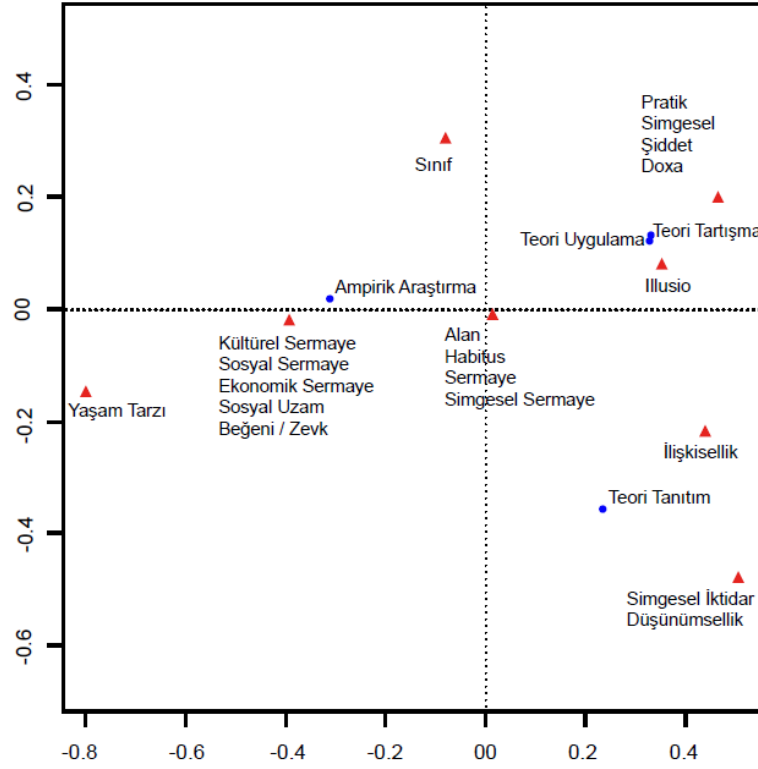
İkinci strateji türü ise oyuna genellikle yeni girmeye aday olan ve belirli sermaye türlerinden yoksun olanların ürettiği bir türdür. Bu kişiler ise konumlarının iyileştirilmesi için uğraşırlar. Alanda dışlanan veya kötü konumda olanlar konumlarına değer kazandırmak amacıyla konumun hiyerarşisini ve geçerliliğini sorgularlar ve bundan dolayı da heretik olarak nitelenirler (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 126-127). Bourdieu'ya göre, ailelerin yeniden üretim stratejileri, doğurganlık stratejileri, evlilik stratejileri, ekonomik stratejiler ve de en önemlisi eğitim stratejileri aracılığıyla, toplumsal varlıklarını, var olan tüm güçleri ve imtiyazları ile sürdürme temayülü gösterirler. Kültürel sermayenin, ekonomik sermayeden nispeten ağırlığı daha fazla ve diğer stratejilere nazaran daha çeşitli olduğundan okul eğitimine hem maddi, manevi ve sembolik olarak çok yatırım yaparlar (Akyol Ak, 2018, s. 71).

Pedagojik anlamda yüksek bilinç düzeyine sahip ve yüksek kültürel sermayesi olan aileler, çocuklarının duygusal, bilişsel, sosyal gelişimi için her türlü gereksinimleri karşılamaya amade vaziyettedirler. Bunun için gerekli özel bakımları yaparlar ve çocuklarının bu gelişimleri için kendi zamanlarından, emek ve diğer kaynaklarından fedakârlık yapmaya hazırdırlar. Ancak buna karşın, düşük sosyoekonomik statüde olup aynı zamanda düşük kültürel sermayesi olan aileler, çocuklarının pedagojik üstünlük elde etmelerinde sadece bilişsel bil öğrenme ağı sağlama ya da sözel olarak teşvik edici strateji üretmekten ileri gidememektedirler (Akyol Ak, 2018, s. 72). Bourdieu'nün düşünce dünyasını ve kuramlarını iyi anlamak için sıklıkla kullandığı “habitus”, “doxa”, “illusio” ve “simgesel şiddet” gibi Bourdieu'nün kavramları arasındaki işbirliğinin farkında olmak gerekmektedir. Bu kavramlar arasında, Bourdieu'nün kendisi her ne kadar doğrudan söylemese de, toplumsal eylemlerin üretim mekanizmasını gün yüzüne çıkaran sıkı bir işbirliği söz konusudur.

2.6.2.6. *Simgesel sermaye*

Simgesel sermaye, Bourdieu'nün temel anahtar kavramlarından biridir. Çeşitli türlerden sermayeye sahip olmak doğal olarak beraberinde bazı ayrıcalıkları da getirmektedir. Bu ayrıcalıkların kuşaktan kuşağa aktarımı ayrıcalığın sürdürülmesi ve tekelleşmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu ayrıcalığı garantilemek için sadece ekonomik anlamda mal biriktirmek tek başına yeterli bir sermaye olmamaktadır. Bir meta dünyasında *farklılıkların nasıl ayırt edilebileceği bilgisi* de sermayenin farklı bir biçimini yani simgesel yanını oluşturmaktadır (Chaney, 1999, s. 67). Bourdieu'ya göre ayrıcalıklı sınıfların kültürel söylemleri için gerekli estetik farklılık ve tutumlar simgesel uzmanlık sahibi olanların habitusunun bir parçasıdır. Böylece ayrıcalıklı olmayanlar kendilerini bu ayrıcalıktan mahrum eden şeyleri yeniden üretmeye acımasız şekilde zorlanırlar. Bu durumda ayrıcalıkları kullanacak kadar imtiyaz ve güç sahibi olanlar bu ayrıcalıkların muhafazası için çeşitli stratejiler üretirler ki bu ayrıcalıklar bir tür sermaye kabul edilmektedir (Chaney, 1999, s. 72).

Simgesel sermaye, diğer sermaye türlerinden herhangi birinin ya da hepsinin bileşiminin, algı kategorileriyle kavrandığında büründüğü formattır. Simgesel sermaye bir çeşit sihirli güç gibi işler ve karizma, çekicilik, yetenek gibi değerleri meydana getirir. Bu gücün gizeminin kaynağı ise onu oluşturan ekonomik, kültürel, sosyal sermayelerin miktarı oluşturmaktadır (Çolak Bakçay, 2015, s. 9). Bourdieu'nün geliştirdiği veya popüler hale getirdiği bu kavramlar Türkiye'de üretilen bilimsel bilgi açısından ele alındığında ortaya tablo 2.2'deki dağılım ve mütekabiliyet analizi haritası çıkmaktadır. Şekil 2.7'deki mütekabiliyet tablosundan da izlenebileceği gibi, en çok kullanılan dört kavramın (habitus, alan, sermaye, simgesel sermaye) bütün formatlardaki eserler tarafından aşağı yukarı aynı oranda ele alındığı göze çarpmaktadır. Diğer taraftan, diğer sermaye tipleri ile sosyal uzam, beğeni, yaşam tarzı ve sınıf kavramlarının, ağırlıkla *La Distinction* (Ayrım) üzerinden, ampirik araştırma formatındaki eserlerde çok daha yoğun olarak kullanıldığını dikkati çekmektedir. Pratik/eylem, simgesel şiddet, doxa ve *illusio* kavramlarının kullanımları ise teori uygulama ve teori tartışma formatındaki eserlerde yoğunlaşmış durumdadır. Son olarak, düşünümsellik ve ilişkisellik kavramlarının daha yoğun olarak teori tanıtım formatındaki eserlerde kullanıldığı görülmektedir (Nur ve Koytak, 2014, s. 349).



Şekil 2.7. Bourdieu'nün Türkiye'de Üretilen Bilimsel Bilgi İçerisinde Kullanılan Kavramlarının Sıklık Örüntüsünü Gösteren Mütakabiliyet Haritası (Nur ve Koytak, 2014, s. 349)

Tablo 2.2

Türkiye Bilimsel Üretim Alanında Bourdieu Kavramlarının Kullanımlarının Eserlerin İçerik Formatlarına Göre Dağılımı (Yüzde Olarak)

Kavramlar	Ampirik Araştırma	Teori Tanıtım	Teori Uygulama	Teori Tartışma	Bütün Eserler
Yaşam tarzı	% 3,3	% 1,3	% 0	% 0	% 1,8
Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Ekonomik Sermaye, Sosyal Uzam, Beğeni/Zevk	% 33,3	% 18	% 16,3	% 11,9	% 24
Sınıf	% 5,8	% 1,3	% 4	% 6,8	% 5,2
Alan, Habitus, Sermaye, Simgesel Sermaye	% 45	% 47,2	% 42,8	% 47	% 45,6
İllusio	% 0,8	% 1,3	% 0	% 2,5	% 1,2
İlişkisellik	% 1,2	% 4,1	% 4	% 2,5	% 2,3
Pratik/eylem, Simgesel Şiddet, Doxa	% 7,9	% 12,5	% 26,5	% 22,2	% 14
Simgesel İktidar, Düşünümsellik	% 2,5	% 13,8	% 6,1	% 6,8	% 5,6
Toplam	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

Not: Kaynak: Nur ve Koytak, 2014, s. 349

Tablo 2.2 incelendiğinde Bourdieu'nün temel kavramları olarak kabul görmüş olan habitus, alan ve sermaye kavramları, Bourdieu ile ilgili üretilen eserlerdeki kavram kullanımlarının %38'ini oluşturduğu görülmektedir (sırasıyla %16,1, %13,6 ve %8,4). Bu kavramlarla benzer bir kullanım profiline sahip simgesel sermaye kavramıyla birlikte bu dördü kavram grubu %45,6'lık bir oranla en çok kullanılan kavramlardır. Diğer sermaye türlerinin yanı sıra sosyal uzam ve beğeni/zevk kavramlarından oluşan ve kullanımların %24'üne konu olan ikinci bir kavram grubuyla beraber bu dokuz kavram Türkiye bilimsel üretim alanındaki Bourdieugil kavram kullanımlarının %70'ine konu olmuş durumdadır. Geriye kalan %30'luk dilimin yaklaşık yarısını (%14) pratik/eylem, simgesel şiddet ve doxa'dan oluşan bir kavram grubu oluşturmaktadır. Daha sonra da sırasıyla sınıf (%5,2), düşünümsellik (%3,1), simgesel iktidar (%2,5), ilişkisellik (%2,3) ve illusio (%1,2) kavramları gelmektedir (Nur ve Koytak, 2014:348).

2.7. Bourdieu ve Eğitim Eşitsizliği

Bourdieu'nün gerek eşitsizlik şekillerini ifşa eden ve rahatsızlık verici bir bilim olarak gördüğü sosyoloji anlayışı gerekse ilişkisel metodolojik görüşleri etrafında sosyo-etik açıdan bir toplum olma imkânının devam ettirilmesine vereceği katkıların odak noktası olarak eğitim alanına son derece önem verdiği bilinmektedir. Bourdieu sosyolojisinin tahakkümü deşifre eden perspektifi özellikle eğitim alanında kendini daha iyi hissettirmektedir. Bourdieu, Durkheim'ın *hür eğitim yoktur* iddiasını sermaye türleri, habitus ve alan kavramsallaştırmaları etrafından özellikle de eğitim ve kültürel faktörler üzerinden operasyonel ve bağlamsal vurgusu ile eğitimi alanını bir sorunsal olarak ele almıştır (Uluocak, 2018, s. 98).

Bourdieu'nün düşün dünyasında genel anlamda eğitim alanı özelde ise okullar egemen grup veya grupların çıkarına olacak şekilde işleyen ve onların hegemonyasını perçinleyen kurumsal yapılardır. Kültürel ve ekonomik bütün kurumlar evvela kültürel ve ekonomik sermayesi olanların müktedirliğini tesis etmeye ve sürdürmeye yönelik bir amaç gütmektedir. Okullar, egemen grupların habitusunu alıp sanki tüm çocuklar bu habitusun sınırları içine girme şansına sahipmiş gibi lanse etmektedir (Harker, 1990, s. 87; Türk, 2016, s. 615).

Okullar büyümlü bir işleyiş mekanizmasına sahiptirler. Farklı dünyalardan kabul ettiği insanları egemen sembolik sermayelere sahip olmaya davet eder. Ayrıca okullar, sembolik şiddetin en çok uygulandığı ve dolayısıyla da sembolik iktidarın en çok kurumsal olarak görüldüğü alanların başında gelmektedir. Burada bir tahakküm söz

konusudur. Egemen sınıfın, egemen olmayan sınıfa kendi kültürünü ve kodlarını dayatması vardır. Bu tahakküm görünürde pedagojik eylemler vasıtasıyla gerçekleşiyor gibidir ve sistem bu tahakkümü bu şekilde meşru hale getirmektedir (Türk, 2016, s. 616). Bu yönüyle ve okula ilişkin argümanlarıyla Bourdieu, Althusser, Foucault ve Gramsci'nin okulun "hegamonik tarafına" vurgu yapan argümanları ile benzeşmektedir.

Eğitim kurumları Bourdieu'nün ilgi merkezini oluştursa da, onun hayal kırıklığı çok daha büyük ve eleştirel analizleri çok daha kapsamlıdır. Bütün modern kurumlar, kapitalist piyasa ve bizzat devlet dâhil, verebileceklerinden fazlasını vaat etme eğilimindedir. Onlar, kendilerini halkın ortak iyiliği için çalışıyor gibi sunsalar da, gerçekte sosyal eşitsizlikleri yeniden-üretirler (Calhoun 2016, s. 86).

Bourdieu'nün bütün çalışmalarında olduğu gibi eğitimle ilgili yaptığı çözümlenelerde öncelikle toplumdaki sınıfsal yapının kendine göre bir betimlemesini ve kuramını oluşturmaktadır. İncelediği diğer alanlara benzer şekilde, eğitim sürecinin de toplumdaki tabakalaşmayı nasıl ürettiğini veya yeniden nasıl ürettiğini anlamaya çalışmaktadır. Bunu yaparken de kültürel sermayeyi merkeze alır. Diğer sermaye türleri gibi, kültürel sermaye de kıttır ve bunun elde tutulması için bir mücadele vardır. Kültürel sermayenin elde tutulması, okullar aracılığı ile belirli seçkinler lehine yeniden üretilmesi bir tür eleme mekanizmasını da devreye sokmaktadır (Aktay, 2016, s. 477).

Bourdieu, Passeron ile kaleme aldığı *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* (2015) adlı eserinde "Mevcut hali ile okulun toplumsal hareketlilik unsuru olduğu iddiası bir yanılsama, hatta ideolojik bir iddia niteliği taşımaktadır. Eğitimin "kişisel yeteneği dönüştürdüğü nitelikler" öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, esasında bazı imtiyazlı sınıfların kültür karşısındaki imtiyazlarının doğallaştırılmış, mutlaklaştırılmış halleridir" diyerek eğitim alanı içinde geçerli olduğu düşünülen bu ana argümanlara yer verir.

Bourdieu ve Passeron'a göre bu imtiyazlı öğrenciler geldikleri çevreye sadece derslerinde doğrudan doğruya işlerine yarayacak alışkanlık veya pratikleri borçlu değillerdir. Bunun yanında bu çevreden kendilerine, eğitimsel getirisi olan dolaylı ancak o kadar da kesin olan malumatlar, maharetler ve ince bir zevk miras alırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 35). Okulun ve eğitimin toplumdaki eşitsizliği üreten başat mekanizma olduğunu ileri süren Bourdieu, tabakalar arasındaki sınırların okullar aracılığı ile yeniden inşa edildiğini hatta tahkim edildiğini düşünmektedir. Bourdieu, okulun modern zamanlardaki temel fonksiyonunun ayrıştırma ve eleme olduğunu ileri sürer ve okulu "Maxwell cinine" benzeterek bu iddiasını güçlendirmektedir.

“Maxwell, az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder. Bu iblis, tanecikleri ayırır; en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de işlem başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell’in cini gibi çalışır: Ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar (Bourdieu, 2006, s. 36-37).

Okul sistemi de Maxwell cini gibi, miras olarak alınarak aileden alınan kültürel sermaye sahiplerini (seçkinleri) ve bu sermayeden yoksun olanları birbirinden ayırır. Bu örnek her ne kadar bireylerin mukadderatını belirleyen kötücül bir üst varlığın varlığına işaret etse de Bourdieu’nün temel vurgusu aslında eyleyenlerin rollerindedir. Bourdieu’ya göre burada üst varlık, büyük fedakarlıklar ile oyuna dahil olup sistemi yeniden üreten bireylerden oluşmaktadır (Özsöz, 2014, s. 294-295). Burada öz olarak denmek istenen şey, okulun kültürel sermayeyi eşitsiz olarak bölüştürmesi ve bu bölüştürme çeşitli yasalarla meşrulaştırması, bireylerin de bu sisteme dahil olarak bu hiyerarşik düzeni her seferinden yeniden üretmesidir (Kaya, 2016, s. 412).

Bourdieu için eğitim bir kültürel uygulama şeklidir. Ona göre eğitim sisteminin temel görevi, "Kültürel yeniden üretim"dir. Ancak bu, hâkim sınıfların kültürünün yeniden üretimi anlamını taşımaktadır. Bu gruplar, imkânları zorlamak ve kendilerini meşru göstermek için zorlayıcı gücü ellerinde bulundurlar. Kendi kültürlerini değerli olarak ve kazanılmış olarak lanse etmeye muktedirler. Bourdieu, bütün okul eğitiminin başarısının, temel olarak, daha önceki yıllara bağlı olduğunu ileri sürer. Okuldaki eğitim, sadece bu temel üzerine kurulur. Okuldan önceki beceriler ve bilgi önemlidir. Hâkim sınıftaki öğrenciler, okul öncesi dönemde bu bilgileri ve becerileri ailelerinin desteği ile edinirler. Bu yüzden sınıfta aktarılan mesajları çözecek şifrelere sahip olmaktadırlar (Şentürk, 2010, s. 83-84).

Okullardaki “sıralama” edimi, aslında bir “düzenleme edimidir. Bir toplumsal sıra farklılığı, *kalıcı bir düzen bağıntısı* inşa eder. Seçilenler hayatları boyunca bir aidiyetin (..... mezunu) verdiği damgayı taşırlar. Kelimenin daha eski zamanlardaki anlam karşılığı ile bir *lonca* üyesidirler, bir soylular birliğine aittirler. Böylece “fanilerden” ayrılarak tahakküm kurma yetkisi elde ederler. Böylece sınırlarını keskin şekilde ayırırlar. Okulun getirdiği ayırım bir anlamda *kutsama*, yani kutsal bir kategoriye, bir soylular sınıfına dâhil etme düzenlemesidir (Bourdieu, 2015, s. 38).

Okulların farklı kültürel art alana, birikime ve geçmişe sahip olan insanları birbirinden ayırma konusunda izlediği birtakım ince yollar bulunmaktadır. Bourdieu, aradaki bu makasın her şeyden evvel, okullarda verilen eğitimin egemen kültürün ideolojisini ve kültürel kodlarını içermesiyle daha da açıldığını dile getirir. Eğitim, büyük ölçüde egemen kültürün kodlarını içerdiğinden ve alt sınıflardan gelen öğrencilerin bu kodları çözmesi kolay olmadığından okul temelde eşitsizlik üretmektedir. Daha açık bir söylemle, egemen sınıfın mensupları bu pedagojik şifreleri ellerinde tuttuklarından diğerlerine göre avantajlıdırlar (Aktay, 2016, s. 481-482).

Bourdieu’ya göre eğitimin modern toplumdaki temel amacı, bütün eşitlikçilik argümanlarına karşın aslında bir eleme fonksiyonunu yerine getirmektir. Burada Weber’e atfen diplomayı *Bildungspatent* [educational certificate] olarak, sınavı da rasyonel ayıklama mekanizması olarak görmektedir (Bourdieu, 2015, s. 38). Alt sınıfa veya tabakaya mensup olanlar, her ne kadar doğrudan bir engelleme ile karşılaşmıyorlar ise durum olduğundan farklıdır. Hatta bilakis görüntüde diğer insanlarla aynı sıralarda okumaya bile teşvik ediliyorlarsa da ancak içinde buldukları şartlar, ailenin sosyoekonomik durumu ve bu durumun ürettiği kültür içinde daha yüksek eğitime erişmeyi kolaylaştıran bir yol kat edememektedirler. Eğitim kurumlarının daha başından itibaren belli ekonomik sermaye seviyelerine göre ayrışması günden güne daha başat bir model olmaktadır (Aktay, 2016, s. 482; Şentürk, 2010, s. 94).

Fransa ile Japonya’nın eğitim sistemi üzerinden çeşitli örnekler vererek karşılaştıran Bourdieu, meslek liseleri ve diğer lise türleri (genel liseler veya sınavla girilen seçkin liseler) arasındaki eşitsizliğe değinmektedir. Genellikle meslek liseleri bir tür düşük statülü okullar olarak kabul edilirken diğer okullar, özellikle sınavla ve elemeye öğrenci kabul eden okullara daha seçkin bir kimlik yüklenmektedir. Bu eğitim kalitesi farkı Bourdieu’ya göre diploma kalitesi veya etki gücü farkına da dönüşmektedir (Aktay, 2016, s. 484).

Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, farklı sosyal sınıflar arasındaki eğitsel başarı farklılıklarıyla ilgili gerçekleştirdiği çalışmada (Yeniden Üretim), okuldaki başarının belirlenmesinde en önemli aktörün, çocuğun okul dışındaki ortamda edindiği pedagojik beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların aile ortamında edindikleri gündelik yaşam alışkanlıkları, kullandıkları dil ve benzeri tüm özellikler, onların dâhil olma gayreti içerisinde oldukları örgün eğitim alanına adaptasyon düzeylerini belirleyen unsurların önde gelenleri arasındadır (Gezgin, 2016, s. 2777). Bu adaptasyonu hızlandıran ve tahkim eden gücün gerisinde yatan en temel faktör ise sahip olunan habitustur.

Egemen habitusun lehine olacak şekilde biçimlenen ve kuşaktan kuşağa aktarılan kabullerin, kültürel ve ekonomik sermayenin eşitsiz dağılımından kaynaklandığı kadar, bunlara hizmet ettiği de görülmektedir. Ekonomik sermayeden mahrum olmak, bireylerin yalnızca eğitim fırsatlarına, araç ve gereçlerine ve dolayısıyla akademik başarısına engel olmakla kalmamakta; ayrıca bunun yanında onları ihtiyaç duydukları kültürel sermayeden de yoksun kalmalarına neden olacak şekil, yer ve şartlarda yaşamaya onları zorlamaktadır. Bu mahrumiyet durumu ise onların maruz kaldıkları eşitsizlikleri benimsemelerine ve içselleştirmelerine, özellikle eğitim alanıyla olan bağlarını pek çok anlamda daha başlamadan kesmelerine neden olan zemini daha da tahkim etmektedir (Gezgin, 2016, s. 2772).

Bourdieu sosyolojisinde eğitimin rolü şu şekilde özetlenebilir: Aile içi eğitim aracılığı ile ailenin mevcut olan sistemden edinmiş olduğu habitus, bireye geçer. Birey, okul deneyimlerinin de temelini oluşturan bu habitusla eğitim hayatını sürdürür ve tamamlar. Ailesinden edindiği habitusla eğitim sayesinde öğrendiği bilgiler, bireyin okul sonrası hayatına şekil verir. Hayata atılan birey için çocuğuna aktaracağı bu habitus, büyük ölçüde, ailesi ve eğitim kurumu aracılığı ile edindiği tecrübelerden ve birikimden oluşur. İyi eğitim alamayan ya da hiç eğitim almamış olan bireyler avantajlı sınıfsal pratiklere ve etki gücü yüksek sermayeye sahip olamayacağından ekonomik anlamda da geri planda olacaktır. Böylelikle kültürel sermayeyi simgesel şiddet aracılığı ile avantajlı sınıflar veya tabakalar lehine biçimlendiren eğitim, ekonomik sermayenin de belirlenmesinde pay sahibi olur (Akyol Ak, 2018, s. 74).

Bourdieu, kendisine de epey bir popülerite kazandıran Ayrım (Distinction) kitabında farklı toplumsal sınıflara mensup çocuklar için eğitim sisteminin işleyiş biçimini şu şekilde tarif etmektedir:

Bugünkü halde, halk sınıfları ve orta sınıf çocuklarının büyük çoğunluğunun dışlanması artık ilkokulun bitiminde değil de "geride kalma ve bırakılma" gibi aşamalandırılmış eleme, eğitimsel veya toplumsal yazgının erken bir biçimde kabulünü dayatmaya özgü damgalama ve markaj etkisini yaratan ikinci sınıf dallara sürgün ve son olarak da değerini kaybetmiş diploma verme gibi aslında varlığı yadsınan eleme biçimleri yoluyla gerçekleşiyor (Bourdieu, 2017, s. 232).

Bourdieu'ya göre eğitim sistemi toplumsal elemin yumuşak bir biçimde dayatılmasına ve yumuşak bir biçimde kabul edilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu yapı, dezavantajlı toplumsal sınıfa mensup çocuklara kendi diplomalarına aşırı değer atfederek, kendilerine sunulmayan imkânları kendi kendilerine tanıyarak "kendi sürgünlüklerinin" suç ortağı yapmanın ve konumlarına dair nesnel gerçeği kabullenmelerini sağlamaktadır (Bourdieu, 2017, s. 234).

2.8. Alanyazında Bourdieu'ya Yönelik Geliştirilen Eleştiriler

Alanyazında Bourdieu üzerine yazılan eleştiriler üç ana başlık etrafında şekillenmiştir. Bunlarda ilki *Özgünlük*'tür. İkinci eleştiri sahası ise Bourdieu'nün geliştirdiği *kavramsal çerçeve* içindir. Örneğin R. Jenkins, Bourdieu'nün yaklaşımının soyut bir toplumsal model geliştirme yolunda onu şeyleştirdiğini dile getirir. Üçüncü eleştiri ise Bourdieu'nün ısrarla vurguladığı *habitus* gibi kavramların net, anlaşılır ve berrak olmadığı yönündedir (Çeğin, 2018, s. 427-428). Habitus kavramına yöneltilen en ciddi eleştiri, bireyin bedenini içinde bulunduğu ortama, durmaksızın eyleme yönelten pratik duygusu üzerinden bağlayarak; bu yönüyle bireylere kendi eylemleri üzerine düşünebilmek için fazla şans tanımaması olmuştur (Koytak, 2012, s. 90).

Bourdieu'ya eleştiri yöneltenler arasında çağdaşı Craig Calhoun da vardır. Calhoun'a göre (2015, s. 66), Bourdieu'nün çalışmalarının özellikle erken dönem çalışmalarının tarihsel özgünlüğü konusunda açık davranmamıştır. Bu da, analitik kavramlarını ne zaman evrensel; ne zaman moderniteye, devletlere ya da kapitalizme genellenebilir veya ne zaman belli bir bağlama özgünlüğü konusunda kafa karışıklığına neden olmuştur. Bourdieu'nün çalışma arkadaşlarından Wacquant'a göre (2014, s. 449) Bourdieu'nün ileri sürdüğü nesnel şanslarla öznel beklentiler arasında olduğu düşünülen mütakabiliyet argümanı bugün, orta eğitimin evrenselleşmesi ve alt sınıfların yeniden üretim stratejilerini düzensiz hale gelmesi nedeni ile artık hükmünü kaybetmiştir.

Wacquant, bütün bilim insanları için olduğu kadar, Bourdieu sosyolojisi için de postülalarının alınıp onların terk edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Sullivan ise Bourdieu'nün aileden edinilen hangi kültürün veya kaynağın tam olarak eğitimsel başarı veya yetiyi geliştirdiği konusunda net bir açıklama yapmamasından dolayı eleştiri alacağını ileri sürmektedir (Sullivan, 2002, s. 146). Ancak bir yandan eleştirirken bir yandan da ücretsiz eğitime erişimin artmasına rağmen ve bu yönde evrensel reformlar olmasına rağmen toplumsal köken ile eğitim başarısı arasında farkın azalmadığına ve bu durumda ailenin kültürel sermayesinin önemli bir açıklayıcı faktör olduğuna dair yorum da yaparak Bourdieu'ya hak vermektedir.

Bourdieu'nün eğitimsel başarıyı ve eşitsizliği açıklamada kullandığı ana faktör olan aileden miras alınan ne tür kültürel sermayenin veya hangi kültürel öğelerin akademik yaşantıya etki ettiğine de açıklık getirmek gerekmektedir. Sullivan'a göre her kültürel öge akademik başarıya tahvil edilmemektedir. O halde buna yani hangi eğitimsel değerlerin ve pratiklerin etki gücünün yüksek olduğuna nasıl karar vereceğimizi objektif kriterlerle belirlemek zor olmaktadır (2002, s. 148). Sullivan, Bourdieu'nün "kültürel keyfilik" kavramına da bir şerh düşerek kavramın muğlaklığına işaret etmektedir (2012, s. 149). Egemen kültürün ve ona hizmet eden eğitimsel değerlerin veya pratiklerin başka bir kültürden daha üstün veya iyi olmadığını tartışmasının ne ölçüde mümkün olduğunu belirlemek olanaklı değildir. Bourdieu, eğitimde keyfi değerlerle ilgili bazı ilgi çekici örnekler verir ancak burada neyin keyfi olarak tanımlanabileceğine veya nelerin bu kategoriye dâhil edileceğine dair açık ve kesin tanımlamalar yapmaz. Başka bir deyişle bu noktada kesin bir ayırım içerisine girmez. Şu durumda Bourdieu'nün yaklaşımına göre müfredatın ve değerlendirmelerin içeriği rasyonel olsa bile alt sosyoekonomik sınıflardaki öğrencilerin kültürel sermaye kaynaklarının eksikliği nedeniyle sürekli dezavantajlı olacağı muhakkaktır.

Sullivan farklı bir çalışmada ise Bourdieu'nün kuramının ana hattını oluşturan kültürel sermayenin okul başarısının artmasında kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu iddia etmektedir. Ancak bu sermayenin erişimi için sahip olunması gerekenlerin sınıf farkından kaynaklı olduğunu ve bu durumun sınıfsal eşitsizlikleri meşrulaştırma aracı olarak gösterdiğini de dile getirmektedir (2011, s. 895). Diğer bir eleştiri ise, yüksek düzeyde eğitilmiş ebeveyn olmanın aynı zamanda yüksek düzeyde ebeveynlik kültürü sermayesi taşıdığı anlamına gelebileceği yönündedir. Bourdieu'nün ampirik bulgularında kullandığı iki değişken arasındaki ilişkinin bir neden-sonuç ilişkisi olamayacağı da Sullivan (2011, s. 896) tarafından vurgulanmaktadır.

Farklı bir eleştiri noktası ise Bourdieu'nün, ebeveynlerin kültürel sermayesinin çocuklar tarafından miras kaldığını tam ve net olarak gösterememesi ve bu, yüksek sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine göre daha yüksek eğitimsel kimlik kazanma eğiliminde olduğu mekanizmanın bütünüyle çalışır vaziyette olduğuna yöneliktir. Onun kanıtı, ebeveynlik teşviki ve maddi kaynaklar gibi kültürel sermayeden başka mekanizmalarla aktarılan eğitim ayrıcalığına oldukça uygundur.

Bourdieu ayrıca, hem sosyal sınıf hem de eğitim başarısının, kitap okuma ve satın alma, sinema, tiyatro, konser ve müze katılımı gibi kültürel etkinliklere katılımı güçlü bir şekilde ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Ancak bu rakamlar Bourdieu'nün teorisini destekleyecek kadar yetersizdir. Kültürel faaliyetlere katılımın, orta sınıf ebeveynlerin çocuklarına iyi nitelikler kazandırdığı mekanizma olduğuna dair kanıt teşkil etmezler. Özetle, Bourdieu kanıtlamak için ortaya koyduğu şeylerin çoğunu varsaymaktadır. Kültürel sermayenin aslında bireylerin ulaştığı eğitim seviyelerini belirlemeye yardımcı olup olmadığını değerlendirmeye çalıştığı takdirde, eğitim düzeyini kültürel sermaye için bir vekil olarak ele almak döngüselidir (Sullivan, 2011, s. 896).

Bir başka eleştiri noktası ise Bourdieu'nün ileri sürdüğü kültürel sermaye göstergelerinin etki gücüne yöneliktir. Kültürel sermayenin oluşumunu besleyen kitap okuma, kitap satın alma, müze ziyaretleri, resim sergilerini gezme, TV izleme vb. eylemlerin hangisinin hangi nedenle bir sermaye oluşturucu nitelikte olduğu kesin olarak bir kabulle benimsenemeyeceği ileri sürülmektedir. Ayrıca bu sayılan eylemlerin hangisinin veya hangilerinin okul başarısını etkilemede diğerlerinden daha baskın olduğu belirli değildir (Lareau ve Weininger, 2004, s. 114).

Bourdieu'ya yöneltilebilecek temel eleştirilerden belki de en önde olanı, pratik ve habitus kavramlarının aksine, alan kuramının net bir şekilde tarif edilmemiş olması sayılabilir. Zira, siyaset, edebiyat, medya, spor, ekonomi, din ve diğer pek çok alan, aktörlerin ve kurumların ürünüdür. Bourdieu'nün rekabet ve mücadele üzerinde ısrar etmesi bu kavramın gücünü zayıflatmaktadır. Çünkü her alanda her zaman rekabetin varlığını savunmak mümkün değildir. Bir alanda, örneğin bir spor alanında, varlık gösterenler bazen sadece zevkine orada olabilirler ve bir rekabet düşüncesi içinde olmayabilirler (Yel, 2016, s. 574). Bourdieu yapılan eleştirilerden birisi de, onun görüşünün tarihsel bir perspektife oturtulmamış olmasıdır. Açıklamalarında bugüne nasıl geldiğini görmek mümkün değildir. Bir başka husus da, eleştirel bilinçliliğin toplumda nasıl ortaya çıktığını açıklamamasıdır (Tezcan, 1993, s. 31)

2.9. Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim Eşitsizliği

Toplumsal hareketlilik, toplumda farklı konumlar, pozisyonlar arasında yer değiştirme anlamına gelmektedir. Kişinin toplumsal hareketliliği ya da o kişinin hayatta kaldığı süre içindeki kazanımlarını karşılaştırarak ya da önceki kuşaklar (babadan oğula) arasındaki farka bakılarak ölçülmeye çalışılır. Toplumsal hareketliliğin kişinin kendi yaşam süresi içindeki olanına nesil içi (intragenerational) hareketlilik, kişinin önceki kuşaklara kıyasla elde ettiği hareketliliğe ise nesiller arası (intergenerational) hareketlilik denir. Hareketlilik, yukarı, aşağı veya yatay şekilde olabilir (Kalaycıoğlu, 2014, s. 12).

Toplumsal hareketlilik çalışmalarının geçmişi yirminci yüzyılın ikinci yarısına yani sosyologların toplumsal eşitsizliğin, genellikle de sınıfsal ayrışmaların, toplumlar refaha erdikçe azalıp azalmadığını sorguladıkları zaman kadar uzanmaktadır. Bu kavram, sınıfsal kısıtlamalar karşısında meslekler ve hareket temayülleri oluşturmaya yönelik araştırmacılar için önemli bir konudur. Günümüzde pek çok sosyolog, küreselleşme ve ekonomi piyasalarındaki denetimlerin kalkmasının zengin ve yoksul arasındaki uçurumu derinleştirdiğini, dolayısıyla bunun hareketlilik adına fırsatları sınırlayan sınıfsal eşitsizliklerin “katmanlaşmasına” yol açtığını iddia etmektedir (Giddens, 2014b, s. 213-217).

Günümüzde toplumsal hareketliliğin en büyük belirleyicileri arasında bireylerin devam ettikleri okul türü ve aldıkları eğitimin niteliği gösterilebilir. Özellikle ekonomik ve kültürel olarak dezavantajlı konumda bulunanlar için eğitim ve onun kurumsallaşmış hali olan okul bir tür sınıf atlama veya yükselme aracıdır. Ancak burada herkes için eşit fırsatlar ve gelişim imkânı sunan nitelikli eğitime erişim kolaylığı sorunu ile karşılaşmaktadır. Nitelikli eğitim veren okulların mekânsal olarak ayrışması, yani daha üst sosyoekonomik bölgelerde konumlanması ile sınıflar veya tabakalar arasında var olan fark azalmak yerine mevcudiyetini artırarak devam etmektedir. Eğitimin, seçici ve eleyici yönü toplumsal anlamda ayrıştırıcı bir konumlama rolünü de ortaya çıkarmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat ve imkan eşitliği konularında yoğun pedagojik ve politik tartışmalara da konu olmaktadır.

Eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği (*equality of opportunity in education*), son zamanlarda hemen hemen tüm ülkelerin politik gündeminde yer bulan en temel konulardandır. Bu durum bir tesadüfün ortaya çıkardığı sonuç değildir. Geçmişte, özellikle gelişmiş ülkeler için daha eşitlikçi bir dönem olarak görülebilecek sosyal devletin kuvvetli olduğu, İkinci Dünya Savaşı sonrasında 1970'lere kadar uzanan

dönemde, çalışan sınıfın çocuklarının daha az nitelikli eğitim fırsatlarına sahip olması bugünkü kadar bir toplumsal sorun olarak kabul edilmemektedir (Butler ve Hammet, 2007, s. 1161).

Orta sınıf, kendi yakınlarında, mahalle ya da semtlerinde yer alan nispeten başarılı devlet okulları veya az da olsa tercih edebildikleri özel öğretim kurumları aracılığı ile kendi sosyal yeniden üretimlerini gerçekleştirmektedir. Eğitim olanaklarının fazla olduğu zengin muhitlerin dışında yaşayan işçi sınıfı çocukları ise niteliksiz eğitim almış olmanın pek önemli sayılmadığı iş kollarına (fabrika işçiliği, maden işçiliği vb. gibi) yönelmektedir (Ataç, 2017, s. 59-60).

İlerleyen zamanlarda, özellikle kalkınmış ülkeler, devletin sunduğu eğitim fırsatlarını ve zorunlu eğitim süresini tedricî olarak artırma yoluna gitmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ise üniversiteye kabul edilme oranlarının buna bağlı olarak önemli ölçüde yükseldiği de görülmüştür. Oysaki eğitimde bugün gelinen nokta hemen hemen tüm dünyada, bir üniversite derecesine sahip olmanın iyi bir işe girmedeki en temel gereklerinden biri olduğunun kabulüdür. Ancak eğitime erişim ve akademik başarı, pek çok alanda olduğu gibi sınıflara, sosyal gruplara, hatta coğrafyaya eşit bir dağılım göstermemektedir (Ataç, 2017, s. 59-60). Günümüzde, en gelişmiş toplumlarda bile tümüyle eşitlikçi bir toplumsal yapıdan, bütünüyle giderilmiş eşitsizliklerden söz etmek olanaksızdır. Ancak, toplumun farklı kesimlerine sunulan kaynaklara erişim fırsatı eşitsizliklerin giderilmesinde veya azaltılmasında önemli bir aktör olarak düşünülebilir.

Eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin daha az gelişmiş ülkelerde daha fazla görülmesinin en temel nedenlerinden birisi kaliteli eğitime erişimde yaşanan farklılıklardır. Bunun gerisinde ise büyük ölçüde ekonomik göstergeler bulunmaktadır. Niteliği yüksek olan okulların bulunduğu muhitlerde genellikle ekonomik olarak belirli bir refah seviyesinin üzerinde bulunan insanlar yaşadığından buradaki eğitim olanaklarından da yine aynı insanlar daha fazla yararlanmaktadır. Bu manzaranın tersini düşündüğümüzde, yani yoksul kesimin yaşadığı yerleri ele aldığımızda da buradaki okulların fiziksel ve pedagojik olarak son derece yetersiz olduğu göze çarpmaktadır.

Ekonomik bölünmüşlüğün ve ayrışmanın yanında bir de kültürel sermaye bakımından ayrışma ve bölünme bulunmaktadır. Özellikle akademik başarının en önemli belirleyicilerinden olan kültürel sermaye yine ekonomik sermayeye benzer şekilde daha az gelişmiş toplumlarda belirgin şekilde toplumun farklı kesimleri tarafından farklı hacimde oluşturulmaktadır. Bourdieu'nün iddiasıyla bu sermaye

aileden çocuğa miras olarak kaldığı için de kültürel sermaye yönünden şanslı yaver olan çocuklar akademik anlamda daha ileri adımlar atabilmektedir.

Toplumsal hareketlilikte eğitimin giderek artan önemi ile birlikte gözler okullar arasındaki başarı farklılıklarına yönelmiştir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okullar arasındaki akademik başarı farklılıklarının yüksek olması yüzünden insanlar, doğal olarak, yüksek akademik başarı gösteren okullara çocuklarını kaydettirebilmek için çok çetin mücadeleler içinde bulunmaktadır. Bu okullara erişim ise sanıldığı gibi kolay olmamaktadır. Niteliği yüksek olan okullara kayıtlı öğrencilerin aile profilleri incelendiğinde ise salt çoğunluğun ekonomik sermayeyi ve kültürel sermayeyi ellerinden bulunduran insanların çocukları olduğu dikkati çekecektir. Ekonomik ve kültürel olarak yoksul kesimin çocukları ise tıpkı Willis'in (2016) dediği gibi *işçiliği yeniden öğrenmek* üzere kalitesi düşük okullarda eğitim görmeye mecbur kalmaktadır. Bu manzara, aynı zamanda, eğitime erişimde, eğitimsel olanaklardan istifade etmede ve eğitim sonrası hayata dâhil olmada pek çok eşitsizliğin de resmini oluşturmaktadır.

Nitelikli eğitime erişimde yaşanan fırsat eşitsizliği veya okullar arasındaki başarı ranjının fazlalılığı sadece Türkiye'ye münhasır bir durum değildir. Küresel ölçekte yapılan PISA, TIMMS, PIRLS gibi büyük katılımlı sınavların nihai değerlendirme raporları pek çok ülkede benzer manzaraların olduğunu gözler önüne sermektedir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012a, 2012b). Ancak detaylara bakıldığı zaman bu eşitsizlikten en çok mağdur olan kesimin de yine ekonomik ve kültürel sermayeden mahrum olanlar olduğu görülebilir. Bu minvalden bakıldığında benzer kategorideki ülkelerde benzer durumun olduğunu ileri sürülebilir.

Bununla birlikte, iyi bir işe sahip olmanın büyük ölçüde iyi bir üniversite diploması ile elde edileceği inancı ile bir araya geldiğinde, eğitimin yalnızca sosyal hareketlilikte bir üst basamağa erişimde değil, mevcut sınıf konumlarını yeniden üretmede de önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Butler ve Hamnett, 2007, s. 1162). Tüm bunlar temelde eğitim eşitsizliklerinin küresellikten, ulusal düzeye ve hatta kentlerde ve mahalle düzeyine kadar pek çok ölçekte görülebilir hale geldiğinin ipuçlarını sunmaktadır (Ataç, 2017, s. 60).

Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler Türkiye'de ve pek çok ülkede yapılmış araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Söz konusu çalışmalar konuyu daha çok toplumsal boyutta ele alarak toplumda ve eğitim sisteminde eşitsizliği meydana getiren ve eşitsizliği yeniden üreten mekanizmalar üzerinde odaklanmıştır. Bu araştırmalarda, öğrencilerin ailelerinin toplumsal konumlarının, sosyoekonomik niteliklerinin, eğitim

durumlarının, sahip oldukları kültürel birikimlerin öğrencilerin eğitim imkânlarından istifade etmesinde, eğitimlerini sürdürmelerinde ve devam ettikleri eğitim türleri ve sürelerinde farklılıklar meydana getirdiği görülmektedir (Alpman, 2009; Buyruk, 2008; Coşkun, 2014; Erikli, 2014; Hatipoğlu, 2013; İnce, 2014).

2.10. İlgili Araştırmalar

Eğitimde fırsat eşitliği, kültürel-sosyal sermaye ve eğitimsel eşitsizlikler üzerine ilgili alan yazında yapılmış bazı çalışmalar bu başlık altında sunulmuştur.

2.10.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

İnce (2014) tarafından yapılan araştırmada sosyal sermaye ve akademik başarı üzerine yaptığı çalışmada ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye hacminin ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin akademik yaşantıları üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal ve kültürel sermayesi yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarıları ile bu sermayeden yoksun olan ailelerin çocuklarının akademik başarıları anlamlı şekilde birbirinden farklılaşmaktadır. Ayrıca akademik yaşantılar üzerinde bireyin habitusunun önemli bir etkiye sahip olduğu da ortaya konmuştur.

Önür (2013) ise yaptığı araştırmada eğitim aracılığı ile toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine odaklanmış ve fen lisesi ile genel lise (sonradan Anadolu lisesi kategorisine girmiştir) kategorisindeki öğrencilerin profilinden okullar aracılığı ile ayrışma ve elemanın tablosunu çıkarmıştır. Ayrıca bu eşitsizliklerin ortaya çıkmasında ailenin sosyoekonomik ve kültürel sermayesinin etkisi de çalışmada ortaya konulmuştur.

Coşkun'un (2014) yapmış olduğu araştırmada ise uluslararası eğitim göstergeleri ve sınav sonuçlarının okul türleri ve toplumsal sınıflar arası karşılaştırması ele alınmıştır. Akademik başarıları düşük öğrencilerin büyük ölçüde toplumda sosyoekonomik ve kültürel olarak düşük grupta yer alan ailelerin çocukları olduğu ispatlanmıştır. Buradan hareketle eğitimdeki eşitsizlikler ile toplumdaki eşitsizliklerin birbiri ile örtüştüğü ve birbirini yeniden ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülle (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Ailelerin nesil içi ve nesiller arası sosyal hareketlilik stratejileri Bourdieu'nün sermayeler kuramı açısından ele alınmıştır. Ailelerin nesiller arasında sosyal hareketlilik stratejilerinin mekansal, kültürel, sosyal ve ekonomik unsurlarla etkileşimi sonucunda önemli derecede

farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu durum eğitimsel ve toplumsal eşitsizliklerin göstergeleri olarak betimlenmiştir.

2.10.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Vongprateep (2014) aileler üzerinde yürüttüğü çalışmalarında kültürel sermayesi yüksek annelerin habituslarının çocuklarına aktarımının akademik başarıyı yükselttiğini dile getirmiştir. Ayrıca bu durumdaki çocukların okula bağlılıklarının da fazla olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanında kültürel sermaye farklılığın eğitim eşitsizlikleri üzerindeki etkisinden de söz edilmiştir.

Shih (2010) tarafından yapılan çalışma, ailelerin toplumsal uzamdaki yerleri nispetince çocuklarının eğitimsel başarı ve yetenek gelişiminin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Aileler ait oldukları toplumsal sınıflardaki ağırlığı nispetince, farklı bir deyimle sosyoekonomik ve kültürel-sosyal sermaye bakımından ayrıştığı gibi çocukları da bu sermayeden kaynaklı olarak akademik başarı yönünden ayrışmaktadır.

Wenk (2011) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarısında ve öğrenciler arası eşitsizlikte ailelerin yaşantılara katılımlarının önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin program dışı aktiviteleri, okul dışı öğrenme alanları ve eğilimleri ile bu yöndeki adanmış davranışlarının akademik başarıyı ve aradaki eşitsizliği belirleyen faktörler arasında yer aldığı gösterilmiştir.

Chanderbhan-Forde'in (2010) araştırması ise öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkların ve eşit olmayan durumun belirleyicisi olarak habitusu göstermektedir. Ayrıca çalışmada ailelerin akademik yaşantılara olan katılım düzeylerinin çocuklarının habituslarının şekillenmesinde önemli role sahip olduğunu da işaret etmektedir. Sayılan etkenler aileler ve öğrenciler arasındaki toplumsal ve akademik farklılıkları ortaya çıkaran önemli bir faktör olarak belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

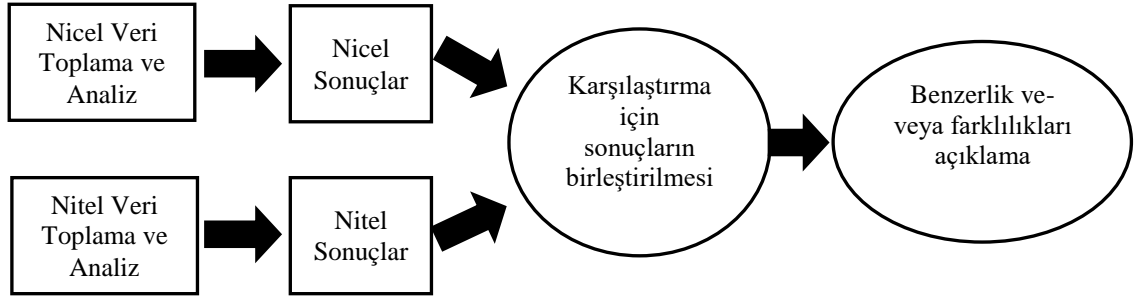
3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel ölçmenin bir arada kullanıldığı araştırma metodudur. Karma yöntemin en önemli işlevlerinden bir tanesi, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirlerini doğrulama amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü hale getirilmesidir. Bununla birlikte karma yöntemler bir olguya ait süreçleri ve sonuçları birlikte irdelemeyi gerektirmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 351-352).

Bu araştırmada karma yöntemin *yakınsayan paralel deseni* kullanılmıştır. Bu desen, nicel ve nitel verilerin paralel olarak elde edildiği, ayrı ayrı analize tabi tutulduğu ve daha sonra bir araya getirildiği desen türüdür. *Yakınsayan paralel desenin* amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerindeki farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri elde etmektir. Bu desenin tercih edilmesindeki amaç, nicel yöntemlerle nitel yöntemlerin farklılaşan güçleri ve örtüşmeyen zayıflıklarını bir araya getirmektir. Bu desende araştırmacı ilk önce hem nicel hem de nitel veri toplar. Veri toplama süreci eş zamanlıdır. Fakat birbirinden bağımsızdır. Farklı bir deyişle biri, diğerinin sonuçlarına dayanmaz. Araştırmacı verileri elde ettikten sonra iki tür veriyi ayrı ayrı analize tabi tutar. Son adımda ise, iki veri setinin hangi noktalarda birleştiğini ve ayrıştığını ortaya koyar (Creswell ve Clark, 2015, s. 84-85).

Karma desende, nicel ve nitel araştırma dizileri eşit statüde olabileceği gibi yaklaşımlardan birisi daha baskın statüye sahip olabilir. Bu desen genellikle araştırma bulgularının geçerliliğini artırmak istendiğinde kullanılır. Paralel desenin seçilmesindeki en temel amaçlardan birisi de nitel ve nicel yöntemleri kullanarak aynı konu hakkında farklı fakat birbirini tamamlayan veri elde ederek araştırmayı genişletmek ve bütünselliği artırmaktır (Mertkan, 2015, s. 32-33).

Yakınsayan paralel desende süreç Şekil 3.1'deki diyagramdaki gibi ilerler:



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen diyagramı

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul'un Beşiktaş ve Sultanbeyli ilçelerinde resmi liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Her iki ilçenin milli eğitim müdürlüklerinden elde edilen verilere göre verilerin toplandığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde liselerde toplam 26.691 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 14.487'si Sultanbeyli'deki okullarda, 12.204'ü ise Beşiktaş'taki okullardadır. Bu öğrencilerin dağılımı tablo 3.1.'deki gibidir:

Tablo 3.1

Örneklem İçerisindeki Okullara İlişkin Çeşitli Veriler (Sultanbeyli)

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı	2017 TEOG Taban puan
SULTANBEYLİ	Orhangazi İHL	1570	150,541
	Yahya Kemal Beyatlı MTAL	650	173,751
	Sultanbeyli MTAL	2125	174,907
	Turhan Feyzioğlu MTAL	1460	197,863
	Sultanbeyli Anadolu İHL	998	220,322
	Sultanbeyli Çok Programlı AL	1419	238,862
	Sultanbeyli Kız İHL	1640	308,853
	İbrahim Hakkı MTAL	769	337,412
	Sabiha Gökçen Teknik ve MTAL	659	355,503
	Nilüfer Hatun Kız Anadolu İHL	690	372,539
	Sultanbeyli Anadolu Lisesi	976	401,392
	Hüsnü Özyeğin Anadolu Lisesi	817	418,673
	Muhammet Fazlı İHL	68	438,215
	Türk Telekom Murat Naiboğlu AL	646	434,276
TOPLAM		14.487 ÖĞRENCİ	

Kaynak: Okulların WEB Sayfaları ve e-Okul Uygulaması, 2018-Ağustos

Tablo 3.2

Örneklem İçerisindeki Okullara İlişkin Çeşitli Veriler (Beşiktaş)

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı	2017 TEOG Taban puan
BEŞİKTAŞ	Levent MTAL	395	238,599
	Rüştü Akın MTAL	1000	292,406
	Erhan Gedikbaşı ÇPAL	914	294,749
	Ortaköy Zübeyde Hanım MTAL	903	307,885
	M. Ali Büyükhanlı MTAL	800	320,177
	İSOV Dinçök MTAL	644	332,404
	Etiler MTAL	812	360,056
	Ziya Kalkavan MTAL	599	389,677
	Etiler Anadolu Lisesi	820	424,035
	Yeni Levent Anadolu Lisesi	986	430,198
	Bingül Erdem Anadolu Lisesi	642	431,640
	Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	456,963
	Arnavutköy Korkmaz Yiğit AL	395	487,418
	Beşiktaş Anadolu Lisesi	591	487,899
	Atatürk Anadolu Lisesi	995	487,418
	Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi	711	493,084
Kabataş Erkek Lisesi	963	497,535	
TOPLAM		12.204	ÖĞRENCİ

Kaynak: Okulların WEB sayfaları ve e-Okul Uygulaması, 2018-Ağustos

%95 güven aralığında \pm %5 örnekleme hatasıyla evreni temsil gücüne sahip örneklem büyüklüğü Sultanbeyli ilçesi için 375, Beşiktaş ilçesi için 373 olarak hesaplanmıştır. Şu durumda toplamda 748 öğrencinin tüm evrenin temsil gücüne sahip olacağı söylenebilir. Ancak örnekleme daha da geniş tutmak adına araştırma kapsamında seçilen 18 ayrı okuldan (10 tanesi Sultanbeyli, 8 tanesi Beşiktaş) toplamda 1073 öğrenciye erişilmiş ancak bunların içinden 1044 (616'sı Beşiktaş'tan, 428'i Sultanbeyli'den) öğrenciden kullanılabilir niteliğe sahip veri elde edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini 1044 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem oluşturulurken amaçlı örnekleme uygun olarak okullar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 90; Neuman, 2013, s. 322-323). Bu çalışmadaki temel amaç, TEOG yerleştirme puanına göre yüksek, orta ve düşük düzeyde taban puanı olan okullardaki öğrencilerin profillerine göre ayrışmanın nasıl olduğunu ortaya koymak olduğundan ölçüt olarak da okulların TEOG taban puanları esas alınmıştır. Her iki ilçede toplamda 31 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan düşük, orta ve yüksek TEOG puanlı toplam 18 okula gidilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin yanı sıra nitel verilerini de elde etmek için ayrı bir çalışma grubu da oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunu hem öğrenciler hem de veliler meydana getirmektedir. Bu grupta toplam 10 öğrenci (her iki ilçeden 5'er) ve 10 veli (her iki ilçeden beşer) seçilerek çalışma grubu meydana getirilmiştir. Araştırma örnekleminin demografik verileri ise aşağıdaki Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3

Katılımcıların Demografik Verileri

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kız							-
	n	365	679							1044
	%	34.5	65.5							100.0
Okul Türü		Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	İmam Hatip L.						-
	n	657	275	112						1044
	%	62.9	26.3	10.7						100.0
İlçe		Beşiktaş	Sultanbeyli							-
	n	616	428							1044
	%	59.0	41.0							100.0
Doğum Yeri		İl	İlçe	Köy						-
	n	454	554	36						1044
	%	43.5	53.1	3.4						100.0
TEOG Puan Aralığı		490-500	480-489	470-479	430-469	400-429	350-399	300-349	299 ve altı	-
	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21.6	14.9	8.4	8.4	7.3	8.2	15.0	16.1	100.0

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların çeşitli demografik verileri görülmektedir. Buna göre katılımcıların büyük bir kısmı kız öğrenciler (% 65,5; n=679) iken kalan kısım ise (% 34,5; n=365) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türleri açısından oluşan dağılıma bakıldığında büyük bir kısmın Anadolu Lisesi öğrencisi (% 62,9; n=657) olduğu görülmektedir. İkinci sırada Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (%26,3; n=275) yer alırken son sırada ise İmam Hatip Lisesi (% 10,7; n=112) bulunmaktadır. Öğrencilerin buldukları ilçelere bakıldığında Beşiktaş'ta 616 (% 59,0) katılımcı öğrenci bulunurken Sultanbeyli'de 428 (% 41,0) katılımcı öğrenci olarak bulunmaktadır. Öğrencilerin doğdukları yerleşim yerine bakıldığında en fazla ilçe merkezi (% 53,1; n=554) yer almaktadır. Daha sonra il merkezi (% 43,5; n=454) ve son sırada ise köy (% 3,4; n=36) bulunmaktadır. TEOG puan aralığına bakıldığında ise 490-500 puan aralığında 225 öğrenci (% 21,6), 480-489 puan aralığında 156 öğrenci (% 14,9), 470-479 puan aralığında 88 öğrenci (% 8,4) bulunmaktadır. 430-469 puan bandında 88 öğrenci (% 8,4), 400-429 puan bandında 76 öğrenci (% 7,3), 350-399 puan bandında 86 öğrenci (% 8,2), 300-349 puan bandında 157 öğrenci (% 15,0) ve 299 puan ve altında ise 168 öğrenci (% 16,1) yer almaktadır.

3.3. Araştırma Yapılan İlçelerin ve Okulların Seçimi

Bu çalışmanın örneklemini için okullardan bazıları araştırmacının 2006-2012 yılları arasında fiilen öğretmenlik yaptığı İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinden seçilmiştir. Sultanbeyli İstanbul'un diğer ilçelerine nispeten sosyoekonomik ve kültürel olarak geri kalmıştır ve eğitsel başarı sıralamasında İstanbul'un ilçeleri arasında genellikle sonlarda yer almaktadır. Sultanbeyli'nin önemli özellikleri arasında doğurganlık oranının fazlalığı, sürekli göç alması ve son zamanlarda aldığı göçmen nüfusla oldukça karmaşık bir demografik yapıya sahip olması da sayılabilir.

Sultanbeyli, periferide yer alan bir yerleşim yeri olarak aynı zamanda kent yoksullarının tutundukları bir lokasyondur. Sultanbeyli'nin popülasyonunu genellikle etnik köken ve aidiyet olarak Türkiye'nin farklı yerlerinden gelmiş ancak genellikle ortak noktasını yoksulluğun ve toplumsal fırsat eşitsizliğinin olumsuz etkilediği insanlar oluşturmaktadır. Aynı zamanda burada yaşayan ve çalışan kesimin büyük çoğunluğu düşük vasıf ve genellikle beden gücü gerektiren, düşük ücrete tekabül eden iş kollarında çalışmaktadır. Zorlu hayat koşulları altında bulunan ve burada yaşayan ailelerin çocukları da ister istemez bu dezavantajlı durumdan etkilenmektedir.

Sultanbeyli'deki çeşitli liselere giden öğrenciler ve buradan seçilen çeşitli aileler dezavantajlı bölgenin örneklemini ve çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ailelerin seçiminde uzun süredir Sultanbeyli'de yaşıyor olmaları, yani buradaki kültürle kültürleşmiş olmaları, farklı ekonomik göstergelere sahip olmaları, araştırma için gönüllü olmaları gibi şartlar aranmıştır. Sultanbeyli'de 2017 itibari ile resmi ortaöğretim kurum sayısı 14'tür. Bunlardan 5 tanesi imam hatip lisesi, 3 Anadolu lisesi, 6 tanesi de meslek lisesidir. Bunların yanında 2 tane de özel lise vardır.

Örneklemin diğer kanadını ise İstanbul'un sosyoekonomik olarak en elit kesimlerinden birini oluşturan Beşiktaş ilçesi oluşturmaktadır. Beşiktaş, lokasyon itibari ile ve içindeki nüfusun niteliği ile İstanbul'un imtiyazlı bir sahasını oluşturmaktadır. Beşiktaş'ta 2017 itibari ile resmi ortaöğretim kurum sayısı 17'dir. Bunlardan 1 tanesi imam hatip lisesi, 8 tanesi meslek lisesi, 8 tanesi de genel lise-Anadolu Lisesidir. Bunun yanında özel 6 tane Temel Lise ve 12 tane özel lise yer almaktadır. Beşiktaş'ta ikamet eden ve çocukları buradaki okullara devam eden ailelerin seçiminde de Sultanbeyli'dekine benzer kriterler esas alınmıştır. Her iki ilçedeki okulların seçiminde farklı okul türlerinden en az bir tanesini örnekleme dâhil edilmeye çalışılmıştır. Böylece örneklemede maksimum çeşitliliğin de sağlanması hedeflenmiştir.

3.4. Araştırma Yapılan Sahaya İlişkin Çeşitli İstatistiksel Göstergeler

Tablo 3.4

Örneklem Sahasına İlişkin Çeşitli Göstergeler

GÖSTERGELER	İLÇELER	
	Sultanbeyli	Beşiktaş
Nüfus (2016)	324.709	189.356
Nüfus (Erkek)	167.194	87.823
Nüfus (Kadın)	157.515	101.533
Okuma yazma bilmeyen	10.365	1.527
Okuma yazma bilmeyenin nüfusa oranı	0,03 (İlk sıra)	0,008 (Son sıra)
Evli nüfus	142.112	80.570
Bekâr nüfus	59.637	53.129
Boşanmış nüfus	3.409	13.591
Eşi ölmüş nüfus	6.144	10.526
Ortalama hane halkı büyüklüğü	4,67 (İst. Ort: 3,57)	2,49 (en düşük)
2014 yılı doğum sayısı	6.762	1.652
16-19 yaş arası evlilik sayısı	875 (İstanbul'da 2. Sıra)	27 (En son sıra)
Nüfusun en çok kayıtlı olduğu 3 il	Erzurum, Ordu, Sivas	İstanbul, Sivas, Giresun
Nüfusun en az kayıtlı olduğu 3 il	Burdur, Muğla, Yalova	Şırnak, Hakkâri, Muş

Kaynak: TÜİK, 2014

Tablo 3.4 incelendiğinde örneklem sahasına ilişkin çeşitli istatistiksel veriler ve karşılaştırmalar görülmektedir. Sultanbeyli'nin son nüfus sayımına göre (2016) nüfusu 324.709'dur. Bunların 167.194'ü erkek, 157.515'i ise kadındır. TÜİK'in yayımladığı *Seçilmiş Göstergelerle İstanbul-2013* adlı rapordaki verilere göre Sultanbeyli'de okuma yazma bilmeyen 10.365 kişi bulunmaktadır. Toplam nüfusa oranlandığı zaman Sultanbeyli, İstanbul'un ilçeleri arasında en yüksek oranlı (0,03) okuma-yazma bilmeyenin olduğu yerdir. Evlenme çağında olan nüfusun 59.637'si hiç evlenmemiş kesimi, 142.112'si evli kesimi, 3.409'u boşanmış kesimi, 6.144'ü ise eşini kaybetmiş kesimi oluşturmaktadır.

Ortalama hane halkı büyüklüğü 4,67 ile ilçeler arasında ilk sırada yer almaktadır. En düşük yer ise 2,49'luk oranla Beşiktaş ilçesidir. İstanbul ortalaması ise 3,57'dir. Sultanbeyli'de en çok Erzurum nüfusuna kayıtlı nüfus (27.916 kişi) yaşamaktadır. Daha sonra Ordu (24.888 kişi) ve Sivas (21.818 kişi) illerinin nüfuslarına kayıtlı insan yaşamaktadır. Sultanbeyli'de yaşayanlar içinde en az Burdur (20 kişi) ilinin nüfusuna kayıtlı insan yer alırken, ikinci sırada Muğla (41 kişi), üçüncü sırada Yalova (86 kişi) illerinin nüfusuna kayıtlı insanlar yaşamaktadır.

2018-2019 resmi eğitim istatistiklerine göre Sultanbeyli’de her kademedeki (anaokulu-ilkokul-ortaokul-lise) toplam okul sayısı 140’tır. Bunların 108’i kamu okulu, 32’si özel okuldur. Beşiktaş ilçesinin 2016 itibari ile nüfusu 189.356’dır. Bunların 87.823’ü erkek, 101.533’ü kadındır. TÜİK’in yayımladığı *Seçilmiş Göstergelerle İstanbul-2013* adlı rapora göre Beşiktaş’ta okuma yazma bilmeyen 1.527 kişi bulunmaktadır. Toplam nüfusa oranlandığında 0,008 oranı (en düşük) bulunmaktadır. Türkiye genelinde sosyoekonomik Derecelendirme (SED) yapan REIDIN’e göre 2014 yılının son 6 ayına ilişkin refah ve yaşanabilirlik seviyesi ile kültürel düzey bakımından İstanbul’un en yüksek dereceye sahip ilçesi A+ ile Beşiktaş iken en düşük dereceye sahip ilçesi C- ile Sultanbeyli’dir.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Nicel veri toplama aracı

Bu çalışmada, kültürel sermayenin göstergelerini yakalayabilmek için büyük ölçüde İnce (2014) tarafından oluşturulan geniş içerikli bir envanter kullanılmıştır. Envanterde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. İnce (2014) envanteri oluştururken farklı araştırmacıların sosyal ve kültürel sermaye ölçeklerinden yararlanarak hibrit bir ölçme aracı meydana getirmiştir. Bu envanterin bazı yerlerinde bu çalışma için araştırmacı tarafından revizyon uygulanmış, araştırma sahası düşünülerek bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. İlgili envanter var olan haliyle 86 maddedir ve öğrencilerle ailelerin profil özelliklerini ve kültürel sermaye göstergelerini ortaya koymayı amaçlayan sorular içermektedir.

3.5.2. Nitel veri toplama aracı

3.5.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Görüşmelerde temel amaç katılımcıların zihninde yer alanları ortaya çıkarmaktır. İnsanların düşüncelerini, duygularını, niyetlerini ve onların yaşantılarına verdikleri anlamları gözlemleyemeyiz. Bunları öğrenebilmek için onlara sorular sormamız gerekir (Patton, 2002; Akt., Merriam, 2013; s. 86). Nitel araştırmalarda görüşme hem veri toplamada birincil araç olarak hem de diğer tekniklerle birlikte onları desteklemek amacıyla kullanılabilir. Her iki durumda da görüşme, araştırmacının, katılımcıların kendi bakış açılarını yansıtan –onların kendi cümlelerinden oluşan- veriler toplamasına imkân sağlar. Böylece araştırmacı katılımcıların kendi yaşantılarını nasıl yorumladığı ile ilgili bilgi sahibi olabilir.

Araştırmalarda, yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere farklı görüşme teknikleri kullanılabilir. Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşme, hem yapılandırılmış görüşmenin sabit cevaplama avantajını hem de yapılandırılmamış görüşmenin ilgili alanda derinlemesine gidebilme esnekliğini bir arada kullanabilme imkânı vereceği (Büyüköztürk vd., 2012, s. 152) için tercih edilmiştir. Veliler için hazırlanan görüşme soruları büyük ölçüde, ailenin kültürel sermayesinin çocukların akademik yaşantısı üzerine nasıl yansadığını görmeyi hedeflemektedir. Bunun yanında, ailelerin çocukların akademik başarıları için varsa geliştirdikleri stratejilerin neler olduğunu ortaya koymayı amaç edinmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde daha çok nicel verilerle ölçülmeyen yarı yapılandırılmış soru teknikleriyle; velinin eğitime yönelik tutumu, çocuğunun eğitiminden beklentisi, eğitim sürecine katılımı, okul bağlamında ğretmen, idarecilerle olan iletişimi sorulmuştur.

Öğrenciler için hazırlanan görüşme sorularında ise velilerinin sahip olduğu kültürel sermayenin onların okul başarisına nasıl yansadığı yer almıştır. Görüşülen ğrencilere; hem içerisinde yetişmiş olduğu ailenin sosyal ve kültürel sermayesine dair hem kendisinin bu açıdan hangi konumda olduğuna dair sorular sorulmuştur.

3.6. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için öncelikle gerekli olan araştırmanın yasal prosedürü gerçekleştirilmiştir. Daha sonra pilot veri toplamak amacıyla Düzce'deki iki farklı lise türüne (Anadolu lisesi ve meslek lisesi) devam eden 100 öğrenciden 2017 yılı bahar döneminde nicel veriler toplanmıştır. Pilot gruptan toplanan verilerden hareketle düzgün anlaşılmayan sorular ve çoğunlukla boş bırakılan kısımlar veri toplama aracından çıkarılmış, bazı kısımlardaki ifadelerde ise düzeltmeye gidilmiştir. Böylece veri toplama aracı daha anlaşılır ve net cevaplandırılabilir hale getirilerek son Şekli verilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri bizzat araştırmacı tarafından tek tek hedef okullara gidilerek ve sınıflarda açıklama yapmak suretiyle Ekim 2017-Mart 2018 döneminde toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasından sonra ise Nisan 2018-Haziran 2018 döneminde nitel veriler, çalışma grubuna dâhil edilen kişilere erişilmek ve uygun görüşme saati-yeri belirlenmek suretiyle elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubuna ait betimsel verileri Tablo 3.5.'te görülebilir.

Tablo 3.5

Görüşme Yapılan Öğrencilere ve Velilere Ait Betimsel Veriler

Kod	Bulunduğu yer	Sınıf ve cinsiyet	Baba mesleği	Anne Mesleği	Baba mezuniyet	Anne mezuniyet	TEOG (~)	Okul türü	Aylık aile geliri (ort)	Toplam görüşme süresi
Ö1	Beşiktaş	E / 10	Ekonomist	Ekonomist	Üniversite	Üniversite	500,00	Robert Koleji	7500+ TL	29 dk. 09 sn.
Ö2	Beşiktaş	K / 11	Mühendis	Ev hanımı	Üniversite	Lise	494,00	Kabataş Erkek Lis.	7500+ TL	19 dk 50 sn.
Ö3	Beşiktaş	E / 11	Mühendis	Mühendis	Üniversite	Üniversite	486,00	Beşiktaş Anadolu Lis.	7500+ TL	25 dk. 04 sn.
Ö4	Beşiktaş	K / 11	Yönetici	Bankacı	Lisansüstü	Lisansüstü	490,00	S. Sabancı Anadolu Lis.	7500+ TL	20 dk. 38 sn.
Ö5	Beşiktaş	E / 12	Ticaret	Ev hanımı	Lise	Lise	498,00	Kabataş Erkek Lis.	7500+ TL	36 dk. 06 sn.
Ö6	Sultanbeyli	E / 11	Mobilyacı	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	387,00	H. Özyeğin Anadolu Lis.	Asgari ücret	34 dk. 59 sn.
Ö7	Sultanbeyli	K / 10	Tamirci	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	405,00	Şehit M. Fazlı Demir İHL	3000-4000 TL	29 dk. 56 sn.
Ö8	Sultanbeyli	K / 12	İşçi	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	218,00	Yahya K. Beyatlı MTAL	Asgari ücret	33 dk. 06 sn.
Ö9	Sultanbeyli	K / 10	Tamirci	Ev hanımı	Lise	Ortaokul	446,00	Şehit M. Fazlı Demir İHL	3000-4000 TL	30 dk. 45 sn.
Ö10	Sultanbeyli	K / 11	İşçi	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	291,00	Yahya K. Beyatlı MTAL	Asgari ücret	25 dk. 29 sn.
Kod	Bulunduğu yer	Yaş	Cinsiyet	Mesleği	Eşinin Mesleği	Mezuniyeti	Eşinin mezuniyeti	Çocuğunun gittiği okul	Aylık aile geliri (ort.)	Toplam görüşme süresi
V1	Beşiktaş	46	Kadın	Ekonomist	Ekonomist	Üniversite	Üniversite	Robert Koleji	7500+ TL	41 dk. 24 sn.
V2	Beşiktaş	56	Erkek	Yönetici	Emekli	Üniversite	Üniversite	Beşiktaş Anadolu Lis.	7500+ TL	51 dk. 15 sn.
V3	Beşiktaş	52	Kadın	Bankacı	Öğr. Üyesi	Üniversite	Doktora	S. Sabancı Anadolu Lis.	7500+ TL	41 dk. 25 sn.
V4	Beşiktaş	44	Kadın	İstatistikçi	Kaptan	Üniversite	Üniversite	Kabataş Erkek Lis.	7500+ TL	22 dk. 34 sn.
V5	Beşiktaş	48	Erkek	Öğr. Üyesi	Öğr. Üyesi	Doktora	Doktora	Atatürk Anadolu Lis.	7500 + TL	48 dk. 29 sn.
V6	Sultanbeyli	46	Erkek	Tamirci	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	Sultanbeyli Anadolu Lis.	3000-4000 TL	59 dk. 35 sn.
V7	Sultanbeyli	42	Erkek	Tamirci	Ev hanımı	İlkokul	İlkokul	Sabiha Gökçen MTAL	3000-4000 TL	44 dk. 11 sn.
V8	Sultanbeyli	39	Kadın	Ev hanımı	İşçi	İlkokul altı	İlkokul	Kız İmam Hatip Lis.	Asgari ücret	38 dk. 09 sn.
V9	Sultanbeyli	41	Erkek	Hizmetli	Ev hanımı	Ortaokul	İlkokul	Sultanbeyli Anadolu Lis.	Asgari ücret	39 dk. 38 sn.
V10	Sultanbeyli	42	Kadın	Ev hanımı	İşçi	İlkokul	Ortaokul	Hüznü Özyeğin A. Lis.	3000-4000 TL	59 dk. 57 sn.

3.7. Araştırmacının Rolü

Çalışma boyunca araştırmacı tarafından nicel ve nitel veri toplama teknikleri yoluyla veri elde edilmiştir. Araştırmacı, kültürel sermaye farklılığından kaynaklı eğitim eşitsizliğini olabildiğince ayrıntılı betimleyebilmek için katılımcı görüşmeci olarak her iki yerleşim yerindeki aile ortamlarının içine girmeye çalışmıştır Araştırmacının dışarıdan biri olarak bir ortama veya kuruma girmesi üyeleri rahatsız edebilir ve veri toplanacak alana giriş zor olabilir. Çoğunlukla üyeler araştırmacıdan şu soruları cevaplamasını bekler:

- a. Araştırmacı neler yapacak?
- b. İşleri aksatacak mı?
- c. Bulgularla ne yapılacak?
- d. Neden biz?

Araştırmacı öncelikle çalışma grubundaki kişilere bu soruların cevaplarını açıklayarak onları çalışmanın içine dâhil etmeye çalışmıştır. Araştırmanın amacından söz edilmiş, bu süreçte araştırmacının neyi hedeflediği açıkça belirtilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde gündelik akademik içlerinde aksama olmayacağı belirtilmiş ve elde edilen bulguların bilimsel amaçla kullanılacağı katılımcılara söylenmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırma örnekleminin ve araştırma konusunun okullarının bulunduğu bölge daha uygun bulunmasından dolayı kendilerinin katılımcı olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Böylece, zihinlerin içinde yer alan gerçek verileri makyajsız şekilde elde etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşmelerde bağlı buldukları okul müdürünün onayının olması ve kişinin araştırmaya istekli olması araştırmanın seyri açısından önem taşımıştır. Fakat sadece okul müdürünün onayı yeterli değildir. Bu sebeple seçilen öğrencilerin ailelerinden de yazılı izinler alınmıştır.

Öğrencilerle kendilerini daha güvende ve emin hissedecekleri okullarında, kimi zaman bir öğretmenin veya okul idarecisinin nezaretinde, kimi zaman da baş başa görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere sorular önceden verilmiş, sorulara zihni hazırlık yapmaları istenmiştir. Sorulan sorulardan dilediklerini cevaplamama haklarının da bulunduğu kendilerine iletildikten sonra görüşmeler yapılmıştır. Velilerle görüşmeler evlerinde veya iş yerlerinde, önceden randevu almak suretiyle yapılmıştır. Ancak yapılan görüşmelerde eğitim seviyesi düşük olan velilere bazı sorular daha basit hale getirilerek, onların anlayabileceği ve cevap verebileceği şekle büründürülerek sorulmuştur.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik genel olarak, tutarlılık veya sağlamlık anlamına gelir (Merriam, 2013, s. 286). Bunun yanında güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tekrarlanabilirliği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 108). Fakat nitel araştırmaların temel ilkelerinden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değişim içinde olmasıdır. Dolayısıyla araştırmacının benzer gruplarda tekrarlanması aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmamaktadır (Merriam, 2013, s. 203). Bu sebeple nitel araştırmada araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği aranmaz, fakat toplanan verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması beklenir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği ve tutarlılığı sağlayabilmek için araştırmacının araştırma sürecini ve tüm karar aşamalarını- örneklem seçimi, hangi verilerin neden toplandığı, v.b durumları- ayrıntılarıyla betimlemesi gerekir (Merriam, 2013, s. 200-212).

Geçerlik ise, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Dış geçerlik elde edilen sonuçların genellenebilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 291-292). Nitel araştırmalarda, genellenebilirliği sağlamak zordur. Bu sebeple, nitel araştırmalarda “genelleme” yerine “aktarılabirlik (transferability)” kavramı tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 303). Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013, s. 301-302) araştırmacıların iç geçerliği sağlamak için kullanması gereken stratejiler aşağıda sıralanmıştır.

Çeşitleme: Farklı araştırmacıların, farklı veri kaynakları ve farklı veri toplama yöntemleri kullanarak elde edilen verileri doğrulama sürecidir. Araştırmacı, birbirini destekleyen ne kadar çok veriye ulaşırsa, bulguları o kadar güvenilir ve geçerli olmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı, veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve dokümanlardan yararlanmıştır. Araştırmada, her üç veri toplama aracından elde edilen ortak bulgular dikkate alınmıştır.

Katılımcı Teyidi: Katılımcılardan alınan verilerin katılımcılara tekrar verilerek sonuçların doğruluğunun teyit edilmesi sürecidir. Bu süreç araştırma süresince devam ettirilmelidir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların fikrini almak, araştırmacının yorumları üzerinde tekrar tekrar düşünmesini sağlayarak, elde ettiği bulguların daha tutarlı olmasını sağlamaktadır. Bu süreçte araştırmacı öğrencilerden ve velilerden aldığı verileri ve yaptığı görüşmelerin dökümünü tekrar kendileri ile paylaşarak verilerin doğruluğu üzerinde fikir birliğine varmıştır.

Uzun süreli gözlem: Katılımcının araştırdığı olguyu uzun süre gözlemlemesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktır. Nitel bir çalışmada inanılabilirliği sağlamanın en iyi yolu uzun süreli etkileşimdir. Çalışmanın yapıldığı ortamda yer almak araştırmacının önyargılarını kontrol etmesini sağlamaktadır. Bu süreçte veri toplamak için yeterli zamanın ayrılması araştırmacının çalışma yürütülen grubun görüşlerini anlamasına da yardımcı olmaktadır.

3.9. Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 22 programından faydalanılmıştır. Veri toplama aracındaki açık uçlu sorular belirli kategorilere ayrılarak kodlanmış ve daha sonra *SPSS'e* aktarılmıştır. Bunun yanında nitel verileri çözümlemede *NVIVO 11* programı kullanılmıştır. Temalar, alt kategoriler ve kodlar oluşturularak içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, *R Studio* programı aracılığı ile yüksek ve düşük puanlı öğrenciler arasındaki ayrışmayı görmek adına çoklu mütetekabilyet analizi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama metotları ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmacı, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256-259).

Karma araştırma yöntemlerinde verilerin birleştirilmesi ve bulgulardaki örtüşme veya ayrışmanın ne ölçüde olduğuna ilişkin birkaç farklı yöntemden söz edilebilir. Kimi çalışmalarda veriler analiz aşamasında birleştirilirken kimi çalışmalarda bu işlem tartışma kısmında da olabilmektedir. Farklı bir söylemle nicel ve nitel veriler bir araya getirilerek ve karşılaştırma yapılarak sonuçların analiz edilmesiyle veriler birleştirilebilir. Bu yaklaşımda araştırmacı öncelikle nicel sonuçları tartışıp daha sonra nitel sonuçları irdeleyerek birbiriyle nasıl ilişki içerisinde olduğunu değerlendirir (Creswell, 2017, s. 89). Bu çalışmada verilerin birleştirilmesi ve karşılaştırılması tartışma kısmına yapılmıştır.

3.10. Çoklu Mütakabiliyet Analizi Nedir?

Karmaşık veri setlerinden kategorik çözümlene yapılmasına izin veren ender istatistiksel çözümlene tekniklerden biri de çoklu mütakabiliyet analizidir (multiple correspondance analyze). Çoklu mütakabiliyet analizi, karmaşık veri setlerinde çapraz tabloların indirgenmesi yoluyla ilişkiyel haritalar kurulmasına imkân vermektedir. Çoklu mütakabiliyet analizi, çok değışkenli bir çapraz tablonun satırları, sütunları veya aynı zamanda hem satırları hem de sütunları arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılabilir. Mütakabiliyet analizi her sütuna koordinat atar, böylece sütunlar arasındaki ilişkiler bir grafikte temsil edilebilir. (Löfgren, 2016, s. 258-260) Analiz, kalitatif veri tablolarına uygulanan bir faktör analiz yöntemidir. Sütunlarda verilen öznitelikler (attributes), gözlem birimleri itibariyle dağılım kalıplarına göre, gözlem birimleri ise sahip oldukları öznitelik profilleriyle tanımlanmaktadır (Güvenç, 2009, s. 132; akt., Ertek, 2015, s. 9). Çoklu mütakabiliyet analizi, herkesi kendi haricindekilerle olan ortak özellikleri üzerinden tanımlamayı sağlar. Böylece ayrıntılı veride ayırt edici olanı yakalama olasılığı yükselir, bireyin bir partikül gibi görülmesi engellenir ve çevresiyle kurduğu ilişkinin tanımlanması kolaylaşır (Ertek, 2015, s. 33).

Bourdieu'nün ve Bourdieu'cü araştırmacıların kullandığı çoklu mütakabiliyet analizi (ÇMA), analize tabi tutulan değışkenler arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir uzama yayarak görsel hale getirmektedir. Bu işlem sürecinde analiz herhangi bir a-priori kategorilendirmeye dayanmaz ve veri setinin özgün dinamiklerine bağlı kalarak örüntülerin ortaya çıkmasını sağlar. Haritalarda değışkenler nokta şeklinde görünmektedir. Noktalar arasındaki mesafe, ilişkiselliğin boyutunu temsil etmektedir. İki nokta birbirine yakın hale geldikçe, o iki değışkenin ölçtüğü pratiklerin birlikte oluşturulma olasılığı artar. Tespit edilen kümeler, ÇMA sırasında kurulan x-y alanına yerleşir ve kümeleri birbirinden ayıran değışkenlerin listesi aracılığıyla yorumlanabilir (Hazır Karademir, Kalaycıoğlu ve Çelik; 2016, s. 81). Bourdieu'nün ÇMA kullanmasının nedeni, kendi deyimiyle toplumsal dünyanın gerçekliğine tam olarak karşılık gelmesidir (Greenfell, 2014, s. 29).

ÇMA yapılırken öncelikle veri setindeki nitel veriler nicel kodlara dönüştürülmüştür. Her bir değışken için azami 10 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler R istatistik programı aracılığı ile analize tabi tutulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlerle elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma bulguları, betimsel istatistikler sonucunda elde edilen bulgular ve nitel verilere ilişkin bulgular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu başlık altında nicel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerden açık uçlu şekilde alınan TEOG puanları (*bağımlı değişken*) kategorik analizler için 490-500 puan, 480-489 puan, 470-479 puan, 430-469 puan, 400-429 puan, 350-399 puan, 300-349 puan, 299 ve altı puan olacak şekilde sekiz ayrı kategori haline getirildikten sonra analizler yapılmıştır. Bunun yanında fark testlerinde (bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA) ise TEOG puanı sürekli değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çeşitli demografik değişkenleri ile TEOG başarı puanı arasında anlamlı farkın tespitine yönelik yapılan değerlendirmelerden ilki cinsiyete yöneliktir.

Tablo 4.1

TEOG Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyeti Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
TEOG Puanı	Erkek	365	3,65	2,47	1042	-6,031	0,00
	Kız	679	4,66	2,63			

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin TEOG puanları cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$t(1044) = -6,031, p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,65$), kız öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{kız}}=4,66$). Buradaki anlamlı fark kız öğrenciler lehinedir. Daha sonraki değişken ise okul türleridir. TEOG başarısının okul türüne göre farklılığı tablo 4.2 ve Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin TEOG Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark
TEOG Puanı	Anadolu Lisesi	657	467,53	37,4	6590764,2	2	3295382,1	1922,8	0,00	1-2
	İmam Hatip L. Meslek Lisesi	112	355,26	64,2		1041				1-3
	Meslek Lisesi	275	288,14	38,5		1043				2-3
	Toplam	1044	408,23	89,6						

Tablo 4.2’de öğrencilerin TEOG puanlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirten ANOVA sonuçları görülebilir. Analiz sonuçları öğrencilerin TEOG puanlarının okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini işaret etmektedir [$F_{(2,1041)}= 1922,8$ $p<0,01$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre ise Anadolu Liseleri ($\bar{X}= 467,53$) ile Meslek Liseleri ($\bar{X}= 288,14$) arasında anlamlı fark vardır ve fark Anadolu liseleri lehinedir. Aynı zamanda, Anadolu liseleri ile İmam Hatip Liseleri ($\bar{X}= 355,26$) arasında anlamlı fark vardır ve fark Anadolu liseleri lehinedir. Meslek Liseleri ile İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir ve fark İmam Hatip liseleri lehinedir. Anadolu Liselerinin diğer iki lise türünden daha avantajlı olduğu görülmektedir. İmam hatip liseleri ise meslek liselerinden daha avantajlıdır.

TEOG başarısının farklılık gösterdiği başka bir demografik değişken ise ekonomik durumdur. Buna ilişkin bulguları Tablo 4.3’te görülebilir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Ailelerin Aylık Gelir Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı	Toplam	
7501+ TL	n	147	66	26	11	1	5	7	0	263
% Gelir içinde		55,9	25,1	9,9	4,2	0,4	1,9	2,7	0,0	100,0
6001-7500 TL	n	29	22	20	3	3	2	2	1	82
% Gelir içinde		35,4	26,8	24,4	3,7	3,7	2,4	2,4	1,2	100,0
4501-6000 TL	n	24	28	18	8	13	9	11	6	117
% Gelir içinde		20,5	23,9	15,4	6,8	11,1	7,7	9,4	5,1	100,0
3001-4500 TL	n	15	21	8	21	21	22	35	29	172
% Gelir içinde		8,7	12,2	4,7	12,2	12,2	12,8	20,3	16,9	100,0
Asgari Üc-3000 TL	n	7	14	14	38	31	38	77	84	303
% Gelir içinde		2,3	4,6	4,6	12,5	10,2	12,5	25,5	27,8	100,0
Asgari ücret	n	3	5	2	7	7	10	25	48	107
% Gelir içinde		2,8	4,7	1,9	6,5	6,5	9,3	23,4	44,9	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
% Gelir içinde		21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,2	100,0

Not: $\chi^2 = 628,156$

sd= 35

p=0,00

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının ailelerin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde TEOG'dan üst dilimde yani 490-500 arasında puan alanların ailelerinin aylık geliri 7501 TL ve üstü olanların oranı % 55,9 iken bu oran en alt dilimde yani 299 puan ve altında % 0,0 olarak gerçekleşmiştir. Bir alt TEOG puan aralığına (480-489) bakıldığında en üst aylık gelir oranının % 25,1 olduğu görülmektedir. En yüksek gelir grubunda olan çocukların aynı zamanda en yüksek puan diliminde olduğu da tablodan anlaşılmaktadır.

En düşük gelir grubuna bakıldığında bu grupta en yüksek TEOG puan aralığında bulunanların oranının % 2,8; en düşük TEOG aralığında olanların oranın % 44,9 olduğu görülmektedir. En alt gelir grubunda bulunan öğrenciler aynı zamanda en alt puan diliminde de yer almaktadırlar. Öğrencilerin TEOG puanları düştükçe ailelerinin de gelir düzeyinin düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin aynı zamanda yüksek gelir grubunda, düşük puan aralığında olan öğrencilerin ailelerinin düşük gelir grubunda olmalarının arasındaki bu farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [χ^2 (sd=35, n= 1044) = 2334,54, p<0,05]. Farklı bir anlatımla öğrencilerin başarıları ile ailelerin gelirleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

TEOG'un farklılık gösterdiği diğer değişken ise okul öncesi eğitimidir. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Okul Öncesi Eğitim Almış Olma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Okul öncesi eğitim almış	n	211	139	71	25	26	12	35	26	545
	%	38,7	25,5	13,0	4,6	4,8	2,2	6,4	4,8	100,0
Okul öncesi eğitim almamış	n	14	17	17	63	50	74	122	142	499
	%	2,8	3,4	3,4	12,6	10,0	14,8	24,4	28,5	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 496,960$

sd= 7

p=0,00

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde TEOG'dan üst dilimde yani 490-500 arasında puan alan öğrencilerin çok büyük bir kısmının okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Tam tersine, en düşük puan diliminde olan öğrencilerin çok büyük bir kısmının ise okul öncesi eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim alanlar içerisinde en büyük oran 490-500 puan aralığındaki öğrencilere (% 38,7) aittir. Bu oran en düşük puan grubunda bulunan öğrenciler için % 4,8'dir. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise en yüksek puan diliminde bulunan öğrenciler için oran % 2,8 iken bu oran en düşük puan diliminde bulunan öğrenciler için % 28,5'tir. Genele bakıldığında ise en yüksek puandan en düşük puana doğru gidildikçe okul öncesi eğitim alma oranı da paralel olarak düşmektedir. Yüksek ve düşük puan grubundaki bu farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [χ^2 (sd=7, n = 1044) = 496,960; p<0,05]. Farklı bir anlatımla öğrencilerin başarıları ile ailelerin gelirleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Annelerin eğitim seviyeleri ile de öğrencilerin TEOG başarıları arasında da önemli farklılık görülmektedir. Buna ilişkin bulgular tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Annelerin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Okuryazar	n	0	0	1	3	1	8	12	19	44
değil	%	0,0	0,0	2,3	6,8	2,3	18,2	27,3	43,2	100,0
Okuryazar	n	2	0	1	4	1	4	13	11	36
	%	5,6	0,0	2,8	11,1	2,8	11,1	36,1	30,6	100,0
İlkokul	n	10	12	12	37	37	30	69	85	292
	%	3,4	4,1	4,1	12,7	12,7	10,3	23,6	29,1	100,0
Ortaokul	n	9	14	14	18	17	24	41	43	180
	%	5,0	7,8	7,8	10,0	9,4	13,3	22,8	23,9	100,0
Lise	n	40	51	26	15	17	15	22	9	195
	%	20,5	26,2	13,3	7,7	8,7	7,7	11,3	4,6	100,0
Üniversite	n	117	64	30	10	3	4	0	0	228
	%	51,3	28,1	13,2	4,4	1,3	1,8	0,0	0,0	100,0
Lisansüstü	n	47	15	4	1	0	1	0	1	69
	%	68,1	21,7	5,8	1,4	0,0	1,4	0,0	1,4	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 635,662$

sd= 42

p=0,00

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde en üst eğitim kademesi olan lisansüstü ile TEOG puanında en üst dilimde yani 490-500 arasında puan bandında bulunan öğrencilerin kesiştiği görülmektedir. Tüm gruplar içinde annesi lisansüstü mezunu olanların %68,1'ini TEOG puanı 490-500 aralığında olan öğrenciler oluşturmaktadır. Geriye kalan çoğunluğu (% 21,7) ise bir alt puan bandında olan, yani 480-489 puan diliminde buluna öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Aynı şekilde, lisans mezuniyeti açısından da ele alındığında toplam örneklem içinde annesi lisans mezunu olan öğrencilerin %51,3'ünü TEOG'dan 490-500 bandında puan alan öğrenciler meydana getirmektedir. Sonraki sırada ise % 28,1'lik oranla TEOG'dan 480-489 arası puan alan öğrencilerin anneleri yer almaktadır.

En alt puan dilimine bakıldığında ise TEOG puanı 299 puan ve altı olan öğrencilerin annelerinin çok büyük ölçüde ya ilkokul mezunu veya daha düşük düzeyde eğitime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Annesi okuryazar olmayanlar (n=44) içerisinde % 43,2'lik oranla TEOG puan bandı 299 ve altı olan öğrenciler ilk sırada yer almaktadır. Daha sonra ise % 27,3'lük oranla TEOG puanı 300-349 arası olan öğrenciler gelmektedir. TEOG'da en yüksek puan diliminde ve onun bir altındaki puan diliminde bulunan öğrencilerin hiçbirinin annesi okuryazar olmayanlar içerisinde yer almamaktadır. Toplama bakıldığında ise en yüksek iki puan bandında bulunan öğrencilerin anneleri lisansüstü mezuniyette toplamın %89,8'lik kısmını oluşturmaktadır. Tam tersine olarak da en düşük iki puan bandında bulunan öğrencilerin okuryazar olmayan anne sayısı toplam okuryazar olmayanlar içerisinde %70,5'lik paya sahiptir. En yüksek puan diliminden en düşük puan dilimine doğru gidildikçe annelerin eğitim düzeylerinin de düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin annelerinin aynı zamanda yüksek eğitim düzeyinde, düşük puan aralığında olan öğrencilerin annelerinin düşük eğitim düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir, χ^2 (sd=42, n= 1044)= 635,662, p<0,05. Başka bir anlatımla öğrencilerin başarıları ile annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Babaların eğitim seviyeleri ile de öğrencilerin TEOG başarısı arasında önemli farklılık görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Babaların Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Okuryazar değil	n	0	0	1	0	0	1	1	4	7
	%	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	14,3	14,3	57,1	100,0
Okuryazar	n	1	0	1	2	2	4	11	12	33
	%	3,0	0,0	3,0	6,1	6,1	12,1	33,3	36,4	100,0
İlkokul	n	3	7	6	27	20	30	60	61	214
	%	1,4	3,3	2,8	12,6	9,3	14,0	28,0	28,5	100,0
Ortaokul	n	6	8	9	20	22	24	46	59	194
	%	3,1	4,1	4,6	10,3	11,3	12,4	23,7	30,4	100,0
Lise	n	31	53	16	21	21	21	33	29	225
	%	13,8	23,6	7,1	9,3	9,3	9,3	14,7	12,9	100,0
Üniversite	n	112	69	48	17	11	4	6	3	270
	%	41,5	25,6	17,8	6,3	4,1	1,5	2,2	1,1	100,0
Lisansüstü	n	72	19	7	1	0	2	0	0	101
	%	71,3	18,8	6,9	1,0	0,0	2,0	0,0	0,0	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 633,349$

sd= 42

p=0,00

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının babaların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde en üst eğitim kademesi olan lisansüstü ile TEOG puanında en üst dilimde yani 490-500 arasında puan bandında bulunan öğrencilerin tıpkı anneler de olduğu gibi kesiştiği görülmektedir. Tüm gruplar içinde babası lisansüstü mezunu olanların %71,3'ünü TEOG puanı 490-500 aralığında olan öğrenciler oluşturmaktadır. Geriye kalan çoğunluğu (% 18,8) ise bir alt puan bandında olan, yani 480-489 puan diliminde buluna öğrencilerin babaları oluşturmaktadır. Benzer şekilde, üniversite mezuniyeti açısından da ele alındığında toplam örneklem içinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin % 41,5'ini TEOG'dan 490-500 bandında puan alan öğrenciler meydana getirmektedir. Sonraki sırada ise % 25,6'lık payla TEOG'dan 480-489 arası puan alan öğrencilerin anneleri yer almaktadır.

En alt puan dilimine bakıldığında ise TEOG puanı 299 puan ve altı olan öğrencilerin babalarının çok büyük ölçüde ya ilkokul ya da ortaokul düzeyinde eğitime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Babası okuryazar olmayanlar (n=7) içerisinde % 57,1'lik (n=4) oranla TEOG puan bandı 299 ve altı olan öğrenciler ilk sırada yer almaktadır. TEOG'da en yüksek puan diliminde ve onun bir altındaki puan diliminde bulunan öğrencilerin hiçbirinin babası okuryazar olmayanlar içerisinde bulunmamaktadır. Toplama bakıldığında ise en yüksek iki puan bandında bulunan öğrencilerin babaları lisansüstü mezuniyette toplamın % 90,1'lik kısmını oluşturmaktadır. Tam tersine olarak da en düşük iki puan bandında bulunan öğrencilerin okuryazar olmayan babaları toplam okuryazar olmayanlar içerisinde % 71,4'lük paya sahiptir.

En yüksek puan diliminden en düşük puan dilimine doğru gidildikçe babaların eğitim düzeylerinin de düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin babalarının aynı zamanda yüksek eğitim düzeyinde, düşük puan aralığında olan öğrencilerin babalarının düşük eğitim düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2(sd=42, n = 1044) = 633,349, p<0,05$]. Başka bir anlatımla öğrencilerin başarıları ile babaların eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Önemli bir gösterge ve değişken olarak ele alınan evdeki kitap sayısına göre TEOG başarısının farklılığını Tablo 4.7'de görülebilir.

Tablo 4.7

Öğrencilerin TEOG başarı puanları ile evdeki kitap sayısı arasındaki ilişkiyi gösteren Kay-Kare testi sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Hiç kitap	n	8	17	5	13	11	23	60	83	220
yok	%	3,6	7,7	2,3	5,9	5,0	10,5	27,3	37,7	100,0
50'ye	n	13	17	9	29	31	34	56	62	251
kadar	%	5,2	6,8	3,6	11,6	12,4	13,5	22,3	24,7	100,0
51-100	n	34	25	15	23	18	19	25	17	176
arası	%	19,3	14,2	8,5	13,1	10,2	10,8	14,2	9,7	100,0
101-200	n	65	37	23	13	12	3	12	4	169
arası	%	38,5	21,9	13,6	7,7	7,1	1,8	7,1	2,4	100,0
201-400	n	45	37	16	4	2	4	2	2	112
arası	%	40,2	33,0	14,3	3,6	1,8	3,6	1,8	1,8	100,0
401-700	n	30	13	14	3	1	1	1	0	63
arası	%	47,6	20,6	22,2	4,8	1,6	1,6	1,6	0,0	100,0
701+ kitap	n	30	10	6	3	1	2	1	0	53
	%	56,6	18,9	11,3	5,7	1,9	3,8	1,9	0,0	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 508,417$

sd= 42

p=0,00

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının evdeki kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde evinden en çok kitap bulunan, yani 701 ve üstü olan öğrencilerin aynı zamanda TEOG puanında en üst dilimde yani 490-500 arasında puan bandında bulunan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Toplam örneklem içerisinde evinde 701 ve üstü kitap olanlar 53 kişi (% 5,08) iken bunların yarısından fazlasını (% 56,6; n=30) TEOG'dan en üst puan diliminde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Sonraki en büyük oran ise %18,9 (n=10) ile TEOG'dan 480-489 arası puan alan öğrencilere aittir. Benzer şekilde, evinde 401-700 kitap bulunan toplam 63 öğrencinin (Toplam örneklem % 6,03'ü) yarıya yakını (% 47,6; n=30) TEOG'da en üst puan diliminde olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sonraki en büyük oran ise (% 20,6; n=13) TEOG'da 480-489 arası puanı olan öğrencilere aittir.

Evinde hiç kitap olmayanlara (Toplam örneklemin % 21,07'si; n=220) bakıldığında ise büyük çoğunluğu (% 37,7; n=83) TEOG puanı en alt puan dilimi olan 299 puan ve altı olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra ise TEOG puanı 300-349 arası olan öğrenciler (% 27,3; n=60) gelmektedir. TEOG'da en yüksek puan bandında olup da evinde hiç kitap olmayanların oranı % 3,6'dır (n=8). Bu oran TEOG puanı 480-489 arasında olanlar için % 7,7 olarak (n=17) tespit edilmiştir.

En yüksek puan diliminden en düşük puan dilimine doğru gidildikçe evdeki kitap sayısının da düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin evlerinde daha fazla kitap varken düşük puanlı öğrencilerin evlerinde daha az sayıda kitap bulunmakta veya hiç kitap bulunmamaktadır. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=42, n=1044) =508,417, p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin başarıları ile evdeki kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

TEOG'un annelerin, babaların ve öğrencinin kendisinin kitap okuma alışkanlıklarına göre de önemli farklılık gösterdiğini Tablo 4.8, 4.9 ve 4.10'da görülebilir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Annelerin Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Annesi kitap okur	n 174	116	59	41	32	29	46	33	530	
	% 32,8	21,9	11,1	7,7	6,0	5,5	8,7	6,2	100,0	
Annesi kitap okumaz	n 51	40	29	47	44	57	111	135	514	
	% 9,9	7,8	5,7	9,2	8,6	11,1	21,5	26,2	100,0	
Toplam	n 225	156	88	88	76	86	157	167	1043	
	% 21,6	15,0	8,4	8,4	7,3	8,2	15,1	16,0	100,0	

Not: $\chi^2 = 213,687$

sd= 7

p=0,00

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının annelerin düzenli kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde annesi düzenli kitap okuyan öğrenci oranı % 50,77 (n=530) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın da büyük bir kısmını (% 32,8; n=174) TEOG'dan üst dilimde yani 490-500 arasında puan alan

öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Sonraki büyük oran ise bir alt dilimde bulunan, yani 480-489 puan bandında olan öğrencilerin annelerine (% 21,9; n=116) aittir. Bu oran en düşük puan bandında bulunan öğrencilerin anneleri için % 6,2 (n=33) olarak bulunmuştur. Annesi kitap okumayanların oranlarına bakıldığında toplam örneklem içerisinde % 49,23'lük (n=514) bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranın büyük kısmını TEOG'da en alt puan bandında bulunan öğrencilerin anneleri (%26,2; n=135) meydana getirirken, ikinci sırada ise TEOG'dan 300-349 aralığında puan alan öğrencilerin anneleri (% 21,5; n=111) yer almaktadır. TEOG'da en üst puan diliminde bulunan öğrencilerin annelerinin kitap okumayanlar içerisindeki oranı %9,9 (n=51) olarak tespit edilmiştir.

En yüksek puan diliminden en düşük puan dilimine doğru gidildikçe annelerin kitap okuma alışkanlığının da gittikçe düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin anneleri daha fazla kitap okurken düşük puanlı öğrencilerin anneleri ya hiçbiri kitap okumamakta ya da çok azı okumaktadır. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=7, n = 1044)= 213,687, p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin başarıları ile annelerin kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 4.9

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Babaların Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı								Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı	
Babası kitap okur	n 156	70	46	26	19	17	33	24	391
	% 39,9	17,9	11,8	6,6	4,9	4,3	8,4	6,1	100,0
Babası kitap okumaz	n 69	86	42	62	57	69	124	144	653
	% 10,6	13,2	6,4	9,5	8,7	10,6	19,0	22,1	100,0
Toplam	n 225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	% 21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 184,991$

sd= 7

p=0,00

Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının babaların düzenli kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde babası düzenli kitap okuyan öğrenci oranı % 37,64 (n=391) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın da büyük bir

kısmını (% 39,90; n=156) TEOG'dan üst dilimde yani 490-500 arasında puan alan öğrencilerin babaları oluşturmaktadır. Sonraki büyük oran ise bir alt dilimde bulunan, yani 480-489 puan bandında olan öğrencilerin babalarına (% 17,9; n=70) aittir. Bu oran en düşük puan bandında bulunan öğrencilerin babaları için % 6,1 (n=24) olarak bulunmuştur. Babası kitap okumayanların oranlarına bakıldığında toplam örneklem içerisinde % 62,55'lik (n=653) bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranın büyük kısmını TEOG'da en alt puan bandında bulunan öğrencilerin babaları (% 22,1; n=144) meydana getirirken, ikinci sırada ise TEOG'dan 300-349 aralığında puan alan öğrencilerin babaları (% 19,0; n=124) yer almaktadır. TEOG'da en üst puan diliminde bulunan öğrencilerin babaları kitap okumayanlar içerisindeki oranı % 10,6 (n=69) olarak tespit edilmiştir. En yüksek puan diliminden en düşük puan dilimine doğru gidildikçe babaların kitap okuma alışkanlığının da gittikçe düştüğü görülmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin babaları daha fazla kitap okurken düşük puanlı öğrencilerin babaları ya hiçbiri kitap okumamakta ya da çok azı okumaktadır. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=7, n = 1044) = 184,991; p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin başarıları ile babalarının kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 4.10

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Hiç kitap okumaz	n	5	2	0	7	3	2	19	17	55
	%	9,1	3,6	0,0	12,7	5,5	3,6	34,5	30,9	100,0
Haftada bir kitap	n	63	42	16	19	23	24	30	34	251
	%	25,1	16,7	6,4	7,6	9,2	9,6	12,0	13,5	100,0
Ayda bir kitap	n	130	88	60	43	40	47	75	75	558
	%	23,3	15,8	10,8	7,7	7,2	8,4	13,4	13,4	100,0
Ayda iki kitap	n	16	11	5	5	0	0	0	0	37
	%	43,2	29,7	13,5	13,5	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Yılda bir kitap	n	11	13	7	14	10	13	33	42	143
	%	7,7	9,1	4,9	9,8	7,0	9,1	23,1	29,4	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 127,250$ sd= 28 p=0,00

Tablo 4.10 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde hiç kitap okumayan öğrenci oranı % 5,27 (n=55) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın da büyük bir kısmını (% 65,4; n=36) TEOG'dan en alt dilimlerde yani 300-349 arasında veya 299 ve altında puan alan öğrenciler oluşturmaktadır. TEOG'dan en üst puan diliminde olup da hiç kitap okumayanların oranı ise % 9,1 (n=5) olarak belirlenmiştir.

En sık aralık olan haftada bir kitap okumada (% 24,04; n=251) en fazla TEOG'dan en üst puan dilimlerinde olanlar, yani 490-500 arası ve 480-489 arası, yer almaktadır (% 41,8; n=105). En alt puan dilimlerinde olanların oranı ise % 25,5 (n=64) olarak görülmektedir. Benzer şekilde, en nadir aralığa denk gelen yılda bir kitap okumada bulunanların (Toplam örneklem % 13,7'si, n=143) çoğunluğunu TEOG'dan en alt puan dilimlerinde bulunanlar, yani 300-349 arasında veya 299 ve altında puan alan öğrenciler (% 52,5, n=75) oluşturmaktadır. TEOG'da en üst puan diliminde, yani olup da yılda bir kitap okuduğunu belirtenlerin, yani 490-500 arası ve 480-489 arası toplam oranı ise % 16,8 (n=24) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.10'un geneline bakıldığında ise yüksek puan alan öğrencilerin daha sık aralıklarla kitap okuma alışkanlığının olduğu görülmektedir. Puanlar düştükçe kitap okuma aralığı da açılmakta veya kitap okuma alışkanlığı hiç görülmemektedir. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=28, n = 1044) = 127,250; p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin başarıları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Öğrencilerin şimdiki okullarındaki yılsonu başarı puanlarının TEOG'dan alınan puana göre farklılığı da önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Buna ilişkin bulgular tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Önceki Senenin (2017) Yılsonu Ortalaması Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
95 + puan	n	124	19	2	17	2	1	0	0	165
	%	75,2	11,5	1,2	10,3	1,2	0,6	0,0	0,0	100,0
90-94 arası	n	61	41	6	25	18	0	7	0	158
	%	38,6	25,9	3,8	15,8	11,4	0,0	4,4	0,0	100,0
85-89 arası	n	26	40	22	15	7	4	12	4	130
	%	20,0	30,8	16,9	11,5	5,4	3,1	9,2	3,1	100,0
80-84 arası	n	12	31	23	12	8	12	19	9	126
	%	9,5	24,6	18,3	9,5	6,3	9,5	15,1	7,1	100,0
70-79 arası	n	2	24	31	14	24	24	43	38	200
	%	1,0	12,0	15,5	7,0	12,0	12,0	21,5	19,0	100,0
60-69 arası	n	0	1	4	5	14	34	59	58	175
	%	0,0	0,6	2,3	2,9	8,0	19,4	33,7	33,1	100,0
59 ve altı	n	0	0	0	0	3	11	17	59	90
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	12,2	18,9	65,6	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 932,845$ sd= 42 p=0,00

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının öğrencilerin önceki yıla ait (2017) yılsonu başarı puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde yılsonu başarı puanı en üst dilim olan 95 ve üzeri puana sahip toplam 165 kişi (Toplam örneklem %15,80'i) bulunmaktadır. Bu grubun büyük bir kısmını (% 75,2; n=124) TEOG'dan 490-500 bandında puan alan öğrenciler oluştururken ikinci sırada

TEOG'dan 480-489 arası puan alan öğrenciler (% 11,5; n=19) gelmektedir. TEOG'dan en alt puan bandında, yani 299 ve altı ile 300-349 arası puanı olanlardan hiçbirisinin yılsonu ortalaması 95 ve üzeri olmadığı görülmektedir. Buna karşın yıl sonu başarı puanı en alt dilimde olan yani 59 ve altında başarı puanı olan toplam 90 kişinin (Toplam örneklemin % 8,62'si) 76'sını (% 84,76) TEOG'da en alt puan bandında bulunanlar (300-349 arası ile 299 ve altı puan) meydana getirmektedir. TEOG'dan en üst dilimde puan alanların hiçbirisi bu dilimde yer almamaktadır. Tablo 4.12'nin geneline bakıldığında ise TEOG'dan yüksek puan alan öğrencilerin aynı zamanda okul başarı puanlarının da yüksek olduğu görülürken buna karşın TEOG'dan düşük puan alan öğrencilerin aynı zamanda okul başarı puanlarının da düşük olduğu dikkati çekmektedir. Farklı bir deyişle TEOG puanları düştükçe okul başarı puanları da düşmektedir. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=42, n = 1044) = 932,845; p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin TEOG başarıları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin aileleri ile birlikte kültürel faaliyetler yapmalarının TEOG puanına göre farklılığı diğer önemli bir değişken olarak Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'te ele alınmıştır.

Tablo 4.12

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Aile ile Birlikte Kültürel Faaliyetlere Katılım Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Birlikte katılım olur	n	192	127	60	43	37	26	47	29	561
	%	34,2	22,6	10,7	7,7	6,6	4,6	8,4	5,2	100,0
Birlikte katılım olmaz	n	33	29	28	45	39	60	110	139	483
	%	6,8	6,0	5,8	9,3	8,1	12,4	22,8	28,8	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 292,208$ sd= 7 p=0,00

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının evde aile ile birlikte kültürel faaliyetlere katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde, öğrencilerin aileleri ile birlikte kültürel faaliyetlere katılım yapanların oranı % 53,74 (n=561) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın yarıdan fazlasını (% 54,8; n= 319)

TEOG'dan üst dilimde puan alan iki grup oluşturmaktadır. TEOG'dan en alt puan diliminde bulunan iki grubun ise toplam oranı % 13,6'dır (n=76). Tam tersine olarak da aileler ile birlikte kültürel faaliyetlere katılımın olmadığı dağılıma bakıldığında toplam örneklemin % 46,26'sını (n=183) oluşturduğu görülmektedir. TEOG'dan en üst puan diliminde bulunan iki grubun payına bakıldığında bu oranın % 12,8 (n=62) olduğu görülmektedir. Bu oran, TEOG'dan en düşük puan diliminde bulunan iki grup için toplamda % 51,6 (n=249) olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.13'ün geneline bakıldığında ise TEOG'dan yüksek puan alan öğrencilerin aynı zamanda aileleri ile birlikte kültüre faaliyetlere daha çok katıldığı görülmektedir. Buna karşın TEOG'dan düşük puan alan öğrencilerin aileleri ile birlikte kültürel faaliyetlere daha az katıldığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle TEOG puanları düştükçe aile ile birlikte kültürel faaliyetlere katılım da düşmektedir. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=7, n = 1044)= 292,208; p<0,05]. Farklı bir söylemle öğrencilerin TEOG başarıları ile aile ile birlikte kültürel faaliyetlere katılım arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 4.13

Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları ile Ailede Bilimsel-Kültürel Sohbet Olma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	TEOG Puan Aralığı									Toplam
	490-500 arası	480 - 489 arası	470 - 479 arası	430 - 469 arası	400 - 429 arası	350 - 399 arası	300 - 349 arası	299 ve altı		
Hiç olmaz	n	33	32	22	35	31	42	91	113	399
	%	8,3	8,0	5,5	8,8	7,8	10,5	22,8	28,3	100,0
Ara sıra olur	n	137	97	57	44	42	38	61	52	528
	%	25,9	18,4	10,8	8,3	8,0	7,2	11,6	9,8	100,0
Genellikle olur	n	55	27	9	9	3	6	5	3	117
	%	47,0	23,1	7,7	7,7	2,6	5,1	4,3	2,6	100,0
Toplam	n	225	156	88	88	76	86	157	168	1044
	%	21,6	14,9	8,4	8,4	7,3	8,2	15,0	16,1	100,0

Not: $\chi^2 = 203,552$

sd= 14

p=0,00

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin TEOG puanlarının evde aile ile bilimsel, kültürel ve edebî sohbet edilme sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren kay-kare testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde tüm örneklem içerisinde, evlerinde bilimsel, kültürel ve edebî sohbet geçekleşmeyenlerin oranı % 38,22 (n= 399) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın yarıdan fazlasını (% 51,1; n= 204) TEOG'dan alt

puan dilimde puan alan iki grup oluşturmaktadır. TEOG'dan en üst puan diliminde bulunan iki grubun ise toplam oranı % 16,3'tür (n= 65).

Evlerde bilimsel, kültürel ve edebî sohbetin ara sıra gerçekleştiği dağılma bakıldığında toplam örneklem içerisinde % 50,57'lik (n= 528) bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu oranın yarıya yakını (% 44,3; n= 234) TEOG'dan üst puan dilimde puan alan iki grup oluşturmaktadır. TEOG'dan alt puan dilimde puan alan iki grubun oranı ise (% 21,4; n=113) şeklinde tespit edilmiştir. Evlerde bilimsel, kültürel ve edebî sohbetin genellikle gerçekleştiği dağılma bakıldığında toplam örneklem içerisinde % 11,21'lik (n= 117) bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu oranın büyük bir kısmını (% 70,1; n= 82) TEOG'dan üst puan dilimde puan alan iki grup oluşturmaktadır. TEOG'dan alt puan dilimde puan alan iki grubun oranı ise (% 6,9; n=8) şeklinde tespit edilmiştir. Tablo 4.13'ün geneline bakıldığında ise TEOG'dan yüksek puan alan öğrencilerin aynı zamanda ailelerinde bilimsel, edebî ve kültürel sohbetlerin daha fazla gerçekleştiği görülmektedir. Buna karşın TEOG'dan düşük puan alan öğrencilerin ailelerinde bilimsel, edebî ve kültürel sohbetlerin daha fazla gerçekleştiği görülmektedir kültürel faaliyetlere daha az katıldığı anlaşılmaktadır. Başka bir söylemle TEOG puanları düştükçe ailede bilimsel, edebî ve kültürel sohbetlerin daha az gerçekleştiği görülmektedir. Aradaki bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 (sd= 7, n= 1044) = 203,552; $p < 0,05$]. Farklı bir söylemle öğrencilerin TEOG başarıları ile ailelerinde bilimsel, kültürel, edebî sohbet gerçekleşme sıklığı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bağımlı değişkenle (TEOG Başarısı) ilişkisi olan çeşitli değişkenlerin korelasyon katsayıları Tablo 4.14'te ele alınmıştır.

Tablo 4.14

Öğrencilerin TEOG Başarı Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Testi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
Annenin Eğitim Durumu	1	.795**	.733**	.532**	-.519**	-.585**	.434**	.639**
Babanın Eğitim Durumu		1	.728**	.542**	-.449**	-.485**	.452**	.633**
Ailenin Gelir Durumu			1	.549**	-.403**	-.448**	.471**	.650**
Evdeki Kitap Sayısı				1	-.306**	-.323**	.412**	.538**
Hane Halkı Sayısı					1	.778**	-.253**	-.416**
Kardeş Sayısı						1	-.257**	-.440**
2017 Not Ortalaması							1	.753**
TEOG Başarısı								1

$n = 1044$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.14'te öğrencilerin TEOG başarıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon analizleri gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumları ile TEOG başarıları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r = 0.63$) bir ilişki vardır. Farklı bir söylemle, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin TEOG başarı puanı da artmaktadır. Ailenin aylık gelir durumu ve öğrencilerin TEOG başarı puanları arasında da pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r = 0.65$) bir ilişki vardır. Farklı bir deyişle, ailenin geliri arttıkça öğrencinin TEOG başarı puanı da anlamlı şekilde artmaktadır. Evdeki kitap sayısı ve öğrencinin TEOG başarı puanı arasında da pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r = 0.53$) bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencinin TEOG başarıları da artmaktadır. Öğrencilerin okuldaki 2017 yılsonu başarı puanları ile TEOG başarıları arasında ise pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde ($r = 0.75$) bir ilişki vardır. Öğrencilerin okul derslerindeki başarıları arttıkça TEOG başarıları da yükselmektedir.

Evde yaşayan kişi sayısı, yani hane halkı sayısı ile öğrencilerin TEOG başarı puanları arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r = -0.41$) bir ilişki vardır. Farklı bir deyişle, evdeki kişi sayısı arttıkça öğrencilerin TEOG başarıları düşmektedir. Benzer şekilde, kardeş sayısı ile de TEOG başarıları arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r = 0.44$) bir ilişki vardır. Kardeş sayısı arttıkça TEOG başarı puanında da düşüş olmaktadır. Farklı bir deyişle, TEOG'dan başarılı olanların kardeş sayısı daha azdır.

4.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın nicel verilerini desteklemesi ve araştırma problemine daha iyi bir açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Görüşmeciler veliler sırasıyla V1-V10 olarak; görüşmeciler ise öğrenciler sırasıyla Ö1-Ö10 olarak kodlanmıştır. V1-V5; Ö1-Ö5 arası Beşiktaş'taki veli ve öğrencileri, V6-V10 ve Ö6-Ö10 ise Sultanbeyli'deki veli ve öğrencileri ifade etmektedir. Yapılan veli ve öğrenci görüşmelerinde iki ana boyut belirlenmiştir. Bu gruplar sırasıyla "Veli" ve "Öğrenci" şeklindedir.

4.2.1. Veli boyutuna ilişkin bulgular

Araştırmanın genel problem cümlesi doğrultusunda alt problemler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda sekiz boyut altında gruplandırılmış ve sorulara dönüştürülerek katılımcılara yöneltilmiştir. Veli ve öğrencilerin konuyla ilgili verdikleri bilgiler doğrultusundan Akademik ve Kültürel Yaşantılar ile Sosyal Yaşantılar şeklinde adlandırılan iki tema oluşturulmuştur. Veli görüşmelerinden alınan cevaplar doğrultusunda oluşan Akademik ve Kültürel Yaşantılar teması, “okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dönemi”, “kültürel faaliyetler”, “yükseköğretim” ve “üretilen ailevi stratejiler”, alt kategorilerinden oluşmuştur. Sosyal Yaşantılar temasında ise “diğer velilerle işbirliği”, “toplumsal statü”, “öğretmenlerle iletişim” ve “sosyal ağ” alt kategorileri oluşmuştur.

Öğrencilerden elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan Akademik ve Kültürel Yaşantılar temasında “liseye hazırlık süreci”, “okul tercihleri”, “yükseköğretim hayali” alt kategorileri yer almaktadır. Sosyal Yaşantılar temasında ise “okul dışı zaman”, “kültürel pratikler”, “sosyal ağ” ve “toplumsal statü-yurt dışı deneyimi” alt kategorileri yer almaktadır. Tüm bu dağılımlar tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Veli ve Öğrenci Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Kategoriler

Çalışma Grubu	Temalar	Alt Kategoriler
Veli	Akademik ve Kültürel Yaşantılar	Okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dönemi Kültürel faaliyetler Yükseköğretim Üretilen ailevi stratejiler Diğer velilerle işbirliği
	Sosyal Yaşantılar	Toplumsal statü Öğretmenlerle iletişim Sosyal ağ
Öğrenci	Akademik ve Kültürel Yaşantılar	Liseye hazırlık süreci Okul tercihleri Yükseköğretim hayali Kültürel pratikler Okul dışı zaman
	Sosyal Yaşantılar	Sosyal ağ Toplumsal statü ve yurt dışı deneyimi

4.2.1.1. Veli görüşmelerinden elde edilen akademik ve kültürel yaşantılar temasına ait bulgular

Tablo 4.16

“Akademik ve Kültürel Yaşantılar” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt kategoriler	Kodlar
AKADEMİK ve KÜLTÜREL YAŞANTILAR	Okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dönemi	Aile çabası Bilişsel-sosyal aktiviteler Düzenli kitap okuma
	Kültürel faaliyetler	Diğer kültürel pratikler Birlikte kültürel faaliyet
	Yükseköğretim	Yükseköğretim hayali Yükseköğretime hazırlık Dışsal motivasyon araçları
	Üretilen ailevî stratejiler ve liseye hazırlık dönemi	Psikolojik destek Rekabete yönelik Seçenekleri çoğaltma Seçicilik Yakın ilgi gösterme

4.2.1.1.1. Okul öncesi eğitim ve erken çocukluk dönemi

Tablo 4.16 incelendiğinde akademik ve kültürel yaşantılar temasının dört alt kategori ve on üç koddan olduğu görülebilir. *Okul Öncesi Eğitim ve Erken Çocukluk Dönemi* alt kategorisine bakıldığında zaman burada iki koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar *aile çabası* ve *aktiviteler* şeklinde isimlendirilmiştir. Nicel verilere bakıldığında (Bkz. Tablo 4.22) TEOG’dan yüksek puan alan en avantajlı grubun (Grup 7) tamamına yakın bir kısmının (% 98,3) okul öncesi eğitim almış olmasına karşın en düşük gruptakilerin sadece % 3’ünün (n=99) okul öncesi eğitimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının akademik başarılarının önemli bir belirleyicisi olduğu görülmektedir.

Aile çabası ve bilişsel-sosyal aktivitelere bakıldığında yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin aileleri için önemli bir ortak özellik olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin erken çocukluk döneminde ailelerinin çocukları için evlerinde, okul dışında veya okul etkinlikleri ile birlikte oldukça fazla gayret gösterdikleri görülmektedir. Konuya ilişkin bir velin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aklımızın erdiği kadarıyla benim eşim de üniversite mezunu olduğu için yarın öbür gün sosyal insan olarak arkadaşlıkların da mutlu olması için hazırlamaya çalıştık. (V2-Beşiktaş)

Bu konuya ilişkin başka bir velinin görüşleri ise şu şekildedir:

Evde onunla ben sürekli aktiviteler yaptım, sürekli yaşına uygun kitaplar alırdım. Çok kitap okudu, çok fazla puzzle yaptı. Lego ile çok oynadı. Çünkü bizim evde çok güzel bir öğrenme ortamı vardı. Yuvadakiler ilk gittiğinde biraz basit kaldı. Bu aktiviteleri 3 yaşına kadar olan dönemde yaptırdım. Bir buçuk yaşında iken 20 parça puzzle yapardı. (V1-Beşiktaş)

TEOG'dan yüksek puan alan öğrencilerin (490+ puan) okul öncesi eğitimlerinden itibaren ailelerinin titiz şekilde okul ve öğretmen seçtikleri görülmektedir. Aynı zamanda kendilerinin de çocuklarının gelişimlerini ve öğrenmelerini yakından takip ettikleri görülmektedir. Ancak bu eğitim-öğretim sorumluluk ve görevini yalnızca okulun üzerine atmadıkları da anlaşılmaktadır. Bunun yanında çocuklarını bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak geliştirici pek çok yapılandırılmış aktiviteye ev içerisinde de yer verilmektedir. Bu velilerin çocukları için önemli bir pedagojik temel oluşturdukları anlaşılmaktadır. Buna ilişkin bir velinin görüşü şöyledir:

İki buçuk yaşından itibaren kreşe gitti. İlkokuldan önce yine Marmara Koleji'nde bir sene anaokuluna gitti. Yani şöyle, kitaplar okuduk, masal kitapları okuduk, legolar yaptık işte birtakım şekiller yaptık. Zaten çocuk da oynarken bir kısmı da eğitici oyunlar oluyor. Bir defa anne babayla oyun oynamak çok etki yaratıyor tek başına oynamaktansa çocuk için. Kardeşi olmadığı için evde başka oynayabileceği kimse de yok. Ama o işte yaratıcı ya da zekâ oyunları çocuğun kapasitesine göre onu epey bir eğitime hazırladı. (V5-Beşiktaş).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere anne-babanın erken çocukluk çağında çocuklarıyla bilinçli etkinlikler yapması, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde son derece olumlu etki göstermektedir. Ayrıca Beşiktaş'taki yüksek giriş puanlı (490+) devlet liselerine çocukları devam eden bu velilerin ortak özellikleri arasında çocuklarının çok yönlü gelişimleri için pedagojik yatırım yapmak konusunda ortaya koydukları kararlı irade önemli bir yer tutmaktadır. V2-V3 kodlu velilerin bu yönde söyledikleri şu şekildedir:

Sosyal etkinliklere devam ettirdik. Bale çalışmalarına devam ettirdik. Mesela satranç faaliyetlerine gönderdik. Senelerce ilgi gösterdi. Orada

da bu hizmeti veren kurumun da ilgilenmeye değer bulmasıyla uzun süreli oldu. Çok faydalandığımızı düşünüyorum. Geziler olur, böyle tiyatro türü amatör çalışmalar hazırlık anlamında müzik yeteneği var mı anlamında denedik. (V2-Beşiktaş)

Kızım bir yıl anaokuluna gitti. Şöyle söyleyeyim, bizim evimizde her zaman bir kütüphane ve kitaplık oldu. Çünkü babası okumayı çok seven ve aynı zamanda yazarlık yönü de olan bir insan. Kitaplarla hep içli dışlı olduk. Kızımız da daha bir yaşında iken elinde kitap olan birisiydi. Dolayısıyla ona direktme anlamında çok özel bir çabamız olmadı. Ama her zaman bunun içindeydi. Bunun faydasını çok gördük. Mesela kızım bir şey sorduğu zaman hiç geçiştirmedik. Uzun cümlelerle hep ifade etmeye çalıştık. Bunu bebekliğinden itibaren yaptık. İlerleyen yaşlarda ise kitaplar en sık kullandığımız materyaller oldu. (V3-Beşiktaş)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere yüksek puanlı okullara devam eden çocukların ailelerinin, çocuklarının ilerideki hayatlarını şekillendirme konusunda erken çocukluk döneminden başlayan ciddi bir tanıma ve gözlem süreci yürüttükleri ileri sürülebilir. Buna ek olarak çocuklarını yakından takip ettikleri, çocuklarının güçlü yönlerini daha da pekiştirecek pedagojik yatırım alanları oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu ekonomik ve kültürel yatırımların art alanında bu ailelerin biriktirdiği ekonomik ve kültürel sermayenin varlığı gözden kaçırılmaması gereken bir husustur. Ekonomik ve kültürel sermayenin çocuklarda başarıya dönüşmesini sağlayacak bilince sahip olmak da diğer bir önemli belirleyicidir. Buna ilişkin bir velinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Türkiye koşullarında düşünürsek oğlum şanslı sayılır. Eğitilmiş bir anne babası var. Eğitime önem veren bir anne babası var. Sosyoekonomik olarak ortalamanın üzerindedir. Dolayısıyla kendisini özgür bırakan, inisiyatif hakkı veren, karar almasına izin veren, aldığı kararlara saygı duyan bir anne-baba olduğumuz için şanslı. Ne bileyim Güneydoğu'da olmuş olsaydı şanssız olurdu. Tek maaşlı bir işçinin çocuğu olsaydı şanssız olurdu. Başka şehirde olsaydık şanssız olurdu. (V5-Beşiktaş)

V1 kodlu velinin Arda 3 yaşında anaokuluna başladı. 4 yıl boyunca aralıksız devam etti. BİLFEN Dragos anaokulunda başladı. Daha sonra Ataşehir BİLFEN İlkokulu'na devam etti sözleri Beşiktaş'taki velilerin hem uzun süreli hem de iyi ve

seçkin okullarda çocukları için okul öncesi eğitim aldirdıklarına da işaretir. Buna karşın hem yeteri kadar ekonomik sermayesi hem de yeteri kadar kültürel sermayesi olmayan ve çocukları hâlihazırda daha düşük puanlı okullara giden ve Sultanbeyli’de ikamet eden velilerin çocukları için okul öncesi eğitim olanağının yaşadıkları çeşitli zorluklardan dolayı da olmadığı aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Okul öncesi eğitim almadı hiçbir şekilde. Burası size daha önce de bahsettiğim gibi ilk geldiğimizde köy gibiydi. Ormanlık bir alanda bir ev düşünün. Kanalizasyon yok, elektrik yok, su yok. Çağ dışı bir yere geldim. Ekmek alacak bir bakkal yok. Evde ekmek yapmak zorundasınız, suyu bir iki kilometre gidip taşımak zorundasınız. (V10-Sultanbeyli)

Yaşanılan mekânın bireyin hayatını şekillendirmede çok büyük bir etkisinin olduğu düşünülürse Sultanbeyli’de yaşayan katılımcıların özellikle buranın alt yapıdan ve yatırımdan yoksun olduğu dönemlerde çocuklarını büyütmiş olmaları onlar için bir dezavantaj olarak görülmektedir. V10 kodlu katılımcının yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında hayatlarını sürdürmek için gerekli temel ihtiyaçlarının dahi giderilmemiş olmasının verdiği stres ve kaygının ihtiyaçlar hiyerarşisindeki diğer üst basamakları baskıladığı ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle, henüz temel hayatî ihtiyaçları varken çocukları için iyi bir okul öncesi eğitim planı yapma fikri bu şartlar altındaki veliler için oldukça uzak kalabilmektedir. *Kızım herhangi bir anaokuluna gitmedi çünkü bütçem yoktu* (V8-Sultanbeyli) ifadesi de bunu destekler niteliktedir. Zaten bu velilerin Sultanbeyli’ye gelme nedenleri büyük ölçüde İstanbul’un ekonomik zorlukları içerisinde hayata tutunma refleksleridir. Bazılarının ise hem ekonomik kaygıları hem de muhafazakâr yaşam tarzına uygun ortam bulma düşünceleri etkili olmuştur. Buna ilişkin bazı velilerin görüşleri şöyledir:

Memleketteki hayat şartlarının zorluğundan dolayı buraya geldik. Memlekette çay işiyle uğraşıyordum. Gelirimiz yetmemeye başladı. Biz de memleketten çıkma gereği duyduk. Kendimize uygun muhafazakâr manada, aynı zamanda da maddi olarak tutunabileceğimiz semtlerden neresi var derken Sultanbeyli’ye karar verdik. Burayı kendinize daha uygun gördük. (V9-Sultanbeyli)

Sultanbeyli, Anadolu insanını barındıran bir yer olduğu için, kültürel yapısıyla ailesel yapısıyla bize uygun olduğu için, maddi yönden olsun

manevi yönden olsun tercihimiz oldu. Biz Anadolu'dan geldiğimiz için yani yokluk içinde geldiğimiz için bugün bir Üsküdar'da Beşiktaş'ta yaşama şansımız yok. Çünkü oranın masraflarıyla, oranın örf ve adetleri ile buralar çok farklı. Şimdi muhafazakâr kesim Sultanbeyli'de. Bizim ailemize uygun bir yer olduğu için buradayız. Elimde yeterli maddi kaynak olsa da Beşiktaş'a taşınmam. Çünkü şöyle, dediğim gibi çocuklarımın ben şu an üç tanesi Kur'an kursunda yatılı kalıyorlar. Ben çocuğumun dinini öğrenmesini istiyorum öncelikle. Dinini, Allah'ını bilen bir insan yarın ne iş yaparsa yapsın elini vicdanına koyar. Önce Allah korkusu lazım ki haram lokma yemesin, helalinden evinin masrafını giderini, ailesinin bakımını ne bileyim çevresini işte açık saçık giyinmesini işte çoluğuna çocuğuna eşine yani örfünü âdetini öğretmesini bilir. Bunu Sultanbeyli dışında yapamaz. (V6-Sultanbeyli)

Ya da benzer şekilde Evet, Sultanbeyli'yi çok seviyorum. Niye seviyorum, çünkü karşıya baktığım zaman oranın düzeni çok hoşuma gitmiyor. Ama Sultanbeyli'ye geldiğim zaman burada herkes tesettürlü. Düzgün insanlar var içinde bakıyorsun. Daha çok tercih ediyorum burada yaşamayı (V8) ifadeleri velilerin Sultanbeyli'yi benimsemelerinin yani mekânsal bağlılıklarının arkasındaki nedenleri yansıtmaktadır. Sultanbeyli'deki görüşmeci velilerin ortak profillerine bakıldığından özellikle muhafazakâr ve dini eğilimleri güçlü, ekonomik olarak çok yüksek düzeyde olmayan kişilerden olduğu görülmektedir. Sultanbeyli'yi kendileri ve hayat tarzları için güvenli bir yer olarak da kabul ettikleri yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Sultanbeyli'nin İstanbul'un periferisinde yer alması, diğer ilçelere göre sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeyinde geri kalmışlığı, ekonomik olarak düşük gelire sahip kişilerin tercih ettiği bir yerleşim yeri olması ve görüşmeci velilerin çocukları için anlattıkları dönemde (Özellikle yukarıda alıntılanan V10 kodlu velinin söylemlerine istinaden) her türlü imkândan son derece mahrum oluşları okul öncesi eğitim konusunda aileler ve çocukları için dezavantajlı bir durumdur.

4.2.1.1.2. Kültürel faaliyetler

Kültürel pratikler kültürel sermayenin oluşmasında ve aileden çocuklara aktarımında son derece önemli rolü olan faaliyetlerdir. Bu pratiklerin özellikle çocuklar ve aile büyüklerince beraber yapılması kültürel kodların ve sermayenin çocuklar tarafından içselleştirilmesinde de önemli paya sahiptir. Beşiktaş'ın hem konum olarak sahip olduğu avantajlar hem de buradaki nüfusun kültürel faaliyetler konusundaki duyarlılığı onlar için önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

Kültürel faaliyetler içerisinde önemli bir yere sahip olan pratik ise *düzenli kitap okuma* olarak belirlenmiştir. Özellikle çocukları yüksek puanlı okullarda eğitim gören ailelerin *düzenli kitap okuma* pratikleri ve çocuklarına bu alışkanlığı aktarma çabaları dikkat çekicidir. Ailelerin kültürel birikimini artıran ve bunu çocuklarına aktaran çeşitli pratiklerin başında düzenli ve seçici kitap okuma alışkanlığı sayılabilir. Bunun başka bir göstergesi de liseye giriş puanı yüksek olan öğrencilerin evlerinde büyük ölçüde çok sayıda kitap varken, tam tersine, TEOG'dan düşük puan alanların evlerinde ya hiç kitap bulunmaması veya çok az sayıda bulunmasıdır (Bkz. Tablo 4.28). Ailelerin düzenli ve seçici kitap okuma pratiklerinin çocukların entelektüel ve kültürel birikimlerinin şekillenmesinde payı yüksektir. Çocukları ile birlikte kitap okuyan veya okuduğu kitapları çocukları ile tartışan ebeveynin aktardığı kültürel birikim oldukça kayda değer niteliktedir. Buna ilişkin bir veli görüşü şöyledir:

Çocuklarıma çok kitap aldım. Eşim de alır. İki çocuğumun da ayrı kütüphanesi var. İkisi de zaten çok sık kitap alırlar. Kendileri de takip ederler. Bazen bir arkadaşlarının tavsiyesi ile alırlar. Benim okuyup beğendiğim kitapları onlara da tavsiye ederim. Onlar da bana tavsiye ederler. Okuduğum ve hoşuma giden bir şeyler varsa onlara anlatırım. Onlar da bana anlatır. (V1-Beşiktaş)

Sözü geçen konuyu destekler nitelikte diğer bazı veli görüşleri ise aşağıdaki şekildedir:

Her zaman muhakkak çantamda bir kitap olur. Örneğin şu an çantamda Goethe'nin Genç Werther'in Acıları diye bir kitabı var. Biliyorsunuz, İstanbul'da yol uzun. Toplu taşımayı kullanırım ve bu süre içerisinde muhakkak kitap okurum. (V5-Beşiktaş)

Şu anda evimde iki binden fazla kitap var. Dediğim gibi yirmi yılın kitapları. Şunu paylaşmak istiyorum benim rahmetli babamın benim yetiştiğim evde yani babamın evinde dört bin tane kitabı vardı. (V2-Beşiktaş)

Kitap okurum da yazarım da. Daha çok müzikle ilgileniyorum. Emekli olduktan sonra ud çalıyorum. Amatör bir koroda yer alıyorum. Evimizde ortalama beş yüz civarında kitap vardır. Eşim benden daha çok okur. Tiyatro ve sinema da gideriz konsere de gideriz. (V4-Beşiktaş)

Kitap okumayı hayatımın bir parçası olarak kabul ediyorum. Hatta okulda veli grubu olarak edebiyat atölyesi oluşturduk. Her ay bir araya gelerek okuduğumuz bir kitap üzerine yorum ve tartışma yapıyoruz. (V3-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki velilerin kitap okuma pratikleri ve buna dayalı olarak oluşturdukları kültürel sermayeye karşın Sultanbeyli'deki velilerde kitap okuma alışkanlıklarının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Sultanbeyli'deki velilerin kitap okumayla aralarında olan mesafenin çeşitli nedenleri sayılabilir. Bunlar arasında öne çıkan en önemli faktör ekonomik nedenlerdir. Bunun yanında okuma alışkanlığının önceden kazanılmamış olması ve böyle bir kültür içerisinde yetişmemiş olmaları da bu durumu ortaya çıkaran nedenler arasında sayılabilir. Ailelerde olmayan okuma alışkanlıklarının çocuklarda da olmadığı veli görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu durum kültürel sermayeyi de etkilemektedir. Buna ilişkin bir velinin görüşü şöyledir:

Ailemize bir kitap, dergi, gazete okuma alışkanlığı yok. Belki de en son 3 sene önce bir kitap okudum. Aslında çok istiyorum kitap okumayı falan ama dediğim gibi işimizin gereği kendimize zaman ayıramıyoruz. Ben haftanın yedi günü çalışıyorum. Evimize daha çok dinî kitaplar var. (V6-Sultanbeyli)

Diğer bazı veli görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir:

Kendi çabamla, açık söyleyeyim, bir kitap okuma alışkanlığım yok. Okuduğum kitap en son galiba on sene öncedir. Oğlum demeden kendiliğimden bir kitap almadım ona. O istediğinde birkaç kere aldım. Daha çok kütüphaneden alıyor. (V7-Sultanbeyli)

Kitapla aram pek yok. Yüzüne bakar kapatırım, fazla okumam yani. Evimizde kitap da yok. En son Osmanlı tarihi ile ilgili bir kitap okumuştum. On sene vardır en son okuyalı. Eşim de kitap okumaz. Oğlum hiç okumaz. (V9-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'deki velilerin düşük eğitim seviyeleri, geleceği okuma ve geleceğe yatırım konusundaki bilinç darlıklarının yansımaları çocukları için geliştirdikleri pedagojik pratiklerin azlığından veya bu pratiklerin yokluğundan da anlaşılmaktadır. Bu bireysel bilinç darlığı ile birlikte yaşanan yerdeki kolektif bilincin de yeteri kadar olmaması beraberinde çeşitli dezavantajları da üretmiştir. Beşiktaş'taki ailelerdeki yüksek pedagojik ve kültürel bilinç, onlara çocukları için çeşitli yatırım alanları açma ve pedagojik pratikler üretme becerisi katarken, Sultanbeyli'deki veliler için bunu görmek zor olmaktadır.

Beşiktaş'taki görüşmeci velilerin kültürel pratiklerinin sadece kitap okumakla sınırlı kalmadığı, bunun yanında diğer kültürel faaliyetlere de gündelik hayatlarında yer verdikleri görülmektedir. Bu pratikleri sadece kendi kişisel gelişimleri ile de sınırlı tutmayıp elde ettikleri birikimleri ve deneyimleri çocukları ile de paylaşarak onları da bu pratiklerin bir parçası haline getirme gayretlerinin olduğu aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Sinemadan daha çok tiyatroya gitmeye çalışıyorum. Müzeleri ziyaret etmeye çalışıyorum. (V3-Beşiktaş)

Şu anda çocuklar da artık bizden biraz bağımsız oldukları için Arda yalnız başına da tiyatroya sinemaya gidebilir. Onların büyüme döneminde mutlaka her ay mutlaka bir spor etkinliğine, bir basket maçına, bir tenis turnuvasına katıldık. Mutlaka zaman zaman tiyatro gideriz. Herhangi bir enstrümanla ilgim yok ama iyi bir dinleyiciyim. Klasik müzik çok severim. Çocuklarda çok seviyor. Küçük yaştan beri klasik müziğe ikisinin de ilgisi var. (V1-Beşiktaş)

Son yirmi senedir özellikle çocuklarımla beraber ve onların da gitmek istedikleri konserlere gittik ve götürdüm. Ayrıca tiyatroya da düzenli gittik (V4-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki veliler için kültürel faaliyetlerin, kendini ve çocuklarını geliştirme çabalarının gündelik hayatlarının bir parçası olduğu anlaşılırken, bu tür pratiklerin Sultanbeyli'deki veliler için yaygın olduğu pek söylenemez. Bunda, bu tür pratikleri gündelik hayatlarının bir parçası haline getirecek bir habitustan yoksun olmanın etkisi olabileceği gibi, içinde buldukları hayat şartlarının da etkisi önemli ölçüde vardır. Buna dair Sultanbeyli'deki bazı velilerin görüşleri şöyledir:

Şimdiye kadar tiyatroya, konsere, sinemaya gitmedim. Aslında gitmek istiyorum tiyatroya değil de sinemaya. Sinemaya en son gideli yirmi sene olmuştur. Şöyle diyeyim, geçim derdi diyelim. Çalışmak zorundayım, haftanın yedi günü çalışıyorum. (V6-Sultanbeyli)

Tiyatroya gitmedim. Sinemaya çocuklarla bir kere gittim. Ama bazı müzeleri gezdim. Ama çok fazla altyapım olmadığı için gördüklerimi de anlatamadım doğrusu oğluma. Herhangi bir enstrümana ne benim ne de çocuklarımın merakı var. (V9-Sultanbeyli)

Herhangi bir sporla veya sanat ve uğraşacak neyiz olabilir bizim? Oğlum da beceremez o da zamane çocukları gibi tablet telefon kullanır. Şimdi tutturmuş yeni telefon alacağım diye. Yani armut dibine düşer derler ya aynen o misal. (V7-Sultanbeyli)

Hiç sinemaya gitmedim, merak da etmiyorum. Hoşuma gitmediği için. Bir iki kere sanki büyük oğlum gitmiş bana söyledi. Oğluma dedim ki bir daha oraya gitmiyorsun. Uygun görmedim. Genç olduğu için başka yere takılır, aklını karıştırırlar diye düşünüyorum. (V8-Sultanbeyli)

Katılımcı velilerin ifadelerin de anlaşılacağı üzere her iki taraf arasında kültürel pratikler arasında oldukça ciddi farklar bulunmaktadır. Bu farkların yansımaları çocuklar arasında da görülmektedir. Başka bir ifadeyle velilerin birikim ve pratiklerinin bir tür izdüşümleri çocuklarında görülebilir.

4.2.1.1.3. Yükseköğretim hayali

Öğrencilerin akademik başarıları ile velilerin yükseköğretim beklentileri arasında bir paralellik söz konusudur. TEOG'dan yüksek puan alan öğrencilerin velileri, yalnızca çocuklarının eğitimi ile ilgili yakın zamanlı gelişmeleri takip etmekle

kalmamaktadırlar. Aynı zamanda, onların gelecekteki yükseköğretim hedef ve hayalleri ile ilgili de çeşitli girişimlerde ve araştırmalarda da bulunmaktadırlar. Buna karşın akademik başarısı düşük veya orta seviyede olan, TEOG puanları da benzer şekilde düşük veya orta olan öğrencilerin velilerinde çocukları için yükseköğretim plan ve hedefleri çok belirgin durmamakta, bu yönde bir girişime de rastlanmamaktadır. Özellikle Beşiktaş'taki velilerin çocukları için geniş bir yükseköğretim vizyonuna sahip oldukları ileri sürülebilir. Bu vizyon sadece yurt içindeki üniversiteleri değil, yurt dışındaki üniversiteleri de kapsamaktadır.

Bu alt kategori için çeşitli görüşmeci alıntıları aşağıda sunulmuştur:

Yurt dışına gittiğimizde de çeşitli üniversiteleri göstererek ona seçenekleri sunmaya gayret ediyoruz. Kendisi Almanya'daki üniversiteleri görmeden önce ODTÜ'de okumak istiyordu. Ama şimdi aklından Münih Teknik Üniversitesi geçiyor. Ama sadece şimdilik bir üniversite gördü yurt dışında. Bu yaz da Fransa'ya gidip birkaç üniversite göstermeyi düşünüyoruz. Onları görünce kararları belki değişebilir.(V5-Beşiktaş)

Tabii ki üniversite hayalim var. Kızım son bir yıla kadar hekim olmak istiyordu. 6 yaşından beri bunu istiyordu. Şu anda farklı şeyler de düşünüyor. Ben de bunu şöyle görüyorum, önümüzde daha bir sene var. Bunu OECD ülkelerindeki eğitim standardına ve oradaki meslek gruplarına baktığınız zaman dediğim gibi bunların %50'si belki ülkemizde yok. Ben bir anne olarak bu konuda daha fazla bilgi edineceğim ve bunu çocuğuma aktaracağım. Türkiye'de aslında bunun en iyi anlaşıldığı yerler üniversiteler. Mesela bu sene Kadir Has Üniversitesi'nin düzenlediği bir etkinliğe katılacak. Beş günlük bir eğitim. Bölüm başkanı bir profesör tarafından verilecek bu eğitim, mekanik fizik ağırlıklı olacak. Kafasında çok güzel ufuklar açacağına inancım var. Ondan sonra biraz daha hayata bakışı ve mesleki gruplara bakışı biraz da değişecektir diye düşünüyorum. Kadir Has Üniversitesi'ndeki etkinliği bir arkadaşı aracılığıyla öğrendik ama ben de iki senedir araştırıyorum. Geçen yıl Boğaziçi Üniversitesi'ni araştırdım.

Bahçeşehir Üniversitesi'ne baktım. Koç ve Sabancı Üniversitesi'ne de baktım. Onların da yaz okulları çok güzel düzeyde. (V3-Beşiktaş)

Evet, ODTÜ, İTÜ gibi devlet üniversiteleri ile Sabancı ve Koç gibi özel üniversiteler olabilir. Kızım bu okullar veya eşdeğer bulacağı bir okulla mutlu olmazsa, becerebilirim destekleyerek yurt dışında okutmayı düşünüyorum. (V2-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki bu velilerin çocukları için hedeflerini net bir şekilde belirlemiş oldukları, alternatif güzergâhlar çizdikleri, oyunu ve mücadele alanını geniş sahaya yayarak tek ve dar bir bakış açısına çocuklarının geleceğini hapsedemedikleri görülmektedir. Buna karşın Sultanbeyli'deki velilerin çocukları için net, rotası belirli, ayakları yere sağlam basan hedefler koymadıkları veya daha sınırlı bir vizyon geliştirdikleri aşağıdaki ifadelerden görülmektedir.

Tabii ki yükseköğretim hayalim var. Sonuçta normal bir üniversiteye başlasın, ne yapabiliriz şimdi mi karar verebiliriz sonra biraz büyüyünce mi karar verir bilemiyorum. Bir memur olabilecek konuma gelsin. Ayakta durabilecek seviye gelsin isterim. Olabilir mi bilmiyorum, daha düne kadar mühendis olacağım diyordu. Olup olamayacağını bilemiyorum. (V9-Sultanbeyli)

Öyle aman aman bir hayalim yok. Ama illa ki şu üniversite olsun diyemeyeceğim. Kendi kapasitesini biliyor. Normal bir üniversite okumasını istiyorum. Şu anda bir üniversite hazırlığı yok. Ancak liseye bakıyor. (V7-Sultanbeyli)

Üniversite okumasını istiyorum. Ama her şehre gönderemem. Babası da diyor kızımıza güveniyoruz ama etrafına güvenmiyoruz. Çünkü insan korkuyor. Gördüğümüze, televizyonlarda izlediğimizde, bakınca tedirgin oluyoruz. Ama iyi bir yer kazanırsa yine düşünürüz. Ama ben zorlamıyorum onu, ne okumak istiyorsa onu okusun. (V8-Sultanbeyli)

Beşiktaş'taki ve Sultanbeyli'deki velilerin yükseköğretim beklenti, hayal ve hedefleri ile bu uğurda sergiledikleri çaba ve mücadele birbirinden farklılık göstermektedir. Çocukları yüksek düzeyde akademik ve sanatsal-sportif başarı gösteren, bu alanlarda önemli ölçüde çalışmalarını ve girişimleri olan velilerin daha belirgin bir

yükseköğretim hayalleri olduğu ve çocuklarını bu hayalleri yönünde yetiştirmek için mücadele verdikleri görülmektedir. Ancak Sultanbeyli'deki bazı veliler için aynı bilinç düzeyinde bir hayal veya çabanın izine rastlanmamaktadır.

4.2.1.1.4. Üretilen ailevî stratejiler ve liseye hazırlık dönemi

Ailevi stratejiler öğrencilerin akademik başarılarının ortaya çıkmasında ve başarının sürdürülmesinde aileler tarafından üretilen özel hamlelerdir ve son derece önemli role sahiptir. Bourdieu'nün söylemiyle strateji üretmek bir tür *ince dümendir* ve *oyunun farkında olmaktır*. Kültürel sermayesi ve bilinç düzeyi yüksek, çocuğunun akademik ve sosyal gelişimi için çeşitli pedagojik yatırım araçlarını bilen ve bunları nerede nasıl kullanacağını farkında olan veliler ve çocukları avantaja sahiptir. Bu veliler, oyunun kurallarını iyi bilmekte ve oyunu kazanmak için çeşitli manevralar yapabilecek, çeşitli stratejiler üretecek kabiliyettedirler. Bu stratejilerin üretimi her kişinin müktesebatı, *oyuna dâhil olma isteği, oyunu kazanma hırsı, oyunun inceliklerini ve zorluklarını görüp ona göre konum alabilme* potansiyeli ile doğrudan ilgilidir.

Beşiktaş'ta yüksek sosyoekonomik ve kültürel seviyesi olup çocukları da yüksek başarı gösteren velilerin ürettikleri stratejilerin ilk sıralarında, eğitim öğretim çağının başından itibaren seçici ve seçkinci bir yaklaşım sergilemeleri sayılabilir. Bu veliler, çocukları için kendi sosyal statülerindeki insanların çocuklarını gönderdiği okulları tercih ederek okullarda kendilerine benzeyen homojen bir grup oluşturma eğilimindedirler. Okul öncesi eğitimde önemli bir gelişme gösteren bu öğrenciler, ailelerinden de aldığı eğitim ve yüksek bir hazırbulunuşluk ile okul hayatına dâhil olmaktadır. Dolayısıyla da *oyuna* önemli avantajları elde tutarak katıldıkları ileri sürülebilir. Aşağıdaki alıntılarda bu durum daha net şekilde anlaşılabilir:

Bir tane çocuğum var. Birinci sınıfa Marmara Koleji'nde başladı özel okulda. İlk dört seneyi burada okuduktan sonra Ataşehir'deki Ana Bilim Koleji'ne devam etti. Mesela Marmara Koleji'nin tercih ederken sosyal ve sanatsal yönü gelişsin diye tercih ettik. (V5-Beşiktaş)

İlk dört yılı Beşiktaş'ta devlet okulunda okudu. Ama ilkokulda gittiği sınıftaki velilerin o dönem okuryazarlık oranının düşük olması biz de negatif etki yaptı. Çünkü arkadaş kitlesi ona göre şekillenmeye başlamıştı. O nedenle ortaokul eğitimde biz kızımızı koleje aldık. Yaklaşık

dört yılda orada eğitim aldı. Çok da memnun kaldık. Aslında tam da bir kolej değildi orası. Devletle kolej arası eğitim veren bir yerdi. Eski ve köklü bir okuldu. O nedenle çok faydalandık doğrusu hocaları da çok iyi düzeydeydi. (V3-Beşiktaş)

Oğlumun özel okula gitmesini istedim. Eşim ise devlet okuluna gitsin dedi, sonunda ben galip çıktım. Özel bir okula verdik. İlkokul ve ortaokulu özel bir okulda okudu, sonra Kabataş'ı kazandı. İlk ve ortaokulundan memnunum. Mesela yabancı dili burada öğrendi. Burayı kazanmasını da vesile olan yer gittiği özel okullardır. Çamlıca BİLFEN'den mezun. (V4-Beşiktaş)

Bir kere eğitimi ciddiye alan ailelerin ve bu ciddiyeti, bu sorumluluğu taşıyabileceğine güvendiğimiz velilerinin itibar ettiği okulları hedefledik. Onun için tabiri caizse bizim gibi ailelerin çocuklarına gönderdiği yere gitmesini hedefledik. (V2-Beşiktaş)

Beşiktaş için durum yukarıda betimlenen şekildeki gibi iken Sultanbeyli'de ise biraz farklıdır. Buradaki ailelerin çeşitli zorluklardan ve sınırlılıklardan dolayı okul seçme ve bu konuda seçkinci olma durumları söz konusu değildir. Buna ilişkin bazı veli görüşleri şöyledir:

Burada birkaç tane okul var çok beğenilen. Velilerin çok istediği okullar var. Okullara puanı yetmedi doğrusu. Etrafımızdaki öğretmenlere sorduk, daha bilgili olanlara sorduk. Biz de meslek lisesine gönderdik. (V7-Sultanbeyli)

Gittiği okullara iyi diyemem. Öğretmenler geliyorlardı ama âdeta kaçmak için geliyorlardı. İlkokulda benim kızımın üç tane öğretmeni değişti. Bu onu çok etkiledi mesela. Bu bence kötü bir durumdur. Ben de çok öğretmen değiştirdiğim için anlıyorum onları, insan hiçbir şey öğrenemiyor. Öğretmen tam sevilirken bir şey kapıyorsunuz birden öğretmen gidiyor. (V10-Sultanbeyli)

Üretilen en önemli stratejilerden birisi de özellikle başarılı çocukları ailelerinin yakından takip etmeleri, onların gelişim seyrini izlemeleri ve eksiği olduğu noktaları gördüklerinde kısa zaman içerisinde bu eksiği giderecek adımlar atması sayılabilir. Beşiktaş'taki veliler, çocukları için bu stratejiyi önemli ölçüde kullanırken,

Sultanbeyli'deki velilerde aynı durumu görmek neredeyse imkânsızdır. Sultanbeyli'deki velilerin çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerini yakından takip ettikleri pek söylenemez. Ayrıca bu gelişim seyri içerisinde erken uyarı sayılabilecek işaretleri fark ettikleri ve bu yönde davranış geliştirdikleri pek görülmemektedir. Yakından takip etme stratejisi, veli tarafından çocuğa sunulan bir güven ve sürekli destek olarak da yorumlanabilir. Aşağıda yer verilen katılımcı veli görüşlerinden hareketle bu stratejinin önemi daha iyi anlaşılabilir:

*Yapılan her deneme test uygulamalarında eşim kızımın istatistiğini tuttu. Hangi testleri yapabiliyor hangi sorular yapabiliyor konularına göre dağılımlarını çıkardı. O hazırladığı tabloları dershaneye gidip, **bakın hocam sizin dersinizde şu konulara veya bu konulara cevap veremiyor yeterince** şeklinde paylaştı. Samimi söylüyorum bir sene boyunca her hafta ilgi gösterdi, takip etti. (V2-Beşiktaş)*

Şimdi ben istatistik mezunu olduğum için matematiği ile ilgilendim. O dönemde ben bütün müfredatı ezbere biliyordum. TEOG annesi modundaydım. Çok takip ettim eksiği-gediği var mı diye. Özellikle bizim sınava girdiğimiz senede din dersi sınav müfredatına yeni girmişti. Ondan önce dinle ilgili bir soru yoktu. Bundan dolayı da çok açığı vardı bu derste. Soruda hadis geçiyor ama çocuk hadisin ne olduğunu bilmiyor. Özellikle terimler üzerine eksiği olduğunu fark ediyorum. Konularda açıklarını kapatması için epey uğraştım. Her zaman birlikte soru çözdük. (V4-Beşiktaş)

Ben mevcut materyallerin hangileri daha iyi, bu konuda seçici davrandım. Gerekli araştırmaları yaptık. Maddi gücümüzün el verdiği şekilde maksimum düzeyde onun faydalandırdık. Anne olarak ayrıca şunu yaptım, günün 1-2 saatini kızımın hangi soruları çözmesi gerektiği konusunda bir program yapıyor o gelmeden o soruları hazırlıyordum. O geldiği zaman evet kaynaklar vardı ama kaynak dışında da birtakım soruların çözümüne yönlendirilmesinde ben orada hocalarımızın da desteğini alarak böyle bir ön hazırlık safhası oluşturuyordum. Bunun çok faydalı olduğunu düşünüyorum. TEOG'dan 493 civarı bir puan aldı. (V3-Beşiktaş)

Sultanbeyli'deki veliler içinse durum biraz farklıdır. Buradaki ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini yakından takip ettikleri ve bu yönde çeşitli destekleyici eylemlerde buldukları pek söylenemez. Bu durumu destekleyen argümanlara aşağıdaki alıntılarda rastlanabilir:

Ders çalışmasına desteğim olmamıştır. Ne olacak yani ancak maddi yönden desteğim olmuştur. Bilmediği bir şey filan hiç gelip danıştığı olmadı. Bana olmaz zaten ben bilemem ki onun derslerini. Ben okuldan çikali yıllar olmuş. Belki annesi kitaba bakarak bir şeyler söyleyebilir. Biz bilmiyorduk ama bilen birine de bir kere sordum o da bilemedi o kadar. Yardımımız olmadı başka. (V9-Sultanbeyli)

Benim gözümde kızım başarılı ama maddi durumum el vermediği için onu da etkiliyor. Hatta bazen çocuklar bana da diyor babamızın durumu yok biz başaramayız diye. Hayır diyorum ben onlara ben gerekirse temizlik yaparım ki gidiyorum da temizlik yapmaya sizi okutacağım diyorum. Ben de bazen yardımcı oldum. Fen dersi idi, gittim ben de öğrendim. Okuma yazma kursundaki hocalara sordum, kızımın bilemediği soruları, onlardan öğrendim geldim kızıma söyledim. Hatta bana şaşırdı. Birkaç kere oldu bu durum. Okuma yazmam olmamasına rağmen kızım okuma yazma öğrenirken elinden tuttum, beraber yaptık. Çok mücadele ettim. (V8-Sultanbeyli)

V8 kodlu bu velinin yukarıdaki söylemlerine bakıldığında ise bir şeyler yapma isteği ve gayretinin olduğu görülmektedir. Ancak buna içinde bulunduğu yoksulluğun ve okulla ilgili müktesebatının darlığının el vermediği de anlaşılmaktadır. V10 kodlu velinin aşağıdaki söylemleri ise yine benzer bir manzaranın tasviri olarak görülebilir:

Açıkkası biz pek bir şey yapamadık. Ancak odalarını düzelttik. Ortaokulda çocuklarımın odalarını ayırdım. Kitapları ile baş başa kaldı. Daha çok abisi ilgilendi. Çünkü artık bizim kapasitemiz yetmedi. Sordukları sorulara cevap verecek bilgimiz yoktu. O yüzden donup kaldığımız için daha çok abisine yöneliyordu. Amcasına soruyordu bazen. Daha yeni internet bağlattık. İnterneti de gece on bire kadar kullanmalarına müsaade ediyoruz. Sınır koymaya mecburuz çünkü kız çocukları. (V10-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'de V7 kodlu başka bir veli ise çocuğunu motive edebilmek için ona sürekli dışsal motivasyon araçları kullandıklarını belirtmektedir. Sürekli verilen bu dışsal uyarıcıların öğrencinin akademik anlamda gayret göstermesinde ne kadar etkili ve sürdürülebilir bir durum olacağı meçhuldür. Çocuğun okula olan bağlılığını ve akademik tutkusunu başından itibaren yakın bir takiple oluşturamayan bu velinin söyledikleri esasında, geç kalınmış bir durum karşısında üretilebilecekleri etkili bir ailevî stratejinin olmadığını da işareti olarak değerlendirilebilir.

Ben oğlumun okumasını istiyorum ama onda o kapasitede olmadığını görüyorum. Ama spora, futbola inanılmaz bir isteği var. Ben o dönemi çok iyi geçirdiğimizi düşünmüyorum. Bizim katkımız çeşitli hediyeler almak oldu. Birtakım hedefler koyduk annesiyle. O dönemler bayağı bir sıkıldı okuldan. Okumak istemiyorum gibi cümleler sarf etmeye başladı. O anlamda ona biraz daha ilgi alaka göstererek o sıkıntıyı biraz aştık. Mesela ona orijinal kramponlar, futbol topları aldım. Özel eşofman takımları gibi hediyeler aldım. Haftada bir geziye götürmek veya dışarıda kahvaltıya götürmek gibi mükâfatlar sunduk. Biz de taleplerini yerine getirdik. Mesela ilk dönem teşekkür alsın ona iphone6 alacağımı söz verdim. Şimdi iphone5 kullanıyor. İkinci dönem teşekkür veya takdir alırsa iphone7 alacağım. (V7-Sultanbeyli)

Velilerin okulla olan yakın diyalog ve teması onları sürecin aktif bir parçası haline getirmektedir. Özellikle çocukları yüksek akademik başarı sergileyen veliler eğitimle ilgili gelişmeleri yakından takip etmekte, bu gelişmelerin çocuklarının hayatlarını nasıl etkileyeceği üzerine de düşünmektedirler. Farklı bir ifadeyle çocuklarının hayatlarını etkileyen veya etkileyecek durumları yakından izlemekte ve olası durumlar karşısında kendi oyun sahalarında yeni hamleler geliştirecek pozisyonlar almaktadırlar. Bu, yüksek bilinçteki velilerin çocuklarının kaderini tümüyle okulun iradesine bırakmayarak gerektiği yerde, gerektiği kadar müdahil olmaları da söz konusudur. Buna karşın Sultanbeyli'deki velilerin daha teslimiyetçi bir çizgi izleyerek sorumluluğu ve iradeyi büyük oranda okula bıraktıkları gözlemlenmektedir. Eğitim ile ilgili gelişmeleri detaylıca takip etmedikleri de aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Evet, Türkiye'de ve dünyadaki eğitimle ilgili gelişmeleri izlerim ve takip ederim. Sistemin bu kadar sık değişmesi bence çok olumsuz. En son, yeni gelen üniversiteye giriş sınavı çok olumsuz. Bana göre bir çocuğun bu sınava hazır olması için en az üç seneye ihtiyacı var. Ekim ayında bir değişiklik yapılıyor ve çocuklar hiçbir kuralı belli olmayan bir yarışa tabii tutuluyor. Almanya'da çocuklar mesela hâlâ babalarının ve annelerinin okudukları kitapları okuyor. Sadece birtakım güncel değişiklikler yapılarak eğitim aynı şekilde devam ediyor. Sürekli bir yapboz tahtası içindeyiz. Büyük çocuğumla TEOG deneyimi yaşadığımız için örneğin küçük çocuğuma hep basit düşün dedim. Çünkü çocuklarım detaylı düşünmeyi seviyorlar. TEOG mantık olarak basit bir sınavdı. Hep basit düşün basit düşün derken şimdi apayrı bir sınav geldi önümüze ve buna hazırlanmak için bir senemiz var. Şimdi ne diyoruz, detaya in. Yani bunun oturması bence bir çocuk için bir seneden fazla bir süre alır. Kuralları belli olmayan bir yarışta çocuklar. (V1-Beşiktaş)

Doğal olarak takip ederim tabii. Daha çok, sistemle ilgili olan yönleri takip ederim. Eğitim politikalarını, eğitim bütçesini takip ederim. Örneğin bu yılki (2018) eğitim bütçesini satır satır okudum. Hangi genel müdürlükte ne var tek tek baktım. (V5-Beşiktaş)

Takip etmek zorundayım. Gazetelere yansıyanları da takip ediyoruz ama ben şimdi Okul Aile Birliği'nde olduğum için biraz daha içinde oluyorum bu işin. Şimdi sınav sistemleri değişiyor, mecburen takip ediyoruz. Daha çok önümüzde ne varsa onu takip ediyoruz, mesela, önce TEOG vardı takip ediyordum. Bana sorsaydınız ben TEOG ile ilgili bakandan daha çok şey biliyordum. Şimdi önümüzdeki sene de üniversite sınavı ile ilgili öyle olacak. (V4-Beşiktaş)

Evet, mümkün olduğunca takip ediyorum. Örneğin, velilerin kurduğu dernek olan Veli-Der var. Yani onu bile takip ediyorum açıkçası. (V3-Beşiktaş)

Kısmen takip ederim. Bazı eleştirdiğim yerler de var. Liseye geçerken daha hafif bir program olması lazımdır. Lise döneminde de mesela diyelim bir çocuk spora mı ilgi duyuyor bunun birimi ayrı olması lazım.

Bu çocuğun sporla ilgili bir bölüm okuması lazımdır. Devletin verdiği katkılar, ücretsiz kitaplar, maddi destekleri iyi diyebilirim. Eskiden hiç yoktu, şimdi iyi. (V7-Sultanbeyli)

Hayır, takip etmiyorum. Öyle bir çabam yok. Ancak işyerine gittiğim zaman arkadaşlara laklak yaparız şöyle olsa böyle olsa daha iyi olur gibi. Ancak bu şekilde konuşuruz. (V9-Sultanbeyli)

Örnekleme oluşturan her iki taraftaki velileri birbirinden ayıran diğer önemli bir ailevî strateji ise çocuklarının gelişim özelliklerini ve donanımlarını yakından izleyerek onların akranları ile rekabet edecek kapasitelerinin farkında olmaları sayılabilir. Bu farkındalık, çocuklarının güçlü yönlerini daha da güçlendirme ve eksiğini gördüğü noktalarda ise takviye sağlama yönünde Beşiktaş'taki velilere önemli bir ipucu verirken Sultanbeyli'deki veliler için aynı duyarlılığa pek rastlanmamaktadır.

Akranlarıyla rekabet edebileceğini düşünüyorum. BİLFEN de kazandığı yabancı dili çok iyi. Kişisel özellikleri arasında mesela çok sakin ve soğukkanlıdır. Analitik düşünme yeteneği gelişmiştir. (V4-Beşiktaş)

Akademik anlamda rahatlıkla rekabet edebilecek donanım var. Sosyal anlamda da var tabii ki. Sportif yönü değişir tabii. Değişik branşlarda edebilir değişik branşlarda edemez. Ama genel olarak rekabet edebilir seviyede. (V5-Beşiktaş)

Bazıları ile edebilir bazıları ile edemez. Mesela matematikte rekabet edemez çünkü iyice boşlamış. Bilgisayar oyunları konusunda iyidir, babası gibi. Başka neye iyi olabilir ki. Evde dört-beş tane bilgisayar var. İnternete bağlanıyor orada vakit geçiriyor. Her zaman birlikte de oynuyoruz. Evde olduğumuz sürece işimiz yoksa oynarız. Benim işim varsa kendi oyununu oynar. (V9-Sultanbeyli)

Farklı ve önemli bir diğer ailevî strateji olarak da Beşiktaş'taki velilerin çocukları için sadece okulla sınırlandırılmış bir alan sunmak yerine, Weber'in deyimiyle *hayat şanslarının* daha da artmasını sağlayacak alternatif kanallar ve seçenekler meydana getirmeleri sayılabilir. Bu duruma ilişkin bazı veli görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Şimdi burası bir devlet okuludur. Ne kadar İngilizce öğretiyoruz deseler de öyle bir şey olmuyor. Yani biraz geçmişiniz yoksa olmuyor. Şimdi oğlum sadece İngilizce biliyor. Biraz Almanca öğrenmesi için çalıştık. Hatta Almancadan özel ders aldırđım. Çünkü ben her zaman iki dili çok iyi bilmesini istedim.(V4-Beşiktaş)

Okulda öğreniyor ama evde de çalışan bir çocuk. Tenise devam ediyor aynı zamanda. Keman çalıyor. Yazları araştırma projelerine katıldı. Geçen sene Koç Üniversitesi'nde dört haftalık bir robotik programına katıldı. Bu bir yaz okulu niteliğinde idi ve araştırma projesiydi. Ondan önceki sene de Sabancı Üniversitesi'ne bir aylık bir programa dâhil oldu. Aziz Nesin Matematik Köyü'ne gitti. (V1-Beşiktaş)

Kızım bu sene yurt dışına da çıkacak. Almanya'ya gidecek. Hem gezi hem eğitim amaçlı bu plan. Almanya'ya dil eğitimi için gönderiyorum. (V3-Beşiktaş)

Örneğin birkaç sene önce bizim okulun robotik kulübüne onu dâhil ettim. Bu kulüp çok aktif çalışıyor. Oğlum da özellikle fiziğe çok meraklıdır. Çünkü Amerika'da bir yarışmaya katılacaklardı. Oğlum bir ara derslerle birlikte nasıl yürüteceğini düşünmüştü. Ben sana sonuna kadar destek olacağım dedim. Önce ben çalışırım, sonra sana anlatırım, bunları hallederiz dedim. Çocuğa bir destek ve güven vermek çok önemli. Sonunda bu kulübe girdi ve Amerika'ya gitti. (V4-Beşiktaş).

Şimdi olası seçenekleri çoğaltmak üzerine stratejimiz var, başka yok. Bunun yanında dil öğretimi üzerine odaklanıyoruz. İkinci dil olarak Almanca öğreniyor. Şu an orta seviyede. Goethe Enstitüsü'nün kurslarına göndereceğim. Almanya'yı gördükten sonra ve oradaki üniversiteyi hedefleyince gitme ihtiyacı hissetti. (V5-Beşiktaş)

4.2.1.2. Veli görüşmelerinden elde edilen sosyal yaşantılar temasına ait bulgular

Tablo 4.17

“Sosyal Yaşantılar” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt kategoriler	Kodlar
SOSYAL YAŞANTILAR	Diğer velilerle işbirliği	Birlikte aktiviteler yapma Okul yönetimine aktif katılım Fırsat ve imkân eşitliği
	Toplumsal statü	Statü edinmede eğitimin rolü Statüde diğer faktörlerin rolü
	Sosyal ağ	Nitelikli çevre
	Öğretmenlerle iletişim	Yakın ilişkiler
	Okul dışı zaman	Okul dışı öğrenme pratikleri

4.2.1.2.1. Diğer velilerle işbirliği

Akademik ve kültürel yaşantıların yanı sıra veli görüşmelerinde ortaya çıkan önemli bir tema da sosyal yaşantılar olmuştur. Sosyal yaşantılar içerisinde ise okulu sahiplenme ve okula ilişkin çeşitli faaliyetler tasarlama, okulun yönetim sürecine katılma gibi *diğer velilerle işbirliği* içeren durumlar söz konusudur. Aynı okuldaki diğer velilerle yapılan işbirliği ve aktiviteler ile *okulun yönetim sürecine katılım*, yani okulu çocukları ile birlikte ve onlar adına sahiplenme davranışı da her iki taraf arasında görülen önemli farklar arasında görülmektedir. Çocuklarının TEOG puanı ve mevcut okuldaki başarısı yüksek olan veliler arasında sosyal bir ağ ile etkileşim olduğu ve bu ağın zaman zaman dayanışma içerdiği görülmektedir. Bu veliler, okullarında olup bitenleri yakından izlemekte, okulun yönetimine dâhil olarak çocuklarının gelecekleri hakkında söz sahibi olmakta, yani pasif konumdan; üreten, yöneten ve yönlendiren özne konumuna yükselmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı veli görüşleri ise şöyledir:

Geçen sene ben okul aile birliğine girdim. Bizim okulumuzda yeni eğitim mevzuatı kapsamında doksan öğretmenlerimizden elli ikisi bir kalemde rotasyona tabi tutuldu. Bunun, okulda çocuğumun alacağı katkılar açısından sorun olacağını endişesine kapıldık. Bu nedenle de veliler arası haberleşme ve iletişim kurarak bunun çözümü için idareden yardım aradık. (V2-Beşiktaş)

Şimdi velilerle her zaman bir irtibatımız oldu. Önceki dönemlerde çok daha bir aradaydık. Daha küçük sınıflarda iken hep birlikte müzelere, tiyatroya giderdik. Bunların çocuklar üzerinde muhakkak etkisi olmuştur. (V4-Beşiktaş)

Sultanbeyli’de ise veliler arası diyalog, Beşiktaş’taki kadar yoğun ve etkileşimli olmamaktadır. Buna ilişkin bir velinin görüşü şöyledir:

Kızımın birkaç arkadaşının annesiyle görüşürüz. Yoksa öyle çok abartılacak şekilde velilerle görüşmüyoruz. (V10-Sultanbeyli)

Beşiktaş’taki velilerin okulun pasif bir izleyicisi olmaktan çok, yönetim süreçlerine katılımcı olmaları, diğer velilerle dayanışma içerisinde eğitim-öğretim sürecini işbirliği içerisinde yürütmeleri çocuklarının eğitimlerine verdikleri önemin de bir göstergesidir. Okulu ve okulla ilgili durumları sahiplenmeleri, bu süreçte çeşitli görev ve sorumlulukları gönüllü olarak üstlenmeleri onlardaki bilinç ve farkındalık düzeyini göstermesi bakımında da önemlidir.

4.2.1.2.2. Toplumsal statü

Toplumsal statü bireyin ait olduğu toplumdaki konumunu ifade etmektedir. Çeşitli tabakaların ve sınıfların var olduğu toplumlarda her birey kendi ekonomik ve kültürel sermayesi nispetinde bir konumda bulunmaktadır. Bu konumları belirleyen çok çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Bunlar arasında eğitim, ekonomik sermaye, kültürel sermaye, soyluluk vb. önemli yer tutmaktadır. Özellikle toplumsal tabakalarda alt-orta konumda yer alan kişilerin üst konumlara erişebilmesi için çeşitli mücadeleler verdiği toplumsal bir gerçekliktir. Tabakalar arası geçişte önemli bir belirleyici de *fırsat ve imkân eşitliğidir*. Ayrıca diğer bir belirleyici de *statü edinmede eğitimin rolüdür*. Eğitim aracılığı ile insanların bir konumdan daha üst konuma geçmeleri mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı veli görüşleri şu şekildedir:

Statü elde etmede işin başı çalışma bence. Ama bu çalışma hayatında da içinde bulunduğu şartları, imkânları, imkânsızlıkları gerçek haliyle okuyabilmeli insan. Yani orada karikatürize ederek söyleyeyim, ben beş sene içerisinde buraya genel müdür olacağım gibi bir hedef bence çok mümkün dahi olsa yanlış bir bakış açısı. Böyle olmamalı. Ben bu işi yapmak için hazır mıyım noktasından başlaması gerekir. (V2-Beşiktaş)

Elbette genel itibariyle eğitim gereklidir. İşin doğrusunu söylemek gerekirse diploma da şarttır. Gerekli ama yeterli midir dersiniz yeterli değildir. Diyelim ki ODTÜ'yu bitirdi. Yeterli mi bu değil. Başka pek çok faktör de lazım mesela kişilik özellikleri de önemlidir. (V5-Beşiktaş)

Bence eğitim şart. Eğitim almadan iyi bir yere gelebilmesi bence çok zor artık günümüz toplumunda. (V1-Beşiktaş)

İyi bir yerden başlaması için eğitim şarttır. Bazı insanlar var çok istisna onlar üst eğitim almadan da bir yerlere gelebiliyor. Kendilerini yetiştiriyorlar. Hep bunu düşünüyorum bu insanlar iyi bir yerden başlasaydı çok daha farklı olabilirdi. Eğitim iyi bir yerden başlamak için şart ama tek şart değil. (V4-Beşiktaş)

Tabii ki eğitim alması gereklidir. Ama eğitim ve sadece kitabî bilgi olarak yaklaşmamak lazım. Özellikle de ben şu anda, maalesef ki şu anda biz toplum olarak dünyadaki bazı gelişmelerden ve kabuğumuza çekilmiş vaziyetteyiz. Dolayısıyla da elinizin altındaki teknolojinin nasıl kullanırsak biz o çitayı yükseltebiliriz gözlüğü ile dünyaya bakabiliriz. Bunu bir şekilde öğrenmemiz lazım. Ama bunu öğrenirken devletin de başarılı çocuklara bir ufuk açması gerekmektedir. (V3-Beşiktaş)

En önemlisi eğitim. Eğitim ve zekâsı. Anlamayan birine ne kadar eğitim verirsen ver anlamaz. Zekâsı olacak, eğitimi alacak ki bir yerlere gelebilirsin. (V6-Sultanbeyli)

Her iki taraftaki veliler için çocuklarının toplumda iyi bir konum elde edebilmelerinin ilk ve en önemli şartı eğitim olarak ortaya çıkmaktadır. Beşiktaş'taki velilerin söylemlerinden bireyin iyi bir toplumsal konum elde etmesine bakış açılarında eğitimin yanında farklı gerekliliklerin de olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim, toplumsal statü elde etmede gerekli bir faktör ancak tek başına yeterli olarak düşünülmemektedir. Bunun yanında belirli bir liyakate sahip olma, o konum için gerekli kişisel şartları da sağlama gibi bakış açıları da söylemlerden anlaşılmaktadır. Sultanbeyli örneğinden devam edildiğinde, eğitime ilave olarak, toplumsal statü elde etmede farklı bir faktör olarak nüfuzlu tanıdıkların da olması gerektiği inancının yerleşmiş olduğu da aşağıdaki ifadelerden görülebilir:

Ahlaktan sonra eğitim bence. Birini tanımak ancak okuldan sonra olabilir. Üniversite aşaması sonrası için birilerini tanımanın önemli olduğunu düşünüyorum. (V7-Sultanbeyli)

Eğitim şart ama eğitimden daha çok çevre gereklidir. Her şeyden daha çok çevre önemlidir. İnşallah bir yerlere gelir diyorum ama çok zor bundan sonrası. Hayatı zor olur eğer gelemese. Eğitim olmadan iyi bir yere gelemez. Çok iyi eğitim alabilsin ki bir yerlere gelebilesin. Şu anda normal bir eğitimle bile bir yere gelemiyorsun. Benim arkadaşım var üniversite mezunu benimle birlikte temizlik yapıyor. (V7-Sultanbeyli)

Ancak bunlara ek olarak Sultanbeyli’de örgün eğitime alternatif şekilde, bazı velilerin çocukları için düşledikleri dinî eğitimin de onlar için bir toplumsal statü elde etme vasıtası olduğu görülmektedir. Buna örnek olarak V8 kodlu katılımcının aşağıdaki ifadelerini vermek mümkündür:

Eğitim almadan da bir yere gelebilir. Yapacağını düşünüyorum. Okulu bırakırsan kendini dinine Kur’an’a verir. Hafız olur. Benim görüşüm hem de dinî eğitimi olsun hem okul olsun. Ben okumadığım için elimde bir mesleğim yok. Diyorum ki okuyun bir mesleğiniz olsun. Ama düzgün eğitim almadan da bir meslek edinemez. (V8-Sultanbeyli)

Toplumsal statü elde etmede ortaya çıkan farklı bir değişken ise fırsat eşitliği algısı olarak düşünülebilir. Sultanbeyli’deki velilerin tahayyülünde yine, toplumda statü elde etmek için özellikle kendi konumlarından hareketle önemli sayılacak toplumsal statülerin çocukları için nispeten kolay erişilmez olduğu görülmektedir. Bu yetersizlik veya çaresizlik hissi, akademik anlamda düşük veya orta seviyede olan Sultanbeyli’deki velilerin çocukları için bir tür savunma mekanizmasına da dönüşmüş olabilir.

Örneğin, velilere yöneltilen “Türkiye’de insanlar kendi çabaları ile önemli yerlere gelebilirler mi?” sorusuna hem Beşiktaş’tan hem de Sultanbeyli’den çeşitli görüşmecî alıntıları aşağıda görülebilir. Beşiktaş’ta özellikle de dezavantajlı bir geçmişe sahipken kendi çabalarıyla önemli toplumsal konum elde etmiş veliler, bireysel çabanın kendilerini bir yere taşımış olmasının verdiği özgüvenle çocukları için aynı durumun olabileceğine inanmaktadırlar. Sultanbeyli’deki bazı velilerde *öğrenilmiş çaresizliğin* daha baskın olduğu ve bunun çocukların mücadelecî taraflarını körelttiği ileri sürülebilir. Beşiktaş’ta, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin velileri, çabanın

önemini vurgularken (sosyal çevrelerinin zaten geniş ve zengin olduğu ve bu faktörü belirtmeye ihtiyaç duymamış olmaları da muhtemeldir), Sultanbeyli'deki bazı veliler ise çeşitli tanıdıklar aracılığı ile toplumsal konum elde etmenin önceliğini belirtmektedirler. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Türkiye'de insanlar eşit fırsatlara sahip değildir. Tanıdığın mutlaka olacak. Tanıdığın olmadan bir yere gelemezsin. Gelirsin ama ne kadar gelirsin, az bir şey aşağıda kalırsın. Tanıdığın olursa daha yukarı çıkarsın. Tanıdığı olanlar şanslı bence. Üniversiteye gitse bile ne kadar yardımcı olabileceğiz bir de o var yani. Devamlı gece gündüz çalışacaksın ki faydan olsun başka türlü olmaz yani. (V9-Sultanbeyli)

Ben geldim. Kendimden pay biçiyorum. Ben gelebildi isem başkaları da gelebilir. Engel var mı var, bir sürü problem var mı, evet var. Beş bin metrelik bir koşuya birileri üç yüz metre ileriden başlıyor olabilir. Kapitalist sistemde bu böyledir. Bunu sıfırlamak mümkün değil. Zaten sosyal sistem diye bir şey yok. Öyle herkesin eşit olması gibi kulağa çok hoş gelen durumu gerçekleştirmek mümkün değil. Dolayısıyla evet adaletsizlikler var ama birisi Türkiye'de bu koşullar altında benim inancım odur ki ister iseniz çalışır iseniz hedefinizi on ikiden vurur musunuz bilmem ama oralarda bir yerde olabilirsiniz. (V5-Beşiktaş)

Bence öncelikle aile olanakları önemlidir. Eğitim olanakları önemli. Onun dışında çevre ne kadar etkili bilmiyorum. Bireysel çalışma ve zekâ da çok önemli. (V1-Beşiktaş)

Bunun yanında, içinde bulunduğu zorlu şartlara, tüm dezavantajlara ve yoksulluğa rağmen çocukları için ümitli olan, onlara içinde buldukları olumsuz durumdan çıkmak için eğitime önem vermelerini söyleyen veliler de bulunmaktadır. Ancak özellikle Sultanbeyli'deki yoksul velilerin kendi çevrelerinin dışında zengin ve nitelikli bir sosyal çevreleriyle ağları pek olmadığı için çocuklarının başarısını veya doğrudan başarı kavramını ancak kendi sınırlı çevreleri ile de değerlendirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle TEOG puan sıralamasında düşük-orta grupta yer almasına rağmen çocuklarını başarılı olarak görmektedirler. Örneğin, kızını TEOG'dan 340 puan almış ve Sultanbeyli Kız İmam Hatip Lisesi'ne devam eden bir velinin görüşleri şu şekildedir:

Bu yoklukta ben kendi çocuklarıma göz önüne alıyorum ve onları şanslı görüyorum okudukları için. Etrafımda böyle bir örnek yok. Mesela komşularımızdan durumu çok iyi olup da çocukları okumayanlar var. Durumu iyidir ama çocukların okuma hevesi yok. Annesi de diyor ki bu varlık içinde çocuklarım okumuyor. Benim çocuklarım da okuma hevesi çok var. Önce böyle yokluk çekmedik. Ama durumumuz kötü düşünce çocuklardaki hevesin de arttığını düşünüyorum. Hem okuruz hem bir işte çalışırız dediler bana. Oğlum hem okuyordu hem de gelip kurabiyecide çalışıyordu. Önce bana dedi ki, anne ben okulu bırakmak istiyorum. Ama ben izin vermedim. Ben gidip merdivenler de silsem seni okutacağım dedim. (V8-Sultanbeyli)

4.2.1.2.3. Sosyal ağ

Sunulan geniş vizyon ve alternatifler Beşiktaş'taki akademik başarısı yüksek çocukların dünyayı anlama ve algılamasında oldukça önemli bir enstrüman olarak değerlendirilebilir. Veliler, çocukları için seçenekleri çoğaltarak onların hem şimdiki hayatlarını hem de gelecekteki hayatlarını tasarlamada önemli bir kademe almaktadır. Çocukları için deneyim zenginliği sunan bu bilinçteki veliler aynı zamanda onlara bir tür *sosyal ağ* da inşa etmektedir. *Sosyal ağ*, velilerin gündelik hayatlarında sıklıkla muhatap olduğu, görüştüğü ve etkileşim içerisinde olduğu kişiler olarak değerlendirilebilir. Bu kişilerin niteliğinin de çocukları üzerinde önemli bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Ailenin *sosyal ağı* içerisinde eğitim seviyesi ve niteliği yüksek, kültürel birikimi fazla olan insanların, çocukların dünyasının şekillenmesinde, onlara belirgin bir örnek olması anlamında ciddi bir payı vardır.

Beşiktaş'taki velilerin, doğal olarak, kendi toplumsal statülerine yakın, niteliği yüksek insanlarla daha fazla bir *sosyal ağ* kurdukları gözlemlenirken, Sultanbeyli'de ise durum tersinedir. Yine kendi toplumsal statülerine yakın insanlarla birliktelik kurmakla birlikte bu insanların meslekî niteliklerinin ve eğitim seviyelerinin pek yüksek olmadığı da anlaşılmaktadır. Velilere yöneltilen, "Etrafınızda daha çok hangi meslek grubundan insanlar var, kimlerle sık diyalog kurarsınız?" sorusuna verilen bazı görüşmecî cevapları aşağıda sunulmuştur:

Alman şirketinde yönetici olan var İsviçre'de yönetici olan bir arkadaşımız var. (V1-Beşiktaş)

İyi bir ailede iseniz zaten iyi bir çevreniz de oluyor. Yönlendirilmeniz, size çevre yapacak insanlarla tanışmanız çok önemli daha kolay oluyor. Bizim çocuk BİLFEN'e gidince burası biraz standardın üstü bir okuldu. Ve biz gerçekten orada değişik bir çevreye girdik. Mesela şunu düşünüyorum bugün benim çocuk Robert Koleji'ne gitseydi çok daha farklı bir çevremiz olacaktı. Vizyonu olan başka insanlarla tanışacaktık. (V4-Beşiktaş)

Yani çok homojen değil karışık diyebilirim aslında. Mühendis var, doktor var, öğretmen var, ev hanımı da var. (V3-Beşiktaş)

Ailenin sosyal ağının genişliği ve niteliği çocuklar üzerinde bazı etkileri söz konusu olabilir. Eğer bir çocuk, toplumsal statüsü ve eğitim düzeyi yüksek, ekonomik olarak belirli bir refah düzeyine erişmiş, alanında yetkin ve saygın bir konumda bulunan insanların içerisinde ise onları rol model alma ihtimali yükselebilir. Bu tür insanlarla muhatap olmak, onlarla çeşitli konular üzerinde tartışmak ve konuşmak bireylere belli bir vizyon da katmaktadır. Bu sayede kendisini motive ederek onlar gibi bir konum elde edebilme gayreti gösterebilirler. Bu durumun tersi de mümkündür. Sosyal ağı dar, etrafındaki insanların eğitim seviyesi düşük, ekonomik olarak belirli bir refahı elde edememiş insanların sunacağı katkı da o nispette az olmaktadır. Aşağıda sunulan bazı katılımcı veli görüşleri bu durumu destekler niteliktedir:

Şimdi benim kendi çevrem genelde tamirci. Küçük esnaf, emekçi kesim yani. (V6-Sultanbeyli)

Komşularıyla iyi anlaşırım. Karşılıklı gelir gideriz. Kendileri ev hanımıdır. Bir tanesinin eşi bahçivandır. Diğerleri işçi. (V8-Sultanbeyli)

Yirmi beş senedir buradayım. Erkekleri pek bilmem, eşleriyle daha çok muhatabız. Genellikle eşler ev hanımı. Belli bir düzeye gelmiş kadın yok ne yazık ki mahallede. Hepimiz ilkokul mezunuyuz. Hatta bazılarımız hiç okuma yazma bilmiyor. Eşleri ise çiçekçilik yapan var, inşaatta çalışan var. Onların da çok yüksek düzeyde bir mesleği yok. (V10-Sultanbeyli)

4.2.1.2.4. Öğretmenlerle yakın iletişim kurma

Sosyal Yaşantılar teması içinde yer alan diğer alt kategori, aile üyelerinin çocuğun devam ettiği okulla ve öğretmenlerle olan yakın ilişkiler ve kurulan diyalogdur. Çocukları akademik olarak başarılı olan aileler, esasında bir tür strateji olarak da düşünülebilir, okulu ve öğretmenleri yakın markaja alarak ikili ilişkileri ve diyalogu sıkı tutmaktadırlar. Bu sayede çocuklarına, onları sürekli takip ettikleri ve onların gelişim seyrini önemsedikleri mesajı verdikleri gibi okula ve öğretmenlere de çocukları ile yakından ilgilendiklerini göstermektedirler. Öğretmenlerden geri bildirim almak, gerektiğinde onların geri bildirimleri doğrultusunda yeni yol haritaları belirlemek, öğretmenlerle işbirliği içerisinde çocuğunun eğitim hayatını birlikte şekillendirmek velilerin süreci ne kadar önemsedığının de bir işaretidir. Aşağıdaki söylemlerde Beşiktaş'taki ve Sultanbeyli'deki veliler arasındaki farklılaşmalar okunabilir:

Evet, sürekli iletişimim var öğretmenlerle ve okulla. Şöyle ki birer toplantımız olur her iki dönemde. Ben onun dışında da her dönem öğretmenlerden özel randevu alır birer görüşme yaparım. İki ay aralıkla bunları yaparım. Dönem başında öğretmenlerle tanışırım. Çocuğum hakkında söylemek istediklerimi söylerim. Karşılıklı paylaşımda bulunurum. Daha sonra toplantıda da akademik durumunu konuşurum. (V1-Beşiktaş)

Öğretmenlerle görüşüyoruz, çok sık görüşüyoruz, her bir öğretmenle ayda bir iki kere muhakkak görüşüyoruz. Çocuğumuzun ilgisinin azaldığı, beceremediği veya kendisini anlatmak için gerekli ilgiyi görmediği konuları öğretmenlerle hâl yoluna koyarız, onlara fikir sorarız. (V2-Beşiktaş)

Okuldaki öğretmenlerle ilkokuldaki öğretmenleri kadar iletişimim yok. İlkokulda her dönem başında randevu alırdım ve hepsiyle birebir görüşürdüm. Ama burası bir devlet okuludur tabii ki. Orada her istediğiniz zaman öğretmeni bulamıyorsunuz. Şöyle düşündüm, ilkokuldayken bu görüşmeyi madem ben talep ettim benim yönetmem lazım bu görüşmeyi. Öğretmen görüşme defterim var. Sorularımı yazarım. Sorularımıza tik atarım. Cevaplarını yazarım. Nasıl çalışması

gerektiğini konuşuruz. Eksiklerini söylerim. Tamamlamak için ne yapmak gerektiğini konuşuruz. Yani sırf görüşmek için görüşmem. Bu benim için ciddi bir iş. Yani ben görüşme hazırlığımı yaparım. (V4-Beşiktaş)

Sultanbeyli’de de velilerin öğretmenlerle irtibatı olmakla birlikte Beşiktaş’taki velilerin öğretmenlere yaklaşımı kadar yapılandırılmış ve profesyonel olmamaktadır. Daha çok, teslimiyetçi ve sorumluluğun büyük kısmını okula, veli olarak da anneye devretmiş bir davranış dizisi karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu açıklayan bazı veli görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Şimdiye kadar beş altı kere gittim. Bazen de babası gider. Okul çağırmanın da gidiyorum. Durumlarını öğreniyorum. Toplantılara da katılıyorum. Diyorum ki eğer dersleri başarılı değilse hocam eti senin kemiği benim. Ben anneyim görevim yaparım, destek olurum ama siz de destek olun diyorum. Bir sıkıntı varsa bana telefon açın diyorum. (V8-Sultanbeyli)

Geçen sene başında gittim. Servis ayarladık, okula yazdırdık. Onun için gittim. Benim yapabileceğim işler için gittim. Ama başarısını artırmaya yönelik olarak bir ziyaret yapmadım. Bu işi annesine devrettim. Ben öğretmenlerini tanımam. Eşim tanıyabilir öğretmenleri. (V9-Sultanbeyli)

Okula ara ara gizlice, yani ondan habersiz gidiyorum. Annesiyle birlikte gittik geçen gün. Sınıfı bir açtık mesela hocasının masasına oturuyor. Öğrencilere bir şeyler anlatmaya çalışıyor. Hoşuma gitti mesela. Öğretmenleriyle benim diyalogum yok ama annesinin var. Şimdiye kadar öğretmenleriyle başarısını artırmaya yönelik bir şey konuşmadım. Ama hanım soruyor. (V6-Sultanbeyli)

Aslında başlarda görüşüyordum ama şimdi çok nadir görüşüyorum. Ancak toplantılara çağrılınca gidiyorum. Kızım diyor gel anne başka anne babalar geliyor sen de gel diye ama zaten başarısı belli. Hani en ufak bir şeyini görsem ya da hissetsem, direkt gider hocalarla görüşürüm diyorum. Gerek duymuyorum açıkçası. Önceki yıllarda gidiyordum. Acaba evdeki hareketleri ile dışarıdaki bir mi diye soruyordum. Bazen değişebiliyor çocuklar. Bir iki kez gördüm bunu çocuklarımda. Bu çelişkiyi gördüğüm için ne yapabilirim diye hocalarla görüşüyordum.

Arkadaşlarla nasıl diyaloga giriyor şakalaşmaları nasıl diye gizlice gidip okulda kızımı izlediğim oluyordu. İki üç saat beklediğimi biliyorum acaba el şakaları nasıl, hareketleri nasıl diye. Öğretmenlere sorduğumda başarılarını hep sizinkiler iyi derdi, zaten iyi olanlar okula geliyor derlerdi. Toplantıya çağrılan velilerden gelenler çoğunlukla çocukları başarılı olanlardı. (V10-Sultanbeyli)

Bir kaç öğretmen ile iletişimim var. Okula toplantıdan toplantıya gidiyorum. En son geçen dönemki toplantıya katıldım. Okula da ancak çağrıldığımızda gidiyoruz. Kendiliğimden gittiğim bir defa olmuştur. O da dersleri boştu çocuğu almaya gittim. Ama çocuğu nasıl daha başarılı yaparız amacıyla gidip de öğretmenler ile görüşmedim. Ama telefonla görüştüğüm oldu birkaç kere.(V7-Sultanbeyli)

Sosyal Yaşantılar teması altında verilen alt kategorilere ve kodlara bakıldığı zaman çocukları yüksek akademik başarı ve performans gösteren ailelerin bu başarı ve performansta önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Bu katkının oluşumu kısa sürede gerçekleşecek türden değildir. Öncelikle bu katkıyı verebilmek ve sürdürülebilir hale getirebilmek için bu minvalde bir birikime yani kültürel sermayeye ve bunu çocukları için başarıya dönüştürecek bilince sahip olmak gerekmektedir. Bu sermayeye, bilince ve *habitus*a sahip olan ailelerin birikimlerini ve kaynaklarını doğru ve etkili şekilde çocukları için seferber etmeleri oldukça anlamlı sayılmalıdır. Bunun tersine olarak da, hem ekonomik ve kültürel sermayesi yeteri kadar olmayan hem de bunu işleyecek ve değerli hale getirecek bilince ve *habitus*a sahip olmayan aileler ve çocukları akademik yönden genel anlamda çok fazla bir atılım yapamamaktadırlar.

4.2.1.2.5. Okul dışı zaman

Okul dışı zaman ve buna bağlı olarak *okul dışı öğrenme pratikleri* öğrencilerin öğrenmeyi ne kadar içselleştirdikleri ve kendilerini sosyal, kültürel, akademik anlamda ne oranda geliştirmeye çabaladıklarını ifade etmektedir. Öğrenmeyi okul dışına da taşıyan, çeşitli sosyal ve kültürel pratikler geliştiren, bu davranışları gündelik hayatının bir parçası haline getiren öğrencilerin diğerlerine göre çeşitli yönlerden önde oldukları ileri sürülebilir. Buna ilişkin Beşiktaş'taki bazı katılımcı veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şöyle ki ortaokulu bitirene kadar hayatında tenis vardı. Biraz bu anlamda serbest bıraktık ki kendisi yönelsin diye. Mesela son 3 haftadır kaykaya yöneldi. (V5-Beşiktaş)

Kızım sekiz senedir bir profesyonel bale kursuna devam ediyor. Bale eğitmeni düzeyinde ilk dereceyi alacak. O sürece girmek isterse devam edebilecek. Bunun dışında zaman zaman uzay kampı, matematik kampı gibi bizim de tavsiye ettiğimiz şeylere katıldı. Ayrıca bahsettiğim BİLSEM çalışmalarına da katıldı. Böyle zihinsel becerileri, kişisel becerileri arttırma kursu gibi böyle matematik problemleri çalışıyorlardı. Bu çalışmalara yedi sene boyunca devam etti. (V2-Beşiktaş)

Okulda öğreniyor ama evde de çalışan bir çocuk. Tenise devam ediyor aynı zamanda. Keman çalıyor. Yazıları araştırma projelerine katıldı. Geçen sene Koç Üniversitesi'nde 4 haftalık bir robotik programına katıldı. Bu bir yaz okulu niteliğinde idi ve araştırma projesiydi. Ondan önceki sene de Sabancı Üniversitesi'ne bir aylık bir programa dâhil oldu. Aziz Nesin matematik köyüne gitti. (V1-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki durumdan farklı olarak Sultanbeyli'de ise aileler, çocuklarının okul dışında üst bilişsel öğrenmelere ilişkin pek fazla aktiviteler içerisinde olmadıklarını ifade etmektedirler. Buna ilişkin bazı veli görüşleri ise şöyledir:

Dükkâna gelir bana yardım eder. İnternet ve bilgisayarı iyi kullandığını düşünüyorum. Bu da benim işime yarıyor burada. Dükkânda geliyor bana iki saat yardım ediyor Ben de harçlığını veriyorum. Bazen oyun oynuyor bilgisayarda bazen bir şeyler araştırıyor. Arkadaşlarla top oynuyor. Yakın arkadaşlarla mahallede çok oynamasına izin vermiyorum. Sokak kültürü alsın istemiyorum. Bunun yerine yanımda dursun bana yardım etsin. Okulun tatil olduğu zaman da bir dönem Kur'an kursuna gönderdim. (V7-Sultanbeyli)

Okul dışında herhangi bir şey yaptığı yok. Dışarı çıkar top oynar ya da eline tablet ya da telefon alır oynar. Bir şey yok yani. İkaz belli bir yere kadar yapabiliyorsun sonra yapamazsın yani anlayacağınız. En fazla yüzmeye gönderebiliriz. Öyle ufak tefek aktivitelere gidiyor. Ders çalışma gibi bir şeye kesinlikle gitmez. Spora yazın gidiyor. (V9-Sultanbeyli)

Ayrıca çeşitli ekonomik sıkıntılar da bu tür etkinliklerin yapılamamasında bir faktör olarak durmaktadır. Bir velinin aşağıdaki ifadeleri bu durumu doğrular niteliktedir:

Ben de onlara destek oldum Gittik otobanda birlikte su sattık. Çünkü evde yiyeceğimiz kalmamıştı o duruma gelmiştik. Kocama 4 ay maaş vermediler. Çok zor durumdaydık. Sattık, gittik yiyecek aldık. Kimseye muhtaç olmamak için bunu yapmak zorundaydım. Bir anne olarak bunu yapmak zorundaydım. Bir oğlum da yaz tatilini tümüyle çalışarak geçirdi. Okul dışında herhangi bir kursa gitmiyorlar çünkü paramız yok. Sadece belediyenin ücretsiz kursu var, ona devam etti. (V8-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'deki kimi veliler, çocuklarının okul dışı zamanlarında kendi sosyolojik gerçekliklerine uyacak şekilde ve muhafazakâr kültürün bir gereği olarak dinî bilgi edinmelerini sağlamaktadırlar. Bu durum Beşiktaş'ın sosyokültürel yapısından oldukça farklıdır. Aşağıda sunulan bir veli görüşü bu durumu doğrulamaktadır:

Pek boş bırakmıyorum kurslara yolluyorum. Kur 'an kursları gibi yerlere yolluyorum. Bu sene Kur 'an kursuna yollamadım, özgür bıraktım. Hemen hemen her sene gitti. Bu yazın yapılan bir faaliyet. Okul döneminde sadece okul olmalıdır. İkisi bir arada gitmez, ikisini algılamak çok zor. Ben yaşadığım için biliyorum. Yatılı gönderdiğim de oluyor. Kur'an öğrensin, namazını niyazını öğrensin. Her şeyi öğrensinler, sadece okulla bitmiyor hayat. Onu da öğrensinler onu da. (V10-Sultanbeyli)

Okul dışı zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarında Beşiktaş'ta ve Sultanbeyli'de öğrenim gören öğrenciler arasında önemli ayrışmalar olduğu veli görüşlerinden anlaşılmaktadır. Özellikle zamanlarını okulda kazandırılmayan çeşitli becerileri öğrenmeye ayıran öğrencilerin diğerlerine göre daha donanımlı oldukları söylenebilir. Bu durum onlar için bir avantaja da dönüşmektedir.

4.2.2. Öğrenci boyutuna ilişkin bulgular

4.2.2.1. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen akademik ve kültürel yaşantılar temasına ait bulgular

Bu başlık altında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplamda on öğrenci ile görüşme yapılmış olup beş tanesi Beşiktaş'ta, beş tanesi ise Sultanbeyli'de öğrenim görmektedirler. Bu görüşmelerden üç alt kategori ve on iki kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.18

Akademik ve Kültürel Yaşantılar Temasına İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
AKADEMİK ve KÜLTÜREL YAŞANTILAR	Liseye hazırlık süreci	Aile desteği ve ailenin kültürel birikimi
		Boş vermişlik
	Okul tercihleri	Disiplinli çalışma
Okul desteği		
Yükseköğretim hayali	Okul dışı kurum desteği	Okul dışı kurum desteği
		Özel ders
	Akademik-sosyal beklentiler	Akademik-sosyal beklentiler
	Dini kaygılar	Dini kaygılar
	Mecburiyet	Mecburiyet
		Yükseköğretime hazırlık

4.2.2.1.1. Liseye hazırlık süreci

Beşiktaş ve Sultanbeyli'deki öğrencilerin liseye hazırlanma sürecini değerlendirme şekillerinde ve bu sürece kendilerinin ve ailelerinin atfettikleri önemde belirgin bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılığın ardında öğrencilerden, ailelerden, okullardan, okul dışı öğretim kurumlarından kaynaklı etkenler vardır. En önemli ayırt edici etken olarak bu süreçte sunulan *aile desteği ve ailenin kültürel birikimi* sayılabilir. Örneğin, TEOG'dan tam puan alan ve Türkiye'nin en önemli liselerinden Robert Koleji'ne devam eden Ö1 kodlu öğrencinin ifadeleri şu şekildedir:

Açıkçası ailemin katkısı en başta en büyük katkıdır doğal olarak. Okulun verdiği eğitim çok iyi. Beni o okulda başarılı olmak için veren de yani bu bilinçte olan da ailem. Okuldan önce o yüzden aile diyorum. Ondan sonra ihtiyacım olduğunda da eksiklerimi olduğunda ders aldırın da

ailem olduğu için hani her yönden desteklediği için daha çok ailem oldu.

(Ö1-Beşiktaş)

Benzer şekilde, tam puana yakın bir puan alan (~498,00) ve Kabataş Erkek Lisesi'ne giden Ö5 kodlu öğrencinin (Beşiktaş) *Liseye çalışırken annem çok yardımcı oldu. Kendi bildiği şeyleri hep anlattı bana* ifadeleri bunu destekler niteliktedir. Ayrıca, aşağıdaki öğrenci söylemlerinden de anlaşılacağı üzere Beşiktaş'taki ailelerin liseye hazırlanma sürecinde çocuklarının otokontrolüne ve özgüvenlerine önemli ölçüde değer verdikleri görülmektedir. Aşağıda söylemlerinden alıntı yapılan iki öğrenci, yine Türkiye'nin önemli liselerinden ve nerdeyse tam puana yakın şekilde taban puanı olan okullarında öğrenim görmektedirler.

Zaten bana desteği olmasa idi ailemin ben çok baskıya gelen bir insan olamadığım için sürekli dershaneye gitmem konusunda zorluyor olsalardı ve kendi yolumu çizmeme izin vermemiş olsalardı şu an elde ettiğim başarıyı edemezdim muhtemelen. O yüzden biraz bana güvendiler bu süreçte. Yaşın küçük senin biz daha iyi biliriz şeklinde düşünmediler. O yüzden benimle beraber ilerlediler hep. Onların beni biraz rahat bırakması beni başarıya yönlendirdi. Benim üzerimde bir baskı kurmadılar. (Ö4-Beşiktaş)

Ailemin payı burada beni özgür bırakmaları oldu. Çünkü ben öyle bir öğrenciyim. Baskıya gelebilen bir insan zaten olamazdım. Zaten bunu bildikleri için de baskı yapmadılar. Baskıya gelmem beni demoralize ederdi. Birinin benim derslerim hakkında bana bir şeyler söylemesi tersi etki yapıyor bana. Karışamazsın diye inatlaşıyorum. Çünkü kendim yaptım bugüne kadar. Beni tanıdıkları için bu konuya hiç karışmazlar. (Ö2-Beşiktaş)

Yukarıdaki söylemlerden de anlaşılacağı üzere bu türden ailelerin çocuklarına serbest alan tanıdıkları ve bu alan içerisinde kendi geleceklerini yapılandırma konusunda onlara güven duydukları anlaşılmaktadır. Ancak örneklemin diğer tarafına yani Sultanbeyli'ye bakıldığı zaman öğrencilerin liseye hazırlık aşamasındaki aldıkları veya alamadıkları aile desteklerinin Beşiktaş'taki öğrencilere göre hayli farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, Ö6 ve Ö8 kodlu öğrencilerin aşağıdaki ifadeleri, ailenin kültürel sermaye yetersizliğinin bir tür açıklaması şeklinde okunabilir. Bu öğrencilerde

Ö6 Sultanbeyli şartlarında başarısı orta-üst sayılan öğrencilerin tercih ettiği bir okulda iken, Ö8 oldukça düşük bir TEOG puanı ile meslek lisesine gidebilmiştir.

Destekten kastım yani arkamda daha çok durdular. Yani öyle özel bir ders falan almadım. Arkamda durdular yaparsın falan diye. Yani daha çok cesaret verdiler. İlkokul mezunları zaten bir şey bilmiyorlar. (Ö6-Sultanbeyli)

Evet oldu. Çalış falan dediler. Sadece kelime. İşte bunu yap bu soruyu çöz şeklinde söylüyorlar uygulama yok. Annem ve babam ortaokul mezunudur. Annem ve babam sadece sözel olarak çalış dedi herhangi bir eylem görmedim. Aile de çok önemli. Annem-babam üniversite mezunu olsaydı değişirdi. Üniversite mezunu olsalardı daha çok bu süreçten geçmiş olurlardı. Derlerdi ki bana test çözersen daha iyi yerlere gelebilirsin. Ama ben mesela şimdi anneme gidip şunu desem ben ders çalıştım test çözdüm desem yuttururum. Ama bir üniversite mezunu anneye babaya bunu yapamazsın. Gerekli yönlendirmeyi daha iyi yaparlardı. (Ö8-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'deki ailelerin düşük düzeyde eğitimleri ve düşük farkındalık düzeylerinden dolayı çocuklarına akademik anlamda birebir yardımcı olabilecek donanımlarından pek söz edilemez. Bundan dolayı da çocuklarının liseye hazırlanma sürecinde ya sadece sözel olarak onlara çalışmalarını gerektiğini ifade etmişler veya da bu süreci hiç dikkate almamışlardır. Farklı bir söylemle, kendilerinde olmayan bir birikimin çocuklarına aktarımı ve bu sayede başarıya dönüştürebilecekleri bir sermaye olmamıştır. Sultanbeyli'deki farklı bir öğrencinin *Annem çok yardım etti. İşte, kızım geleceğini kurman için bunları yapman gerekiyor, okuman gerekiyor dedi. Annemin babamın bana ders çalışma anlamında pek bir yardımı olmadı (Ö7)* sözleri ve *Annem babam üniversite mezunu olsalardı farklı olurdu çünkü onlar da okumuş ve görmüş olurdu. O yollardan geçmiş olacaktı (Ö8)* de bu yönde okunabilecek türdendir.

Sultanbeyli'de bazı öğrenciler için aile desteği istenilen türde ve seviyede olmadığı gibi öğrencinin kendinden kaynaklı veya diğer faktörlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir *boş vermişlik* ve *kaderine terk edilmişlik* de söz konusudur. Bu atalet nedeniyle liseye hazırlanma sürecinde herhangi bir şekilde disiplinli, kararlı ve sebatlı

çalışma süreci geçirmemişlerdir. Öğrencilerin öz disiplin ve otokontrol farkını görmek açısından da aşağıdaki söylemler bu yönde okunabilecek önemli ifadelerdir:

İlk TEOG da oldu ama ikinci TEOG da annem babam üzerime düşmedi. Onlar hep bir şehir dışındaydı. Bana akrabalarım bakıyordu o ara. Onlar da benim dershaneye gittiğimi sanıyordu ama ben kaçıyordum. Bu süre içerisinde ailem evde yokken ben dershaneden hep kaçtım. Arkadaşlarım gel kaçalım diyordu biz de kaçıyorduk. Kaçıp sinemaya veya parka gidiyorduk. Bu sürede yeterli çalıştığımı düşünmüyorum. Hocaların verdiği testleri yapmıyordum. Dershanede örneğin çevrimiçi ders alma imkânı vardı. Dersleri ben alıyordum ama sonra iptal ettiriyordum. Babama mesaj gitmesin diye. (Ö6-Sultanbeyli)

Hiç çalışmadım. Çünkü böyle bir sınava tabi tutulup da gelecekteki hayatım etkileyeceğini bilmiyordum. Açıkçası onunla ilgili bir bilgi vermediler. O yüzden tıpkı bir deneme sınavına önüme koymuşlar da ben de sallamışım gibi düşündüm. Bu yüzden çalışmadığım için pişmanım. (Ö8-Sultanbeyli)

Disiplinli çalışma kültürü özellikle yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin ortak bir özelliği gibi görülebilir. Öz disiplinini sağlayabilen ve derslerine düzenli, aksatmadan, gerektiği kadar çalıştığını belirten Ö1 kodlu öğrencinin (500 tam puan) ve benzer şekilde tam puana yakın puan alan öğrencilerin aşağıdaki söylemleri ise aradaki bu durumu destekler türdendir:

Okuldaki dersleri dikkatli, konsantre bir şekilde başka hiçbir şey düşünmeden dinleyip, eve gelince de işte verilen ödevleri testleri düzenli olarak yapıp yani gerektiği kadar çalışıp iyi bir sonuç aldım. (Ö1-Beşiktaş)

Kendi çalışma programı mı tasarladım. Bu süreçte yeterli çalıştığımı düşünüyorum. 490 civarında puan aldım. (Ö4-Beşiktaş)

Düzenli çalıştım. Düzenli çalışmayı seven bir insan oldum zaten. Ama sosyal hayatım olmazsa da yapamazdım. Gitar çalıyordum. Tutkumu onunla sürdürdüm. Müzik benim hayatımın ortasında ve onunla tutunuyorum hayata. Ders çalışırken aralarda gitar çalıyordum, şarkı

söylüyordum. Düzenli çalışıyordum ve planımı kendim yapardım. 494 puan aldım TEOG'dan. (Ö2-Beşiktaş)

Ö2 kodlu öğrencinin yukarıdaki ifadeleri, öğrencilerin sadece okul dersleri ile değil, diğer aktivitelerle de çalışma ve disiplin alışkanlığı kazandığının da bir işareti olarak değerlendirilebilir. Beşiktaş'ta yüksek puan alan öğrencilerin kendilerinden ve ailelerinden kaynaklı bir başarı hikâyeleri olduğu gibi bu hikâyenin önemli aktörlerinden birisi de devam ettikleri *okullar ve bu okullardaki öğretmenlerin gösterdikleri destek, ilgi ve alakadır*. Ayrıca, okulun yanı sıra sürdürdükleri ek öğrenme faaliyetleri ve gittikleri dershaneler, özel kurslar ya da aldıkları özel dersler de bu hazırlık serüveninin önemli ayrıntıları içerisinde sayılmalıdır. Başka bir ifadeyle *okul dışı destekler* de bu süreçte belirleyici birer faktör olmuştur. Ayrıca, TEOG'dan yüksek puan almış öğrencilerin erken çocukluk döneminden ta ki sekizinci sınıfa kadar, yani TEOG'a girdikleri yıla kadar hep akademik ve sosyal anlamda yüksek performans gösteren öğrencilerin bulunduğu okullarda eğitim almış olmaları art alandaki birikimi de görmek açısından önemlidir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Öğretmenler de geliştirdi. Bu konuda bana önemli değil rehberlik ettiler. Dershanede bayağı sıkı idi ve çok ilgilenirlerdi. Toplamda beş sene gittim dershaneye. Matematikten özel ders aldım. Bunların bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum. (Ö5-Beşiktaş)

8. sınıfta çok yoğun bir programım vardı. Hem derslane hem okul hem kurs vardı. Eve çok giremiyordum. (Ö3-Beşiktaş)

Okulda gerekli dersler veriliyordu. Yani TEOG'da çıkacak tüm konular okulda detayları ile anlatılıyordu. (Ö1-Beşiktaş)

Buna karşın Sultanbeyli'de ise durum katılımcı öğrencilerin gözünden aşağıdaki gibidir:

Ama ilkokulda dört, beş tane öğretmen değiştirdim. Zamanında toplama çıkarmayı bile yapamıyordum. Yedinci sınıfta dershaneye yazıldım ama orada da çok kötüydüm. Dershanenin biraz katkısı oldu. (Ö6-Sultanbeyli)

Mezun olduğum ortaokuldaki kurslar ve çalışmalar beni bu konuda destekledi. (Ö7-Sultanbeyli)

Öğretmenlerimi çok katkısı olmuştu. Bir fen öğretmenim vardı gerçekten çok katkısı olmuştu. (Ö9-Sultanbeyli)

Ancak Sultanbeyli içerisinde de okullar arasında bir eşitsizlik söz konusudur. Sultanbeyli içinde yüksek puanlı okullardan en düşük puanlı okullara doğru gidildikçe de durum değişmektedir. Bu noktada da en dezavantajlı durumun meslek liselerinde olduğu düşünülmektedir. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

Sultanbeyli'de hiçbir rehberlik hocası hiçbir şey yapmıyor. Sadece parasını alıyor ve odasına geçiyor. Neden? Çünkü diyelim ki bir rehberlik hocası bize söylemiyor, birçok bölümü bilmiyoruz mesela. Mesela gidip şu an sorduğunuz da derler ki doktorluk, öğretmenlik, mühendislik gibi bölümler söylenir. Ama uzay mühendisliği gibi bölümler var. Bunları bize niye anlatmıyorlar rehber öğretmenler? Niye boş boş oturuyorlar. Sultanbeyli'de bu böyledir. Sultanbeyli'de gördüğüm bütün okullarda bunun böyle olduğunu düşünüyorum (Ö8-Sultanbeyli).

4.2.2.1.2. Okul tercihleri

Okul tercihleri liseye yerleşme puanı açıklandıktan sonra veliler ve öğrenciler arasında son derece önemli bir konu haline gelmektedir. Çünkü okullar arasındaki başarı farklılıklarından, bazı okulların hem geçmiş başarılarından hem de köklü bir geçmişe sahip olmalarından dolayı bu tür okullara rağbet ve talep çok olmaktadır. Velilerin çocukları için yaptıkları okul tercihlerinde sergiledikleri seçici ve eleyici davranışın benzerini Beşiktaş'taki öğrencilerin okul tercihleri hakkındaki düşüncelerinde de görülebilir. Bu seçicilik öğrencilerin ve ailelerinin beklentileri doğrultusunda şekillenmiş bulunmaktadır.

Akademik –sosyal beklentiler okul tercihleri içinde önemli bir yere sahiptir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öncelikle her zaman bir adım ötesini düşündüm. Yani tamam ben bu okulda eğitim alacağım ama sonrasında ne olacak? Okulların üniversiteye öğrenci gönderme başarılarına baktım. Mezunları nerelere gitmiş ve şimdi nerelerde çalışıyorlar şeklinde bir araştırma yaptım. Buna göre az-çok nasıl bir eğitim verdiklerini, başarı durumlarını

kestirdim. Bu okul dışında, yedeklemek amacıyla birkaç okul daha yazdım. Ama ilk tercihime yerleştim. (Ö1-Beşiktaş)

Benim eski hocalarım Fen Lisesi yazmamı istiyordu. Daha uygun görüyorlardı. O yüzden onların danışmanlığını alarak ilk başta Fen Lisesi yazdım. Ama o dönem TEOG sınavının ilk senesi olduğu için henüz belli olmayan nakil gibi uygulamalar vardı. Yedek yoktu ve öğrenciler sonradan geçiyordu. Belli olmayan birtakım şeyler vardı. Bundan dolayı da Türkiye'nin en iyi okullarının en yukarıya yazmam söylendi. Atatürk Fen Lisesi olsun Galatasaray Lisesi olsun Kabataş Erkek Lisesi olsun. Bunları da yazdım. Beşiktaş Anadolu Lisesi de bu okullardan biri. Abim de burada okudu ve hem adı hem markası olan tanıdık bir okul olması ve Beşiktaş olması da benim için etkili oldu. (Ö3-Beşiktaş)

Şimdi belirli beş okul var. Okulların eğitimi diğer okullara göre çok daha iyi. Galatasaray Kabataş Çağaloğlu gibi. Bu okulların hocaları da çok iyidir. Okullardan birini seçecektim. Kabataş tutuyordu ve burayı seçtim. Bu okuldan memnunum ve iyi eğitim aldığımı düşünüyorum. (Ö5-Beşiktaş)

Sultanbeyli'de ise durum biraz daha tersine olarak, seçicilikten ziyade mecburiyet veya diğer etkenler (Dinî kaygılar, yol uzaklığı, yol masrafı vs.) nedeniyle okul tercihleri yapılmış durumdadır. Aşağıdaki öğrenci söylemlerine bakıldığı zaman bu durum daha net şekilde görülebilir:

TEOG'dan 291 aldım. Rehber hocası ile görüşmeye gittik. Anadolu liselerini falan yazdık. Puanım düşük olduğu için meslek liselerine baktık. Sonra bu okulun yeni açıldığını söylediler. Aslında istediğim başka meslek okulları da vardı. Onlara gitmek istiyordum ama bu okul yeni açıldığı için ve her öğrenciyi aldığı için ben de buraya geldim. Bu okuldan memnun değilim. Çünkü sınıfımızda 32 tane kız var. 32 kızla aynı ortamda yaşamak o kadar daraltıyor ki ve hocalarımızın da hiç anlayış olduğunu düşünmüyorum. Buradaki arkadaşlar nasıl gelmişlerse yani nasıl düşük başarı ile gelmişlerse kendilerini yükseltmeden öylece devam ediyorlar. Rahatsız ediyor bu durum beni. (Ö10-Sultanbeyli)

Tabii ilk başta için eğitim önemliydi. Eğitimden sonra benim için okulun ortamı geliyordu. Böyle karma bir liseyi hiç hayal etmedim. Çünkü nasıl olduklarını duyuyorduk. O yüzden zaten aklımda bir imam hatip vardı. Bu şekilde de buraya geldim. Erkeklerle kızlar arasındaki bir arada olma ya karşıyım. Çok fazla samimiler. Bence bunun olmaması gerekiyor. Bunları istemediğim için buraya geldim. Şu anki okulum da memnunum. (Ö7-Sultanbeyli)

Başka okullara gitme şansım vardı ama babam izin vermedi. Sultanbeyli'de kalmamı istiyordu. Ben Kadıköy'de okumak istiyordum ama ora da sağlam bir yer olmadığı için vermedi. Sağlamdan kastım hani lise ortamı biraz bozuk oluyor ya. Oradaki istediğim lisede biraz olaylar falan oluyordu. Bundan dolayı istemedi. (Ö6-Sultanbeyli)

Hangi meslek daha iyi para getirir şeklinde bir düşüncemiz oldu. Zaten günümüzde de birçok öğrenciye baktığımızda şu mesleğin atanmasına bakıyorlar ve şu kadar para getiriyorlar diyorlar. Üniversitede böyle lisede de böyle. Benim aslında puanım yüksek olsaydı sağlık okuluna gidecektim. Ama olmadı buraya geldim. Burada da sağlık bölümü var ama tam bir sağlık bölümü değil aslında. Hasta bakımı gibi bir şeydir. O yüzden adalet bölümüne geldim. (Ö8-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'deki öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı oradaki okullarda eğitim görüyor olsalar da Sultanbeyli'de olmaktan ve orada eğitim almaktan pek memnun görünmemektedirler. Ailelerinin maddi yetersizlikleri veya dinî-kültürel kaygılarından dolayı kendi “mahallelerinden” kopmama isteği onları Sultanbeyli'de tutan bir faktör olarak düşünülse de yaşadıkları yerden kendilerini ayrı tutma istekleri bir tür *mekânsal kopuş* veya *aidiyeti reddediş* olarak nitelenebilir. Bu durumun ifadelerine yansımaları aşağıdaki gibidir:

Sultanbeyli'de yaşamaktan mutlu değilim. Çünkü ortamı sevmiyorum. İnsanları beni çok fazla rahatsız ediyor. Hiçbirinin anlayışlı insan olduğunu düşünmüyorum. İmkânım olsa Kadıköy'de yaşamak isterdim. Çünkü oranın insanları daha elit ve anlayışlı geliyor. (Ö10-Sultanbeyli)

Bir yandan mutluym bir yandan mutlu değilim. Mutlu olmamın sebebi bütün akrabalar olarak buradayız. Mutsuz olmamın nedeni buranın

insanlarını pek sevmiyorum. Buradaki insanlar hemen yapılan bir şeye zarar veriyorlar. Hiç böyle bir şeyin kıymetini bilmediklerini düşünüyorum. Eğitim seviyeleri düşük. (Ö7-Sultanbeyli)

Yeniden başlama imkânım olsa Sultanbeyli'de bir okula gitmezdim. Mesela baktığınızda bir Etiler'deki bir Kurtköy'deki veya Kadıköy'deki bir okula baktığınızda sınıf mevcudu bir kere az. Yani sınıf mevcudunun çok olması demek öğretmenin öğrencilerle ilgilenememesi demektir. Mesela benim kardeşim burada bir İlkokula gidiyor mezun olduğu bir okula gidiyor. Bu okulda sınıfı 40 kişilik. Hatta 45 olabilir. Benim ablam da anaokulu öğretmeni ve sınıfında 20 öğrenci var. Ayrıca bu 20 öğrencinin içinde engelli öğrenci de var. Ne demek oluyor, burada kaliteli bir eğitimden söz edemeyiz. Buralarda eğitim görmek istemezdim. Kendimi bu konuda dezavantajı görüyorum. (Ö8-Sultanbeyli)

Kendi mahallemde mutluyum ama merkezde normal ortamlarda mutlu değilim. İstanbul'da Pendik'te veya Üsküdar'da yaşamak isterdim. İnsanlarından. Etraf çok kirletiyorlar. Örneğin belediye etrafa çiçek dikeyip güzelleşsin diye fakat hemen koparıyorlar veya mahvediyorlar. Daha bugün karşılaştım. Bir de insanlarda anlayış yok. Çoğunluğunda cahillik var. Geri kaldıklarını düşünüyorum. (Ö6-Sultanbeyli)

Ben açıkçası burayı çok sevmiyorum. Yani mutsuzum hatta şunu da fark ettim ailemin de mutsuz olduğunu görüyorum. Özellikle annem buradan çok sıkılmış. Gitmek istiyor neden daha iyi bir yerde çocuklarımı yetiştiren biri olmayayım diye. Bunu da düşünüyoruz asla buradan taşıyabiliriz evimizi. (Ö9-Sultanbeyli)

4.2.2.1.3. Yükseköğretim hayali

Yükseköğretim hayali, akademik ve kültürel yaşantılar teması altında son alt kategori olarak ortaya çıkmış durumdadır. Gelecekteki hayatlarını şekillendirme ve gelecekteki eğitimleri hakkında çeşitli hazırlıklar yapma bağlamında Beşiktaş ve Sultanbeyli'deki öğrenciler arasında önemli farklılıklar söz konusudur. Aradaki farkı görmek adına yükseköğretim hayali ve bu yöndeki hazırlıklara bakıldığı zaman

Beşiktaş'taki öğrencilerin bu uğurda harcadıkları mesainin daha tutarlı, ayakları yere basan, rotası belirli şekilde olduğu ve geniş bir vizyon çerçevesinde meydana getirildiği anlaşılırken Sultanbeyli için benzer ifadeleri kullanmak zor olmaktadır.

Harvard Üniversitesi'nde ekonomi okumak istiyorum. Onun için girilmesi gereken sınavlara hazırlanıyorum. Bu süreç Türkiye'dekinden biraz farklı işlemektedir. Akademik başarısından çok başarı ile birlikte senin nasıl bir insan olduğuna nelerle ilgilendiğini önemsiyor. Zaten bu ilgilendiğim bir şeyler de hani tenistir, kemandır bunların hepsi anladığım kadarıyla kabulde bir faktör. Açıkçası ben bu ekonomiden sonra hani politik bilimler, çift ana dal okumak gibi bir planım var. Bunların üstüne eğer öğrendiğim kadarıyla ilgimi çekiyorsa hukuk okuluna devam edebilirim, Law School'a. Ya da onun yerine master yapıp bir konuda uzmanlaşmak isterim. Ya da bir şirkette çalışmak da mümkün olabilir. Yani bir sürü açıkçası seçeneğim var. (Ö1-Beşiktaş)

Tıp okumak istiyorum. Cerrahpaşa Tıp fakültesinde psikiyatri okumak istiyorum. Oranın bana vereceği eğitimin iyi olacağını düşünüyorum. Mesleğim de gerçekten iyi ve uzman olup bir şeyler bulmaya yönelmek istiyorum. Bir şeyler bulmak ve üretmek istiyorum. (Ö2-Beşiktaş)

Hedefim Boğaziçi Psikoloji bölümü. Çünkü psikolojiye ilgim var. Küçüklüğümde beri var. İnsanları analiz etmek gözlemlemek en çok sevdiğim şeyler. Çevremdeki insanlar da benim bu güçlü yönümü söyler. Detaycı düşündüğümü söylerler. Bu alanda iyi olabileceğimi düşünüyorum. (Ö4-Beşiktaş)

Endüstri mühendisi olmak istiyorum. ODTÜ'de okumak istiyorum. Okulun beni iş hayatına hazırlamasını bekliyorum. Lisede kültürel aktiviteler göre daha az oluyor. Üniversitede daha sosyal bir hayat içerisinde olmayı bekliyorum. Kendimi daha rahat ifade edebilmeyi bekliyorum. Üniversiteye okul dışında günde beş altı saat çalışıyorumdur. Bir günde neleri bitirmem gerekiyorsa onları muhakkak çalışarak bitiriyorum. Çözemediğim soruları biliyorum ve benden daha iyi bilen arkadaşlarıma soruyorum. Haftada iki gün dershaneye gidiyorum. (Ö5-Beşiktaş)

Sultanbeyli'deki öğrencilerin söylemlerinde ise yükseköğretim hayali ve beklentileri şu şekildedir:

Şimdi toplumda şöyle bir anlayış var. El âlem belli meslekleri çok iyi der değil mi? Mesela ben Ankara'da bir hukuk okumak istiyorum veya İstanbul'da. İşte hâkim olmak istiyorum. Neden el âlem iyi desin diye. İşte Sevinç ile Halil'in kızı hâkim olmuş, güzel bir şey el âleme göre. Diyelim ki benim kendi istediğim başka bir meslek olsun. Diyelim veteriner oldum işte köyde çalışıyorum istediğim bir meslek. Ondan sonra diyelim az para alıyorum ama mutluyum. Yani hep dışarıdaki insanlara göre yaşıyoruz. Benim tercihim de el âlem belirleyecek. (Ö8-Sultanbeyli)

İngilizce hazırlık okumak istiyorum. İngilizcemi geliştirmek istiyorum. Ayrıca İspanyolca eğitim almak istiyorum. Erasmus ile yurt dışına çıkmak istiyorum. Pek çalışıyorum sayılmaz. Günde mecburi 30 paragraf sorusu çözüyorum. Ama matematiğe tam çalışamıyorum. (Ö6-Sultanbeyli)

Kararsızım mühendislik ve eczacılık arasında. Ama benim asıl hayalim konservatuar okumak. Bu konuda dün ailemi ikna etmeye çalıştım. Biraz böyle annem ikna oldu. Tamam, artık ne yapıyorsan yap şeklinde. Ama babam ikna olmuyor. Biraz imkânsız gibi geldi. Belki biliyorsunuzdur ses haram bu yüzden galiba. Ben okulun korosundayım. Şu an bir yarışmaya hazırlanıyorum sesim güzel. Bu benim hayalim bilemiyorum. Babama rağmen gitmem. Şöyle düşünüyorum eğer arkanda ailen rızası yoksa o işin hayır gelmez. (Ö8-Sultanbeyli)

Mimarlık okumak istiyorum veya eczacılık. Küçüklükten beri çizim yapmayı seviyorum. Ondan beri seviyorum. Bu konuda umutluyum. Öncelikle benim iyi bir yere gelmemi, iyi bir mimar olmamı sağlaması benim açımdan önemlidir. Başta söylediğim gibi ortamı benim için önemlidir. Bence çok fazla samimilik olmasın. Herkes kendini bilsin. Yerini bilsin. Örneğin farklı bir inanca mensupsa beni ufak da olsa etkileyebilir. Değişik bir şeyler düşünmeme neden olabilir. Kafamın karışmasından korkuyorum. Hiçbir dini inancı yoksa arkadaşlık yapıp

onu bu tarafa yani İslam'a çekmeyi amaçlarım. Ama baktım olmuyor ise ben pek fazla samimi olmamaya çalışırım. (Ö7-Sultanbeyli)

İzmir'de hukuk okumak istiyorum. Ama bu çabalarla kazanabileceğimi düşünmüyorum. Yeni insanlarla tanışmak istiyorum. Kitap okuyan insanlarla tanışmak istiyorum. Bir kitap üzerine tartışmak istiyorum. Birlikte filme gitmek istiyorum. Okuldan eve saat 6'da geliyorum. İşlerimi halledeyim diyene kadar saat 7 oluyor. Saat onda anneler geliyor. O zaman aralığında çalışıyorum. Ama düzenli çalıştığım söylenemez. Ailem bana bu konuda destek olmuyor ve eksikliğini hissediyorum. Bu okulda sanmıyorum ki kimse ailesiyle ders çalışsın. (Ö10-Sultanbeyli)

Sultanbeyli'deki öğrenci söylemlerine bakıldığı zaman henüz net bir şekilde rotası belirlenmiş ve bu yönde çalışmaların yapıldığı bir yükseköğretim hedefinin olduğu söylenemez. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin ailesinden ve kendinden kaynaklı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunun yanında çevre baskısının ve başkalarına göre bir hayat belirleme durumunun da varlığı görülmektedir. Ayrıca çeşitli dini kaygıların yükseköğretime ilişkin hayalleri ve beklentileri de etkilediği söylemlerden anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sosyal yaşantılar temasına ait bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenen ikinci tema *Sosyal Yaşantılar* olmuştur. Bu tema altında “okul dışı zaman”, “kültürel pratikler”, “sosyal ağ” ve “toplumsal statü ve yurt dışı deneyimi” olmak üzere dört alt kategori oluşmuştur. Bu dört alt kategoriye bağlı olarak da on bir kod belirlenmiştir. Bunlara ilişkin genel görünüm tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19

“Sosyal Yaşantılar” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler
SOSYAL YAŞANTILAR	Okul dışı zaman	Okul dışı öğrenme pratikleri Amaçsız zaman harcama Sanatsal-sportif aktiviteler
	Kültürel pratikler	Aile ile birlikte öğrenme pratikleri ve kültürel etkinlikler Aileden alınan birikim
	Sosyal ağ	Sık görüşülen kişiler Bireysel çabanın etkisi
	Toplumsal statü ve yurt dışı deneyimi	Ailenin etkisi Okulun etkisi Diğer faktörler Yurt dışı seyahatleri

4.2.2.2.1. Okul dışı zaman

Öğrenci görüşmelerinden şimdiye kadar anlatılan kısımlar daha çok, liseye hazırlık aşamasını içermektedir. Öğrencilerin liseye kadarki olan alışkanlıkları ve çeşitli yatkınlıkları büyük ölçüde lise döneminde de devam etmektedir. Başka bir deyişle önceki yıllarda zamanını öğrenmeye ve araştırmaya ayıran öğrenciler şimdi de benzer bir hayat sürerken, geçmişte okulla veya okul dışı öğrenmeyle ilgili pek bir aktivitesi olmayan öğrencilerin de aynı tutum ve davranışları sürdürdükleri görülmektedir.

Okul Dışı Zaman, öğrencilerin okuldan arta kalan zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiklerine ilişkin ipuçları sunmaktadır. Bu alt kategori içinde yer alan ilk kod *okul dışı öğrenme pratikleri* olarak belirlenmiştir. Akademik olarak başarılı, otokontrolü ve öz disiplini yüksek olan öğrencilerin okul dışında da öğrenmeye dönük, kendilerine, topluma ve insanlığa faydalı çabalarının olduğunu aşağıdaki ifadelerden anlayabiliriz:

Ben zaten 5 yaşından beri tenis oynuyorum. Onun dışında yelkene merak sarmıştım. Fenerbahçe'de Yelken yapıyorum. Spor dışında da küçük yaştan beri keman çalıyorum. Onun dışında MNU (Modern Birleşmiş Milletler Kulübü) ile konferanslara katılıyorum. Bu kulüp ile birlikte toplanarak dünyadaki sorunları tartışıyoruz. Onun dışında iş topluluğu denen bir kulüp ile birlikte hani dünyadaki bitcoinden tutun da mevcut ekonomide hangi piyasada gelişmeler üzerine tartışıyoruz. Bunun dışında tarih kulübü var. Bu kulüp ile bir dergi çıkartıyoruz ve ona yazı yazıyorum. Bunun dışında bir de topluma hizmet projeleri yapıyorum.

Toplumda ihtiyacı olan kesime yardımda bulunan etkinliklerde görev alıyorum. Ben özellikle bu ekonomik sistemler, dünyadaki ideolojik politik düşünceler bunlarla ilgili kitapları okumaktan hoşlanıyorum. Bu okuduklarımı genelde birileriyle tartışırım. Genelde zaten arkadaşlarıma baktığımda hepsi benimle aynıdır. Bir aradayken, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde, işte dışarıda bulduğumuzda açıyoruz bu konuları. (Ö1-Beşiktaş)

Evet, tabii ki öğrenme çabam var. Bu ders açısından da olabilir başka açıdan da olabilir. Olmak zorunda. Sistemi ders açısından yeterli bulunmadığım için o yüzden ekstra bir şeyler öğrenme gayreti içindeyim. Yani müfredat ile alakası yok, bir şeyler öğrenmeyi seviyorum. Tarih ve edebiyata çok ilgim var. Onunla alakalı belgeseller bulduğumda ve denk geldiğinde ya da özel olarak araştırıp bir şeyler bulmuşsam onların üzerine giderim ve okurum. Bunun yanında psikolojiye ilgim var. Bu seneden önce okul dışında tiyatro faaliyetleri yürütüyordum. Piyanoya bir süre devam ettim. (Ö4-Beşiktaş)

Evet, okul dışında da bir şeyler öğrenme çabam var. Şöyle ki, belgeseller izliyorum. Uzay ile ilgili bazı araştırmalar yapıyorum. Onun dışında biyolojinin bazı konuları ile örneğin nano teknoloji ile yakından ilgiliyim. Bunlar her ne kadar çok profesyonel çalışmaları olmasa da benim için önemli kazanımlar sağlamakta. Mesela İngilizce proje konum da bununla ilgiliydi. Örneğin, bir suçun arkasındaki nedenleri araştırmak benim konumdu. (Ö3-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki öğrencilerin okul dışı zamanlarını farklı beceriler kazanmaya daha çok ayırdıkları ve bu yolda kendilerini daha odaklanmış hissettikleri görülürken Sultanbeyli'de durum daha farklıdır. Sultanbeyli içerisinde de okul dışında bir şeyler yapma çabası olan öğrenciler olmakla birlikte ya yaşanan yerin öğrencileri sınırlandırması ya da farklı faktörlerin bu bilinci daraltması nedeniyle zengin bir deneyim çeşitliliğine veya önemli sayılabilecek bir aksiyona rastlanmamaktadır. Bu durumda ortaya amaçsız zaman harcama çıkmaktadır. Buna ilişkin çeşitli öğrenci görüşleri aşağıda görülebilir:

Sürekli ders çalışıyorum hiçbir sosyal etkinliğim yok. Boş olduğum zamanlarda yemeğe giderdim veya bir sinemaya giderdik o kadar. Bir kere de kitap fuarına gitmiştik. Annem babam beni herhangi bir kültürel faaliyete yönlendirmez tam olarak. Ailem bana ben demeden kendiliğinden bir kitap almaz. (Ö8-Sultanbeyli)

İngilizce kursuna gidiyordum ondan da vazgeçtim. Daha sonra ebru kursuna gittim Onu da bıraktım. Yurda geliyorum. Yurttan okula gidiyorum okuldan yurda geliyorum. Robot gibi yaşıyorum. Bir şey yok. (Ö6-Sultanbeyli)

Daha çok gezerek değerlendiriyorum. Karşıya çok giderim sahillere giderim. Ailemle vakit geçiririm. Onun dışında yüzmeye gidiyorum. Bundan başka herhangi bir faaliyet yok hayatımda. Aslında annem bazen bana gitmeyecek misin bir İngilizce kursuna diyor ama biraz benim tembelliğimden kaynaklı. Sultanbeyli'de gidebileceğim bir kurs yok. Gerçekten gitmeye üşeniyorum yani kendim erteliyorum. (Ö9-Sultanbeyli)

Öğrencilerin okul dışı zamanlarını değerlendirme biçimlerindeki farklılığı onların akademik başarıları ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Akademik anlamda başarılı öğrencilerin kendilerini daha da geliştirici ve çok yönlü yetişmelerini sağlayıcı etkinliklere hayatlarında daha fazla yer ayırdıkları görülmektedir. *Sanatsal-sportif faaliyetler* bu etkinlikler içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

Okul dışında müzik yapıyorum. Gitarla çalışıyorum şarkı söylüyorum. Okulun korosu ile meşgul oluyorum. Hatta hazırlık okurken okulun korosu ile Hırvatistan'a gitmiştik. Burası bana çok şey kattı gerçekten sosyal açıdan. Altı yaşımdan beri müzikle uğraşıyorum. Ortaokulda iken de sahneye çıkıyordum. (Ö2-Beşiktaş)

4.2.2.2.2. Kültürel pratikler

Tablo 4.19 incelendiğinde *Sosyal Yaşantılar* teması altındaki diğer alt kategorinin *Kültürel Pratikler* olduğu görülmektedir. Bu alt kategori içerisinde *aile ile öğrenme pratikleri* ilk kod olarak belirlenmiştir. Hem Beşiktaş hem de Sultanbeyli'deki öğrencilerin aileleri ile birlikte veya onların öncülüğünde okul için veya okul haricinde bir şeyler öğrenme pratiklerine bakıldığında bazı önemli farklar dikkati çekmektedir. Beşiktaş'taki öğrencilere bakıldığı zaman aileleri ile daha üst bilişsel veya sanatsal aktivitelere katılım gösterdikleri görülürken Sultanbeyli için bu durum nadir gerçekleşmekte veya hiç gerçekleşmemektedir. Örneğin, bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ailemle birlikte sinema iki üç haftada bir muhakkak yaptığımız etkinliklerden. Birlikte tiyatroya gidiyoruz. Opera en sevdiğimiz bir aktivite. Gittiğimiz sinema, opera, tiyatro bunları derste paylaşıyoruz, tartışıyoruz. Birbirimize hem öğretmenler hem öğrenciler olarak tavsiyede bulunuyoruz. Ortak bir film varsa bunun eleştirilerini yapıyoruz. Bunun dışında arkadaş gruplarında yine hani bu filme gittim iyiymiş öyle güzeldi toplumda niye ele aldığını tartışıyoruz. Genelde gittiğimiz filmler toplum içerisinde bir değeri olduğu için böylece toplumdaki değerleri toplumun durumunu tartışarak yine akademik anlamda ki katkısı oluyor. (Ö1-Beşiktaş)

Ailemle birlikte otururuz bir kitap okuruz bir kitap üzerine tartışırız. Birlikte tiyatroya gideriz. Beni böyle şeylere yönlendiren zaten annemdir. Küçüklüğümde beri gel şunu okuyalım şu faaliyete gidelim şeklinde telkinde bulunduğu bana. Ben ondan öğrendiklerimi şimdi bireysel olarak da yapıyorum. O yüzden evde genel olarak böyle şeyler tartışırız. (Ö4-Beşiktaş)

Annem kardeşimden dolayı sürekli doktora gittiği için orada öğrendiklerini bize anlatıyordu. Annem de kitap okuyor. Onun öğrendiği şeylerden konuşuyoruz bazen. Okul dışında bir şeyler öğrenmek için bir yerlere gitmiyorum. İnternette bakıyorum. Sosyal medyada dolanıyorum. Herhangi bir sanatsal ve sportif faaliyetim yok. Ama olmasını isterdim. (Ö7-Sultanbeyli)

Okulla alakalı bir şeyler yapmıyorum. Sadece üniversite sınavına çalışmam daha biraz yardımcı oluyorlar. O da çalış şu kadar zamanın kaldı şeklinde diyorlar sadece. Anlamadıkları için bana yardımcı da olamıyorlar. Onlar sanki liseye başlamışım gibi düşünüyorlar. (Ö10-Sultanbeyli)

Anne ve babamın kitap okuma alışkanlığı yok. Bunun eksikliğini hissediyorum. Mesela önerebilecekleri bir kitap olmuyor. Okuduğum bir kitap hakkında merak bile etmiyorlar ne yapıyorsun diye. Ara sıra sinemaya gideriz. Fazla da olduğu söylenemez. Okuldan geldiğimde ek bir faaliyet olarak bir tiyatroya gitsek, bir sinemaya gitsek güzel olabilirdi. Ailemi herhangi bir sanat ve spora ilgisi de yok. Mesela ben diyorum ki ileride konservatuvarı okuyayım, keman çalayım ama onlar kabul etmiyor, o alanda ilerleme mi istemiyorlar. (Ö10-Sultanbeyli)

Aile ile yapılan kültürel etkinliklerin çocuğun öğrenme isteğini ve kapasitesini olumlu etkilediği düşünüldüğünde her iki taraftaki öğrenciler arasında bir eşitsizlik söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca bunun yanında Sultanbeyli'deki velilerin daha sınırlayıcı bir tutum ve davranış içinde oldukları yukarıdaki söylemlerden anlaşılmaktadır.

Kültürel Pratikler alt kategorisinin diğer bir kodu ise aileden alınan birikim olarak belirlenmiştir. Bu, bir anlamda aileden çocuğa geçen kültürel sermayenin yansımaları olarak da değerlendirilebilir. Sultanbeyli'deki öğrencilerin şu anki eğitim seviyeleri büyük ölçüde anne-babalarından daha yüksek olduğu için kültürel etkinliklere dair anne-babadan çocuklara geçen bir yatkınlık fazla söz konusu değildir. Hatta bunun yerine çocuklardan anne-babaya olacak şekilde bir akış söz konusu olabilmektedir. Bununla ilgili çarpıcı bir alıntı aşağıda görülebilir:

Annemin okuma alışkanlığı yok babam da yeni başladı sayılır. Babam daha çok peygamberlerin hayatını okuyordu Ama ben onu bıraktırdım. Hep aynı türde okuması yanlıştır. Şu an bir kitap verdim ona Sineklerin Tanrısı diye. Onu okuyor. Başta biraz anlama sıkıntısı çekiyordu. Şimdi biraz daha yavaş yavaş iyi olduğunu düşünüyor. Sinemaya gideriz. Bir enstrümanla filan uğraşmazlar. Benim de hiç merakım yok. Herhangi bir sanat dalıyla ilgili bilgileri yok. (Ö6-Sultanbeyli)

Ancak bunun yanında çocuklarını kendi seviyelerinin üstüne taşıma gayretinde olan veliler de bulunmaktadır. Bir öğrencinin *Onlar ilkokulda diye ben de ilkokulda bırakmadılar. Bunun devamını ben getirdim* (Ö7-Sultanbeyli) söylemi bunu destekler niteliktedir.

Aileden alınan birikimin akademik başarıya olan yansımalarını Şimdi girdiğim okulun başarısını yani bana kattıklarını göz ardı edemem. Şu an okuduğumuz kitaplardan tutun İngilizce derslerindeki edebiyat derslerindeki tartışmalar bana kişi olarak yeni bir boyut katıyor. Ama bu boyutu katmasında bu okula girmemde bunları tecrübe etmem de baş etken ailem oluyor (Ö1-Beşiktaş) sözlerinden ya da *Ailemin bana yeterli kültürel birikim aktardığını düşünüyorum. Yani eğer aileniz iyi ise zaten bir adım önde oluyorsunuz. Gerek kendinizi ifade edebiliyorsunuz gerek özgüveniniz oluyor. O yüzden ailenin önemi çok büyük bence burada* (Ö5-Beşiktaş) ifadelerinden de görülebilir.

4.2.2.2.3. Sosyal ağ

Velilerin söylemlerinde olduğu gibi öğrencilerin söylemlerinde de anlaşılan diğer önemli bir fark da *sosyal ağ* ile ilgilidir. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin ve ailelerinin etrafında yani sosyal ağlarında daha çok niteliği, kariyeri, eğitimi yüksek olan kişileri görmek mümkündür. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Şöyle bakınca daha çok finans muhasebe gibi ekonomi ağırlıklı meslek grupları var. Benim üstünde etkisi olan bir kişi var. Kendisi bir şirkette üst düzey yönetici ve ekonomi mezunudur. Onunla konuştuğumda ve tartıştığımız zaman ifade ettiği düşünceleri ifade etme biçimi ya da yaptığı iş pozisyonu beni etkiliyor. (Ö1-Beşiktaş)

Sık görüşüyoruz amcamla ve yengemle. İkisi de doktor. Beyoğlu Göz Hastanesinde ve Çapa'da çalışıyorlar. Onların hayatlarını görüyorum. Tıp istediğim için zaten bu benim için çok önemli bir şans. (Ö2-Beşiktaş)

Daha çok şirketlerde çalışan insanlar var. Müdür, genel müdür tarzında insanlar var. Doktorlar var. Bunlarla görüşüyoruz. Üzerimde etkisi olduğunu düşünüyorum. İleride ne yapıp yapmamam gerektiği ya da

hangi meslek nasıldır görüldüğü gibi midir ya da benim yapıma uygun mudur bu tarz şeyler hakkında bir fikir ediniyorum. (Ö4-Beşiktaş)

Okuldaki arkadaşlarımla aileleri belirli bir kariyer elde etmiş insanlar genelde. Daha çok mimar var mühendis var doktor var. Ailem daha çok ticaret yapan insanlarla sık görüşüyor. (Ö5-Beşiktaş)

Sosyal ağ konusu ise Sultanbeyli’de biraz daha farklıdır. Sultanbeyli’de daha çok, kol gücü ile çalışan ve eğitim seviyesi çok yüksek olmayan kişilerin olduğu dikkati çekmektedir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

Babam tabii ki daha çok kendi tarafıyla içli dışlıdır. Amcam ve yengem bir şey okumamış. İlkokul mezunu hatta bazıları ilkokul mezunu bile değil. Ama öğretmenler ve mühendisler de var. Ama ben çok konuşmuyorum onlarla. (Ö6-Sultanbeyli)

Çoğu genelde işçilik yapan komşular. Kol kuvveti ile çalışıyorlar. Akrabalarım arasında öğretmen var okul müdürü var mühendis var ve esnaflar var. (Ö9-Sultanbeyli)

Teyzem var mesela esnaf. Yengem avukat. Karşı komşumuz var mesela kocası da otobüs şoförü. (Ö8-Sultanbeyli)

Sosyal ağ konusunda Beşiktaş’ta bulunan aileler ve öğrenciler ile Sultanbeyli’dekiler arasında önemli bir ayrışma göze çarpmaktadır. Beşiktaş’ta bulunan öğrenciler için sosyal ağın bir avantaj oluşturduğu ileri sürülebilir. Ancak aynı durum Sultanbeyli için pek söylenemez. Kişiyi çevresinin de şekillendirdiği göz önüne alındığında eğitimi ve niteliği yüksek bir sosyal ağa sahip olmanın avantajları ve bundan yoksun olmanın dezavantajları daha iyi anlaşılabilir.

4.2.2.2.4. Toplumsal statü ve yurt dışı deneyimi

Toplumsal statü elde etme noktasında bireysel çabanın önemi üzerinde Sultanbeyli ve Beşiktaş’taki öğrenciler hemfikirdirler. Ancak *toplumsal statü elde etmede aile desteği* alma konusunda hemfikir değillerdir. Beşiktaş’taki öğrencilerin toplumsal statü elde etmede ailelerinin desteğinin önemli olduğuna inandıkları görülürken aynı durum Sultanbeyli için tümüyle benzer değildir. Aşağıdaki bir öğrenci görüşünde toplumsal statü kazanmada aile desteğine vurgu yapıldığı görülmektedir:

Ben kesinlikle ailenin etkili olduğunu düşünüyorum. Bunun için yeterli olanaklarım olduğunu düşünüyorum. Bu konumu elde etmem de okul çok büyük bir etkiye sahip elbette. Benim ilgi alanları mı fark etmem de işte kendimi tanımam da ilgi alanlarım da kendimi geliştirmem de okul çok büyük bir etkiye sahip. Ama beni bu okula gönderen de destekleyen de bu okula gitmemi ben bunun dışında diğer bütün imkânları bana sunanda ailem. Aslında o yüzden her şeyin temeli aile gibi oluyor. Çünkü okulun yolunu da onlar açıyor. (Ö1-Beşiktaş)

Benzer şekilde, farklı bir öğrenci görüşünde de toplumsal statü elde etmede aile desteğinin önemine dikkat çekilmektedir. Ancak bunun yanında eğitim aldığı okulun etkisinin de toplumsal statü elde etmede belirleyici bir taraf olduğu da vurgulanmaktadır.

Eğer oranlarsam destek açısından tabii ki ailem. Hem maddi hem manevi desteğe verebilecek olanlar onlar. Bu okulun ben zaten gelirken de böyle olduğunu biliyordum. Toplum içerisinde insanlar Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi denildiği zaman iyi gözle bakıyor. Dışarıdan bir insanla konuştuğum zaman hangi liseye gittiğimi söylediğimde hep olumlu tepkiler aldım. Merak edilen şeyler oluyor hep okulla alakalı. Yetişkin insanlarla konuştuğum zaman bu okuldan mezun birçok kişiyi rahatlık ayırt edebiliyorum. Farkını belli ediyor. (Ö4-Beşiktaş)

Beşiktaş'taki ailelerin zaten toplumsal uzamda ayrıcalıklı bir yerde olmaları, çeşitli avantajlı kozlara sahip olmaları öğrencilerin bu şekilde düşünmelerini tetiklerken; Sultanbeyli'de ise eğitim ve ekonomik seviye anlamda dezavantajlı olan ve toplumsal uzamda pek de ayrıcalıklı konumu olmayan ailelerin çocuklarının da farklı düşünmesi kaçınılmazdır. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri ise şöyledir:

İyi bir konum elde edeceğimi düşünmüyorum. Bence şimdi bunun için yeterli olanaklarım yok. Mesela ben mimar olmak istiyorum. Mimar olduğum sürece hiç bir imkânım yok Sultanbeyli'de. Bence ilgilenecek insanlar da yok. O yüzden burada iyi bir konuma geleceğimi düşünüyorum. (Ö7-Sultanbeyli)

Ne okulumun ne de ailemin bana bu konuda bir desteği var. Kendi alanlarına çekilmiş bence. Öğretmenler mesleğini elde etmiş ama bize eğitim vereyim gibi bir derterleri yok. Ailem de öyle mesela. İşleriyle daha çok ilgilendikleri için ben kendi haline bırakılmış bir şekilde çaba sarf ediyorum. (Ö10-Sultanbeyli)

Bunlara ilave olarak Sultanbeyli'deki katılımcıların toplumsal statü edinmede bireyin kendisinin, ailesinin ve okulunun dışındaki faktörlerin etkisine inandıkları görülmektedir:

Birilerini tanımak önemlidir. Torpil önemlidir. Bakın size şunu söyleyeyim mesela bir devlet dairesinde veya hastanedeyiz. Diyelim ki orada tanıdık bir hemşire var. Siz hastasınız diyelim. Hemşire bir tanıdığınız olduğu için sizi ön sıraya alabiliyor. Bunu geçtim mesela diyelim ki polislik sınavı var. Polislik sınavında polis sizi hani özel bir şey var mı diye doktor kontrol ediyor ya mesela biri vardı kolunda dövme vardı nasıl gerekiyordu ama tanıdık olduğu için alındı. Tanıdıkları olan uzun kollu olan kişiler avantajlı. Şöyle bir şey gariban ama aklını iyi kullanabiliyorsa o da binde birdir belki onlar belki ilerleyebilir. Ben şu durumda dezavantajlı olan biriyim. Çünkü tanıdığımız yok. Eğitim açısından da dezavantajlıyım. Akranlarıma göre oldukça gerideyim (Ö8-Sultanbeyli)

Buna karşın Beşiktaş'taki bir katılımcı öğrencinin nüfuzlu tanıdıklara bakış açısı ise şu şekildedir:

Klasik bir cevap insanlar torpilin olması gerektiğine inanır ama bence sadece torpil bile yeterli değil. Bunun dışında en az iki yabancı dil bilmek gerekiyor. Yaratıcı bir insan olmak gerekiyor. Aklına nasıl kullanabileceğini bilen insan olmak gerekiyor. (Ö3-Beşiktaş)

Hem Beşiktaş'taki hem de Sultanbeyli'deki öğrenciler de kendi sosyal gerçeklikleri çerçevesinde bu düşünceyi üretmektedirler. Ailevî olarak ayrıcalıklı bir konumu olan öğrencilerin benzer ayrıcalığı buldukları okullarda da yaşaması onları bu süreçte oldukça avantajlı kılarken, tam tersine, Sultanbeyli'de hem ailevî olarak hem de okul olarak dezavantajlı konumda olan öğrenciler ise oldukça geride kalmaktadırlar.

Bu önemli fark, eşitsizliğin yeniden üretilmesinde ailenin ve okulun rolünü gözler önüne sermektedir.

Çalışma grubu içinde yer alan görüşmeci öğrenciler arasındaki diğer önemli bir fark da edindikleri yurt dışı deneyimidir. Çeşitli nedenlerle (eğitim almak, turistik gezi, proje sunumu vb.) yurt dışında belirli bir vakit geçirmiş olan Beşiktaş'taki öğrencilerin vizyonları, dünyayı okumaları ve yorumlamaları buna bağlı olarak da geniş bir şekilde gerçekleşmektedir.

Gittim bayağı. Çin, Arnavutluk, Fransa, İtalya, İsviçre, Almanya ve Amerika'yı gördüm. Bunların hepsi tenis turnuvası için veya okulun bizi gönderdiği konferanslardır. Model Birleşmiş Milletler dediğimiz hani farklı ülkelerdeki öğrencilerle dünyadaki sorunları tartışmak üzere ve çözümler aramak için gittiğimiz çalışmalardır. Amerika'da Harvard Üniversitesi ve Boston School of Economy'yi ziyaret ettim. Ekonomist olmak istiyorum, bunun için burayı ziyaret ettim. (Ö1-Beşiktaş)

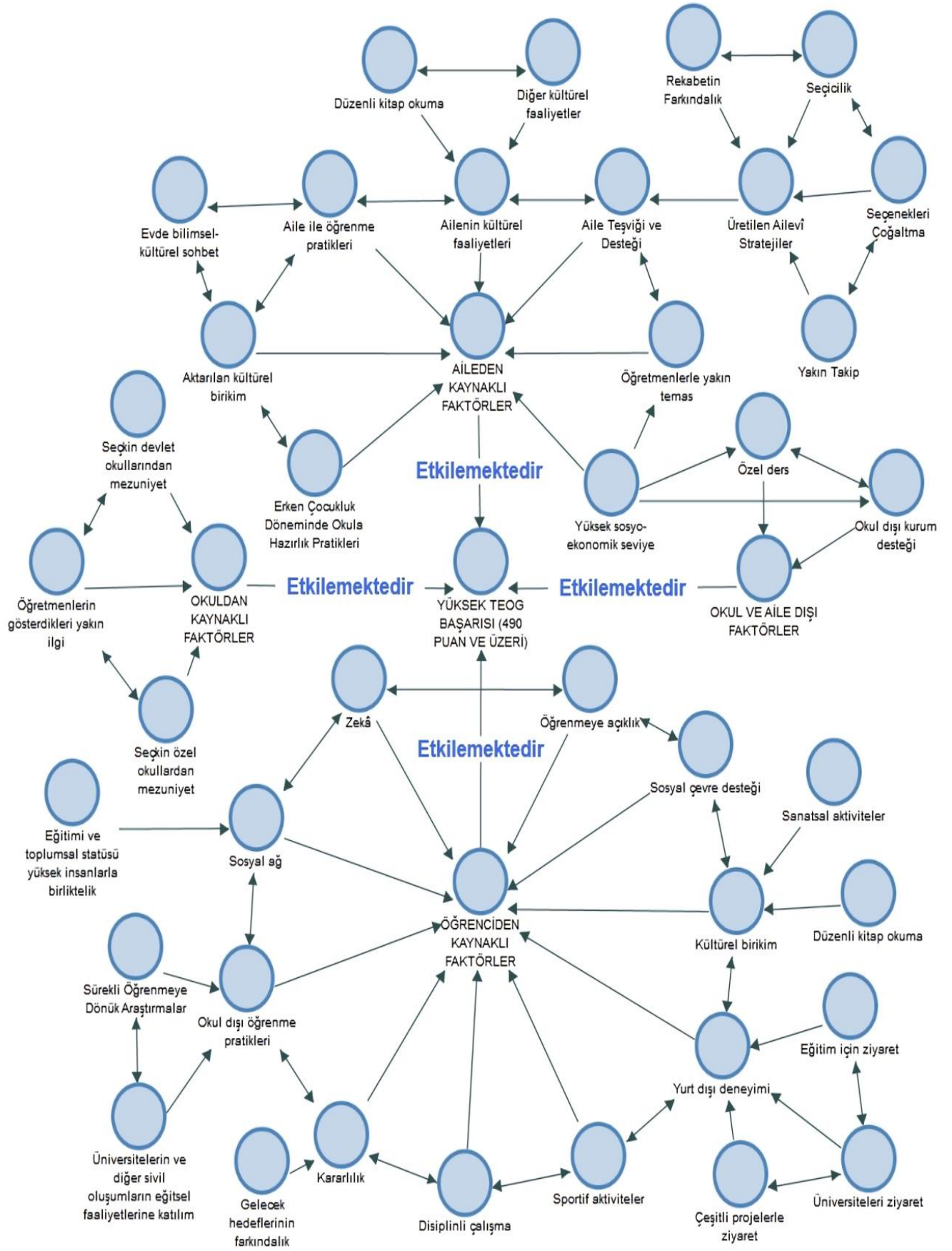
Hırvatistan'a müzik festivali için gitmiştim, bir okul projesi idi. (Ö2-Beşiktaş)

Evet çıktım. 5 ülkeyi gezdim. Okulun gezi turu vardı Onunla birlikte çıktım. Daha doğrusu halk oyunları ekibi ile birlikte çıktım. (Ö5-Beşiktaş)

Buna karşın Sultanbeyli'deki görüşmeci öğrencilerin hiçbirinin yurt dışı deneyimi olmamıştır. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

Hayır, gitmek de istemem asla. Çünkü benim ülkem gayet iyi ve güzel. Gezmek için de gitmem Onlara niye para kazandırayım ki? Türkiye'nin İçindeki illere giderim. Okumak için de gitmem. (Ö8-Sultanbeyli)

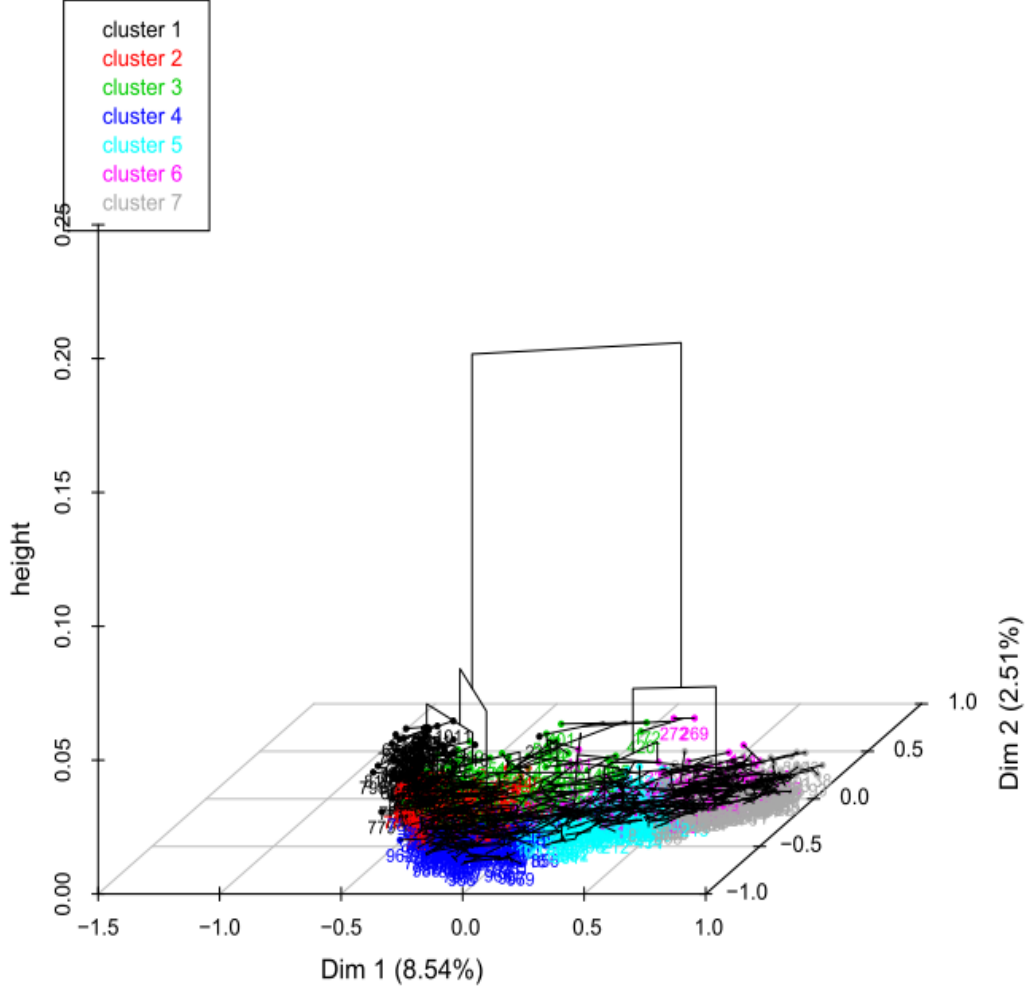
Öğrencilerden ve velilerinden elde edilen nicel ve nitel verilerden ortaya çıkan bulgulardan esinlenerek liseye yerleştirme sınavından 500 üzerinden 480 ve üzeri puan alan öğrencilerin bu başarılarını etkileyen dört ana bileşen ve bu bileşenlerin bazı alt bileşenleri şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



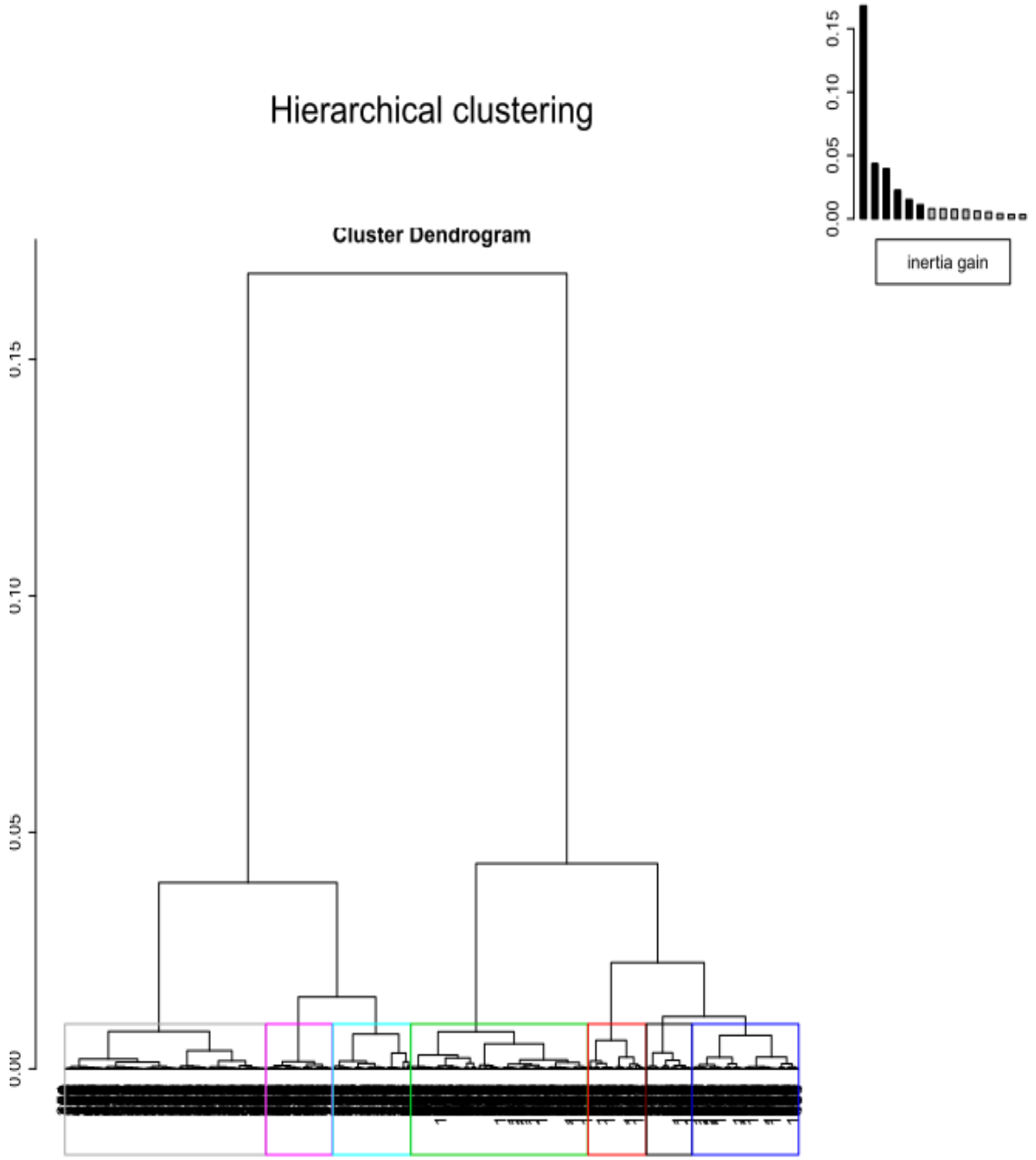
Şekil 4.1. TEOG'dan yüksek başarı puanı alan öğrencilerin ve ailelerin ortak profilini gösteren diyagram

4.3. Çoklu Mütakabiliyet Analizine İlişkin Bulgular

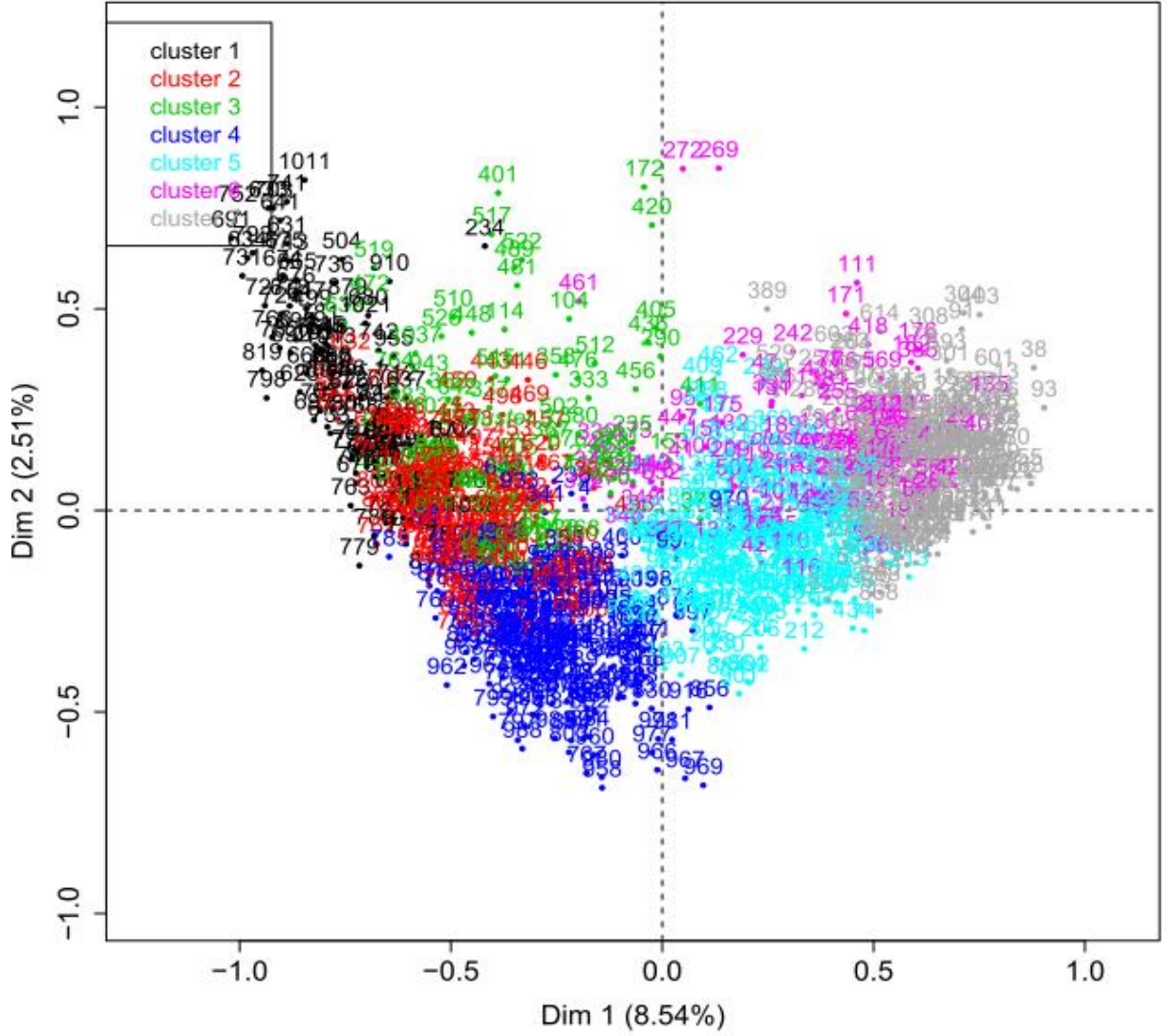
Araştırmanın ilk analizi olan çoklu mütakabiliyet analizine (ÇMA) ait üç ana dağılım grafiği Şekil 4.2, Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.2. Katmanlar Programının Kullanılması Sonucunda Ortaya Çıkan Grupların Çok Boyutlu Düzlemde Dağılımı



Şekil 4.3. Grupların Birbirleriyle İlişkisi ve Yakınlığı-Dendrogram Grafiği



Şekil 4.4. Katmanlar Programının Kullanılması Sonucunda Ortaya Çıkan Grupların İki Boyutlu Düzlemde Dağılımı

Şekil 4.4'e bakıldığı zaman toplam örneklemin yedi farklı gruba ayrıldığı görülmektedir. Her bir grup farklı renkle temsil edilmektedir. Çoklu mütekaabiliyet analizindeki dağılımın alfabedeki “v” harfine benzer şekilde çıkması veri setinin mükemmelliğine ve ayrışmanın kuvvetli ve net şekilde olduğuna da işarettir. Koordinat düzleminin solundan sağına doğru gidildikçe aynı zamanda en dezavantajlı gruplardan en avantajlı gruplara doğru da gidilmektedir.

Tablo 4.20

Grupların Okullara Göre Dağılımı

İLÇE	Okul Adı	Gruplardaki öğrenci sayısı							TOPLAM
		Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5	Grup 6	Grup 7	
BEŞİKTAŞ	Kabataş Erkek Lisesi	0	0	1	1	43	16	133	194
	Sakıp Sabancı An. Lisesi	0	0	2	1	16	12	19	50
	Beşiktaş Anadolu Lisesi	0	0	7	1	26	12	16	62
	Atatürk Anadolu Lisesi	0	0	2	1	14	26	15	58
	K. Yiğiter An. Lisesi	1	0	3	2	38	23	24	91
	Şişli Terakki Lisesi	0	0	0	0	0	2	19	21
	Etiler Anadolu Lisesi	0	2	7	7	22	9	2	49
	İSOV Dinçök MTAL	0	14	5	0	6	3	0	28
	Zübeyde Han. MTAL	1	22	6	0	9	1	1	40
	Rüştü Akın MTAL	1	9	9	0	3	1	0	23
İlçe Toplam		3	47	42	13	177	105	229	616
SULTANBEYLİ	Türk Telekom Anadolu Lisesi	4	2	12	57	9	0	1	85
	Şehit M. F. Demirtaş İHL	0	0	4	35	1	0	0	40
	Hüsnü Özyeğin An. Lisesi	5	2	13	25	2	0	0	47
	Kız İmam Hatip Lisesi	18	4	1	26	0	0	0	49
	T. Feyzioğlu MTAL	27	33	3	3	1	0	0	67
	Sultanbeyli MTAL	29	32	5	3	0	0	0	69
	Yahya Kemal MTAL	10	20	6	11	1	0	0	48
	Sultanbeyli Anadolu İHL	3	4	1	14	0	0	1	23
İlçe Toplam		96	97	45	174	14	0	2	428
GENEL TOPLAM		99	144	87	187	191	105	231	1044

Tablo 4.20 incelendiğinde ortaya çıkan yedi grubun okullar bazında dağılımı görülmektedir. Buna göre toplamın % 9,48'lik kısmına tekabül eden Grup 1'i % 96,97 (n=96) ile Sultanbeyli'deki okullar oluştururken ger kalan % 3,03'lük kesim (n=3) ise Beşiktaş'taki okullardaki öğrencilerdir. Sultanbeyli içerisindeki dağılıma bakıldığında ise % 68,75'lik kısmın (n=66) meslek liselerinden oluştuğu, % 9,37'lik kısmın Anadolu liselerine (n=9) giden öğrenciler olduğu ve kalan % 21,88'lik kısmın ise (n=21) imam hatip liselerine giden öğrenciler olduğu görülmektedir. Aynı gruptaki Beşiktaş'taki üç öğrenciden ikisi meslek lisesi öğrencisi iken bir öğrenci ise Anadolu Lisesi öğrencisidir.

Toplam örneklemin % 13,79'una denk gelen Grup 2'ye bakıldığında % 67,36'lık (n=97) kesimin Sultanbeyli'deki okullara giden öğrenciler olduğu, kalan % 32,63'ün (n=47) ise Beşiktaş'taki okullara devam ettiği görülmektedir. Sultanbeyli içindeki dağılıma bakıldığında % 87,62'lik kısmın (n=65) meslek lisesi öğrencisi olduğu,

%8,25'lik kesimin (n=8) imam hatip liselerine giden öğrencilerden oluştuğu, kalan %4,12'lik (n=4) kısmın ise Anadolu liselerine giden öğrencilerden meydana geldiği görülmektedir. Beşiktaş içindeki dağılıma bakıldığında ise % 95,74'lük kısmın (n=45) meslek lisesi öğrencileri, kalan % 4,26'lük kısmın (n=2) ise Anadolu lisesi öğrencileri olduğu görülmektedir.

Örnekleme içerisinde %8,33'lük payı olan Grup 3'teki dağılıma bakıldığında neredeyse eşit bir dağılımın olduğu görülmektedir. Sultanbeyli'deki okullara giden öğrenciler bu grubun %51,72'sini (n=45) oluştururken kalan % 48,27'lik kesim (n=42) Beşiktaş'taki okullardaki öğrencileri kapsamaktadır. Sultanbeyli içindeki dağılımda %55,56'luk payı (n=25) Anadolu liselerine giden öğrencilerin oluşturduğu, %31,11'lik kısmı (n=14) meslek lisesi öğrencilerinin meydana getirdiği, kalan %13,33'lük (n=6) kısmı ise imam hatip liselerine giden öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tüm örneklem içinde % 17,91'lik kısmı oluşturan Grup 4'te toplam 187 öğrenci yer almaktadır ve bunların çok büyük bir kısmı (% 93,04; n=174) Sultanbeyli ilçesindeki öğrenciler iken kalan % 6,96'luk (n=13) kısım ise Beşiktaş'taki öğrencilerden meydana gelmektedir. Sultanbeyli içindeki dağılıma bakıldığında ise % 47,13'lük (n=82) oran ile Anadolu liselerine giden öğrencileri ilk sırada görebiliriz. Daha sonra % 43,10'luk dilim ile (n=75) imam hatip lisesi öğrencileri gelmektedir. En son ise % 9,77 (n=17) ile meslek liseleri gelmektedir. Beşiktaş'a bakıldığında bu grupta yer alan 13 kişinin tamamının Anadolu liselerine giden öğrenciler olduğu görülmektedir.

Örneklemede % 18,30'lük temsil oranına sahip olan Grup 5'e bakıldığında ise bu grubun çok büyük bir kısmını (% 92,67; n=177) Beşiktaş'taki öğrencilerin oluşturduğu, kalan %7,33 (n=14) kısmı ise Sultanbeyli'deki öğrencilerin meydana getirdiği görülmektedir. Beşiktaş içindeki dağılıma bakıldığında % 10,67'lik payın (n=18) meslek liselerinde, kalan % 89,83'ün ise Anadolu liselerinde olduğu görülmektedir. Sultanbeyli'de ise % 78,57 (n=11) ile Anadolu liseleri ilk sırada iken % 14,29 (n=2) ile meslek liseleri ikinci sırada, % 7,14 (n=1) ile imam hatip liseleri ise son sıradadır.

Grup 6, tüm örneklem içinde % 10,05'lik paya sahiptir. Bu grubun tamamını (% 100; n=105) Beşiktaş'taki öğrenciler oluşturmaktadır. Okul bazındaki dağılıma göre ise % 4,76'sı (n=5) meslek liseleri iken kalan % 95,24'ü (n=100) Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Grup 7 ise tüm örneklemin % 22,13'ünü oluşturmaktadır. En avantajlı grup bu gruptur. Bu grupta toplam 231 öğrenci vardır ve Beşiktaş'taki öğrenciler (% 173

99,13; n=229) çok büyük kısmı meydana getirmektedir. Beşiktaş'taki Anadolu liselerine giden öğrenciler % 99,56'lık oran ile (n=228) neredeyse bu grubun tamamını meydana getirmektedir. Geri kalan bir kişi ise (% 0,44) meslek lisesi öğrencisidir. Sultanbeyli'den ise bu grupta iki öğrenci vardır (% 0,87) ve birisi Anadolu lisesi öğrencisi, diğeri ise imam hatip lisesi öğrencisidir.

Grupları meydana getiren özellikler ve detaylar ise aşağıda sunulmuştur:

Grup 1 (Cluster 1) (Siyah renkli kısım): Yapılan ÇMA (Çoklu mütakabiliyet analizi) sonuçlarından elde edilen v testi skorlarına göre bu grup neredeyse bütünüyle Sultanbeyli'deki ortaöğretim kurumlarında (büyük kısmı meslek lisesi ve imam hatip lisesi, az bir kısmı Anadolu Lisesi) eğitim gören ve çok büyük oranda da Sultanbeyli'de ikamet eden gruptur. Örneklem içerisinde % 9,48'lik bir temsil oranına sahiptir ve en dezavantajlı gruptur. Bu grubu niteleyen çeşitli göstergelere örnek vermek gerekirse, Sultanbeyli'nin düşük puanlı okullarında (ağırlıklı olarak meslek lisesi ve İmam Hatip Lisesi) öğrenim gören, büyük oranda kız öğrencilerden oluşan, köyde veya ilçede doğmuş, evde Türkçe haricinde iletişim dili olarak daha fazla şekilde Kürtçe konuşan öğrencilerdir.

Bu öğrenciler ayrıca okullarını büyük oranda puan yetmezliğinden veya evlerine yakın olduğundan dolayı tercih etmişlerdir. Okula yerleşme puanı ağırlıklı olarak 300-349 TEOG puanı bandında veya 299 puan ve altındadır. Hiçbiri okul öncesi eğitim almamıştır. Geleneksel aile tipinde yaşamaktadırlar. Aile halkının hane geliri aylık büyük ölçüde asgari ücret miktarındadır. Bir kısmının (yarıdan azı) asgari ücret ile üç bin Türk lirası arasındadır.

Bu gruptaki öğrencilerin hane halkı sayısı yedi ve üzeriyken, kardeş sayısı da dört ve üzeridir. Annelerinin çok büyük bir kısmı okuma yazma bilmemektedir veya okuryazar ama ilkokul mezunu değildirler. Az bir kısmı ise ilkokul mezunudur. Keza, babaların da büyük bir kısmı okuryazar ama ilkokul mezunu olmayan veya tümüyle okuryazar olmayan kişilerdir. Az bir kısmı da ilkokul mezunudur. İki kuşak ötesindeki aile büyükleri, yani anne ve babalarının anne ve babaları, tümüyle okuryazar olmayan gruptandır. Sosyal ağlarına bakıldığında da bu gruptaki öğrencilerin doğal olarak yine kendi mesleki statülerine yakın kişilerle daha sık görüştüğü ve bunların da büyük ölçüde mavi yakalı kesimden oluştuğu görülmektedir.

Ailelerin okula dair bağları oldukça zayıftır ve öğrencilerin cevaplarına göre bu gruptaki öğrencilerin velileri okulu “pek umursamamaktadır”. Veliler, çocukların okul başarısını artıracak herhangi bir özel strateji üretmemektedirler. Evlerinde okul kitabı haricinde çoğunlukla kitap bulunmamaktadır. Anne veya babanın kitap okuma alışkanlığı bulunmamaktadır. Öğrencilerin kendisi de büyük ölçüde ayda veya yılda bir kitap okumamaktadırlar.

Diğer gruplara göre bu gruptaki öğrenciler arasında, okul araç gereçlerini zamanında temin edememe oranı en yüksek düzeydedir. Okulda düşük not aldıklarında velileri tarafından hiçbir şekilde dikkate alınmamakta (yani hiç *oralı olmamaktadırlar*) veya velilerinden azar işiterek cezaya maruz kalmaktadırlar. Zorunlu olmasa okulu devam etmemeyi yeğleme oranı diğer gruplara göre ikinci sırada en yüksektir. Velilerinin okullardaki toplantılara katılmama oranı en yüksek bu gruptadır. Ayrıca veliler, öğrencilerinin öğretmenlerinin çok az bir kısmını tanımakta ya da hiçbirini tanımamaktadır.

Veliler, okulda yapılanları veya okul hayatını sormakta imtina etmekte ve çocuklarının okul hayatında pek yer edinmemektedirler. Bu gruptaki öğrenciler, hayatlarındaki eğitimsel hedeflerinden orta derecede umutludurlar, okulun kendilerine statü sağlayacağına büyük bir kısmı inanmaktadır. Gazete veya köşe yazısı okumamakta ve TV’de dizi izlemeyi tercih etmektedirler. Herhangi bir şekilde başka bir ülkeyi görmemişlerdir. Evlerinde bilimsel, edebî veya kültürel konulara dair bir sohbet gerçekleşmemektedir. Ders kitabı haricinde büyük ölçüde bir kitap satın almamışlardır. Daha önce herhangi bir şair, yazar veya sanatçı ile tanışmamışlardır. Ders çalışırken ailelerinden yardım almamaktadırlar.

Bu gruptaki öğrencilerin diğer nitelikleri arasında, babalarının ve büyük babalarının çok büyük ölçüde beden gücü gerektiren işlerde çalışmaları, annelerinin çok büyük ölçüde ev hanımı olmaları sayılabilir. Bunun yanında, az bir kısmının voleybolla ilgilenmesi dışında diğerlerinin büyük ölçüde herhangi bir spor ile vakit geçirmemeleri, sinemaya ya yılda bir gitmeleri veya hiç gitmemeleri, tiyatroya hiç gitmemeleri, herhangi bir enstrüman ile meşgul olmamaları sayılabilir. Ayrıca müze ziyareti yapmamaları, bilimsel, edebi veya başka kategorideki toplantı, konferans vb. organizasyonlara çoğunlukla katılmamaları, konserlere, sanat sergilerine gitmemeleri de sayılabilir.

Bu grupta yer alan öğrencilerin yaz tatilinde herhangi bir yere tatil amaçlı gitmedikleri görülmektedir. Çoğunluğu mutlu çocukluk geçirmediklerini belirten bu gruptaki öğrenciler, hayatlarından da ya çok az memnun olduklarını veya hiç memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Ailelerinden, bu öğrencilerin okula devamını gereksiz görenler bulunmaktadır. Herhangi bir şekilde özel öğretmenlerden veya dershaneden ders almamaktadırlar. Evlerinde büyük ölçüde internet bağlantısı vardır. Kendilerini diğer öğrencilere göre ise dezavantajlı saymaktadırlar. 2017 itibari ile yılsonu ortalamaları büyük ölçüde 59 puan bandının altında seyretmiştir. Az bir kısmının ise 60-69 puan bandında olduğu görülmektedir. Büyük ölçüde, okul dışı zamanlarında vakitlerini ya başka işte çalışarak ya da kendilerini çeşitli yönlerden geliştirecek aktivitelerden uzak durarak harcamaktadırlar. Geleceklerinden ümitli olmayan en çok kişinin bulunduğu ikinci sırada bu gruptaki öğrenciler yer almaktadır. Aileleri ile birlikte bir kültürel veya bilimsel faaliyete katılmamaktadırlar. Ayrıca bu konuda ailelerinden bir yönlendirme veya teşvik de söz konusu değildir.

Akademik başarısızlıklarının nedenleri arasında büyük oranda kayıtlı oldukları okulu sevmemelerini, önceki bilgilerinin yetersiz oluşunu, öğretmenlerinin ilgisizliğini ve ayrı bir odalarının olmamasını belirtmişlerdir. Aileyi veya kendilerini ilgilendiren konularda ya görüşlerine başvurulmamakta ya da kısmen başvurulmaktadır. Üst sosyal konumlara erişimde büyük ölçüde eğitime inanmaktadırlar. Aile üyelerinden zaman zaman eleştiri almaktadırlar. Aileleri tarafından yeteneklerini ortaya çıkaracak veya yönlendirecek, geliştirecek bir çabayla karşılaşmamışlardır ya da çok az karşılaşmışlardır. Ailelerinin kendilerini yetiştirme tarzından büyük ölçüde memnun değillerdir. Ayrıca ailelerinin okul hayatlarına katkılarını yeterli bulmamaktadırlar. Aileleri tarafından da kitap okumaya teşvik edilmemektedirler.

Grup 2 (Cluster 2) (Kırmızı renkli kısım): Bu kısma dâhil olan öğrenciler yine, büyük ölçüde Sultanbeyli’de öğrenim gören ve ikamet eden öğrencilerden oluşmaktadır. Genel örneklemin %13,79’luk bir kısmını oluşturmaktadır. Sultanbeyli ve Beşiktaş’ta düşük akademik başarısı olan okullara (meslek lisesine) gitmektedirler. TEOG puanları büyük oranda 299 puan ve aşağısıdır. Geri kalanların puanı ise 300-349 bandındadır. Okul öncesi eğitim büyük ölçüde almamışlardır. Buldukları okulu seçme nedeni büyük ölçüde mesleki bilgi edinmek ve puanlarının düşük olmasından dolayı ortaya çıkan mecburiyet olarak belirlenmiştir. Bunların dışında kalanlar ise buldukları okulu ya evlerine yakın buldukları için ya da dini bilgi edinmek için tercih etmişlerdir.

Bu gruptaki öğrencilerin aile büyükleri büyük ölçüde beden gücü gerektiren, mavi yakalı olarak tabir edilen meslek gruplarında çalışmaktadırlar. Hane aylık gelirleri daha çok asgari ücret veya maksimum üç bin Türk lirasına kadardır. Büyük çoğunluğunun evi vardır, bir kısmı da kirada oturmaktadır. Gelir getirici gayrimenkulleri büyük oranda yoktur. Evde ortalama beş veya altı kişi yaşamaktadırlar. Çoğunluğunun üç veya dört kardeşi vardır. Annelerin ve babaların eğitim düzeyi baskın şekilde ilkokuldur. Kalanların çoğunluğu ortaokul mezunudur. Çok az bir kısmının annesi ve babası ortaokul mezunudur. İki kuşak öncesindeki büyüklerinin eğitim düzeyi ise çoğunlukla ilkokuldur. Bunun yanında okuryazar olmayan aile büyüğü de önemli bir orana sahiptir.

Bu grup öğrencilerinin aileleri, okul başarısını artırmaya dönük olarak özel bir çaba sarf etmemektedir. Evlerinde okul kitabı haricinde pek kitap bulunmamaktadır ya da çok az bir kısmının evinde elli kitaba kadar kitap vardır. Aileleri, öğretmenlerinin ancak yarısından azını tanımaktadır ve veli toplantısı haricinde de bazen okula gelmektedirler. Veliler, öğrencilerinin okuldaki hayatlarında ne olup bittiğini bazen sormaktadır. Aileler, öğrencilerin okullarındaki toplantılarına büyük oranda katılmalarına karşın öğretmenlerinin ya az bir kısmını tanımakta ya da hiçbirini tanımamaktadır. Ayrıca, bu gruptaki öğrenciler eğitim hayatlarından orta derecede umutludurlar. Okulun kendilerine büyük ölçüde toplumsal statü kazandıracağına inanmaktadırlar. Zorunlu olmasa da eğitim hayatlarına devam etmek istemektedirler. Bunun yanında, eğer yeniden başlama imkânları olsa büyük ölçüde Anadolu Liselerine gitmek istemektedirler.

Televizyonda ağırlıklı olarak magazin programlarını ve sinema izlemeyi tercih etmektedirler. Günlük gazete veya köşe yazısı okuma alışkanlıkları yoktur. Yurt dışına çok büyük bir kısmı çıkmamıştır. Annelerinin ve babalarının kitap okuma alışkanlığı çok büyük ölçüde bulunmamaktadır. Kitap okuyan annelerin ve babaların tercihi ise büyük ölçüde dini içerikli kitaplar olmaktadır. Öğrencilerin kendilerinin de kitaba zaman ayırdıkları söylenemez. Büyük bir kısmı ayda bir kitap okuduğunu dile getirmişlerdir. Ders haricinde kitap satın almışlardır ancak almayanların da oranı üçe bir nispetindedir. Evlerinde bilimsel, kültürel veya edebi bir konu üzerine görüş alış veriş büyük ölçüde olmamaktadır. Az bir kısmının evinde ise ara sıra olmaktadır. Ayrıca, kütüphaneye gitme davranışları ve alışkanlıkları yoktur. Herhangi bir kütüphaneye üyelikleri de yoktur.

Bu gruptaki öğrenciler, ders çalışırken ailelerinden büyük ölçüde destek ve yardım almamakta, az bir kısmı almaktadır. Daha önce bir yazar, şar veya sanatçı ile tanışanların sayısı oldukça azdır. Büyük bir kısmının kütüphaneye gitmelerine karşında kütüphane üyeliği yoktur. Bu grup öğrencilerinin büyük kısmı düzenli şekilde bir spor dalıyla ilgileri bulunmamaktadır. Bazen futbolla ilgilenmektedirler. Az bir kısmı voleybol ile ilgilenirken bir kısmı ise boks, karate veya güreşe meraklıdır. Tiyatroya gitme davranışları büyük ölçüde yoktur ve sinemaya da ya yılda bir kere gitmektedirler veya hiç gitmemektedirler. Herhangi bir enstrümanla meşguliyetleri yok denecek kadar az sayıdadır. Sanatsal sergilere, müzelere, konserlere veya bilimsel-kültürel toplantılara nerdeyse hiç gitmezler. Yaz tatillerinde büyük ölçüde memleketlerine / köylerine giderler. Herhangi bir özel öğretmenden veya dershaneden takviye ders almamaktadırlar.

Bu grupta yer alan öğrencilerin büyük bir kısmı mutlu çocukluk hayatı geçirdiğini dile getirirken şimdiki hayatlarından da orta derecede memnun oldukları anlaşılmaktadır. Özel ders almamaktadırlar ve okulu kursuna ya da dershaneye gidenlerin sayısı oldukça azdır. Evlerinde internet bağlantısı büyük kısmında bulunmaktadır. Kendilerini diğer öğrencilere göre dezavantajlı kabul etmektedirler. Üçte birlik kısmı okul dışındaki zamanlarında ücret karşılığı bir işte çalışmaktadır. 2017 itibari ile yılsonu ortalamaları ağırlıklı olarak 60-69 puan bandındadır. Az bir kısmının ise 59 puan ve altıdır. Aileleri ile birlikte bilimsel, edebî veya kültürel etkinliklere büyük oranda katılmazlar ancak ailelerinin bu yönde bir teşvikte de bulduklarını da beyan etmektedirler.

Akademik olarak kendilerini başarısız görmektedirler ve bunun temel nedeni olarak da okullarını sevmemelerini, öğretmenlerinin ilgisizliğini, çalışma odalarının olmayışını ve önceki bilgilerinin yetersizliğini işaret etmektedirler. Üst sosyal sınıflara geçişte eğitimin önemine ve sıkı çalışmaya inanmaktadırlar. Aileyi veya kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine kısmen müracaat edilmektedir. Aile üyelerinden zaman zaman eleştiri almaktadırlar. Aileler, yeteneklerinin gelişmesi veya ortaya çıkmasında kısmen destek olmaktadır. Ailelerinin kendilerini yetiştirme şekllinden büyük ölçüde memnundurlar. Ayrıca, aileleri bu gruptaki öğrencileri kitap okumaları konusunda büyük ölçüde ne teşvik etmekte ne de yönlendirmektedir.

Grup 3 (Cluster 3) (Yeşil renkli kısım): Bu grupta, büyük ölçüde Beşiktaş'ın düşük akademik başarıya sahip okullarına giden öğrencilerle, Sultanbeyli şartlarında orta ve yüksek akademik başarı gösteren okullara devam eden öğrenciler yer almaktadır ve örneklemin % 8,33'ünü oluşturmaktadırlar. TEOG puan ortalaması 300-349 ve 350-399 puan bandında seyretmektedir. Okul öncesi eğitim büyük oranda almamışlardır. Ağırlıklı olarak meslek lisesi öğrencileridir ve Sultanbeyli'dekilerin büyük bir kısmı Anadolu Lisesi ile İmam Hatip Lisesi'ndendir. Çekirdek aile tipinde yaşamaktadırlar. Anne ve babaları büyük oranda birlikte yaşamaktadır. Buldukları okulu seçme nedeni büyük oranda puanlarına uygun olması ve meslek öğrenme istekleridir. Hane halkının aylık geliri ya asgari ücretle üç bin Türk lirası arası veya üç bin ile dört bin beş yüz Türk lirası arasında değişmektedir. Çoğunluğu kendi evlerine yaşarken bunun yanında, gelir getirici bir gayrimenkulleri büyük oranda yoktur.

Evde ya dört kişiye kadar hane halkı vardır ya da beş veya altı kişi yaşamaktadırlar. Çoğunluğu iki, üç veya dört kardeştir. Annelerin eğitimi ilköğretim ve ortaokul seviyesindedir. Bir kısmının ise lise seviyesindedir. Babaların eğitimi ise baskın şekilde ortaokuldur ancak bir kısmının ise lise seviyesindedir. Bu grupta babası üniversite mezunu olan az sayıda öğrenci de mevcuttur. İki kuşak öncesi aile büyüklerinin eğitimi ilköğretimden düşüktür. Başka bir ifadeyle, okuma yazma bilmekte ama okul mezuniyetleri bulunmamaktadır. Velilerinin okula yaklaşımları ve okulla ilişkileri idare edecek kadardır veya daha da azdır. Velilerin, çocuklarının okul başarısını artırmaya dönük geliştirdiği özel bir çaba veya stratejileri büyük oranda bulunmamaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin çoğunun evlerinde elliye yakın kitap bulunmaktadır. Dörtte birlik bir kısma yakın olanların ise evinde hiç kitap yoktur. Okulla ilgili araç gereçleri zamanında temin edememektedirler. Okulda düşük başarı gösterdiklerinde ailelerinin tepkisi büyük ölçüde sorunun giderilmesine ilişkin çözüm aramak şeklinde iken neredeyse üçte birlik kısım ise bu durum karşısında ya ceza vermeyi tercih etmektedirler.

Bu grupta yer alan öğrenciler, yeniden başlama olanağı olsa büyük ölçüde Anadolu Liselerini tercih edeceklerini dile getirirken aynı zamanda, zorunlu olmasa okula gitmeyecekler içinde en yüksek orana sahiptirler. Farklı bir deyişle, okul bağlılıkları zayıftır. Aileleri veli toplantılarına çeşitli nedenlerden dolayı (ya önemsemediklerinden veya zaman ayırmak istemediklerinden) gitmediği de görülmektedir ve en yüksek orana sahip ikinci gruptur. Ayrıca, toplantı haricinde de

veliler okula pek gitmemektedirler. Çocuklarının öğretmenlerinden ya çok azını tanımakta veya hiçbirini tanımamaktadırlar. Okulda olup bitenlerle aileler pek ilgilenmemektedir ya da çok az ilgi göstermektedirler. Ayırt edici bir diğer özellik ise bu grup öğrencilerinin okulun kendilerine toplumsal statü sağlamayacağına dair olan inançlarıdır. Bunu destekler nitelikte, eğitime ilişkin hedeflerinden de pek umutlu değillerdir. Televizyonda ya sinema ev magazin türü programları izlemeyi tercih etmektedirler ya da hiç TV izlememektedirler. Yurt dışına büyük bir kısmı çıkmamıştır. Anne ve babalarının kitap okuma alışkanlığı azdır. Öğrencilerin kendileri ise büyük oranda ayda bir kitap okumaktadır ve daha çok roman-hikâye türünü tercih etmektedirler. Evlerinde bilimsel, kültürel veya edebî bir sohbet ortamı pek olmamaktadır. Daha önce bir yazar, şair veya sanatçı ile büyük bir kısmı tanışmamışlardır ve ders çalışırken ailelerinden pek destek almamaktadırlar. Kütüphane üyelikleri büyük oranda yoktur. Genellikle basketbol-voleybol oynamayı tercih ederler ve başka spor dalına pek merakları yoktur. Büyük kısmının tiyatroya gitme alışkanlığı yoktur. Sinemaya ise daha sık gitmektedirler. Herhangi bir enstrümana büyük bir kısmının ilgileri yoktur. Bunun yanında müzeleri, sanat sergilerini pek ziyaret etmezler ve konsere ya da bilimsel-kültürel toplantılara katılmazlar.

Bu grup öğrencileri, yaz tatillerini genellikle memleketlerinde geçirmektedir. Özel olarak bir tatile gitme edimleri olan kişi sayısı bu gruptakilerin yaklaşık üçte biri nispetindedir. Mutlu bir çocukluk hayatı geçirmediğini dile getiren öğrenci oranı yarıya yakındır. Bunu yanında, hayattan memnuniyetleri de düşük seviyededir. Çok az bir kısmı (Bu grupta yer alan Beşiktaş'taki nadir öğrencilerden) özel ders almaktadır. Büyük çoğunluğun evde internet erişimi vardır. Kendilerini akranlarına göre dezavantajlı konumda görmektedirler. 2017 itibari ile yılsonu ortalamaları 60-69 ile 70-79 bandında veya 59 puan ve altındadır. Önemli bir kısmı (neredeyse üçte biri), okuldaki zamanlarının dışında, başka bir işte de çalışmaktadır. Geleceklerinden pek ümitli olmayanlar neredeyse üçte bir nispetindedir. Aileleri ile birlikte kültürel-bilimsel faaliyetlere pek katılmazlar ve ailelerinden de bu yönde bir teşvik ve yönlendirme görmezler. Kendilerini akademik olarak başarısız kabul edenler bunun temel nedeni olarak okullarını sevmemelerini, öğretmenlerinin ilgisizliğini, önceki bilgilerinin yetersizliğini belirtmektedirler. Üst sosyal konuma hareketlilikte eğitime ve sıkı çalışmaya inanmakla birlikte politik bağlantıların da önemli olduğunu düşünmektedirler. Aileyi veya kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine ya kısmen

müracaat edilmekte veya hiç edilmemektedir. Aile üyelerinden sürekli eleştiri alan kişi sayısı kayda değer niteliktedir (yarıdan fazla). Aileleri, öğrencilerin yeteneklerini ve veya ilgilerini geliştirecek-ortaya çıkaracak bir çaba sarf etmemektedir. Ailelerinin kendilerini yetiştirme tarzından ya kısmen memnun veya hiç memnun değildir. Ailelerinin okul hayatına desteği pek yoktur ve çocuklarını kitap okuma konusunda yönlendirmemektedir.

Grup 4 (Cluster 4) (Mavi renkli kısım): Bu gruptaki öğrenciler, örneklemin %17,91'ini oluşturmaktadır ve ağırlıklı olarak Sultanbeyli şartlarına göre yüksek puanlı okullara devam etmektedirler. Ağırlıklı olarak Anadolu Lisesi veya proje niteliğindeki İmam-hatip Lisesine devam etmektedirler. Bu okulları seçme nedenleri ya dini bilgi edinme istekleri veya evlerine yakın olmasından dolayıdır. TEOG puanları büyük ölçüde 400-429 puan bandında veya 350-399 aralığında değişiklik göstermektedir. Okul öncesi eğitim büyük oranda almamışlardır veya çok az bir kısmı almıştır. Aylık hane halkı geliri, asgari ücretle üç bin Türk lirası arası veya üç bin Türk lirası ile dört bin beş yüz Türk lirası arasındadır. Az bir kısmının geliri ise asgari ücret düzeyindedir. Büyük ölçüde kendi evleri vardır. Gelir getirici mülkleri yoktur. Evde ortalama beş veya altı kişi ikamet etmektedir. Büyük bir bölümü dört ve üzeri kardeşe sahipken yarıya yakını bir kısmı üç kardeştir. Az bir kesim ise bir veya iki kardeştir.

Annelerin ve babaların eğitimi ağırlıklı olarak ilkokul seviyesindedir. Az bir kısmı ise ortaokul seviyesindedir. İki kuşak öncesi aile büyüklerinin (anne ve babalarının anne ve babaları) büyük ölçüde okuryazar olan ama ilkokul mezunu olmayan kesimdir. Velilerinin okula yaklaşımı iyi seviyededir. Evlerinde çok miktarda olmamakla birlikte, ders kitabı haricinde de kitap vardır. Ağırlıklı olarak elli kitaba kadar evlerinde kitap vardır, yaklaşık üçte birlik bir kısmının ise 51-100 arası kitabı vardır. Okulda düşük akademik başarı gösterdiklerinde aileleri bu öğrencilerle bu durumun nedenleri üzerine konuşmayı ve sorunlara çözüm üretmeyi tercih etmektedirler. Bu grup öğrencileri, zorunlu olmasa dahi okula devam edeceklerini dile getirmektedirler. Aileleri veli toplantılarına da gelmektedir, toplantı haricinde de nispeten okula gelmektedir. Okulda olup bitenlere dair çocukları ile zaman zaman müzakere yapmaktadır. Bu grup öğrencilerine göre, okul kendilerine toplumsal bir statü kazandıracaktır ve eğitime ilişkin hedeflerinden umutlu görünmektedirler.

Televizyonda büyük ölçüde sinema türünde programları izlemektedirler. Günlük gazeteye veya köşe yazısı okumamaktadırlar. Nerdeyse hiç yurt dışı deneyimleri yoktur. Anneleri ve babaları büyük ölçüde dini kitap okumayı tercih ederken çoğunluk anne ve baba ise hiç kitap okumamaktadır. Öğrencilerin kendileri ise haftada bir ve ayda bir kitap okumaktadır. Evlerinde de ara sıra bilimsel, kültürel veya edebi konulara ara sıra verilmektedir. Ders çalışırken ailelerinden desteği yarıya yakın kısmı görmektedir. Ders haricinde de kitap satın almışlardır. Ancak daha önce bir yazar, şair veya sanatçı ile tanışmamış olanların oranı yüksektir.

Bu gruptakilerin çoğunluğunun herhangi bir kütüphaneye üyeliği vardır ve büyük ölçüde kütüphaneye gitmektedirler. Nadiren futbol oynamayı tercih ederken daha çok voleybol oynamayı yeğlemektedirler. Ancak büyük çoğunluğunun düzenli spor alışkanlığı yoktur. Tiyatroya çoğunluğu gitmemektedir. Sinemaya ise ya altı ayda ya da yılda birkaç kez gitmektedirler. Yarıdan fazlasının bir enstrümanla meşguliyeti yoktur. Enstrüman kullananların çoğunluğu ise gitarı tercih etmektedirler. Bu gruptaki öğrenciler sanatsal sergilere, müzelere pek gitmezler. Ara sıra konferans niteliğindeki toplantılara gitmektedirler. Yaz tatillerinde memleketlerine gitmektedirler.

Mutlu çocukluk geçirdiklerini belirten bu grup öğrencileri hayatlarından da genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir özel öğretmenden ders almamaktadırlar ancak okullardaki ücretsiz kurslara giden bir kısım öğrenci vardır. 2017 itibarıyla yılsonu ortalamaları çoğunluğunun 70-79 bandında seyretmektedir. Evlerinde internet bağlantısı büyük bir kısmının mevcuttur. Okul dışındaki zamanlarında ücret karşılığı çalışan öğrenciler de mevcuttur.

Bu grup öğrencileri, geleceklerinden büyük ölçüde ümitli olduğunu belirtirmişlerdir. Aileleri ile birlikte kültürel, bilimsel veya edebî faaliyetlere ise çok az katılmaktadırlar. Ancak aileleri, çocuklarını katılmaları yönünde teşvik etmektedir. Bu grupta, kendilerini akademik olarak başarısız görenler bu durumun nedenini büyük ölçüde önceki bilgilerinin yetersizliğine ve öğretmenlerin ilgisizliğine bağlamaktadırlar. Üst sosyal konumlara geçişte eğitimi birinci faktör olarak kabul etmektedirler. Aileyi ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulmaktadır. Ailelerinin kendilerini yetiştirme şeklinden memnundurlar ve ailelerinin okul hayatına katkılarının olduğunu dile getirmektedirler. Ancak, aileleri bu grup öğrencileri kitap okumaya kısmen teşvik etmektedir.

Grup 5 (Cluster 5) (Turkuaz renkli kısım): Bu grupta yer alan öğrenciler, genel örneklemin %18,30'unu oluşturmaktadır ve çok büyük oranda Beşiktaş'taki okullarda öğrenim görmektedirler. Çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır ve okul kategorisi Anadolu Lisesi'dir. TEOG puanları çoğunlukla 470-489, 480-489 ve 490-500 bandındadır. Bu okul türünün seçme nedeni ise okulun akademik başarısının yüksek olması ve bu okul türünü kendilerine yakın olarak görmeleridir. Büyük kısmı okul öncesi eğitim görmüşlerdir. Çekirdek ailede yaşamaktadırlar. Anne-babanın ayrı olduğu en yüksek ikinci gruptur. Hane halkı aylık ortalama geliri çeşitlilik göstermekle birlikte çoğunluğu ortalama 4500-7500 TL arasında değişmektedir. Bunun yanında gelir getirici mülkleri de vardır.

Bu gruptaki öğrencilerin hane halkı sayısı ortalama dört kişidir ve iki kardeşlidir. Anne ve babanın eğitimi çoğunlukla lise seviyesindedir. Yaklaşık dörtte birlik kısım ise üniversite mezunudur. Babaların çoğunluğu üniversite mezunudur. İki kuşak önceki aile büyükleri ya ortaokul ya da ilkokul mezunudur. Velilerinin okula yaklaşımı ve okulla etkileşimi oldukça güçlüdür. Çocuklarının eğitim başarısını artırmak için özel çaba göstermektedirler ve bazı temel stratejileri kullanmaktadırlar.

Bu gruptaki öğrencilerin önemli nitelikleri arasında, evlerinde kütüphane bulunması da sayılabilir. Çoğunluğunun evinde 100-400 arası kitap vardır. Az bir kısmının ise 400'ün üzerinde kitabı vardır. Okulda düşük başarı göstermeleri halinde aileleri, bu sorunun nedenleri ve çözümleri üzerinde kafa yormaktadır. Okula yeniden başlama imkânları olsa yine aynı okul türünü seçmek istemektedirler. Aileleri, öğretmenlerinin yarından fazlasını şahsen tanımaktadır ve okulda olup bitenleri yakından takip etmektedir.

Okulun kendilerine bir toplumsal statü sağlayacağını düşünmektedirler. Televizyonda büyük oranda spor programlarını izlemeyi tercih etmektedirler. Yurt dışına yaklaşık dörtte birlik kısmı çıkmıştır. Annelerinin ve babalarının düzenli kitap okuma alışkanlıkları vardır. Veliler, ağırlıklı olarak roman-hikâye türünde kitap okumayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin kendisi de ayda en az bir kitap okuma alışkanlığına sahiptir ve genellikle roman-hikâye türünü yeğlemektedirler. Dörtte birlik kısma yakın olanlar da haftada bir kitap okuduklarını dile getirmişlerdir.

Evlerinde ara sıra bilimsel, kültürel ve edebî konuşmalar yapılmaktadır. Daha önce bir yazar, şair veya sanatçı ile şahsen tanışmaların oranı yarından fazladır. Spor olarak basketbolu, voleybolu ve yüzmeyi tercih etmektedirler. Tiyatroya yılda birkaç

kez, sinemaya altı ayda birkaç kez gitmektedirler. Sanatsal sergi, müze ve konserlere ise yılda birkaç kez uğramaktadırlar. Müzik enstrümanı kullananlar gitarı, piyanoyu ve kemanı tercih etmektedirler.

Yaz tatillerini büyük ölçüde Ege'ye, Akdeniz'e otellerde veya kendi yazlıklarında geçirmektedirler. Bir kısmı da memleketine gitmektedir. Bunun yanında Mutlu bir çocukluk geçirdiklerini düşünmektedirler. Hayatlarından büyük bir kısmı memnundur. En çok özel ders alan ikin öğrenci grubu bu gruptur. Neredeyse tamamının evinde internet erişimi vardır. Diğer öğrencilere göre kendilerini avantajlı saymaktadırlar. Verilerin toplandığı yıldan önceki (2017) not ortalamaları yarıya yakınının 90 ve üzeri puan bandındadır. Okul dışındaki zamanda bir işte çoğunlukla çalışmamaktadırlar.

Aileleri ile birlikte çeşitli bilimsel, kültürel veya edebî toplantılara ve etkinliklere katıldıkları gibi aileleri çocuklarını bu tür etkinliklere katılmaları konusunda yönlendirmektedir. Kendilerini büyük oranda başarısız olarak kabul etmemektedirler. Kendini başarısız görenler ise bunun nedeni olarak ilk başta önceki bilgilerinin eksikliğini göstermektedirler. Üst toplumsal konumlara erişmede başat faktörün eğitim, sıkı çalışma ve zekâ ile yetenek olduğunu düşünmektedirler. Aileyi ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulur. Aile üyelerinden kısmen eleştiri almaktadırlar. Aileleri, çocuklarının potansiyellerinin ortaya çıkmasında önemli görev üstlenmektedir. Ailelerinin kendilerini yetiştirme tarzından memnundurlar ve ailelerinin okul hayatına olan katkılarını yeterli bulmaktadırlar.

Grup 6 (Cluster 6) (Pembe renkli kısım): Bu grup, genel örneklemin % 10,06'sına denk gelmektedir. Tümü Beşiktaş ve civarında ikamet edip Beşiktaş'taki yüksek puanlı okullara devam etmektedirler. Okul türü, Anadolu Lisesidir. Bu okulları, akademik başarısının yüksekliğinden ve kendilerini buraya layık gördüklerinden dolayı tercih etmişlerdir. Çok büyük bir kısmı okul öncesi eğitim almıştır. Neredeyse tümü çekirdek ailede yaşamaktadır. Aile büyükleri genellikle beyaz yakalı işlerde çalışmaktadırlar. Aylık hane geliri çoğunluğun 7501+ Türk lirasıdır ve çoğunluğu kendi evine yaşamaktadır. Bunun yanında, gelir getirici çeşitli gayrimenkulleri de vardır. Çoğunluğun TEOG puanları 480-489 puan bandındadır.

Bu gruptakilerin büyük çoğunluğunun hane halkı en fazla dört kişidir. Büyük ölçüde tek çocuklardır veya en fazla iki kardeşler. Anne ve babalar büyük ölçüde üniversite mezunudur, üçte bire yakın kısmı lise mezunudur. Lisansüstü mezunu olan

anneler ve babalar da bulunmaktadır. İki kuşak önceki aile büyüklerinin eğitimlerine dair bilgileri bulunmamaktadır. Evlerinde 200-400 arasında kitap vardır. Aileleri veli toplantılarını yakından takip etmektedir ancak toplantı haricinde okula pek gelmemektedir. Aileler, çocuklarının okul başarısı için çoğunlukla özel bazı stratejiler geliştirmektedirler. Okulun kendilerine toplumsal statü kazandıracağına çoğu inanmaktadır. Öğretmenlerinin yarısından fazlasını aileleri tanımaktadır. Televizyonda ağırlıklı olarak sinema izlemektedirler. Yarıya yakını yurt dışına çıkmıştır. Yurt dışına çıkmış olan bu öğrenciler ortalama üç ülke görmüşlerdir. Bu gezileri büyük ölçüde turistik amaçlıdır.

Anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı vardır ve çoğunlukla hikâye-roman türünde kitap okumaktadırlar. Öğrencilerin kendileri çoğunlukla ayda bir ve haftada bir kitap okurlar. Okudukları tür ağırlıklı olarak roman-hikâyedir. Evlerinde ara sıra bilimsel, kültürel ya da edebî sohbetler yapılmaktadır. Ders çalışırken ailelerinden destek görmektedirler. Spor olarak daha çok basketbol ve voleybolu tercih etmektedirler. Tiyatro ve sinemaya altı ayda birkaç kez gitmektedirler. Sanatsal sergi ve müzelere yılda birkaç kez zaman ayırmaktadırlar. Yaz tatillerini genellikle Ege'de ve Akdeniz'de otellerde veya kendi yazlıklarında geçirmektedirler. Çok büyük bir kısmı mutlu çocukluk hayatı geçirmiştir ve şimdiki hayatlarından da memnundurlar.

Özel ders alan öğrenci oranı bu grubun onda birinden biraz fazladır. Neredeyse tamamının evinde internet erişimi vardır. 2017 itibariyle not ortalamaları 85-100 bandındadır. Okuldan farklı olarak bir dersane veya etüt merkezinden takviye almaktadırlar. Geleceklerinden ümitlidirler. Aileleri ile birlikte kültürel, bilimsel ve edebî faaliyetlere hem katılırlar hem de ailelerinden katılmaları yönünde teşvik görürler. Çoğunluğu kendini başarılı görmekle birlikte, başarısız olduklarını dile getirenler bunun nedeni olarak derslere ilgilerinin olmamasını ve bilgilerinin eksik olmalarını dolayı dile getirmektedirler. Aileyi ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulmaktadır. Ayrıca, aileleri çocuklarının yetenek ve potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde çeşitli girişimlerde bulunmaktadır.

Grup 7 (Cluster 7) (Gri renkli kısım): Örneklemde % 22,13'lük kesime denk gelen bu grup öğrencileri en avantajlı gruptur. Beşiktaş'ta ikamet etmekte ve buradaki en yüksek puanlı okullara gitmektedirler. Okul türleri neredeyse tamamı için Anadolu Lisesi'dir. Bu okulları akademik başarısından, yabancı dil eğitimlerinden, iyi bir

üniversiteye girmek istemelerinde ve sosyal aktivitelerinin fazlalığından dolayı tercih etmişlerdir.

TEOG puanları 490-500 bandındadır. Okul öncesi eğitimleri vardır. Çekirdek aile tipinde yaşamaktadırlar. Aylık hane gelirleri çoğunun 7501+ Türk lirasıdır. Büyük ölçüde tek kardeşler. Az bir kısmı iki kardeşdir. Anne ve babaları büyük ölçüde lisans ve lisansüstü eğitime sahiptir. İki kuşak öncesi aile büyükleri arasında üniversite mezunları ve lisansüstü mezunları da yer almaktadır. Aile büyüklerinin mesleklerine bakıldığında ağırlıklı olarak beyaz yakalı çalışanlar olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum iki kuşak öncesindeki aile büyükleri içinde kısmen geçerlidir. Aile büyüklerinin mesleklerine bakıldığında beden gücü gerektiren meslekleri yapan velilerin bu grupta oldukça nadir olduğu dikkati çekmektedir.

Velilerin okula olan ilgisi yüksektir ve çocuklarının okul başarılarını artırmak için büyük gayret sarf etmektedirler. Evlerinde 700 ve üzerinde kitap olan en çok kişi bu gruptandır. Okulda akademik başarısızlık olması durumunda aileleri bu durumun nedenleri ve olası çözümleri üzerinde fazlasıyla ciddiyle durmaktadır. Aileler, öğretmenlerin yarından fazlasını veya tümünü bizzat tanımaktadır. Aileler, çocuklarının okul hayatlarında olup bitenlerle yakından ilgilenmektedir ve çocukları ile okul hayatını müzakere etmektedirler. Sosyal ağlarına bakıldığında dikkati ilk çeken şey dağılımdaki zengin çeşitlilik olmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin ailelerinin daha çok, üst sosyoekonomik ve eğitim düzeyine sahip meslekten insanlarla sık ilişki kurduğu görülmektedir.

Bu gruptaki öğrenciler, okulun kendilerine bir toplumsal konum sağlayacağını düşünmektedirler. Eğitimsel hedeflerinden fazlasıyla ümitlidirler. Televizyonda büyük ölçüde tartışma programları veya sinema izlemeyi tercih etmektedirler. Günlük gazete ve köşe yazılarını okumaktadırlar. Yurt dışına pek çok defa çıkmışlardır. Çoğunluğu yedi ve üzerinde ülkeyi ziyaret etmiştir. Bir kısmı ise dört-altı arasında ülke görmüştür. Yurt dışına gitme amaçları turistik gezi olduğu kadar eğitim (yabancı dil eğitimi, staj vb.) amaçlıdır ve çeşitli etkinliklere (festivaller, bilimsel projeler, okul etkinlikleri) katılmak için de gitmişlerdir. Anne ve babaların kitap okuma alışkanlıkları vardır. Hem roman-hikâye türüne hem de bilimsel içerikli kitaplara ağırlık vermektedirler. Bu gruptaki öğrenciler haftada en az bir kitap okumaktadırlar. Evlerinde sıklıkla bilimsel, kültürel, sanatsal ve edebî konularda sohbetler olmaktadır. Daha önce bir yazar, şair

veya sanatçı ile bizzat tanışmışlardır. Futbol pek oynamazlar, onun yerine spor olarak basketbol, pilates, tenis, satranç ve okçuluk öne çıkmaktadır.

Tiyatroya ve sinemaya sıklıkla gitmektedirler. Enstrüman olarak piyano, çello, keman ve gitar çalmaktadırlar. Sanatsal sergilere, müzelere ve konserlere sıklıkla gitmektedirler. Bunun yanında çeşitli kültürel ve bilimsel etkinliklere, konferanslara da sık aralıklarla katılmaktadırlar. Yaz tatillerinde büyük ölçüde yurt dışında bulunurlar. Bunun yanında Ege ve Akdeniz’de otel tatilini tercih etmektedirler.

Bu gruptaki öğrenciler mutlu çocukluk hayatı geçirdiklerini düşünmekte ve hayatlarından oldukça memnundurlar. Özel öğretmenlerden (en az iki öğretmen) destek almaktadırlar. 2017 itibariyle not ortalaması 95-100 puan arasındadır. Kendilerini diğer öğrencilerden sahip oldukları açısından avantajlı saymaktadırlar. Kendilerini başarılı olarak saymaktalar ve üst sosyal konumlara yükselmeye politik bağlantılarla ailenin sosyoekonomik bağlantısının ve zekâ ile yeteneğin güçlü öneme sahip olduğunu düşünmektedirler. Aileyi ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulur. Aile üyelerinden eleştiri almazlar. Aileleri, kendilerinin potansiyellerini ve yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirmede önemli çaba sarf etmektedir. Ailelerinin kendilerini yetiştirme tarzından memnundurlar. Okul hayatına katkı sunmada ailelerinin önemli payının olduğunu düşünmektedirler ve ailelerinin kendilerine kitap okuma konusunda ön ayak olduğunu dile getirmektedirler.

Yukarıda detaylı şekilde anlatılan gruplara ait sayısal verileri Tablo 4.21 ile Tablo 4.50 arasındaki tablolarda da görülebilir:

Tablo 4.21*Çeşitli değişkenlerin gruplara göre sayısal dağılımı*

Gruplar	İlçe				Okul Niteliği						Doğum Yeri						Cinsiyeti				Toplam			
	Sultanbeyli		Beşiktaş		Sultanbeyli Düşük		Sultanbeyli Yüksek		Beşiktaş Düşük		Beşiktaş Yüksek		İl		İlçe		Köy		Kız				Erkek	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	96	97,0	3	3,0	87	87,9	9	9,1	2	2,0	1	1,0	10	10,1	74	74,7	15	15,2	82	82,8	17	17,2	99	9,5
Grup 2	97	67,4	47	32,6	93	64,6	4	2,8	45	31,3	2	1,4	32	22,2	102	70,8	10	6,9	107	74,3	37	25,7	144	13,8
Grup 3	45	51,7	42	48,3	16	18,4	29	33,3	20	23,0	22	25,3	33	37,9	53	60,9	1	1,1	61	70,1	26	29,9	87	8,3
Grup 4	174	93,0	13	7,0	57	30,5	117	62,6	0	0,0	13	7,0	15	8,0	164	87,7	8	4,3	137	73,3	50	26,7	187	17,9
Grup 5	14	7,3	177	92,7	2	1,0	12	6,3	18	9,4	159	83,2	129	67,5	62	32,5	0	0,0	101	52,9	50	26,2	191	18,3
Grup 6	0	0,0	105	100,0	0	0,0	0	0,0	5	4,8	100	95,2	79	75,2	24	22,9	2	1,9	51	48,6	54	51,4	105	10,1
Grup 7	2	0,9	229	99,1	0	0,0	1	0,4	1	0,4	228	98,7	156	67,5	75	32,5	0	0,0	140	60,6	91	39,4	231	22,1

Gruplar	Evde konuşulan dil				Okul türü					Okul öncesi eğitim				Aile türü				Anne-baba durumu				Toplam		
	Türkçe		Kürtçe		Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		İ. Hatip Lisesi		Var		Yok		Çekirdek		Geleneksel		Birlikte		Ayrı			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	86	86,9	13	13,1	10	10,1	68	68,7	21	21,2	3	3,0	96	97,0	80	80,8	19	19,2	93	93,9	6	6,1	99	9,5
Grup 2	143	99,3	1	0,7	6	4,2	130	90,3	8	5,6	32	22,2	112	77,8	139	96,5	5	3,5	134	93,1	10	6,9	144	13,8
Grup 3	87	100,0	0	0,0	47	54,0	34	39,1	6	6,9	20	23,0	67	77,0	85	97,7	2	2,3	81	93,1	6	6,9	87	8,3
Grup 4	182	97,3	5	2,7	95	50,8	17	9,1	75	40,1	28	15,0	159	85,0	174	93,0	13	7,0	181	96,8	6	3,2	187	17,9
Grup 5	191	100,0	0	0,0	170	89,0	20	10,5	1	0,5	152	79,6	39	20,4	177	92,7	14	7,3	175	91,6	16	8,4	191	18,3
Grup 6	105	100,0	0	0,0	100	95,2	5	4,8	0	0,0	83	79,0	22	21,0	104	99,0	1	1,0	102	97,1	3	2,9	105	10,1
Grup 7	231	100,0	0	0,0	229	99,1	1	0,4	1	0,4	227	98,3	4	1,7	227	98,3	4	1,7	205	88,7	26	11,3	231	22,1

Tablo 4.22

TEOG Puan Aralığı ve Okul Seçme Nedenine Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	TEOG Puanı aralığı																Toplam	
	490-500 arası		480-489 arası		470-479 arası		430-469 arası		400-429 arası		350-399 arası		300-349 arası		299 ve altı		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grup 1	0	0,00	0	0,0	2	2,0	3	3,0	2	2,0	11	11,1	28	28,3	53	53,6	99	9,5
Grup 2	0	0,00	0	0,0	0	0,0	2	1,4	0	0,0	5	3,5	66	45,8	71	49,3	144	13,8
Grup 3	2	2,30	9	10,3	4	4,6	11	12,6	9	10,3	17	19,5	19	21,8	16	18,4	87	8,3
Grup 4	2	1,1	2	1,1	2	1,1	52	27,8	43	23,0	36	19,3	30	16,0	20	10,7	187	17,9
Grup 5	51	26,7	50	26,2	36	18,8	11	5,8	17	8,9	9	4,7	11	5,8	6	3,1	191	18,3
Grup 6	19	18,1	52	49,5	20	19,0	1	1,0	4	3,8	4	3,8	3	2,9	2	1,9	105	10,1
Grup 7	151	65,4	43	18,6	24	10,4	8	3,5	1	0,4	4	1,7	0	0,0	0	0,0	231	22,1

Gruplar	Okulu Seçme Nedeni																Toplam					
	Dini bilgi edinmek için seçtim		Eve yakın olduğu için seçtim		Kendime uygun olduğu için seçtim		Mecbur kaldığım için seçtim		Meslek edinmek için seçtim		Okulun akademik başarısından dolayı seçtim		Puanıma uygun olduğu için seçtim		Sosyal aktivitenin çokluğu için seçtim		İyi bir üniversite kazanmak için seçtim		Yabancı dil öğrenmek için seçtim		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grup 1	15	15,2	18	18,2	3	3,0	17	17,2	18	18,2	3	3,0	22	22,2	0	0,0	3	3,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	6	4,2	14	9,7	2	1,4	8	5,6	80	55,6	1	0,7	33	22,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	144	13,8
Grup 3	5	5,7	12	13,8	5	5,7	3	3,4	14	16,1	4	4,6	38	43,7	1	1,1	5	5,7	0	0,0	87	8,3
Grup 4	49	26,2	26	13,9	13	7,0	2	1,1	14	7,5	45	24,1	31	16,6	0	0,0	7	3,7	0	0,0	187	17,9
Grup 5	0	0,0	4	2,1	21	11,0	1	0,5	11	5,8	74	38,7	57	29,8	8	4,2	9	4,7	6	3,1	191	18,3
Grup 6	0	0,0	1	1,0	14	13,3	0	0,0	3	2,9	39	37,1	43	41,0	1	1,0	1	1,0	3	2,9	105	10,1
Grup 7	1	0,4	5	2,2	18	7,8	2	0,9	1	0,4	102	44,2	39	16,9	23	10,0	24	10,4	16	6,9	231	22,1

Tablo 4.23

Hane Geliri, Ev Türü, Gayrimenkul, Hane Halkı ve Kardeş Sayısına Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Aylık Gelir												Ev türü				Toplam	
	7501 + TL		6001-7500 TL		4501-6000 TL		3001-4500 TL		1600-3000 TL		Asgari ücret		Kendi evleri		Kira			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	0	0,0	1	1,0	5	5,1	11	11,1	46	46,5	36	36,4	71	71,7	28	28,3	99	9,5
Grup 2	1	0,7	0	0,0	5	3,5	32	22,2	78	54,2	28	19,4	94	65,3	50	34,7	144	13,8
Grup 3	2	2,3	3	3,4	14	16,1	23	26,4	41	47,1	4	4,6	67	77,0	20	23,0	87	8,3
Grup 4	5	2,7	2	1,1	12	6,4	46	24,6	92	49,2	30	16,0	151	80,7	36	19,3	187	17,9
Grup 5	36	18,8	30	15,7	46	24,1	43	22,5	31	16,2	5	2,6	138	72,3	53	27,7	191	18,3
Grup 6	44	41,9	17	16,2	17	16,2	12	11,4	12	11,4	3	2,9	73	69,5	32	30,5	105	10,1
Grup 7	175	75,8	29	12,6	18	7,8	5	2,2	3	1,3	1	0,4	170	73,6	61	26,4	231	22,1

Gruplar	Gayrimenkul sahipliği				Hane halkı sayısı						Kardeş sayısı				Toplam					
	Var		Yok		4 kişiye kadar		5-6 kişi		7 ve üzeri		Tek kardeş		2 kardeş				3 kardeş		4 ve üstü	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	22	22,2	77	77,8	12	12,1	40	40,4	47	47,5	1	1,0	10	10,1	29	29,3	59	59,6	99	9,5
Grup 2	49	34,0	95	66,0	51	35,4	74	51,4	19	13,2	6	4,2	45	31,3	51	35,4	42	29,2	144	13,8
Grup 3	35	40,2	52	59,8	42	48,3	42	48,3	3	3,4	7	8,0	36	41,4	30	34,5	14	16,1	87	8,3
Grup 4	75	40,1	112	59,9	48	25,7	108	57,8	31	16,6	3	1,6	43	23,0	64	34,2	77	41,2	187	17,9
Grup 5	121	63,4	70	36,6	122	63,9	64	33,5	5	2,6	27	14,1	100	52,4	49	25,7	15	7,9	191	18,3
Grup 6	64	61,0	41	39,0	82	78,1	23	21,9	0	0,0	30	28,6	52	49,5	21	20,0	2	1,9	105	10,1
Grup 7	179	77,5	52	22,5	201	87,0	29	12,6	1	0,4	68	29,4	137	59,3	23	10,0	3	1,3	231	22,1

Tablo 4.24

Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Anne Eğitim Düzeyi																Toplam	
	Okuryazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite Mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	36	36,4	11	11,1	42	42,4	9	9,1	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	3	2,1	8	5,6	81	56,3	40	27,8	12	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	144	13,8
Grup 3	1	1,1	6	6,9	30	34,5	28	32,2	19	21,8	3	3,4	0	0,0	0	0,0	87	8,3
Grup 4	4	2,1	10	5,3	98	52,4	57	30,5	15	8,0	3	1,6	0	0,0	0	0,0	187	17,9
Grup 5	0	0,0	1	0,5	27	14,1	27	14,1	87	45,5	47	24,6	2	1,0	0	0,0	191	18,3
Grup 6	0	0,0	0	0,0	12	11,4	15	14,3	30	28,6	40	38,1	8	7,6	0	0,0	105	10,1
Grup 7	0	0,0	0	0,0	2	0,9	4	1,7	31	13,4	135	58,4	59	25,5	0	0,0	231	22,1

Gruplar	Baba Eğitim Düzeyi																Toplam	
	Okur Yazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite Mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	6	6,1	19	19,2	49	49,5	15	15,2	10	10,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	0	0,0	5	3,5	62	43,1	56	38,9	18	12,5	3	2,1	0	0,0	0	0,0	144	13,8
Grup 3	0	0,0	3	3,4	12	13,8	37	42,5	27	31,0	7	8,0	1	1,1	0	0,0	87	8,3
Grup 4	1	0,5	6	3,2	76	40,6	51	27,3	43	23,0	10	5,3	0	0,0	0	0,0	187	17,9
Grup 5	0	0,0	0	0,0	9	4,7	24	12,6	73	38,2	76	39,8	9	4,7	0	0,0	191	18,3
Grup 6	0	0,0	0	0,0	6	5,7	10	9,5	31	29,5	47	44,8	11	10,5	0	0,0	105	10,1
Grup 7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	23	10,0	127	55,0	80	34,6	0	0,0	231	22,1

Tablo 4.25

Anneanne-Dedenin Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Anneanne Eğitim Düzeyi																Toplam	
	Okuryazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite Mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	83	83,8	3	3,0	11	11,1	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	99	9,5
Grup 2	38	26,4	22	15,3	77	53,5	3	2,1	2	1,4	0	0,0	0	0,0	2	1,4	144	13,8
Grup 3	19	21,8	28	32,2	27	31,0	7	8,0	1	1,1	0	0,0	0	0,0	5	5,7	87	8,3
Grup 4	80	42,8	43	23,0	61	32,6	3	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	187	17,9
Grup 5	29	15,2	31	6,2	78	40,8	39	20,4	11	5,8	2	1,0	0	0,0	1	0,5	191	18,3
Grup 6	4	3,8	1	1,0	6	5,7	2	1,9	0	0,0	1	0,9	0	0,0	91	86,7	105	10,1
Grup 7	11	4,8	14	6,1	66	28,6	54	23,4	53	22,9	28	12,1	0	0,0	5	2,2	231	22,1

Gruplar	Dede Eğitim Düzeyi																Toplam	
	Okuryazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite Mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	68	68,7	12	12,1	18	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	99	9,5
Grup 2	16	11,1	27	18,8	91	63,2	3	2,1	4	2,8	1	0,7	0	0,0	2	1,4	144	13,8
Grup 3	6	6,9	34	39,1	26	29,9	8	9,2	6	6,9	2	2,3	0	0,0	5	5,7	87	8,3
Grup 4	38	20,3	48	25,7	81	43,3	18	9,6	2	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	187	17,9
Grup 5	4	2,1	16	8,4	69	36,1	56	29,3	31	16,2	12	6,3	1	0,5	2	1,0	191	18,3
Grup 6	1	1,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0	3	2,9	0	0,0	0	0,0	100	95,2	105	10,1
Grup 7	1	0,4	2	0,9	34	14,7	33	14,3	82	35,5	67	29,0	6	2,6	6	2,6	231	22,1

Tablo 4.26

Babaanne-Dedenin Eğitim Düzeyine Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar		Babaanne Eğitim																Toplam	
		Okuryazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	80	80,8	6	6,1	12	12,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	99	9,5	
Grup 2	33	22,9	22	15,3	82	56,9	4	2,8	1	0,7	0	0,0	0	0,0	2	1,4	144	13,8	
Grup 3	20	23,0	29	33,3	28	32,2	4	4,6	1	1,1	0	0,0	0	0,0	5	5,7	87	8,3	
Grup 4	82	43,9	40	21,4	63	33,7	2	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	187	17,9	
Grup 5	32	16,8	25	13,1	85	44,5	38	19,9	6	3,1	3	1,6	0	0,0	2	1,0	191	18,3	
Grup 6	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	102	97,1	105	10,1	
Grup 7	19	8,2	15	6,5	55	23,8	56	24,2	53	22,9	22	9,5	0	0,0	11	4,8	231	22,1	
Gruplar		Dede eğitim																Toplam	
		Okuryazar değil		Okuryazar ama ilkokul mezunu değil		İlkokul mezunu		Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite Mezunu		Lisansüstü mezunu		Bilinmiyor			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	64	64,6	15	15,2	19	19,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	99	9,5	
Grup 2	19	13,2	24	16,7	91	63,2	4	2,8	4	2,8	0	0,0	0	0,0	2	1,4	144	13,8	
Grup 3	8	9,2	32	36,8	28	32,2	12	13,8	2	2,3	0	0,0	0	0,0	5	5,7	87	8,3	
Grup 4	42	22,5	46	24,6	81	43,3	14	7,5	3	1,6	1	0,5	0	0,0	0	0,0	187	17,9	
Grup 5	6	3,1	23	12,0	74	38,7	53	27,7	23	12,0	8	4,2	1	0,5	3	1,6	191	18,3	
Grup 6	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	103	98,1	105	10,1	
Grup 7	1	0,4	8	3,5	39	16,9	36	15,6	76	32,9	61	26,4	5	2,2	5	2,2	231	22,1	

Tablo 4.27

Veli-Okul Yakınlığı, Ailevi Stratejiler, Evdeki Kitap Sayısına Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Veli okul yakınlığı						Okul başarısı için ailevi strateji				Evde kütüphane var mı?				Toplam	
	Oldukça iyi		İdare edecek kadar		Pek umursamazlar		Var		Yok		Var		Yok		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	20	20,2	57	57,6	22	22,2	11	11,1	88	88,9	29	29,3	79	79,8	99	9,5
Grup 2	72	50,0	70	48,6	2	1,4	41	28,5	103	71,5	69	47,9	75	52,1	144	13,8
Grup 3	13	14,9	64	73,6	10	11,5	15	17,2	72	82,8	64	73,6	23	26,4	87	8,3
Grup 4	121	64,7	62	33,2	4	2,1	93	49,7	94	50,3	168	89,8	19	10,2	187	17,9
Grup 5	120	62,8	65	34,0	6	3,1	128	67,0	63	33,0	174	91,1	17	8,9	191	18,3
Grup 6	52	49,5	48	45,7	5	4,8	58	55,2	47	44,8	94	89,5	11	10,5	105	10,1
Grup 7	136	58,9	89	38,5	6	2,6	158	68,4	73	31,6	226	97,8	5	2,2	231	22,1

Gruplar	Evdeki ortalama kitap sayısı														Toplam	
	Hiç yok		50'ye kadar		51-100 arası		101-200 arası		201-400 arası		401-700 arası		701+ kitap		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	70	70,7	23	23,2	2	2,0	3	3,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	75	52,1	48	33,3	17	11,8	3	2,1	1	0,7	0	0,0	0	0,0	144	13,8
Grup 3	23	26,4	34	39,1	19	21,8	7	8,0	0	0,0	2	2,3	2	2,3	87	8,3
Grup 4	19	10,2	86	46,0	53	28,3	20	10,7	6	3,2	1	0,5	2	1,1	187	17,9
Grup 5	17	8,9	37	19,4	39	20,4	49	25,7	30	15,7	18	9,4	1	0,5	191	18,3
Grup 6	11	10,5	14	13,3	21	20,0	25	23,8	23	21,9	8	7,6	3	2,9	105	10,1
Grup 7	5	2,2	9	3,9	25	10,8	62	26,8	49	21,2	36	15,6	45	19,5	231	22,1

Tablo 4.28

Düşük Not Alma Durumunda Aile Tepkisi, Araç-Gereç Temini, Liseye Gitme Tercihleri Hakkında Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Düşük not alma durumunda ailenin tepkisi						Araç gereçleri zamanında temin				Zorunlu olmasa okula devam eder misiniz?				Toplam	
	Nedenleri üzerine konuşuruz, çözüm ararız		Kimse ilgilenmez		Ceza verirler veya azarlar		Var		Yok		Ederim		Etmem			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	42	42,4	34	34,3	23	23,2	75	75,8	24	24,2	86	86,9	13	13,1	99	9,5
Grup 2	119	82,6	12	8,3	13	9,0	138	95,8	6	4,2	136	94,4	8	5,6	144	13,8
Grup 3	38	43,7	18	20,7	31	35,6	78	89,7	9	10,3	69	79,3	18	20,7	87	8,3
Grup 4	166	88,8	6	3,2	15	8,0	183	97,9	4	2,1	182	97,3	5	2,7	187	17,9
Grup 5	172	90,1	5	2,6	14	7,3	190	99,5	1	0,5	185	96,9	6	3,1	191	18,3
Grup 6	92	87,6	4	3,8	9	8,6	104	99,0	1	1,0	96	91,4	9	8,6	105	10,1
Grup 7	216	93,5	4	1,7	11	4,8	231	100,0	0	0,0	212	91,8	19	8,2	231	22,1

Gruplar	Bu lise türünü kim istedi?						Liseye yeniden başlasaydınız hangi okul türünü seçerdiniz?								Toplam			
	Kendim		Ailem		Kendim ve ailem		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		MTAL		İHL				Diğer	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	49	49,5	20	20,2	30	30,3	53	53,5	16	16,2	14	14,1	10	10,1	6	6,1	99	9,5
Grup 2	73	50,7	4	2,8	67	46,5	81	56,3	13	9,0	42	29,2	5	3,5	3	2,1	144	13,8
Grup 3	35	40,2	8	9,2	44	50,6	62	71,3	14	16,1	7	8,0	0	0,0	4	4,6	87	8,3
Grup 4	45	24,1	20	10,7	122	65,2	79	42,2	50	26,7	7	3,7	48	25,7	3	1,6	187	17,9
Grup 5	57	29,8	3	1,6	131	68,6	152	79,6	34	17,8	3	1,6	1	0,5	1	0,5	191	18,3
Grup 6	26	24,8	2	1,9	77	73,3	79	75,2	22	21,0	1	1,0	0	0,0	3	2,9	105	10,1
Grup 7	69	29,9	5	2,2	157	68,0	194	84,0	23	10,0	0	0,0	1	0,4	13	5,6	231	22,1

Tablo 4.29

Veli Toplantıları ve Çeşitli Okul Tutumlarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımları

Gruplar	Aileniz veli toplantısına gelir mi?				Toplantı harici aile okula gelir mi?						Aileniz öğretmenlerinizin kaç tanesin tanır?						Toplam			
	Evet		Hayır		Evet		Bazen		Hayır		Hiçbirini		Yarisından azını		Yarisından fazlasını				Tümünü	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	58	58,6	41	41,4	19	19,2	35	35,4	45	45,5	42	42,4	49	49,5	8	8,1	0	0,0	99	9,5
Grup 2	119	82,6	25	17,4	43	29,9	55	38,2	46	31,9	24	16,7	83	57,6	31	21,5	6	4,2	144	13,8
Grup 3	57	65,5	30	34,5	14	16,1	31	35,6	42	48,3	29	33,3	47	54,0	11	12,6	0	0,0	87	8,3
Grup 4	167	89,3	20	10,7	54	28,9	87	46,5	46	24,6	15	8,0	92	49,2	65	34,8	15	8,0	187	17,9
Grup 5	165	86,4	26	13,6	44	23,0	86	45,0	51	26,7	12	6,3	84	44,0	76	39,8	19	9,9	191	18,3
Grup 6	94	89,5	11	10,5	18	17,1	35	33,3	2	1,9	13	12,4	40	38,1	45	42,9	7	6,7	105	10,1
Grup 7	192	83,1	39	16,9	44	19,0	85	36,8	102	44,2	17	7,4	74	32,0	113	48,9	27	11,7	231	22,1

Gruplar	Okulda yapılanları aileniz sorar mı?						Okul statü sağlar mı?				Eğitimsel hedeflerinizden ne kadar umutlusunuz?						Toplam	
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Hayır		Çok umutlu		Orta derecede		Umutlu değil			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	33	33,3	39	39,4	30	30,3	75	75,8	24	24,2	31	31,3	60	60,6	8	8,1	99	9,5
Grup 2	77	53,5	60	41,7	7	4,9	129	89,6	15	10,4	58	40,3	84	58,3	2	1,4	144	13,8
Grup 3	13	14,9	51	58,6	23	26,4	49	56,3	38	43,7	17	19,5	51	58,6	19	21,8	87	8,3
Grup 4	135	72,2	42	22,5	10	5,3	174	93,0	13	7,0	113	60,4	71	38,0	3	1,6	187	17,9
Grup 5	141	73,8	48	25,1	2	1,0	182	95,3	9	4,7	112	58,6	77	40,3	2	1,0	191	18,3
Grup 6	69	65,7	34	32,4	2	1,9	93	88,6	12	11,4	52	49,5	49	46,7	4	3,8	105	10,1
Grup 7	176	76,2	54	23,4	1	0,4	219	94,8	12	5,2	143	61,9	82	35,5	6	2,6	231	22,1

Tablo 4.30

Yazılı-Görsel Medyayı Takip Etme ve Yurt Dışı Deneyime İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	TV'de en çok izlediğiniz program türü nedir?																Toplam	
	TV izlemez		Sinema		Dizi		Belgesel		Magazin		Tartışma programları		Spor		n	%		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	3	3,0	30	30,3	21	21,2	8	8,1	18	18,2	8	8,1	11	11,1	99	9,5		
Grup 2	7	4,9	46	31,9	14	9,7	6	4,2	47	32,6	6	4,2	18	12,5	144	13,8		
Grup 3	12	13,8	35	40,2	2	2,3	0	0,0	14	16,1	16	18,4	8	9,2	87	8,3		
Grup 4	8	4,3	92	49,2	11	5,9	16	8,6	24	12,8	19	10,2	17	9,1	187	17,9		
Grup 5	14	7,3	93	48,7	9	4,7	11	5,8	20	10,5	16	8,4	28	14,7	191	18,3		
Grup 6	6	5,7	65	61,9	7	6,7	2	1,9	3	2,9	9	8,6	13	12,4	105	10,1		
Grup 7	19	8,2	135	58,4	4	1,7	9	3,9	19	8,2	33	14,3	12	5,2	231	22,1		

Gruplar	Günlük gazete okur musunuz?				Köşe yazılarını okur musunuz?				Yurt dışına çıktınız mı?				Kaç ülke gördünüz?				Toplam					
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Hiç		1-3 ülke		4-6 ülke		7+ ülke		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	1	1,0	98	99,0	6	6,1	93	93,9	0	0,0	99	100,0	99	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	1	0,7	143	99,3	5	3,5	139	96,5	4	2,8	140	97,2	140	97,2	4	2,8	0	0,0	0	0,0	144	13,8
Grup 3	9	10,3	78	89,7	11	12,6	76	87,4	6	6,9	81	93,1	81	93,1	5	5,7	1	1,1	0	0,0	87	8,3
Grup 4	8	4,3	179	95,7	34	18,2	153	81,8	9	4,8	178	95,2	179	95,2	8	4,3	0	0,0	0	0,0	187	17,9
Grup 5	11	5,8	180	94,2	23	12,0	168	88,0	45	23,6	146	76,4	146	76,4	33	17,3	7	3,7	5	2,6	191	18,3
Grup 6	10	9,5	95	90,5	16	15,2	89	84,8	45	42,9	60	57,1	60	57,1	23	21,9	11	10,5	11	10,5	105	10,1
Grup 7	48	20,8	183	79,2	65	28,1	166	71,9	204	88,3	27	11,7	27	11,7	76	32,9	60	26,0	68	29,4	231	22,1

Tablo 4.31

Yurt Dışına Çıkış Amacı ve Anne-Babanın Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Yurt dışına çıkış amacınız nedir?								Anneniz kitap okur mu?				Toplam	
	Hiç çıkmadım		Turistik gezi		Eğitim		Etkinliklere katılım		Evet		Hayır			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	99	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	5,1	94	94,9	99	9,5
Grup 2	140	97,2	4	2,8	0	0,0	0	0,0	22	15,3	122	84,7	144	13,8
Grup 3	81	93,1	5	5,7	1	1,1	0	0,0	32	36,8	55	63,2	87	8,3
Grup 4	178	95,2	9	4,8	0	0,0	0	0,0	76	40,6	111	59,4	187	17,9
Grup 5	146	76,4	39	20,4	4	2,1	2	1,0	128	67,0	63	33,0	191	18,3
Grup 6	60	57,1	34	32,4	10	9,5	1	0,9	62	59,0	43	40,9	105	10,1
Grup 7	27	11,7	143	61,9	42	18,2	19	8,2	205	88,7	26	11,3	231	22,1

Gruplar	Anneniz daha çok ne tür kitap okur?								Babanız kitap okur mu?				Toplam			
	Hiç okumaz		Roman-hikâye		Dinî kitap		Bilimsel kitaplar		Diğer		Evet				Hayır	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	94	94,9	1	1,0	4	4,0	0	0,0	0	0,0	5	5,1	94	94,9	99	9,5
Grup 2	122	84,7	7	4,9	15	10,4	0	0,0	0	0,0	16	11,1	128	88,9	144	13,8
Grup 3	55	63,2	18	20,7	11	12,6	0	0,0	3	3,4	18	20,7	69	79,3	87	8,3
Grup 4	111	59,4	19	10,2	57	30,5	0	0,0	1	0,5	45	24,1	142	75,9	187	17,9
Grup 5	63	32,9	92	48,2	15	7,9	4	2,1	17	8,9	83	43,5	108	56,5	191	18,3
Grup 6	43	40,9	47	44,8	6	5,7	2	1,9	7	6,7	49	46,7	56	53,3	105	10,1
Grup 7	26	11,3	164	71,0	6	2,6	10	4,3	25	10,8	175	75,8	56	24,2	231	22,1

Tablo 4.32

Babaların ve Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Babanız daha çok ne tür kitap okur?										Toplam	
	Hiç okumaz		Roman-hikâye		Dinî kitap		Bilimsel kitaplar		Diğer		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	94	94,9	0	0,0	3	3,0	0	0,0	2	2,0	99	9,5
Grup 2	128	88,9	4	2,8	9	6,3	0	0,0	3	2,1	144	13,8
Grup 3	69	79,3	1	1,1	5	5,7	0	0,0	12	13,8	87	8,3
Grup 4	142	75,9	2	1,1	28	15,0	1	0,5	14	7,5	187	17,9
Grup 5	108	56,5	31	16,2	12	6,3	7	3,7	33	17,3	191	18,3
Grup 6	56	53,3	23	21,9	0	0,0	6	5,7	20	19,0	105	10,1
Grup 7	56	24,2	63	27,3	3	1,3	40	17,3	69	29,9	231	22,1

Gruplar	Siz ne sıklıkla kitap okursunuz?										Toplam	
	Hiç okumam		Haftada bir kitap		Ayda bir kitap		Ayda iki kitap		Yılda bir kitap		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	10	10,1	7	7,1	47	47,5	0	0,0	35	35,4	99	9,5
Grup 2	25	17,4	33	22,9	59	41,0	0	0,0	27	18,8	144	13,8
Grup 3	5	5,7	20	23,0	42	48,3	1	1,1	19	21,8	87	8,3
Grup 4	2	1,1	57	30,5	102	54,5	5	2,7	21	11,2	187	17,9
Grup 5	4	2,1	42	22,0	120	62,8	10	5,2	15	7,9	191	18,3
Grup 6	7	6,7	25	23,8	52	49,5	10	9,5	11	10,5	105	10,1
Grup 7	2	0,9	67	29,0	136	58,9	11	4,8	15	6,5	231	22,1

Tablo 4.33

Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Evlerinde Bilimsel-Kültürel Sohbet Gerçekleşme Durumunun Gruplara Göre Dağılımı

Gruplar	Daha çok ne tür kitap okursunuz?										Toplam	
	Hiç okumam		Roman-hikâye		Dinî kitap		Bilimsel kitaplar		Diğer		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	10	10,1	78	78,8	4	4,0	4	4,0	3	3,0	99	9,5
Grup 2	25	17,4	98	68,1	3	2,1	2	1,4	16	11,1	144	13,8
Grup 3	5	5,7	66	75,9	1	1,1	2	2,3	13	14,9	87	8,3
Grup 4	2	1,1	144	77,0	6	3,2	15	8,0	20	10,7	187	17,9
Grup 5	4	2,1	147	77,0	24	12,6	16	8,4	22	11,5	191	18,3
Grup 6	7	6,7	79	75,2	4	3,8	5	4,8	10	9,5	105	10,1
Grup 7	2	0,9	171	74,0	4	1,7	14	6,1	40	17,3	231	22,1

Gruplar	Ders harici kitap satın aldınız mı?				Evinizde bilimsel-kültürel sohbet olur mu?						Toplam	
	Evet		Hayır		Hiç olmaz		Ara sıra olur		Genellikle olur		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	35	35,4	64	64,6	84	84,8	15	15,2	0	0,0	99	9,5
Grup 2	89	61,8	55	38,2	102	70,8	41	28,5	1	0,7	144	13,8
Grup 3	74	85,1	13	14,9	51	58,6	34	39,1	2	2,3	87	8,3
Grup 4	169	90,4	18	9,6	63	33,7	114	61,0	10	5,3	187	17,9
Grup 5	184	96,3	7	3,7	47	24,6	124	64,9	20	10,5	191	18,3
Grup 6	101	96,2	4	3,8	33	31,4	63	60,0	9	8,6	105	10,1
Grup 7	229	99,1	2	0,9	19	8,2	137	59,3	75	32,5	231	22,1

Tablo 4.34

Ders Çalışırken Aileden Yardım Alma, Kütüphaneye Gitme ve Futbol Oynama Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı

Gruplar	Ders çalışırken aileniz yardım eder mi?				Daha önce herhangi bir yazar, sanatçı veya şair ile tanıştınız mı?				Hiç kütüphaneye gittiniz mi?				Kütüphane üyeliğiniz var mı?				Toplam	
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grup 1	17	17,2	82	82,8	11	11,1	88	88,9	87	87,9	12	12,1	23	23,2	76	76,8	99	9,5
Grup 2	46	31,9	98	68,1	23	16,0	121	84,0	119	82,6	25	17,4	19	13,2	125	86,8	144	13,8
Grup 3	11	12,6	76	87,4	23	26,4	64	73,6	79	90,8	8	9,2	30	34,5	57	65,5	87	8,3
Grup 4	84	44,9	103	55,1	62	33,2	125	66,8	182	97,3	5	2,7	105	56,1	82	43,9	187	17,9
Grup 5	82	42,9	109	57,1	98	51,3	93	48,7	174	91,1	17	8,9	57	29,8	134	70,2	191	18,3
Grup 6	49	46,7	56	53,3	55	52,4	50	47,6	85	81,0	20	19,0	17	16,2	88	83,8	105	10,1
Grup 7	96	41,6	135	58,4	165	71,4	66	28,6	221	95,7	10	4,3	61	26,4	170	73,6	231	22,1

Gruplar	Futbol oynar mısınız?										Toplam	
	Hiç oynamam		Haftada bir oynarım		Altı ayda birkaç kez oynarım		Yılda bir oynarım		n	%	n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grup 1	74	74,7	11	11,1	7	7,1	7	7,1	99	9,5		
Grup 2	101	70,1	23	16,0	10	6,9	10	6,9	144	13,8		
Grup 3	59	67,8	15	17,2	8	9,2	5	5,7	87	8,3		
Grup 4	136	72,7	27	14,4	14	7,5	10	5,3	187	17,9		
Grup 5	97	50,8	46	24,1	23	12,0	25	13,1	191	18,3		
Grup 6	59	56,2	23	21,9	11	10,5	12	11,4	105	10,1		
Grup 7	154	66,7	19	8,2	29	12,6	29	12,6	231	22,1		

Tablo 4.35

Çeşitli Spor Dalları ile İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı

Gruplar	Başka bir spor dalı ile uğraşıyor musunuz?													
	Hiç uğraşmam		Basketbol		Boks		Fitness		Masa tenisi		Okçuluk		Pilates	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	62	62,6	4	4,0	1	1,0	0	0,0	2	2,0	0	0,0	0	0,0
Grup 2	105	72,9	6	4,2	1	0,7	5	3,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Grup 3	55	63,2	11	12,6	2	2,3	3	3,4	1	1,1	0	0,0	1	1,1
Grup 4	82	43,9	19	10,2	7	3,7	2	1,1	9	4,8	0	0,0	0	0,0
Grup 5	57	29,8	35	18,3	2	1,0	1	0,5	10	5,2	1	0,5	2	1,0
Grup 6	35	33,3	31	29,5	0	0,0	2	1,9	1	1,0	0	0,0	3	2,9
Grup 7	48	20,8	59	25,5	7	3,0	6	2,6	7	3,0	5	2,2	11	4,8

Gruplar	Başka bir spor dalı ile uğraşıyor musunuz?										Toplam	
	Tenis		Voleybol		Yürüyüş		Yüzme		Satranç		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	0	0,0	26	26,3	1	1,0	3	3,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	0	0,0	21	14,6	2	1,4	4	2,8	0	0,0	144	13,8
Grup 3	0	0,0	8	9,2	0	0,0	6	6,9	0	0,0	87	8,3
Grup 4	1	0,5	50	26,7	5	2,7	12	6,4	0	0,0	187	17,9
Grup 5	3	1,6	51	26,7	6	3,1	23	12,0	0	0,0	191	18,3
Grup 6	3	2,9	21	20,0	4	3,8	3	2,9	2	1,9	105	10,1
Grup 7	9	3,9	47	20,3	8	3,5	20	8,7	4	1,7	231	22,1

Tablo 4.36

Çeşitli Kültürel Faaliyetlerle İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı-1

Gruplar	Tiyatroya gider misiniz?								Sinemaya gider misiniz?								Toplam	
	Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç kez		Yılda bir		Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç		Yılda bir			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	81	81,8	0	0,0	4	4,0	14	14,1	22	22,2	10	10,1	18	18,2	49	49,5	99	9,5
Grup 2	109	75,7	0	0,0	13	9,0	22	15,3	18	12,5	16	11,1	56	38,9	54	37,5	144	13,8
Grup 3	47	54,0	0	0,0	15	17,2	25	28,7	6	6,9	10	11,5	43	49,4	28	32,2	87	8,3
Grup 4	103	55,1	0	0,0	26	13,9	58	31,0	16	8,6	18	9,6	76	40,6	77	41,2	187	17,9
Grup 5	68	35,6	6	3,1	43	22,5	74	38,7	7	3,7	33	17,3	132	69,1	19	9,9	191	18,3
Grup 6	34	32,4	6	5,7	28	26,7	37	35,2	5	4,8	13	12,4	79	75,2	8	7,6	105	10,1
Grup 7	39	16,9	16	6,9	86	37,2	90	39,0	8	3,5	49	21,2	153	66,2	21	9,1	231	22,1

Gruplar	Enstrüman çalar mısınız?														Toplam	
	Hiç çalmam		Bağlama		Çello		Flüt		Gitar		Keman		Piyano			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	91	41,9	0	0,0	0	0,0	2	2,0	6	6,1	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	134	93,1	3	2,1	0	0,0	2	1,4	4	2,8	1	0,7	0	0,0	144	13,8
Grup 3	74	85,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	10,3	3	3,4	1	1,1	87	8,3
Grup 4	160	85,6	1	0,5	0	0,0	6	3,2	15	8,0	3	1,6	2	1,1	187	17,9
Grup 5	140	73,3	2	1,0	0	0,0	4	2,1	25	13,1	9	4,7	11	5,8	191	18,3
Grup 6	69	65,7	1	1,0	0	0,0	2	1,9	18	17,1	6	5,7	9	8,6	105	10,1
Grup 7	97	42,0	4	1,7	6	2,6	2	0,9	56	24,2	17	7,4	49	21,2	231	22,1

Tablo 4.37

Çeşitli Kültürel Faaliyetlerle İlgilenme Durumunun Gruplara Göre Sayısal Dağılımı-2

Gruplar	Sanat sergilerine gider misiniz?								Müzelere gider misiniz?								Toplam	
	Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç kez		Yılda bir		Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç kez		Yılda bir			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	91	91,9	0	0,0	2	2,0	6	6,1	81	81,8	0	0,0	4	4,0	14	14,1	99	9,5
Grup 2	132	91,7	0	0,0	2	1,4	10	6,9	101	70,1	0	0,0	8	5,6	35	24,3	144	13,8
Grup 3	61	70,1	0	0,0	4	4,6	22	25,3	43	49,4	0	0,0	8	9,2	36	41,4	87	8,3
Grup 4	153	81,8	0	0,0	9	4,8	25	13,4	92	49,2	0	0,0	13	7,0	82	43,9	187	17,9
Grup 5	95	49,7	0	0,0	28	14,7	68	35,6	37	19,4	0	0,0	43	22,5	111	58,1	191	18,3
Grup 6	48	45,7	0	0,0	20	19,0	37	35,2	21	20,0	0	0,0	28	26,7	56	53,3	105	10,1
Grup 7	67	29,0	0	0,0	69	29,9	95	41,1	20	8,7	0	0,0	95	41,1	116	50,2	231	22,1

Gruplar	Konferanslara gider misiniz?								Konserlere gider misiniz?								Toplam	
	Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç kez		Yılda bir		Hiç gitmem		Haftada bir		Altı ayda birkaç kez		Yılda bir			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	70	70,7	1	1,0	5	5,1	23	23,2	82	82,8	0	0,0	3	3,0	14	14,1	99	9,5
Grup 2	94	65,3	0	0,0	10	6,9	40	27,8	108	75,0	0	0,0	4	2,8	32	22,2	144	13,8
Grup 3	49	56,3	2	2,3	6	6,9	30	34,5	57	65,5	0	0,0	9	10,3	21	24,1	87	8,3
Grup 4	39	20,9	24	12,8	28	15,0	96	51,3	115	61,5	0	0,0	11	5,9	61	32,6	187	17,9
Grup 5	74	38,7	2	1,0	45	23,6	70	36,6	86	45,0	0	0,0	27	14,1	78	40,8	191	18,3
Grup 6	49	46,7	0	0,0	24	22,9	32	30,5	48	45,7	0	0,0	24	22,9	33	31,4	105	10,1
Grup 7	35	15,2	10	4,3	110	47,6	76	32,9	41	17,7	0	0,0	92	39,8	98	42,4	231	22,1

Tablo 4.38

Tatil Alışkanlıkları ve Hayat Memnuniyetinin Gruplara Göre Sayısal Dağılımı

Gruplar	Yaz tatiline gider misiniz?				Tatile sıklıkla nereye gidersiniz?														Toplam	
	Evet		Hayır		Tatile gitmeyiz		Memlekete		Yurt dışına		Ege'ye otele		Akdeniz'e otele		Yazlığım ıza		Diğer			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	45	45,5	54	54,5	54	54,5	44	44,4	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	99	9,5
Grup 2	120	83,3	24	16,7	24	16,7	98	68,1	0	0,0	5	3,5	8	5,6	8	5,6	1	0,7	144	13,8
Grup 3	66	75,9	21	24,1	21	24,1	38	43,7	0	0,0	14	16,1	4	4,6	6	4,6	4	4,6	87	8,3
Grup 4	154	82,4	33	17,6	33	17,6	120	64,2	0	0,0	20	10,7	6	3,2	6	3,2	2	1,1	187	17,9
Grup 5	180	94,2	11	5,8	11	5,8	48	25,1	2	1,0	48	25,1	50	26,2	23	26,2	9	4,7	191	18,3
Grup 6	100	95,2	5	4,8	5	4,8	16	15,2	2	1,9	30	28,6	37	35,2	12	35,2	3	2,9	105	10,1
Grup 7	227	98,3	4	1,7	4	1,7	7	3,0	35	15,2	87	37,7	76	32,9	16	32,9	6	2,6	231	22,1

Gruplar	Mutlu çocukluk hayatı geçirdiniz mi?				Hayatınızdan memnun musunuz?						Ailenizden okula devamınızı gereksiz gören var mı?				Toplam			
	Evet		Hayır		Hiç değil		Az memnun		Orta derece		Çok memnun		Evet				Hayır	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	48	48,5	51	51,5	13	13,1	26	26,3	44	44,4	16	16,2	15	15,2	84	84,8	99	9,5
Grup 2	120	83,3	24	16,7	1	0,7	15	10,4	82	56,9	46	31,9	8	5,6	136	94,4	144	13,8
Grup 3	48	55,2	39	44,8	16	18,4	33	37,9	34	39,1	4	4,6	7	8,0	80	92,0	87	8,3
Grup 4	171	91,4	16	8,6	3	1,6	5	2,7	98	52,4	81	43,3	5	2,7	182	97,3	187	17,9
Grup 5	178	93,2	13	6,8	4	2,1	9	4,7	107	56,0	71	37,2	2	1,0	189	99,0	191	18,3
Grup 6	91	86,7	14	13,3	0	0,0	11	10,5	56	53,3	38	36,2	0	0,0	105	100,0	105	10,1
Grup 7	216	93,5	15	6,5	5	2,2	13	5,6	119	51,5	94	40,7	2	0,9	229	99,1	231	22,1

Tablo 4.39

Özel Ders Alma, Evde İnternet Bağlantısı, Kendini Avantajlı Görme Durumu ve Not Ortalamasına Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Özel ders alıyorsunuz?				Kaç öğretmenden özel ders alıyorsunuz?						Evde internet bağlantınız var mı?				Diğer öğrencilere göre avantajlı mısınız?				Toplam	
	Evet		Hayır		Hiç		Bir		İki ve üzeri		Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	0	0,0	99	100,0	99	100,0	0	0,0	0	0,0	62	62,6	37	37,4	31	31,3	68	68,7	99	9,5
Grup 2	1	0,7	143	99,3	143	99,3	1	0,7	0	0,0	116	80,6	28	19,4	49	34,0	95	66,0	144	13,8
Grup 3	5	5,7	82	94,3	82	94,3	5	5,7	0	0,0	78	89,7	9	10,3	24	27,6	63	72,4	87	8,3
Grup 4	0	0,0	187	100,0	187	100,0	0	0,0	0	0,0	151	80,7	36	19,3	112	59,9	75	40,1	187	17,9
Grup 5	26	13,6	165	86,4	165	86,4	17	8,9	9	4,7	189	99,0	2	1,0	121	63,4	70	36,6	191	18,3
Grup 6	12	11,4	93	88,6	93	88,6	6	5,7	6	5,7	101	96,2	4	3,8	68	64,8	37	35,2	105	10,1
Grup 7	68	29,4	163	70,6	163	70,6	38	16,5	30	13,0	229	99,1	2	0,9	183	79,2	48	20,8	231	22,1

Gruplar	Geçen seneki (2017) yılsonu ortalamamız kaçtır?														Toplam	
	95 ve üzeri		90-94 arası		85-89 arası		80-84 arası		70-79 arası		60-69 arası		59 ve altı			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	2	2,0	3	3,0	8	8,1	13	13,1	26	26,3	27	27,3	20	20,2	99	9,5
Grup 2	0	0,0	4	2,8	2	1,4	6	4,2	30	20,8	63	43,8	39	27,1	144	13,8
Grup 3	4	4,6	5	5,7	11	12,6	5	5,7	16	18,4	26	29,9	16	18,4	87	8,3
Grup 4	8	4,3	32	17,1	23	12,3	30	16,0	52	27,8	30	16,0	12	6,4	187	17,9
Grup 5	48	25,1	37	19,4	26	13,6	26	13,6	35	18,3	17	8,9	2	1,0	191	18,3
Grup 6	20	19,0	22	21,0	23	21,9	13	12,4	19	18,1	7	6,7	1	1,0	105	10,1
Grup 7	83	35,9	55	23,8	37	16,0	29	12,6	22	9,5	5	2,2	0	0,0	231	22,1

Tablo 4.40

Bir İşte Çalışma, Dershaneye Gitme, Gelecekte Ümitli Olma, Aile ile Kültürel Faaliyetlere Katılma ve Başarısızlıkların Nedenlerine Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?				Dershaneye gidiyor musunuz?				Geleceğinizden ümitli misiniz?				Ailenizle birlikte çeşitli kültürel faaliyetlere katılırsınız mı?				Ailenizle birlikte çeşitli kültürel faaliyetlere katılmaya teşvik eder mi?				Toplam	
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	40	40,4	59	59,6	8	8,1	91	91,9	71	71,7	28	28,3	2	2,0	97	98,0	25	25,3	74	74,7	99	9,5
Grup 2	33	22,9	111	77,1	16	11,1	128	88,9	134	93,1	10	6,9	29	20,1	115	79,9	83	57,6	61	42,4	144	13,8
Grup 3	27	31,0	60	69,0	20	23,0	67	77,0	53	60,9	34	39,1	16	18,4	71	81,6	47	54,0	40	46,0	87	8,3
Grup 4	23	12,3	164	87,7	54	28,9	133	71,1	178	95,2	9	4,8	78	41,7	109	58,3	159	85,0	28	15,0	187	17,9
Grup 5	13	6,8	178	93,2	57	29,8	134	70,2	177	92,7	14	7,3	142	74,3	49	25,7	174	91,1	17	8,9	191	18,3
Grup 6	3	2,9	102	97,1	51	48,6	54	51,4	99	94,3	6	5,7	80	76,2	25	23,8	90	85,7	15	14,3	105	10,1
Grup 7	17	7,4	214	92,6	64	27,7	167	72,3	215	93,1	16	6,9	214	92,6	17	7,4	220	95,2	11	4,8	231	22,1

Gruplar	Başarısızlıklarının nedeni nedir?																		Toplam	
	Kendimi başarısız görmüyorum		Bu okulu sevmiyorum		Başaracağıma inanmıyorum		Bilgilerim yetersiz		Çalışma tekniğini bilmiyorum		Çalışma odam yok		Derslere ilğim, yeteneğim yok		Öğretmenlerin ilgisizliği		Diğer		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	12	12,1	21	21,2	3	3,0	22	22,2	1	1,0	23	23,2	0	0,0	16	16,2	1	1,0	99	9,5
Grup 2	22	15,3	30	20,8	5	3,5	35	24,3	4	2,8	15	10,4	4	2,8	26	18,1	3	2,1	144	13,8
Grup 3	2	2,3	20	23,0	6	6,9	14	16,1	5	5,7	11	12,6	3	3,4	26	29,9	0	0,0	87	8,3
Grup 4	71	38,0	10	5,3	11	5,9	41	21,9	8	4,3	9	4,8	3	1,6	33	17,6	1	0,5	187	17,9
Grup 5	106	55,5	5	2,6	5	2,6	27	14,1	7	3,7	9	4,7	10	5,2	16	8,4	6	3,1	191	18,3
Grup 6	55	52,4	0	0,0	4	3,8	13	12,4	1	1,0	0	0,0	12	11,4	18	17,1	2	1,9	105	10,1
Grup 7	131	56,7	7	3,0	18	7,8	20	8,7	8	3,5	7	3,0	10	4,3	26	11,3	4	1,7	231	22,1

Tablo 4.41

Üst Sosyal Konumlara Erişmede Etkili Faktörler ve Ailenin Çocuğa Karşı Çeşitli Tutumlarına Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Üst sosyal konuma yükselmeye sizce hangisi daha önemlidir?										Ailenizi ve sizi ilgilendiren konularda görüşünüze başvurur mu?						Toplam	
	Eğitim		Zekâ+ Yetenek		Sıkı çalışma		Politik bağlantılar		Ailenin sosyo-ekonomik durumu		Evet		Kısmen		Hayır			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grup 1	74	74,7	5	5,1	13	13,1	4	4,0	3	3,0	30	30,3	42	42,4	27	27,3	99	9,5
Grup 2	109	75,7	4	2,8	21	14,6	2	1,4	8	5,6	81	56,3	58	40,3	5	3,5	144	13,8
Grup 3	53	60,9	5	5,7	12	13,8	16	18,4	1	1,1	32	36,8	41	47,1	14	16,1	87	8,3
Grup 4	143	76,5	6	3,2	30	16,0	5	2,7	3	1,6	145	77,5	37	19,8	5	2,7	187	17,9
Grup 5	124	64,9	21	11,0	28	14,7	11	5,8	7	3,7	161	84,3	29	15,2	1	0,5	191	18,3
Grup 6	59	56,2	9	8,6	22	21,0	9	8,6	6	5,7	89	84,8	15	14,3	1	1,0	105	10,1
Grup 7	123	53,2	24	10,4	30	13,0	32	13,9	22	9,5	196	84,8	34	14,7	1	0,4	231	22,1

Gruplar	Aile üyelerinden sürekli eleştirir mısınız?						Aileniz, yeteneklerinizi ortaya çıkarma fırsatı sağlıyor mu?						Ailenizin sizi yetiştirme tarzından memnun musunuz?						Toplam	
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	40	40,4	40	40,4	19	19,2	13	13,1	39	39,4	47	47,5	45	45,5	33	33,3	21	21,2	99	9,5
Grup 2	23	16,0	81	56,3	40	27,8	67	46,5	52	36,1	25	17,4	117	81,3	23	16,0	4	2,8	144	13,8
Grup 3	47	54,0	27	31,0	13	14,9	13	14,9	28	32,2	46	52,9	25	28,7	42	48,3	20	23,0	87	8,3
Grup 4	34	18,2	103	55,1	50	26,7	115	61,5	57	30,5	15	8,0	152	81,3	31	16,6	4	2,1	187	17,9
Grup 5	29	15,2	112	58,6	50	26,2	130	68,1	51	26,7	10	5,2	151	79,1	40	20,9	0	0,0	191	18,3
Grup 6	15	14,3	54	51,4	35	33,3	71	67,6	29	27,6	5	4,8	83	79,0	17	16,2	5	4,8	105	10,1
Grup 7	40	17,3	106	45,9	85	36,8	189	81,8	36	15,6	6	2,6	187	81,0	38	16,5	6	2,6	231	22,1

Tablo 4.42

Ailelerin Okul Hayatına Katkısı ve Kitap Okumaya Teşvik Etme Durumlarının Gruplara Göre Grupların Sayısal Dağılımı

Gruplar	Ailenizin okul hayatınıza olan katkısı yeterli midir?						Aileniz size kitap okuma konusunda öneride bulunur mu?						Toplam	
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Grup 1	35	35,4	35	35,4	29	29,3	11	11,1	22	22,2	66	66,7	99	9,5
Grup 2	103	71,5	38	26,4	3	2,1	34	23,6	42	29,2	68	47,2	144	13,8
Grup 3	25	28,7	45	51,7	17	19,5	22	25,3	14	16,1	51	58,6	87	8,3
Grup 4	149	79,7	37	19,8	1	0,5	69	36,9	65	34,8	53	28,3	187	17,9
Grup 5	162	84,8	25	13,1	4	2,1	89	46,6	63	33,0	39	20,4	191	18,3
Grup 6	80	76,2	22	21,0	3	2,9	48	45,7	34	32,4	23	21,9	105	10,1
Grup 7	213	92,2	118	51,1	0	0,0	151	65,4	51	22,1	29	12,6	231	22,1

Tablo 4.43

Gruplar Bazında Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Ev hanımı	90	İşçi	5	Tekstil	1
GRUP 2 (n=144)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Aşçı	2	Güvenlik görevlisi	1	Kuaför	2
Çocuk bakıcısı	1	Hizmetli	2	Tekstil	8
Ev hanımı	114	İşçi	9	Temizlik görevlisi	2
Ev işleri	2	İşletmeci	1		
GRUP 3 (n=87)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Aşçı	3	Güvenlik görevlisi	1	Memur	2
Barmen	1	Hemşire	1	Muhasebeci	2
Emekli	1	İşçi	10	Öğretmen	1
Ev hanımı	60	İşletmeci	1	Tekstil	4
GRUP 4 (n=187)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Aşçı	7	Kasiyer	1	Satış Danışmanı	1
Ev hanımı	170	Kur'an kursu öğreticisi	1	Tekstil	2
İşçi	4	Öğretmen	1		
GRUP 5 (n=191)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Anestezi teknisyeni	1	Hemşire	4	Öğretmen	14
Aşçı	1	İşçi	3	Satış Danışmanı	1
Dış Hekimi	1	İşletmeci	2	Sekreter	4
Editör	1	Kuaför	4	Serbest	1
Emekli	3	Matematik mühendisi	1	Teknisyen	1
Esnaf	1	Memur	5	Tekstil	1
Ev hanımı	130	Muhasebeci	7	Terzi	1
Hasta bakıcısı	1	Mühendis	2	Ticaret	1
GRUP 6 (n=191)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Akademisyen	1	Gelir Uzmanı	1	Polis	1
Avukat	2	Hemşire	4	Satış Danışmanı	1
Bankacı	4	İ. Kaynakları Müdürü	1	Sekreter	2
Bant şefi	1	Kuaför	1	Tasarımcı	1
Dış Hekimi	2	Memur	4	Teknisyen	1
Doktor	3	Muhasebeci	3	Yönetici	4
Emekli	3	Mühendis	3		
Ev hanımı	52	Öğretmen	10		
GRUP 7 (n=105)					
Anne mesleği	n	Anne mesleği	n	Anne mesleği	n
Aile şirketi	1	Hâkim	1	Opera sanatçısı	1
Akademisyen	4	Hemşire	16	Öğretmen	50
Avukat	5	İş Güvenliği Uzmanı	1	Reklamcı	1
Bankacı	7	Kalite Kontrol Sor.	1	Ressam	1
Bilgisayar prog.	1	Laboratuvar Müdürü	1	Satış Danışmanı	3
Biyolog	1	Mali Müşavir	2	Sekreter	1
Doktor	18	Memur	8	Serbest	2
Eczacı	6	Mimar	7	Sigortacı	1
Emekli	5	Modelist	1	Teknik Ressam	1
Emlakçı	2	Muhasebeci	9	Teknisyen	1
Ev hanımı	31	Müfettiş	1	Tekstil	1
Fizyoterapist	2	Mühendis	22	Ticaret	2
Grafiker	1	Mümessil	1	Turizmci	3
Yayımcı	1	Yönetici	5	Yönetici Yardımcısı	1

Tablo 4.44

Gruplar Bazında Öğrencilerin Babalarının Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Aşçı	7	Kaynakçı	3	Servisçi	1
Bahçıvan	1	Manav	1	Seyyar satıcı	1
Boyacı	2	Marangoz	2	Şoför	7
Emekli	2	Mermerci	1	Tamirci	1
Emlakçı	1	Müşteri Temsilcisi	1	Tekstilci	1
Esnaf	2	Nakliyecisi	1	Tezgâhtar	1
Güvenlik Gör.	2	Oto yıkamacı	1	Ticaret	1
İşçi	40	Satış Temsilcisi	1		
İşsiz	4	Serbest	14		
GRUP 2 (n=144)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Antrenör	1	Garson	2	Reklamcı	2
Aşçı	3	Güvenlik Görevlisi	4	Satış Temsilcisi	3
Balıkçı	1	İşçi	49	Serbest	13
Barmen	1	İşletmeci	1	Şoför	20
Belediyede işçi	1	İşsiz	1	Tamirci	2
Börekçi	1	Kapıcı	2	Teknisyen	2
Camcı	1	Kaynakçı	1	Tekstilci	4
Çaycı	1	Kuaför	1	Tezgâhtar	1
Çiftçi	1	Marangoz	3	Ticaret	1
Elektrikçi	1	Memur	3	Vinç Operatörü	2
Emekli	6	Mermerci	1		
Esnaf	7	Nakliyecisi	1		
GRUP 3 (n=87)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Aşçı	4	İtfaiyeci	1	Polis	1
Boyacı	1	Kargocu	1	Satış elemanı	1
Elektrikçi	2	Kaynakçı	2	Serbest	7
Emekli	9	Marangoz	2	Subay	1
Esnaf	6	Memur	4	Şoför	4
Garson	1	Muhasebeci	4	Tekstilci	4
Grafiker	1	Mühendis	1	Terzi	2
Güv. Görevlisi	1	Müzisyen	1	Tezgâhtar	1
İşçi	18	Nakliyecisi	1	Ticaret	1
GRUP 4 (n=187)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Aşçı	2	Kasap	1	Pazarıcı	1
Avukat	1	Kaynakçı	1	Pazarlamacı	1
Bekçi	1	Kuaför	1	Polis	1
Boyacı	1	Makine bakımcısı	1	Serbest	32
Dekoratör	1	Marangoz	2	Sigortacı	1
Elektrikçi	4	Masör	1	Sütçü	1
Emekli	11	Memur	5	Şoför	14
Emlakçı	1	Mobilyacı	6	Tamirci	4
Esnaf	13	Müteahhit	1	Teknisyen	2
Garson	1	Nakliyecisi	5	Tekstilci	7
Gemi kaptanı	1	Operatör	1	Terzi	1
Güvenlik Gör.	5	Otel personeli	1	Ticaret	3
İşçi	48	Öğretmen	3		

Tablo 4. (Devam)

Gruplar Bazında Öğrencilerin Babalarının Meslek Dağılımları

GRUP 5 (n=191)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Astsubay	2	Gazeteci	1	Nakliyecisi	1
Aşçı	1	Grafik tasarım	1	Oto kaplama	1
Avukat	3	Güvenlik Görevlisi	4	Öğretmen	8
Bankacı	2	Hâkim	1	Pazarıcı	1
Çalışmıyor	1	İnşaat Teknikeri	1	Pazarlama müdürü	1
Çiçekçi	1	İşçi	7	Polis	6
Dekoratör	1	İşletmeci	4	Satış Danışmanı	6
Diş Hekimi	1	Kaptan	1	Serbest	13
Doktor	1	Kuyumcu	1	Subay	2
Eczacı	1	Mali Müşavir	4	Şoför	8
Elektrik Teknikeri	2	Marangoz	2	Tamirci	2
Elektrikçi	1	Memur	15	Tekniker	1
Emekli	13	Mimar	1	Teknisyen	5
Emlakçı	1	Mobilyacı	2	Tekstilci	5
Esnaf	5	Muhasebeci	8	Ticaret	15
Fotoğrafçı	1	Mutfak şefi	1	Tur rehberi	1
Futbolcu	1	Mühendis	13	Uzman çavuş	1
Garson	1	Müteahhit	1	Yönetici	6
GRUP 6 (n=105)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Akademisyen	2	İş adamı	1	Öğretmen	7
Anestezi teknisyeni	1	İşçi	4	Pilot	1
Avukat	3	İşsiz	1	Polis	1
Banka müdürü	2	Kuaför	1	Reklamcı	1
Biyokimya Uzmanı	1	Mağaza Şefi	2	Resepsiyonist	1
Borsacı	1	Mali Müşavir	3	Satış müdürü	2
Defterdar	1	Memur	6	Serbest	9
Doktor	3	Mimar	1	Subay	1
Ekonomist	1	Mobilyacı	1	Tasarımcı	1
Elektrikçi	1	Muhasebeci	3	Tekniker	1
Emekli	8	Müfettiş	1	Tekstilci	7
Emniyet Müdürü	1	Mühendis	4	Ticaret	5
Finans uzmanı	1	Müteahhit	1	Topoğraf	1
Grafik tasarım	1	Müzisyen	1	Yönetici	7
Güvenlik Görevlisi	1	Otomasyoncu	1	Zabıta	1
GRUP 7 (n=87)					
Baba mesleği	n	Baba mesleği	n	Baba mesleği	n
Akademisyen	8	İşçi	3	Pilot	1
Antrenör	2	Laborant	1	Psikiyatrist	1
Arkeolog	1	Lojistik	1	Reklam yazarı	1
Avukat	7	Mali Müşavir	3	Satış Danışmanı	3
Banka müdürü	11	Medikalci	1	Savcı	1
Biyolog	1	Memur	2	Serbest	8
Çalışmıyor	1	Mimar	7	Sigortacı	4
Diplomat	1	Mobilyacı	2	Siyasetçi	1
Diş Hekimi	1	Muhasebeci	2	Subay	5
Doktor	32	Müfettiş	2	Şoför	1
Eczacı	1	Mühendis	49	Teknisyen	1
Emekli	2	Müşavir	2	Tezgâhtar	1
Gazeteci	2	Turizmci	3	Tübitak Baş Uzmanı	1
Tekniker	1	Mümessil	1	Uzman çavuş	1
Hâkim	1	Noter	1	Üretim müdürü	1
İktisatçı	1	Öğretmen	16	Yönetici	13
İş adamı	17	Patent vekili	1		

Tablo 4.45

Gruplar Bazında Öğrencilerin Anneannelerinin Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Ev hanımı	99				
GRUP 2 (n=144)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Bilinmiyor	2	Ev hanımı	141	Terzi	1
GRUP 3 (n=87)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Bilinmiyor	5	Ev hanımı	77	Terzi	1
Emekli	3	İşçi	1		
GRUP 4 (n=187)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Bilinmiyor	1	Ev hanımı	185	İşçi	1
GRUP 5 (n=191)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Bilinmiyor	8	Ev hanımı	168	Memur	1
Emekli	11	Kuaför	1	Öğretmen	2
GRUP 6 (n=191)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Bilinmiyor	34	Ev hanımı	63		
Emekli	7	Hemşire	1		
GRUP 7 (n=105)					
Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n	Anneanne mesleği	n
Aşçı	1	Eczacı	1	Muhasebeci	1
Avukat	1	Emekli	5	Öğretmen	14
Bankacı	1	Ev hanımı	179	Ressam	1
Bilinmiyor	5	Hemşire	4	Tasarımcı	1
Çiftçi	1	Hostes	1	Terzi	8
Diş doktoru	1	İşçi	2		
Doktor	1	Memur	3		

Tablo 4.46

Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Annelerin Babası) Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Çiftçi	47	Emekli	39	İşçi	5
Elektrikçi	1	Esnaf	1	Serbest	3
Emekli	39	İmam	1	Şoför	2
GRUP 2 (n=144)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Bahçıvan	1	Esnaf	1	Memur	1
Bekçi	2	İmam	9	Muhasebeci	1
Bilinmiyor	56	İşçi	1	Pastacı	1
Çiftçi	56	Kasap	1	Serbest	5
Emekli	4	Marangoz	1	Şoför	3
GRUP 3 (n=87)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Aşçı	1	Emekli	31	Nakliyecisi	1
Bahçıvan	2	Esnaf	1	Serbest	3
Bakkal	2	İtfaiyecisi	1	Şoför	1
Berber	1	İmam	3	Tamircisi	1
Bilinmiyor	5	İşçi	2	Terzi	2
Çiftçi	25	Manav	1	Ticaret	2
Elektrikçi	1	Memur	1		
GRUP 4 (n=187)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Aşçı	2	Camcı	2	İşçi	20
Bakkal	1	Çiftçi	68	Marangoz	1
Bekçi	2	Emekli	55	Serbest	17
Bilinmiyor	1	Esnaf	10	Şoför	3
Boyacı	1	İmam	1	Terzi	3
GRUP 5 (n=191)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Asker	1	Fotoğrafçı	1	Pazarcısı	1
Aşçı	2	İmam	1	Serbest	3
Banka müdürü	3	İşçi	11	Şoför	8
Berber	1	Kaynakçı	1	Tamircisi	5
Bilinmiyor	11	Manav	1	Tekniker	1
Boyacı	1	Marangoz	1	Teknisyen	1
Çiftçi	19	Memur	8	Tekstil	1
Elektrikçi	1	Muhasebecisi	1	Terzi	2
Emekli	79	Mühendis	3	Ticaret	3
Esnaf	9	Müteahhit	1	Tornacı	1
Fırıncısı	1	Öğretmen	7	Yönetici	1
GRUP 6 (n=191)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Asker	1	Esnaf	5	Polis	3
Aşçı	1	İşçi	4	Sanayici	1
Bilinmiyor	36	İtfaiyecisi	1	Serbest	3
Çiftçi	12	Müdür	1	Tamircisi	1
Emekli	33	Mühendis	1	Ticaret	2

Tablo 4. (Devam)

Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Annelerin Babası) Meslek Dağılımları

GRUP 7 (n=231)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Akademisyen	1	İşçi	9	Polis	1
Armatör	1	İtfaiyeci	1	Serbest	4
Asker	1	Kaptan	1	Sigortacı	1
Aşçı	1	Kuyumcu	2	Subay	3
Bankacı	6	Mali müşavir	1	Sütçü	1
Bilinmiyor	9	Marangoz	4	Şoför	5
Çiftçi	20	Memur	15	Taksici	2
Doktor	4	Mimar	3	Tamirci	1
Eczacı	1	Muhasebeci	2	Teknisyen	3
Elektrikçi	2	Müfettiş	1	Tekstil	1
Emekli	46	Mühendis	6	Tersane müdürü	1
Emlakçı	2	Müteahhit	7	Terzi	7
Esnaf	10	Öğretmen	29	Ticaret	10
İş adamı	3	Pilot	1	Yönetici	2

Tablo 4.47

Gruplar Bazında Öğrencilerin Babaannelerinin Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Ev hanımı	99				
GRUP 2 (n=144)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Bilinmiyor	2	Ev hanımı	142		
GRUP 3 (n=87)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Bilinmiyor	5	Emekli	2	Ev hanımı	80
GRUP 4 (n=187)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Bilinmiyor	1	Ev hanımı	185	İşçi	2
GRUP 5 (n=191)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Bilinmiyor	8	Ev hanımı	171		
Emekli	10	Öğretmen	2		
GRUP 6 (n=191)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Bilinmiyor	35	Emekli	8	Ev hanımı	62
GRUP 7 (n=105)					
Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n	Babaanne mesleği	n
Avukat	1	Ev hanımı	184	Ressam	1
Bankacı	1	Hemşire	4	Terzi	8
Bilinmiyor	4	Memur	2	Yönetici	1
Emekli	8	Öğretmen	17		

Tablo 4.48

Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Babaların Babası) Meslek Dağılımları

GRUP 1 (n=99)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Bekçi	1	Esnaf	2	Serbest	2
Çiftçi	57	İşçi	4	Şoför	1
Emekli	29	Marangoz	2	Tamirci	1
GRUP 2 (n=144)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Bakkal	1	Esnaf	1	Şoför	4
Bekçi	1	İmam	2	Tornacı	1
Bilinmiyor	2	İşçi	7	Zabıta	1
Çiftçi	62	Marangoz	3		
Emekli	54	Serbest	5		
GRUP 3 (n=87)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Aşçı	1	Emekli	33	Memur	1
Bekçi	2	Esnaf	2	Müteahhit	1
Bilinmiyor	5	İmam	3	Serbest	1
Boyacı	2	İşçi	1	Terzi	2
Çiftçi	31	Marangoz	1	Ticaret	1
GRUP 4 (n=187)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Bahçıvan	1	İmam	2	Serbest	14
Bilinmiyor	1	İşçi	18	Şoför	9
Camcı	1	Marangoz	1	Terzi	1
Çiftçi	82	Memur	1	Tesisatçı	1
Emekli	45	Mobilyacı	1		
Esnaf	8	Pazarcı	1		
GRUP 5 (n=191)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Astsubay	1	Emekli	89	Polis	1
Aşçı	1	Esnaf	10	Reklamcı	1
Balıkçı	1	İmam	2	Savcı	1
Bekçi	1	İnşaat	1	Sendikacı	1
Berber	1	İşçi	11	Serbest	3
Bilinmiyor	10	Marangoz	2	Sigortacı	1
Boyacı	1	Memur	4	Şoför	6
Çiftçi	24	Müezzin	1	Tekstil	1
Dekoratör	1	Müteahhit	1	Ticaret	4
Diş Hekimi	1	Öğretmen	6		
Elektrikçi	2	Pazarcı	1		
GRUP 6 (n=191)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Bahçıvan	1	Esnaf	3	Serbest	2
Bilinmiyor	38	Garson	1	Sigortacı	1
Çiftçi	11	İmam	1	Şoför	1
Diş Hekimi	1	İşçi	5	Tasarımcı	1
Emekli	35	Öğretmen	3	Ticaret	1

Tablo 4. (Devam)

Gruplar Bazında Öğrencilerin Dedelerin (Babaların Babası) Meslek Dağılımları

GRUP 7 (n=231)					
Dede mesleği	n	Dede mesleği	n	Dede mesleği	n
Akademisyen	1	İmam	1	Savcı	3
Astsubay	1	İnşaat	1	Serbest	4
Avukat	1	İşçi	10	Subay	3
Bankacı	1	Kasap	1	Taksici	1
Bekçi	1	Kuyumcu	1	Tapu Müdürü	1
Berber	1	Makinist	1	Teknisyen	1
Bilinmiyor	7	Mali Müşavir	1	Tekstil	2
Çiftçi	18	Marangoz	3	Terzi	5
Doktor	2	Memur	20	Ticaret	15
Eczacı	1	Mimar	1	Turizmci	1
Emekli	59	Mühendis	5	Tüccar	1
Esnaf	13	Müteahhit	3	Yazar	1
Fabrika müdürü	1	Orman korucusu	1	Yönetici	4
Gemi kaptanı	1	Öğretmen	23	Zabıta	1
Hâkim	2	Polis	5	Zanaatkâr	1

Tablo 4.49

Öğrencilerin Ailelerinin En Sık Görüştüğü Kişilerin Mesleklerinin (Sosyal Ağ) Gruplara Göre Dağılımı

GRUP 1					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Aşçı	1	Hurdacı	1	Nakliyecisi	1
Avukat	1	İşçi	25	Pazaracı	1
Bekçi	1	Kapıcı	1	Serbest	3
Doktor	3	Mağazacı	1	Şoför	4
Elektrikçi	3	Marangoz	2	Tamirci	1
Emlakçı	1	Mimar	1	Tekstilci	5
Esnaf	4	Mobilyacı	3	Ticaret	2
Ev hanımı	28	Mühendis	1		
Hemşire	2	Müteahhit	3		
GRUP 2					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Antrenör	1	Hemşire	1	Müteahhit	1
Balıkçı	1	İmam	2	Oyuncu	1
Barmen	1	İşçi	32	Öğretmen	10
Diş hekimi	1	Kapıcı	1	Polis	2
Doktor	3	Kuaför	3	Serbest	2
Elektrikçi	2	Kuyumcu	1	Şoför	10
Emekli	2	Matbaacı	1	Tamirci	1
Emlakçı	1	Memur	2	Tekniker	2
Esnaf	6	Mimar	2	Tekstilci	5
Ev hanımı	38	Muhasebeci	4	Ticaret	1
Garson	1	Mühendis	2	Uzman çavuş	1
GRUP 3					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Aşçı	2	İşçi	12	Polis	1
Bankacı	2	İtfaiyeci	1	Savcı	1
Doktor	1	Kargocu	1	Serbest	2
Elektrikçi	2	Memur	2	Şoför	3
Emekli	2	Mimar	1	Tamirci	1
Esnaf	4	Muhasebeci	2	Tekstilci	5
Ev hanımı	30	Mühendis	3	(boş)	3
Hemşire	3	Müzişyen	1		
İmam	1	Öğretmen	1		
GRUP 4					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Akademisyen	1	Hemşire	2	Öğretmen	22
Aşçı	2	İmam	5	Pazarlamacı	2
Avukat	5	İş adamı	1	Pilot	1
Bahçıvan	1	İşçi	19	Polis	4
Boyacı	1	İtfaiyeci	1	Serbest	6
Doktor	3	Marangoz	2	Şoför	6
Eczacı	1	Memur	6	Tamirci	2
Elektrikçi	2	Mimar	2	Tekniker	1
Emekli	3	Mobilyacı	1	Tekstilci	3
Esnaf	8	Muhasebeci	1	Ticaret	1
Ev hanımı	58	Mühendis	5	Yönetici	1
Güvenlik	2	Müteahhit	1	Zabıta	1
Harfiyatçı	1	Nakliyecisi	1	(boş)	2

Tablo 4. (Devam)

Öğrencilerin Ailelerinin En Sık Görüştüğü Kişilerin Mesleklerinin (Sosyal Ağ)
Gruplara Göre Dağılımı

GRUP 5					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Akademisyen	1	Hâkim	1	Sanayici	1
Astsubay	1	Hemşire	1	Satış müdürü	2
Aşçı	1	Kaptan	1	Sigortacı	1
Avukat	4	Kuaför	1	Siyasetçi	1
Bankacı	4	Kuyumcu	1	Subay	3
Dekoratör	1	Mali müşavir	3	Şoför	3
Diş hekimi	3	Memur	9	Taksici	1
Doktor	10	Mimar	3	Tekniker	2
Eczacı	3	Muhasebeci	4	Tekstilci	3
Elektrikçi	1	Mühendis	19	Ticaret	7
Emekli	2	Müsteşar	1	Turizmci	1
Emlakçı	1	Müşavir	1	Uzman çavuş	1
Esnaf	5	Oto kaplamacı	1	Yönetici	2
Ev hanımı	24	Öğretmen	31	(boş)	16
Gümrük Müdürü	1	Pilot	1		
Güvenlik	1	Polis	3		
GRUP 6					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Avukat	3	Güvenlik	1	Öğretmen	14
Bankacı	5	Hemşire	1	Pilot	2
Bant şefi	1	Hiç	1	Satış müdürü	1
Biyolog	1	Kişisel gelişimci	1	Serbest	1
Borsacı	1	Kuaför	1	Tekstilci	1
Doktor	8	Kuyumcu	1	Ticaret	2
Elektrikçi	1	Memur	2	Yapımcı	1
Emekli	1	Mimar	1	Yönetici	2
Emlakçı	1	Muhasebeci	6	(boş)	19
Emniyet amiri	1	Mühendis	8		
Ev hanımı	15	Müzişyen	1		
GRUP 7					
Meslekler	n	Meslekler	n	Meslekler	n
Akademisyen	9	İş adamı	5	Ressam	1
Antrenör	1	İşletmeci	1	Sanatçı	1
Avukat	9	Kuyumcu	1	Serbest	2
Bankacı	12	Mali müşavir	1	Sigortacı	2
Diplomat	1	Matbaacı	1	Siyasetçi	2
Diş hekimi	1	Memur	4	Sosyolog	1
Doktor	44	Mimar	6	Sporcu	1
Eczacı	2	Modelist	1	Subay	3
Esnaf	1	Muhasebeci	2	Tasarımcı	1
Ev hanımı	3	Müfettiş	1	Teknisyen	1
Fizyoterapist	1	Mühendis	29	Tekstilci	1
Fotoğrafçı	1	Mümessil	1	Ticaret	4
Gazeteci	1	Müteahhit	4	Turizmci	1
Gıda Mühendisi	1	Oyuncu	1	Yazar	1
Hâkim	2	Öğretmen	36	Yönetici	5
Hemşire	5	Pilot	2	(boş)	12
İktisatçı	1	Reklamcı	1		

Tablo 4.50

Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Şekillerinin Gruplara Göre Dağılımı

GRUP 1					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	22	Kitap	1	TV	1
Arkadaşlarla	17	Müzik	7	Uyuyarak	7
Bilgisayar oyunu	3	Okul kursu	2	Vakit öldürerek	10
Ders çalışarak	17	Spor yaparak	6		
Ev işi yaparak	4	Telefonla	2		
GRUP 2					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	29	İnternette	1	Telefonla	3
Arkadaşlarla	31	Kitap	4	TV	11
Bilgisayar oyunu	6	Müzik	4	Uyuyarak	14
Ders çalışarak	22	Okul kursu	6		
Ev işi yaparak	2	Spor	11		
GRUP 3					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	4	Kitap okuyarak	6	TV	6
Arkadaşlarla	17	Okul kursu	3	Uyuyarak	10
Bilgisayar oyunu	4	Resim çizerek	1	Vakit öldürerek	10
Ders çalışarak	15	Spor yaparak	7		
Ev işi yaparak	1	Telefon	3		
GRUP 4					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	22	İnternette	2	Telefonla	2
Arkadaşlarla	41	Kitap okuyarak	19	TV	8
Bilgisayar oyunu	3	Müzik	2	Uyuyarak	8
Ders çalışarak	47	Okul kursu	9		
Ev işi yaparak	3	Spor yaparak	21		
GRUP 5					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	15	Enstrüman çalarak	8	Telefon	4
Arkadaşlarla	46	Hobilerimle	7	TV	10
Bilgisayar oyunu	15	Kitap okuyarak	19	Vakit öldürerek	1
Ders çalışarak	31	Sosyal aktiviteler	5		
Dershane	10	Spor yaparak	20		
GRUP 6					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	5	Ders çalışarak	20	Sosyal medya	1
Arkadaşlarla	24	Dershane	8	Spor yaparak	16
Bilgisayar kodlaması	2	Enstrüman çalarak	2	TV	8
Bilgisayar oyunu	9	Kitap okuyarak	9	Uyuyarak	1
GRUP 7					
Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n	Boş zaman aktiviteleri	n
Ailemle	7	Dershane	1	Sergi ve müze gezerek	1
Arkadaşlarla gezerek	64	Enstrüman çalarak	9	Sosyal aktiviteler	25
Bale	2	Kitap okuyarak	22	Spor yaparak	22
Bilgisayar kodlaması	1	Müzik yaparak	1	Telefonla uğraşarak	4
Bilgisayar oyunu	10	Resim çizerek	1	TV	7
Ders çalışarak	52	Robot yaparak	1	Yoga	1

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Arından, araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar literatürde yer alan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara dönük öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin TEOG esaslı akademik başarısının gerisinde yatan temel ailevî nedenleri kültürel sermaye çerçevesinde açıklayabilmektir. Bu bağlamda, Türkiye'nin TEOG sınavıyla öğrenci kabul eden en yüksek giriş puanlı devlet okullarının bulunduğu Beşiktaş ilçesi ile hem İstanbul çapında hem de Türkiye'de çeşitli göstergeler bakımından oldukça geride bulunan Sultanbeyli ilçesinden veriler toplanmıştır. Toplamda 1044 öğrenciden, geniş bir envanter ile nicel ve nitel verilerin yanında 10 öğrenci ile 10 veliden de ayrıca nitel görüşme verileri elde edilmiştir.

Nicel verilerden hareketle ortaya, teorisi test edilen Pierre Bourdieu'nün de kullandığı, çoklu mütekabiliyet analizi modeli konulmuştur. Bu modelde her iki bölge arasındaki ayrışmanın haritası görselleştirilmiştir. Haritadaki her bir nokta bir öğrenciyi temsilen oluşturulmuş ve noktalar arasındaki uzaklık-yakınlık aynı zamanda kişilerin toplumsal uzamdaki uzaklık-yakınlıklarının izdüşümü olarak da ifade edilmiştir. Ayrıca, her bir grubu niteleyen durumların detaylı açıklamaları da beraberinde sunulmuştur. Bunun yanında çeşitli değişkenlerle TEOG başarı puanı arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair nicel analizlere de yer verilmiştir.

Nicel analizlere ilaveten, nicel verilerle örtüştüğü veya ayrıştığı noktaları belirlemek adına nitel görüşme verileri çözümlenmiş, kodlanmış ve kategorilerle temalara ulaşılmıştır. Her bir kategori ve bunları oluşturan alt kategoriler için her iki taraftan velilerin ve öğrencilerin söylemlerinden doğrudan alıntılara da yer verilerek nicel ve nitel veriler arasında bir mukayese imkânı da elde edilmiştir.

Ayrıca, bu kategori ve kodlardan da bütünü gösteren bir haritaya ulaşılmıştır. Haritadan hareketle yüksek akademik başarıyı oluşturan parametreler görülebilir.

Eğitim genel hatlarıyla, belirli ve toplumsal statüsü yüksek olan, sınırlı sayıdaki mesleki pozisyon için gerçekleştirilen adil ve hakkaniyetli meşru eleme süreci olarak ele alınmaktadır. Ancak bu eleme işlevinin, adil ve herkese eşit nitelikte yapıldığı düşüncesi çoğu zaman bir *mitten* ibaret olmaktadır. Bu segmentasyonu ve sınıfsal farklılığı kurumlar gerçekleştirdiği gibi özellikle ailelerden kaynaklı nedenlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığı sosyolojik ve pedagojik bir gerçekliktir. Söz gelimi, ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek olan aileler çocuklarını biyolojik olarak dünyaya getirmekle sınırlamayıp onlara sahip oldukları yatkinlikleri, birikimleri ve avantajları da aktarmaktadırlar. Bu durumu, eşitsizlik konusunda pek çok değerli çalışması olan sosyolog Annette Lareau (2003, s.2) *concerted cultivation* (düzenlenmiş yetiştirme) olarak nitelendirmektedir. Bu nitelikteki veliler kendi sınıf *ethoslarına* uygun olarak ve *illusiolarının* da el vermesiyle çocukları için yapılandırılmış bir şekilde beceri ve kazanım elde etme, çok yönlü yetiştirme, dünyadaki gelişmelerin okur-yazarı olacak şekilde bir donanımla hayatlarını sürdürme stratejileri üretmektedirler. Bunun tersine olarak da sosyoekonomik olarak düşük konumdaki işçi sınıfından olan veliler çocuklarını yetiştirirken, büyük ölçüde hem ekonomik kaynaklarının yetersizliğinden hem de kültürel sermayelerinin el vermeyişinden dolayı yapılandırılmış aktivitelere yer verememektedirler.

Farklılaşma her iki aile tipinin çocuklarını yetiştirme tarzından başlamakta ve bu eşitsizliğin yansımaları çocukların akademik ve sosyal hayatlarında görülmeye devam edilmektedir. Bunun yanında, okulun orta-üst sınıfın değerlerini öncelemesi ve yüceltmesi bu sınıftan olan ailelerin çocukları için ayrıcalıklı oluşun okul aracılığıyla pekiştirilmesi olarak da değerlendirilmelidir. Orta-üst sınıfın çocuklarının okula çabuk uyum sağlayarak öğretmenleri ile yakın ilişki geliştirmeleri, okul kültürünü ve pedagojik pratikleri içselleştirerek benimsemeleri ve bunların devamında akademik ve sosyal başarı sergilemeleri aileleri ile okul arasındaki değer, kültür, tutum ve davranışların birbiri ile örtüşmesi ile de açıklanabilir bir durumdur.

Bunun tam tersi olarak da alt sosyoekonomik statüden gelenler için okul-aile arasında bir uyumsuzluk ve uzlaşmazlık zaman içerisinde görülebilir. Bu hem okuldan bireye doğru sembolik şiddet olarak yansımakta hem de düşük akademik-sosyal gelişim olarak kendini göstermektedir. Okulla birey arasındaki bu doku uyumsuzluğu, istisnaları olmakla birlikte, genellikle zaman içerisinde varlığını sürdürerek devam etmektedir.

Sayılan bu nedenlerden dolayı eğitim, sanki akademik performans göstergeleri üzerinden bir ayrıştırma ve eleme yapıyormuş gibi görünse de esasında sınıfsal bir eleme söz konusudur. Dolayısıyla her sınıf, kendi mensuplarının homojen bir görüntü oluşturduğu okullara kendi çocuklarını sınavlar aracılığıyla yerleştirmiş olmaktadır. Bu durum orantısız bir mücadele sürecinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Özetle, toplumsal eşitsizliğin eğitim ve kültürel sermaye farklılığı yoluyla yeniden üretimi üst-orta-alt sınıfların birbiri ile mücadele ettiği bir alan olarak nitelenebilir.

Genel olarak eğitim-öğretim süreci, özel olarak ortaöğretim ve yükseköğretim, ayrıştırıcı bir rekabet ve seçme (selection) pratiklerini içermektedir. Bu ayrışmanın ve rekabetin kaynağı ise mesleki hiyerarşi içerisindeki kaçınılmaz toplumsal itibar ve gelir farklılıklarıdır. Dolayısıyla her aile, çocuklarının eğitim sürecinde başarı kazanması için ekonomik ve kültürel kaynaklarını aktif hale getirmektedir. Bu aileler, çocuklarının gelecekte yönetici pozisyonuna gelmelerini sağlayacak diplomalar ve saygın okullar vasıtasıyla *alandaki* kontrollerini ve iktidarlarını kaybetmemeyi hedeflemektedirler.

Kişinin sahip olduğu kültürel sermayenin onun akademik hayatındaki konumunu belirlemede önemli bir faktör olduğu ve bu sermayeyi büyük ölçüde aileden, daha sonra okuldan ve sosyal çevresinden edindiği görülmüştür. Edinilen kültürel sermaye kişinin beğenilerini, yatkınlıklarını, konuşma biçimini, boş zaman aktivitelerini, spor tercihlerini vb. de belirlemektedir. Başka bir deyişle bir tür, bedenselleşmiş bir forma dönüşmektedir. Aynı zamanda, ailenin yüksek düzeyde kültürel sermaye hacminin olması ve bunu çocuklarına aktarması demek çocukların pedagojik pratiklere yatkınlıklarının artması demektir. Dolayısıyla da kültürel sermaye, toplumsal sınıflandırmanın ve tahakküm kurmanın en etkin şekilde kendini gösterdiği bir sermaye türü olarak ortaya çıkmıştır.

Yüksek akademik başarı sergileyen öğrencilerle düşük akademik başarı sergileyen öğrenciler ve aileleri arasında önemli bir ayrışma ve yeniden üretim mekanizmasının var olduğu ve yapının yeniden kendini sürekli ürettiği bulgulardan hareketle varılacak en temel sonuçtur. Çizilen modellerden de anlaşılacağı üzere akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu başarısını meydana getiren pek çok parametreden söz edilebilir. Ancak bu parametrelerin içerisinde bir hiyerarşi kurmak gerekirse ailenin sahip olduğu çeşitli sermaye türlerinden hareketle oluşturduğu stratejilerin önemli ölçüde akademik başarının üreticisi ve yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Bu sermaye türlerinden birine veya birkaçına yeteri kadar sahip olamayan ailelerin süreçte, çocukları için akademik başarı oluşturacak bir hamle oluşturamadıkları da elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Aileden kaynaklı faktörlerin yanı sıra öğrencilerin kendi performansları, habitusları, birikimleri ve yatkinlikleri ile de farklılık gösterdikleri varılan sonuçlar arasındadır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin önemli ölçüde sebat, kararlılık, inanmışlık ve adanmışlık gösterdikleri görülürken diğer tarafta ise ertelemecilik, düşük performans, sebatsızlık ve kararsızlık daha baskındır. Yüksek başarı gösteren öğrencilerin gösterdiği farkın kaynağı kendileri, aileleri, sosyal çevreleri, okulları, okul dışı öğrenme uğraşları olabilmektedir. Çeşitli parametrelerin bir arada olmasıyla ve olmamasıyla ortaya çıkan aradaki bu farklılık aynı zamanda bireyler arasındaki toplumsal farklılığı da derinleştirmektedir. Kısacası, akademik başarı bir tesadüf sonucu oluşmak yerine, yapılandırılmış bilinçli bir ekosistemin ürünü olarak ortaya çıkmış bir durum olarak kendini göstermektedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Öğrencilerin farklı özelliklerinden kaynaklı eşitsizliğe ilişkin sonuçlar ve tartışma

Şimdiye kadar yapılan bilimsel araştırmalar öğrencilerin hayattaki konumlarını coğrafi, ailevî, toplumsal etkenlerin belirlediğini ortaya koymuştur. Bu etkenlerden kaynaklı eşitsizlikler yaygın bir gerçeklik haline gelmiştir. Başka bir deyişle kişilerin okuldaki başarı şansları ve sonraki hayatlarındaki başarı

şansları bu etkenlerden kaynaklı olarak eşitsiz şekilde dağılmış durumdadır (Ergun, 2005, s. 24-25).

Bu araştırmanın örnekleminde bulunan, hem aynı ilçe içerisinde hem de ilçeler arasında akademik başarısı yüksek ve düşük olan öğrencileri birbirinden ayıran okul ve aile faktörlerine ek olarak kişisel donanım ve özelliklerden de söz edilebilir. Bu kişisel özellikler kişinin doğuştan gelen yetileri olabileceği gibi ailenin, sosyal çevrenin ve okulun kazandırdığı nitelikler de olabilmektedir. Farklı bir ifadeyle, bu öğrencilerden sunulan imkânları ve fırsatları akademik başarıya tahvil edebilmiş kişiler olarak söz edilebilir. Bu özelliklerini iyi yöneten öğrencilerin, bu özelliklerden mahrum olan veya yeterince kullanamayan akranlarına göre, akademik anlamda oldukça farklı oldukları söylenebilir.

Yapılan çoklu mütekaabiliet analizi sonuçlarına bakıldığında örneklem için alınan okul türlerine devam eden öğrenciler arasında hem ilçeler bazında hem de okulların kendi içinde önemli bir ayrışma olduğu görülmektedir. Şekil 4.1'den de anlaşılacağı üzere en avantajlı kesimi, yani ekonomik refahı, kültürel sermayesi, eğitim seviyesi yüksek, sosyal ağı zengin, belirli bir elit zümreyi temsil eden gri noktaların toplumsal koordinat düzleminin en sağında yer aldığı ve bunlardan hiçbirinin uzamın solunda yer almadığı görülmektedir. Buna karşın, koordinat düzleminin en solunda bulunan siyah noktalar ekonomik olarak yoksulluk düzeyine yakın olanları veya yoksulları, eğitim seviyesi düşük, sosyal ağları dar, kültürel sermayesi az olanları temsil etmektedir. Bu gruptan da hiç kimse düzlemin sağında yer almamaktadır.

Diğer renklere bakıldığında koordinat düzleminin sağ tarafı çok büyük ölçüde Beşiktaş'ı, sol tarafı ise Sultanbeyli'yi temsil etmektedir. Başka bir söylemle, her iki tarafta da bulunan bazı renkler, bazı ortak profile denk geldiği için çeşitli benzerlikleri göstermektedir. Örneğin, Beşiktaş'ta oranın şartlarına göre toplumsal statüde orta seviyede bir konumu olan kişinin, Sultanbeyli'de üst konuma denk gelmiş olması taşınan şartlar açısından benzerliği ifade ettiğinden her iki tarafa ait renkleri de görmek mümkündür. Ancak asıl büyük ayrışma düzlemin en sağ ve en solu arasında yer almaktadır.

İlçeler bazında ele alındığında ve nicel olarak verilen dağılımlara bakıldığında Beşiktaş'taki giriş puanı oldukça yüksek olan okullara devam eden öğrencilerin profilinden de anlaşılacağı üzere oldukça yüksek sosyoekonomik

statülü, yüksek diplomalı ve eğitimli ailelerin çocuklarının bu okullarda yer aldığı görülmektedir. Hatta iki kuşak öncesindeki aile büyüklerinin de önemli bir kısmı oldukça iyi eğitimli kişilerdir. Aynı ilçedeki düşük-orta düzeyde giriş puanı ile öğrenci alan okullardaki öğrenci profilinden ise ailelerin düşük-orta gelir grubunda ve sosyoekonomik statüde olduğu, eğitim seviyelerinin de buna benzer şekilde düşük-orta grupta yer aldığı anlaşılmaktadır.

Sultanbeyli ilçesine bakıldığında, Sultanbeyli şartlarında yüksek puanlı ve başarılı sayılan iki Anadolu lisesindeki (Beşiktaş'taki aynı kategorideki okullara göre orta düzeye tekabül etmektedir) öğrencilerin ve ailelerin profili Sultanbeyli'deki diğer okul türleri, yani meslek liseleri ve imam hatip liselerine göre belirgin olmasa da kısmen farklılık göstermektedir. Sultanbeyli'deki meslek liselerine ve imam hatip liselerine devam eden öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik düzeyleri biraz daha yüksektir. Ancak Sultanbeyli'deki Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin ailelerinden de yükseköğretim mezunu aile yok denecek kadar azdır. Benzer şekilde, Beşiktaş'taki meslek liselerine de devam eden öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi, yüksek puanlı okullardaki öğrencilerin ailelerine göre oldukça düşüktür.

Nicel verilerden ve dağılımlardan her iki ilçedeki öğrencilerin ve ailelerinin profillerine ilişkin ipuçlarını görmek mümkündür. Bu verileri destekleyen veli ve öğrenci söylemleri nitel verilerde ortaya çıkmış ve bulgular kısmında sunulmuştur. Her iki ilçedeki öğrencilerin sosyoekonomik ve eğitimsel verileri ve profillerinin nitel kısımdaki söylemlerle örtüştüğü görülmektedir. Buradan hareketle hem ilçelerin kendi içinde hem de ilçeler arasında oldukça önemli ayrışmaların ve eşitsizliklerin varlığından söz edilebilir. Bu ayrışma okullara erişim sürecinde yürütülen mücadele ve bu yolda yapılan yatırımlarla daha da belirgin hale gelmekte ve hem ekonomik hem de kültürel sermaye sahiplerinin avantajına gittikçe de pekişerek sürdürülmektedir. Özellikle yüksek puanlı okullardan beklentiler ve umutlar arttığı ve bu okulların mezunlarına verdiği ayrıcalık, unvan ve birikim toplumsal alanda bir tür imtiyazlı nişaneye dönüştüğü için bu okullar ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek ailelerin kendi

statülerini üretmede ve sürdürmede bir aracı olarak düşündüğü ciddi yatırım alanlarına dönüşmektedir.

Dolayısıyla da bu okullara erişim nerdeyse tekelleşerek belirli zümreler için ulaşılabilir hale gelmektedir. Bu durum, Bourdieu'nün deyimiyle hiyerarşilendirilmiş konum ile hiyerarşilendirilmiş diplomalar arasındaki mütakabiliyete, en üst düzey eğitime ve unvana sahip olmanın, en alt düzeydeki tüm bilgileri güvenceye aldığıın var sayılmasına yol açmaktadır. Farklı bir söylemle, kişilerin toplumsal konumları tarafından doğrudan nerdeyse zorunlu hale getirilen okul serüvenlerinin ayrışma olasılıklarının da artması anlamına gelmektedir. Bu, belirli bilgilerin sadece üst düzey eğitim unvanıyla ve tescil edilmiş yetkinliklerle elde edilebileceği düşüncesi adına gerçekleşen bir durumdur (Bourdieu, 2017, s. 475).

Örnekleme alınan seçkin okullara çok büyük oranda toplumsal statüsü yüksek ailelerin çocuklarının devam etmesi Bourdieu'nün toplumsal köken ve okul geçmişi arasında kurduğu bağla örtüşmektedir (Bourdieu, 2015, s. 107-108; Jourdain ve Naulin, 2016, s. 55-56). Ayrıca Bourdieu, okulun kültürel sermayenin dağılımına ve böylece toplumsal uzamın yeniden üretilmesine önemli katkı sunduğunu da belirtmektedir. Seçkin okullarda seçkin zümrelerin, daha alt kategorilerdeki okullarda ise sosyal uzamın alt tabakalarında bulunan insanların çocuklarının devam etmesi bir tesadüf değildir.

Bourdieu'ya göre toplumsal uzamdaki yakınlık, sosyal anlamda da bir yakınlığı meydana getirmektedir. Uzamın aynı bölgesinden bulunan insanların yakınlaşmaları ve birbirlerine yakın konum üretmeleri fiziksel olarak da aynı konumu paylaşıyor olmalarından da kaynaklıdır (Bourdieu, 2015, s. 25). Toplumsal uzamın içinde farklı sermaye türlerinden kaynaklı olarak edinilen farklı konumlar, o uzamın temsillerini ve o uzamı korumak veya dönüştürmek için verilen mücadelelerdeki tavır almaları da belirlemektedir (Bourdieu, 2015, s. 27). Dolayısıyla gerçekte birbirine yakın olanlar, uzamda da yakındır. Bu durumu okul tabanlı ele aldığımızda seçkin olan ve olmayan okullarda bulunan öğrencilerin, yani *ayrışmış* grupların toplumsal uzamda da kendilerine benzeyenlerle birbirine yakın yer işgal ettikleri görülmektedir.

Ayrışmayı ve eşitsizliği yeniden üreten iki temel kurumdan birisi okul olduğu kadar diğeri de Bourdieu'ya göre ailedir. Aileler, Spinoza'nın yüklediği anlamla kendi toplumsal varlıklarını, ellerindeki tüm güç ve imtiyazlarla sürdürme eğilimindedirler. Bu eğilim, çeşitli yeniden üretim stratejilerinin ki bunların içinde doğurganlık, evlilik, veraset, ekonomik ve eğitimsel stratejiler yer alır, kökenini de oluşturmaktadır. Ailelerin kültürel sermaye hacmi ne kadar yüksekse ve bu hacim ekonomik sermayeye oranla da fazlaysa, okul eğitimine o nispete önem vermektedirler (Bourdieu, 2015, s. 35-36). Seçkin okullara çocukları devam eden ailelerin bu okullara erişmek için ve bu okullardan sonraki hayat için yaptıkları mücadeleler ve ürettikleri çeşitli stratejiler, yaptıkları çeşitli hamleler birer toplumsal konumu muhafaza mücadelesi olarak da değerlendirilebilir.

Bourdieu, seçkin zümrelerin devam ettiği okulların seçme-eleme işlevini, görünmez bir bariyer olarak, fiziğin konularından termodinamik üzerinden açıklamaktadır. *Maxwell cini* olarak betimlenen bu duruma göre az ya da çok sıcak, az hareketli veya çok hareketli tanecikleri birbirinden ayıran bir cin olduğu düşünülür. Bu cin, en hızlı tanecikleri ısısı artan bir kaba, en yavaşları ise ısısı azalan bir kaba atar. Bunu gerçekleştirirken de düzeni muhafaza etmektedir. Bu durumun benzerini de okullar gerçekleştirmektedir. Bu mekanizma, ayıklama işlemi için gerekli enerji pahasına, birbirine eşit olmayan kültürel sermayeye sahip öğrenciler arasındaki farkı muhafaza eder. Daha net bir söylemle, kültürel sermayeyi aileden devralmış olanlarla bu sermayeden mahrum olanları okul ayırmaktadır (Aktay, 2016, s. 481; Bourdieu, 2015, s. 36-37). Başka bir ifadeyle, Bourdieu'nün deyimiyile okul *toplumsal sınırları yeniden kumaktadır*.

TEOG'un seçme ve eleme işlevini, Bourdieu'nün yukarıdaki yaklaşımı çerçevesinde değerlendirdiğimizde aslında böylece seçkin okullara yerleşen seçkin zümre fertleriyle ve düşük akademik profilli okullara yerleşen ve aileleri daha alt düzeyde toplumsal konumda olanlar arasındaki toplumsal sınırın tahkim edilerek yeniden çizildiği gerçeği de göze çarpmaktadır. Bourdieu'nün (2015, s. 38) okulların rolü için kullandığı *toplumsal sıra farklılığı ve kalıcı bir düzen kurma* görevi, sınavlar ve çeşitli mekanizmalarla sıralanan bireylerin toplum içerisindeki konumlarını da nispeten işaret etmektedir (Rawolle ve Lingard, 2018, s. 192). Bu noktada Bourdieu, Weber'in sınavları *rasyonel ayıklama* olarak nitelenmesine de katıldığını belirtmektedir.

Bourdieu, eğitim alınan okulun türünün ve prestijinin gelecekteki kariyer açısından okulda geçirilen senelerin sayısı kadar önemli olduğunu belirtir. Çalışmalarında, okulların sadece akademik değil, sosyal olarak da “seviyelendirilmiş” olduğunu dile getirir (Swartz, 2013, s. 267-268). Bourdieu’nün bu yaklaşımı verilerin toplandığı prestijli okullardaki öğrencilerin bu okulları seçme nedenleri (akademik-sosyal beklentiler) ve ailelerin tercihini etkileyen faktörlerle bağdaşmaktadır.

Bourdieu’nün Fransız toplumunda yükseköğretime erişim noktasında karşılaşılan eşitsizlikleri irdelediği çalışmalarında, özellikle *Les héritiers, les étudiants et la culture* (1964, Türkçede *Varisler*, 2015) adlı eserinde kişinin toplumsal kökeni ile ailesinin yaptığı iş arasındaki korelasyona dikkat çekmiştir. Bu çalışmalarında yoksul sınıflar için bir sembolik şiddetten söz etmiş ve kayıtsız bir akademik elemenin bu sınıflar için var olduğunu belirtmiştir. Somut bir örnek vermek gerekirse, Bourdieu, o dönem Fransız toplumunda babası üst düzey yönetici olan birinin, babası tarım işçisi olan birine göre seksen kat, babası sanayi işçisi olan birine göre ise kırk kat daha fazla üniversiteye girme şansı olduğunu belirtir (Bourdieu, 2012, s. 15).

Yükseköğretimin bir önceki basamağı olan ortaöğretimde de bu çalışmanın örnekleme çerçevesinde Bourdieu’nün istatistiksel verilerini ve tahminlerini doğrulayan bulgulara erişilmiştir. Prestiji yüksek olan seçkin okullardaki öğrencilerin aile gelir durumlarına bakıldığında çok büyük bir kısmının yüksek gelirli aileler olduğu anlaşılmaktadır. Buna benzer olarak da özellikle meslek liseleri ve imam hatip liselerindeki öğrencilerin ailelerinin büyük oranda yoksullardan veya yoksulluk sınırındaki ailelerden oluştuğu dikkati çekmektedir. Yoksul ailelerin, yeterli ekonomik sermayeleri olmadığı için çocuklarının imtiyazlı okullara hazırlanmaları ve bu okullara erişmeleri neredeyse çok zordur. Bu imtiyazlı okullara erişemeyen yoksul aile çocukları, yine yoksulluktan veya başka mecburiyetlerden dolayı kendilerine yakın ve akademik başarısı düşük öğrencilerin devam ettiği okullara gitmektedir.

ERG’nin (2014, s. 31) raporuna göre fen liselerindeki öğrencilerin %51’inin, Anadolu liselerindeki öğrencilerin de %42’sinin ailesi üst gelir grubunda yer almakta iken meslek liselerine giden öğrenciler içinde gelir durumu iyi olanların oranı %8’dir. Meslek liseleri ayarındaki düşük akademik başarı

gösterenlerin tercih ettiği okullar, hem toplumsal saygınlık anlamında iyi bir üne sahip değillerdir (Yazgan ve Suğur, 2018, s. 276) hem de öğrencilere yeterli bilişsel donanım katamadığı için de öğrencilerin eğitimle sınıf atlayarak ailelerinin makûs yoksulluk kaderlerinden kurtulmaları zor olmaktadır. Bu, bir anlamda ailenin kaderini miras almaktadır, yani Işık ve Pınarcıoğlu'nun (2015, s. 281) deyimiyile *nöbetleşe yoksulluktur*. Nöbetleşe yoksullukta bireyler, yoksulluğu kendinden sonraki nesle devretmektedirler.

Sultanbeyli'de görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı gelecek hayatlarını Sultanbeyli'de sürdürmekten yana fikir belirtmemişlerdir. Zira ailelerinin tersine Sultanbeyli'ye kuvvetli bir aidiyet duymamaktadırlar. Özellikle de meslek liselerine devam eden yoksul aile çocuklarının gelecekleri ile ilgili umutsuzluk düzeyi daha fazladır. Öğrenciler, tıpkı 2001'de Sultanbeyli'de Işık ve Pınarcıoğlu'nun (2015, s. 294) yaptığı kapsamlı yoksulluk araştırmasındakine benzer şekilde eğitimi bir tür kurtarıcı olarak kabul etmekte ancak içinde buldukları gerçekliğin buna elvermediğini belirtmektedirler.

Gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarının gelişimlerine katkı sunmak için zengin öğrenme çevreleri oluşturmaktadırlar. Bunun yanında çocuklarını iyi eğitim veren okullara, kolejlere yönlendirmekte, çeşitli kaynaklarla bilgilerini geliştirecek alternatifler sunmaktadırlar. Bu şekilde kazanılan bilgi ve beceriler ise okulda ve iş çevrelerinde değerli kabul edilmektedir (Şengönül, 2013, s. 130). Ancak buna karşın, yoksul ailelerde bu imkânlar kısıtlı olduğu için pek çok avantaj sağlayan kaynaktan mahrumdurlar. Dolayısıyla, gelir durumundan kaynaklı bir eşitsizlik vardır. Hatta Raymond Boudon'a göre toplumsal tabakalar arasında eğitimin getirisi ve maliyeti ile eğitimden beklentiler üzerine oldukça ciddi hesap farklılığı vardır. Toplumsal hiyerarşide aşağılara doğru inildikçe eğitime devam etmekten vazgeçme ihtimali de artmaktadır. Aynı akademik yeterliliği olup da daha yoksul çevrelerden gelen çocuklar kendi kendilerini bastırma ve daha kısa süren eğitim alanlarına yönelme eğilimi göstermektedir ve *sosyal harcanabilirlikleri* artmaktadır. Çünkü burada bir maliyet-yarar hesabı vardır. Öğrenci ve ailesi kararlarını eğitime yapacakları yatırımdan elde edecekleri verime göre alır. Daha alt çevrelerde, yüksek konumlara erişmek için kat edilmesi gereken ekonomik ve kültürel mesafe nedeniyle bu verim küçük görünür (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 59).

Öğrenciler ve aileleri birbirinden ayırıştırın ve eşitsizliğin yeniden üretimine zemin hazırlayan en önemli faktörlerden birisi gelir dağılımındaki adaletsizliktir. Nicel verilerden ve Sultanbeyli’de yaşayan ailelerin söylemlerinde de anlaşılacağı üzere yoksulluktan kaynaklı olarak nitelikli eğitime erişimde önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Buna karşın Beşiktaş’taki aile profilleri hem sosyoekonomik olarak hem de eğitimsel olarak üst düzeydedir ve bu profil çocuklarının nitelikli eğitime erişimi için bir kolaylık sağlamaktadır. Bu noktada da nicel ve nitel verilerde bir benzeşmeden söz edilebilir. Sultanbeyli’deki bazı velilerin yoksulluklarından dolayı çocuklarını okula göndermekte bile zorlanmaları ile çocuklarının niteliği düşük okullara öğrenim görmeleri arasında bir paralellik söz konusudur. Buna karşın Beşiktaş’ta yüksek sosyoekonomik düzeyde olmakla çocukların niteliği yüksek okullarda öğrenim görmesi arasında da paralellik söz konusudur.

Yoksulluğun nitelikli eğitime erişim ve fırsat eşitliğinin önünde hem ülkemizde hem de dünya genelinde büyük bir sorun olduğu muhakkaktır. Sosyoekonomik düzeyleri yüksek, refah seviyeleri oldukça iyi olan ailelerin çocukları için seferber ettiği maddi olanaklar ile tam tersine, temel ihtiyaçlarını bile tam anlamıyla gideremeyecek noktada olan ailelerin çocukları için ayıramadıkları kaynakları düşündüğümüzde ciddi bir eşitsizlik tablosunu görmek mümkündür. Bu çalışmanın sahasını oluşturan Beşiktaş’taki yüksek puanlı okullardaki öğrencilerle Sultanbeyli’dekilerin refah düzeylerine bakıldığında aradaki ranjin ciddi boyutta olduğu fark edilebilir. Yoksulluklarından dolayı çocuklarına nitelikli eğitim fırsatları sunamayan ailelerin bu dezavantajlı durumlarından dolayı çocukları da olumsuz etkilenmişlerdir. Bu bulgular Buyruk (2008), Coşkun (2014), Erikli (2014), Hatipoğlu (2013), Kaya (2008) ve Patır (2011) tarafından yapılan ekonomik eşitsizlikler ile kaliteli eğitime erişememe arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Ancak burada şunu da belirtmek gerekir ki kimi yoksul ailelerin bu dezavantajlı durumu, çocukları için bir tür motivasyon aracına dönüşmüştür. Başka bir söylemle, içinde buldukları durumdan kurtulmaları için onları eğitime dört elle sarılmalarını sağlayan ve bir tür hırs artıran mekanizmaya da evrilmiştir.

Bu noktada Aktay'ın (2016, s. 490-491) değerlendirmelerine yer vermek gerekmektedir. Türkiye'de eğitim alanında liberal piyasa ekonomisinin gittikçe baskın hale gelmesi ile kaliteli eğitime erişim ve ekonomik güç arasında tahkim edilen bir bağ kurulmuştur. Liberalizmin ekonomiyi belirlediği süreçlerde ekonomik gücü olmayanların kaliteli eğitimin dışına itilmesi ayrışmanın ve eşitsizliğin bir göstergesidir. Ayrıca kültürel sermayenin, ekonomik sermayeyi elinde bulunduranlarca neredeyse tekelleştirilmiş olması bu süreci normalleştirmiştir. Yine liberalizmin etkisiyle piyasalaşan eğitimin artık bir tür “metaya” veya “ürüne” dönüşmüş olması kapitalist mantık çerçevesinde ele alındığında diplomaların değeri de piyasaların beklentileri doğrultusunda şekillenmektedir. “Değerli” diplomalara erişimin yolu da bu uğurda seferber edilecek sermayelerle orantılıdır.

Türkiye'de GSYİH'de yıllara göre eğitime ayrılan payda oransal bir artış söz konusudur (Egeli ve Hayrulloğlu, 2014, s. 102). Ancak bu harcamalar, devletin eğitime ayırdığı kaynak miktarlarıdır. Bunun haricinde kişilerin kendi gelirleri içerisinde eğitime ayırdıkları ailevi bütçeler de çocuklarının pedagojik yatırımları açısından önemli bir farklılık oluşturmaktadır. Refah seviyesi yüksek, ekonomik geliri ülkedeki ortalamanın üzerinde olan aileler, hızla artan gelirleri sayesinde çocukları için çok yüksek eğitim harcamaları yapabilmektedir. Bu yatırımların hepsinin çok yüksek nitelikli eğitime erişmede bütünüyle tek faktör olduğu iddia edilemez ancak önemli bir belirleyici tarafı olduğu aşikârdır (İnsel, 2015, s. 146). Çocukları için kaliteli ve ayırt edici bir eğitime ekonomik sermaye ile erişme imkânı yoksullar ve yoksulluk sınırında olanlar için bulunmamaktadır. Bu imkânsızlık neticesinde, kendi çevrelerindeki ve yaşam alanlarındaki düşük akademik profilli okullara çocuklarını göndermeleri eşit olmayan bir yarışa tümüyle geride başlamak olarak da yorumlanabilir.

Yoksulluğun ulusal eğitim göstergeleri üzerindeki etkisini görebileceğimiz gibi uluslararası değerlendirmelerde ve bunların sonucunda yazılan raporlarda da ekonomik refah düzeyi ile eğitim başarısı arasındaki korelasyonu görebiliriz. Örneğin, PISA 2015 raporu ve Dünya Bankası Raporu'nun (2011) ortaya koyduğu bulgulara göre Türkiye'deki 15 yaş grubundan 500 tam puana yakın matematik ve fen okuryazarlığı kabiliyeti olan öğrencilerin oranı % 16'dır. Bu %16'lık dilimin çok büyük bir kısmı ise belirli bir ekonomik refahın içindeki

ailelerin çocuklarıdır (Önür, 2013, s. 117). Yine PISA 2015 verilerine göre Türkiye'deki alt ve üst çeyrek ekonomik grup arasında fen okuryazarlığında 59 puan, matematik okuryazarlığında 58 puan ve okuma alanında 61 puan fark vardır. Bu fark oldukça yüksektir. PISA'ya katılan Türkiye'deki öğrenciler arası başarı farklılığının %9'u sosyoekonomik farklılık ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla hem yerelde hem de uluslararası alandaki bulgulara bakıldığında bu çalışmanın bulgularının ulusal ve uluslararası bulgularla benzer olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim ile ilgili gruplar arasındaki bu farkın yansımalarını ileriki dönemlerdeki akademik başarılar üzerinde görmek mümkündür. Okul öncesi dönemde aile ve okul desteğinin ileriki dönemlerdeki okul başarısı üzerine anlamlı fark oluşturduğuna dair bu çalışmanın bulgularını destekleyen alan yazında pek çok çalışma vardır (Bakken, Brown ve Downing, 2017; Taiwo ve Tyolo, 2002; Gayden-Hence, 2016). Örneğin, PISA 2015 bulgularına göre Türkiye'de okul öncesi eğitim almamış öğrenci oranı % 46,3 iken bu oran OECD ortalamasında % 4,5'tir. Türkiye'de okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre 2015 PISA'daki fen okuryazarlığı alanında 17 puan daha fazla almışlardır. Benzer sonuçlar Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması 2015 sonuçlarında da görülebilir. Yine, OECD'de en az 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden daha yüksek performans sergilemişlerdir ve öğrenciler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016, s. 53).

Araştırmanın bulguları arasında görülen, ailelerin kültürel sermaye aktarımlarına bağlı olarak öğrencilerin pedagojik pratiklere olan yatkınlıklarında önemli farklılıklar dikkati çekmektedir. Özellikle sınava girdikleri dönemdeki TEOG puanı ve şimdiki akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin bu yatkınlıklarına bağlı olarak sürekli öğrenmeye açık bir duruş geliştirdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin, okulu ilgilendiren akademik faaliyetlerin yanı sıra, çeşitli sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere de gündelik hayatlarında yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu yan faaliyetler öğrencilere, öz disiplinlerini sağlamayı ve kontrol etmeyi, kararlılığı, sorumluluğu, sebatı, bir işi sürdürebilmeyi, tutkuyu ve sonuç elde edinceye kadar çaba sarf etmeyi de doğrudan ve dolaylı yoldan öğretmektedir. Bu durum bir kalıcı yatkınlıklar serisi üretmeye de yardımcı olmaktadır. Bu yatkınlıkların ve üretilen becerilerin

akademik yaşantılara transferi söz konusu olduğunda benzer deneyim zenginliği olmayanlardan ve yatkınlıklardan yoksun olanlardan ayrılmaktadırlar.

Alan yazında, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre daha olumlu benlik algısına sahip oldukları, stresle baş etme becerilerinin ve özsaygılarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu etkinlikler, öğrencilerin öznel iyi oluşlarına da katkı vermektedir (Daley ve Leahy, 2003, s. 13-19). Sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin doğasındaki rekabet-gelişim ortamları ile öğrenciler kazanma ve kaybetme duygularını nasıl yönetebileceklerini kavramaktadırlar. Dolayısıyla, etkinliklere dâhil olan öğrenciler bu durumların üstesinden gelmeyi de öğrenmektedirler. Bu öğrenmeler, öğrencilerin hayat boyu başarıları için önemli role sahiptir. Ders dışı etkinliklerin sunduğu deneyim zenginliği fırsatları ele alındığında, öğrencilerin ilgi alanlarını çoğalttığı, düşüncelerini dile getirip yeni fikirlerini deneme imkânı bulabildikleri görülmektedir. Bu şekilde öğrenciler, kendilerini daha iyi tanıma ve keşfetme imkânına da sahip olmaktadır (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005, s. 173).

Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin, okul dışı zamanlarını yapılandırılmış bir şekilde değerlendirmeyen öğrencilere nispeten daha iyi çalışma alışkanlıklarına ve daha yüksek akademik performansa sahip oldukları ortaya konulmuştur (Marsh ve Kleitman, 2002, s. 464-514). Benzer şekilde, bu nitelikteki öğrencilerin daha yüksek eğitsel beklenti içinde oldukları görülmüştür. Ders dışı faaliyetlerin öğrencilerin, üst düzey düşünme yetileri, öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde de olumlu katkıları olduğu görülmektedir (Hinck ve Brandell, 1999, s. 16-22). Deneyim zenginliği ile hayatı okula aktaran ders dışı etkinlikler, öğrencilerin problem çözme ve karar verme kapasitelerini geliştirmekte, akademik başarılarını ise yükseltmektedir (Williams, 2011, s. 60-62).

Özellikle liseye hazırlanma sürecinde yüksek puan almış öğrencilerin gösterdikleri kararlılık, hedeflerinin farkındalık ve disiplinli çalışma iradesi önemli bir performans farkı oluşturmuş durumdadır. Öğrenciler bu özellikleri sayesinde kendilerine ciddi bir çalışma iklimi oluşturarak motivasyonlarını sürekli diri tutabilmişlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin bu süreçte yaptıkları akademik olmayan ama akademik işleri destekler nitelikteki sanatsal-sportif ve sosyal faaliyetlerin öğrencilerdeki bu özellikleri beslediği düşünülmektedir. PISA 2012

verilerinden hareketle Kutlu, Kula-Kartal ve Şimşek (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara yer verilmiş, motivasyonel kararlılığı yüksek olan öğrencilerin yüksek akademik başarı sergiledikleri ortaya konmuştur.

Diğer ayırt edici önemli bir bileşen ise okul dışı öğrenme pratikleridir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, öğrenmeyi okulla sınırlandırmayarak gündelik hayatlarının bir parçası haline getirdikleri ve sürekli öğrenmeye yönelik bir bilinç geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin söylemlerinden de anlaşılacağı üzere, yaşlarına uygun şekilde tasarlanan öğrenme alanlarına, sivil toplum kuruluşlarının pedagojik nitelikli faaliyetlerine, üniversitelerin çeşitli faaliyetlerine vb. katılım gösteren bu öğrencilerin öğrenme ve merak kabiliyetlerinin daha canlı olduğu görülmektedir. Bu canlılık ve sürekliliğin yansımalarını okul hayatında da görebilen öğrenciler bu yönleriyle de diğerlerinden ayrılmaktadırlar.

Farklı bir özellik olarak da kültürel birikimden ve yurt dışı deneyiminden de söz edilebilir. Akademik olarak yüksek başarılı öğrencilerin çeşitli sebeplerle (okul projesi, dil eğitimi, turistik vb.) yurt dışına giden öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu ziyaretleri sırasında çeşitli üniversiteleri ve kültürel birikimlerini artıracak yerleri ziyaret eden öğrencilerin vizyonlarının ve hedeflerinin de o nispette genişlediği söylenebilir. Hem yurt dışı ziyaretlerinden kaynaklı hem de aileden-okuldan edinilen kültürel birikim, düzenli kitap okuma alışkanlıkları öğrencilerin çok yönlü kültürel sermaye edinmelerini sağlamaktadır. Bu yönleriyle de öğrenciler arasında bir farklılık bulunmaktadır.

5.2.2. Kültürel sermaye farklılığından kaynaklı ayrışma ve eşitsizliğe ilişkin sonuçlar ve tartışma

Hem nicel hem de nitel verilerin her iki ilçe için örtüştüğü bir başka önemli ayrışma noktası ise kültürel sermayedir. Beşiktaş'taki ailelerin ve çocuklarının sahip oldukları zengin ve hacimli kültürel sermaye doğrultusunda oluşturdukları akademik ve sosyal yaşam örüntüleri ile Sultanbeyli'deki ailelerin ve öğrencilerin düşük kültürel sermayeden kaynaklı oluşturamadıkları akademik ve sosyal yaşam örüntüleri birbirinden ayrılmaktadır. Beşiktaş ve Sultanbeyli'deki ailelerin ve öğrencilerin hem profillerinden hem de nitel bulgularda yer alan söylemlerinden bu durum rahatlıkla görülmektedir. Başka bir

deyişle, kültürel sermaye göstergeleri bağlamında elde edilen nicel verileri daha sonra yine aynı bağlamda toplanan nitel veriler destekler niteliktedir.

Bourdieu'nün teorisinin ana hattını kültürel sermaye oluşturmaktadır. Kültürel sermayenin aileden edinilen ve çocuğa miras olarak alınan kısmı Bourdieu'ya göre eğitimsel eşitsizliğin yeniden üretimini meydana getirmektedir. Fransa'daki yükseköğretim öğrencileri üzerinden gerçekleştirdiği analizlerde döneminin iyi ve seçkin üniversitelerinde yine o dönemin seçkin zümrelerinin çocuklarının devam ediyor olmasını bir tesadüf olarak yorumlamayan Bourdieu, bunun art alanındaki ailelerin aktardığı yüksek kültürel mirası ve kültürel yatırım stratejilerini işaret etmiştir. Bu mirasın etkisiyle, neredeyse gelişmiş tüm ülkelerde, aile ve okul bu avantajı nesilden nesle aktaran kurum olmaktadır (Lareau ve Weininger, 2004, s. 106).

Bourdieu için toplumsal sınıflar sadece ekonomik bir kategori değildir. Bu sınıflar, kültürel ve politik ilişkisellik içinde oluştuğu varsayımıyla pedagojik okul pratiklerini kuşaktan kuşağa kültürel bir aktarım mekanizması olarak da işletmektedir. Aynı zamanda, sınıfsal eşitsizliğin ve iktidar ilişkilerinin üretimine katkıda bulunurlar. Bu kültürel aktarım sürecinde Bourdieu için anahtar kavramlar “kültürel sermaye” ve “habitus”tur. Bunun neticesinde farklı toplumsal sınıflar ve gruplar entelektüel pratiklere karşı farklı tutumlar sergilerler ve kültür yoluyla aktarılan bu tutumlar zihnin kullanım biçimlerini de etkiler (Sayılan, 2017, s. 7)

Eğitim kurumları, miras alınan kültürel sermayeyi, kısmen veya bütünüyle tasdik eder. Bu kültürel sermaye, az ya da çok biçimde kişilerin bedenlerine işlenmiş ve böylece ortaya bir yatkinlikler dizisi (habitus) çıkmıştır (Bourdieu, 2017, s. 128). Öğrenciler arasındaki kültürel sermayeden kaynaklı akademik başarı farkının gerisinde, pek çok sermaye türünü (sosyal sermaye, kültürel sermaye, ekonomik sermaye vb.) birbirine tahvil edebilme stratejisi de yatmaktadır. Bourdieu, bu tahvil stratejisini bilinçli veya bilinçsiz şekilde varlıklarını korumaya veya arttırmaya yönelik üretici (générateur) sistem olarak betimlemektedir (Bourdieu, 2017, s. 196). Hayatını büyük ölçüde beden emeği ile kazanan işçi sınıfının birbirine tahvil edeceği sermaye hacminin darlığı nedeniyle çocukları bu süreçte diğerlerine göre “tutunamayanlar”ı oluşturmaktadır (Bourdieu, 2017, s. 218).

Bourdieu, eğitimdeki bireyler arası temel eşitsizliğin çıkış noktası olarak kültürel sermaye hacminin farklılığına vurgu yapmaktadır. Bunun yanında okul başarısını erken yıllarda edinilen yatkınlıklarla açıklar. Bu yatkınlıklar büyük ölçüde hâkim sınıfı oluşturanların çocuklarında vardır, çünkü bu bilgi ve becerileri okul öncesinde içselleştirerek *bedenselleştirmişlerdir*. Böylece bu çocuklar, sınıflarda aktarılan mesajların şifrelerini çözebilecek (anlatılanları kavrayabilecek) kodlara sahip olurlar ve diğer öğrencilere göre avantaj elde ederler. Dolayısıyla toplumsal grupların eğitimsel başarısı doğrudan doğruya sahip oldukları kültürel sermayenin miktarına bağlıdır (Aktay, 2016, s. 482). Bedenselleşmiş kültürel sermaye, erken çocukluk döneminden başlayarak ailenin toplumsal konumuna göre edinilen davranış biçimleri, dil alışkanlıkları, yazma biçimi, vücudunu farklı bağlamlarda kullanma tarzları gibi özelliklerle edinilen sermayedir. Bu sermaye türü, eşitsizlik etkisini en yoğun biçimde eğitim alanında gösterir. Sınıfsal imtiyazlar sayesinde miras alınan, okul eğitimine dayanmayan “serbest kültür” bedenselleştirildiğinde, yetenek, yaratıcılık, duyarlılık gibi “kültürleşmiş yatkınlıklara” dönüşür (Çolak Bakçay, 2015, s. 9). Eğitim sermayesi de kültürel sermayenin bir türüdür. Aile ve okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın birikmiş etkilerinin sonucudur. Farklı bir ifadeyle, okulun kültürel sermayeyi eşitsiz olarak dağıtması, bu dağılımı çeşitli kanunlarla veya kültürel kabullerle meşru hale getirmesi, bireylerin de sisteme bir şekilde girerek bu hiyerarşik yapıyı her seferinde yeniden üretmeleridir. Bourdiecu söylemle, okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın etkililiği, doğrudan aile tarafından aktarılan kültürel sermayenin hacmine bağlıdır.

Bourdieu, öğretmenlerin kendileri hâkim sınıftan gelmeseler bile hâkim sınıfın tarzını benimseyerek bu sınıfın mensubu çocukların avantajına davranış geliştireceğini iddia etmiştir. Ayrıca, araştırma yaptığı dönemdeki kendi toplumunda farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin bir arada eğitim gördükleri durumları dile getirmiştir. Bourdieu'nün incelemesi daha çok yükseköğretim düzeyindedir. Burada, Bourdieu'nün o dönemki çalışmalarından ayrılan iki noktayı belirtmek gerekmektedir. Bunlardan birincisi tıpkı Gök ve Okçabol'un (1998) bulgularında olduğu gibi Türkiye'de öğretmenler ağırlıklı olarak orta sınıflardan çıkmaktadır. Üst sosyoekonomik tabakadan olup da öğretmenlik mesleğini tercih eden kişi sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla orta-alt

sınıftan gelen öğretmenlerin yine benzer sınıflardaki öğrencilerle bir kader ortaklığından söz edilebilir. Ancak bunun istisnaları elbette mevcuttur.

İkinci farklı nokta ise bu çalışmanın ortaöğretim düzeyinde yapılmış olmasıdır. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında yükseköğretimdeki gibi heterojen görüntü yoktur. Daha homojen bir yapı vardır. Toplumsal sınıflar bazında düşünüldüğünde her kesim kendi toplumsal sınıfına yakın kişilerin tercih ettiği okullara çocuklarını göndermektedir. Ancak bunun da istisnaları elbette mevcuttur. Özel okullara yoksul aile çocuklarının gitmesi zaten olanaksız iken özellikle metropollerde iyi semtlerdeki niteliği yüksek devlet okullarına, teorik olarak gitme olanağı olsa da o muhitte yaşama şansı pek olmadığından bu olanak da devre dışı kalmaktadır. Başka bir deyişle, istisnaları olmakla birlikte, kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek olan aileler, kendileri gibi olan ailelerle birlikte çocuklarını aynı okula gönderirken, kültürel sermayeden ve/veya ekonomik sermayeden yoksun olan aileler de benzer şekilde durumu olan ailelerin çocuklarıyla bir okula gitmektedir. Her ne kadar Türkiye’de Bourdieu’nün sosyal gerçekliğinden farklı bir gerçeklik olsa da ve katı bir toplumsal kast sistemi bulunmasa da çeşitli parametreler ve değişkenler nedeniyle çoğunluk, eğitim hayatında genellikle toplumsal sınıfının davranış kodlarına yakın davranış geliştirmektedir.

Çocukları yüksek akademik başarı sergileyen ailelerin kültürel pratiklerinin ve bundan doğan kültürel birikimlerinin çocuklarının akademik yaşantılarına doğrudan nüfuz edecek türden olduğu bu araştırmanın bulgularında sunulmuştur. Ailelerin bu kültürel pratiklere olan yatkınlıklarının, yani *habituslarının*, çocuklarına da geçmiş olması onları pedagojik faaliyetler konusunda daha yatkın hale getirmiştir.

Ailesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı olanlar, evinde önemli sayılacak sayıda kitap bulunanlar, evlerinde bilimsel, kültürel, edebî sohbetler yapılanlar, farklı kültürel pratikleri çocukları ile birlikte sergileyenler ve bu pratiklere çocuklarını yönlendirenler bu birikimlerinin yansımalarını çocuklarının akademik yaşantılarında görebilmektedir. Bu tür bir yaşantı içinde geçirilen çocukluk ve ilk gençlik dönemleri, bu nitelikteki ailelerin çocuklarına erken dönemden başlamak üzere bir yatkınlık kazandırmakta ve merak duyma ile öğrenme disiplini vermektedir. Bunun tersine olarak da ailesinde kültürel pratikler pek olmayan

öğrencilerin bahsedilen yatkınlıklardan uzak olması veya çok geç yaşta bu yatkınlıklara kavuşmaları diğer öğrenciler karşısında bir dezavantaj olarak kendilerine yansımaktadır. Burada önemli ölçüde bir ayrışma ve eşitsizlik söz konusudur. Bu bulguların benzerine uluslararası ölçekli değerlendirmelerde de rastlanmaktadır. Örneğin, PISA sonuçlarına göre evdeki kitap sayısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı korelasyon bulunmuştur (Kahraman ve Çelik, 2017, s. 4801). Benzer şekilde, ebeveynin sahip olduğu bilimsel kültürün PISA göstergelerine göre çocuğun akademik başarısı üzerine doğrudan etkisi bulunmuştur (Evans, Kelley ve Sikora, 2014, s. 1573-1605).

Anne-babanın eğitim seviyesi ve yüksek dereceli diplomalara sahip olma durumları hem ailevi kültürel sermayenin oluşmasında ve aktarılmasında hem de çocuklarının akademik yaşantıları üzerinde doğrudan etkili önemli bir faktördür. Kendisi de benzer akademik yaşantılar geçirmiş, önemli akademik başarılar elde etmiş, yani gidilen yoldan daha önce gitmiş olan anne-babaların çocukları için daha kolay yol çizibilme ve yoldaki engelleri fark edip onlardan yolu arındırma kapasiteleri önemli bir belirleyici olarak ele alınmalıdır. Ayrıca, eğitilmiş ailelerin pedagojik pratikleri çocuklarına ne zaman ve nasıl aktaracakları konusundaki bilinç seviyesi de kayda değer bir ayrıcalık olarak ele alınmalıdır. Bu çalışmanın nicel bulgularından anlaşılacağı üzere en yüksek puan aralığındaki grupta (Grup 7) bulunan öğrencilerin annelerinin % 25,5'i lisansüstü, % 58,4'ü lisans diplomasına sahiptir. Benzer şekilde babaların % 34,6'sı lisansüstü, % 55,0'i lisans diplomasına sahiptir.

Bunun tersine olarak da en düşük puan aralığındaki grubun (Grup 1) öğrencilerinin anneleri % 36,4 oranında okuma yazma dahi bilememektedir. Bu gruptaki öğrencilerin annelerinin % 42,4'ü ilkokul mezunudur. Babaların ise % 49,5'i ilkokul mezunudur. Bu bulguları destekler nitelikte Magnuson'un (2007), Gooding'in (2001) ve Hortaçsu'nun (1995) çalışmaları göstermektedir ki özellikle eğitilmiş annelerin çocuklarının akademik başarısı kayda değer şekilde diğer öğrencilerden farklılık göstermektedir.

Yüksek kültürel sermayenin doğrudan akademik başarı üzerine olan etkisi üzerine yapılmış ve bu çalışmanın bulgularını destekleyen, alan yazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Duran (2015), Vongprateep (2014) ve Chanderbhan-Forde'in (2010) aileler üzerinde yürüttüğü çalışmalarında kültürel

sermayesi yüksek annelerin habituslarının çocuklarına aktarımının akademik başarıyı yükselttiği ve bu çocukların okula bağlılıklarının da fazla olduğu bulgulanmıştır. Benzer şekilde Shih (2010) tarafından yapılan çalışma, ailelerin toplumsal uzamdaki yerleri nispetince çocuklarının eğitimsel başarı ve yetenek gelişiminin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Önür'ün (2013) bulgularında ise eşitsizliğin üretilmesinde okul türlerinin rolü ve yüksek puanlı okullardaki öğrencilerin yüksek kültürel sermayeli ailelerin çocukları olduğu ortaya konulmuştur.

Önemli bir ayrışma ve eşitsizlik noktası da okul öncesi dönemde eğitim kurumlarında alınan eğitimle ailede yapılan okula hazırlık amaçlı ve bilişsel-duyuşsal-sosyal gelişimi destekleyen pedagojik faaliyetlerle ilgilidir. Nicel bulgulardan da anlaşılacağı üzere TEOG puanı en yüksek grupta (Grup 7) olan öğrencilerin % 98,3'ü okul öncesi eğitim almışken TEOG puanı en düşük grupta (Grup 1) olan öğrencilerin % 97,0'si okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yüksek puanlı öğrencilerin aynı zamanda aileleri ile de yapılan görüşmelerden ve söylemlerinden de anlaşılacağı üzere çocuklarını bilişsel-duyuşsal-sosyal yönden geliştirecek ve okula hazırlayacak nitelikte, onlara çeşitli yetkinler kazandıracak, ön beceriler verecek ve hazırbulunuşluk seviyelerini artıracak ev içi faaliyetlere ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır.

5.2.3. Akademik başarı için üretilen çeşitli ailevî stratejilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Her iki ilçe için hem nicel hem de nitel verilerin birbirini desteklediği başka bir nokta ise akademik başarı için ailelerin ürettiği stratejilerdir. Özellikle yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin aileleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere, üretilen ailevî stratejilerle öğrencilerin yüksek akademik başarılarının birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Buna karşın, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin aileleri ile yapılan görüşmelerde okula ilişkin üretilen önemli bir stratejiye rastlanmamıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin aileleri çocuklarının okul başarısı için çeşitli ve etkili stratejileri üretecek bilince ve kültürel sermayeye sahip olduklarından bu stratejiler akademik başarıyı ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada da her iki taraftan elde edilen nicel ve nitel verilerde örtüşmenin olduğu görülmektedir.

Akademik başarının arkasındaki pek çok faktörden söz edilebilir. Bu faktörler öğrencinin kendisinden, okuldan, sosyal çevresinden, okul dışı parametrelerden ve aileden kaynaklı olabilmektedir. Bu faktörler arasında ailenin yeri oldukça farklıdır. Anne-babanın tutum ve alışkanlıklarından, yakınlıklarından, çocuğu ile nitelikli zaman geçirmesinden, kültürel birikimlerinden, çocukları ile pedagojik amaçlı faaliyet yapmalarından kaynaklı olarak çocuğun akademik yaşantısı üzerinde önemli etkisi olmaktadır.

Aileden kaynaklı ve etki gücü yüksek olan tüm bu parametrelerin yanı sıra bir de ailenin, çocuklarının akademik başarısına yatırım amaçlı özellikle ürettiği çeşitli stratejilerden ve taktiklerden söz edilebilir. Araştırmanın özellikle nitel bulgularından da anlaşılacağı üzere yüksek eğitilmiş, çocukları akademik olarak yüksek başarı gösteren, iyi muhitlerde yaşayan, sosyal ağları nitelikli ve zengin, çocukları ile birlikte pedagojik faaliyetleri sıklıkla yapan aileler, çocuklarının başarısını korumak ve artırmak için çeşitli yatırım araçları ve stratejiler de geliştirmişlerdir. Bunun tersine olarak da, çocukları akademik olarak yüksek başarı sergilemeyen, kendilerinin eğitim ve kültürel sermayesi düşük, çoğunlukla periferide yaşayan ve ekonomik olarak da güçsüz olan aileler çocuklarının akademik hayatına kendileri müdahil olmak yerine çoğunlukla bu sorumluluğu okula bırakmış durumdadırlar.

Bourdieu literatüründe strateji önemli bir hacme sahip kavramdır. “Oyun” kavramı üzerinden anlatmaya çalıştığı stratejiyi iskambile benzeten Bourdieu, oyunun uzamını oluşturan şartları, eldeki kâğıda bir değer atfeden ve oyuncuya hangi olasılıklara sahip olduğunu gösteren oyun kuralları ve son olarak da baştaki sermayenin ortaya konulduğu farklı konjonktürlerde oyuncunun oyun oynamada gösterdiği *maharetin* toplamını stratejinin içinde değerlendirir. Dahası, stratejiler, ince ayarlı “dümenlerdir”. Strateji üretenler, yani harekete geçenler, kurallar arasında gezinirler, her türlü olasılıkla oyun kurabilirler (De Certau, 2009, s. 138-139).

Seçkin bir tavırla ve ürettikleri ailevî ve pedagojik stratejilerle çocuklarına eğitimsel alanda önemli bir yer açan kültürel sermayesi yüksek aileleri Bourdieu, *oyunu okuyanlar* yani *habitusu* oyunu oynamaya uygun düzeyde olanlar olarak betimlemektedir (Bourdieu, 2015, s. 42). *Oyunu okuyanlar* yani gelecek zaman diliminde oyunun gidişatını kestirebilecek *habitusu* olan

aileler, çocuklarının bu oyunda kazanan olması için, yani bu süreçten *kârlı* çıkabilmek için, *illusiolari* doğrultusunda ve kültürel sermayeleri çerçevelerinde ciddi pedagojik yatırımlar yapmaktadırlar. Buna karşın kültürel sermayece yoksul olan ailelerin bu *oyunda* etkili bir oyuncu olabilecek *habituslarının* elverişsiz oluşu nedeniyle bu süreçte dezavantajlı konumdadırlar. Bourdieu, bu durumu yani çocuğuna ciddi anlamda pedagojik yatırım yapan ve yapmayan aileleri *oyunun farkında oluş* ile *ve oyunu oynamaya değer bulma* ile yani *illusio* ile açıklamaktadır. Sürece kayıtsız olanları “ne oynadıklarını görmeyenler” olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 2015, s. 144). Oyunun farkında olanlar, oyundaki mevcut hedeflere odaklanmışlardır ve o hedeflerin *neliğini* ve *niteliğini* kavrayacak *algı kategorilerine* sahiptirler. Bourdieu’nün çağdaşlarından Calhoun’a göre (Calhoun, 2016, s. 78) oyun, sadece kurallara uymayı değil, bir oyun “anlayış”ına, oyunun nasıl oynanması gerektiği “anlayışı”na da sahip olmayı gerektirir. Zira oyuncunun rakibin ve bazı durumlarda takım arkadaşlarının da oyununu dikkatlice izleyip gereken zamanda uygun tepkiyi verebilmesi beklenmektedir. Çünkü oyunlar stratejiktir, her mücadeleye ve mücadele anına özel, muhtemel farklı yaklaşımlar vardır. İyi bir stratejiyi oyunun kurralları kadar kişinin rakibinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmesi de belirler.

Bourdieu’ya göre bir sosyal durum veya etkileşimi kavrayabilmek için aktörlerin hangi oyunu veya oyunları oynadıklarını bilmek gerekir. Bu, büyük oranda hayatımızdaki farklı kurumların (örneğin, eğitim) alanlarını belirlemeye benzemektedir. Bu oyunların, aktörlere getirisi ne olmaktadır sorusu aktörlerin de rolünü belirlemektedir (Calhoun, 2016, s. 81). Eğitim Bourdieu’ya göre hayatımızdaki oyunlardan biridir ve bunun da her oyun gibi kazananın ve kaybedenleri vardır. Okullardaki öğrenci profili dökümlerinden, alıntılanan veli ve öğrenci söylemlerinden hareketle bu durumun Bourdieu’nün teorisi ile örtüştüğü görülmektedir.

Çocuğunun akademik başarısı için özel strateji üretmek her şeyden önce *oyunun farkında* olmak demektir. Farklı bir deyişle, Bourdieu’cu söylemle *illusio*’ya sahip olmaktır. *Alandaki* mücadelenin içinde yer almak, mevki kazanmak, rakipleri yakından izlemek, oyunun kurallarını bilmek ve ona göre manevra üretme kabiliyeti geliştirmek demektir. Tüm bunları yapabilmek için bu farkındalığı sağlayacak miktarda ve hacimde bir kültürel sermayeye ihtiyaç vardır.

Yüksek kültürel sermayeye sahip, çocukları akademik anlamda başarılı olan ailelerin ürettikleri temel stratejilerin başında seçicilik gelmektedir. Farklı bir deyişle, çocuklarını gönderecekleri okulları belirlerken kendi toplumsal statülerine uygun, kendi hayat tarzlarına yakın kişilerin tercih ettikleri, iyi muhitlerdeki niteliği yüksek devlet okullarını veya özel okulları seçmektedirler. Bu seçim işlemi okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadır. Bu pedagojik yatırım, çocukları için en iyi ve kalifiye olanı bulma ve tercih etme süreci, onlar için iyi bir başlangıç niteliğindedir. Bu yatırımların ardında pedagojik kaygılar olduğu kadar, aileler için dünyanın gidişatına göre, çocuklarını piyasanın beklentilerine uygun donanımda yetiştirme kaygısı da vardır. Bu seçiciliğin başka bir gayesi de çocukları için gelecekte ekonomik ve sosyal refah sağlamaktır. Bu bulguları destekler nitelikte Çimen (2015) ve Karataşoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmalar da benzer bulgular yer almaktadır. Ancak Uysal (2017) ise yaptığı çalışmada, bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, eğitim seviyesi yüksek velilerin daha az seçici davrandığını dile getirmiştir.

Farklı ve önemli diğer bir strateji ise okulun sunduğu pedagojik faaliyetler ile çocuklarını sınırlı tutmayarak mümkün merteye geniş bir yelpaze ile okul dışı öğrenme alanlarını çoğaltmak, yani mücadeleyi geniş bir satıh üzerinden sürdürmektir. Okulda öğrenilen ve belirli müfredat ile çevrelenmiş bilgilerin, yirmi birinci yüzyılın beklentilerini karşılayacak hacimde olmadığına *farkında* olan veliler, çocuklarının mücadele sahasında, yani oyunda, daha fazla donanımla yer almasını istemektedirler. Bu bağlamda, çocuklarının dünyayı yakından izlemeleri ve anlamaları için birkaç yabancı dil öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Okulun veya okul dışındaki sivil oluşumların eğitimsel-sanatsal-sosyal faaliyetlerine çocuklarını teşvik etmektedirler. Yurt dışı seyahatlerinde çocuklarının vizyonlarını genişletmek için yüksek puanlı üniversitelere çocuklarının uğramalarını sağlamaktadırlar. Yaz tatillerinde öğrenmeye ara vermeden, buldukları şehrin tüm fırsatlarından yararlanmakta ve üniversitelerin yaz kamplarında okul müfredatının dışında öğrenme alanları oluşturmaktadırlar.

Bunun yanında, üretilen diğer önemli bir ailevî strateji ise çocuklarının pedagojik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini yakından takip etmek, onların okul hayatlarını yakın markaja almak ve okulla-öğretmenlerle sıkı diyalog içerisinde olmak sayılabilir. Çocuklarının okul hayatını birebir izleyen veliler,

onlara ihtiyaç duydukları anda yardım edebilecek veya onları yardım alabilecekleri kişilere-kurumlara yönlendirecek niteliktedirler. Her bir çocuğun her gelişim çağında edinmesi gereken bilgi ve becerileri zamanında edinmesi bir sonraki bilgi ve becerilerin edinimi için oldukça gereklidir. Bu süreçte yaşanacak bir kayıp veya zamanlama hatasından kaynaklanacak bir yoksunluk çocuklarının eksik gelişim göstermelerine neden olabilecektir. Dolayısıyla her bir aşamayı yakından izlemek ve gerektiği noktada gerektiği kadar müdahil olmak veliler için oldukça anlamlı bir hamledir. Bu bulguları destekleyecek türde Baker ve Stevenson'ın (1986), Fan ve Chen'in (2001), Domino'nun (2005) ve Wilder'in (2014) çalışmalarına değinmek gerekir. Yüksek eğitimli annelerin çocukları için ürettikleri yakın markajdan takip ve okul başarısı için çeşitli aktiviteleri birlikte yapma girişimleri bu çalışmadaki ailevî stratejiler ile benzeşmektedir. Ancak tüm bu donanımlardan yoksun olan ailelerin çocukları için üretebilecekleri ek bir strateji olmadığından, okul dışı öğrenme fırsatlarını tam olarak yakalayamamaktadırlar. Aradaki bu fark, kolay kapanacak türden değildir. Dolayısıyla ailevî strateji üreten ebeveynin çocukları ile üretmeyenler arasında önemli bir ayrışma ve eşit olmayan durum söz konusudur.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda elde edilen en büyük doğrudan etkilerden biri ailelerin, özellikle anne ve babanın, kültürel sermayesinin çocukların akademik başarılarına ve vizyonlarına yansımadır. Bu bağlamda özellikle yüksek kültürel birikime sahip olan ailelerin ve çocuklarının akademik başarı noktasında ciddi avantaja sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aile eğitimi özel bir önem taşımaktadır. Bu noktada hayat boyu öğrenme kapsamında ailelerin vizyonlarını genişletecek, çeşitli kültürel birikimler sağlayacak ve kendilerini geliştirecek etkinliklerin okullarca, yerel yönetimlerce ve kamu otoritesince sağlanması oldukça önemlidir.
- Farklı bir önemli nokta ise okul öncesi eğitim alanlar ile almayanlar arasındaki ciddi anlamlı farklılıklardır. Bu durum 2023 Vizyon Belgesi'nde de etraflıca belirtilmiştir. Özellikle nitelikli okul öncesi eğitim

almış öğrencilerin perspektif genişlikleri ve dünyayı algılama, yorumlama ve kendilerine yol çizebilme becerileri ile öz güvenleri bu eğitimi almamış kişilere göre ciddi şekilde farklılık göstermektedir. Ailelere nitelikli okul öncesi eğitimin önemi hem okullar tarafından hem de kamu otoritesi tarafından açıklanmalı ve bilimsel veriler çerçevesinde bu eğitimin gerekliliği ailelere anlatılmalıdır.

- Akademik başarı ayrışmasının ardındaki diğer önemli bir faktör ise ailelerin gelir farklılıkları arasındaki uçurumdur. Yoksul veya yoksulluk sınırında olan ailelerin yüksek kültürel birikimi hem kendileri hem de çocukları için sağlayacak imkânlardan mahrum olmaları önemli bir adaletsizliği de göstermektedir. Bu durumda gelir dağılımının adil şekilde gerçekleşmesi, bölüşümde adaletin sağlanması insanların çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında eşit fırsatlar sunabilir. Farklı bir ifadeyle sosyal devlet olmanın gereği, insanların temel yaşam haklarını sağlamak ve çeşitli fırsatlara erişimde herkese benzer olanaklar sunmak en hakkaniyetli yol olacaktır.
- Öğrencilerin akademik başarılarının ve okullarının ayrışmasında rolü olan en büyük faktörlerden biri de üretilen ailevî stratejilerdir. Ailelerin özellikle erken dönemlerden itibaren çocukları için geliştirdikleri üst biliş ve bilinç düzeyi, okulla ve öğretmenlerle kurdukları yakın diyalog ve temas onların bu süreçteki aktif rollerini de şekillendirmektedir. Dolayısıyla bu “oyunun” farkında olmayan aileler için dezavantajlı durum kendini yeniden üreterek sürmektedir. Bu durumda okullarda, okul dışında eğitimle ilgilenen STK’larda, çeşitli seminerlerde ailelere sürecin önemi ile ilgili ve kendilerinin neler yapabileceğine, onların etki gücüne ilişkin çeşitli eğitsel çalışmalara, bazı farkındalık oluşturacak etkinliklere yer verilebilir.
- Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kitaba ve okumaya oldukça değer verdikleri ve ailelerinin de bu konuda yüksek bilince sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu ailelerin çocukları ile gündelik hayatlarının belirli bir kısmında edebî, bilimsel, kültürel konuşmalar yaptıkları ve çocuklarını bu alanlarda bilinçlendirdikleri görülmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerde ve ailelerinde ise durum tam tersidir.

Ailelere yine okullar aracılığı ile bu durum anlatılabilir ve çocukları ile birlikte bu tür faaliyetlerin onların akademik hayatlarına nasıl şekil verdiği konusunda bir bilinç ve farkındalık meydana getirilebilir.

- Mesleki ve teknik liselere daha ziyade akademik başarısı düşük öğrenciler gitmektedir ve bu durum bu okullara olan bakışı olumsuz olarak şekillendirmektedir. Bu okulların niteliği ve vasfı iyileştirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışma sadece devlet okulları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın örnekleminde özel okullar, erişim gücü ve zaman darlığı nedeni ile yer almamıştır. Ancak özellikle üst sosyoekonomik kültürel tabakadaki ailelerin tercih ettiği ve özel okullar içindeki hiyerarşide üstte olan seçkin kolejlerdeki öğrenciler ve veli grupları üzerinden yapılacak yeni çalışmalar ve bunlardan elde edilecek bulgular kültürel sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi farklı yönlerden yorumlamamıza yardımcı olabilir.
- Araştırmanın hem nitel çalışma grubu kısmında hem de nicel örneklem kısmında öğretmenlere ve okul yöneticilerine yer verilmemiştir. Farklı çalışmalarda öğretmenler ve okul yöneticilerinden alınacak bu yöndeki veriler bu konunun farklı bir perspektif kazanmasını sağlayacaktır.
- Bu çalışma sadece ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler ve bu seviyedeki öğrencilerin velileri ile sınırlanmıştır. Farklı çalışmalarda başka eğitim kademelerine yer verilebilir.
- Farklı çalışmalarda özellikle yüksek akademik başarı sergileyen liselerdeki öğrencilerin lise sonrası yükseköğretim tercihlerine ve sonraki akademik başarı seviyelerine bakılabilir ve bu başarının doğrusal olup olmadığı incelenebilir.
- Kültürel sermayenin diğer sermaye türleri (sosyal sermaye, ekonomik sermaye vb.) ile olan ilişkisini ve bu sermaye türlerinin bir arada akademik başarı ve okul hayatı, okul tercihleri gibi faktörleri yordama ve etkileme seviyelerine başka çalışmalarda yer verilebilir.
- Farklı çalışmalarda bu çalışmanın ana gövdesini oluşturan kültürel sermaye ve bileşen kavramları etrafında özellikle eğitim sosyolojisi ve

eğitim yönetimi alanını besleyecek, yeni argümanlar üretecek ve oradan yeni teorilere ulaşacak kuramsal çalışmalara yer verilebilir.

- Farklı çalışmalarda akademik rekabetin çocuğun doğasına yaptığı tahribat incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, H. H. (2016). *Students' view about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.
- Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Derleyenler), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 473-499). İstanbul: İletişim.
- Akyol Ak, F. (2018). Values and inequalities in education (Eğitimde değerler ve eşitsizlikler). *Current Debates in Sociology and Philosophy*, 26, 69-78.
- Alpman, P. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Althusser, L. (2005). *Yeniden üretim üzerine*. İstanbul: İthaki.
- Amman, M.T. (1995). *Sosyal tabakalaşma ve günümüz Fransız sosyolojisinin yaklaşımları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*. İstanbul: Kalkedon.
- Arlı, A. (2016). Klasik sosyolojide derin revizyon: Pierre Bourdieu sosyolojisi. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Derleyenler). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 131-161), İstanbul: İletişim.
- Arun, Ö. (2015). Alan, sermaye, beğeni: Sınırlar ve imkânlar. *Modus Operandi*, 3(8), 209-219.
- Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 192, 59-86.
- Atmaca, T. (2018). Eğitimde eşitlik yanılması: Türkiye'de eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretimi (s. 215-253), *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik* (Lütfü Sunar, Ed.) içinde. Ankara: Nobel
- Avcılar, S. (1994). *Türk sosyal bilimcilerin Osmanlı tabakalaşma sistemi üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Aydın, A., Aydoğdu, E., Taş, N. ve Dönmez, A. (2010). Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği. *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Denizli: PEGEM.
- Aydın, A. (2015). Eğitimde düşündürücü tablo: <http://www.ayhanaydin.com.tr/makaleler/egitimde-dusundurucu-tablo/>
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2017). PISA 2012 sonuçları ve eğitim yatırımları . *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 45-58.
- Aydın, K. (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 213-239.
- Baker, D. & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Bakken, L., Brown, N. & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. doi: 10.1080/02568543.2016.1273285
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2014). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm: Küresel çağda sosyal eşitsizlik* (F. Doruk Ergun, Çev.). İstanbul: Say.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (Derya Fırat ve Günce Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. R. K. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* içinde (s. 257-271), London: Tavistock.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2016). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil.
- Bourdieu, P. (1999). *Sanatın kuralları* (Necmettin Kamil Sevil, Çev.). İstanbul: YKY.
- Bourdieu, P. (2012). Sosyal sınıfı yapan nedir, (Emrah Göker, Çev.). G. Çeğin ve E. Göker (Der.). *Tözcülüğün tasfiyesi* (s. 367-384) içinde, Ankara: NotaBene.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood.

- Bourdieu, P. (1977). The social space and the genesis of groups. *Theory, Culture and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (2012). Toplumsal uzay ve sembolik iktidar, (Işık Ergüden, Çev.). G. Çeğin ve E. Göker (Der.). *Tözcülüğün tasfiyesi* içinde (s. 349-367), Ankara: NotaBene.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago: Haymarket Books.
- Brubaker, R. (2007). Klasik teoriyi yeniden düşünmek: Pierre Bourdie'nün sosyolojik yaklaşımı. Erman Yüce ve Özge Berber Ağtaş (Çev.) *Fark, kimlik, sınıf* içinde (Derleyen: Hayriye Erbaş), (s. 217-260). Ankara: Eos.
- Budak, Ö. (2014). *Kültür, sınıf ve sosyal sınırlar: Türkiye'de kapitalist yöneticiler sınıfı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Butler, T. ve Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161-1174. doi: 10.1080/00420980701329174
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calhoun, C. (2015). Şimdiki zamanın sosyolojik analizi için: Tarihsel sosyolog olarak Bourdieu. Philip S. Gorki. (Özlem Akkaya, Çev.) *Bourdieu ve tarihsel anali* içinde (s. 65-110). Ankara: Heretik.
- Calhoun, C. (2016). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. (Güney Çeğin, Çev.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde, (s.77-131). Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.) İstanbul: İletişim.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.

- Chanderbhan-Forde, S. (2010). *Asian Indian mothers' involvement in their children's schooling: An analysis of social and cultural capital* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida.
- Chaney, D. (1999). *Yaşam tarzları*. Ankara: Dost.
- Creswell, J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş (Mustafa Sözbilir, Çev.Ed.)*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. ve Clark, V. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Yüksek Dede, Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.)*. Ankara: Anı.
- Coser, L. (2008). *Sosyolojik düşüncenin ustaları* (Himmet Hülür, Serhat Toker, İbrahim Mazman, Çev.). Ankara: DeKi.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısında eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çeğin, G. (2005). *Toplumun yeniden tanımlanması: Pierre Bourdieu ve Zygmunt Bauman üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çeğin, G. (2018). Gündelik hayatın kavranışı için Pierre Bourdieu'nün kavramsal repertuarının verimlilikleri ve sınırlılıkları (Ali Esgin, Güney Çeğin; Ed.) *Gündelik hayat sosyolojisi* içinde (s. 405-430), Ankara: Phoenix.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağıları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- Çelik, Ç. (2016). Eğitimde kurumsal ayrımcılık, eşitsizlik ve sınıfsal ayrışma. *Birikim*, 92-97.
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çolak Bakçay, E. (2015). Sanat eğitiminde toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesi. *Sanat-Tasarım Dergisi*, 6, 7-16.
- Çötök, N. (2017). Giddens sosyolojisinde toplumsal dönüşümün temel kavramları ve bağlantıları: Yapılanma, modernite ve küreselleşme. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 189-207.

- Daley, A. & Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extracurricular physical activities. *The Physical Educator*, 60(2), 13-19. doi: 10.1177/1356336X020081003
- Davis, K. & Moore, W. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- De Certau, M. (2009). *Gündelik hayatın keşfi-I* (Lale Arslan Özcan, Çev.). Ankara: Dost.
- Demir, T. (1999). Marx'ta ve Marcuse'de praxis ve yabancılaşma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duran, A. (2015). *Cultural capital and student engagement: Examining the differences between culturally relevant curriculum and traditional instruction in an elementary school setting* (Unpublished doctoral dissertation). University of Redlands, California-USA.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: The Free.
- Durkheim, E. (1994). *The division of labour in society*. London: Macmillan.
- Egeli, H. ve Hayrullahoğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 93-108.
- Erikli, S. (2014). *Yoksul lise son sınıf öğrencilerinde eğitim algısı: Mamak örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkilet, A. (2015). *Toplumsal yapı ve değişme kuramları: Sorokin, Parsons, Dahrendorf, Merton*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Ertek, B. (2015). *İstanbul'dan geriye göç* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Esgin, A. (2008). *Anthony Giddens sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Esgin, A. (2015). Sosyal bilimci mi, yoksa doksalog teknisyenler miyiz? Türkiye'deki bazı sosyoloji pratikleri üzerine eleştiriler. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2), 191-220.
- Evans, M., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605. doi: 10.1093/sf/sou030
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385

- Gayden-Hence, F. F. (2016). *The relationship between early childhood education and student success* (Unpublieshed doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi.
- Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz? Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2768-2792.
- Giddens, A. (1981). *A contemporary critique of historical materialism*. London: McMillan.
- Giddens, A. (1997). *Sociology (3rd Edition)*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı.
- Giddens, A. (2014a). *Sosyoloji: Başlangıç okumaları* (Günseli Altaylar, Çev.). İstanbul: Say.
- Giddens, A. (2014b). *Sosyolojide temel kavramlar* (Ali Esgin, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A Theory for the oppositon*. New York: Bergin&Garvey Publishers, Inc.
- Gooding, Y. (2001). *The relationship between parental educational level and academic success of college freshmen* (Unpublieshed doctoral dissertation). Iowa State University, USA.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*. İstanbul: Eğitim-Sen.
- Göker, E. (2016). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Derleyenler). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi içinde* (s. 277-303). İstanbul: İletişim.
- Grenfell, M. (2014). Bourdieu and data analysis. Michael Grenfell ve Frédéric Lebaron (Ed.). *Bourdieu and data analysis: Methodological principles and practice içinde* (s. 7-34). Bern: Peter Lang.
- Gülle, B. (2014). *Sosyokültürel ve ekonomik açıdan nesiller arası sosyal hareketlilik: Ankara-Mamak örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Gülsoy Ökten, N. (2012). Cezayir deneyiminin Pierre Bourdieu'nün sosyolojik tahayyülüne etkileri: Bilimsel bir habitusun doğuşu. *Sosyoloji Dergisi*, 25, 1-30.
- Hakverdi, Y. (2014). *Eğitim ve toplumsal hareketlilik ilişkisine dair biyografik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Harker, R. (1990). *An introduction to Pierre Bourdieu*. Londra: MacMillan.
- Hatipoğlu, H. (2013). *Spatial entrapment, social mobility and education: The case of Ankara-Demetevler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hazır Karademir, I., Kalaycıoğlu, S. ve Çelik, K. (2016). Orta sınıfların farklı kesitleri: Sınıf geçmişi, kültür ve mesleki statü. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi / Journal of Sociological Research*, 19(2), 64-107.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim.
- Hinck, S. S. & Brandell, M. E. (1999). Service learning: Facilitating academic learning and character development. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83, 16-25. doi: 10.1177/019263659908360903
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383. doi: 10.1080/00221325.1995.9914830
- Hurn, C. (2018). *Eğitim sosyoloji: Okulun imkân ve sınırları (Mustafa Sever, Çev.Ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M. (2015). *Nöbetleşe yoksulluk*. İstanbul: İletişim.
- İdemen, B. (2008). Sosyal köken, habitus ve eğitim: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı. Nurhan Yentürk (Der.), *Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları içinde* (s. 419-445). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İnsel, A. (2015). *Neo-liberalizm: Hegemonyanın yeni dili*. İstanbul: Birikim.

- Joppke, C. (1986). The cultural dimensions of class formation and class struggle: On the social theory of Pierre Bourdieu. *Berkeley Journal of Sociology*, 53-78.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Öykü Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2017). PISA 2012 sonuçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4797-4808.
- Kalaycıoğlu, S. (2014). Toplumsal yapı: Toplumsal kurumlar, gruplar ve toplumsal değişme. Mehmet Zencirkıran (Ed.) *Dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı* içinde (s. 3-18). Bursa: Dora.
- Karakaya, M. (2014). *Pitirim Aleksandroviç Sorokin'in sosyoloji anlayışı ve Amerikan sosyolojisindeki yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karataşoğlu, D. (2018). *Neoliberal eğitim politikaları bağlamında orta sınıfin okul tercihlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kaya, G. (2008). *Family, school and neighborhood influences on the educational attainment of youth: Güzelyaka case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. (2016). Pierre Bourdieu'nün pratik kuramının kilidi: Alan kavramı. Güney Çeğin, Emrah Göker, Ali Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 367-397). İstanbul: İletişim.
- Kemerlioğlu, E. (1996). *Toplumsal tabakalaşma ve hareketlilik*. İzmir: Saray.
- Kerbo, H. R. (2012). *Social stratification and inequality: class conflict in historical, comparative, and global perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitimbilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Research*, 4(2), 243-263.
- Kocadaş, B. (2010). *Toplum, toplumsal yapı ve kurumlar*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *Sosyoloji*, 3(25),85-101.

- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(2), 361-382.
- Kutlu, Ö., Kula-Kartal, S. ve Şimşek, N. (2017). PISA 2012 Türkiye uygulamasında kararlılık, problem çözmeye açıklık ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 275-287.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. USA: University of California Press.
- Lareau, A. ve Weininger, E. (2004). Cultural capital in educational research: A critical assessment. (David L. Swartz ve Vera L. Zolberg, Ed.). *After Bourdieu: Influence, critique, elaboration* içinde (s. 105-144). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497-1512. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1497
- Marsh, H. W. ve Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Educational Review*, 72, 464-514. doi: 10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736
- Marx, K. (2011). *Kapital (C1)* (Mehmet Selik, Nail Satlıgan; Çev.). İstanbul: Yordam.
- Meder, M. ve Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü okumak: Post pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233 - 256.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Montesquieu, B. (1998). *Kanunların ruhu üzerine* (Fehmi Baldaş, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Mücen, B. (2014). Bourdieu'yü kullanmak: Bilimsel nesnenin inşası. *Cogito (Pierre Bourdieu özel sayısı)*, 350-365.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri I* (Sedef Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.

- Nur, A. ve Koytak, E. (2014). Mümkün Bourdieu'ler uzayında bir Bourdieu: Türkiye bilimsel üretim alanında Bourdieu sosyolojisi. *Sosyoloji Dergisi*, 2, 331-356.
- Ömür, . ve Giray, F. (2016). Kamusal mal ve hizmet olarak eēitim hizmeti ve harcamaları: Türkiye ve diēer OECD lkeleri karşılaştırması. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 129-160.
- nr, H. (2013). *Toplumsal eēitsizliklerin yeniden üretilmesinde eēitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi rneēi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- zsz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eēitim iktidar. *Cogito*, 76, 290-312.
- zsz, C. (2007). zmlemeci atışma kuramı ve Ralf Dahrendorf. *Sosyoloji Notları*, 3, 49-53.
- Öztürk, E. (2015). *Türkiye'de eēitim ve gelir eēitsizliēi: Panel data üzerinden yeni bulgular* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Parkin, F. (2014). Toplumsal tabakalaşma (Fatmagül Berktaı, ev.), *Sosyolojik zmlemenin tarihi* içinde, (s. 647-680). İstanbul: Kırmızı.
- Parsons, T. (2013). Dayatmanın ve bunalımın ötesinde: Gönüllü topluluk aēının gelişi. *Kültür ve toplum: Güncel tartışmalar*. Jeffrey C. Alexander-Sтивен Seidman (Ed.) içinde (s. 344-352) İstanbul: Boēazii Üniversitesi Yayınları.
- Patır, E. (2011). *Yoksulluēun eēitim başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Rawolle, S. ve Lingard, B. (2018). Bourdieu ve eēitim araştırması: Düşünce araçları, rasyonel düşünce ve epistemolojik masumiyetin tesi. Mark Murphy (Ed.), *Sosyal teori ve eēitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak* (Mithat Korumaz ve Yunus Emre mr, ev.) içinde (s. 187-220). Konya: Eēitim.
- Rousseau, J. (2016). *İnsanlar arasındaki eēitsizliēin kaynaēı*. İstanbul: Say.
- Saygın, A. (2016). Anthony Giddens sosyolojisinde modernliēin boyutları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 69-80.
- Sayılan, F. (2017). Yeniden retim. *Eleştirel Pedagoji*, 53-54, 135-137.

- Shih, Y. (2010). *Raising an international child: parenting, class and social boundaries in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, USA.
- Smith, N. (2017). *Eşitsiz gelişim* (Esin Soğancılar, Çev.). İstanbul: Sel.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands 'Journal of Social Sciences*, 38, 144-166.
- Sullivan, A. (2011). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912. doi: 10.1177/0038038501035004006
- Sunar, L. (2016). Türkiye'de tabakalaşma ve eşitsizliği tartışmak. Lütfi Sunar (Ed.), *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik içinde* (s. 1-28), İstanbul: Matbu Kitap.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar* (Elçin Gen, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Swartz, D. (2015). Bourdieci perspektiften sosyolojik analiz için meta-ilkeler. Philip S. Gorski (Der.). *Bourdieu ve tarihsel analiz* (Özlem Akkaya, Çev.) içinde (s. 41-64), Ankara: Heretik.
- Şen, S. (2014). Pierre Bourdieu sosyolojisinde düşünümsellik. *Cogito (Pierre Bourdieu özel sayısı)*, 76, 366-385.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.
- Şenol, P. ve Altuntek, N. (2017). Yapılaşmış kırsal habitusun değişimi: Üç köy okuması. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 201-236.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nün neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Taiwo, A. & Tyolo, J. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169-180. doi: 10.1016/S0738-0593(01)00020-7
- Tatlıcan, Ü. ve Çeğin, G. (2016). Bourdieu ve Giddens: Habitus ve yapının ikiliği. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi içinde* (s. 303-366). İstanbul: İletişim.

- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisiinde ağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Touraine, A. (1971). *The post industrial society*. USA: Random House.
- Turner, B. S. (2007). *Eşitlik*. Ankara: Dost.
- Turner, S. B. (2014). *Klasik sosyoloji* (İdil etin, ev.). İstanbul: İletişim.
- Türk, H. B. (2016). Sihirden nefret eden bir ilzyonist: Bourdieu, gelenek ve ideoloji. *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. Güney eğin, Emrah Göker, Alim Arlı, mit Tatlıcan (Ed.) içinde (s. 605-626), İstanbul: İletişim.
- Uçak, S. (2018). Marksizm ve eğitim. *Eğitim felsefesi (Faruk Manav, Ed.)* (s. 147-162). içinde Ankara: Pegem.
- Uluocak, ř. (2018, Nisan). *Tahakkmszlk olarak özgürlük etiği açısından Pierre Bourdieu'nün görüşlerinin eğitim sosyolojisi perspektifinden olası açılımları*. Inclusive Education: Ensuring Quality Education to All Learners (Kapsayıcı Eğitim: Tüm ğrenciler İçin Kaliteli Eğitim)- ULEAD 2017'de sunulan sözlü bildiri, Çanakkale.
- Uysal, B. (2017). *Velilerin zel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (İstanbul rneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- nal, A. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- nal, A. (2016a). Rahatsız eden bir adamın bilimi: Sosyoloji. Güney eğin, Emrah Göker, Alim Arlı, mit Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 161-186). İstanbul: İletişim.
- nal, A. (2016b). *Toplumsal tabakalaşma ve hareketlilik*. Ankara: Birleşik.
- Vongprateep, K. P. (2014). *Parents' social and cultural capital: one parent group's influence on student engagement in an upper middle class high school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Redlands, California-USA.
- Wacquant, L. (2016a). Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. Güney eğin, Emrah Göker, Alim Arlı, mit Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat* içinde (s. 53-77). İstanbul: İletişim.

- Wacquant, L. (2016b). "*Giriş*", *düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Wallace, R. & Wolf, A. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Leyla Elburuz, M. Rami Ayas, Çev.). Ankara: Doğu-Batı.
- Weber, M. (1998). *Sosyoloji yazıları* (Taha Parla, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Wenk, K. P. (2011). *Social capital and high school graduation rates* (Unpublished doctoral dissertation). The City University of New York, USA.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- Williams, C. A. (2011). Mentoring and social skills training: ensuring better outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*, 90(1), 59-74.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek*. Ankara: Heretik.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 22, 121-138.
- Yanıklar, C. (2016). Sınıfın sonu mu? Sınıf tartışmalarının gidişatı. Lütfi Sunar (Ed.). *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikler* içinde (s. 29-44). İstanbul: Matbu Kitap.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yavuz, B. (2010). *Türkiye'de sosyal bilimcilerin cumhuriyet dönemi toplumsal tabakalaşma sistemine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazgan, Ç. ve Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi / Journal of Sociological Research*, 21, 269-310.
- Yel, A. M. (2016). Bourdieu ve din alanı: Sermaye, iktidar modernlik. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 559-580). İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. (2015). *Türkiye’de eğitim ve toplumsal katmanlaşma ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yüce, E. (2007). *Simgesel seçkinler ve habitus: Hürriyet Gazetesi’nde köşe yazarlığı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yücedağ, İ. (2016). “Habitus”tan “mutatlaştırma”ya toplumsalın inşâsı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 111-133.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzin Yazısı	263
EK 2	Öğrenciler İçin Veri Toplama Envanteri	265
EK 3	Veliler İçin Görüşme Soruları	272
EK 4	Öğrenciler İçin Görüşme Soruları	276

EK 1

Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.18100343
Konu: Anket Araştırma İzni

31.10.2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 19.10.2017 tarih ve 29301 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 30.10.2017 tarih ve 18006617 Sayılı Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Taner ATMACA'nın "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Berat SARIKAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu e-yağ g¼venc¼ elektronik ileti ile iletilmektedir. <https://evrenkizgizli.meb.gov.tr/adresinden> 26ad-bf5a-3543-a75b-cb0a koda ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.18006617
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

30/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin 19.10.2017 tarih ve 29301 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.10.2017 tarihli tutanağı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Taner ATMACA'nın "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" konulu tezi kapsamında; İlimiz Sultanbeyli ve Beşiktaş ilçelerinde bulunan özel/resmi liselerinde öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/10/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sghj4@meh.gov.tr

Bilgi İçin: Y.YÖKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile iletilemiştir. <https://evrakosge.meb.gov.tr> adresinden: 693f-1e6d-35bb-b39e-fb3d koda ile teyit edilebilir.

EK 2

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Öğrenciler İçin Veri Toplama Envanteri

Değerli katılımcı; Bu çalışma kültürel sermayenin akademik başarı ile olan ilişkisini analiz edebilmek için tasarlanmıştır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup kesinlikle katılımcı ve araştırmacı arasında kalacaktır.

Arş. Gör. Taner ATMACA / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ABD, Doktora Öğrencisi

Bölüm I

- 1.** Cinsiyetiniz : K () E ()
- 2.** Doğduğunuz yerleşim birimi : Köy () Kasaba () İlçe () İl ()
- 3.** Şu anda hangi ilçede yaşıyorsunuz? _____
- 4.** Ailenizde en çok hangi dili kullanıyorsunuz? _____
- 5.** Okulunuzun türü nedir? a) Anadolu Lisesi b) Fen Lisesi c) İHL d) Meslek Lisesi
- 6.** Bu okul türünü seçme nedeniniz: _____
- 7.** İlkokula başladığınızda Türkçeyi biliyor muydunuz? Evet () Hayır ()
- 8.** TEOG Puanınız: _____
- 9.** Okul Öncesi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()
- 10.** Hangi aile tipinde yaşıyorsunuz?
A) Geleneksel geniş aile (evlenmemiş çocuklar, torunlar ve diğer aile büyükleri)
B) Çekirdek aile (anne-baba, evlenmemiş çocuklar)
- 11.** Şu anda nerede kalıyorsunuz?
a) Ailele birlikte
b) Özel yurttan
c) Devlet yurdunda
d) Arkadaşlarla birlikte evde
e) Diğer (_____)
- 12.** Anne-baba durumunuzu belirtiniz.
a) Anne-baba birlikte
b) Anne-baba boşanmış
c) Anne vefat etmiş
d) Baba vefat etmiş
e) Anne ve (veya) baba 2. evlilik yapmış
f) Diğer (_____)

13. Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır? (Opsiyonel)

- a) 0-1500 TL arası
- b) 1501-3000 TL arası
- c) 3001-4500 TL arası
- d) 4501-6000 TL arası
- e) 6001 TL-7500 TL arası
- f) 7501 TL ve fazla

14. Yaşadığınız ev: Kira () Kendimizin ()

15. Ailenizin herhangi bir yerde arsa, gayrimenkul, iş yeri vb. gelir getirici mülkü var mı?

Evet () Hayır ()

16. Evinizde varsa yakınlarınız dâhil kaç kişi yaşıyorsunuz? _____

17. Kaç kardeşiniz (kendiniz dâhil)? _____

18. Aile büyüklerinizin eğitim seviyesini belirtiniz. (Hayatta olmayanlar için de belirtin)

EĞİTİM DÜZEYİ	Anne	Baba	Anneanne	Dede	Babaanne	Dede
Okur-yazar değil	()	()	()	()	()	()
Okur-yazar ama ilkokul mezunu değil	()	()	()	()	()	()
İlkokul mezunu	()	()	()	()	()	()
Ortaokul mezunu	()	()	()	()	()	()
Lise mezunu	()	()	()	()	()	()
Yüksekokul / üniversite mezunu	()	()	()	()	()	()
Yüksek lisans / doktora mezunu	()	()	()	()	()	()

19. Aile büyüklerinizin mesleklerini işaretleyiniz. (Hayatta olmayanlar için de belirtin)

Annenizin mesleği : _____

Babanızın mesleği : _____

Anneannenizin mesleği : _____

Babaannenizin mesleği : _____

Dedenizin mesleği : _____

Dedenizin mesleği : _____

20. Velilerinizin okula olan yakınlığını ve okulla etkileşimini değerlendiriniz.

- a) Oldukça iyi
- b) İdare edecek kadar
- c) Pek umursamazlar
- d) Hiç iyi değil

21. Velieriniz sizin okul başarınızı yükseltmek için okula ilişkin bir şeyler yapıyor mu? (Çeşitli girişim, strateji, taktikler vb.)

- a) Evet
- b) Hayır

[Evet, ise neler?]

Bölüm II

- 22.** İleride hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz? _____
- 23.** Evinizde kütüphane / kitaplık var mı? Evet () Hayır ()
(Cevabınız hayırsa 17'yi boş geçiniz)
- 24.** Evinizde kütüphane varsa tahminen kaç kitap vardır? _____
- 25.** Okul ile ilgili araç-gereçleri zamanında alabiliyor musunuz? Evet () Hayır ()
- 26.** Derslerinizden düşük not aldığınız zaman ailenizin tepkisi nasıl olur?
a) Nedenleri üzerine konuşuruz, çözüm yolu ararız.
b) Kimse ilgilenmez.
c) Ceza verirler veya azarlarlar.

- 27.** Bu lise türünü seçmenizi kim istedi?
a) Kendim b) Ailem c) Kendim + Ailem d) Diğer _____
- 28.** Zorunlu eğitim olmasa da okula devam eder miydiniz?
Evet () Hayır () (Cevabınızın gerekçesini belirtiniz lütfen)

Evet, çünkü _____

Hayır, çünkü _____

- 29.** Liseye yeniden başlama imkânınız olsaydı hangi okul türünü seçerdiniz?
a) Anadolu Lisesi b) Meslek Lisesi c) Fen Lisesi d) İHL e) Diğer _____

Çünkü _____

- 30.** Aileniz veli toplantılarına düzenli olarak gelir mi? Evet () Hayır ()
- 31.** Cevabınız evet ise, veli toplantısına daha çok kim gelir?
a) Annem b) Babam c) Annem-babam birlikte d) Diğer _____
- 32.** 31. Soruya cevabınız hayır ise ailenizin veli toplantısına katılmama nedenini nedir?
a) İşlerinin yoğunluğu b) Öğretmenlerle iletişim kuramama
c) Veli toplantılarını önemsememeleri d) Diğer _____
- 33.** Ailenizden toplantı haricinde okula sizinle ilgili görüşmek için gelen olur mu?
a) Evet () b) Bazen () c) Hayır ()
- 34.** Okulda bir sorun olduğunda ailenizden gelen olur mu?
a) Evet b) Bazen c) Hayır
- 35.** Velileriniz öğretmenlerden kaç tanesini tanıyordur?
a) Hiçbirini b) Yarısından azını
c) Yarısından fazlasını d) Tümünü
- 36.** Okulda yaptıklarınız aileniz tarafından sorulur mu?
a) Evet () b) Bazen () c) Hayır ()
- 37.** Okulun sizin için iyi bir statü (toplumda iyi konum) sağlayacağına inanıyor musunuz?
a) Evet () b) Hayır ()

Çünkü _____

- 38.** Eğitiminize yönelik hedeflerinizin gerçekleşmesinden ne kadar umutlusunuz?
a) Çok umutluyum () b) Orta () c) Umutlu değilim ()
- 39.** Bu okulun sizin için en büyük avantajları ve dezavantajları nelerdir?
Avantajları: _____
Dezavantajları: _____
- 40.** Türkiye'deki ve dünyadaki gelişmeleri ne sıklıkla takip edersiniz?
a) Sık takip ederim () b) Bazen takip ederim () c) Hiç takip etmem ()
- 41.** TV'de en çok izlediğiniz programlar nedir? (En çok izlediğinize 3 programa X işareti koyunuz.)
Magazin programları () Spor programları () Yarışma Programları ()
Sinema () Belgesel () Yemek Programları ()
Tartışma programları () Diziler () Diğer _____()
- 42.** Günlük gazete okur musunuz? Evet () Hayır ()
- 43.** Köşe yazılarını takip eder misiniz? Evet () Hayır ()
- 44.** Hiç yurt dışına çıktınız mı? Evet () Hayır ()
- 45.** Yurt dışına çıktığınız iseniz kaç ülke gördünüz? _____ (47 Hayır ise boş bırakınız)
- 46.** (Evet) ise ne amaçla çıktınız? (yurt dışı) _____
- 47.** Üniversite okumayı düşünüyorsanız üniversite hayatından beklentiniz nedir?

- 48.** Annenizin kitap okuma alışkanlığı var mı? Evet () Hayır ()
- 49.** (Evet) ise en çok hangi tür kitaplar okur? [Hayır ise boş bırakınız] (Birden fazla işaretleyecekseniz altına 1, 2 yazabilirsiniz)
a) Roman / hikâye b) Magazin c) Bilimsel
d) Dini e) Tarihi f) Fikir kitapları g) Diğer _____
- 50.** Babanızın kitap okuma alışkanlığı var mı? Evet () Hayır ()
- 51.** (Evet) ise en çok hangi tür kitaplar okur? [Hayır ise boş bırakınız] (Birden fazla işaretleyecekseniz altına 1, 2 yazabilirsiniz)
a) Roman / hikâye b) Magazin c) Bilimsel
d) Dini e) Tarihi f) Fikir kitapları g) Diğer _____
- 52.** Siz ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?
a) Hiç okumam b) Haftada bir kitap c) Ayda 1 kitap
d) Yılda bir kitap e) Başka (Belirtiniz) _____
- 53.** En çok hangi tür kitaplar okursunuz? (53'e cevabınız "a" ise bu soruyu geçiniz. Birden fazla işaretleyecekseniz altına 1, 2 yazabilirsiniz)
a) Fikir kitapları c) Roman, hikâye e) Dinî
b) Bilimsel kitaplar d) Şiir f) Tarihi g) Diğer _____
- 54.** Evinizde bir kitaba, yazara, şiire, hikâye / romana veya bilimsel bir konuya ilişkin sohbet ne sıklıkla olur?
a) Hiç olmaz b) Ara sıra olur c) Genellikle olur
- 55.** Ders çalışırken ailenizden yardım alıyor musunuz?
Evet () Hayır ()

[Evet, ise] genellikle kim(ler)den yardım alırsınız? _____

56. Eğitim hayatınızda en çok kimden destek alıyorsunuz?

- a) Ailem
b) Okuldaki öğretmenler
c) Arkadaşlar
d) Diğer _____

57. Ders haricinde okumak için hiç kitap satın aldınız mı?

Evet () Hayır ()

58. Daha önce herhangi bir yazar / şair / müzisyen / ressamla tanıştınız mı?

Evet () Hayır () (Evet ise kim? _____)

59. Hiç kütüphaneye gittiniz mi?

Evet () Hayır ()

60. Herhangi bir kütüphaneye üyeliğiniz var mı?

Evet () Hayır ()

61. Aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkla yapıyorsunuz?

ETKİNLİK ADI	Haftada birkaç kez	6 ayda birkaç kez	Yılda birkaç kez	Hiç
Futbol maçı	()	()	()	()
Başka bir spor ()	()	()	()	()
Tiyatro	()	()	()	()
Sinema	()	()	()	()
Herhangi bir çalgı aleti çalma ()	()	()	()	()
Resim sergisi gezme	()	()	()	()
Müze ziyareti	()	()	()	()
Konferans, söyleşi, panel vb. katılma	()	()	()	()
Konsere gitme	()	()	()	()

62. Sosyal ağ

Ailenizin en sık görüştüğü insanların meslekleri nelerdir? (3 Tane)	
1)	
2)	
3)	

63. Yaz mevsiminde tatil amaçlı bir yere gider misiniz?

Evet () Hayır ()

[Evet, ise] genellikle nasıl ve nerede tatil yapıyorsunuz?

64. Mutlu bir çocukluk hayatı geçirdiğinize inanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

65. Genel olarak hayatınızdan memnun musunuz?

- a) Çok memnunum b) Orta c) Az memnunum d) Hiç memnun değilim

66. Okul dışı zamanınızı genellikle nasıl geçiriyorsunuz?

67. Okula karşı genel tutumunuz nedir?

a) Zorunlu olmasa gitmem. b) Ne olursa olsun giderim

68. Ailenizde sizin okula devam etmenizi gereksiz gören var mı?

Evet () Hayır ()

69. Özel öğretmenlerden ders alıyorsunuz? Evet () Hayır ()

[Evet, ise] kaç farklı özel öğretmenden ders alıyorsunuz? _____

70. Geçen seneki yılsonu ortalamanız kaçtır? _____

71. Sosyal medya kullanıyor musunuz? Evet () Hayır ()

72. Evinizde internet erişimi var mı? Evet () Hayır ()

73. [Evet, ise] en çok kimi(veya kimleri), sayfaları takip edersiniz?

74. Diğer öğrencilere göre başarılı olabilmen için kendini **avantajlı** konumda düşünüyor musun? Evet () Hayır ()

Cevabınızın gerekçesi:

75. Eğitim sürecinde en çok kimi örnek aldınız? _____

76. Çünkü _____

77. Para kazanmak amaçlı bir işte çalıştınız mı veya çalışıyor musunuz?

Evet () Hayır () Evet ise hangi iş? _____

78. Herhangi bir dersane / etüt merkezi vb. gidiyor musunuz? Evet () Hayır ()

79. Geleceğinizden ümitli misiniz? Evet () Hayır ()

80. Ailenize göre nasıl bir öğrencisiniz?

a) Başarılı b) Tembel, ilgisiz, okumaz
c) Zeki ama çalışmayan d) Diğer _____

81. Kendinizi okul hayatı olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Başarılı b) Kısmen başarılı c) Başarısız d) Diğer _____

82. **Ailenizle birlikte** herhangi bir kültürel / bilimsel / eğitsel faaliyete katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

83. Aileniz herhangi bir kültürel / bilimsel / eğitsel faaliyete katılmaya sizi yönlendirir mi?

Evet () Hayır ()

84. Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Eğitimdeki başarısızlığınızı (eğer kendinizi böyle görüyorsanız) en çok hangi nedenlere bağlıyorsunuz? [SADECE 3 TANE İŞARETLEYİN]	
Öğretmenlerin ilgisizliği	()
Bu okulu sevmediğimden	()
Çalışma odamın olmayışı	()
Başka işte çalıştığımın	()
Bilgilerimin yetersiz oluşu	()
Ailede bana destek olacak kimsenin olmayışı	()
Başaracağıma inanmadığımdan	()
Derslere ilgim / yeteneğim yok	()
Çalışmalarım takdir görmüyor	()
Çalışma tekniğini bilmiyorum	()
Ailemdeki huzursuzluklar	()
Diğer	()

85. Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Sizce bir insanın üst sosyal konumlara yükselmesinde ne gibi faktörler etkilidir? [SADECE 3 TANE İŞARETLEYİN]	
Eğitim	()
Sıkı çalışma	()
Politik bağlantılar (siyasi tanıdığın olması)	()
Ailenin sosyoekonomik durumu	()
Zekâ, yetenek	()
Yetiştigi çevre	()
Şans	()
Ailedeki kültürel ortam	()
Kendine güveni	()
Girişimcilik becerisi	()
Diğer.....	()

86. Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Sorular	Evet	Kısmen	Hayır
Aileyi ve sizi ilgilendiren konularda görüşünüze başvurulur mu?	()	()	()
Aile üyelerinden sürekli eleştiri alır mısınız?	()	()	()
Aileniz, yeteneklerinizi (potansiyelinizi) ortaya çıkarma fırsatı sağlıyor mu?	()	()	()
Ailenizin sizi yetiştirme tarzından memnun musunuz?	()	()	()
Ailenizin eğitiminize / okul hayatınıza katkısı yeterli mi?	()	()	()
Aileniz size kitap okuma konusunda öneride bulunur mu? (şu kitabı öneririm vb)	()	()	()

KATKINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 3

Veliler İçin Görüşme Soruları

1. Tanıma faslı

- Kendinizden bahseder misiniz? Nerelisiniz, kaç yıldır Sultanbeyli'de / Beşiktaş'ta yaşıyorsunuz? Ne işle meşgulsünüz? Kaç yıldır bu işi yapıyorsunuz? İşinizden memnun musunuz? Kaç çocuğunuz var? Kaç yaşında evlendiniz? Görücü usulü ile mi evlendiniz? Hangi okul (lardan) mezun oldunuz? Okul seçimleriniz nasıl olmuştur? Aldığınız eğitimin hayatınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Şimdi olsa eğitiminiz ile ilgili tercihleriniz ne belirlerdi?
- Neden Sultanbeyli'de / Beşiktaş'ta yaşamayı tercih ettiniz? Sizleri buradan tutan nedenler nedir? Başka bir yerde yaşamayı düşündünüz mü?

2. Şimdiki okuldaki eğitim.

- Çocuklarınızı ilkokula başlamadan önce kreşe, okul öncesi eğitime gönderdiniz mi? Onları okula hazırlamak için özel çabanız oldu mu? (örneğin zekâ geliştirici aktiviteler vb).
- Neden bu okulda eğitim görmesini istediniz? Beklentileriniz nelerdir?
- Çocuğunuz liseye hazırlanırken nasıl çalıştı? Bu süreçte katkınız ve desteğiniz oldu mu? Olduysa neler yaptınız? TEOG puanı açıklandıktan sonra okul tercihinde nelere dikkat ettiniz?
- Çocuklarınızı başarılı bir öğrenci olarak görüyor musunuz? Sizce başarı nelerden etkileniyor? Çocuklarınızın başarısında veya başarısızlığında ailenin rolü nedir?
- Okuldaki öğretmenler ile iletişiminiz var mı? Ne sıklıkla görüşürsünüz? Görüştüğünüzde neler konuşursunuz?
- Siz bir veli olarak okulla nasıl bir bağ kuruyorsunuz? Ne sıklıkla ve ne amaçla gidersiniz okula? Gittiğiniz zaman neler yaparsınız?
- Çocuğunuzun akranlarıyla yeterince rekabet edecek eğitsel donanımı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

3. Okul Dışı Zaman

- Çocuğunuz arkadaşlarıyla birlikte iken nasıl zaman geçirir, nerelere giderler? Ne tür etkinlikler yaparlar?
- Çocuğunuz okul dışı zamanını nasıl geçirmektedir? Onunla birlikte okula, eğitime, kültüre ilişkin çeşitli pratikleriniz var mı?
- Çocuklarınızla birlikte zaman geçiriyor musunuz? Geçiriyor iseniz genelde neler yapıyorsunuz?
- Çocuklarınıza okul dışında öğrenme fırsatları oluşturuyor musunuz? (Çeşitli kurslara) gönderiyor musunuz? Neler bunlar?
- Çocuklarınız özel ders alıyor mu? Alıyorsa hangi derslerden aldırıyorsunuz?
- Diğer velilerle birlikte okula dair veya okul dışı öğrenme alanlarına dair bir şeyler yapıyor musunuz?

4. Kültürel Faaliyetler

- Düzenli olarak çeşitli kültürel faaliyetlerde bulunur musunuz? Örneğin, kitap, dergi, gazete okur musunuz? Okursanız ne tür kitapları tercih edersiniz? Çocuklarınıza ders kitabı haricinde kendiliğinden kitap alır mısınız?
- KONSERE, tiyatroya, müze gezmeye, yurt dışına gezmeye vb. gider misiniz? Herhangi bir sporla veya sanat dalıyla ilgili misiniz? Enstrüman çalıyor musunuz? Şehrinizdeki kültürel etkinlikleri takip ediyor musunuz?
- Çocuğunuz herhangi bir spor veya sanat dalı ile ilgili mi? Herhangi bir müzik aleti çalıyor mu? (Eğer hayırsa) Çocuğunuzun sanatla ve sporla ilgilenmesini ister miydiniz?
- Çocuklarınızla birlikte kültürel etkinlikler yapar mısınız? Okuduğunuz bir kitabı veya dinlediğiniz konseri, izlediğiniz tiyatroyu vb. onlarla paylaşır mısınız? Evinizde çocuklarınızla kültürel, sanatsal, eğitsel veya bilimsel konular üzerine sohbet olur mu?
- Çocuklarınız kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirir misiniz? Neden?

5. Toplumsal Statü

- Çocuğunuzun toplumda iyi bir yere gelebilmesi için eğitim alması şart mıdır? Neden? Eğitim ve okul çocuğunuzun geleceğini şimdikinden daha iyi hale getirebilir mi?
- Çocuğunuzun toplum içinde yükseleceğine inanıyor musunuz? Bunun için yeterli olanaklarının olduğunu düşünüyor musunuz?
- Sizce toplum içinde iyi bir konum elde edebilmek için en çok neler önemlidir? Kimler bu konuda daha şanslı veya daha şanssız olabilmektedir? Çocuklarınız bu konuda şanslı mı şanssız mı? Neden?
- Sizce statü elde etmede zekâ ve çalışma mı etkili, yoksa nüfuz, itibar, sosyal-siyasal bağlantılar mı önemli?

6. Yükseköğretim Hayali

- Çocuğunuzun yükseköğretim görmesini istiyor musunuz? Bir hayaliniz – hedefiniz, üniversite-bölüm tercihiniz var mı? Bu kararınızı cazip kılan nedenler nelerdir? Ailenizde veya çevrenizde yükseköğrenim gören veya görmüş birileri var mı? Onların kararlarınız üzerinde etkisi olur mu? Yükseköğretimden beklentiniz nedir?
- Çocuğunuz üniversiteye hazırlanıyor mu? Bunun için neler yapıyor ve sizin nasıl katkınız oluyor?
- Çocuğunuzun üniversite sonrasında iş bulabilmesi için neler yapması gerekiyor? Kendi çabaları yeterli olacak mı? Bu konuda desteğiniz, katkınız olacak mı? Olacaksa nasıl?

7. Sosyal Ağ

- Etrafınızda daha çok hangi meslek gruplarından insanlar var? Daha çok kimlerle birliktesiniz?

8. Üretilen Ailevî Strateji-Taktikler

- Çocuklarınızın okul hayatıyla ne kadar ilgilisiniz? Çocuklarınızın okul başarısını artırmak için neler yapıyorsunuz? Hangi yolları izliyorsunuz? Eğitime ilişkin maddi-sembolik yatırımlar, planlarınız nelerdir?
- Okulla, öğretmenlerle diyalogunuz ve etkileşiminiz nasıl? Okula sık gider misiniz? Okula gitme amacınız genelde ne olmaktadır? Öğretmenlerle çocuğunuzun okul başarısı için birlikte plan yapar mısınız?
- Çocuğunuzun okul başarısını doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen okul dışı çalışmalara ne kadar önem veriyorsunuz?
- Çocuğunuzun fazladan eğitsel ve sosyal gelişim göstermesi için hangi yolları kullanıyorsunuz?

EK 4

Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Tanıma faslı

- Kendinizden bahsedebilir misiniz? Hangi okullardan mezunsunuz? Nerelisiniz, kaç yıldır Sultanbeyli’de / Beşiktaş’ta yaşıyorsunuz? Neden Sultanbeyli’de / Beşiktaş’ta yaşamayı tercih ettiniz? Sizi buradan tutan nedenler nedir? Başka bir yerde yaşamayı düşündünüz mü? Burada yaşamaktan mutlu musunuz? (Değilseniz) nerede yaşamak isterdiniz? Neden?

2. Şimdiki okuldaki eğitim.

- İlkokula başlamadan önce kreşe, okul öncesi eğitime gittiniz mi? Sizi okula hazırlamak için ailenizin özel çabası oldu mu?
- Gideceğiniz okulları belirlerken neleri göz önünde bulundurdunuz? Neden bu okulda eğitim görmek istediniz? Beklentileriniz nelerdir?
- Liseye hazırlanırken nasıl çalıştınız? Bu süreçte ailenizin katkısı ve desteği oldu mu? Olduysa neler yaptılar? TEOG puanı açıklandıktan sonra okul tercihinde nelere dikkat ettiniz?
- Okuldaki öğretmenler ile ailenizin iletişimi var mı? Ne sıklıkla görüşürler? Görüştiklerinde neler konuşurlar?
- Aileniz bir veli olarak okulla nasıl bir bağ kuruyor? Ne sıklıkla ve ne amaçla giderler okula? Gittiklerinde neler yaparlar?

3. Okul Dışı Zaman

- Arkadaşlarınızla birlikte iken nasıl zaman geçirirsiniz, nerelere gidersiniz? Ne tür etkinlikler yaparsınız?
- Okul dışı zamanınızı nasıl geçirmeniz? Ailenin sizinle birlikte okula, eğitime, kültüre ilişkin çeşitli etkinlikleri var mı?
- Aileniz sizinle birlikte zaman geçiriyor mu? Geçiriyor iseniz genelde neler yapıyorsunuz? Sizin yeni şeyler öğrenmeniz için bir şeyler yapıyorlar mı?
- Özel ders alıyor musunuz? Alıyorsanız hangi derslerden?
- Aileniz diğer velilerle birlikte okula veya okul dışı öğrenme alanlarına dair bir şeyler yapıyor mu? Sizin fazladan beceri kazanmanız için bir çabaları var mı?

4. Kültürel Faaliyetler

- Düzenli olarak çeşitli kültürel faaliyetlerde bulunur musunuz? Örneğin, kitap, dergi, gazete okur musunuz? Okursanız ne tür kitapları tercih edersiniz? Ailen ders kitabı haricinde kendiliğinden sana kitap alır mı?
- Konsere, tiyatroya, müze gezmeye, yurt dışına gezmeye vb. gider misiniz? Herhangi bir sporla veya sanat dalıyla ilgili misiniz? Enstrüman çalıyor musunuz? (Eğer hayırsa) ailen senin sanatla ve sporla ilgilenmeni ister miydi? Ailen bunlarla ilgili midir?
- Bu şehirdeki kültürel aktiviteleri takip eder misiniz? Bu aktivitelere katılır mısınız? Para verip bilet alarak bir kültürel etkinliğe gittiniz mi?
- Ailenizle birlikte kültürel etkinlikler yapar mısınız? Okuduğunuz bir kitabı veya dinlediğiniz konseri, izlediğiniz tiyatroyu vb. birlikte paylaşır mısınız? Evinizde aile bireyleri ile birlikte kültürel, sanatsal, eğitsel veya bilimsel konular üzerine sohbet olur mu?

5. Toplumsal Statü

- Toplumda iyi bir yere gelebilmeniz için eğitim almanız şart mıdır? Neden? Eğitim ve okul sizin geleceğinizi şimdikinden daha iyi hale getirebilir mi?
- Toplum içinde yükseleceğinize inanıyor musunuz? Bunun için yeterli olanaklarınızın olduğunu düşünüyor musunuz?
- Sizce toplum içinde iyi bir konum elde edebilmek için en çok neler önemlidir? Kimler bu konuda daha şanslı veya daha şanssız olabilmektedir? Kendinizi bu konuda şanslı mı şanssız mı hissediyorsunuz? Neden?
- Sizce statü elde etmede zekâ ve çalışma mı etkili, yoksa nüfuz, itibar, sosyal-siyasal bağlantılar mı önemli? Eğitim almasanız da toplumda itibarlı bir yerlere gelebilir misin?
- Toplumsal hareketlilikte insanların eşit fırsatlara sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

6. Yükseköğretim Hayali ve Yurt Dışı Denevimi

- Yükseköğretim görmek istiyor musunuz? Bir hayaliniz – hedefiniz, üniversite-bölüm tercihiniz var mı? Bu kararınızı cazip kılan nedenler nelerdir?
- Ailenizde veya çevrenizde yükseköğrenim gören veya görmüş birileri var mı? Onların kararlarınız üzerinde etkisi olur mu? Yükseköğretimden beklentiniz nedir?
- Üniversiteye hazırlanıyor musunuz? Bunun için neler yapıyorsunuz ve ailenizin nasıl katkısı olmaktadır?
- Üniversite sonrasında iş bulabilmeniz için neler yapmanız gerekiyor? Kendi çabalarınız yeterli olacak mı? Bu konuda ailenizin desteği, katkısı olacak mı? Olacaksa nasıl?
- Hiç yurt dışında bulundunuz mu? (Evet ise) Ne amaçla gittiniz? Ailenizle mi gittiniz?

7. Sosyal Ağ

- Etrafınızda daha çok hangi meslek gruplarından insanlar var? Daha çok kimlerle birliktesiniz? Kimlerle daha çok arkadaş olmayı tercih ediyorsun? Neden?

8. Üretilen Strateji-Taktikler

- Ailen sizin okul hayatınızla ne kadar ilgilidir? Ailen sizin okul başarınızı artırmak için neler yapıyor? Hangi yolları izliyorlar? Eğitime ilişkin planları ve çalışmaları nelerdir?
- Ailenizin okulla, öğretmenlerle diyalogu ve etkileşimi nasıldır? Okula sık giderler mi? Okula gitme amaçları genelde ne olmaktadır? Öğretmenlerle sizin okul başarınız için birlikte plan yaparlar mı?
- Ailen sizin okul başarısını doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen okul dışı çalışmalara ne kadar önem veriyor?
- Aileniz sizin fazladan eğitsel ve sosyal gelişim göstermeniz için hangi yol-yolları kullanıyor?
- Ailenizin okul yönetimi ve öğretmenlerden ne gibi talep ve beklentileri oluyor?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Taner ATMACA
Doğum Yeri : Gürün-Sivas
Doğum Tarihi : 1984

Eğitim Durumu

Lise	Sivas-Şarkışla Anadolu Lisesi	2001
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans 1	Ankara Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans 2	Gazi Üniversitesi	2014
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2019

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	MEB	2005-2012
Araştırma Görevlisi	Düzce Üniversitesi	2012-

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Öntaş, T. ve **Atmaca, T.** (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm. *Journal of Turkish Studies*, 11 (3), 1813-1828.
- Öntaş, T., **Atmaca, T.** ve Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 7(2), 550-577.

İletişim

E-posta adresi : atmaca.t@hotmail.com / taneratmaca@duzce.edu.tr