

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BOURDIEU SOSYOLOJİSİ BAĞLAMINDA YÜZ YÜZE/ÇEVİRİM İÇİ
EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİLMESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ**

Seycan UÇUK CİRİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Olcay TİRE

TUNCELİ-2022

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BOURDIEU SOSYOLOJİSİ BAĞLAMINDA YÜZ YÜZE/ÇEVİRİM İÇİ
EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİLMESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ**

Seycan UÇUK CİRİT
(20180100303)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Olcay TİRE

TUNCELİ-2022

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BOURDIEU SOSYOLOJİSİ BAĞLAMINDA YÜZ YÜZE/ÇEVİRİM İÇİ
EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİLMESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ**

Seycan UÇUK CİRİT
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Bu tez 20/05/2022 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza	İmza	İmza
Prof. Dr. Murat Cem DEMİR (Munzur Üniversitesi) BAŞKAN	Dr. Öğr. Üyesi Olcay TİRE (Munzur Üniversitesi) DANIŞMAN	Dr. Öğr. Üyesi Erkan DİKİCİ (Bitlis Eren Üniversitesi) ÜYE

Bu tez, Enstitümüz Sosyoloji Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Murat KORUNUR
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, tablo, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı ‘‘Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’’ndaki hükümlere tabidir.

20/05/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Seycan UÇUK CİRİT

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Olcay TİRE

TEŞEKKÜR

Çalışma sırasında yoğun programına rağmen zaman ayırarak tezime yapıcı değerlendirmeleriyle yön veren değerli hocam ve danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Olcay TİRE'ye, tezime katkı sağlayan değerli hocam sayın Prof. Dr. Murat Cem DEMİR'e, yüksek lisans programına başlamama vesile olan Elçin ÇETİNKAYA'ya, değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Mehtap SİLİK'e ve son olarak desteklerini benden esirgemeyen çok kıymetli eşim İrfan CİRİT ve biricik kızım Buğlem İpek CİRİT'e teşekkürü bir borç bilirim.

Seycan UÇUK CİRİT
TUNCELİ-2022



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	I
TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
TABLolar LİSTESİ	VII
KISALTMALAR	IX
ÖZET	X
ABSTRACT	XI
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL OLARAK EĞİTİM	8
2.1. Eğitim	8
2.2. Öğrenme	8
2.3. Öğretim.....	9
2.4. Sosyoloji Kuramları Çerçevesinde Eğitim	9
2.4.1. İşlevselci teori ve eğitim.....	9
2.4.2. Çatışmacı kuram ve eğitim.....	11
2.4.3. Sembolik etkileşimci kuram ve eğitim	14
2.5. Anayasal Bir Hak Olarak Eğitim.....	15
2.6. Covid-19 Pandemisi ve Çevrim içi Eğitimde Eşitsizlikler	18
3. PIERRE BOURDIEU’NUN BAKIŞ AÇISI	23
3.1. Temel Kavramlar.....	23
3.1.1. Alan	24
3.1.2. Habitus.....	25
3.1.3. Sermaye	27
3.2. Pierre Bourdieu ve Eğitim	30
3.2.1. Pedagojik eylem	33
3.2.2. Pedagojik otorite.....	33
3.2.3. Pedagojik mesai.....	34
4. METODOLOJİ.....	35
4.1. Araştırmanın Konusu.....	35
4.2. Araştırmanın Amaç ve Hipotezleri.....	35

4.3. Kapsam ve Sınırlılıklar	37
4.4. Evren ve Örneklem	37
4.5. Veri Toplama Araçları	37
4.5.1. Sosyal sermaye formu	38
4.5.2. Kültürel sermaye formu	38
4.5.3. Ekonomik sermaye formu	39
4.5.4. Çevrim içi eğitim değerlendirme formu	39
4.5.5. Demografik veri toplama formu	40
4.6. Araştırmanın Uygulanması	41
5. ARAŞTIRMA BULGULARI	43
5.1. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesine İlişkin Temel Bilgiler	43
5.2. Geçerlik-Güvenirlilik Analizleri ve Açımlayıcı Faktör Analizi	44
5.3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	49
5.4. Araştırma Değişkenlerinin Demografik Verilerle Karşılaştırılması	66
5.4.1. Sosyal sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular	66
5.4.1.1. Sosyal sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması	66
5.4.1.2. Sosyal sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması	67
5.4.1.3. Sosyal sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması	67
5.4.1.4. Sosyal sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması	68
5.4.1.5. Sosyal sermaye seviyesinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması	68
5.4.1.6. Sosyal sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması	69
5.4.2. Kültürel sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular	69
5.4.2.1. Kültürel sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması	70
5.4.2.2. Kültürel sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması	70
5.4.2.3. Kültürel sermaye seviyesinin okul öncesi eğitim alma durumu ile karşılaştırılması	70
5.4.2.4. Kültürel sermaye seviyesinin baba eğitim durumu ile karşılaştırılması	71
5.4.2.5. Kültürel sermaye seviyesinin anne mesleği ile karşılaştırılması	71
5.4.2.6. Kültürel sermaye seviyesinin baba mesleği ile karşılaştırılması	72
5.4.2.7. Kültürel sermaye seviyesinin yurt dışına çıkma durumu ile karşılaştırılması	72
5.4.2.8. Kültürel sermaye seviyesinin evde kitaplık olma durumu ile karşılaştırılması	73
5.4.2.9. Kültürel sermaye seviyesinin üniversite okuma isteği ile karşılaştırılması	73

5.4.2.10. Kültürel sermaye seviyesinin bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışma durumu ile karşılaştırılması	73
5.4.2.11. Kültürel sermaye seviyesinin tiyatroya gitme sıklığı ile karşılaştırılması.....	74
5.4.2.12. Kültürel sermaye seviyesinin sinemaya gitme sıklığı ile karşılaştırılması	74
5.4.2.13. Kültürel sermaye seviyesinin resim sergisi gezme sıklığı ile karşılaştırılması	75
5.4.2.14. Kültürel sermaye seviyesinin müze ziyareti sıklığı ile karşılaştırılması	75
5.4.3. Ekonomik sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular.....	76
5.4.3.1. Ekonomik sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması	76
5.4.3.2. Ekonomik sermaye seviyesinin yaşanılan yer ile karşılaştırılması	77
5.4.3.3. Ekonomik sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması.....	77
5.4.3.4. Ekonomik sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması.....	77
5.4.3.5. Ekonomik sermaye seviyesinin okul öncesi eğitim alma durumu ile karşılaştırılması	78
5.4.3.6. Ekonomik sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması	78
5.4.3.7. Ekonomik sermaye seviyesinin kendini avantajlı görme durumu ile karşılaştırılması	79
5.4.3.8. Ekonomik sermaye seviyesinin oda sahibi olma ile karşılaştırılması	79
5.4.4. Çevrim içi eğitim işlevselliği ve demografik verilere ilişkin bulgular	79
5.4.4.1. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin doğum yeri ile karşılaştırılması.....	79
5.4.4.2. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması	80
5.4.4.3. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin anne eğitim durumu ile karşılaştırılması.....	80
5.4.4.4. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin baba eğitim durumu ile karşılaştırılması.....	81
5.5. Hipotezlerin Test Edilmesi	82
6. SONUÇ	92
7. KAYNAKLAR	99
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 5.1. Ön test Toplam Varyans Açıklaması	45
Şekil 5.2. Asıl test Toplam Varyans Açıklaması.....	48
Şekil 5.3. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı.....	50
Şekil 5.4. Öğrencilerin sınıfa göre dağılımı	51
Şekil 5.5. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	51
Şekil 5.6. Öğrencilerin doğum yerine göre dağılımı	52
Şekil 5.7. Öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı.....	53
Şekil 5.8. Öğrencilerin aile tipine göre dağılımı	53
Şekil 5.9. Öğrencilerin kaldıkları yere göre dağılımı	54
Şekil 5.10. Öğrencilerin anne-baba durumlarına göre dağılımı	55
Şekil 5.11. Öğrencilerin ev nüfusuna göre dağılımı.....	56
Şekil 5.12. Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı.....	57
Şekil 5.13. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları	57
Şekil 5.14. Öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türleri.....	58
Şekil 5.15. Öğrencilerin ortaokul diploma notlarının dağılımı	59
Şekil 5.16. Öğrencilerin LGS puan dağılımı.....	60
Şekil 5.17. Öğrencilerin lise seçiminde kimlerin etkili olduğuna dair durum dağılımı	61
Şekil 5.18. Anne, baba, anneanne, dede, babaanne ve dede (baba) eğitim durumları	61
Şekil 5.19. Anne, baba, anneanne, dede, babaanne ve dede (baba) meslek durumları	62
Şekil 5.20. Öğrencilerin aile gelir durumları.....	63
Şekil 5.21. Öğrencilerin oturdukları evin mülkiyet durumu	64
Şekil 5.22. Öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları mülkiyet durumu.....	64
Şekil 5.23. Öğrencilerin ailelerinin düşük notlara verdiği tepki durumu.....	66

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. SSF Maddeleri	38
Tablo 4.2. KSF Maddeleri	39
Tablo 4.3. ESF Formu.....	39
Tablo 4.4. ÇEDF Formu	40
Tablo 4.5. DVTF Maddeleri	41
Tablo 5.1. $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri	43
Tablo 5.2. Ön test Güvenirlik Analizi.....	45
Tablo 5.3. Ön test KMO ve Bartlett Analizi.....	45
Tablo 5.4. Değişkenlere ait ortalama standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri	47
Tablo 5.5. Asıl test KMO ve Bartlett testi	47
Tablo 5.6. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 5.7. Ölçeklerin güvenirliği.....	49
Tablo 5.8. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı	50
Tablo 5.9. Öğrencilerin sınıfa göre dağılımı.....	50
Tablo 5.10. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	51
Tablo 5.11. Öğrencilerin doğum yerine göre dağılımı	52
Tablo 5.12. Öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı	52
Tablo 5.13. Öğrencilerin aile tipine göre dağılımı.....	53
Tablo 5.14. Öğrencilerin kaldıkları yere göre dağılımı	54
Tablo 5.15. Öğrencilerin anne-baba durumlarına göre dağılımı.....	55
Tablo 5.16. Öğrencilerin ev nüfusuna göre dağılımı	56
Tablo 5.17. Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı	56
Tablo 5.18. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları.....	57
Tablo 5.19. Öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türleri	58
Tablo 5.20. Öğrencilerin ortaokul diploma notlarının dağılımı.....	59
Tablo 5.21. Öğrencilerin LGS puan dağılımı	60
Tablo 5.22. Öğrencilerin lise seçiminde kimlerin etkili olduğuna dair durum dağılımı.....	60
Tablo 5.23. Öğrencilerin aile gelir durumları	63
Tablo 5.24. Öğrencilerin oturdukları evin mülkiyet durumu.....	63
Tablo 5.25. Öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları mülkiyet durumu	64
Tablo 5.26. Öğrencilerin ailelerinin düşük notlara verdiği tepki durumu	65
Tablo 5.27. Sosyal Sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması	66
Tablo 5.28. Sosyal sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması	67
Tablo 5.29. Sosyal sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması.....	68
Tablo 5.30. Sosyal sermaye seviyesinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması.....	69
Tablo 5.31. Sosyal sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması	69
Tablo 5.32. Kültürel sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması.....	70
Tablo 5.33. Kültürel Sermaye Seviyesinin Baba Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması	71
Tablo 5.34. Kültürel Sermaye Seviyesinin Anne Meslek Durumu ile Karşılaştırılması	72
Tablo 5.35. Kültürel Sermaye Seviyesinin Baba Meslek Durumu ile Karşılaştırılması	72
Tablo 5.36. Kültürel Sermaye Seviyesinin Tiyatroya Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması..	74

Tablo 5.37. Kültürel Sermaye Seviyesinin Sinemaya Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması .	75
Tablo 5.38. Kültürel Sermaye Seviyesinin Resim Sergisine Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması.....	75
Tablo 5.39. Kültürel Sermaye Seviyesinin Müzeye Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması	76
Tablo 5.40. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Doğum Yeri ile Karşılaştırılması	76
Tablo 5.41. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Yaşanılan Yer ile Karşılaştırılması	77
Tablo 5.42. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Kalınan Yer ile Karşılaştırılması	78
Tablo 5.43. Ekonomik Sermaye Seviyesinin LGS Puanı ile karşılaştırılması.....	78
Tablo 5.44. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Doğum Yeri ile karşılaştırılması	80
Tablo 5.45. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Anne-Baba durumu ile karşılaştırılması	80
Tablo 5.46. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Anne Eğitim durumu ile karşılaştırılması ..	81
Tablo 5.47. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Baba Eğitim durumu ile karşılaştırılması ..	81
Tablo 5.48. Kültürel sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması	82
Tablo 5.49. Kültürel Sermaye Seviyesinin LGS Puanı ile Karşılaştırılması	83
Tablo 5.50. Kültürel Sermaye Seviyesinin Anne Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması	84
Tablo 5.51. Kültürel Sermaye Seviyesinin Aile Geliri ile Karşılaştırılması.....	85
Tablo 5.52. Kültürel Sermaye Seviyesinin Evde Bulunan Kitap Sayısı ile Karşılaştırılması	85
Tablo 5.53. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Okul Tipi ile Karşılaştırılması.....	86
Tablo 5.54. Ekonomik Sermayenin Sosyal Sermaye Üzerindeki Etkisi.....	87
Tablo 5.55. LGS Puanlarının Ekonomik Sermaye ile ilişkisi	87
Tablo 5.56. Okul Türlerinin Çevrim içi Eğitim İşlevselliği ile karşılaştırılması	88
Tablo 5.57. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Ev Nüfusu ile karşılaştırılması	89
Tablo 5.58. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin LGS Puanı ile karşılaştırılması	90

KISALTMALAR

ÇEDF	: Çevrim içi Eğitim Değerlendirme Formu
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
DVTF	: Demografik Veri Toplama Formu
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ESF	: Ekonomik Sermaye Formu
KSF	: Kültürel Sermaye Formu
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SSF	: Sosyal Sermaye Formu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

ÖZET

Kaliteli eğitime erişme hakkı ve fırsat eşitsizliği 20'nci yüzyılın ikinci yarısından itibaren pedagojik çerçevede tartışılan önemli konular arasında bulunmaktadır. Günümüzdeki tartışmalarda ise kişilerin kimliğine ve imkânlarına bakmadan okulların gerçekten açık bir toplum mu oluşturduğu yoksa sınıfsal ayrımları mı pekiştirdiği soruları güncelliğini korumaktadır. Çalışmamızda esas olarak üzerinde çalışılan ve gösterilmek istenilen sav; farklı sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelere sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının da buna göre şekillendiği ve çevrim içi eğitim döneminde akademik başarı durumunun etkilendiğidir. Bu ilişkiyi keşfetmek üzere Ankara ilindeki Ankara Fen Lisesi, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi ve Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi seçilmiştir. Lise öğrencilerine ulaşılarak öğrencilerin ve ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye seviyeleri ölçülmüştür. Ayrıca çevrim içi eğitime katılan öğrencilerin bu eğitim esnasında yaşadıkları sorunları ve eğitimin kalite durumunu ortaya koymaya yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Sahadan bizzat veri toplamak için öncelikle literatür taranmış ve yapılan çalışma neticesinde çevrim içi anket soruları hazırlanmıştır. 408 öğrenciye ait yanıtların SPSS istatistik programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikleri, açıklayıcı faktör analizleri, t testleri, ki kare testleri, korelasyon testleri ve regresyon testleri yapılmıştır. Çalışmamızda bir araştırma sorusu temelinde; (12) hipotez test edilmiştir. (10) hipotez doğrulanmış, 2'si ise doğrulanmamıştır. Bu çerçevede sosyal, kültürel ve ekonomik sermayenin akademik başarıya önemli ölçüde etkileri tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitim ile birlikte var olan eşitsizliğin daha da derinleştiğine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel sermaye, ekonomik sermaye, sosyal sermaye, çevrim içi eğitim, eğitimde eşitsizlik

ABSTRACT

Reproduction of Inequality in Face-To-Face/Online Education in the Context of Bourdieu Sociology: The Case of Ankara

The right to access quality education and inequality of opportunity have been among the important issues discussed in the pedagogical framework since the second half of the 20th century. In today's debates, the questions of whether schools really create an open society or reinforce class distinctions, regardless of the identities and opportunities of individuals, remain up-to-date. The argument that is mainly studied and wanted to be shown in our study; The academic success of students with different social, cultural and economic capitals is also shaped accordingly and the academic success situation is affected during the online education period. In order to explore this relationship, Ankara Fen Lisesi, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi and Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi were selected in Ankara. High school students were reached and the social, cultural and economic capital levels of the students and their families were measured. In addition, determinations were made to reveal the problems experienced by the students participating in the online training during this training and the quality of the education. In order to collect data from the field, first of all, the literature was scanned and online survey questions were prepared as a result of the study. Descriptive statistics, exploratory factor analyses, t tests, chi-square tests, correlation tests, and regression tests were performed on the answers of 408 students using the SPSS statistics program. In our study, on the basis of a research question; (12) hypothesis was tested. (10) hypotheses were confirmed and 2 were not. In this context, significant effects of social, cultural and economic capital on academic achievement have been determined. It has been found that the inequality that exists with online education is getting deeper.

Keywords: Cultural capital, economic capital, social capital, online education, inequality in education

1. GİRİŞ

Eğitim, sosyolojinin özellik arz eden alanlarından biridir. Sosyolojinin iki ana yaklaşımı olan yapısalcı ve çatışmacı yaklaşımlar eğitim üzerine oldukça durmuşlardır. Yapısalcı yaklaşıma göre eğitim sosyalleşme aracıdır. Aynı zamanda eğitim insanları sosyal statülere ve rollere hazırlamaktadır. Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim toplumda oluşan eşitsizlikleri tekrar üreten bir olgudur.

Pierre Bourdieu, çatışmacı yaklaşımclarla eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği konusunda aynı fikirdedir. Ancak Bourdieu yeniden üretimin sadece ekonomik alt yapıyla sağlanmadığını belirtmektedir. Ona göre sosyal köken ve kültür de etkilidir. Bununla beraber kültürel yatkınlıklar olarak gördüğü habitus, öğrencinin akademik başarısında önemli bir yere sahiptir. Bourdieu'ya göre eğitim sistemi bir takım kültürel ve ekonomik eşitsizlikleri gizlemektedir. Bunu yaparken de bazı söylemler geliştirmektedir. Örneğin herkesin okulda eşit şartlar altında eğitim gördüğünü iddia etmektedir. Ona göre eğitim sisteminin yetenek ideolojisi üzerinden bir ayıklama işlevi bulunmaktadır.

Kaliteli eğitime erişme hakkı ve fırsat eşitsizliği 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren pedagojik çerçevede tartışılan önemli konular arasında bulunmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar fırsat eşitliği etnik kökene bakılmaksızın tüm vatandaşların bir devlet okuluna gidebilmesi anlamına gelmiştir. 1960 ve 1970'lerde ise özellikle cinsiyet eşitliği ve Coleman'ın 1968'deki raporundan sonra sonuçların eşitliği hususları ön plana çıkmıştır. 20. yüzyılın sonlarında ise artık azınlıkların eğitime erişimi fırsat eşitliği çerçevesinde tartışılan en önemli konu haline gelmiştir. Günümüzdeki tartışmalar ise kişilerin kimliğine ve imkânlarına bakmadan okulların gerçekten açık bir toplum mu oluşturduğu yoksa sınıfsal ayrımları mı pekiştirdiği şeklinde güncelliğini korumaktadır (Hurn, 2018: 116).

Bourdieu'ya göre eğitim eşitsizliğinin temelinde kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasında eşit dağılmaması yatmaktadır. Bu çerçevede öğrencinin akademik başarısı ailenin aktardığı kültürel sermaye ile doğrudan bağlantılıdır (1986: 244). Bourdieu, iktidarın bir nesnesi olarak gördüğü kültürel sermaye, sosyal kökenleri eşit düzeyde olsa da birbirinden ayrı eğitim düzeyindeki çocukların sahip olduğu başarı farklılıklarını ortaya koymak için kullanılır.

Sosyal sınıfları ayırma işlevi de görebilen kültürel sermaye, okullara kabul edilen öğrenci profilinden ders programlarının işlenmesine kadar varlığını hissettirebilir. Ayrıca

eşitsizliklerin üretiminde önemli paya sahip görülen kültürel sermaye, kişisel beceri şeklinde görülebilmekte ve aynı zamanda kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Yani kültürel sermayenin sebep olduğu eşitsizlikler sanki bireylerin kendi zekâ ve becerilerinden kaynaklanıyormuş gibi algılanmaktadır (Rawolle ve Langard, 2018: 192).

Sosyoekonomik olarak birbirinden ayrılan insan grupları çoğunlukla farklı çevrelerde kendilerine yaşam alanı oluşturmuşlardır. Bu ayrışmayla birlikte temel haklardan olan sağlık ve eğitim gibi kamusal hizmetlerden faydalanma düzeyi farklılaşmıştır. Gelişmiş bölgelerdeki okulları kazanabilen öğrenciler genelde yaşam kalitesi birbirlerine yakın bireylerden oluşmaktadır. Çünkü sahip oldukları sermaye türüyle hayata avantajlı başlamakta ve gittikleri okullar sayesinde de bu durum kendini tekrar üretmektedir.

Aynı müfredatla eğitim öğretim gören öğrencilerin okullarda akademik başarılarının farklılaşmasının temel nedenlerinden biri aile diğeri ise okuldur. Çocuğun aile yapısı, öğrendiği sosyal bağlantılar, aile tarafından eğitime ilişkin beklenti, ailenin sahip olduğu eğitim düzeyi, eğitim sürecine katılım ve ailenin sosyal sınıfı gibi kültürel ve sosyal sermayenin birikimine bağlı olarak çocukların gösterdikleri başarılar farklılaşabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015a: 110). Başarının farklılaşmasında etkin olan bir diğer faktör ise okuldur. Okul öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine bakmadan belli yaştaki çocuklara önceden belirlenmiş müfredatı uygular. Bu müfredat daha çok sosyal anlamda orta ve üst tabakada bulunanlara uygun olup alt tabakadakilere hitap etmemektedir. Dolayısıyla kültürel ve sosyal sermayesi zayıf olan ailelerin çocukları, düşük akademik başarı sergileyen öğrencilerin okuduğu okullara giderek başarısızlıklarını yeniden üretmektedir.

Bourdieu, eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde temel etkenin kültürel sermaye olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalarını daha çok Fransız toplumunda gerçekleştiren Bourdieu'nun ortaya koyduğu eğitimin seçme ve eleme işlevine hemen hemen bütün ülkelerde rastlamaktadır. Talebin yoğun olduğu kaliteli eğitim veren sınavla öğrenci alan okullara erişim bazı kesimler için zorken bazı kesimler için hiç de zor değildir. Burada *oyunu* fark eden ve mücadele edebilecek kültürel, pedagojik ve ekonomik sermaye sahibi olanlar avantajlıdır.

Kültürel sermayeleri çocukların okulda kullandıkları taktikleri etkilemektedir. Eşitsizliğin önemli bir belirleyicisi olan habitusun farklılığı, eğitime yönelik oluşan üst bilişi de etkilemektedir. Bourdieu sosyal düzeni muhafazasını sağlayarak eşitsizlikleri meşrulaştıran pedagojik süreçlerin, Nietzsche'nin deyişiyle *amor fati* oluşturan sistemin yapısını ortaya çıkarmaktadır. Nietzsche'nin *amor fati* durumu kader sevgisi anlamına

gelmektedir. Yani insanlar bütün ideal dünyaları reddederek sadece bu dünyayı ile yaşamın kendisini olduğu haliyle kabullenmektir (Aybakan Saliya, 2016: 132).

Eğitimin kurumsallaştığı okul, devletin kontrolünde bir kurumdur. Sosyal eşitsizliğin azaltılması devletin sorumluluklarındandır. Bunun için tüm insanlar fırsat eşitliğine sahip olmalıdır. Fırsat eşitliği, kimsenin sosyal konumuna, siyasal ve ekonomik kökenine bakmadan herkesin bireysel yetenekleri doğrultusunda yarışa katılmasını gerektiren liberal bir ilkedir. Bu yarışın kuralları kanunlarla düzenlenmiş olup bütün insanlar kanunlar önünde eşittir (Aydın ve ark., 2010).

Fırsat eşitliğine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerden biri de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunun 4. maddesi gereğince, "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz." Ayrıca 8. madde gereğince, "Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır."

Ancak her ne kadar bu yasal düzenlemeler olsa da uygulamada bu eşitliği görmek pek mümkün olmamaktadır. Ülkelerin eğitime ayırdığı bütçeler nasıl farklılaşıyorsa ailelerin de gelirlerinden çocuklarının eğitime ayırdıkları pay da farklılaşmaktadır. Ekonomik olarak güçsüz olan aileler çocuklarına kaliteli eğitim imkânı sunamamaktadırlar. Bireylerin kendi imkanlarıyla bu eşitsizliği ortadan kaldırması mümkün gözükmediğinden, kamusal bir hizmet olan eğitime her bireyin aynı kalitede ulaşabilmesi sorumluluğu sosyal devlete aittir.

Eğitim sürecine katılan bireylerin bazıları bu eğitimin sonucunda meslek sahibi olur. Eğitim yoluyla edinilen bu mesleklerle toplum içerisinde statüler kazanılır. Bu statüler toplumda yaşanan çatışmanın kaynağını oluşturmaktadır. Toplumda saygınlığı yüksek statülere yüksek özelliklere sahip okul mezunlarının kolayca erişebilmesi, bu kişilerin çocuklarının bu tür okullara gitmesi, eşitsizliğin yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır.

Çocuğun ailesinden aldığı eğitimin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak önem arz etmektedir. Çünkü öğrencinin geleceği üzerinde aile içerisinde verilen bilinçli bir eğitimin etkisi yadsınamaz. Bu etkinin ortaya çıkarılması ve ailelerin bu konuda farkındalık sahibi olması önemlidir. Bu araştırma ile öğrencilerin ve ailelerin bilinç düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir.

Türkiye'de eğitim eşitsizlikleri konulu yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok ekonomik sermaye durumuna yöneliktir. Bu çalışmada ise

ekonomik sermaye ile birlikte sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıyla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Ayrıca eğitim sisteminde halihazırda var olan eşitsizliklerin güncel çevrim içi eğitimle daha da nasıl derinleştiği tartışılmaktadır.

Eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre sosyal ve ekonomik haklar içerisinde bulunur. Çünkü eğitim hakkının gerçek anlamıyla gerçekleştirilmesi, devletlerin aktif bir şekilde sürece dahil olmalarını gerektirmektedir. Eğitim hakkı evrensel temel bir hak olmakla beraber insanın kendini gerçekleştirme ile doğrudan ilişkilidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde temel eğitimin fırsat ve imkân eşitliği içinde sağlanması gereken bir insan hakkı olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede, "Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle bu hakkın fırsat eşitliği ilkelerine uygun kullanımını sağlamak amacıyla gerekli önlemleri almayı üstlenirler" hükmü bulunmaktadır (27 Ocak 1995 tarihli Resmî Gazete, Md. 28).

Pandeminin etkisiyle okulda yüz yüze eğitimden yoksun kalan öğrenciler çevrim içi eğitim yoluyla eğitim öğretim sürecine katılmaya çalışmıştır. Çevrim içi eğitim öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla farklı mekanlarda, öğrencilere öğrenim yaşı, amaçları, zamanı ve yeri vb. bakımından esneklik, bağımsızlık ve bireysellik imkanları sağlayan, dijital araçların ve uygulamalarının kullanıldığı bir eğitim şeklidir (Uşun, 2006). Salgın sebebiyle okulların kapatılması ve çevrim içi eğitime geçilmesi eğitim alanında var olan eşitsizlik sorunlarını tekrar gündeme taşımıştır. Öğrencilerin başta internet erişimi olmak üzere dijital araçlara sahip olma durumu, öğretmen öğrenci ve velilerin dijital okuryazarlık seviyeleri, ev ortamlarının fiziki uygunluğu, hane halkının sayısı gibi parametreler öğrencilerin çevrim içi eğitime kaliteli kesintisiz ve nitelikli bir şekilde devam etmelerinde etkili olmuştur. Özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri yüksek olan öğrenciler ve veliler bu süreci avantaja çevirmişlerdir. Bu öğrenciler özel ders, kurs, kaynak kitap, dijital materyaller gibi vb. destekleyici olanaklar ile öğrenme kayıplarını en aza indirmişlerdir. Bunun yanı sıra bu fırsatlara sahip olmayan dezavantajlı çocuklar kaliteli eğitime ulaşamamışlar ve eğitim haklarından mahrum kalmışlardır.

Dolayısıyla eğitim bütün insanlar için gereklidir. Toplumun bütün bireylerinin önemli olduğu ve toplumsal üretimde herkesin hak sahipliğinin bulunduğu bu bağlamda kaliteli ve nitelikli eğitimin önemi yasal mevzuatlarla da vurgulanmıştır. Ancak eğitim politikalarının geliştirilmesinde daha adil ve eşitlikçi adımlar atılmalıdır. Bu çalışmanın özellikle politika üretenler ve uygulayanlarda fırsat eşitliği hususunda farkındalık yaratacağı ümit edilmektedir.

Ülkemizde eğitim eşitsizlikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok sosyoekonomik farklılıklar ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Her ne kadar sosyoekonomik farklılıklar eşitsizlik oluştursa da kültürel sermaye farklılıkları da bu eşitsizliklerin nedenlerinden biridir. Bu bağlamda konuyu daha bütüncül bir şekilde incelemek için sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye seviye farklılıklarının ve çevrim içi eğitimde oluşan eşitsizliklerin etkisini ortaya koymak için Ankara Fen Lisesi, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi ve Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin akademik başarı durumları ele alınacaktır.

Bu araştırmada sahip olunan sosyal, ekonomik, kültürel sermayenin hacminin ve güncel çevrimiçi eğitimin yol açtığı eğitim eşitsizliğinin pedagojik uygulamalara nasıl yansıdığı araştırılacaktır. Bu çalışma, sınavsız öğrenci alan liseler ve sınav puanı en yüksek öğrencileri alan liselerin karşılaştırılması üzerinden gerçekleştirilecektir. Bu temel amaç çerçevesinde çalışmanın hipotezleri yüz yüze /çevrim içi eğitim bileşenleri olan aile, okul ve öğrenci nitelikleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Ayrıca çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırmanın temel hipotezleri şunlardır:

- H1.** Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H2.** LGS Puanı ile öğrencilerin kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H3.** Öğrencilerin eğitim durumları ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H4.** Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H5.** Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H6.** Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H7.** Öğrencilerin ekonomik sermaye seviyeleri sosyal sermaye seviyeleri üzerinde etkilidir.
- H8.** Öğrencilerin LGS puanları ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H9.** Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olma durumu ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H10.** Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile çevrim içi işlevsellikleri arasında anlamlı bir

ilişki vardır.

H11. Öğrencilerin aile nüfusları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H12. Öğrencilerin LGS puanları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılacaktır. Araştırma sonucu elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak değerlendirilecektir. Araştırmanın evreni Ankara ilinde bulunan Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liselerde eğitim gören tüm öğrencileri kapsamaktadır. Örneklemi ise Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi, Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Ankara Fen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin bu liselerden oluşmasının sebebi sınavlı ve sınavsız öğrenci alan bu okulların karşılaştırılmasıdır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında Fen Liselerinde 7094, Anadolu Liselerinde 132260, Mesleki ve Teknik Liselerde 93898 olmak üzere toplam eğitim gören öğrenci sayısı Millî Eğitim Bakanlığı verilerine¹ göre 233252'dir. Bu çalışmanın uygulama kısmı için tespit edilen örnekleme yöntemi sistematik örneklemedir. Yapılan örneklem hesabına göre 0,05 hata payı ile en az 384 öğrenciye anket yapılması gerekmektedir. Oluşturulan ölçek soruları Süleyman Demirel Anadolu Lisesinde eğitim öğretim gören 653, Gülveren Anadolu Lisesinde eğitim öğretim gören 568, Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesinde eğitim ve öğretim gören 467 ve Ankara Fen Lisesinde eğitim ve öğretim gören 482 öğrenci olmak üzere toplam 2170 öğrenciye çevrimiçi olarak gönderilmiştir. 450 öğrenci kişi çevrimiçi anket formunu doldurmuştur. Örneklem hata payı ve evren içerisinden seçilen örneklem sayısına ait bilgiler Bulgular kısmında belirtilmiştir.

Buraya kadar bahsedilenler ışığında çalışma altı bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde çalışmaya giriş yapılacak genel çerçeve çizilecek, ikinci bölümde eğitim kavramsal olarak ele alınacak, önce eğitim, öğrenme, öğretim kavramları üzerinde durulacak daha sonra sosyoloji kuramları çerçevesinde eğitim işlevselci kuram, çatışmacı kuram ve sembolik etkileşimci kuram alt başlıkları altında incelenecektir. Ardından anayasal bir hak olarak eğitim kavramı incelenecektir. Daha sonra covid-19 pandemi sürecinin doğurduğu çevrim içi eğitimde eşitsizlikler konusu açıklanacaktır. Üçüncü bölümde ise Pierre

¹ <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü internet adresinden bu verilere ulaşılmıştır.

Bourdieu'nun bakış açısı ele alınacaktır. Önce temel kavramlar olan alan, habitus ve sermaye konuları değerlendirilecektir. Bourdieu'nun eğitime bakış açısı pedagojik eylem, pedagojik otorite ve pedagojik mesai alt başlıklarında ele alınacaktır. Dördüncü bölümde ise metodoloji belirlenecek ve Ankara ilindeki dört okulda araştırma yapılacaktır. Araştırmanın ilk aşamasında verilerin toplama aracı olarak demografik bilgileri elde etmek için öğrencilerin bilgileri sayısal verilere dönüştürülerek elde edilen veriler derlenecektir. Beşinci bölümde kavramsal analizler ve araştırma bulguları ele alınarak tartışılacaktır. Mevcut çerçevede görüşler ortaya konacak ve çözüm önerileri tartışılacaktır. Altıncı bölümde ise sonuçlar değerlendirilecektir.



2. KAVRAMSAL OLARAK EĞİTİM

2.1. Eğitim

Eğitim kavramı dönemsel olarak farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu anlamlar eğitimcilere göre de değişmektedir. Yapılan tanımları topladığımızda, eğitimin insanı ilerideki yaşamına hazırlayan, kişilik gelişimine yardımcı olan, gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayan bir süreçtir (Tezcan, 2018: 4). Antik Yunan döneminde soylu kişilerin çocuklarını yetiştirenlere “pedagog” adı verilmiştir. “Eğitim bilimi” anlamına gelen pedagojinin kökeni buraya dayanmaktadır. Eğitim kavramı ülkemizde pedagoji ve terbiye ile birlikte kullanılmaktadır (Başar, 1994: 58).

Topses’e göre eğitim istendik yönde bir amaca yönelik davranış değişikliği oluşturmak ve insanların temel gereksinimlerinin nasıl karşılanacağını belirli kurallara bağlamak maksadıyla gereklidir. Eğitim kurumu örgün eğitim, yaygın eğitim ve doğal eğitim ilişkisi içinde gerçekleşmektedir. Örgün eğitimde eğitimin başlayacağı ve biteceği yaş belli olmakla beraber, neyin kim tarafından ne kadar öğretileceği de bellidir. Yaygın eğitimde, yaş sınırı yoktur. Gönüllü olan herkes yaygın eğitime dahil olabilir. Doğal eğitim, toplumsal yaşamın içinde kendiliğinden akan eğitimidir (2018: 2).

İngilizcede eğitmek “educate” anlamına gelmektedir. Bu sözcüğün ilk anlamı bireyin içinde olanı dışarı çıkarmak, ikinci anlamı ise biçimlendirmektir. Bu çerçevede eğitim, kişilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve onların sosyalleşmesi olarak değerlendirilebilir (Konuk, 2006: 502).

Eğitime ait toplumsal fonksiyonlar açık ve gizli olarak iki türlü değerlendirilmektedir. Eğitime ait açık işlevler, toplum kültürünün aktarımı, çocuğun toplumsallaşması, üretken insanların yetişmesi, siyasi liderlerin yetişmesi, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan potansiyelinin ortaya çıkarılmasıdır. Eğitime ait gizli işlevler, birey statüsünü verme, işsizliğin önüne geçme, eş seçebilme ve çocuk işçiliğini önleme, çocuk bakıcılığının kreşlerce yapılmasını sağlama gibi konuları içermektedir (Tezcan, 2018: 73).

2.2. Öğrenme

Genel itibariyle öğrenme, bireyin bulunduğu ortamda yaşamını devam ettirebilmesi ve yaşamdan doyum alabilmesi için gereken bilgilerin, görgülerin, deneyimlerin, becerilerin ve eylemlerin kazanılma sürecidir. İnsanlar akıl sahibi olduğu için ve düşünebildiği için

diğer canlılardan farklıdır. Bu farklılığın ortaya çıkması ancak sistematik veya olağan öğrenmeyle mümkün olmaktadır. İnsanların diğer canlılar gibi doğuştan sahip olduğu içgüdüsel davranışlar neredeyse yoktur. Bu yüzden insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek zorundadırlar (Selçuk, 1999: 95).

İnsanlar hayatları boyunca, sohbet ederken, televizyon izlerken, yürüyüş yaparken ve bunun gibi birçok faaliyet esnasında öğrenmeye devam ederler. Bu öğrenme sistemli olmayan öğrenmedir. Bu öğrenme şekli doğumdan ölüme kadar bireyin toplumsal etkileşimleri ile kazanılmaktadır. Sistemli ya da profesyonel öğrenme süreçleri ise öğretim kavramı ile tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2009: 176).

2.3. Öğretim

Öğretim, kendi alanlarında yeterli olanların belli bilgileri, tutumları, değerleri aktarmaları ve belli görevlerin etkili ve verimli olarak nasıl yapılacağını öğretmeleri sürecidir (Erjem, 2010: 342).

Öğretim, okulda belli müfredat dahilinde yapılan planlı ve programlı çalışmalardır. Eğitim ve öğretim birbirlerini tamamlamaktadırlar. Öğretim bilgi verebilmek ve aktarabilmek, eğitim ise bilgiyi ve beceriyi edinmek şeklinde ifade edilebilir (Köktürk, 2008: 334).

2.4. Sosyoloji Kuramları Çerçevesinde Eğitim

2.4.1. İşlevselci teori ve eğitim

1929 yılında yaşanan büyük ekonomik buhrandan sonra dünyada bazı yapılarda köklü değişimler meydana gelmiştir. Bu durumdan sosyoloji teorileri de nasibini almış ve işlevselci teori 1930 ve 1960'lı yıllar arasında Avrupa ve Amerika'ya egemen olmuştur. İşlevselci teorinin önemli temsilcileri Emile Durkheim, Robert Merton, Talcott Parsons, Walter Buckley ve Edward Tiryakian'dır. Bu teori norm, rol, denge, düzen, değer, konsensüs, işlev, bütünleşme ve sistem kavramlarını ele alır (Kızılcılık, 2002: 107).

İşlevselciler toplumun karşılıklı ilişkiler kuran alt sistemlerden oluştuğunu düşünmektedirler. Bu çerçevede toplum, birbirine bağımlı parçaların uyum içinde çalıştığı bir bütündür. Toplumun en önemli işlevi bütünleşme olmakla beraber çatışmalar ve sapmalar

önemli değildir. Robert Merton toplumun işleyişini bozan öğeleri bozuk işlev olarak tanımlamaktadır (Kızılcı, 1994: 102).

Her ne kadar klasik dönem sosyologları eğitim üzerinde dursa da 1970'lere kadar eğitim, işlevselci paradigmanın güdümünde olmuştur. İşlevselci yaklaşım eğitim kurumunun siyaset, ekonomi gibi kurumlarla ilişkilerini incelerken aynı zamanda okulun yapısını ve rol kuramıyla öğretmen-öğrenci iletişimini incelemiştir (Tan, 1990: 557).

Bir toplumun en küçük unsuru bireydir. Eğitim, bireyin topluma uyum sağlaması için gereken alt yapıyı sağlar. Toplum içerisindeki bireylerin bir araya gelmesiyle alt sistemler oluşur. Alt sistemlerin birlikteliğiyle ise sistem meydana gelir. Böylelikle bir toplum hem parçalardan oluşmuş bir yapı hem de bu yapının devamlılığını sağlayan bir sistemdir. Toplumsal ana yapılardan biri eğitim kurumudur. Onun devamlılığını sağlayan ise eğitim sistemidir. Bir toplumun varlığını sürdürmek için birtakım işleri yapması gerekir. Bundan dolayı bu kurum yapısal işlevselcilik şeklinde de adlandırılmaktadır (Wallace ve Alison, 2012: 42).

Bir insanın hayatta var olabilmesi için bir beden ve ruha ihtiyacı varsa toplumun hayatta kalması için de eğitim kurumu ve sistemi o kadar önemlidir. Eğitim kurumu bedenini yeni hücreleri ürettiği gibi, toplumun ihtiyacı olan bireyleri üretir. Herhangi bir sebepten dolayı işleyen yapı bozulursa toplum gerekli tedbirleri almak suretiyle dengesini tekrar sağlar. Toplumda esas olan denge halidir. İşlevselci kurum yapı ve işlem üzerine yoğunlaşır.

Eğitim üzerine yapılan çalışmaları sosyolojik yaklaşımlara uygulamayı ilk düşünen kişi olan Durkheim, eğitim sosyolojisinin kurucusu olarak görülmektedir. Durkheim çeşitli sosyal kesimlerin eğitim ihtiyaçlarını, eğitim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarını ve bu kurumların yeni nesilleri toplumsal hayata hazırlamadaki rolleri incelemiştir. Görülecektir ki bu sorunlar günümüzde de varlığını korumaktadır (Ballantine, 2017: 31).

İşlevselci yaklaşım, sosyal değişim için gereken değerler ve niteliklerin birbiriyle çatışmalarını göz ardı etmiştir. Davranışlar, değerler ve meslekler gibi sosyal sistemlerde olan bilgiler bireyden bireye transfer edilerek sosyal bünyenin bütünleşmesi sağlanmaktadır. Eğitim kurumu bu ana işlevi yerine getirir. Toplumsal sistemi oluşturan kurumlar birbirleriyle uyum içinde bütünleşip işlevlerini sağlıklı olarak yerine getirebiliyorlarsa ortak değerlerin paylaşıldığı bir toplumdan bahsedilebilir. Ancak etkin bir eğitim sistemi ile kültürel olarak bütünleşmenin sağlandığı bir toplum sağlıklı da olabilir. Bir grubun bütünleşmesi diğer grupların dışlanmasına yol açabilir. Eğitim aracılığıyla kültürün aktarılması bir toplumsal dayatmayı ortaya çıkartabilir. Gruplar güçlendikçe etnik

merkezcilik ortaya çıkabilir. Grup içindeki birey kendi grubuna ait değerlerin en iyisine olduğuna inanır ve kendini güvende hisseder. Ancak grup dışındaki birey için bu böyle değildir. Grup dışındaki bireylere karşı zamanla öfke duygusu gelişmeye başlar (Bauman, 2004: 107). Bu çerçevede eğitime sosyal bütünleştirme görevi verilirken etnik merkezcilik hususu dikkate alınmalıdır. Özellikle eğitim sistemi öteki kültürlerdeki unsurlara kapalı olmamalıdır. Eğitimde her zaman alternatiflerin olduğu ve öteki unsurların yanlış olmadığı öğretilmelidir.

İşlevselci yaklaşımda bireyin sosyal ilişki kurarken nelerden etkilendiği incelenmemektedir. Bu işlevselci yaklaşımın bir eksiğidir. Örneğin okulda öğrenci ve öğretmenin birbirlerine hangi şekilde etkilediği göz ardı edilmiştir. Sınıf içerisindeki bu ilişkinin sadece çevre koşullarına bağlı olduğunu düşünmek yanlıştır. Sınıf içerisinde bulunan bütün manevi ve maddi unsurlar etkileşerek yeni etki ve tepkiler oluşturmaktadır. Üzerinde durulması gereken diğer bir nokta da müfredattır. Okulda öğretilen bilginin içeriği ve öğretiliş şekli bu yaklaşımın kapsamına girmemektedir. Yapısal işlevselci model, sosyal değişimin yarattığı sorunları dikkate almadığı için bu model toplumlarda eğitim olgusunu incelemek için uygun değildir (Ballantine ve ark., 2017: 32).

Sonuç itibarıyla işlevselci yaklaşımı kullanarak eğitim sistemini analiz eden bir sosyolog, eğitim kurumlarının nasıl bir yapıda olduklarını, hangi alt sistemlerinin bulunduğunu, bir amaca yönelik olarak bunların nasıl uyum içinde çalıştığı yani işlevsellik durumu üzerinde durur. Ancak toplum içerisinde çatışma, sömürü ve menfaat ayrılıkları gibi sorunlar bulunmaktadır. Bir toplumun bütün kurumlarıyla uyumlu bir şekilde tam anlamıyla hedefe yönelik olarak işlevsel olması mümkün olmayabilir.

2.4.2. Çatışmacı kuram ve eğitim

Toplumlarda yaşanan ikilemler ve çatışmalar filozofları düşünmeye sevk etmiştir. Çatışmacı kurama göre toplum devamlı çekişen bireylerden ve gruplardan oluşmaktadır. Bu kuramda eğitim toplumun tamamıyla bağlantılanarak makro seviyede ele alınmaktadır. Çatışma sistem içerisindeki karşıtlıklardan ve dengesizliklerden oluşmaktadır. Bu kurama göre bir toplum, mücadeleyi kazanan tarafın baskı gücüyle kurulur. Çatışmacı kuramda toplum üyelerinin birbirleri arasındaki etkileşimi konusunu dikkate alınmamıştır. Kuramın öncüleri Karl Marx ve Max Weber'dir.

Çatışmacı yaklaşım, üç temel kavramı içermektedir. Bunlar çatışma, değişme ve zorlamadır. Çatışma kavramına göre toplum içerisinde rekabeti kazanan ve kaybeden gruplar vardır. Bazı imtiyazlara sahip olan kazananlar grubu toplumdaki gücü ve serveti yönetirler. Kaybedenler grubu ise kendi paylarını alabilmenin mücadelesini verirler. Süregelen bu mücadele değişimi başlatarak bazı örgütlerin ve hiyerarşilerin ortaya çıkmasına yol açar. Böylelikle toplum içerisinde bazı yapılar oluşmaya başlar. Çatışmanın ortaya çıkardığı gerilim zamanla kazananlar lehine sistemde değişime sebep olur. Her ne kadar hâkim grup otoritesini kurup bir toplumsal düzenin oluşmasını sağlasa da bu düzene karşı direnmeler her zaman devam eder. Toplum içerisinde direnenler zamanla çoğalır ve çözümler ortaya çıkar. Yeni bir düzen kendini gösterir ve toplumsal akış devam eder. Bu kurama göre toplumsal değişimin temel dinamiği çatışmadır (Tezcan, 2018: 22).

Toplumda yaşanan güç ilişkileri ile menfaat çatışmaları eğitim sistemini yönlendirmektedir. Tahakküm sahibi gruplar, eğitim sistemini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirerek okullardaki hiyerarşik düzeni, ders içeriklerini ve hatta ders saatlerini düzenlerler. Çatışmacı teorisyenler eğitimi, egemen sınıfın toplumu yönetme aygıtı olarak görürler. Weber'e göre endüstriyel dönemden önce eğitim, toplumda bireyi farklılaştıran bir etkidir (Ballantine ve ark., 2017: 33). Bir birey eğitim aldığı anda diğerlerine göre seçkinleşerek yöneticilik gibi yüksek pozisyonlarda statü sahibi olur. İnsan topluluklarını yönetmek için eğitim aracılığıyla yöneticiler yaratılır. Mevcut düzen içerisinde ailelerinden aldıkları bilgilerle yetinen diğerlerinin ise eğitime ihtiyacı yoktur.

Sanayi toplumlarında karşılaşılan ihtiyaçlar değişmiştir. Rekabet ortamlarında insanların statülerini korumaları ve daha iyilerine sahip olabilmeleri için eğitim daha önemli bir konuma gelmiştir (Ballantine ve ark., 2017: 34).

Aron'a göre eğitim sosyolojisini gerçekçi bir şekilde inceleyen en önemli kuram Marksizm'dir. Aron, bir toplumu analiz ederken ekonomik durumundan başlayıp oradan üretim ilişkilerine geçeceğini ve toplumsal ilişkilere ulaşacağını ifade etmiştir. Tarihin herhangi bir dönemindeki toplumu açıklamak için bunların metodolojik olarak kullanılmasının yeterli olacağını da vurgulamıştır (2017: 136).

Marksizm'e göre eğitim, güç sahibi burjuva sınıfının çıkarlarına göre şekillenmiştir. Toplum bu düzenden kurtarılmalıdır. Sınıflı toplumlarda insanlar kendilerine ait gerçek çıkarları anlayamazlar. Bu insanlar yapay bir bilinçlilik düzeyine ulaştırılırlar. Marx, bu sürece örnek olarak kitlelerin uyuşturucusu olarak adlandırdığı dini gösterir. Din Marx'a göre insanların daima sözde eşit muamele görecekları bir dünya yaratır. Onları geleceklarıne

odaklayarak huzursuzluğu sözde huzura dönüştürür (Wallace ve Alison, 2012: 133). Yapay bir bilinçle üretim yapan birey zamanla ürettiğinin farkındalığından uzaklaşmaktadır. Yabancılaşma olarak adlandırılan bu durum insanın önce emeğinden sonra kendisinden ve çevresinden uzaklaşmasıdır. Marksist kurama göre yabancılaşma sorunu sadece mülkiyetin ve sınıf ilişkilerinin ortadan kaldırılmasıyla çözülecektir.

Bowless ve Gintis'e göre eğitim sisteminde gerçekleştirilecek reformlar, sınıflar arası eşitsizlikleri azaltacaktır. Ancak Tan bu düşünceyi bir hayal olarak görmektedir. Tan'a göre okulların iş birliğini, demokrasiyi ve katılımı yaratacak şekilde yapılanabilmesi için kapitalist ekonominin tamamen dönüşmesi gerekmektedir (1990: 566). ABD eğitim tarihini analiz eden Bowless ve Gintis zorunlu eğitimin toplumsal kontrol aygıtı olarak kullanıldığını ve fabrika sisteminin sadık işgücü yetiştirmeye yaradığını belirtmektedirler. Önceleri dayak gibi disiplin yöntemlerinin artık yumuşatıldığını ifade etmektedirler.

Althusser, üretimin gerçekleşmesi için üretim araçları ile üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kapitalist sistemde işgücüne bir ücret verilerek kendi gücünün yenilenmesi ve çocuk yetiştirmesi sağlanır. İşgücünün karmaşık koşulların gerektirdiği yeterliliği de kapitalist eğitim sistemi vasıtasıyla gerçekleştirilir (Davies, 1976: 100).

Bowless ve Gintis'ten farklı olarak eğitimi kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak gören Althusser, devlet aygıtını ikiye ayırmaktadır. Bunlar devletin baskıcı ve ideolojik aygıtlarıdır. Baskıcı aygıtlar yasama, yürütme, yargı, polis ve ordudan oluşmakta ve zor kullanarak egemen sınıf adına müdahalelerde bulunmaktadır. Fakat üretim ilişkilerinin tekrar üretilmesi sadece baskıya değil ideolojik devlet aygıtları aracılığıyla da olmaktadır. Bunlar eğitim, aile, hukuk, siyaset ve din vb. dir. Althusser'e göre olgunlaşmış kapitalist düzenlerde esas ideolojik aygıt eğitimidir (2015: 49).

Eğitim, öğrenciyi zayıf zamanında ve zorunlu olarak yakalamakta ve ona önce çalışacağı mesleği için gereken teknik ve becerileri öğretmektedir. Sonra gelecekteki mesleğine uygun ekonomik rolüne göre uygun olan iyi davranış kuralları öğretilmektedir. Bu kurallar işçilere boyun eğme, haline razı olma, tevazu gösterme olarak öğretilirken, baskı ve sömürü rolünü üstlenecek gruba ise yırtıcılık, kin, kuşkuculuk ve hile öğretilmektedir. Ayrıca okul öğrencilere dolaysız ve dolaylı olarak postmodern dönemin egemen fikirleri enjekte edilmektedir (Cosin, 1972: 86). Kapitalist üretimin arzuladığı ideoloji ve beceri ile doldurulan kitlelerin neredeyse tamamı 16 yaşında üretim yapacakların grubuna, diğerleri orta düzeyde teknik yani beyaz yaka işlere yönlendirilirler. Küçük azınlıklar da eğitimin

zirvesine ulaşarak baskı ile sömürü ajanı ve aynı zamanda uzman ideolog olurlar (Davies, 1976: 101).

Althusser (2015), okullarda eğitim gören öğrencilerde bağımsız tepki, yaratıcılık ya da özgür düşünebilme gibi özelliklerin olmayacağına inanmaktadır. Aksine eğitim yoluyla devletin yarattığı baskı, öğrencileri sanki aynı tornadan çıkan kalıplara dönüştürmektedir.

2.4.3. Sembolik etkileşimci kuram ve eğitim

Sembolik etkileşimci kuram, bireylerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimlerini incelemektedir. Kuramın öncüleri George Herbert Mead, Herbert Blumer ve Charles Horton Cooley'dir. Eğitim olgusuna sosyal psikolojik açıdan yaklaşan bu kurama göre ortak kültüre sahip olan bireyler, birbirlerine benzer olaylarda benzer davranışları göstermektedirler. Aynı tecrübeleri kazanan ve sosyalleşen, dolayısıyla habitusları ortak olan bireyler toplumsal olguları ortak algılarla yorumlamaktadırlar. Ancak tüm bireyler aynı olmadığından bireysel deneyimlerine ve sosyal statülerine göre farklılıklar göstermektedirler (Ballantine ve ark., 2017: 35).

Sembolik etkileşimci kuram sadece bireylerin birbirleri arasında bir ilişki olmadığını, aynı zamanda birey ve toplum arasında da karşılıklı ilişkinin olduğunu ve birey ile toplumun birbirinden ayrılamayacağını kabul etmektedir (Tezcan, 2018: 15). Eğitim sosyolojisi bakımından bu kuram öğretmen-öğrenci, grup-üye arasındaki etkileşimleri, simgeler ve anlamları, öğrencilerin eğitim aracılığıyla sahip oldukları kazanımlar ve tavırları, öğrencilerin sosyoekonomik statüleri gibi konuları ele almaktadır. Bununla beraber eğitim kurumlarını benlik gelişimi ve rollerin öğrenilmesini sağlayan toplumsal bir mekân olarak görmektedir. Okul içerisinde şekillenen benlik sınıfta ve sınıf dışında etkili olmaktadır.

İnsanlar kendi zihinlerinde var olan kültürel kalıpların etkisiyle sahip oldukları düşüncelerle ötekilerin kendilerine belli şekillerde davranmalarını beklerler. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerinin tamamının saygılı davranmalarını bekler. Öğrencilerinden kendisine gösterilen bir davranışı yorumlayarak yeni bir davranış sergiler. Eğer öğrenci kendisine saygısız davranıyorsa sert bir şekilde cevap verir. Öğretmeninden bu şekilde tavır gören öğrenci de bu yönde beklenti içine girer. Bu beklenti döngüsü bireyler arasında etkileşim var oldukça devam eder. Başka bir örnek verecek olursak bir öğretmen yoksul olan öğrencisinin başarısız olmasını bekleyip ona bu şekilde davranırsa gerçekten çocuğun başarısız olmasına yol açabilir.

Etkileşim kuramları içerisinde eğitim sosyolojisine en uygun olanlar etiketleme ve alışveriş kuramlarıdır. Etiketleme kuramına göre bireyin, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kendisine atfedilen bir etiket, onun benliğinin bir parçası olmaktadır. Bu kuram çerçevesinde birey, kendisine dış dünyadan gelen etiket ile kendi düşüncelerini birleştirerek bunu içselleştirir. Kendisini bu kimlikle tanımlamaya başlayarak bu doğrultuda davranır. Mesela sınavdan düşük not alınca başarısız olarak nitelendirildiğinde artık başarısız olması beklenir. Bu etkileşim zamanla kalıcı hale gelir ve toplumsal etki asıl belirleyicidir (Tezcan, 2018: 16).

Alışveriş kuramına göre etkileşimler maliyet ve ödülleri içermektedir. Örneğin eğitim için harcanan maliyetin karşılığında gelecekte alınacak ödül beklentisi vardır. Okulu bitirdikten sonra yüksek gelirli bir işe sahip olma ödülü şu an eğitim esnasında ödenen bedele karşılık gelmektedir. Ya da sınıf içerisinde öğretmenin öğrencisini başarısı karşısında ödüllendirmesi durumunda öğrenci ödüle kavuşmak için daha çok çalışacaktır. Alışverişlerin etkili olması için ödül ve maliyet dengeli olmalıdır. Etkileşim kuramları sınıf içi dinamikleri anlamak için elverişlidir (Tezcan, 2018: 16).

2.5. Anayasal Bir Hak Olarak Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre haklar kategorisi; Kişi hakları, Sosyal ve ekonomik haklar, Siyasi haklar olarak anılırken eğitim ve öğrenim hakkı sosyal ve ekonomik haklar içerisinde belirtilmiştir. Eğitim hakkının sosyal ve ekonomik haklar içerisinde bulunmasının sebebi, bunun gerçek anlamıyla kullanılabilmesi için devletler tarafından tam katılım ile kaynakların sağlanmasının gerekliliğidir. Eğitim hakkı evrensel temel bir haktır. Çünkü insanların kişiliklerinin gelişiminde oldukça etkili olmakla beraber kendini gerçekleştirme ve özgürleştirme anlamında önemli bir yere sahiptir.

Eğitim hakkı insanların sosyal durum, siyasi düşünce, etnik kimlik, cinsel kimlik, engel durumu, ırk, yaş, cinsiyet durumlarını ayırt etmeden ücretsiz temel eğitime sahip olabilmelerini vurgulamaktadır. 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyannamesinde, millet, cinsiyet, etnik köken ve ırk farklılıkları ayırt edilmeden tüm insanların eğitim haklarının olduğu ifade edilmiştir.

Örneğin Afganistan’da yaşanan bir olay neticesinde dünyada eğitime ilişkin yapılan düzenlemeler tekrar gözden geçirilmiştir. Afganistan’da yaşayan Malala devamlı yeniliğe

açık ve meraklı bir kızdır. Malala'nın evinin yakınında bulunan bir okulun yöneticiliğini yapan Ziauddin ise Pakistan'da tüm insanların eğitilmesi gerektiğine inanan bir girişimcidir. Pakistan da Afganistan gibi özellikle kız çocuklarının okula gönderilmesine karşı çıkılan bir ülkedir. Hatta dünyada okula gidemeyen çocukların sayısının en çok olduğu ikinci ülkedir. Öte yandan ülkede Taliban tarafından kız çocuklarının eğitim alması bilinçli bir şekilde engellenmeye çalışılırken Ziauddin açıkça bu durumun karşısında durmuştur. Malala okula gitme konusunda ısrarcı olunca ve çeşitli platformlarda açıklamalar yapınca 2012 yılında Taliban tarafından başından vurulmuştur. Bu olaydan sonra Taliban Pakistan ülkesinde alenen kınanmıştır. Saldırı yapıldıktan sonra iki milyon vatandaşın imzasıyla Pakistan'da ücretsiz ve mecburi eğitim kanunu onaylanmıştır (Sığın ve ark., 2017: 116).

İnsanların eğitilme hakları birçok uluslararası sözleşme ve beyannamelerde diğer bütün insan haklarının ön koşulu şeklinde belirtilmektedir. Bütüncül, çoğunluğa hitap eden ve farklılıkları önemseyen, topluma dahil olabilmeyi ve siyaset yapabilmeyi sağlayan, demokrasi temelli bir dünyayı hedefleyen eğitim, temel hak ve özgürlüklerinin farkında olan, bunu özümseyen, diğerlerinin de haklarını kendine ait haklar kadar önemseyen insanların varlıkları ile mümkündür (OSCE, 2008: 7).

Öte yandan modern eğitimin kurucusu olarak görülen Jan Amos Comenius (1592 – 1670)'un bazı sözlerine bakacak olursak "...biz özgür varlıklarız kendi kendilerini sonsuz sonsuzlukta yaratan", " öğretim sözle yapılabilir, eğitim ise sadece örnek olunarak", "dünya insanlık için okuldur, her insanın hayatı beşikten mezara kadar öğrenmekle geçer" şeklinde eğitime vurgu yaptığı görülecektir. Eğitim ve öğrenim için en elverişli zamanlar ilk yaşlardır. Eğitim öğretim bir arada yapılmalı, bu amaçla okullar açılmalıdır. Hem kız hem erkek çocuklar okullara alınmalıdır. Okullarda eğitim ve öğretim kapsamlı olmalıdır. Amaçlara uygun okullar açılmalıdır. Okulların daha iyiye doğru geliştirilmesi önemlidir. Okulların yenileştirilmesinde temel koşul tam bir disiplin sağlanmasıdır. Okulu düzenleyecek ilkeler doğadan alınmalıdır.

Uluslararası hukuk anlaşmalarında temel eğitimin vazgeçilemez bir hak olduğuna dair maddeler yer almaktadır. Bu anlaşma ve sözleşmelerin, yürürlükte olan mevzuatlarımıza bağlayıcılığı bulunmaktadır. Özellikle Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesine göre; "Herkes eğitim hakkına sahiptir. İlköğretim zorunlu ve parasız olmalıdır" (27 Mayıs 1949 tarihli Resmî Gazete, Md. 26).

Eğitim hakkı diğer bütün hakların öğrenilmesinde, kullanılabilmesinde ve korunabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim hakkı her bir bireyin yaşama ilişkin ifade ve düşünce özgürlüğü ile seçme ve seçilme hakkı da dahil olmak üzere tüm hakların kullanılabilmesinin ilk koşuludur (UNICEF, 1999).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'ne göre ise;

“Çocuğun en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır. Çocuğun genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahiptir” (20 Kasım 1959 tarihli Resmî Gazete, Md. 7).

UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi'nde eğitim hakkı şöyle açıklanmıştır:

“Bu sözleşmeye taraf olan devletler ayrıca, ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve olanak eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturma, geliştirme ve uygulamayı, bu bağlamda ilköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı ve bu fırsattan herkesin yararlanmasını sağlamayı üstlenir” (22 Mayıs 1962 tarihli Resmî Gazete, Md. 4).

Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde ise benzer bir görüş şöyle ifade edilmektedir: “Bu sözleşmeye taraf olan devletler, ... İlköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişebilir olması gerektiğini tanırırlar” (3 Ocak 1976 tarihli Resmî Gazete, Md. 3). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde temel eğitimin fırsat ve imkân eşitliği içinde sağlanması gereken bir insan hakkı olduğu vurgulanarak; “Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırırlar ve özellikle bu hakkın fırsat eşitliği ilkelerine uygun kullanımını sağlamak amacıyla gerekli önlemleri almayı üstlenirler” denilmektedir (27 Ocak 1995 tarihli Resmî Gazete, Md. 28).

İmkân Eşitliği: Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan fertlerin hepsini eğitimden yararlandırmaktır.

Fırsat Eşitliği: Herkesin kendi yeteneklerine, zihin kapasitesine uygun olan eğitim modeli ve türü ile imkanlardan yararlanabilmesidir. Yani eğitimin süresi, içeriği, çeşidi ve niteliği itibarıyla o ferdin özelliklerine uygun ortam, imkân ve şansın hazırlanmasıdır.

Bu çerçevede UNESCO Viyana'da İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi düzenlemiştir. Burada dünyada asıl hedefin, diğer bütün hakların bilinebilmesine, benimsenebilmesine ve yaşanabilmesine imkân veren *eğitim hakkının* alınabilmesini sağlayabilmek olarak ifade edilmiştir (Geray, 1993). Uluslararası sözleşmelerde açıklandığı

üzere, taraf devletler, özellikle zorunlu temel eğitimi, tüm insanların aynı fırsat eşitliği içinde erişebilecekleri bir insan hakkı olarak ele almakla yükümlüdürler.

Öte yandan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF), Covid-19 salgınının çocukları ve eğitimlerini nasıl etkilediğine ilişkin yayımladığı raporuna göre, her 7 çocuktan biri, yani 214 milyon çocuğun, yüz yüze eğitim imkânının dörtte üçünden fazlasını salgın yüzünden kaçırdığı ve 168 milyondan fazla çocuğun ise okullarının yaklaşık bir yıl kapalı kalması nedeniyle yüz yüze eğitim alamadığı görülmektedir (UNICEF, 2021).

2.6. Covid-19 Pandemisi ve Çevrim içi Eğitimde Eşitsizlikler

Dünyada ilk olarak Çin'de 2019 yılının aralık ayında kendini gösteren pandemi kısa zamanda bütün dünyaya yayılmıştır. Pandeminin etkilediği alanların başında eğitim alanı gelmiştir. Salgının yayılımını azaltmak için ülkeler okulları kapatmaya başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandeminin ilan edilmesinden sonra kırk altı ülkede okullar tamamen ya da kısmen kapanmıştır. Bunun sonucunda Türkiye'de ise 11 Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan vaka ile birlikte eğitim öğretimin tüm kademelerinde eğitime iki hafta ara verilmiştir. Devamında 23 Mart 2020 tarihinden itibaren MEB ve Yükseköğretim Kurulunca yüz yüze eğitimin yerine çevrim içi eğitime geçme kararı alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim dönemi çevrim içi eğitim ile tamamlanmıştır. Eylül 2020 tarihinin gelmesiyle birlikte okullar yeniden açılmıştır. 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren dünyada elli iki ülkede 850 milyon öğrenci için okullar kapanmıştır (UNESCO, 2020).

Ülkemizde 21 Eylül 2020 tarihinde okullar seyretilmeye başlanmış ve kademeli bir şekilde açılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karara göre yalnızca isteyen 1'inci sınıf ile ana sınıfı öğrencileri 21 Eylül 2020 haftasından itibaren haftada bir gün, diğer iki hafta ise haftada iki gün okula gideceklerdir. Üç hafta sonrasında yapılan değerlendirme neticesinde diğer sınıflardan bir kısmının yine kademeli bir şekilde başlayabileceği belirtilmiştir (MEB, 2020). Pandeminin yayılımının artmasıyla birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılının neredeyse tamamı çeşitli çevrim içi platformlar aracılığıyla tamamlanmıştır.

Çevrimiçi platformlar günden güne artmaktadır. Artık ağ toplumu insanları neredeyse bütün faaliyetlerini ekranlar arkasında yapmaya başlamışlardır. Gerçek ile sanalın iç içe geçtiği bu platformlarda yapılan eğitim faaliyetleri de tercih edilen eğitim yöntemlerinden olmaktadır (Cirit, 2021). Çevrim içi eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirinden farklı mekân ve zamanlarda dersleri işlemelerine ve öğretimin kolaylaşması için

bilgi teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanabilmelerine dayanan bir öğretim şeklidir (Valentine, 2002). Ayrıca çevrim içi eğitimde dersler canlı, görüntülü ve sesli olarak işlenmekte, katılımcıya istediği zaman tekrar izleme ve görüntüleme imkânı sunmaktadır. Bu sistem pandemiyle birlikte eğitim ve öğretimin hızlı bir şekilde dijital ortamda geçtiği yenilikçi bir eğitim sistemidir. Öte yandan çevrim içi eğitim öğrenen ve öğretmenin farklı ortamda olduğu, öğretme ve öğrenme pratiğine uygun ders içeriklerinin ve materyallerin aktif bir şekilde kullanıldığı daha bağımsız bir eğitim şeklidir (Uşun, 2006). Her iki tanım da bize gösteriyor ki çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran en önemli özellik öğretmenler ve öğrencilerin eğitim sürecinde farklı ortamda bulunmaları ve bilgi teknolojilerinin çok daha etkin bir şekilde kullanılmasıdır.

Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve üç TV kanalı aracılığıyla öğrencilere çevrim içi eğitim içerikleri sunulmuştur. Böylelikle EBA, internet, televizyon ve internet tabanlı çevrim içi eğitim platformları (Zoom, Google Meet vb.) kullanılmaya başlanmıştır. Derslerin bu şekilde işlenmeye başlamasıyla okullar ve yüz yüze eğitim sanal dünyada gerçekleşmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ise bu süreçle ilgili olarak şöyle açıklama yapmıştır:

“Çevrim içi eğitim yapıyoruz ama öğrenciler okuldan uzaklaşsınlar, motivasyonları düşmesin, eğitsel olarak onları meşgul edelim, eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayalım, bundan dolayı yapıyoruz. Yoksa sadece televizyonla eğitimle bizim tam bir eğitim yapmamız söz konusu olamaz. Bunun farkındayız. Fakat tedbirimizi almak zorundayız.” (MEB, 2020).

Bu açıklamaya göre eğitim, sınırlı ve uzaktan erişimlerle sekteye uğrayacaktır. Ancak şartların normal olmadığı düşünüldüğünde eğitimin tamamen kesilmesinden çevrim içi eğitim olarak yürütülmesine karar verilmektedir.

Çevrim içi eğitim ile ilgili yapılan bu çalışmaların sonuçları düşünüldüğü gibi olmamıştır. Çevrim içi eğitime katılmak için gerekli olan teknolojik donanımdan yoksun olan çocuklar derslere EBA üzerinden girememiş ve dersler yüz yüze eğitimde olduğu gibi düzenli olarak işlenememiştir. 4 Eylül 2020 tarihli Eğitim-Sen Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç raporuna göre EBA platformundan canlı derslere katılım birçok okulda %15-20 civarında kalmıştır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ve hiçbir şekilde internet ulaşımı olmayan bölgelerde yaşayan çocuklar çevrim içi eğitime ulaşamamışlardır. EBA platformunun alt yapısı da aynı anda birçok öğrencinin derse girebilmesi için elverişli olmamıştır. Ders esnasında bağlantıların kopması, öğrencilerin tekrar derse girememeleri, bu konuda ailelerin dijital okuryazarlığının az olması ve çocuklarına yardımcı olamamaları

gibi problemler anayasal bir hak olan eğitim hakkını kullanılamaz hale getirmiştir. TV aracılığıyla verilen eğitim öğrenciler tarafından pek ilgi görmemiştir. Çünkü çocuklara kendi öğretmenleri tarafından eğitim verilememiştir. Ayrıca tek taraflı bir şekilde gerçekleştirilen eğitimde etkileşim mümkün olamamıştır.

Bunun devamında her okul yüz yüze eğitimde olduğu gibi EBA üzerinden sınıf programları oluşturmuş ve öğrenciler kendi öğretmenleriyle canlı dersleri işlemeye başlamıştır. Ama internet ve yeni iletişim teknolojilerine ulaşma problemi burada da kendini göstermiştir. Bu problem canlı derslere katılımı azaltmış çocukları temel eğitim haklarından alıkoymuştur. Sorunun nedeninin yüzeysel bir açıklama ile ortaya konulması mümkün değildir. Söz konusu olan problem aslında sınıfsal eşitsizliklere dayanmaktadır. Bu açıdan Bourdieu'nun sınıfsal eşitsizliklere ilişkin bakış açısı irdelenecek ve çevrim içi eğitimdeki eşitsizlikler anlaşılmaya çalışılacaktır.

Eğitimde karşılaşılan fırsat eşitsizliği problemi bütün dünyada bulunan yapısal bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitiminin sona ermesi ve çevrim içi eğitime geçilmesi eğitim sisteminde hali hazırda devam eden eşitsizlik problemlerini tekrar tartışmaya açmıştır. Pandemi döneminde okulların kapatılması sonucunda uygulanan çevrim içi eğitimler çoğunlukla yeni iletişim teknolojileri kullanılarak yürütülmüştür. Özellikle dijital iletişim araçlarına sahip olma durumu ile çevrim içi eğitim için gereken ortama sahip olma durumu eşitsizliğin yeniden üretilmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden çevrim içi eğitim sürecinde dijital iletişim araçlarına sahip olanlarla olmayanlar arasında eğitim imkanlarına yararlanma anlamında oluşan fark eğitimde eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu eşitsizliklerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler aleyhinde artacağı aşıkardır.²

Pandemi döneminde uygulanan çevrim içi eğitim teknikleri öğrencilerin okullarından kopuşları engellemek ve öğrenme kayıplarını azaltabilmek amacıyla en etkin şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Yalnız teknolojik imkanlara ulaşmada dezavantajlı olan öğrenciler aleyhine var olan eşitsizlikler daha da büyümüştür (Moreno ve Gortazar, 2020). Bunun en önemli sebeplerinden biri de dezavantajlı öğrencilerin çevrim içi eğitimde gerekli dijital iletişim araçlarına sahip olmadıkları için derslere katılamamış, öğretmenleriyle yeterli

² <https://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>, (Erişim tarihi: 3 Ağustos 2021). “Rapid Response Briefing Note: Remote Learning and COVID-19 Outbreak”, Dünya Bankası Acil Müdahale Brifing Notu, 16 Mart 2020.

seviyede iletişim kuramamış, yüz yüz eğitim sırasında okuldan aldıkları birçok desteği almakta güçlük çekmişlerdir.

Öte yandan ailelerin dijital okuryazarlığı, ekonomik ve sosyokültürel düzeyleri, çocukların evlerindeki fiziki ve teknolojik imkanları, teknolojiyi kullanma düzeyleri ve çocuklardaki eğitim bilinci çocukların çevrim içi eğitim süreçlerinden faydalanmaları bakımından önemli derecede belirleyici olmuştur.

Eğitimin uzaktan gerçekleştirildiği bu dönemde dijital araçların aktif şekilde kullanımı önemli hale gelmiştir. Burada üzerinde durulması gereken bir husus ise dijital araçların kullanımında yeterli donanımına sahip olması gereken sadece veliler değil öğretmenlerdir. Bu konuda öğretmenlere yeterli eğitim verilmemiş olup öğrencilerin yaşadığı bocalama sürecinden öğretmenler de geçmişlerdir. Öğretmenlerin çevrim içi eğitim sürecinde dijital araçları kullanmada yaşadıkları güçlükler de çevrim içi eşitsizliği artırmıştır (Dawadi ve ark., 2020). Buna ilaveten özel okullarda öğrenciler dijital araçlarla oluşturulmuş ders içeriklerine rahat bir şekilde ulaşırken devlet okullarındakiler ise bundan yoksun kalmışlardır.

Çevrim içi eğitimlere katılabilmek için bilgisayar (masa üstü, diz üstü ve tablet) ve akıllı telefon sahibi olma zorunluluğu vardır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2021 verilerine göre bilgisayar sahibi olan çocukların oranı 2013 yılında %24 iken 2021 yılında bu oran %46 olmuştur. Ayrıca kendisine ait akıllı telefonu olan çocukların oranı ise %55'tir. Öte yandan çocukların %77'si cep telefonunu çevrim içi eğitime katılmak için kullandıkları görülmüştür. Bununla beraber Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2021 verilerine göre Türkiye'de hanelerin %92'si geniş bant ile internet erişimine sahiptir (TÜİK, 2021). Buna göre hanelerin %62'si sabit geniş bant bağlantı (kablolu internet, ADSL, fiber bağlantı vb.) ile internete ulaşırken %88,5'i mobil geniş bant bağlantı ile internete erişim sağlamıştır. Bu verilere bakıldığında özellikle son sekiz yılda bilgisayar ve akıllı telefon sahipliğinde önemli miktarda artış olduğu görülmektedir.

Çevrim içi eğitim sürecinde sosyoekonomik faktörler bireylerin dijital araçlara erişimleri ve kullanımları alanında birtakım farklılıklar yaratmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların neticelerine bakıldığında sosyoekonomik düzeylerin farklılığının dijital uçurum denilen durumu daha da derinleştirdiği görülmektedir. Evde internetin olması, internete erişim hızı, kendine ait bilgisayar ve akıllı telefonun olması coğrafi bölgeler arasında

farklılık göstermekte ve dijital uçurumun artmasıyla çevrim içi eğitimin de sekteye uğradığı anlaşılmaktadır.



3. PIERRE BOURDIEU’NUN BAKIŞ AÇISI

3.1. Temel Kavramlar

Bilginin yapısına ilişkin sorgulamaların bilimsel ve felsefî olarak iki türlü yapıldığı kabul edilmektedir. Felsefe ile bilim zaman zaman iç içe geçmekte olup ikisinin arasına sınır çekmek her zaman bir problem olmuştur. Felsefecilerin çalışmalarında bu sınır çekme sorununu çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu çerçevede Karl Mannheim *İdeoloji ve Ütopya* isimli eserinde bilgi sosyolojisini formüleştirmiştir.

Bilim sosyolojisi üç farklı yaklaşım ele alınarak incelenmektedir. Birincisi pozitivist gelenek, ikincisi inşacı gelenek ve üçüncüsü eleştirel-realist gelenektir. Pozitivist gelenekçilerden Mannheim’ın yaklaşımlarını Robert Merton “Bilim Sosyolojisi” biçimine çevirmiştir. İnşacı gelenek çerçevesinde ise “Güçlü Program” yaklaşımı ve “Aktör Şebeke Teorisi” yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Üçüncü yaklaşım olan eleştirel-nesnelci yaklaşımın en önemli temsilcisi olan Pierre Bourdieu, kendi sosyoloji yaklaşımında habitus, alan, sermaye ve düşünümsellik gibi kavramsal araçlar geliştirmiştir (Etil ve Demir, 2014: 313).

Bourdieu birbirine zıt görünen kavramları bir araya getirmeye çalışmıştır. Bütün karşıtlıkları eleştiren Bourdieu her kuramın olaya göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Ona göre hiçbir kuram dışlanmamalı, aynı zamanda da hiçbir genel geçer kabul edilmemelidir. Ayrıca incelenen olayın tarihsel geçmişinin dikkate alınması önem arz etmektedir. Bununla birlikte pratiğe dökülmeyen ve sadece kuram olarak kalan teorinin geçerliliğinin olmadığını ifade etmektedir.

Bourdieu ortaya çıkardığı kavramların anlaşılması için oyun örneği üzerinden yola çıkmıştır. Oyunun oynandığı yer *alandır*. Oyuncular oyun sonucunda birtakım çıkarlara sahip olacaklarını bildikleri için oyuna dahil olurlar. Bu çıkarlar *illusio* olarak adlandırılır. *Doxa* şeklinde adlandırılan kurallar sorgulanmadan kabul edilir. Oyuna dahil olduğunda *alanın* bütün kuralları benimsenmiş olur (Bourdieu, 2006: 405).

Söz konusu oyunda oyuncular ellerinde bazı kozlar bulundurmaktadırlar. Bu kozları *sermaye* kavramıyla açıklayan Bourdieu, üç temel sermaye tipinden bahsetmektedir. Bunlar ekonomik (maddi kaynaklar), kültürel (eğitim vasıtasıyla edinilen kodlar) ve sosyal (ilişkiler ağı) sermayedir. Bu sermaye çeşitlerinin pratiğe dökülmesiyle de *simgesel sermaye* kendini gösterir.

İnsanlar sahip oldukları sermaye, kabul edilen kurallar ve oyun sonunda sahip olacaklarına inandıkları çıkarlar doğrultusunda kendilerini sonuca ulaştıracak yollara zamanla aşına olurlar. Sonuca gitmek için sahip olunan paradigmlar, insanların ortak eğilimlerinin oluşmasına sebep olur. Bourdieu bu yatkınlıkların tamamına *habitus* adını vermektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2016: 83).

Bourdieu'ya göre alan ve habitus arasındaki ilişki adeta bir suç ortaklığı gibidir. Alan habitusu yapılandırmaya çalışırken, habitus da alana yönelik algıyı şekillendirmeye çalışır. Habitus, bilinç mecburiyeti olmayan bir bilme şeklinin, planlı olmayan bir niyetin, insanın açıkça ortaya koymadan da işlevselleşmesini sağlayan pratik egemenliğin bir ilkesidir (Bourdieu, 2007: 48).

3.1.1. Alan

Weber'den etkilendiğini gizlemeyen ve onu eleştirmekten de kaçınmayan Bourdieu, alan kavramını Weber ile ilişkilendirerek oluşturmuştur. Bu kavramın içeriğini doldururken Marx'tan ziyade Weber'i temel almıştır. Bourdieu toplumsalın yalnızca ekonomik hususlar ve sınıflar çerçevesinde değerlendirilemeyeceğini, eğitimsel ve kültürel faktörlerin de önemi üzerinde durmuştur. Alan "incelenen toplumsal uzayın üstüne bina edilen bir kavram/nesnedir" (Göker, 2007b: 546).

Alan, kendine ait kurallarını içinde bulunanlara zorla yapmalarını sağlayan bir güç ve mücadele bölgesidir. Mesela sanat insanı olmayı hedefleyen bir kişi bu alandaki sanatsal sermayeye sahip olmak, bu sanatsal ekibin habitusunu kendine göre çıkış noktası olarak benimsemek ve bu alana ait kurallara uymak mecburiyetindedir (Wacquant, 2007: 64). Alan kavramı aynı zamanda sosyal konumlar arasında bulunan bağıntıların bileşkesidir. Bu bağıntılar nesnel bir şekilde insanlardan bağımsız şekilde var olabilen gerçekliktir. Bu gerçeklik alanlar arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin ekonomik alanda duygusal olmamakta, işe yönelik öncelikler ön planda iken, sanatsal alanda ekonomiye ilişkin çıkarların devamlı eleştirildiği bir durum söz konusudur.

Yeni bir alanın oluşumu yeni alternatiflerin doğmasıyla üç safhada gerçekleşmektedir. Birinci safha özerkliğin elde edilmesi (alanın yapısına direnişte bulunmak), ikincisi ikinci yapının belirmesi (iki taraflı bir çatışmanın ortaya çıkması), üçüncüsü ise simgesel sermayenin ortaya çıkması (kendine özel bir sermaye ile yeni alanın oluşmasıdır (Bourdieu, 2006: 94). Bourdieu hayatın bir mücadele alanı olduğunu ifade

etmektedir. Bu mücadele alanı içerisinde failler toplumsal pozisyonlarını korumaya çalışmaktadırlar (Arun, 2015: 211). Alanda kişi edilgen değil aktif konumdadır. Eyleyenler sermaye taşıyıcılarıdır ve sahip oldukları sermayelerine göre konumları vardır. Sermaye türlerinin etkinliği her alanda farklıdır (Çeğin, 2005: 75).

Bourdieu alan kuramını tahakküm analizlerinde kullanır. Faillerin hareket kabiliyetleri sahip oldukları sermaye türlerinin habitusları doğrultusunda kullanmalarına bağlıdır. Alanların kendine özgü bir işleyiş tarzı, çıkarı ve habitusu vardır (Koytak, 2012: 90). Bu çerçevede alanlar aynı zamanda birer toplumsal mikro evrenler gibi düşünülebilir. Alanlara örnek olarak eğitim kurumları, siyasi partiler, meslek örgütleri gösterilebilir (Şenol ve Altuntek, 2017: 204).

Bir alanın bölümleri, bileşkeleri yoktur. Alt alanlar içerisinde o alanlara ait mantık silsilesi bulunmaktadır. Her alan, içindeki mücadelelerin konusunu kapsayan aktif bir çerçeveden meydana gelen açık oyun mekanıdır. Bir alan hiç kimsenin keşfetmediği, hayal edilebilecek diğer oyunlardan oldukça karışık bir oyundur (Bourdieu ve Wacquant, 2016: 89). Bourdieu'ya göre alanı incelerken üç noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Birincisi alanın konumu iktidar alanına göre çözümlenmelidir. Alanın iktidar alanıyla ilişkisi önemsenmelidir. İkincisi eyleyenlerin konumları arasındaki bağlantıların nesnel yapısı kurulmalıdır. Üçüncüsü ise eyleyenlerin habitusları çözümlenmelidir (Bourdieu ve Wacquant, 2016: 90).

3.1.2. Habitus

Habitus kişiyi şekillendiren ve kişinin eylemlerince şekillendirilen karşılıklılık halidir. Kişi kendi habitusu sayesinde çeşitli ihtimaller karşısında çözüm üretebilme yeteneğine sahip olmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2016: 27). Böylelikle kişiler yapılaşan bir sınıflamanın içinden gelmekte ve aynı zamanda yapılaşma halinde olan bir sınıflamayı inşa etmektedirler.

İnsanlar daha önceden diğerlerinin yaptığı şeyleri tekrar yaparak habitusunu da tekrar üretmektedirler. Habitus eyleyen kişinin düşünmeden gerçekleştirdiği ve farkında olmadan insanlar içinde kabul görünmek maksadıyla gerçekleştirdiği davranışlar setidir. Habitus kişiye “kim olsa aynı şeyi yapardı” düşüncesiyle hareket serbestisi sağlayan, zaman zaman ufak değişimler gerçekleştirse de temel yapısını koruyan bir yatkınlıklar bütünüdür (Allan, 2006: 178). Bir anlamda da habitus, insanı toplumsal düzen içerisinde kendine uygun hale

gelmelerini sağlayan eylem davranışları grubudur. Habitus kişilerin psikolojik ve biyolojik bir şekilde oyunlara katılmaları için hazır olmalarına imkân vermektedir.

Habitus insanların içerisinde yaşadıkları dünyada önlerine çıkan çeşitli durumlara hazırlıklı olma ve uyum sağlamada, bilinçten öte bedene ve pratik mantığa dayanarak türettikleri yatkınlık durumudur. Habitus kavramı Weber'in "sosyal eylem" kavramına yakın anlam taşımaktadır. Bourdieu da Weber gibi habitus kavramı etrafında biçimlenen bir toplumsal eylem kuramı geliştirmiştir. Aynı zamanda habitus kişinin zorluklarla karşılaştığında çıkmazlardan kurtulmasını sağlayan kişinin sosyal düzendeki yerini (cinsiyet, yaş, aile içindeki konum gibi) değerlendirerek çözümler veren bir esastır (Bourdieu, 2002: 559).

Habitusun geçmişe ilişkin işlevlerine yönelik Bourdieu şu şekilde açıklama yapmaktadır;

"Aktörler kavramının işlevlerinden biri de eyleyiciler arasında üslup birliği sağlamaktır. Habitus, bir konumun içkin ve bağıntısal özelliklerini birlikçi (üniter) bir yaşam stilinde, yani insanların, malların/varlıkların, pratiklerin tercihindeki birlikçi bir bütünde dile getiren can verici ve birleştirici kökendir" (Bourdieu, 2015a: 22).

Bu çerçevede habitus ve alan arasındaki bağlantıyı incelediğimizde alanın varlığını devam ettirmek için habitusu şekillendirdiği söylenebilir. Çünkü alan yeniden üretimini sağlayacak eyleyenlere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca eyleyenler habitusun varlığıyla kendilerini gösterirler. Bu bağlamda habitus tekrar üretimi sağlamakta ve alanın var olabilmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu durumu Bourdieu şu şekilde ifade etmektedir;

"Bizzat kendisinin bir ürünü olan "alan"la gerçek bir ontolojik suç ortaklığı ilişkisi içinde olan habitus, bilinçlilik gerektirmeyen bir bilme biçiminin, planlı olmayan bir niyetliliğin/yönelmişliğin, kişinin açıkça ifade etmeden de geleceğe yönelmesini mümkün kılan dünyadaki düzenliliklere pratik hakimiyetin bir ilkesidir. ... Habitus ve alan arasındaki iki yönlü ilişki derinlemesine analiz edilebilir: Yapılaşmış bir uzay olarak "alan" habitusu yapılandırma eğilimindeyken, habitus da alana ilişkin algıyı yapılandırma eğilimindedir" (Bourdieu, 2007: 48).

Habitus hayatın içinden örneklerle de anlatılabilir. Mesela kişi işyerine, işyerindeki odasına, odasındaki eşyalara zamanla alışır. Karanlıkta kalsa bile oda içerisindeki eşyalarını bulabilir. Bir el hamlesiyle ışığı yakmak üzere elektrik düğmesine dokunabilir. Ancak misafir olarak ilk kez orada bulunan kişi böyle bir durumda tedirginlik duyacaktır. Çünkü zihninde oraya ait veri bulunmamaktadır. Burada kolayca eşyaları bulması için o odaya birden fazla kez gelmiş olması ve aklına odaya ve eşyalara ilişkin bilgileri not etmiş olması

gerekmektedir. Habitus kişinin kendine ait odasında dahi karanlıkta iken eşyaları bulabilmesini mümkün kılan eğilimler gibi içinde bulunulan sosyal alanlarda zorluklarla karşılaştığında kişiyi çözüme götüren bilgi ve yetkinlerin tümüdür.

3.1.3. Sermaye

Her alanın kendine ait oyun kuralları ve ödülleri vardır. Her başarının sonucunda aynı değerde ödül verilmez. Her ne kadar alanlar farklı oyunlara sahip olsalar da onların aralarında dönüştürülebilirler. Bourdieu bu dönüştürmeleri açıklamak maksadıyla sermaye ifadesini kullanmıştır. Bourdieu farklı alanlardaki mücadeleleri kazanan kişilerin sahip oldukları özel kaynak türlerini ve kaynakların birbirlerine dönüşmesini sağlayan (para, prestij gibi) genel sermaye biçimlerini anlatmaktadır. Bir sermaye, alan ile ilişkisi devam ettiği sürece vardır (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 101). Örneğin başarılı yazarlar, başarılı doktorlar kendi başarılarını hayat standartlarını yükseltmek için ve çocuklarının gelecekleri için fırsata dönüştürürler. Başarabilmek maksadıyla kendilerine ait alanlardaki sermayeyi farklı bir sermaye biçimine dönüştürmelidirler. Aileler ekonomik sermayenin yanı sıra çocuklarını yetiştirebilme ve onların evlilik planlama şekilleri ile ilişkisel ağlarını (sosyal sermaye) genişletebilirler ve kendi prestijlerini (kültürel sermaye) artırabilirler. Görüldüğü üzere sermaye her kuşakta tekrar üretilmek zorundadır. Üretilmezse yok olmaya mahkumdur.

Bir sermaye biçiminin başka bir sermaye biçimine dönüşmesinin iki anlamı vardır. Birinci anlamı, bu dönüşüm süreci sermayenin kuşaklar arasındaki yeniden üretiminin bir şekli olmasıdır. Zenginler çocuklarını pahalı özel okullara gönderirler. Bu durum paranın kültürel sermayeye dönüştürebilmesinin bir biçimidir. İkinci anlamında sermayenin dönüşümü daha dolaysızdır. Ünlü bir atletin sahip olduğu başarı ve bu alana yönelik sermayesi, müşterileri mutlu edecek bazı ürünlerin arkasına imzasının atılması yoluyla paraya dönüştürülebilir (Calhoun, 2007: 106). Bourdieu'ya göre alan içerisinde hakimiyet kurmaya çalışan oyuncu dört tür sermaye tipini elde etmeye çalışır. Bunlar ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel sermaye tipleridir.

Ekonomik sermaye, Marx'a göre sadece ekonomik kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu sermaye türünü Marx'tan alan Bourdieu ise ekonomik sermayeyi ekonomik olmayandan komple ayırmamaktadır (Göker, 2007a: 282). Bourdieu'nun ekonomik sermayesi kişinin sahip olduğu gelir, mal ve mülk ilişkisini tanımlamaktayken

Marx, üretim araçlarına sahip olanların sermaye sınıfı olduğunu ifade etmektedir. Marx'a göre sermaye sınıfının sınırları keskin hatlarla çizilmişken Bourdieu ise sınıfı açıklarken ekonomik sermayeyle yetinmemiş sosyal, kültürel ve simgesel sermayeleri de dikkate almıştır.

Sosyal sermaye ise eyleyenin içinde bulunduğu alanda diğerleriyle kurduğu ilişkiler ağına odaklanır. Bu sermaye tipi eyleyenin diğerleriyle kurdukları bağlantılar ve gruplar içindeki üyelikler üzerinde durmaktadır. Ayrıca ağ içindeki ilişkilerin doğurduğu eyleyeni etkileyen yükümlülükler ve ayrıcalıklar gibi hususlar sosyal sermayenin içeriğini oluşturmaktadır (Göker, 2007a: 283).

Bourdieu'nun üzerinde hassasiyetle durduğu kültürel sermaye ise alan içerisinde güce sahip olanların eğitim aracılığıyla aile ve insanlara aktardığı düzendir. Aileler büyüklerinden öğrendiklerini çocuklarına aktararak döngünün tekrar üretimini ve kültürel sermayenin kuşaktan kuşağa devredilmesini sağlarlar. Kültürel sermaye üç şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi çocukluktan itibaren öğrenilen dil alışkanlıkları ve bedenin kullanım şekli gibi bedenselleşmiş olarak, ikincisi sanat, resim ve bilim gibi özel beceri gerektiren nesnelerden oluşan nesneleşmiş olarak, üçüncüsü çeşitli eğitim kurumlarınca oluşturulan eşitsizlik ve hiyerarşi gibi kurumsallaşmış bir şekilde gerçekleşir. Orta sınıf ailelerinin çocukları okullarda başarı sahibi olabilmeleri maksadıyla gereken dile ve kültüre ait yeteneklerden meydana gelen kültürel bir sermayeyle doldurulurlar. Bu çerçevede işçi sınıfının çocuklarının becerilerini okullarda öğrenemedikleri ve bundan dolayı tarafsızmış gibi davranan okullardaki değerlendirmelerin, sosyokültürel yetenekleri sanki doğal yeteneklere bağlı eşitliklerden kaynaklanıyor gibi gösteren statü elde etme hiyerarşisine dönüştürüp ekonomik eşitsizliği meşrulaştırdığını savunulmaktadır (Marshall, 1999: 448).

Bourdieu'nun belirttiği dördüncü sermaye tipi simgesel sermayedir. Simgesel sermaye diğer sermaye tiplerini içerisinde barındırmaktadır. Bir alanda söz sahibi olmak için simgesel sermayeye sahip olmak gerekmektedir. Sahip olunan sermayenin çeşidine ve hacmine göre kazanılan ayrıcalıklar vardır. Bu ayrıcalıkların kuşaktan kuşağa aktarımı sadece ekonomik sermaye ile mal biriktirmek suretiyle mümkün değildir. Her şeyin parayla satın alındığı bir dünyada farklı olanın nasıl anlaşılacağı bilgisinin kendisi simgesel sermayedir (Chaney, 1999: 67). Örneğin bitirilen bir lisans eğitiminin sonucunda üniversitenin verdiği diploma simgesel sermayedir. Antika eserlere sahip olmak ve koleksiyonculuk gibi durumlar da simgesel sermayeye örnek gösterilebilir.

Bir alanda bulunan simgesel sermaye hâkim sınıfça belirlendiği için oyuncuların attığı her adımda hâkim sınıfı taklit etmesi gerekir. Yeniden üretim ve meşrulaştırma aracı olarak eğitim sistemi gösterilebilir. Bütün bireyleri kapsayan ve onları tektipleştiren eğitim, kültürel ve ekonomik yollarla çeşitli tipolojiler oluşturmasını sağlar. Ailede var olan habitus aile içerisindeki eğitim ile bireye ulaşır. Birey okulda yaşayacağı deneyimlerinin temeli olan bu habitusla eğitim hayatına başlar. Okul sonrasında da bireyin yaşamında etkili olan bu habitus, aile ve eğitim kurumları vasıtasıyla tekrar şekillenir (Özsöz, 2009: 38).

Yetersiz eğitim alan ya da eğitimden yoksun kalan bireyler, hâkim sınıf perspektifine ve dolayısıyla simgesel sermayeyi elde edemeyeceği için ekonomik anlamda ikincil pozisyonda bulunacaklardır. Görüldüğü üzere kültürel sermaye egemen sınıfın avantajına çerçeveleyen eğitim, ekonomik alan ve sermayenin ortaya konmasına hizmet etmektedir. Bourdieu endüstriyel toplumlarda kültürel sermaye ile ekonomik sermaye arasında karşıtlık durumu söz konusu olduğunu ifade etmektedir. “Ekonomik sermayenin (servet, gelir, mal-mülk) dağılımı hiyerarşinin baskın ilkesi, kültürel sermayenin (bilgi, kültür, eğitim) dağılımı ise hiyerarşinin daha az baskın ilkesidir ve bu zıtlık iktidar alanını şekillendirir” (Corcuff, 2007: 417).

Kültürel sermaye değeri yüksek olup ekonomik sermaye değeri düşük olan grup hâkim sınıf içerisinde bulunmalarına rağmen bu sınıfın en üst tabakasında bulunamayabilirler. Örnek verecek olursak bir akademisyen her ne kadar geniş bir kültürel sermayeye ve geçmişi yüklü bir eğitime sahip olmasına karşın, elit sınıf içerisinde daha az sözü geçen kişiler arasında bulunma ihtimali vardır.

Bir alanda devamlı bir sahip olma mücadelesi vardır. Mücadeleyi kazanan simgesel sermayeyi kendi istekleri doğrultusunda yeniden düzenleme çabası içerisine girer. İşte burada simgesel şiddet kendini göstermeye başlar. İktidar yeniden üretimini sağlayabilmek için bir baskı unsuru kullanır. Bir nevi kabul ettirme süreci olan simgesel şiddet çeşitli baskı araçlarıyla uygulanır. İktidarın tahakkümü ile oluşan simgesel sermaye iktidarın varlığını sürdürmesine hizmet edecektir (Bourdieu ve Wacquant, 2016: 166).

Alan içerisinde, diğerleri tarafından kabul edilmeye dayalı olan simgesel sermayenin doğasında karşılıklılık söz konusudur. Bu karşılıklılığın varlığı simgesel sermayenin şiddete dönüşmesinde farklılıklara yol açar. Simgesel sermaye eyleyicilerin üzerinde çok etkili olan neredeyse sihirli bir edim olma özelliği taşır (Bourdieu, 2015: 173).

3.2. Pierre Bourdieu ve Eğitim

Antik Yunan döneminden günümüze kadar toplumların birbirleri ile güç mücadeleleri devam etmiştir. İktidar sahibi olup daha çok insana ve toprağa hükmetmek her güç sahibine cazip gelmiştir. Özellikle Karl Marx ile birlikte ortaya çıkan çatışmacı yaklaşım çerçevesinde, toplumsal eşitsizliklerin temelinde bulunan emek-sermaye çelişkisinin çözüleceği ve yeni bir toplum ortaya çıkacağı düşüncesi öngörülmüştür. İdealde bu fikir kabul edilse de toplumsal eşitsizliklerin var olmaya devam ettiği ve bu sürecin ezilenler tarafından da korunduğu görülmektedir. Bu çerçevede Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin güçlü bir şekilde varlığını nasıl sürdürdüğü konusunda çalışmalar yapmıştır. Bourdieu kültürel kaynakların ve kurumların eşitsizliği arttırdığını ifade etmiştir. Ona göre her ne kadar kültür toplum içindeki insanların etkileşiminin temeli olsa da aynı zamanda bir tahakküm aracıdır. Bu bağlamda eğitim, bilim, sanat, din ve dil gibi simgesel sistemler gerçeklik anlayışını şekillendirmekte ve aynı zamanda toplumsal hiyerarşilerin devam etmesine katkı sağlamaktadır.

Bourdieu sermaye türleri, alan ve habitus kavramları üzerinden eğitim alanı üzerinde özel olarak çalışmıştır. Bütüncül olarak eğitim özele indirgendiğinde okulların egemen gruplarının hegemonyasını perçinleyen kurumsal sistemlerdir. Bourdieu'ya göre kültürel ve ekonomik kurumların tamamı kültürel ve ekonomik sermayeye sahip olanların varlıklarını sürdürmelerine hizmet etmektedir. Okullar güç sahibi grupların habitusunu özümsemiştir. Bu okullarda okuyan öğrencilerin kendi habitusları ise okulun habitusuyla çerçevelenmek zorunda bırakılmıştır (Harker ve ark., 1990: 87)

Okullarda farklı dünyalardan gelen insanlar sihirli bir şekilde egemen sembolik sermayenin tahakkümü altına girerler. Sembolik şiddetin en fazla görüldüğü okullarda bulunan egemen olmayan sınıf mensuplarına egemen kültür dayatılmaktadır. Bu dayatma pedagojik eylemler aracılığıyla meşrulaşmaktadır (Türk, 2007: 616).

Eğitim ile ilgili çözümlemeleri toplumdaki sınıfsal yapıya dayandıran Bourdieu'nun kuramı, Althusser ve Gramsci'nin çalışmalarına yakındır. Althusser'e göre eğitim, devletin ideolojik aygıtlarından biridir. Yani alt yapı tarafından şekillendirilen eğitim sistemi üretim ilişkilerini etkileyerek kapitalist düzene hizmet etmektedir (Althusser, 2015: 60). Gramsci ise İtalya'daki eğitim sistemini değerlendirmiştir. Bu sistemde proletaryanın ödediği vergilerle ayakta kalan okullara sadece maddi güce sahip olan burjuvazinin çocuklarının

gidebildiğini vurgulamıştır (Forgacs, 2010: 78). Bourdieu da kültürel sermayeyi merkezine alarak eğitimin toplumsal tabakalaşmayı nasıl ürettiğini anlamaya çalışmıştır.

Bourdieu, Passeron ile birlikte yazdığı *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* isimli eserinde,

“Gerçekte öğrencileri nelerin bölüp nelerin bir araya getirdiğini tanımlamak meşakkatliyse ve yine öğrencilerin angajmanlarında, inanmışlıklarında ve pratiklerinde oyunun ve ciddiyetin payını belirlemek güçse bu, kültürle kurulan geleneksel ilişkinin ortaya çıkarttığı imge ve ideolojilerin hem hocaların hem de öğrencilerin üniversite pratiğini, gerçekliği salt dolaylı ve sembolik olarak, diğer bir ifadeyle, bir retorik yanılısına örtüsünün arkasından ele almaya mahkûm kılmasındandır”

şeklinde eğitim alanının içerisinde bulunduğu durumu belirtmiştir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 83).

Bourdieu, okulun temel işlevinin ayrıştırma ve eleme olduğu savını Maxwell cini örneği ile güçlendirir.

“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 ayırlamayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar” (Bourdieu, 2015b: 36-37).

Okul, Maxwell cini gibi kültürel sermaye sahiplerini ve sermayesi olmayanları birbirinden ayırır. Okul kültürel sermayeyi eşitsiz bir şekilde bölüştürerek bunu yasalarla meşrulaştırır. Bireyler de bu sisteme girerek hiyerarşik düzenin içinde yerlerini alırlar (Kaya, 2007: 412).

Bourdieu modern toplumlarda eğitimin temel amacının eleme olduğunu belirtmektedir. Diplomayı eğitim sertifikası olarak, sınavı ise rasyonel ayıklama aracı olarak değerlendiren Bourdieu, her ne kadar alt sınıf mensuplarının diğerleriyle aynı sıralarda okuyor olsalar da yüksek eğitime erişmekte zorlandıklarını ifade etmektedir (Şentürk, 2010: 94). Eğitim kurumlarının belli ekonomik seviyelere göre ayrışması verilen eğitimin kalitesini de farklılaştırmaktadır

Japonya ve Fransa’nın eğitim sistemlerini karşılaştıran Bourdieu liseler arasındaki eşitsizliği ortaya koymuştur. Meslek liseleri düşük statülü okullar olarak görülürken sınav

ile öğrenci alan okullar daha seçkin bir profil çizmektedir. Hatta alınan diplomalar bile insanların görünmez bir sınıflandırmaya girmelerine yol açmaktadır (Aktay, 2007: 485).

Bourdieu ve Passeron, çocuğun okuldaki başarısını en çok okul dışındaki ortamda sahip olduğu pedagojik becerilerine bağlamaktadır. Çocukların aile içerisindeki gündelik alışkanlıkları, dil kodları, aileden tevarüs eden kültürel sermaye bu pedagojik becerilerin önde gelenlerindendir. Ayrıca örgün eğitim alanına adaptasyonu hızlandıran da kültürel habitustur (Gezgin, 2016: 2777).

Bourdieu'ya göre aile içinde bireyin kazandığı habitus okulda tekrar şekillenir ve okul sonrası hayatında da çok etkili olur. Bu durumda eğitimi yetersiz alan bireyler hâkim sınıflara göre ekonomik ve kültürel anlamda geri planda kalacaktır. Dolayısıyla simgesel şiddet aracılığıyla kültürel sermayeyi şekillendiren eğitim, ekonomik sermayenin de oluşmasında etkili olmaktadır (Akyol, 2018: 74).

Bourdieu, *Ayrım (Distinction)* isimli eserinde eğitim sisteminin işleyişini birbirinden farklı toplumsal sınıflara ait çocuklar için şu şekilde değerlendirmiştir:

“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, 2015a: 232).

Bourdieu eğitimin kültürel sermayenin üretilmesi ve dağıtılması için bir araç olduğunu ifade etmiştir. Modern dönemde ise eşitçilik adı altında zorunlu eğitim insanlara dayatılmaktadır. Ancak herkesin bu okullarda eğitim görmesi eşitliğin sağlandığı anlamına gelmemektedir.

Bourdieu toplumsal seçkinlik mücadelesinin toplumsal hayatın bir gerçeği olduğunu ifade eder. Bu yüzden asıl görmek için bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki güç ilişkilerine bakılmalıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 35). Fransız eğitim anlayışını devlete soylu birey yetiştirmeye endeksli olarak gören Bourdieu, bu alanda hem eğitim verenlerin hem de alanların kültürel ve sembolik sermaye sahip olmak için eğitim kurumlarını aracı olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bourdieu eğitim alanını analiz etmek için *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* isimli eserinde pedagojik mesai, pedagojik otorite, pedagojik eylem ve eğitim sistemi kavramlarını incelemiştir

3.2.1. Pedagojik eylem

Eğitimle ilgili yapılan etkinlik ve eylemlerin tümü pedagojik eylemlerdir. Bourdieu'ya göre pedagojik eylem, kültürel bir dayatma olduğu için sembolik şiddet içermektedir. Pedagojik eylem, grup ya da sınıflar arasındaki ilişkileri yönetenlerin avantajına tekrar üretmek maksadıyla sürekli olarak yönetenlerce aktifleştirilmektedir. Bunu zihinlere kazıyarak veya dışlayarak tahakküm altında bulunan sınıflara dayatarak yapmaktadır. Bir grubun ya da sınıfın kültürünü sembolik sistem şeklinde görme işlemi keyfidir. Bu kültürün yapısı ve işlevleri hiçbir evrensel ilkedен ve esastan çıkartılamayacağı için ve bu yapı “şeylerin doğasına” veya “insan doğasına” yönelik ilişki biçimleri tarafından bir araya getirilmediği için keyfidir. Bir grubun ya da sınıfın kültürünü nesnel bir şekilde tanımlayan ve sembolik sistem olarak karşımıza getiren bir seçim zaruridir. Bu kültür varlığını ürünü olunan topluma ve kavranabilirliğini ise kendini oluşturan mantıklı ilişki yapısının fonksiyonlarına ve bütünlüğe borçlu olduğu için mecburidir (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 38). Bourdieu pedagojik eylemin daima iktidarın rengine büründüğünü belirtmektedir. Anaerkil toplumlarda kadın iktidarını tekrar üreten pedagojik eylem, ataerkil toplumlarda ise erkek olmayı bir ayrıcalık yapan eril ideolojiyi tekrar üretir.

Her toplumun kendine ait pedagojik eylem türleri bulunmaktadır. Egemen pedagojik eylemin etkisiyle dolaylı olarak hâkim sınıfın tahakkümüne katkı sağlanır. Verili bir toplumsal formasyonda güç ilişkilerinin kültürel keyfiyet türü egemen sınıfın nesnel çıkarlarını ifade etmektedir. Dayatılan kültürün keyfiyet derecesinin yüksekliği pedagojik eylemin dayatma gücünün keyfiyet derecesiyle doğru orantılıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015b:39). Her pedagojik eylemde otoritenin mutlaka bir yeri vardır. Bununla beraber sembolik tesir tatbik eder. Egemen pedagojik eylem ilişkileri statükonun devamlılığını sağlamaya güdümlüdür. Bu çerçevede yönetenlerin avantajına yapısını tekrar üretebilmek maksadıyla devamlı işlevselleştirmektedir. Bunu zihne kazıyarak veya dışlayarak tahakküm altındaki gruplara dayatma ile yapar. Bu dayatma oto-disiplin ya da oto-sansür şeklini alarak egemen sınıfların tahakkümü alt sınıflar tarafından içselleştirilir.

3.2.2. Pedagojik otorite

Eğitimin düzenlenmesini sağlayan güç pedagojik otoritedir. Bu güç kimin eğitim alacağını, kimin eğitim alanından dışlanacağını ve eğitimin işlenme şekline ilişkin kuralları

belirler. Pedagojik otorite, eğitimin kim tarafından alınacağını belirleyerek insanlar üzerindeki kontrolü sağlar. Eğitim alanı, birey üzerindeki kontrolü ve ürettiği ideoloji ile eşitsizliği meşru hale getirir (Palabıyık, 2011: 138). Günümüzde insan haklarına yönelik yapılan düzenlemeler doğrultusunda eğitim herkese yönelik bir hak olarak tanımlanmıştır. Bu yüzden pedagojik otorite anlamında genel olarak bir problem sahası görünmemektedir.

3.2.3. Pedagojik mesai

Pedagojik otorite grupların keyfiyetlerini tekrar üretmek için bir takım pedagojik eylemlerde bulunur. Bu pedagojik eylemlerin devamlılığını sağlamak için pedagojik mesaiye ihtiyaç duymaktadır. Düzenli bir pedagojik mesai ile birlikte bu kültürel keyfiyet alt sınıflara dayatılarak bu duruma süreklilik kazandırılır. Pedagojik eylem temelli bir habitus inşa edebilmek maksadıyla pedagojik eylem sonlansa da pedagojik mesaiyi kullanarak egemen kültüre ait ilkeleri zihinlere kazımaktadır. Pedagojik mesainin başarıya ulaşması üretilen habitusun derecesine yani kültürel keyfiyetin eksiksiz biçimde yeniden üretilmesine bağlıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 63).

4. METODOLOJİ

4.1. Araştırmanın Konusu

Çocuğun ailesinden aldığı eğitimin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak önem arz etmektedir. Çünkü öğrencinin geleceği üzerinde aile içerisinde verilen bilinçli bir eğitimin etkisi yadsınamaz. Bu etkinin ortaya çıkarılması ve ailelerin bu konuda farkındalık sahibi olması önemlidir. Bu araştırma ile öğrencilerin ve ailelerin bilinç düzeylerinin artması hedeflenmektedir.

Türkiye’de yüz yüze/çevrim içi eğitim eşitsizlikleri konulu yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok ekonomik sermaye durumuna yöneliktir. Bu araştırmada sahip olunan sosyal, ekonomik, kültürel sermayenin hacminin ve güncel çevrim içi eğitimin yol açtığı eğitim eşitsizliğinin pedagojik uygulamalara nasıl yansıdığı araştırılacaktır. Eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre sosyal ve ekonomik haklar içerisinde bulunmaktadır. Çünkü eğitim hakkının tam olarak hayata geçirilmesi, devletin aktif katılımını ve kaynak sağlamasını gerektirmektedir. Eğitim hakkı evrensel temel bir hak olmakla beraber insanın kendini gerçekleştirme ile doğrudan ilişkilidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde temel eğitimin fırsat ve imkân eşitliği içinde sağlanması gereken bir insan hakkı olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede, “Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle bu hakkın fırsat eşitliği ilkelerine uygun kullanımını sağlamak amacıyla gerekli önlemleri almayı üstlenirler” hükmü bulunmaktadır (27 Ocak 1995 tarihli Resmî Gazete, Md. 28).

Dolayısıyla eğitim, bütün insanlar için gereklidir. Toplumun bütün bireylerinin değerli olduğu ve toplumsal üretimde herkesin pay sahibi olduğu bu bağlamda eşitlikçi ve nitelikli eğitimin önemi yasal mevzuatlarla da vurgulanmıştır. Ancak eğitim politikalarının geliştirilmesinde daha adil ve eşitlikçi adımlar atılmalıdır. Bu çalışmanın özellikle politika üretenler ve uygulayanlarda fırsat eşitliği hususunda farkındalık yaratacağı ümit edilmektedir.

4.2. Araştırmanın Amaç ve Hipotezleri

Eğitim ülkemizin üzerinde durması gereken en önemli konulardan biridir. Nesillerden nesillere aktarılan eğitim bir toplumun geleceğini olumlu ya da olumsuz olarak şekillendirmektedir. Bir birey hayatının her döneminde eğitim görmektedir. Ailede başlayan eğitim okulda devam etmektedir. Eğitim bir amaç olmaktan ziyade araç olarak kullanılma

tehlikesini içinde barındırmaktadır. Bu konuda birtakım çalışmalar mevcut olup, özellikle Bourdieu eğitim sistemlerinin ekonomik sermayelerden bağımsız olamayacağını savunmaktadır. Bu doğrultuda sosyal, ekonomik, kültürel sermayenin ve güncel çevrim içi eğitimin yol açtığı eğitim eşitsizliğinin pedagojik uygulamalara nasıl yansıdığı hususu temel araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Bu temel araştırma sorusundan hareketle çalışmanın hipotezleri eğitim bileşenleri olan aile, okul ve öğrenci nitelikleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Araştırmanın temel hipotezleri şunlardır:

H1. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2. LGS Puanı ile öğrencilerin kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3. Annelerinin eğitim durumları yüksek olan öğrencilerin kültürel sermaye seviyeleri daha yüksektir.

H4. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H5. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H6. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H7. Öğrencilerin ekonomik sermaye seviyeleri sosyal sermaye seviyeleri üzerinde etkilidir.

H8. Öğrencilerin LGS puanları ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H9. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olma durumu ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H10. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile çevrim içi işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H11. Öğrencilerin aile nüfusları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H12. Öğrencilerin LGS puanları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma, sınavsız öğrenci alan liseler ve sınav puanı en yüksek öğrencileri alan liselerin karşılaştırılması üzerinden gerçekleştirilecektir. Bu temel amaç çerçevesinde çalışmanın hipotezleri yüz yüze /çevrim içi eğitim bileşenleri olan aile, okul ve öğrenci nitelikleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Ayrıca çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

4.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ilinde bulunan Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liselerde eğitim gören tüm öğrencileri kapsamaktadır. Örneklemi ise Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi, Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Ankara Fen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem bu liselerden oluşmasının sebebi sınavlı ve sınavsız öğrenci alan bu okulların karşılaştırılacak olmasıdır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında Fen Liselerinde 7094, Anadolu Liselerinde 132260, Mesleki ve Teknik Liselerde 93898 olmak üzere toplam eğitim gören öğrenci sayısı Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 233252'dir. Bu çalışmanın uygulama kısmı için tespit edilen örnekleme yöntemi sistematik örneklemedir. Yapılan örneklem hesabına göre 0,05 hata payı ile en az 384 öğrenciye anket yapılması gerekmektedir. Oluşturulan ölçek soruları Süleyman Demirel Anadolu Lisesinde eğitim öğretim gören 653, Gülveren Anadolu Lisesinde eğitim öğretim gören 568, Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesinde eğitim ve öğretim gören 467 ve Ankara Fen Lisesinde eğitim ve öğretim gören 482 öğrenci olmak üzere toplam 2170 öğrenciye çevrimiçi olarak gönderilmiştir. 450 öğrenci kişi çevrim içi anket formunu doldurmuştur. Örneklem hata payı ve evren içerisinde seçilen örneklem sayısına ait bilgiler Bulgular kısmında belirtilmiştir.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Sosyal Sermaye Formu (SSF), Kültürel Sermaye Formu (KSF), Ekonomik Sermaye Formu (ESF), Çevrim içi Eğitim Değerlendirme Formu (ÇEDF)'nden elde edilmiştir. Ölçekler üç ayrı formda hazırlanmıştır. Katılımcılara

anket linki gönderilerek cevapların yanıtlanması istenmiştir. 5’li likert tipi ölçek kullanılmış ve cevaplar, “Kesinlikle katılmıyorum”dan “Kesinlikle katılıyorum”a doğru belirlenmiştir.

4.5.1. Sosyal sermaye formu

Sosyal Sermaye Formu, Atmaca (2019) tarafından uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları da aynı araştırmacı tarafından yapılan ölçekten faydalanılarak geliştirilmiştir. Ayrıca formdaki ifadeler hazırlanırken Önür (2013)’ün doktora tezinden esinlenilmiştir. Araştırmamızda Sosyal Sermaye Formu, öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Formda beş ifade kullanılmıştır ve bunlar, “kesinlikle katılıyorum” seviyesinden, “kesinlikle katılmıyorum” seviyesine göre derecelendirilmektedir. Bu cevaplar sosyal sermaye zenginlik derecesini göstermektedir. Tarafımızca oluşturulan ölçekte, sosyal sermaye formunda belirlenen ifadeler (Tablo 4.1.) öğrencilere sorulmuştur.

Tablo 4.1. SSF Maddeleri

S1. Mutlu bir çocukluk hayatı geçirdim.
S2. Ailemde benim duygu, düşünce ve isteklerim önemsenir.
S3. Ailem bana yönelik istekleri konusunda baskıcıdır.
S4. Ailem okul çalışmalarına ilgi gösterir ve onlara danıştığımda yardımcı olmaya çalışır.
S5. Ailem boş zamanlarımda benimle vakit geçirir.

4.5.2. Kültürel sermaye formu

Kültürel Sermaye Formu Atmaca (2019) tarafından uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları da aynı araştırmacı tarafından yapılan ölçekten faydalanılarak geliştirilmiştir. Ayrıca formdaki ifadeler hazırlanırken Önür (2013)’ün doktora tezinden esinlenilmiştir. Araştırmamızda Kültürel Sermaye Formu öğrencilerin kültürel sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Formda altı ifade kullanılmıştır ve bunlar, “kesinlikle katılıyorum” seviyesinden, “kesinlikle katılmıyorum” seviyesine göre derecelendirilmektedir. Verilen cevaplar kültürel sermaye zenginlik derecesini göstermektedir. Tarafımızca oluşturulan ölçekte, kültürel sermaye formunda belirlenen ifadeler (Tablo 4.2.) öğrencilere sorulmuştur.

Tablo 4.2. KSF Maddeleri

K1. Türkiye’deki ve dünyadaki gelişmeleri sıklıkla takip ederiz.
K2. Evimizde bir kitaba, şiire, romana veya bilimsel bir konuya ilişkin sohbetler yapılır.
K3. Ailem beni kültürel/bilimsel/eğitsel faaliyetlere katılmaya yönlendirir.
K4. Evimizde sık sık eğitimle ilgili konuşmalar, sohbetler yapılır.
K5. Konsere, tiyatroya, müze gezmeye zaman zaman gideriz.
K6. Ailemle ile birlikte düzenli olarak film izleriz.

4.5.3. Ekonomik sermaye formu

Ekonomik Sermaye Formu Atmaca (2019) tarafından uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları da aynı araştırmacı tarafından yapılan ölçekten faydalanılarak geliştirilmiştir. Ayrıca formdaki ifadeler hazırlanırken Önür (2013)’ün doktora tezinden esinlenilmiştir. Araştırmamızda Ekonomik Sermaye Formu öğrencilerin ekonomik sermaye düzeylerini belirlemek maksadıyla geliştirilmiştir. Formda yedi ifade kullanılmıştır ve bunlar, “kesinlikle katılıyorum” seviyesinden, “kesinlikle katılmıyorum” seviyesine göre derecelendirilmektedir. İşaretlenen cevaplar ekonomik sermaye zenginlik derecesini göstermektedir. Tarafımızca oluşturulan ölçekte, ekonomik sermaye formunda belirlenen ifadeler (Tablo 4.3.) öğrencilere sorulmuştur.

Tablo 4.3. ESF Formu

E1. Ders başarıımı artırmak için dışarıdan destek (etüt merkezi, öğrenci koçu, özel öğretmen vb.) aldım.
E2. Yaz mevsiminde tatil amaçlı bir yerlere gidiyoruz.
E3. Evimizde genel temizlik işlerini (cam, kapı, halı, duvar silme) temizlikçi kadın yapar.
E4. Ailem bana düzenli olarak harçlık verir.
E5. Ailem zaman zaman yardım kuruluşlarından para ve/veya aynî yardım alır.
E6. Ailem, okul için ihtiyaç duyduğum ekstra şeyleri satın alma konusunda isteklidir.
E7. Kıyafet alırken öncelikle fiyatına bakarım. Bizim için önceliklidir.

4.5.4. Çevrim içi eğitim değerlendirme formu

Araştırmamızda Çevrim içi Eğitim Değerlendirme Formu öğrencilerin çevrim içi eğitim etkinlik durumlarını belirlemek maksadıyla geliştirilmiştir. Formda on iki ifade kullanılmıştır ve bunlar, “kesinlikle katılıyorum” seviyesinden, “kesinlikle katılmıyorum”

seviyesine göre derecelendirilmektedir. İşaretlenen cevaplar çevrim içi eğitim etkinlik derecesini göstermektedir. Tarafımızca oluşturulan ölçekte, çevrim içi eğitim değerlendirme formunda belirlenen ifadeler (Tablo 4.4.) öğrencilere sorulmuştur.

Tablo 4.4. ÇEDF Formu

U1. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin çoğunluğuna katıldım.
U2. Uzaktan eğitim derslerine katılabilmek için evimde bütün teknolojik imkanlara sahibim.
U3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanma konusunda öğretmenlerimiz yeterince bilgi ve beceriye sahiptiler.
U4. Uzaktan eğitim esnasında öğretmenim ile genellikle rahatlıkla iletişime geçebiliyorum.
U5. Uzaktan eğitim alırken derslere olan motivasyonum yüz yüze eğitime göre daha yüksektir.
U6. Ailem uzaktan eğitim ders materyallerine ulaşmam konusunda beni destekleyebilmektedir.
U7. Uzaktan eğitim derslerine katılırken genellikle fiziki olarak yalnız kalabilirim.
U8. Uzaktan eğitim esnasında internet bağlantı kopma sorunu gibi teknik sorunlar yaşadığımda destek alabileceğim birileri var.
U9. Uzaktan eğitim esnasında beni ailem kontrol etmektedir.
U10. Uzaktan eğitim esnasında genellikle ders içi deney vb. uygulamalar yapabiliyoruz.
U11. Uzaktan eğitim sürecinde yazılı sınav yapılmaması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemiştir.
U12. Evimdeki dijital araçları çoğunlukla eğitim amaçlı kullanırım.

4.5.5. Demografik veri toplama formu

Tarafımızca hazırlanmış olan Demografik Veri Toplama Formu (Tablo 4.5.), öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerine, kültürel sermaye düzeylerine, ekonomik sermaye durumlarına ve çevrim içi eğitim etkinlik derecelerine etki edebilecek demografik özellikleri belirleyen ifadelerden oluşmaktadır. Bu demografik veriler neticesinde sosyal, ekonomik, kültürel sermaye seviyeleri ve çevrim içi eğitim işlevsellikleri ölçülecek ve bu veriler arasında karşılıklı ilişki analizleri yapılacaktır. Demografik veri analizindeki ifadeler oluşturulurken Atmaca (2019) ve Önür (2013)'ün çalışmalarından faydalanılmıştır.

Tablo 4.5. DVTF Maddeleri

Okul türü
Sınıf
Cinsiyet
Doğum yeri
Yaşanılan yer
Aile tipi
Okul boyunca kalınan yer
Anne-baba durumu
Ev nüfusu
Kardeş sayısı
Okulöncesi eğitim durumu
Ortaokul türü
Ortaokul not ortalaması
LGS puanı
Aile büyüklerinin eğitim durumu
Aile büyüklerinin meslek durumu
Ailenin aylık geliri
Ev sahipliği durumu
Gayrimenkul durumu
Yurtdışına çıkma durumu
Kütüphane durumu ve kitap sayısı
Anne-babanın kitap okuma alışkanlığı
Okula gitme isteği
Üniversite okuma isteği
LGS’de başarılı olunan dersler
LGS’de başarısız olunan dersler
Şimdiki okulu tercih etme sebepleri
TV’de en çok izlenen programlar
Yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışma durumu
Etkinlik katılım durumu
Müzik dinleme davranışı
Spor yapma alışkanlığı

4.6. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma verilerini toplamak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Alınan izin sonrasında Ankara ilinde bulunan Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi, Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Ankara Fen Lisesinde eğitim öğretim gören öğrencilere Mart 2022 ayı içerisinde anket uygulanmıştır. Okul türlerinin, sınıfların ve öğrenci kitlesinin belli olmasından dolayı sistematik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında elde edilen zorluklar, elde edilen verilerin yorumlanmasında önem arz etmektedir.

Oluşturulan lek soruları Süleyman Demirel Anadolu Lisesinde eēitim ēretim gören 653, Gülveren Anadolu Lisesinde eēitim ēretim gören 568, şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesinde eēitim ve ēretim gören 467 ve Ankara Fen Lisesinde eēitim ve ēretim gören 482 ērenci olmak üzere toplam 2170 ērenciye çevrim içi olarak gönderilmiştir. 450 ērenci kişi evrimii anket formunu doldurmuştur. Örneklem hata payı ve evren içerisinden seçilen örneklem sayısına ait bilgiler Bulgular kısmında belirtilmiştir.



5. ARAŞTIRMA BULGULARI

5.1. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesine İlişkin Temel Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizleri, t testleri, ki kare testleri, korelasyon testleri, regresyon testleri ve sonuçlarına yer verilmiştir. Teorik modelin test edilmesi için SPSS 20 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Fen Liselerinde 7094, Anadolu Liselerinde 132260, Mesleki ve Teknik Liselerde 93898 olmak üzere eğitim öğretim gören toplam 233252 öğrenci oluşturmaktadır. Her ne kadar örneklem grubu olan 2170 öğrenciye anket linki gönderilmiş olsa da sorulara 450 öğrenci yanıt vermiştir. Bu öğrencilerden 42'sinin verdiği cevaplar çarpık ve sağlıklı olmadığı için çıkarılmıştır. Dolayısıyla toplam 408 öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınmıştır. Araştırmamızın örneklem sayısını belirlemek için Tablo 5.1.'den yararlanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 50).

Tablo 5.1. $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	+- 0.03 örneklem hatası (d)			+-0.05 örneklem hatası (d)			+-0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1 000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2 500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5 000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10 000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25 000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50 000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100 000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1 000 000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	384	246	323	96	61	81

Öğrencilerin özellikleri, verilere ulaşmak için erişilen kullanıcı profili gibi unsurlardan dolayı örneklem hata payı $\pm 0,05$ ($p=0,5$ ve $q=0,5$) olarak belirlenmiştir. Buna göre 1000000 kişilik bir evren için 384 kişilik örneklem gerekmektedir. Bu çerçevede 233252 kişilik evrenin hata payını azaltmak için 450 öğrenci ile anket yapılmış ve 408 öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınmıştır.

Ayrıca çevrim içi anket çalışmalarının örneklemlerinin tespitinde, dağıtılan anketlere verilen %10'luk yanıt yeterlidir (Witmer'den aktaran Binark, 2014: 100). Bu bağlamda dağıtılan 2170 çevrimiçi ankete 217 öğrenci tarafından dönüş yapılması yeterlidir. Dolayısıyla 408 kişilik örneklem grubunun bu açıdan da araştırmamız için yeterli olduğu değerlendirilmektedir.

Ayrıca çalışmamızda toplam 4 değişken mevcuttur. Stevens'a göre bir değişken başına on beş örneklem yeterlidir. Bu çerçevede altmış örneklem sınırı aştığından 408 örneklemimiz yeterli olacaktır (Stevens, 1996: 72). Öte yandan, Tabachnick ve Fidell'e göre her bir değişken başına $8 + 50$ örneklem yeterlidir. Buna göre hedef olan 140 örneklem sınırı aşıldığından 408 örneklemimiz yeterli olacaktır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Son olarak; örneklem sayısının yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla K-M-O ve Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır. Field (2013: 805) örneklem sayısının yeterli olması için K-M-O değerlerinin 0,50'nin üzerinde olması gerektiğini, verilerin faktör analizine uygunluğu için de Bartlett Küresellik testinin anlamlı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede analiz sonucu örneklem sayısının yeterli olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

5.2. Geçerlik-Güvenirlik Analizleri ve Açımlayıcı Faktör Analizi

Elde edilen veriler öncelikle SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değişkenleri arasındaki ilişkilerin sorgulanmasıyla yeni bir yapı ortaya koymayı hedefleyen Açımlayıcı Faktör Analizi Tekniği ile analiz yapılırken (Can, 2014: 311), ölçeklerin iç tutarlılığı ve güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır.

Faktör analizi, kavramların açıklandığı boyutların belirlenmesi ve değişkenlerin azaltılmasında kullanılmaktadır (Yurtkoru ve ark., 2018: 74). Tanımlanan faktörler, değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçen ve bunun sonucunda aynı özelliği ölçen birbirleriyle bağlantılı değişken setinden oluşmaktadır. Böylelikle benzer verilerin birleştirilmesiyle daha az istatistiksel işlem ile gereksiz ayrıntılardan arınan bir sonuca ulaşmak mümkün olmaktadır.

Bu bağlamda lise öğrencilerine toplam 30 ifade yöneltilmiştir. Toplam 30 ifadeden oluşan ölçek, öğrencilerden 100 kişiye ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin açımlayıcı faktör analizleri yapılmış, ölçeklerin faktör yapısı belirlenmiş, güvenilirlikleri hesaplanmış ve güven düzeyi 0,893 olarak (Tablo 5.2.) bulunmuştur. Ön test

sonucunda elde edilen veriler ile yapılan faktör analizleri, değişkenlerle ilgili faktör yapılarının literatürle uyumlu, içsel güvenirlik katsayılarının da yeterli olduğunu göstermiştir.

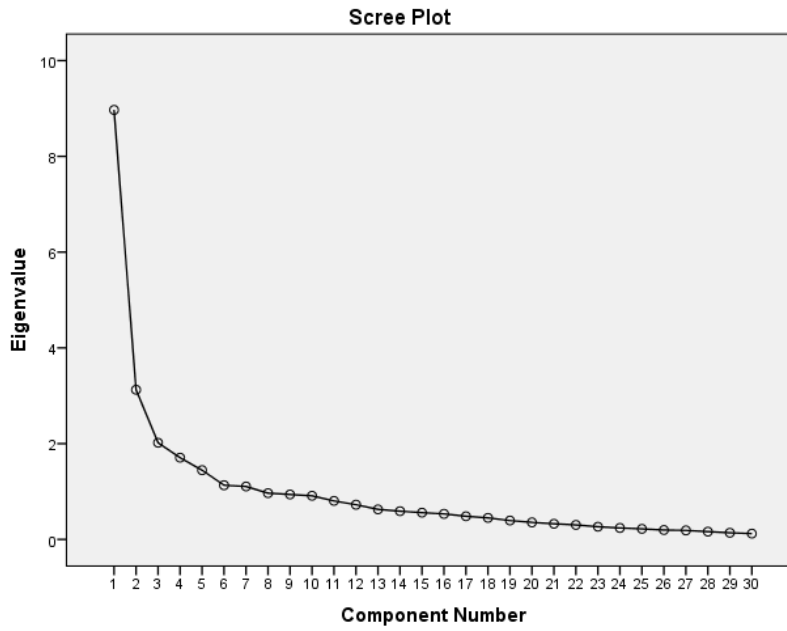
Tablo 5.2. Ön test Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alfası	Toplam Unsurlar Sayısı
,893	30

Elde edilen analiz sonuçlarının örneklem hacminin artmasıyla faktör yapılarının belirginleşeceği ve içsel güvenirlik katsayılarının da yükseleceği öngörülmüştür. Bununla birlikte ön test sürecinde katılımcılardan gelen öneriler ve eleştiriler de dikkate alınarak anket formuna ve ifadelere son şekli verilmiştir. Güvenirlik testinden geçen ölçek soruları ayrıca KMO ve Bartlett Testi'ne tabi tutulmuştur.

Tablo 5.3. Ön test KMO ve Bartlett Analizi

Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	,837
Bartlett Testi Yaklaşık Ki-Kare	1504,119
Serbestlik Derecesi	435
Anlamlılık Düzeyi	,000



Şekil 5.1. Ön test Toplam Varyans Açıklaması

KMO ve Bartlett testi sonucunda KMO değeri yeterince yüksek çıkmıştır. Anlamlılık düzeyi $P < (\alpha) = 0,05$ olduğundan geliştirilen (Tablo 5.3.) ölçeğin 30 ifadelik bölümünün faktör analizine uygun bir veri seti olduğu görülmüştür. Her sorunun faktör açıklama kalitesini belirlemek için ortak yükler analiz edilmiştir. Şekil 5.1.'de belirtilen ön test toplam varyans açıklamasının ışığında her bir ifadenin faktör açıklama kalitesini gösteren ortak yükler incelenmiş ve veri akışını sağlamak için döndürülmüş bileşen matrisi kullanılarak yetersiz ifadeler ölçeklerden çıkarılmıştır.

Şekil 5.1.'de toplam varyans açıklamasında ölçek alt başlıklarının dağılımı gösterilmiştir. Soldaki ilk dört nokta, ifadelerin daha çok dört başlıkta toplanacağını işaret etmektedir. Bahsedilen dört noktadan sonraki üç noktada görülen dalgalanmalar, üç başlık daha açılabilceğini göstermektedir. Ancak toplam soru sayısının az olması ve açılacak diğer alt başlıklardaki soru sayılarının az olacağı öngörülerek araştırmacı değerlendirmesi olarak dört ölçek alt başlığı belirlenmiştir.

Bu çerçevede döndürülmüş bileşen matrisi kullanılarak sosyal sermaye ölçeğimizin S3 ve S4 numaralı ifadeleri ve çevrim içi eğitim ölçeğimizin U1, U2, U6, U7, U8 ve U9 numaralı ifadeleri yetersiz görülerek çıkarılmıştır. Çalışmada sorulmak üzere; sosyal sermaye ölçeğimizin S1, S2 ve S5 numaralı ifadeleri, kültürel sermaye ölçeğimizin K1, K2, K3, K4, K5 ve K6 numaralı ifadeleri, ekonomik sermaye ölçeğimizin E1, E2, E3, E4, E5, E6 ve E7 numaralı ifadeleri, çevrim içi eğitim ölçeğimizin U3, U4, U5, U10, U11 ve U12 numaralı ifadeleri belirlenmiştir.

Böylelikle 30 ifadeden oluşan anket formu 22 ifadeye düşürülmüş ve dört boyuta ayrılmış, her boyutta bulunan benzer veriler aynı faktör içinde değerlendirilerek değişken sayısının azaltılması hedeflenmiştir. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise, maddelerin ağırlıklı olarak puanlandığı durumlarda kullanılmıştır (Can, 2014: 384).

Ölçek faktörlerinin eklenmesi ya da ölçekten atılması faktör yükü değerleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla faktör yük değeri, maddeler ile faktörler arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Faktör yük değerinin yüksek olması o ifadenin oluşturduğu yapıyı ölçtüğü anlamına gelmektedir. Faktör yükü 0,30'dan küçük olan ifadeler ölçeklerden çıkarılmaktadır. Evrene ilişkin öne sürülen varsayımların karşılık bulabildiği veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler ve parametrik yöntemlerin kullanıldığı çalışmada ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği bu şekilde belirlendikten sonra ölçeğin faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi uygulanmıştır.

Örnekleme yeterliliğini test etmek için kullanılan KMO ve Bartlett testi, sayıları değil

ilişkileri ölçmektedir (Can, 2014: 321). 0,8-1 arasındaki ölçek katsayısının güvenilir olduğu bilgisinden hareketle çalışmanın ölçek güvenirlikleri oldukça yüksek çıkmıştır. Ayrıca her bir ölçeğin toplam faktör sayılarının belirlenmesi amacıyla Scree Plot grafikleri oluşturulmuştur.

Verilere uygulanacak analiz yöntemleri belirlenirken basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olduğu (Can, 2014: 85) görülmüştür. Buna göre söz konusu parametrik testlerin yapılması uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 5.4’de gösterilmiştir.

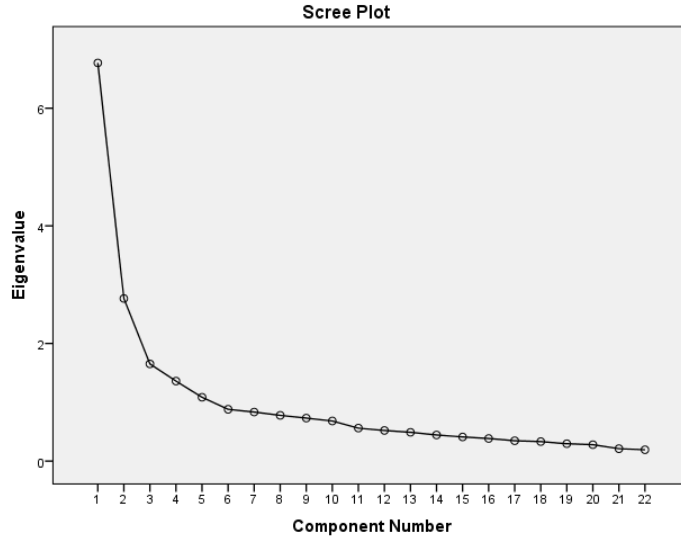
Tablo 5.4. Değişkenlere ait ortalama standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

	N	Min	Max	Mean	Std. D.	Skewness		Kurtosis	
						Statis tic	Std. E.	Statis tic	Std. E.
Sosyal Sermaye Ölçeği	408	1,00	5,00	3,8021	0,05389	-0,969	0,121	0,253	0,241
Kültürel Sermaye Ölçeği	408	1,00	5,00	3,3758	0,04539	-0,409	0,121	-0,281	0,241
Ekonomik Sermaye Ölçeği	408	1,00	5,00	3,7126	0,04479	-0,273	0,121	0,729	0,241
Çevrim içi eğitim Değerlendirme Ölçeği	408	1,00	5,00	2,8358	0,04067	0,170	0,121	-0,410	0,241

Araştırmamız kapsamında öğrencilerin; Sosyal Sermaye Ölçeğine yönelik değerleri (Mean: 3,8021) yüksek seviyede çıkmıştır. Kültürel Sermaye Ölçeğine ilişkin değerler ise (Mean: 3,3758) yine yüksek seviyede seyretmiştir. Ekonomik Sermaye Ölçeğinin değerleri yüksek seviyede (Mean: 3,7126) çıkmıştır. Çevrim içi eğitim Değerlendirme Ölçeğinin değerleri ise (Mean: 2,8358) orta seviyenin üstünde çıkmıştır. (Tablo 5.4.).

Tablo 5.5. Asıl test KMO ve Bartlett testi

Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliliği	,853
Bartlett Testi Yaklaşık Ki-Kare	3953,909
Serbestlik Derecesi	231
Anlamlılık Düzeyi	,000



Şekil 5.2. Asıl test Toplam Varyans Açıklaması

Veri setinin faktör analizine uygunluğunu gösteren asıl test KMO ve Bartlett değeri (Tablo 5.5.), 0,853 olarak ortaya çıkmıştır. KMO ve Bartlett test sonuçlarının 0,50'nin üzerinde olması ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının da anlamlı çıkması, veri setlerine faktör analizinin uygulanabileceğini göstermektedir (Yurtkoru ve ark., 2018). Ayrıca Şekil 5.2.'de görüldüğü üzere de dört faktörlü çalışmamız desteklenmektedir.

Uygulanan principal components yöntemi ile elde edilen sonuçlar, ölçeklere ilişkin olan dört faktörlü yapıyı doğrulamaktadır (Tablo 5.6.). Bu dört faktör toplam varyansın %57,040'ını açıklamaktadır. Bu değer literatürde kabul gören %50 değerinin üzerindedir (Malhotra ve ark., 2006: 567), (Hair ve ark., 2010: 111).

Faktör yükleri; sosyal sermaye ölçeği için 0,739 ve 0,686 arasında, çevrim içi eğitim değerlendirme ölçeği için 0,715 ve 0,541 arasında, kültürel sermaye ölçeği için 0,717 ve 0,601 arasında, ekonomik sermaye ölçeği için 0,690 ve 0,605 arasındadır.

Faktör analizi incelendiğinde tüm değerlerin literatürde kabul gören 0.50 değerinin üstünde olduğu görülmektedir (Hair ve ark., 2010: 111), (Kalaycı, 2009: 321). Ulaşılan sonuçlar, değişkenleri ölçmek amacı ile oluşturulan ifadelerin kuramsal faktör yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla teorik yapının da elde edilen gözlemlerce desteklendiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede her ölçek grubu için güvenirlik analizi yapılarak güvenirlikleri test edilmiştir.

Tablo 5.6. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	İfade	Faktörler			
		1	2	3	4
Sosyal Sermaye Ölçeği	S5	,739			
	S2	,735			
	S1	,686			
Çevrim içi Eğitim Değerlendirme Ölçeği	U10		,715		
	U4		,702		
	U5		,641		
	U11		,599		
	U12		,586		
	U3		,541		
Kültürel Sermaye Ölçeği	K6			,717	
	K4			,712	
	K3			,708	
	K5			,631	
	K1			,610	
	K2			,601	
Ekonomik Sermaye Ölçeği	E4				,690
	E7				,678
	E1				,647
	E2				,650
	E3				,633
	E5				,621
	E6				,605

Tablo 5.7.'de çalışmada kullanılan ölçeklere ait Cronbach's Alpha değerleri yer almaktadır. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Çalışmada yer alan tüm ölçeklerin Cronbach's Alpha değerlerinin 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada yer alan ölçeklerin güvenirlik açısından yeterli olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 5.7. Ölçeklerin güvenirliği

Ölçek	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha
Sosyal Sermaye Ölçeği	3	0,842
Kültürel Sermaye Ölçeği	6	0,818
Ekonomik Sermaye Ölçeği	7	0,702
Çevrim içi Eğitim Değerlendirme Ölçeği	6	0,788
Tüm ifadeler	22	0,872

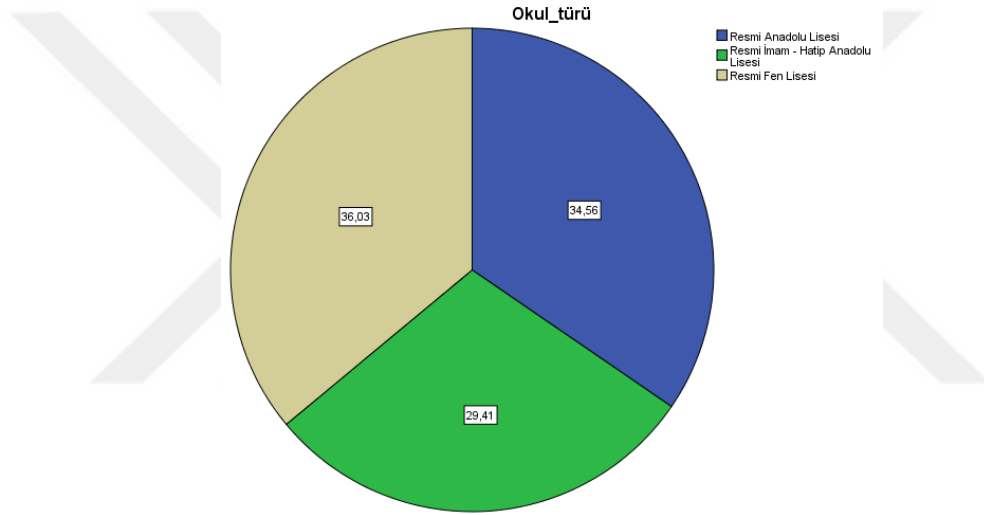
5.3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin demografik sorulara ilişkin verdikleri yanıtlara ait veriler ortaya konacak ve aralarındaki ilişkiler araştırılacaktır. Bu çerçevede Öğrencilerin 147'si (%36) Fen Lisesi, 141'i (%34,6) Anadolu Lisesi ve 120'si (%29,4) İmam-Hatip Anadolu Lisesi

öğrencisidir. Dağılım durumu Tablo 5.8.'de gösterilmektedir.

Tablo 5.8. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı

Okul tür					
		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Anadolu Lisesi	141	34,6	34,6	34,6
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	120	29,4	29,4	64,0
	Fen Lisesi	147	36,0	36,0	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

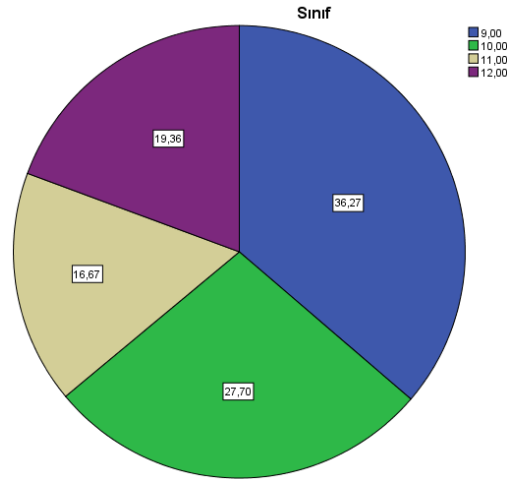


Şekil 5.3. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı

Öğrencilerin 148'inin (%36,3) 9'uncu sınıf, 113'ünün (%27,7) 10'uncu sınıf, 79'unun (%19,4) 12'nci sınıf ve yüzde 16,7'sinin 11'nci sınıf olduğu (Tablo 5.9.) görülmektedir. En çok katılımın 9'uncu sınıfta en az katılımın ise 11'nci sınıfta olduğu (Şekil 5.4.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.9. Öğrencilerin sınıfa göre dağılımı

Sınıf					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	9,00	148	36,3	36,3	36,3
	10,00	113	27,7	27,7	64,0
	11,00	68	16,7	16,7	80,6
	12,00	79	19,4	19,4	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

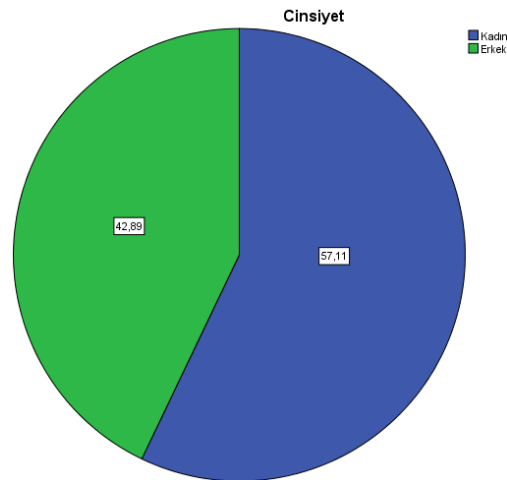


Şekil 5.4. Öğrencilerin sınıfa göre dağılımı

Öğrencilerin 233'ünün (%57,1) kadın, 175'inin (%42,9) erkek öğrenci olduğu (Tablo 5.10.) görülmektedir. En çok katılımın kadın cinsiyet grubunda olduğu ve en az katılımın ise erkek cinsiyet grubunda (Şekil 5.5.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.10. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Kadın	233	57,1	57,1	57,1
	Erkek	175	42,9	42,9	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

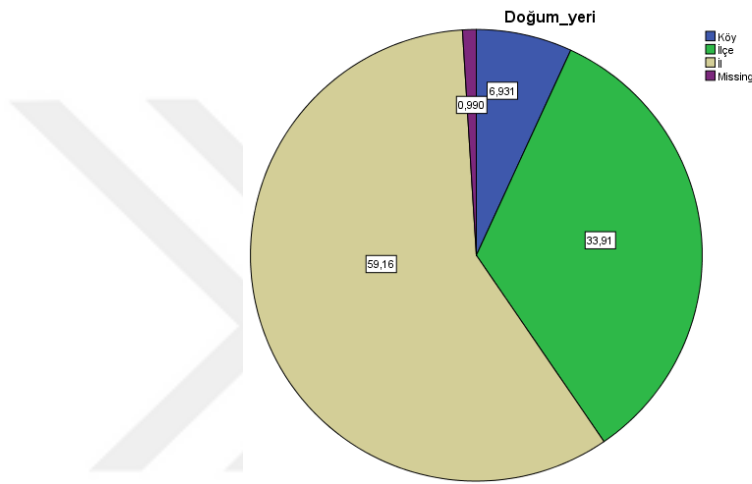


Şekil 5.5. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Öğrencilerin 239'unun (%58,6) şehirde, 137'sinin (%33,6) ilçede ve 28'inin (%6,9) köyde doğduğu (Tablo 5.11.) görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun şehirde azınlığın ise köyde doğduğu (Şekil 5.6.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.11. Öğrencilerin doğum yerine göre dağılımı

		Doğum_yeri			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Köy	28	6,9	6,9	6,9
	İlçe	137	33,6	33,9	40,8
	İl	239	58,6	59,2	100,0
	Toplam	404	99,0	100,0	
Eksik	Sistem	4	1,0		
Toplam		408	100,0		

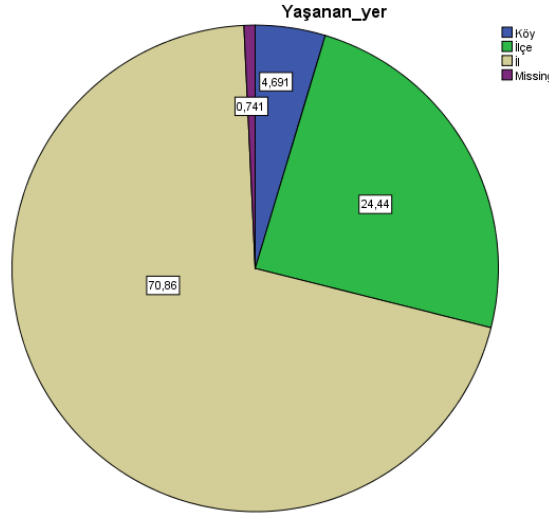


Şekil 5.6. Öğrencilerin doğum yerine göre dağılımı

Öğrencilerin 287'si (%70,3) şehirde, 99'u (%24,3) ilçede ve 19'u (%4,7) si köyde (Tablo 5.12.) yaşamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun şehirde yaşadığı, (Şekil 5.7.) %4,7'lik bir grubun ise köyde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 5.12. Öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı

		Yaşanan_yer			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Köy	19	4,7	4,7	4,7
	İlçe	99	24,3	24,4	29,1
	İl	287	70,3	70,9	100,0
	Toplam	405	99,3	100,0	
Eksik	Sistem	3	,7		
Toplam		408	100,0		

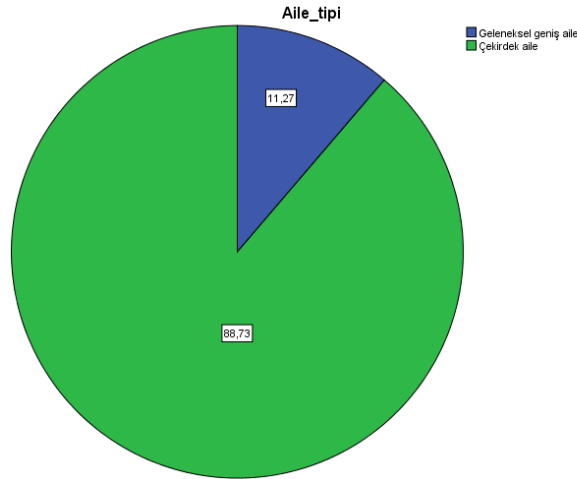


Şekil 5.7. Öğrencilerin yaşadıkları yere göre dağılımı

Öğrencilerin 362'sinin (%88,7) çekirdek aile içinde büyüdüğü ve 46'sının (%11,3) geleneksel geniş aile içinde büyüdüğü (Tablo 5.13) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun çekirdek aile tipinde büyüdüğü ve yaşadığı (Şekil 5.8.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.13. Öğrencilerin aile tipine göre dağılımı

Aile tipi					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Geleneksel geniş aile	46	11,3	11,3	11,3
	Çekirdek aile	362	88,7	88,7	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

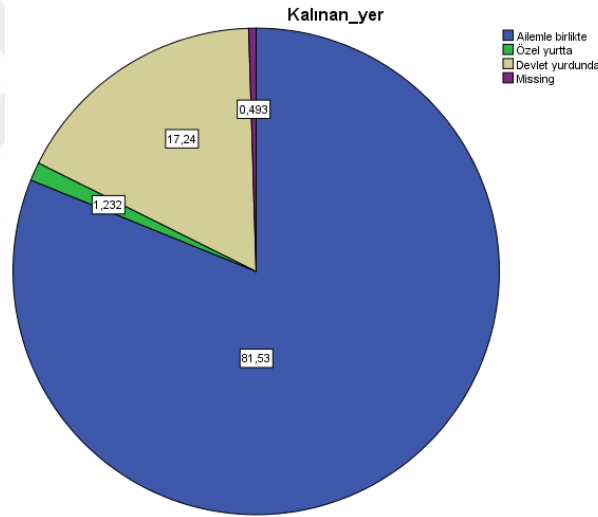


Şekil 5.8. Öğrencilerin aile tipine göre dağılımı

Öğrencilerin 331'sinin (%81,5) ailesiyle birlikte, 17,2'sinin (%70) devlet yurdunda ve 5'sinin (%1,2) özel yurttta kaldığı (Tablo 5.14) görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun lise eğitimi devam ederken ailesiyle birlikte kaldığı (Şekil 5.9.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.14. Öğrencilerin kaldıkları yere göre dağılımı

Kalınan_yer					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Ailemle birlikte	331	81,1	81,5	81,5
	Özel yurttta	5	1,2	1,2	82,8
	Devlet yurdunda	70	17,2	17,2	100,0
	Toplam	406	99,5	100,0	
Eksik	Sistem	2	,5		
Toplam		408	100,0		

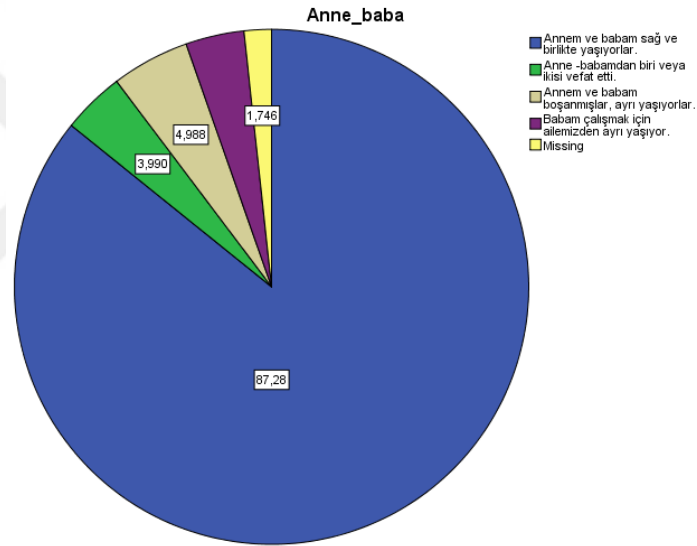


Şekil 5.9. Öğrencilerin kaldıkları yere göre dağılımı

Öğrencilerin 350'sinin (%87,3) anne ve babasının sağ oldukları ve birlikte yaşadıkları, 20'sinin (%5,0) anne ve babasının boşandıkları ve ayrı yaşadıkları, 16'sının (%4,0) anne ya da babasından birinin ya da ikisinin birden vefat ettiği ve 15'inin (%3,7) babasının çalışmak için kendilerinden ayrı yaşadığı (Tablo 5.15.) görülmektedir. Öğrencilerin 7'sinin (%1,7) bu soruya cevap vermediği görülmekle beraber büyük çoğunluğunun anne ve babalarının sağ olduğu ve birlikte yaşadıkları (Şekil 5.10.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.15. Öğrencilerin anne-baba durumlarına göre dağılımı

		Anne_baba			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Annem ve babam sağ ve birlikte yaşıyorlar.	350	85,8	87,3	87,3
	Anne -babamdan biri veya ikisi vefat etti.	16	3,9	4,0	91,3
	Annem ve babam boşanmışlar, ayrı yaşıyorlar.	20	4,9	5,0	96,3
	Babam çalışmak için ailemizden ayrı yaşıyor.	15	3,7	3,7	100,0
	Toplam	401	98,3	100,0	
Eksik	Sistem	7	1,7		
Toplam		408	100,0		

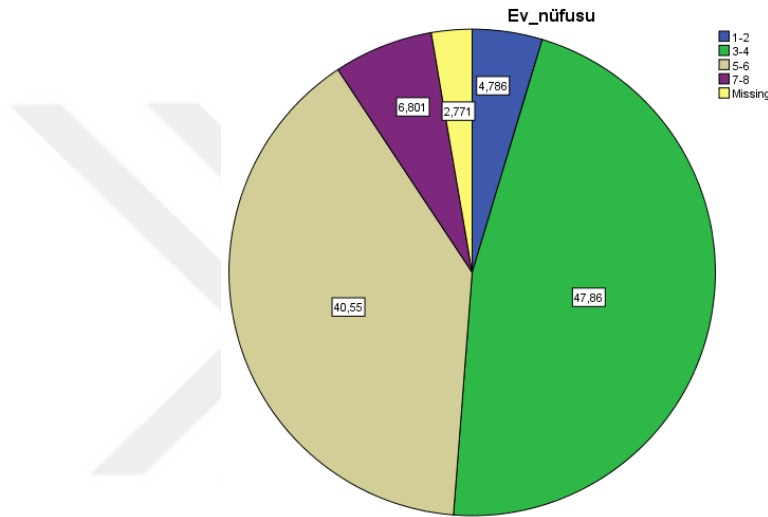


Şekil 5.10. Öğrencilerin anne-baba durumlarına göre dağılımı

Öğrencilerin 190'nın (%47,9) 3-4 kişilik ailesinin, 161'inin (%40,6) 5-6 kişilik ailesinin olduğu, 27'sinin (%6,8) 7-8 kişilik ailesinin olduğu ve 19'unun (%4,8) 1-2 kişilik ev nüfusu olduğu (Tablo 5.16.) görülmektedir. Bu soruya 11 öğrenci (%2,7) cevap vermemiş olup çoğunluğun 3-4 kişilik ailede yaşadığı (Şekil 5.11.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.16. Öğrencilerin ev nüfusuna göre dağılımı

		Ev_nüfusu			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	1-2	19	4,7	4,8	4,8
	3-4	190	46,6	47,9	52,6
	5-6	161	39,5	40,6	93,2
	7-8	27	6,6	6,8	100,0
	Toplam	397	97,3	100,0	
Eksik	Sistem	11	2,7		
Toplam		408	100,0		

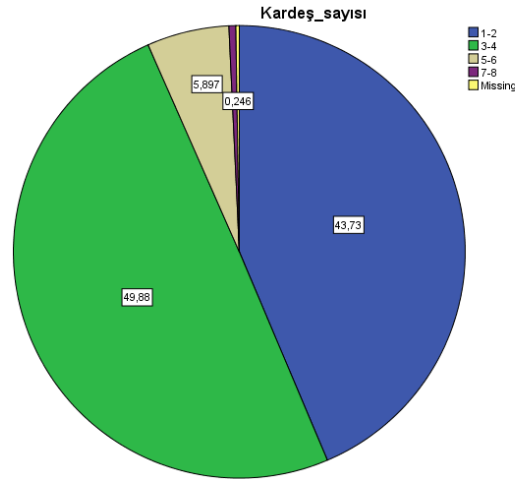


Şekil 5.11. Öğrencilerin ev nüfusuna göre dağılımı

Öğrencilerin 203'ünün (%49,9) 3-4 kardeşinin olduğu, 178'inin (%43,7) 1-2 kardeşinin olduğu, 24'ünün (%5,9) 5-6 kardeşinin olduğu ve 2'sinin (%0,5) 7-8 kardeşinin olduğu (Tablo 5.17.) görülmektedir. Bu soruya 1 öğrenci (%0,2) cevap vermemiş olup çoğunluğun 3-4 kardeşe sahip olduğu (Şekil 5.12.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.17. Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı

		Kardeş_sayısı			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	1-2	178	43,6	43,7	43,7
	3-4	203	49,8	49,9	93,6
	5-6	24	5,9	5,9	99,5
	7-8	2	,5	,5	100,0
	Toplam	407	99,8	100,0	
Eksik	Sistem	1	,2		
Toplam		408	100,0		

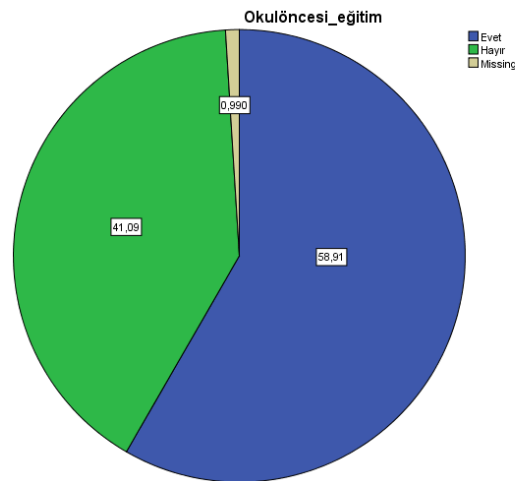


Şekil 5.12. Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı

Öğrencilerin 238'inin (%58,9) okul öncesi eğitim aldığı ve 166'sının (%41,1) bu eğitimi almadığı (Tablo 5.18.) görülmektedir. Bu soruyu 4 (%1) öğrenci cevaplamamış olup çoğunluğun okul öncesi eğitim aldığı (Şekil 5.13.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.18. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları

Okul öncesi_ eğitim					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Evet	238	58,3	58,9	58,9
	Hayır	166	40,7	41,1	100,0
	Toplam	404	99,0	100,0	
Eksik	Sistem	4	1,0		
Toplam		408	100,0		

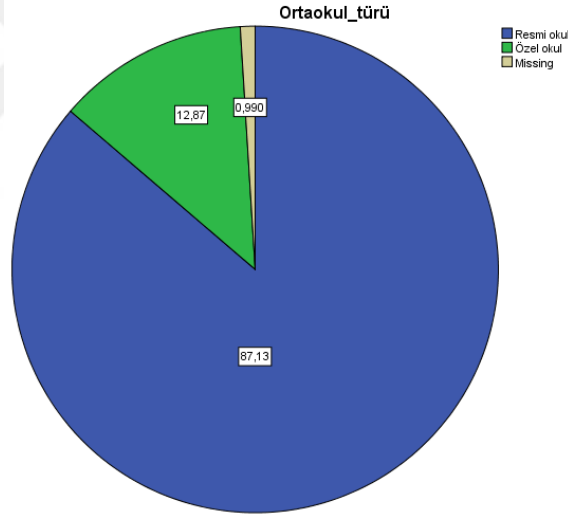


Şekil 5.13. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları

Öğrencilerin 352'sinin (%87,1) resmi ortaokul mezunu ve 52'sinin (%12,9) özel ortaokul mezunu oldukları (Tablo 5.19.) görülmektedir. Bu soruya 4 (%1,0) öğrencinin cevap vermediği anlaşılmakta olup çoğunluğun resmi ortaokul mezunu olduğu (Şekil 5.14.) görülmektedir.

Tablo 5.19. Öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türleri

Ortaokul_türü					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Resmi okul	352	86,3	87,1	87,1
	Özel okul	52	12,7	12,9	100,0
	Toplam	404	99,0	100,0	
Eksik	Sistem	4	1,0		
Toplam		408	100,0		

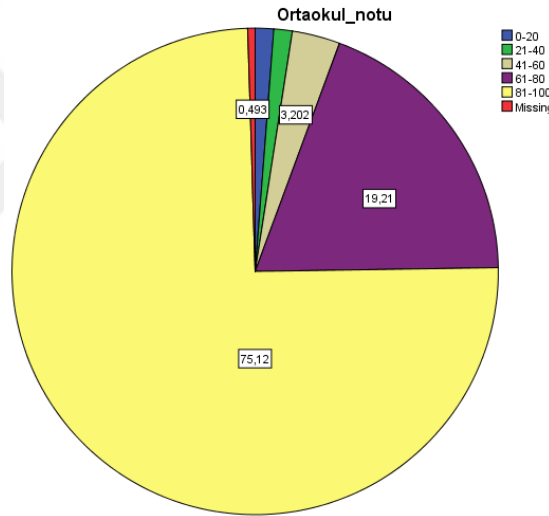


Şekil 5.14. Öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türleri

Öğrencilerin 305'inin (%75,1) 81-100 not ortalamasına sahip olduğu, 78'inin (%19,2) 61-80 not ortalamasına sahip olduğu, 13'ünün (%3,2) 41-60 not ortalamasına sahip olduğu, 5'inin (%1,2) 21-40 not ortalamasına sahip olduğu ve 5'inin (%1,2) 0-20 not ortalamasına sahip olduğu (Tablo 5.20.) görülmektedir. Bu soruya 2 (%0,5) öğrenci cevap vermemiş olup çoğunluğun 81-100 not ortalamasına sahip olduğu (Şekil 5.15.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.20. Öğrencilerin ortaokul diploma notlarının dağılımı

Ortaokul_notu					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	0-20	5	1,2	1,2	1,2
	21-40	5	1,2	1,2	2,5
	41-60	13	3,2	3,2	5,7
	61-80	78	19,1	19,2	24,9
	81-100	305	74,8	75,1	100,0
	Toplam	406	99,5	100,0	
Eksik	Sistem	2	,5		
Toplam		408	100,0		

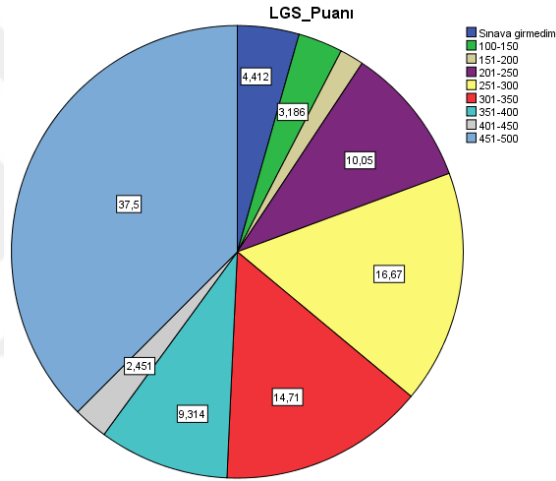


Şekil 5.15. Öğrencilerin ortaokul diploma notlarının dağılımı

Öğrencilerin 153'ünün (%37,5) 451-500 LGS puanına sahip olduğu, 68'inin (%16,7) 251-300 LGS puanına sahip olduğu, 60'nın (%14,7) 301-350 LGS puanına sahip olduğu, 41'inin (%10,0) 201-250 LGS puanına sahip olduğu, 18'inin (%4,4) sınava girmediği, 13'ünün (%3,2) 100-150 LGS puanına sahip olduğu, 10'unun (%2,5) 401-450 LGS puanına sahip olduğu ve 7'sinin (%1,7) 151-200 LGS puanına sahip olduğu (Tablo 5.21.), (Şekil 5.16.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.21. Öğrencilerin LGS puan dağılımı

		LGS_Puanı			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Sınava girmedim.	18	4,4	4,4	4,4
	100-150	13	3,2	3,2	7,6
	151-200	7	1,7	1,7	9,3
	201-250	41	10,0	10,0	19,4
	251-300	68	16,7	16,7	36,0
	301-350	60	14,7	14,7	50,7
	351-400	38	9,3	9,3	60,0
	401-450	10	2,5	2,5	62,5
	451-500	153	37,5	37,5	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

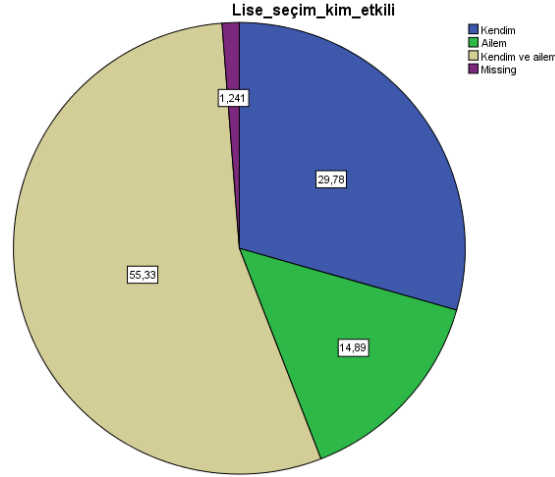


Şekil 5.16. Öğrencilerin LGS puan dağılımı

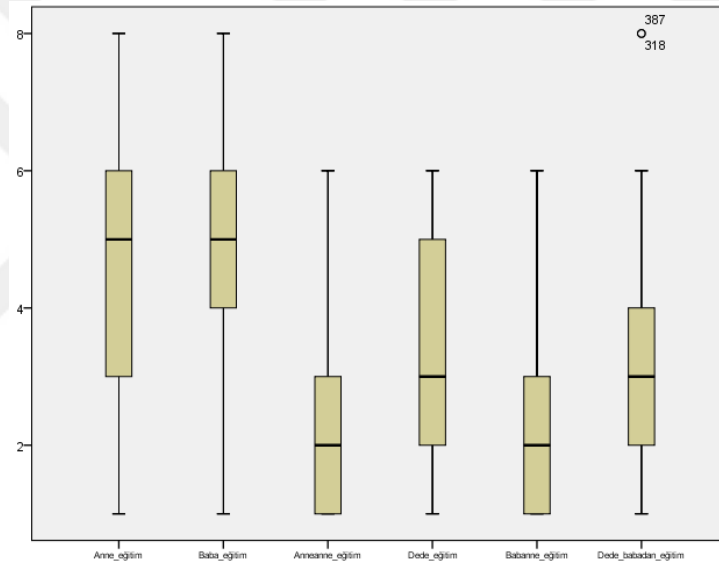
Öğrencilerin 223'ünün (%55,3) lise seçiminde kendisinin ve ailesinin eşit ağırlıkta etkili olduğu, 120'sinin (%29,8) kendisinin etkili olduğu ve 60'ının (%14,9) ailesinin etkili olduğu (Tablo 5.22.), (Şekil 5.17.) görülmektedir.

Tablo 5.22. Öğrencilerin lise seçiminde kimlerin etkili olduğuna dair durum dağılımı

		Lise seçim kim etkili			
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Kendim	120	29,4	29,8	29,8
	Ailem	60	14,7	14,9	44,7
	Kendim ve ailem	223	54,7	55,3	100,0
	Toplam	403	98,8	100,0	
Eksik	Sistem	5	1,2		
Toplam		408	100,0		



Şekil 5.17. Öğrencilerin lise seçiminde kimlerin etkili olduğuna dair durum dağılımı

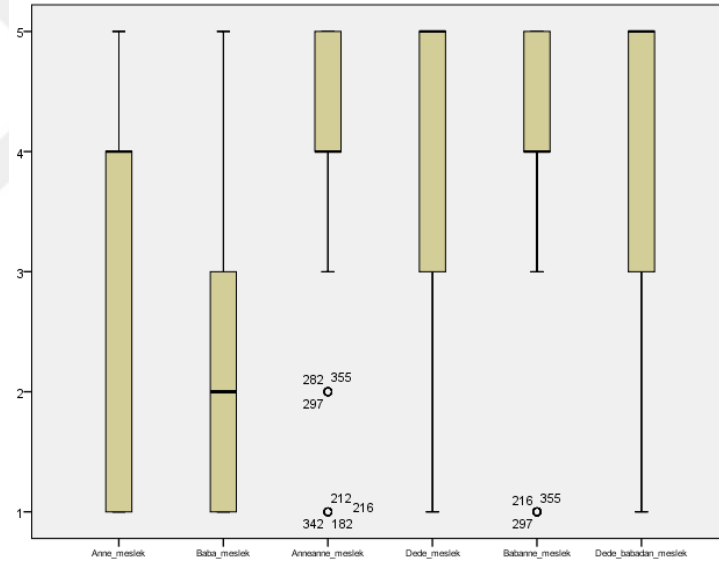


Şekil 5.18. Anne, baba, anneanne, dede, babaanne ve dede (baba) eğitim durumları

Öğrencilerin annelerinin 106'sının (%26,4) ilkokul mezunu olduğu, 103'ünün (%25,6) üniversite mezunu olduğu, 76'sının (%18,9) lise mezunu olduğu, 56'sının (%13,9) ortaokul mezunu olduğu, 30'unun (%7,5) okuryazar olmadığı, 16'sının (%4,0) yüksek lisans mezunu olduğu, 12'sinin (%3,0) okuryazar olduğu, 3'ünün (%0,7) doktora mezunu olduğu ve 6'sının (%1,5) cevap vermediği anlaşılmaktadır. Öte yandan babaların 113'ünün (%28,8) üniversite mezunu olduğu, 91'inin (%23,2) lise mezunu olduğu, 63'ünün (%16,0) ilkokul mezunu olduğu, 51'inin (%13,0) ortaokul mezunu olduğu, 35'inin (%8,9) yüksek lisans mezunu, 20'sinin (%5,1) okuryazar olduğu, 11'inin (%2,8) doktora mezunu olduğu, 9'unun (%2,3) okuryazar olmadığı ve 15'inin (%3,7) bu soruyu cevaplamadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca anneanne eğitim durumunun ortalaması 2,4203 yani çoğunluğunun ilkokul ve okuryazar arasında olduğu görülmekte, dede eğitim durumunun ortalaması 3,2238 yani çoğunluğun

ilkokul ve ortaokul mezunu arasında, babaanne eğitim durumunun 2,3713 yani ilkök ve okuryazar arasında ve dedenin (baba) eğitim durumunun ise 3,1032 yani çoğunluğun ilkök ve ortaokul mezunu arasında olduğu (Şekil 5.18) anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin 247'sinin (%63,0) ev hanımı, 93'ünün (%23,7) kamu çalışanı, 20'sinin (%5,1) özel sektör çalışanı olduğu, 23'ünün (%5,9) çalışmadığı 9'unun (%2,3) serbest meslek sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Babaların ise 141'inin (%36,1) kamu çalışanı, 126'sının (%32,2) serbest meslek, 99'unun (%25,3) özel sektör çalışanı olduğu, 25'inin (%6,4) çalışmadığı ve 17sinin cevap vermediği anlaşılmaktadır. Anneanne mesleklerinde ise ev hanımlığı ve çalışmama durumu %95, dede mesleklerinde yarısının çalışmadığı ve ana grubun %20 ile serbest meslek sahibi olduğu, babaannelerde %91 oranla ev hanımlığı ve çalışmama durumunun ağırlıklı olduğu ve babanın babası olan dedelerin ise %60 oranla çalışmadıkları ve çoğunlukla %20 oranla serbest meslek sahibi oldukları (Şekil 5.19.) gözlemlenmiştir.

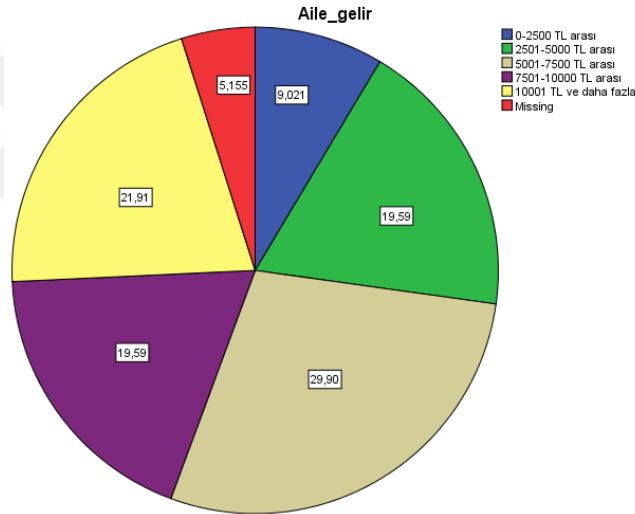


Şekil 5.19. Anne, baba, anneanne, dede, babaanne ve dede (baba) meslek durumları

Öğrencilerin 116'sının (%29,9) ailesinin 5001-7500 TL arası, 85'inin (%21,9) ailesinin 10001 TL ve daha fazla geliri olduğu, 76'sının (%19,6) ailesinin 7501-10000 TL arası geliri olduğu, 76'sının (%19,6) ailesinin 2501-5000 TL arası geliri olduğu ve 35'inin (%9,0) ailesinin 0-2500 TL arası geliri olduğu (Tablo 5.23.), (Şekil 5.20.) görülmektedir. Bu soruya 20 (%4,9) öğrenci cevap vermemiştir.

Tablo 5.23. Öğrencilerin aile gelir durumları

Aile_gelir					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	0-2500 TL arası	35	8,6	9,0	9,0
	2501-5000 TL arası	76	18,6	19,6	28,6
	5001-7500 TL arası	116	28,4	29,9	58,5
	7501-10000 TL arası	76	18,6	19,6	78,1
	10001 TL ve daha fazla	85	20,8	21,9	100,0
	Toplam	388	95,1	100,0	
Eksik	Sistem	20	4,9		
Toplam		408	100,0		

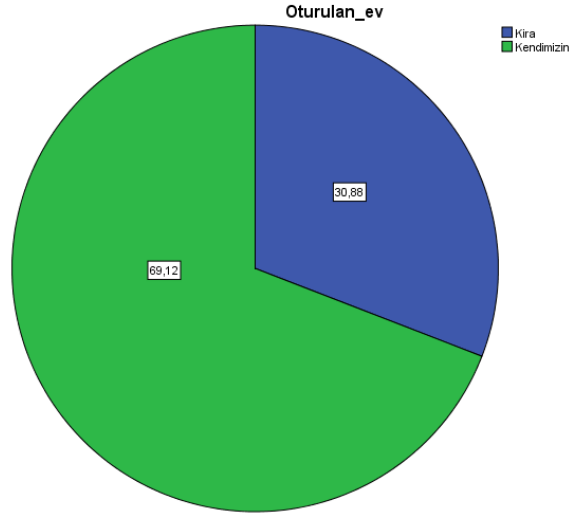


Şekil 5.20. Öğrencilerin aile gelir durumları

Öğrencilerin 282'sinin (%69,1) kendi evinde oturduğu ve 126'sının (%30,9) kirada oturduğu (Tablo 5.24.), (Şekil 5.21.) görülmektedir.

Tablo 5.24. Öğrencilerin oturdukları evin mülkiyet durumu

Oturulan_ev					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Kira	126	30,9	30,9	30,9
	Kendimizin	282	69,1	69,1	100,0
	Toplam	408	100,0	100,0	

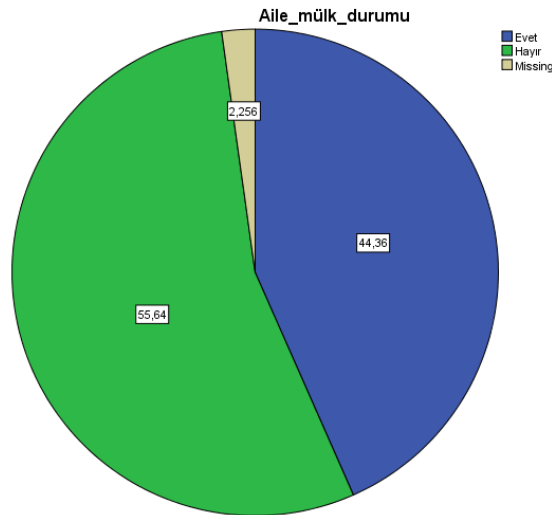


Şekil 5.21. Öğrencilerin oturdukları evin mülkiyet durumu

Öğrencilerin 222'sinin (%55,6) ailesinin herhangi bir mülkiyet sahip olmadığı ve 177'sinin (%44,4) ailesinin mülkiyet sahibi olduğu (Tablo 5.25.), (Şekil 5.22.) görülmektedir.

Tablo 5.25. Öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları mülkiyet durumu

Aile_mülk_durumu					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Evet	177	43,4	44,4	44,4
	Hayır	222	54,4	55,6	100,0
	Toplam	399	97,8	100,0	
Eksik	Sistem	9	2,2		
Toplam		408	100,0		



Şekil 5.22. Öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları mülkiyet durumu

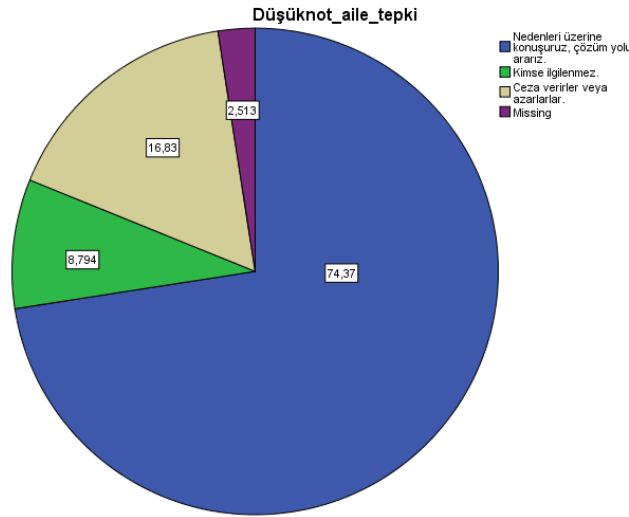
Öğrencilerin 344'ünün (%84,3) para kazanma amaçlı bir işte çalışmadığı ve 64'ünün (%15,7) para kazanma amaçlı bir işte çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 343'ünün (%84,1) yurtdışına çıkmadıkları ve 65'inin (%15,9) yurtdışına çeşitli gerekçelerle çıktıkları görülmektedir. Zorunlu eğitim olmasaydı öğrencilerin 97'sinin (%24,4) okula devam etmek istemediği ve 301'inin (%75,6) okula devam edeceği kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Üniversite okuma isteğine yönelik soruda ise öğrencilerin 364'ü (%90,3) üniversite okumak istediğini ve 39'u (%9,7) üniversite okumak istemediklerini beyan etmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin 123'ünün (%30,4) diğer öğrencilere göre başarılı olmaları için kendilerini dezavantajlı gördükleri ve 282'sinin (%69,6) kendilerini avantajlı gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin 291'i (%72,8) evinde kitaplık olduğunu ve 109'u (%27,3) kitaplık olmadığını ifade etmiştir. Evinde kitaplık olan öğrencilerin 231'inin (%62,4) 0-200 arası kitaba sahip olduğu, 56'sının (%15,1) 201-400 arası kitaba sahip olduğu, 34'ünün (%9,2) 401-600 arası kitaba sahip olduğu, 33'ünün (%8,9) 801 ve daha fazla kitaba sahip olduğu ve 16'sının (%4,3) 601-800 arası kitaba sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili olarak öğrencilerinin annelerinin 216'sının (%53,7) kitap okuma alışkanlığının olmadığı, 186'sının (%46,3) kitap okuma alışkanlığının olduğu ve babalarının ise 275'inin (%67,6) kitap okuma alışkanlığının olmadığı, 132'sinin (%32,4) kitap okuma alışkanlıklarının olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 296'sının (%74,4) düşük not almaları durumunda aileleriyle nedenleri üzerine konuştukları ve çözüm yolu aradıkları, 67'sinin (%16,8) ailesinin ceza verip azarladıkları ve 35'inin (%8,8) ailesinin ise ilgilenmediği (Tablo 5.26.), (Şekil 5.23.) anlaşılmaktadır.

Tablo 5.26. Öğrencilerin ailelerinin düşük notlara verdiği tepki durumu

Düşüknot aile tepki					
		Frekans	Percent	Geçerli Yüzde	Kümülatif yüzde
Geçerli	Nedenleri üzerine konuşuruz, çözüm yolu ararız.	296	72,5	74,4	74,4
	Kimse ilgilenmez.	35	8,6	8,8	83,2
	Ceza verirler veya azarlarlar.	67	16,4	16,8	100,0
	Toplam	398	97,5	100,0	
Eksik	Sistem	10	2,5		
Toplam		408	100,0		



Şekil 5.23. Öğrencilerin ailelerinin düşük notlara verdiği tepki durumu

5.4. Araştırma Değişkenlerinin Demografik Verilerle Karşılaştırılması

5.4.1. Sosyal sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde sosyal sermaye durumunun okul türü, sınıf, cinsiyet, doğum yeri, yaşanılan yer, aile tipi, kalınan yer, anne baba durumu, ev nüfusu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, ortaokul tipi, ortaokul yıl sonu notu, LGS puanı, lise türünü seçmede etkililik durumu, aile büyüklerinin eğitim ve meslek durumları, ailenin geliri, evin mülkiyet durumu, evde kitaplık olma durumu, anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı ile ilişkileri analiz edilecektir. Anlamli olmayan analiz sonuçlarına yer verilmeyecektir.

5.4.1.1. Sosyal sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması

Tablo 5.27. Sosyal Sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: sosyalsermayeskor						
Games-Howell						
(I) Okul_tür	(J) Okul_tür	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamli	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Anadolu Lisesi	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	,36777*	,13083	,015	,0593	,6763
	Fen Lisesi	-,71803*	,11178	,000	-,9814	-,4546
İmam-Hatip Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	-,36777*	,13083	,015	-,6763	-,0593
	Fen Lisesi	-1,08580*	,12439	,000	-1,3793	-,7923
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,71803*	,11178	,000	,4546	,9814
	Resmi İmam-Hatip Anadolu Lisesi	1,08580*	,12439	,000	,7923	1,3793

Okul türlerine ait sosyal sermaye durumlarını oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.27.) Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal sermaye seviyelerinin büyük oranla İmam-Hatip Anadolu Lisesi öğrencilerine göre yüksek olduğu ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre de yüksek seyrettiği görülmektedir.

5.4.1.2. Sosyal sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Doğum yerlerine ait sosyal sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.28.) köyde ve ilçede doğan öğrenciler ile şehirde doğan öğrenciler arasında sosyal sermaye açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve şehirde doğan öğrencilerin özellikle köyde doğanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.28. Sosyal sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: sosyalsermayeskor Games-Howell						
(I) Doğum_yeri	(J) Doğum_yeri	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Köy	İlçe	-,30786	,22171	,357	-,8498	,2340
	İl	-,60123*	,21885	,025	-1,1373	-,0652
İlçe	Köy	,30786	,22171	,357	-,2340	,8498
	İl	-,29337*	,11025	,022	-,5530	-,0338
İl	Köy	,60123*	,21885	,025	,0652	1,1373
	İlçe	,29337*	,11025	,022	,0338	,5530

5.4.1.3. Sosyal sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması

Sosyal sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde aile tipi ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0,05$). Buna göre 362 çekirdek aile tipinin ortalama değeri 3,8614 olarak 46 geleneksel aile tipinin ise ortalama değeri 3,3357 olarak tespit edilmiştir. Buna göre çekirdek aile tipinin sosyal sermaye seviyesi geleneksel aile tipine göre %8 oranda daha yüksektir.

5.4.1.4. Sosyal sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması

Kalınan yere ait sosyal sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$).

Tablo 5.29. Sosyal sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: sosyalsermayeskor Games-Howell						
(I) Kalınan_yer	(J) Kalınan_yer	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılı k	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Ailemle birlikte	Özel yurttta	,88212*	,05848	,000	,7444	1,0198
	Devlet yurdunda	-,48985*	,14864	,004	-,8437	-,1360
Özel yurttta	Ailemle birlikte	-,88212*	,05848	,000	-1,0198	-,7444
	Devlet yurdunda	-1,37197*	,13665	,000	-1,6993	-1,0446
Devlet yurdunda	Ailemle birlikte	,48985*	,14864	,004	,1360	,8437
	Özel yurttta	1,37197*	,13665	,000	1,0446	1,6993

Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.29.) lise öğrencilerinden ailesiyle birlikte kalanların özel yurttta kalanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin yüksek olduğu ve devlet yurdunda kalanların özel yurttta kalanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.4.1.5. Sosyal sermaye seviyesinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması

Anne-Baba durumuna göre sosyal sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.30.) anne-babası sağ olan ve birlikte yaşayan öğrencilerin sosyal sermaye seviyeleri anne-babası boşanan ve ayrı yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.30. Sosyal sermaye seviyesinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: sosyalsermayeskor						
Games-Howell						
(I) Anne_baba		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Annem ve babam sağ ve birlikte yaşıyorlar.	Anne -babamdan biri veya ikisi vefat etti.	,50341	,32144	,424	-,4162	1,4230
	Annem ve babam boşanmışlar, ayrı yaşıyorlar.	,83674*	,27325	,028	,0745	1,5990
	Babam çalışmak için ailemizden ayrı yaşıyor.	-,47924*	,12569	,005	-,8278	-,1307

5.4.1.6. Sosyal sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması

Tablo 5.31. Sosyal sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma							
Bağımlı Değişken: sosyalsermayeskor							
(I) LGS Puanı			Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Games-Howell	451-500	Sınava girmedim.	,98788	,29399	,063	-,0334	2,0091
		100-150	,06539	,19249	1,000	-,6165	,7473
		151-200	1,54054	,41739	,103	-,2826	3,3637
		201-250	,98038*	,17808	,000	,4066	1,5542
		251-300	1,06781*	,14346	,000	,6144	1,5212
		301-350	,60722*	,15836	,007	,1044	1,1101
		351-400	,58304*	,16131	,017	,0635	1,1026
		401-450	1,12180	,46726	,377	-,7046	2,9482

LGS puanlarına göre sosyal sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.31.) LGS sınavından 451-500 arası puan alanların sosyal sermaye seviyelerinin diğer puanları alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.4.2. Kültürel sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde kültürel sermaye durumunun okul türü, sınıf, cinsiyet, doğum yeri, yaşanılan yer, aile tipi, kalınan yer, anne baba durumu, ev nüfusu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, ortaokul tipi, ortaokul yıl sonu notu, LGS puanı, lise türünü seçmede etkililik durumu, aile büyüklerinin eğitim ve meslek durumları, ailenin geliri, evin mülkiyet durumu, evde kitaplık olma durumu, anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı ile ilişkileri

analiz edilecektir. Anlamlı olmayan analiz sonuçlarına yer verilmeyecektir.

5.4.2.1. Kültürel sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Doğum yerine göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.32.) şehirde doğan lise öğrencilerinin köyde doğanlara göre kültürel sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu ve ilçede doğan lise öğrencilerinin ise daha az oranla olmak üzere köyde doğan öğrencilere nazaran kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.32. Kültürel sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürel sermaye skor Games-Howell						
(I) Doğum yeri		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Köy	İlçe	-,31818	,14840	,092	-,6776	,0412
	İl	-,49530*	,14345	,004	-,8442	-,1464
İl	Köy	,49530*	,14345	,004	,1464	,8442
	İlçe	,17713	,09608	,157	-,0491	,4034

5.4.2.2. Kültürel sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde aile tipi ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig} < 0,05$). Buna göre 362 çekirdek aile tipinin ortalama değeri 3,4117 olarak 46 geleneksel aile tipinin ise ortalama değeri 3,0933 olarak tespit edilmiştir. Buna göre çekirdek aile tipinin kültürel sermaye seviyesi geleneksel aile tipine göre %8 oranda daha yüksektir.

5.4.2.3. Kültürel sermaye seviyesinin okul öncesi eğitim alma durumu ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde okul öncesi eğitim alma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig} < 0,05$). Buna göre okul öncesi eğitim alan 238 lise öğrencisinin (Mean 3,5691) okul öncesi eğitim almayan 166 lise öğrencisine

(Mean 3,0996) göre kültürel sermaye seviyelerinin %10 oranda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

5.4.2.4. Kültürel sermaye seviyesinin baba eğitim durumu ile karşılaştırılması

Baba eğitim durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.33.) Babası yüksek lisans, üniversite ve lise mezunu olanların ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.33. Kültürel Sermaye Seviyesinin Baba Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Hochberg						
(I) Baba eğitim		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Lise mezunu	Okuryazar değil	,60404	,30562	,747	-,3547	1,5628
	Okuryazar	,60338	,21600	,142	-,0742	1,2810
	İlkokul mezunu	,72472*	,14335	,000	,2750	1,1744
	Ortaokul mezunu	,59445*	,15299	,003	,1145	1,0744
Üniversite mezunu	Okuryazar değil	,61444	,30293	,703	-,3359	1,5648
	Okuryazar	,61378	,21218	,106	-,0519	1,2794
	İlkokul mezunu	,73512*	,13752	,000	,3037	1,1665
	Ortaokul mezunu	,60485*	,14754	,001	,1420	1,0677
Yüksek Lisans mezunu	Okuryazar değil	,69442	,32689	,617	-,3311	1,7199
	Okuryazar	,69376	,24516	,128	-,0754	1,4629
	İlkokul mezunu	,81510*	,18439	,000	,2366	1,3936
	Ortaokul mezunu	,68483*	,19198	,011	,0826	1,2871

5.4.2.5. Kültürel sermaye seviyesinin anne mesleği ile karşılaştırılması

Anne meslek durumuna göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.34.) annesi kamu çalışanı olan lise öğrencilerin annesi ev hanımı olan ve çalışmayan öğrencilere göre kültürel sermayelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.34. Kültürel Sermaye Seviyesinin Anne Meslek Durumu ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor						
Games-Howell						
(I) Anne_meslek		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Kamu çalışanı	Özel Sektör çalışanı	,69250	,23517	,051	-,0020	1,3870
	Serbest meslek	,53787	,22359	,190	-,1973	1,2731
	Ev hanımı	,86186*	,09187	,000	,6090	1,1148
	Çalışmıyor	,85469*	,22616	,006	,1949	1,5145

5.4.2.6. Kültürel sermaye seviyesinin baba mesleği ile karşılaştırılması

Baba meslek durumuna göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.35.) babası kamu çalışanı olan lise öğrencilerinin babası özel sektörde çalışan, serbest meslek sahibi olan ve çalışmayanlara göre kültürel sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel sermaye seviyesi en düşük olan grup ise çalışmayan babalara ait olan gruptur.

Tablo 5.35. Kültürel Sermaye Seviyesinin Baba Meslek Durumu ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Games-Howell						
(I) Baba_meslek		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Kamu çalışanı	Özel Sektör çalışanı	,33707*	,12402	,036	,0152	,6590
	Serbest meslek	,49381*	,10570	,000	,2203	,7673
	Çalışmıyor	,60521*	,15702	,003	,1810	1,0294

5.4.2.7. Kültürel sermaye seviyesinin yurt dışına çıkma durumu ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde yurt dışına çıkma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig} < 0,05$). Buna göre yurt dışına gitmeyen 343 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri 3,3026 olarak yurt dışına giden 65 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,7618 olarak tespit

edilmiştir. Sonuç itibarıyla yurt dışına giden lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyesi gitmeyenlere oranla %10 oranda daha yüksektir.

5.4.2.8. Kültürel sermaye seviyesinin evde kitaplık olma durumu ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde evde kitaplık olma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0.05$). Buna göre evinde kitaplık bulunan 291 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri 3,5047 olarak evinde kitaplık bulunmayan 109 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,0007 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla evinde kitaplık bulunan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyesi bulunmayanlara oranla %10 oranda daha yüksektir.

5.4.2.9. Kültürel sermaye seviyesinin üniversite okuma isteği ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde üniversite okuma isteği ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0.05$). Buna göre üniversite okumak isteyen 364 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri 3,4157 olarak üniversite okumak istemeyen 39 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,0509 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla üniversite okumak isteyen lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyesi istemeyenlere oranla %9 oranda daha yüksektir.

5.4.2.10. Kültürel sermaye seviyesinin bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışma durumu ile karşılaştırılması

Kültürel sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde herhangi bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0.05$). Buna göre herhangi bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışan 191 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri 3,6088 olarak tanışmayan 205 lise öğrencisinin kültürel sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,1548 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla herhangi bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyeleri tanışmayanlara oranla %9 oranda daha yüksektir.

5.4.2.11. Kültürel sermaye seviyesinin tiyatroya gitme sıklığı ile karşılaştırılması

Tiyatroya gitme sıklığı durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.36.) Tiyatroya hiç gitmeyen lise öğrencilerinin yılda birkaç kez gidenlere ve üç ayda birkaç kez gidenlere oranla kültürel sermaye seviyelerinin belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5.36. Kültürel Sermaye Seviyesinin Tiyatroya Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Hochberg						
(I) Tiyatro		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Hiç	Yılda birkaç kez	-,62244*	,09758	,000	-,8805	-,3644
	Üç ayda birkaç kez	-,66807*	,15573	,000	-1,0799	-,2563
	Haftada birkaç kez	,18339	,36677	,997	-,7865	1,1533

5.4.2.12. Kültürel sermaye seviyesinin sinemaya gitme sıklığı ile karşılaştırılması

Sinemaya gitme sıklığı durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.37.) Sinemaya üç ayda birkaç kez giden lise öğrencilerinin diğerlerine göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Burada göze çarpan bir husus olarak haftada birkaç kez sinemaya giden lise öğrencilerinin üç ayda birkaç kez gidenlere göre kültürel sermaye seviyelerinin düşük çıkması üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Tablo 5.37. Kültürel Sermaye Seviyesinin Sinemaya Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Hochberg						
(I) Sinema		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Üç ayda birkaç kez	Hiç	,53881*	,14318	,001	,1602	,9174
	Yılda birkaç kez	,34118*	,10592	,008	,0611	,6213
	Haftada birkaç kez	,72117*	,21393	,005	,1555	1,2869

5.4.2.13. Kültürel sermaye seviyesinin resim sergisi gezme sıklığı ile karşılaştırılması

Resim sergisi gezme sıklığı durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.38.) Resim sergisine yılda birkaç kez giden lise öğrencilerinin hiç gitmeyenlere göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.38. Kültürel Sermaye Seviyesinin Resim Sergisine Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Hochberg						
(I) Resim_sergi_gezme		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Yılda birkaç kez	Hiç	,46156*	,10877	,000	,1739	,7492
	Üç ayda birkaç kez	,78399	,30343	,059	-,0184	1,5863
	Haftada birkaç kez	,07856	,41877	1,000	-1,0288	1,1859

5.4.2.14. Kültürel sermaye seviyesinin müze ziyareti sıklığı ile karşılaştırılması

Müze ziyareti gezme sıklığı durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.39.) Müze ziyaretine hiç gitmeyen lise öğrencilerinin yılda birkaç kez giden ve üç ayda birkaç kez giden lise öğrencilerine göre

kültürel sermaye seviyelerinin belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5.39. Kültürel Sermaye Seviyesinin Müzeye Gitme Sıklığı ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürel sermaye skor Hochberg						
(I) Müze ziyareti		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
Hiç					Alt Sınır	Üst Sınır
	Yılda birkaç kez	-,80555*	,09846	0,000	-1,0417	-,5694
	Üç ayda birkaç kez	-,90843*	,13936	,000	-1,2426	-,5742

5.4.3. Ekonomik sermaye seviyesi ve demografik verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde ekonomik sermaye durumunun okul türü, sınıf, cinsiyet, doğum yeri, yaşanılan yer, aile tipi, kalınan yer, anne baba durumu, ev nüfusu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, ortaokul tipi, ortaokul yıl sonu notu, LGS puanı, lise türünü seçmede etkililik durumu, aile büyüklerinin eğitim ve meslek durumları, ailenin geliri, evin mülkiyet durumu, evde kitaplık olma durumu, anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı ile ilişkileri analiz edilecektir. Anlamlı olmayan analiz sonuçlarına yer verilmeyecektir.

5.4.3.1. Ekonomik sermaye seviyesinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Doğum yerine göre ekonomik sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.40.) şehirde doğan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyelerinin ilçede doğan lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.40. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Doğum Yeri ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: ekonomik sermaye skor Hochberg						
(I) Doğum yeri		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
İl					Alt Sınır	Üst Sınır
	Köy	-,06407	,15283	,966	-,4305	,3023
	İlçe	,31532*	,08199	,000	,1188	,5119

5.4.3.2. Ekonomik sermaye seviyesinin yaşanılan yer ile karşılaştırılması

Yaşanılan yere göre ekonomik sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.41.) şehirde yaşayan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyelerinin ilçede yaşayan lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.41. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Yaşanılan Yer ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma					
Bağımlı Değişken: ekonomiksermayeskor Hochberg					
(I) Yaşanan yer		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı
İlçe					Alt Sınır Üst Sınır
İlçe	Köy	-,59053*	,19171	,007	-1,0501 -,1309
	İl	-,30598*	,08921	,002	-,5199 -,0921

5.4.3.3. Ekonomik sermaye seviyesinin aile tipi ile karşılaştırılması

Ekonomik sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde aile tipi ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0,05$). Buna göre çekirdek ailede yaşayan 362 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri 3,2319 bulunmuş ve geleneksel geniş ailede yaşayan 46 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri ise 2,7913 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla çekirdek ailede yaşayan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyesi geleneksel geniş ailede yaşayanlara oranla %11 oranla daha yüksektir.

5.4.3.4. Ekonomik sermaye seviyesinin kalınan yer ile karşılaştırılması

Kalınan yere göre ekonomik sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.42.) devlet yurdunda kalan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyelerinin ailesiyle birlikte kalan lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.42. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Kalınan Yer ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: ekonomiksermayeskor						
Hochberg						
(I) Kalınan yer		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Devlet yurdunda	Ailemle birlikte	,54404*	,09848	,000	,3079	,7801
	Özel yurttta	,44428	,34653	,488	-,3865	1,2750

5.4.3.5. Ekonomik sermaye seviyesinin okul öncesi eğitim alma durumu ile karşılaştırılması

Ekonomik sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde okul öncesi eğitim alma durumu karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig} < 0.05$). Buna göre okul öncesi eğitim alan 238 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri 3,2907 bulunmuş ve okulöncesi eğitim almayan 166 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,0277 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla okul öncesi eğitim alan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyesi almayan öğrencilere oranla %6 oranla daha yüksektir.

5.4.3.6. Ekonomik sermaye seviyesinin LGS puanı ile karşılaştırılması

LGS puanına göre ekonomik sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.43.) LGS puanı 451-500 olan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyesinin LGS puanı 151-200, 201-250, 251-300 olanlara ve sınava girmeyenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.43. Ekonomik Sermaye Seviyesinin LGS Puanı ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: ekonomiksermayeskor						
Games-Howell						
(I) LGS Puanı		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
451-500	Sınava girmedim.	,72098*	,19858	,035	,0345	1,4075
	100-150	-,43384	,25705	,744	-1,3740	,5063
	151-200	1,13270*	,18062	,005	,3806	1,8848
	201-250	,34028*	,10491	,043	,0056	,6750
	251-300	,66453*	,12527	,000	,2677	1,0614
	301-350	,27429	,08846	,057	-,0042	,5528
	351-400	,35506	,11926	,091	-,0283	,7384
	401-450	,29522	,29867	,978	-,8656	1,4560

5.4.3.7. Ekonomik sermaye seviyesinin kendini avantajlı görme durumu ile karşılaştırılması

Ekonomik sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde diğer öğrencilere göre başarılı olabilmek için kendini avantajlı konumda görme durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0.05$). Buna göre kendini avantajlı konumda gören 282 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri 3,2030 bulunmuş ve görmeyen 123 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri ise 3,1348 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla iki gruptaki lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyeleri neredeyse aynı olarak görülmüştür.

5.4.3.8. Ekonomik sermaye seviyesinin oda sahibi olma ile karşılaştırılması

Ekonomik sermaye seviyesi yapılan t testi neticesinde oda sahibi olma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig}<0.05$). Buna göre oda sahibi olan 325 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri 3,2261 bulunmuş ve olmayan 77 lise öğrencisinin ekonomik sermaye seviyesi ortalama değeri ise 2,9975 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla odası olan öğrencilerin ekonomik sermaye seviyesi olmayan öğrencilere oranla %7 oranla daha yüksektir.

5.4.4. Çevrim içi eğitim işlevselliği ve demografik verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde çevrim içi eğitim işlevselliğinin okul türü, sınıf, cinsiyet, doğum yeri, yaşanılan yer, aile tipi, kalınan yer, anne baba durumu, ev nüfusu, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, ortaokul tipi, ortaokul yıl sonu notu, LGS puanı, lise türünü seçmede etkililik durumu, aile büyüklerinin eğitim ve meslek durumları, ailenin geliri, evin mülkiyet durumu, evde kitaplık olma durumu, anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı ile ilişkileri analiz edilecektir. Anlamlı olmayan analiz sonuçlarına yer verilmeyecektir.

5.4.4.1. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin doğum yeri ile karşılaştırılması

Doğum yerine göre çevrim içi eğitim işlevselliklerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.44.) ilçede doğan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin

köyde doğanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.44. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Doğum Yeri ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor Hochberg						
(I) Doğum yeri		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
İlçe	Köy	,56368*	,20101	,016	,0818	1,0456
	İl	,23355	,10386	,073	-,0154	,4825
	İlçe	-,23355	,10386	,073	-,4825	,0154

5.4.4.2. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin anne-baba durumu ile karşılaştırılması

Anne-baba durumuna göre çevrim içi eğitim işlevselliğini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.45.) Anne-babası sağ olan ve birlikte yaşayan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin babası çalışmak için ailesinden ayrı yaşayan ve anne-babasından biri ya da ikisi vefat eden lise öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.45. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Anne-Baba durumu ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor Games-Howell						
(I) Anne_baba		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
Babam çalışmak için ailemizden ayrı yaşıyor.	Annem ve babam sağ ve birlikte yaşıyorlar.	-,49972*	,10997	,001	-,8040	-,1954
	Anne -babamdan biri veya ikisi vefat etti.	-,69601*	,22137	,023	-1,3115	-,0806
	Annem ve babam boşanmışlar, ayrı yaşıyorlar.	-,36339	,31537	,662	-1,2366	,5098

5.4.4.3. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin anne eğitim durumu ile karşılaştırılması

Anne eğitim durumuna göre çevrim içi eğitim işlevselliğini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.46.) annesi doktora mezunu olan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin annesi diğer eğitim durumunda olanlara göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.46. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Anne Eğitim durumu ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor Games-Howell						
(I) Anne eğitim		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Doktora mezunu	Okuryazar değil	2,55091*	,17801	,000	1,9703	3,1315
	Okuryazar	2,03864*	,20982	,000	1,2668	2,8105
	İlkokul mezunu	1,90733*	,08484	,000	1,6449	2,1697
	Ortaokul mezunu	1,94607*	,15834	,000	1,4472	2,4449
	Lise mezunu	2,16991*	,10956	,000	1,8283	2,5115
	Üniversite mezunu	2,54856*	,07572	,000	2,3142	2,7829
	Yüksek Lisans mezunu	1,81250*	,27549	,000	,8502	2,7748

5.4.4.4. Çevrim içi eğitim işlevselliğinin baba eğitim durumu ile karşılaştırılması

Baba eğitim durumuna göre çevrim içi eğitim işlevselliğini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.47.) babası doktora mezunu olan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin babası diğer eğitim durumunda olanlara göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5.47. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Baba Eğitim durumu ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor						
Games-Howell						
(I) Baba eğitim		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Doktora mezunu	Okuryazar değil	-,38185	,24525	,766	-1,2628	,4991
	Okuryazar	-,73067*	,17218	,005	-1,2947	-,1666
	İlkokul mezunu	-,60938*	,18786	,041	-1,2049	-,0139
	Ortaokul mezunu	-,63380*	,17181	,015	-1,1856	-,0820
	Lise mezunu	-1,07188*	,15182	,000	-1,5698	-,5740
	Üniversite mezunu	-,28491	,14456	,521	-,7660	,1962
	Yüksek Lisans mezunu	-,68312*	,20016	,029	-1,3221	-,0441

5.5. Hipotezlerin Test Edilmesi

H1. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.48. Kültürel sermaye seviyesinin okul türü ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürel sermaye skor Hochberg						
(I) Okul_tür	(J) Okul_tür	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Anadolu Lisesi	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	,10314	,10768	,710	-,1550	,3613
	Fen Lisesi	-,58031*	,10219	,000	-,8253	-,3353
İmam-Hatip Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	-,10314	,10768	,710	-,3613	,1550
	Fen Lisesi	-,68345*	,10666	,000	-,9391	-,4277
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,58031*	,10219	,000	,3353	,8253
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	,68345*	,10666	,000	,4277	,9391

Bourdieu ve Passeron (2015a)'a göre kültürel sermaye bir sosyalizasyon süreci olan eğitimin ana bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Kültürel sermaye kısa ve uzun vadede etkili olmakla beraber özellikle öğrencilerin akademik hayatlarında oldukça belirleyici olmaktadır. Ayrıca Önür (2013)'ün genel lise ve fen lisesi öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada toplumsal eşitsizliklerin oluşmasında ailenin kültürel sermayesinin oldukça öneme sahip olduğu bulunmuştur.

Okul tiplerine göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.48.) Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin kültürel sermaye seviyelerinin diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre H1 hipotezi doğrulanmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin ailelerinden aldıkları kültürel sermaye ile içselleştirdikleri habituslarının okulda sunulan habituslarla uyum içinde olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin kültürel pratikleri, yatkınlıkları, yaşam tarzları, eğitim hakkındaki kanaatlerinin benzerlikler içerdiği görülmektedir.

H2. LGS Puanı ile öğrencilerin kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.49. Kültürel Sermaye Seviyesinin LGS Puanı ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor Hochberg						
(I) LGS Puanı		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
451-500	Sınava girmedim.	,96616*	,20981	,000	,2924	1,6399
	100-150	-,13069	,24325	1,000	-,9118	,6504
	151-200	,92735	,32545	,152	-,1177	1,9724
	201-250	,52570*	,14807	,015	,0502	1,0012
	251-300	,84848*	,12272	,000	,4544	1,2425
	301-350	,31998	,12826	,372	-,0919	,7318
	351-400	,75024*	,15262	,000	,2602	1,2403
	401-450	1,03795*	,27483	,007	,1554	1,9205

Coşkun (2014)'un sınav sonuçlarına göre yerleştirilen okullar ile toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik yaptığı çalışmada, kültürel sermayesi düşük olan ailelerin çocuklarının akademik anlamda başarılarının düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca Bourdieu (2015b)'a göre ailelerin eğitim alanına yaptıkları yatırımın büyüklüğü de kültürel sermayeleri hacmince olmaktadır.

LGS puanlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.49.) LGS sınavından 451-500 arası puan alanların kültürel sermaye seviyelerinin diğer puanları alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre H2 hipotezi doğrulanmıştır. Bununla birlikte kültürel sermaye seviyeleri yüksek olan aileler akademik anlamda yapacakları yatırımlardan ve bunun sonucundan elde edecekleri faydaların farkında olmaktadır. Hem kültürel sermaye seviyelerinin hem de bu duruma yönelik farkındalığın yüksek olması görüldüğü üzere LGS puanlarına olumlu yönde etki etmektedir.

H3. Öğrencilerin eğitim durumları ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.50. Kültürel Sermaye Seviyesinin Anne Eğitim Durumu ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma							
Bağımlı Değişken: kültürelsermayeskor							
(I) Anne eğitim			Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Hochberg	Üniversite mezunu	Okuryazar değil	,67793*	,17826	,005	,1188	1,2371
		İlkokul mezunu	,50092*	,11888	,001	,1280	,8738
		Ortaokul mezunu	,55747*	,14266	,003	,1100	1,0050
		Yüksek Lisans mezunu	-,84046*	,23089	,009	-1,5647	-,1162
	Yüksek Lisans mezunu	Okuryazar değil	1,51840*	,26600	,000	,6840	2,3527
		Okuryazar	1,58069*	,32813	,000	,5514	2,6099
		İlkokul mezunu	1,34138*	,23046	,000	,6185	2,0643
		Ortaokul mezunu	1,39794*	,24357	,000	,6339	2,1620
		Lise mezunu	1,05128*	,23634	,000	,3099	1,7926
		Üniversite mezunu	,84046*	,23089	,009	,1162	1,5647
	Doktora mezunu	Okuryazar değil	1,71821*	,52030	,029	,0862	3,3502
		Okuryazar	1,78051*	,55464	,039	,0408	3,5203
		Ortaokul mezunu	1,59775*	,50920	,050	,0005	3,1950

Anne eğitim durumlarına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.50.) Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okuryazar olmayanlara, ilkokul mezunlarına ve ortaokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu, yüksek lisans mezunu olanların doktora hariç diğer bütün eğitim durumlarına nazaran kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu, doktora mezunu olanların ise okuryazar olmayan, okuryazar olan ve ilkokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre H3 hipotezi doğrulanmıştır.

H4. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.51. Kültürel Sermaye Seviyesinin Aile Geliri ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: kültürel sermaye skor Games-Howell						
(I) Aile gelir		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
10001 TL ve daha fazla	0-2500 TL arası	,93961*	,17834	,000	,4333	1,4459
	2501-5000 TL arası	,97418*	,12130	,000	,6387	1,3096
	5001-7500 TL arası	,84139*	,10445	,000	,5538	1,1289
	7501-10000 TL arası	,70236*	,13304	,000	,3340	1,0707

Kültürel sermaye seviyesi akademik diplomaların onaylanmış ve nesnelleşmiş hallerinde de kendini göstermektedir. Günümüzde iş hayatında sahip olunan statüler pedagojik birtakım nitelikleri mecbur bırakmakta ve aileleri iyi bir eğitim için yatırıma zorlamaktadır. Dolayısıyla ekonomik sermayenin kültüre sermaye tahvili şeklinde açıklanan bu yatırım doğrudan iki sermaye türünü etkilemektedir (Atmaca, 2019: 51).

Aile gelir durumuna göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.51.) Ailesinin geliri 10.001 TL ve üzeri olan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin daha alt seviyede geliri olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Tablo detaylı incelendiğinde gelir seviyesinin düşmesiyle doğru orantılı olarak kültürel sermaye seviyesinin de düştüğü anlaşılmaktadır. Buna göre H4 hipotezi doğrulanmıştır.

H5. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile kültürel sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.52. Kültürel Sermaye Seviyesinin Evde Bulunan Kitap Sayısı ile Karşılaştırılması

(I) Ev kitap sayısı		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
0-200	201-400	-,72032*	,10730	,000	-1,0180	-,4227
	401-600	-,68356*	,19269	,008	-1,2338	-,1333
	601-800	-1,05734*	,20643	,001	-1,6822	-,4325
	801 ve daha fazla	-,76010*	,11614	,000	-1,0871	-,4331

Evde bulunan kitap sayısına göre kültürel sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.52.) Evinde 0-200 arası kitap bulunan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin evinde daha fazla kitap bulunan lise öğrencilerine göre düşük olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre H5 hipotezi doğrulanmıştır.

H6. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.53. Ekonomik Sermaye Seviyesinin Okul Tipi ile Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: ekonomiksermayeskor						
Hochberg						
(I) Okul tür		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,32501*	,08792	,001	,1142	,5358
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	,53324*	,09177	,000	,3132	,7532

Atmaca (2019: 231)'ya göre ailelerin birbirinden ayrışmasına ve eşitsizliğin yeniden üretilmesine yol açan ana hususlardan biri gelir farklılıklarıdır. Sultanbeyli'de yaşayan ailelerin yoksulluktan dolayı eğitim erişimde problem yaşadıkları ancak okul nitelikleri daha yüksek olan Beşiktaş'ta ise aile profillerinin ekonomik sermaye seviyelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Sultanbeyli'deki ailelerin yoksulluk sebebiyle çocuklarını okula göndermeleri konusunda zorlanmalarıyla çocukların niteliksiz okullarda eğitim görmeleri arasında paralel ilişki bulan Atmaca, Beşiktaş'ta da ekonomik sermaye seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının daha nitelikli okullarda eğitim almalarını sağladıklarına yönelik bulgulara rastlamıştır.

Okul tipine göre ekonomik sermaye seviyelerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig} > 0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.53.) Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin ekonomik sermaye seviyelerinin Resmi Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere göre yüksek olduğu, Resmi İmam Hatip Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere göre ise belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre H6 hipotezi doğrulanmıştır.

H7. Öğrencilerin ekonomik sermaye seviyeleri sosyal sermaye seviyeleri üzerinde etkilidir.

Tablo 5.54. Ekonomik Sermayenin Sosyal Sermaye Üzerindeki Etkisi

Model Özeti				
Model	R	R Kare	Düzeltilmiş r kare	Standart Sapma
1	,400 ^a	,160	,158	,99894

Bourdieu 'ya göre sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye türleri birbiriyle yakın ilişki içindedirler. Sermayenin toplum içinde üç türde kendini gösterdiğini ifade eden Bourdieu:

“Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan ekonomik sermaye; belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir olan kültürel sermaye; ve son olarak toplumsal yükümlülüklerden (“bağlantılar”) oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan sosyal sermaye (Bourdieu 2010: 49).” şeklinde açıklamaktadır.

Buna göre sermaye türlerinin birbirlerine nasıl dönüştüğünü anlamak sermayenin işleyişini anlamak için esas koşuldur. Özellikle ekonomik sermaye türünün sosyal sermaye türüne dönüşmesi için emek gerekmektedir. Her ne kadar ekonomik sermaye bolca tüketildiğinde bu müsriflik gibi algılsa da bu aslında bir tür mübadeledir. Uzun vadede ekonomik sermayeye dönüştürebilecek sosyal sermaye birikimi açısından kar getiren bir dönüşüm olduğunu ifade etmektedir (Bourdieu 2010: 70). Bu hipotezin test edilmesi için regresyon testi yapılmıştır. Tablo 5.54.'e göre öğrencilerin ekonomik sermaye seviyeleri sosyal sermaye seviyelerinin %16'sını açıklamakta olup ekonomik sermaye sosyal sermaye üzerinde doğrudan etkilidir. Buna göre H7 hipotezi doğrulanmıştır.

H8. Öğrencilerin LGS puanları ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.55. LGS Puanlarının Ekonomik Sermaye ile ilişkisi

Korelasyon			
		LGS_Puanı	ekonomiksermayeskor
LGS_Puanı	Pearson Correlation	1	,231**
	Anlamlılık (2-tailed)		,000
	N	408	408
ekonomiksermayeskor	Pearson Correlation	,231**	1
	Anlamlılık (2-tailed)	,000	
	N	408	408

Bu hipotezin test edilmesi için korelasyon testi yapılmıştır. Tablo 5.55.'e göre öğrencilerin LGS puanları ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı ilişki vardır. Buna göre H8 hipotezi doğrulanmıştır. Altıncı hipotezimizde Fen Lisesinde eğitim gören öğrencilerin ekonomik sermaye seviyelerinin Remi İmam Hatip-Anadolu Liselerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda bu iki hipotez birbirlerini güçlendirmiştir. Yani ekonomik sermaye seviyelerinin gerek okul tipi üzerinde gerekse LGS puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

H9. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olma durumu ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çevrim içi eğitim işlevselliği yapılan t testi neticesinde oda sahibi olma durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\text{sig} < 0.05$). Buna göre oda sahibi olan 325 lise öğrencisinin çevrim içi eğitim işlevselliği ortalama değeri 2,8669 bulunmuş ve olmayan 77 lise öğrencisinin çevrim içi eğitim işlevselliği ortalama değeri ise 2,7415 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim işlevselliği olmayan öğrencilere oranla %3 oranla daha yüksektir. Buna göre H9 hipotezi doğrulanmıştır. Ayrıca on birinci hipotezde aile nüfusunun yüksek olmasının çevrim içi eğitim işlevselliğine olumsuz yönde etkisinin tespit edilmesi bu hipotezimizin sonucuna olumlu katkı sağlamaktadır.

H10. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile çevrim içi işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.56. Okul Türlerinin Çevrim içi Eğitim İşlevselliği ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktan eğitim skoru						
Games-Howell						
(I) Okul tür		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	-,21882	,10637	,101	-,4695	,0318
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	-,31035*	,13000	,046	-,6169	-,0038

Okul tipine göre çevrim içi eğitim işlevselliğini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig} < 0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi

neticesinde (Tablo 5.56.) Fen Lisesinde eğitim gören lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin İmam-Hatip Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre H10 hipotezi doğrulanmamıştır.

Fen lisesi öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin diğer okul öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu birinci hipotezimizde doğrulamıştık. Çevrim içi eğitim sürecinde kültürel sermayesi daha yüksek olan aileler bu süreci çocuklarının lehine avantaja dönüştürmüşlerdir. Ancak çocukların akademik hayatları uğruna yapılan yatırımların çevrim içi eğitim sürecinde tam olarak amacına ulaşmadığı görülmüştür. Çünkü bu ailelerin okulun sunduğu çevrim içi eğitim hizmetinden duydukları tatminsizlikten dolayı daha çok çocuklarına birebir özel ders benzeri eğitim aldıkları değerlendirilmektedir. Birebir özel ders alan hem ekonomik hem de kültürel sermaye seviyeleri yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin okulun sunduğu çevrim içi eğitimdeki işlevsellikleri düşük bulunmuştur.

H11. Öğrencilerin aile nüfusları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.57. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin Ev Nüfusu ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor Games-Howell						
(I) Ev nüfusu		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
5-6	1-2	-,18075	,29338	,926	-,9960	,6346
	3-4	,23872	,10637	,114	-,0362	,5136
	7-8	,54935*	,17988	,019	,0693	1,0294

Okullar her ne kadar birtakım eşitsizlikleri içinde barındırsa da eğitim gören öğrencileri eğitime erişebilme hakkından mahrum bırakmamaktadır. Ancak çevrim içi eğitim sürecinde kendini gösteren ekonomik eşitsizlik durumu internet erişimi, bilgisayar ve tablet gibi internete erişimi sağlayabilecek teknolojik araçların eksikliği anlamında etkili olmaktadır. Ekonomik sermaye seviyeleri yüksek olan aileler bu imkanlardan tam kapasiteyle faydalanırlarken düşük olanlar çocuklarına bu imkânı sağlayabilmek için borçlanmak durumunda kalmaktadırlar (Pabuşcuoğlu, 2021: 143). Örneğin hane içinde bir bilgisayar ya da tablet var iken çocuk sayısı birden fazla ise çocukların derslerinin çakışması durumu söz konusu olmaktadır. Burada bir tercih yapmak gerekmekte ve tercihe göre

öğrencilerin sadece biri derse girebilmektedir.³

Ev nüfusuna göre çevrim içi eğitim işlevselliğini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermemektedir ($\text{sig}<0,05$). Bu nedenle uygulanan Games-Howell testi neticesinde (Tablo 5.57.) aile nüfusu 5-6 kişi olan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin 7-8 kişi olan lise öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre H11 hipotezi doğrulanmıştır. Burada 1-2 ve 3-4 kişilik aile nüfusları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak 5-6 kişilik aile nüfuslarının 7-8 kişilik aile nüfuslarına göre daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla aile nüfusunun az olması durumu, ev içinde bilgisayar sayısının azlığı, gürültü seviyesinin azlığı ve fiziki ortamın uygunluğu gibi faktörlerden dolayı çevrim içi eğitim işlevselliğini artırmaktadır. Nitekim dokuzuncu hipotezimizde kendine ait odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim işlevsellikleri oldukça yüksek bulunması bu hipotezimizin de doğrulanmasına katkı sağlamıştır.

H12. Öğrencilerin LGS puanları ile çevrim içi eğitim işlevsellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5.58. Çevrim içi Eğitim İşlevselliğinin LGS Puanı ile karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
Bağımlı Değişken: uzaktaneğitimskor						
Hochberg						
(I) LGS Puanı		Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
100-150	Sınava girmedim.	1,17864*	,34233	,023	,0794	2,2779
	151-200	1,46036*	,44092	,036	,0445	2,8762
	201-250	,74138	,29936	,387	-,2199	1,7027
	251-300	1,18871*	,28470	,001	,2745	2,1029
	301-350	,99987*	,28773	,020	,0760	1,9238
	351-400	1,29504*	,30220	,001	,3247	2,2654
	401-450	1,65120*	,39560	,001	,3809	2,9215
	451-500	1,30908*	,27171	,000	,4366	2,1816

LGS puanına göre çevrim içi eğitim işlevselliklerini oluşturan ifadelerin varyansları homojen dağılım göstermektedir ($\text{sig}>0,05$). Bu nedenle uygulanan Hochberg's GT2 testi neticesinde (Tablo 5.58.) 100-150 LGS puanı alan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin diğer notları alanlara ve sınava girmeyenlere göre daha yüksek olduğu

³ Cumhuriyet, "Öğretmenler Anlatıyor1-: Dört Öğrenciyle Canlı Ders" (27 Kasım 2020), Artı Gerçek, "Öğrenciler Anlattı 3 Kardeş Bir Telefonla uzaktan Eğitim Alıyor" (27 Kasım 2020).

görülmektedir. Buna göre H12 hipotezi doğrulanmamıştır.

Onuncu hipotezimizde Fen Lisesi öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevsellikleri düşük bulunmuştu. Bu hipotezimizde bulduğumuz sonuç da onuncu hipotezi doğrulamaktadır. LGS sürecini iyi okuyan veliler çevrim içi eğitimin sunduğu fırsatları yeterli seviyede görmeyerek çocuklarının devam eden eğitim öğretim sürecinden geride kalmamaları için ekonomik sermayelerini kullanmakta doldukları görülmektedir. Öte yandan bu sonuç, ekonomik sermayeye ilişkin ifadelerin birincisi olan “Ders başarıımı artırmak için dışarıdan destek (etüt merkezi, öğrenci koçu, özel öğretmen vb.) aldım.” ifadesine Fen Lisesi öğrencilerinin %60’ının katılmalarıyla da doğrulanmaktadır. Yani aslında LGS puanları yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde işlevselliklerinin düşük olması aynı zamanda ekonomik sermaye seviyeleri ile de doğrudan bağlantılıdır.

6. SONUÇ

Çalışmamızda esas olarak üzerinde çalışılan ve gösterilmek istenilen sav; farklı sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelere sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının sahip oldukları sermayelerin hacimlerine göre şekillendiği ve çevrim içi eğitim döneminde akademik başarı durumunun etkilendiğidir. Bu ilişkiyi keşfetmek üzere Ankara ilindeki Ankara Fen Lisesi, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Gülveren Anadolu Lisesi ve Şehit Yasin Bahadır Yüce Anadolu İmam Hatip Lisesi seçilmiştir. Lise öğrencilerine ulaşılarak öğrencilerin ve ailelerinin sosyal sermaye seviyeleri, kültürel sermaye seviyeleri ve ekonomik sermaye seviyeleri ölçülmüştür. Ayrıca çevrim içi eğitime katılan öğrencilerin bu eğitim esnasında yaşadıkları sorunları ve eğitimin kalite durumunu ortaya koymaya yönelik tespitlerde bulunulmuştur.

Sahadan bizzat veri toplamak için öncelikle literatür taranmış ve yapılan çalışma neticesinde anket soruları hazırlanmıştır. Anket sorularının geçerlik ve güvenirliklerinin yapılmasından sonra lise öğrencilerine çevrim içi anket uygulanmıştır. Öncelikle 100 lise öğrencisi tarafından çevrim içi anket doldurulmuş ve faktör analizi yapılarak buna göre anket formları güncellenmiştir. Güncel anket formları 2170 lise öğrencisine ulaşılarak gönderilmiş ve 450 öğrenci anketi yanıtlamıştır. Çevrim içi anketi yanıtlayan 450 öğrencinin doldurduğu 42 anket sağlıksız doldurulduğu için elenmiş ve 408 öğrenciye ait yanıtların SPSS istatistik programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikleri, açıklayıcı faktör analizleri, t testleri, ki kare testleri, korelasyon testleri, regresyon testleri yapılmıştır.

Öne çıkan ve dikkat çekici demografik verilere bakacak olursak; Öğrencilerin 147'sinin (%36) Fen Lisesi, 141'inin (%34,6) Anadolu Lisesi ve 120'sinin (%29,4) İmam-Hatip Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu, 148'inin (%36,3) 9'uncu sınıf, 113'ünün (%27,7) 10'uncu sınıf, 79'unun (%19,4) 12'nci sınıf ve 16,7'sinin 11'nci sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 233'ünün (%57,1) kadın, 175'inin (%42,9) erkek öğrenci olduğu, 287'sinin (%70,3) şehirde, 99'unun (%24,3) ilçede ve 19'unun (%4,7) köyde yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 331'inin (%81,5) ailesiyle birlikte, 17,2'sinin (%70) devlet yurdunda ve 5'inin (%1,2) özel yurttaki kaldığı, 350'sinin (%87,3) anne ve babasının sağ oldukları ve birlikte yaşadıkları, 20'sinin (%5,0) anne ve babasının boşandıkları ve ayrı yaşadıkları, 16'sinin (%4,0) anne ya da babasından birinin ya da ikisinin birden vefat ettiği ve 15'inin (%3,7) babasının çalışmak için kendilerinden ayrı yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin 238'inin (%58,9) okul öncesi eğitim aldığı ve 166'sinin (%41,1) bu eğitimi

almadığı görülmekte olup 352'sinin (%87,1) resmi ortaokul mezunu ve 52'sinin (%12,9) özel ortaokul mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ve ailelerinin akademik başarı durumları çerçevesinde ise 153'ünün (%37,5) 451-500, 68'inin (%16,7) 251-300, 60'ının (%14,7) 301-350, 41'inin (%10,0) 201-250 LGS puanı olduğu, 18'inin (%4,4) sınava girmediği, 13'ünün (%3,2) 100-150, 10'unun (%2,5) 401-450 ve 7'sinin (%1,7) 151-200 LGS puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin 106'sının (%26,4) ilkokul, 103'ünün (%25,6) üniversite, 76'sının (%18,9) lise, 56'sının (%13,9) ortaokul mezunu olduğu, 30'unun (%7,5) okuryazar olmadığı, 16'sının (%4,0) yüksek lisans mezunu, 12'sinin (%3,0) okuryazar olduğu, 3'ünün (%0,7) doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan babaların 113'ünün (%28,8) üniversite, 91'inin (%23,2) lise, 63'ünün (%16,0) ilkokul, 51'inin (%13,0) ortaokul, 35'inin (%8,9) yüksek lisans mezunu, 20'sinin (%5,1) okuryazar olduğu, 11'inin (%2,8) doktora mezunu olduğu, 9'unun (%2,3) okuryazar olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 296'sının (%74,4) düşük not almaları durumunda aileleriyle nedenleri üzerine konuştukları ve çözüm yolu aradıkları, 67'sinin (%16,8) ailesinin ceza verip azarladıkları ve 35'inin (%8,8) ailesinin ise ilgilenmediği anlaşılmaktadır.

Öğrenci ve ailelerinin ekonomik sermaye durumlarına bakıldığında; öğrencilerin 116'sının (%29,9) ailesinin 5001-7500 TL arası, 85'inin (%21,9) ailesinin 10001 TL ve daha fazla geliri olduğu, 76'sının (%19,6) ailesinin 7501-10000 TL arası geliri olduğu, 76'sının (%19,6) ailesinin 2501-5000 TL arası geliri olduğu ve 35'inin (%9,0) ailesinin 0-2500 TL arası geliri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 282'sinin (%69,1) kendi evinde oturduğu ve 126'sının (%30,9) kirada oturduğu, 222'sinin (%55,6) ailesinin herhangi bir mülkiyet sahip olmadığı ve 177'sinin (%44,4) ailesinin mülkiyet sahibi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin 247'sinin (%63,0) ev hanımı, 93'ünün (%23,7) kamu çalışanı, 20'sinin (%5,1) özel sektör çalışanı olduğu, 23'ünün (%5,9) çalışmadığı 9'unun (%2,3) serbest meslek sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Babaların ise 141'inin (%36,1) kamu çalışanı, 126'sının (%32,2) serbest meslek, 99'unun (%25,3) özel sektör çalışanı olduğu, 25'inin (%6,4) çalışmadığı görülmektedir. Aşağıda bu hususlara ilişkin detaylı değerlendirmeler yapılacaktır.

Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin sosyal sermaye seviyelerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal sermaye seviyelerinin büyük oranla İmam-Hatip Anadolu Lisesi öğrencilerine göre yüksek olduğu ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre de yüksek seyrettiği görülmektedir. Ayrıca köyde ve ilçede doğan öğrenciler ile şehirde doğan öğrenciler arasında sosyal sermaye açısından anlamlı bir

farklılık olduğu ve şehirde doğan öğrencilerin özellikle köyde doğanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aile durumlarına bakıldığında ise çekirdek aile tipinin sosyal sermaye seviyesinin geleneksel aile tipine göre daha yüksek olduğu, öğrencilerden ailesiyle birlikte kalanların özel yurttaki kalanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin yüksek olduğu ve devlet yurdunda kalanların özel yurttaki kalanlara göre sosyal sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Anne-babası sağ olan ve birlikte yaşayan öğrencilerin sosyal sermaye seviyeleri anne-babası boşanan ve ayrı yaşayan öğrencilere göre daha yüksek seyretmekte ve LGS sınavından 451-500 arası puan alanların sosyal sermaye seviyelerinin diğer puanları alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kültürel sermaye seviyelerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde ise şehirde doğan lise öğrencilerinin köyde doğanlara göre kültürel sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu ve ilçede doğan lise öğrencilerinin ise daha az oranla olmak üzere köyde doğan öğrencilere nazaran kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber çekirdek aile tipinin kültürel sermaye seviyesinin geleneksel aile tipine göre daha yüksek olduğu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre kültürel sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim ve meslek durumlarına göre ise babası yüksek lisans, üniversite ve lise mezunu olanların ilköğretim ve ortaokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu, annesi kamu çalışanı olanların annesi ev hanımı olan ve çalışmayanlara göre kültürel sermayelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Babası kamu çalışanı olanların babası özel sektörde çalışan, serbest meslek sahibi olan ve çalışmayanlara göre kültürel sermaye seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan yurt dışına gidenlerin kültürel sermaye seviyesinin gitmeyenlere oranla yüksek olduğu, evinde kitaplık bulunanların kültürel sermaye seviyelerinin bulunmayanlara oranla yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite okumak isteyen öğrencilerin kültürel sermaye seviyelerinin istemeyenlere oranla yüksek olduğu, herhangi bir yazar, şair, müzisyen ya da ressamla tanışan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin tanışmayanlara oranla yüksek olduğu, tiyatroya hiç gitmeyenlerin yılda birkaç kez gidenlere ve üç ayda birkaç kez gidenlere oranla kültürel sermaye seviyelerinin belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca sinemaya üç ayda birkaç kez giden lise öğrencilerinin diğerlerine göre, resim sergisine yılda birkaç kez gidenlerin hiç gitmeyenlere göre, müze ziyaretine hiç gitmeyenlerin yılda birkaç kez giden ve üç ayda birkaç kez giden lise öğrencilerine göre kültürel sermaye seviyelerinin belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere kültürel sermaye öğrenci üzerinde oldukça etkilidir.

Ailelerin ekonomik sermayelerinin imkân verdiği ölçüde kültürel sermayelerini artıracak etkinlikler yapmalarının çocuklarının akademik vizyonlarının gelişmesinde faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Ekonomik sermaye seviyelerine ilişkin yapılan değerlendirmeler neticesinde şehirde doğanların ekonomik sermaye seviyelerinin ilçede doğanlara göre, şehirde yaşayanların ekonomik sermaye seviyelerinin ilçede yaşayanlara göre, çekirdek ailede yaşayanların ekonomik sermaye seviyelerinin ise geleneksel geniş ailede yaşayanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Devlet yurdunda kalanların ekonomik sermaye seviyelerinin ailesiyle birlikte kalanlara göre, okul öncesi eğitim alanların ise almayanlara göre ekonomik sermaye seviyelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kendine ait odası olan öğrencilerin ekonomik sermaye seviyesi olmayanlara göre daha yüksek seyrederken akademik olarak ise LGS puanı 451-500 olan lise öğrencilerinin ekonomik sermaye seviyesinin LGS puanı 151-200, 201-250, 251-300 olanlara ve sınava girmeyenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Her birey sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye hacmince toplum içerisinde kendine bir konum edinmekte ve bulunduğu bu konum sayesinde hayatı boyunca birçok fırsatı yakalayabilmektedir. Böylelikle okullar kişilerin kendi toplumsal sınıflarını tekrar ürettikleri bir mücadele alanına dönüşmektedir. Bu durum sadece bireylerin kendi yeteneklerine ve bu uğurda gösterdikleri çabaya bağlı değildir. Bu toplumsal sınıfların eğitim yoluyla tekrar üretilmesinde aileden çocuğa miras kalan kültürel sermayenin göz ardı edilemez bir önemi vardır. Kültürel sermayesi yüksek aileler sahip oldukları kültürel sermayeyi aile içinde günlük yaşam pratikleriyle çocuğa aşırlar ve öğretirler. Toplumsal eşitsizlikler kültürel sermaye ve okul aracılığıyla tekrar üretilmiş olmaktadır.

Analiz neticesinde çevrim içi eğitim işlevsellik durumlarına göre yapılan değerlendirmelere bakacak olursak; ilçede doğan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin köyde doğanlara göre daha yüksek olduğu, anne-babası sağ olan ve birlikte yaşayanların çevrim içi eğitim işlevselliklerinin babası çalışmak için ailesinden ayrı yaşayan ve anne-babasından biri ya da ikisi vefat eden lise öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Akademik olarak ise annesi doktora mezunu olanların çevrim içi eğitim işlevselliklerinin annesi diğer eğitim durumunda olanlara göre yüksek olduğu, babası doktora mezunu olanların ise çevrim içi eğitim işlevselliklerinin babası diğer eğitim durumunda olanlara göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çevrim içi eğitim süreci içinde yaşanan problemlerin giderilmesi esnasında ortaya çıkan öğrenme kaybı öğrencileri olumsuz şekilde etkilemiştir. Öte yandan dijital iletişim araçları aracılığıyla ders gören öğrencilerin

öğretmenleriyle göz teması kuramadıkları için de dikkat toplama açısından daha zayıf oldukları değerlendirilmiştir.

Küresel ve ulusal bazda yaşanan pandemi dolayısıyla eğitim ve öğretim faaliyetleri öğretmen ve öğrencilerin sanal ortamlarda bulunduğu platformlar aracılığıyla yürütülmeye çalışılmıştır. Gerek okulda yüz yüze gerekse çevrim içi yöntemlerle olsun çocukları geleceğe hazırlama yolunda kaliteli ve yeterli eğitim alınması temel bir hak meselesidir. Çevrim içi eğitimde çocuklar okulun ve yüz yüze eğitimin sağladığı pek çok fırsattan mahrum kalmıştır. Öğretmenleri ile birebir iletişim kuramadığından, teknolojik araçların eksikliğinden dolayı derslere devamlı katılamadığından, evinin fiziki ortamının elverişli olmamasından, ailenin dijital okuryazarlığının yeterli seviyede olmamasından dolayı birçok öğrenci çevrim içi eğitimden yeteri kadar faydalanamamış bunun sonucunda da eğitim alanında var olan eşitsizlik çevrim içi eğitimle daha da derinleşmiştir.

Çalışmamızda bir temel araştırma sorusu çerçevesinde; (12) hipotez test edilmiştir. (10) hipotez doğrulanmış, 2'si ise doğrulanmamıştır. Buna göre Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin kültürel sermaye seviyelerinin diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmüş ve H1 hipotezi doğrulanmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin ailelerinden aldıkları kültürel sermaye ile içselleştirdikleri habituslarının okulda sunulan habituslarla uyum içinde olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin kültürel pratikleri, yatkınlıkları, yaşam tarzları, eğitim hakkındaki kanaatlerinin benzerlikler içerdiği görülmektedir. LGS sınavından 451-500 arası puan alanların kültürel sermaye seviyelerinin diğer puanları alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş ve H2 hipotezi doğrulanmıştır. Bununla birlikte kültürel sermaye seviyeleri yüksek olan aileler akademik anlamda yapacakları yatırımlardan ve bunun sonucundan elde edecekleri faydaların farkında olmaktadır. Hem kültürel sermaye seviyelerinin hem de bu duruma yönelik farkındalığın yüksek olması görüldüğü üzere LGS puanlarına olumlu yönde etki etmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okuryazar olmayanlara, ilkokul mezunlarına ve ortaokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu, doktora mezunu olanların ise okuryazar olmayan, okuryazar olan ve ilkokul mezunlarına göre kültürel sermaye seviyelerinin yüksek olduğu görülmüş ve H3 hipotezi doğrulanmıştır. Ailesinin geliri 10.001 TL ve üzeri olan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin daha alt seviyede geliri olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüş ve H4 hipotezi doğrulanmıştır. Evinde 0-200 arası kitap bulunan lise öğrencilerinin kültürel sermaye seviyelerinin evinde daha fazla kitap bulunan lise öğrencilerine göre düşük olduğu gözlemlenmiş ve H5 hipotezi doğrulanmıştır. Fen Lisesinde

okuyan öğrencilerin ekonomik sermaye seviyelerinin Resmi Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere göre yüksek olduğu, Resmi İmam Hatip Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere göre ise belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüş ve H6 hipotezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin ekonomik sermaye seviyelerinin sosyal sermaye seviyelerini açıklayabildiği ve bu yüzden ekonomik sermayenin sosyal sermaye üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüş ve H7 hipotezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin LGS puanları ile ekonomik sermaye seviyeleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve H8 hipotezi doğrulanmıştır. Kendine ait odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim işlevselliği olmayan öğrencilere oranla yüksek bulunmuş ve H9 hipotezi doğrulanmıştır. Aile nüfusu 5-6 kişi olan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin 7-8 kişi olan lise öğrencilerine göre yüksek olduğu gözlemlenmiş ve H11 hipotezi doğrulanmıştır. Kendine ait odası olan ve aile nüfusu az olanların çevrim içi eğitim esnasında derse daha iyi odaklanabildiği değerlendirilmektedir. Burada 1-2 ve 3-4 kişilik aile nüfusları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak 5-6 kişilik aile nüfuslarının 7-8 kişilik aile nüfuslarına göre daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla aile nüfusunun az olması durumu, ev içinde bilgisayar sayısının azlığı, gürültü seviyesinin azlığı ve fiziki ortamın uygunluğu gibi faktörlerden dolayı çevrim içi eğitim işlevselliğini artırmaktadır. Nitekim dokuzuncu hipotezimizde kendine ait odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim işlevsellikleri oldukça yüksek bulunması bu hipotezimizin de doğrulanmasına katkı sağlamıştır.

Öte yandan doğrulanmayan iki hipotezimize bakılacak olursa; Fen Lisesinde eğitim gören lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin İmam-Hatip Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiş olup H10 hipotezi doğrulanmamıştır. Çevrim içi eğitim sürecinde kültürel sermayesi daha yüksek olan aileler bu süreci çocuklarının lehine avantaja dönüştürmüşlerdir. Ancak çocukların akademik hayatları uğruna yapılan yatırımların çevrim içi eğitim sürecinde tam olarak amacına ulaşmadığı görülmüştür. Çünkü bu ailelerin okulun sunduğu çevrim içi eğitim hizmetinden duydukları tatminsizlikten dolayı daha çok çocuklarına birebir özel ders benzeri eğitim aldıkları değerlendirilmektedir. Birebir özel ders alan hem ekonomik hem de kültürel sermaye seviyeleri yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin okulun sunduğu çevrim içi eğitimdeki işlevsellikleri düşük bulunmuştur. Ayrıca 100-150 LGS puanı alan lise öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevselliklerinin diğer notları alanlara ve sınava girmeyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüş olup H12 hipotezi doğrulanmamıştır. LGS sürecini iyi okuyan veliler çevrim içi eğitimin sunduğu fırsatları yeterli seviyede görmeyerek

çocuklarının devam eden eğitim öğretim sürecinden geride kalmamaları için ekonomik sermayelerini kullanmakta oldukları görülmektedir. Öte yandan bu sonuç, ekonomik sermayeye ilişkin ifadelerin birincisi olan “Ders başarıyı artırmak için dışarıdan destek (etüt merkezi, öğrenci koçu, özel öğretmen vb.) aldım.” ifadesine Fen Lisesi öğrencilerinin %60’ının katılmalarıyla da doğrulanmaktadır. Yani aslında LGS puanları yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde işlevselliklerinin düşük olması aynı zamanda ekonomik sermaye seviyeleri ile de doğrudan bağlantılıdır.

Okul sınavlar aracılığıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılından bu yana uygulanan LGS sınavı Bourdieu’nun iddia ettiği gibi “herkes her şey olamaz” iddiasını doğrulamaktadır. Eğer yeterince disiplinli çalışılırsa ve buna yetenek de eşlik ederse herkesin başarılı olacağı düşüncesi LGS sınavı ile birlikte meşruluğunu yitirmiştir. Çünkü sınavda çıkan sorular analitik düşünme becerilerine sahip kültürel sermayesi yüksek günlük yaşamla alakalı okuduğunu anlamayı analiz edebilme, farklı düşünebilme yeteneği olan çok küçük yaşlardan itibaren sadece ders çalışmanın yeterli olmadığı buna ilaveten sportif, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılan farklı disiplinlerle de ilgili olan çocuklara hitap etmektedir. Alt sınıftan gelen çocuklar özellikle ekonomik ve kültürel sermayenin yoksunluğundan dolayı sınav aracılığıyla daha ezici bir eleme sürecine maruz kalmaktadırlar. Bourdieu’ya göre eğitim toplumsal hareketliliği sınırlı düzeyde sağlar. Bu çocukların sınıf atlayamayışlarının önündeki en büyük engel de kültürel sermayedir. Entelektüel kapasite, dil kodları, birtakım kültürel alışkanlıklar kısacası aileden tevarüs eden kültürel sermaye sizin asıl akademik başarıyı belirlemektedir. Eğitim belli çıkarlara veya stratejilere sahip bireylerin ya da aktörlerin belirli ekonomik ve sosyal faydaları elde etmek için kültürel sermayeleri kullandıkları bir alandır.

Bu çalışmada devlet okulu öğrencilerinin çevrim içi eğitim işlevsellikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda ekonomik sermayeleri üst seviyede olan özel okullar özelinde çevrim içi eğitim işlevsellikleri ve sermaye ilişkilerine yönelik analizler yapılabilir. Ayrıca LGS sınavında yaşanan zorlu sürecin ve rekabetin çocuğun gelişim sürecine ve aile içi ilişkilere yaptığı tahribata yönelik çalışmalar yapılabilir. Öte yandan eğitimin bütün insanlar için şart olduğundan dolayı toplumsal üretimde herkesin daha çok pay sahibi olduğu eşitlikçi, adil ve nitelikli eğitimin alınmasını sağlayan yasal mevzuatların çoğaltılması gerekmektedir. Bu çalışmanın özellikle politika üretkenler ve uygulayanlarda fırsat eşitliği hususunda farkındalık yaratacağı ümit edilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Aktay, Y.**, 2007. Pierre Bourdieu ve bir maxwell cini olarak okul. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 473-499, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Akyol Ak, F.**, 2018. Values and inequalities in education. *Current Debates. In Sociology and Philosophy*, 26: 69-78.
- Allan, K.**, 2006. Contemporary social and sociological theory visualizing social worlds. Pine Forge Press, California, 471s.
- Althusser, L.**, 2015. İdeoloji ve devletin ideoloji aygıtları. İthaki Yayınları, İstanbul, 148s.
- Aron, R.**, 2017. Sosyolojik düşüncenin evreleri. Kırmızı Yayınları, İstanbul, 480s.
- Arun, Ö.**, 2015. Alan, sermaye, beğeni: sınırlar ve imkânlar. *İçinde Modus Operandi*, 3(8): 209-219.
- Atmaca, T.**, 2019. Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi. *Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir*, 279s.
- Aybakan Saliya, D.**, 2016. Nietzsche felsefesinin optimist yorumu üzerine bir deneme. *İçinde Temaşa*, Temmuz, 5: 119-136.
- Aydın, A., Aydoğdu, E., Taş, N., Dönmez, A.**, 2010. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği. 19. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Pegem, Denizli, s. 219-229.
- Ballantine, J., Hammack, F., Stuber, J.**, 2017. The Sociology of education: a sistematic analysis. Routledge, New York, 578s.
- Başar, E.**, 1994. Eğitim sosyolojisi eğitimin toplumsal temelleri. Eser Matbaası, Samsun, 253s.
- Bauman, Z.**, 2004. Sosyolojik düşünmek. Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 320s.
- Binark, M.**, 2014. Yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri. Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 224s.
- Bourdieu, P.**, 1986. The forms of capital. *In Handbook of Theory and Research for The Sociology of Education*, pp. 241-258, Greenwood, New York.
- Bourdieu, P.**, 2002. On marriage strategies. *Population and Development Review*, 28/3: 549-558.
- Bourdieu, P.**, 2006. Sanatın kuralları: yazınsal alanın oluşumu ve yapısı. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 529s.
- Bourdieu, P.**, 2007. Vive la crise!: Sosyal Bilimde Heterodoksi. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 33-53, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Bourdieu, P.**, 2015a. Ayrım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi. Heretik Basın Yayın,

Ankara, 789s.

Bourdieu, P., 2015b. Pratik nedenler. Hil Yayın, İstanbul, 243s.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., 2015a. Varisler, öğrenciler ve kültür. Heretik Basın Yayın, Ankara, 184s.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., 2015b. Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri. Heretik Basın Yayın, Ankara, 280s.

Bourdieu, P., Wacquant, L., 1992. An invitation to reflexive sociology. University of Chicago Press, Chicago, 349s.

Bourdieu, P., Wacquant, L., 2016. Düşünsel bir antropoloji için cevaplar. İletişim Yayınları, İstanbul, 297s.

Bowless, S., Gintis, H., 1990. Schooling in capitalist America. Basic Books, New York, 359s.

Calhoun, C., 2007. Bourdieu sosyolojinin ana hatları. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 77-131, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Can, A., 2014. SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 430s.

Chaney, D., 1999. Yaşam tarzları. Dost Yayıncılık, Ankara, 188s.

Cirit, İ., 2021. Kamusalığın yapısal dönüşümü bağlamında ağ toplumu ve benlik inşası: second life yaşam dünyası örneği. *Doktora tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara, 382s.

Corcuff, P., 2007. Habitustan hareketle: kolektife meydan okuyan tekil. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 367-397, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Cosin, B., 1972. Education structure and society. Harmondsworth, Penguin, 301s.

Coşkun, İ., 2014. Türkiye'de eğitim başarısında eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği. *Yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara, 127s.

Çeğin, G., 2005. Toplumun yeniden tanımlanması: Pierre Bourdieu ve Zygmunt Bauman üzerine bir çalışma. *Yüksek lisans tezi*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 171s.

Davies, B., 1976. Social control and education. Methuen, London, 204s.

Dawadi, S., Giri, R., Simkhada, P., 2020. <https://doi.org/10.31124/advance.12344336.v1>. *Impact of COVID-19 on the education sector in Nepal - Challenges and coping strategies*. Sage Submissions, 21 Mayıs 2020.

Erjem, Y., 2010. Eğitim kurumu. *Sosyoloji*, s. 341-366, ed. Merter, F., Talas, M., Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Etil, H., Demir, M., 2014. Pierre Bourdieu'nun bilim sosyolojisine katkısı: "Alan Teorisi", "Habitus" Cini ve "Refleksivite Talebi". *Cogito Yapı Kredi Yayınları*, Bahar 76: 312-

- Field, A.**, 2013. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage, ABD, 952s.
- Forgacs, D.**, 2010. Gramsci kitabı: seçme yazılar 1916-1935. Dipnot Yayınları, Ankara, 520s.
- Geray, C.**, 1993. İnsan hakları için eğitim. *İnsan Hakları Yıllığı*. 15: 89-99.
- Gezgin, E.**, 2016. Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz? Çanakkale Fevzi Paşa Mahallesinde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*. 13(2): 2768-2792.
- Göker, E.**, 2007a. Araştırma tasarımı açısından Pierre Bourdieu'nun sanat sosyolojisi. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 525-559, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Göker, E.**, 2007b. Ekonomik indirmeci mi dediniz? *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 277-303, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Hair, J. F., Black, J., Babin, W. C.**, 2010. Multivariate data analysis Seventh Edition. Hall, Prentice, 767s.
- Harker, R., Mahar, C., Wilkes, C.**, 1990. An introduction to Pierre Bourdieu. MacMillan, Londra, 247s.
- Hurn, C.**, 2018. Eğitim sosyolojisi: okulun imkân ve sınırları. Pegem Akademi, Ankara, 352s.
- Kalaycı, Ş.**, 2009. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 426s.
- Kaya, A.**, 2007. Pierre Bourdieu'nun pratik kuramının kilidi: Alan Kavramı. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 397-421, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Kızılcılık, S.**, 1994. Sosyoloji teorileri II. Yunus Emre Yayıncılık, Konya, 568s.
- Kızılcılık, S.**, 2002. Sefaletin sosyolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara, 400s.
- Konuk, O.**, 2006. Bir sorun ve çözüm alanı olarak Türk eğitim sistemi. *İçinde Dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı*. s. 499-515, ed. Zencirkıran, M., Nova Yayınları, Ankara.
- Koytak, E.**, 2012. Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *Sosyoloji*, 3(25): 85-101.
- Köktürk, G. V.**, 2008. "Doğan Ergün". *İçinde Türkiye'de Sosyoloji II*, s. 325-343, ed. Özdemir, M., Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Malhotra, N. K., Kim, S. S., Patil, A.**, 2006. Common method variance in ISresearch: A comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research. *Management Science*, 52/12: 1865–1883.

- Marshall, G.**, 1999. Sosyoloji sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 917s.
- URL-1**, 2020. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-21-eyluldebaslayacak-yuz-yuze-egitimi-canli-yayinda-anlatti/haber/21650/tr>. MEB Bakan Selçuk 21 Eylül'de başlayacak yüz yüze eğitimi canlı yayında anlattı. 17 Eylül 2020.
- URL-2**, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>. TÜİK Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. 22 Aralık 2021.
- URL-3**, 2020a. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. UNESCO Global monitoring of school closures caused by COVID-19. 28 Şubat 2022.
- Moreno, J. M. ve Gortazar, L.**, 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>. Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. 08 Nisan 2020.
- Özsöz, C.**, 2009. Pierre Bourdieu sosyolojisi ve simgesel şiddet, *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 103s.
- Palabıyık, A.**, 2011. Pierre Bourdieu sosyolojisinde "Habitus", "Sermaye" ve "Alan" üzerine. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl 16, Sayı 61-62: 121-141.
- Rawolle, S., Langard, B.**, 2018. Bourdieu ve eğitim araştırması: düşünce Araçları, rasyonel düşünce ve epistemolojik masumiyetin ötesi. *İçinde Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derida'yı Anlamak*, s. 187-220, ed. Murphy, M., Eğitim, Konya.
- OSCE**, 2008. Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice, Poligrafus Andrzej Adamiak, Warsaw, 240s.
- Önür, H.**, 2013. Toplumsal eşitsizliklerinde eğitim rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği. *Doktora tezi*. İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 258.
- Pabuşcuoğlu, T.** 2021. Eğitim hakkı üzerine bir tartışma: uzaktan eğitim sürecinin Bourdieu üzerinden bir analizi. *TİHEK Akademik Dergisi*, Yıl: 4 Cilt: 4 6: 557-571.
- Selçuk, Z.**, 1999. Gelişim ve öğrenme: eğitim psikolojisi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 232s.
- Sığın, A., Uysal, H., Uysal, Ş.**, 2017. Eğitim hakkını savunduğu için hayatta kalan kız: "Ben Malala" eserinin toplumsal değişim ve toplumsal cinsiyet eşitliği perspektiflerinden incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 114 - 123.
- Stevens, J.**, 1996. Applied multivariate statistics for the social sciences, 3rd edition. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 708s.
- Şenol, P., Altuntek, N.**, 2017. Yapılaşmış kırsal habitusun değişimi: Üç köy okuması.

Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 201-236.

Şentürk, İ., 2010. Pierre Bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):73-98.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., 2007. Using multivariate statistics, 5th edition. Pearson Education, Boston, 1055s.

Tan, M., 1990. Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:23, 2: 557-571.

T.C. Resmi Gazete, Birleşmiş Milletler insan hakları evrensel bildirgesi, Başbakanlık Basımevi, 27.05.1949.

T.C. Resmi Gazete, Birleşmiş Milletler çocuk hakları bildirgesi, sayı 1386, Başbakanlık Basımevi, 20.11.1959.

T.C. Resmi Gazete, UNESCO, Öğretim alanında ayrımcılığa karşı savaşım sözleşmesi, Başbakanlık Basımevi, 22.05.1962.

T.C. Resmi Gazete, Avrupa Konseyi ekonomik, toplumsal ve kültürel haklar uluslararası sözleşmesi, Başbakanlık Basımevi, 03.01.1976.

T.C. Resmi Gazete, İlköğretim ve eğitim kanunu ile ilgili yasalarda değişiklik yapılmasına ilişkin kanun. Sayı 4306, Başbakanlık Basımevi, 16.08.1997.

T.C. Resmi Gazete, Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi, Sayı 22184, Başbakanlık Basımevi. 27.01.1995.

Tezcan, M., 2018. Eğitim sosyolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara, 548s.

Topses, M., 2018. Eğitim sosyolojisi. Nobel Yayınları, Ankara, 133s.

Türk, H., 2007. Sihirden nefret eden bir illüzyonist. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 605-627, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.

UNICEF, 2021. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/unicef-168-milyondan-fazla-cocuk-yaklasik-bir-yildir-yuz-yuze-egitimden-mahrum/2163915>. UNICEF: 168 milyondan fazla çocuk yaklaşık bir yıldır yüz yüze eğitimden mahrum. 03.03.2021.

Uşun, S., 2006. Uzaktan eğitim. Nobel Yayıncılık, Ankara, 326s.

Valentine, D., 2002. Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3): 1-11.

- Wacquant, L.**, 2007. Pierre Bourdieu: hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. *İçinde Ocak ve Zanaat, Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 53-77, ed., Çeğin, G., Göker, E., Arlı, A., İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Wallace, R., Alison, W.**, 2012. Çağdaş sosyoloji kuramları. Doğu Batı Yayınları, Ankara, 645s.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S.**, 2014. SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Detay Yayıncılık, Ankara, 448s.
- Yılmaz, M.**, 2009. Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, 1: 173-191.
- Yurtkoru, E. S., Çinko, M., Durmuş, B.**, 2018. Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi. Beta Yayıncılık, İstanbul, 215s.



EKLER

EK-1. Anket Formları

Değerli Katılımcı; Bu anket çalışması Munzur Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı Programı kapsamında, "Bourdieu Sosyolojisi Bağlamında Yüz yüze/Çevrim içi Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretilmesi: Ankara İli Örneği" isimli tezime yönelik hazırlanmıştır. Bu ankete vereceğiniz cevaplar sadece akademik amaçla kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

KATILIMCI BEYANI

Sizi Seycan UÇUK CİRİT tarafından çalışması yapılan “Bourdieu Sosyolojisi Bağlamında Yüz yüze/Çevrim içi Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretilmesi: Ankara İli Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1. 1. Demografik Veri Toplama Formu

Okulunuzun türü?	Anadolu Lisesi	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	Fen Lisesi							
Sınıfınız?	9	10	11	12						
Cinsiyetiniz?	Kadın	Erkek								
Doğduğunuz yerleşim birimi	Köy	İlçe	İl							
Bugüne kadar hayatınızın çoğunlukla geçtiği yerleşim birimi	Köy	İlçe	İl							
Hangi aile tipinde yaşıyorsunuz ?	Geleneksel geniş aile (evlenmemiş çocuklar, torunlar ve diğer aile büyükleri)	Çekirdek aile (anne-baba, evlenmemiş çocuklar)								
Şu anda nerede kalıyorsunuz ?	Ailemle birlikte	Özel yurtda	Devlet yurdu	Arkadaşlarla birlikte evde	Diğer					
Anne-baba durumunuzu belirtiniz?	Annem ve babam sağ ve birlikte yaşıyorlar.	Anne - babamdan biri veya ikisi vefat etti.	Annem ve babam boşanmışlar, ayrı yaşıyorlar.	Babam çalışmak için ailemizden ayrı yaşıyor.						
Evinizde varsa yakınlarınız dâhil kaç kişi yaşıyorsunuz ?	1-2	3-4	5-6	7-8	9 ve daha fazla					
Kaç kardeşsiniz?	1-2	3-4	5-6	7-8	9 ve daha fazla					
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Evet	Hayır								
Ortaokulda okuduğunuz okul türü?	Resmi okul	Özel okul								

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.1. (devam) Demografik Veri Toplama Formu

Ortaokul yıl sonu not ortalamanız kaçtır?	0-20	21-40	41-60	61-80	81-100					
LGS Puanınız?	Sınavı girmedim.	100-150	151-200	201-250	251-300	301-350	351-400	401-450	451-500	
Bu lise türünü seçmenizi kim istedi?	Kendim	Ailem	Kendim ve ailem	Diğer						
Annenizin eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Babanızın eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Anneannenizin eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Dedenizin eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Babaannenizin eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Dedenizin (Babanızın babası) eğitim seviyesini belirtiniz.	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora		
Annenizin mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Babanızın mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Anneannenizin mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Dedenizin mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Babaannenizin mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Dedenizin (Babanızın babası) mesleğini belirtiniz	Kamu Çalışanı	Özel Sektör Çalışanı	Serbest Meslek	Ev Hanımı	Çalışmıyor					
Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır?	0-2500 TL arası	2501-5000 TL arası	5001-7500 TL arası	7501-10000 TL arası	10001 TL ve daha fazla					

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.1. (devam) Demografik Veri Toplama Formu

Yaşadığınız ev	Kira	Kendim izin								
Ailenizin herhangi bir yerde arsa, gayrimenkul, iş yeri vb. gelir getirici mülkü var mı?	Evet	Hayır								
Para kazanmak amaçlı bir işte çalıştınız mı veya çalışıyor musunuz?	Evet	Hayır								
Hiç yurtdışına çıktınız mı?	Evet	Hayır								
Evinizde kütüphane / kitaplık var mı?	Evet	Hayır								
Evinizde kütüphane varsa tahminen kaç kitap vardır?	0-200	201-400	401-600	601-800	801 ve daha fazla					
Annenizin kitap okuma alışkanlığı var mıdır?	Evet	Hayır								
Babanızın kitap okuma alışkanlığı var mıdır?	Evet	Hayır								
Zorunlu eğitim olmasa da okula devam eder miydiniz?	Evet	Hayır								
Üniversite okumak istiyor musunuz?	Evet	Hayır								
Derslerinizden düşük not aldığınız zaman ailenizin tepkisi nasıl olur?	Nedenleri üzerine konuşuruz, çözüm yolu ararız.	Kimse ilgilenmez.	Ceza verirler veya azarlar.							
Diğer öğrencilere göre başarılı olabilmeniz için kendinizi avantajlı konumda görüyor musunuz?	Evet	Hayır								

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.1. (devam) Demografik Veri Toplama Formu

LGS'de en başarılı olduğunuz ders(ler) hangileridir?	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				
LGS'de en başarısız olduğunuz ders(ler) hangileridir?	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				
Şimdiki okulunuzu tercih etme nedenleriniz	Zorunlu luk-puan yetmezliği	Eve yakınlık	Sorumsluluk-önemsememe	Bölümlerden dolayı	Kendi isteği	Aile isteği	Eğitim sistemi	Arkadaş çevresi	Allah'ın takdiri - kader-şans	Yok sulu k
Yüksek puanlı okullara gidememe nedenleriniz	Yeterince çalışmamak	Eğitimci ciddiyet almamak	Bilinçsizlik	Ailenin ilgisizliği	Öğretmenlerin ilgisizliği	Yoksulluk	Kader	Kötü arkadaş çevresi		
Yüksek puanlı okulda iseniz bu okulda olma nedenleriniz	Çok çalışma	Maddi durumun iyi olması	Aile desteğinin olması	Torpil olması	Eğitimci ciddiyet almamak	Sosyal faaliyetlerin olmaması	Kopya çekme			
Televizyonda en çok izlediğiniz programları işaretleyiniz	Magazin programları	Spor programları	Yarışma programları	Sinema	Belgesel	Yemek programları	Tartışma programları	Diziler	Haber programları	
Daha önce herhangi bir yazar / şair / müzisyen / ressamla tanıştınız mı?	Evet	Hayır								
Maç izleme etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Tiyatro etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Sinema etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Çalgı çalma etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.1. (devam) Demografik Veri Toplama Formu

Resim Sergisi gezme etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Müze ziyareti etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Konferans, söyleşi ve panele katılma etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
Konsere gitme etkinliğini ne sıklıkla yapıyorsunuz?	Hiç	Yılda birkaç kez	Üç ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez						
En fazla hangi müzik türünü dinlersiniz?	Rock	Caz	Elektro nik	Blues	Hip hop	Halk müziği	Sanat müziği	Ara besk	Klas ik müz ik	
Aşağıdaki sportif faaliyetlerden en çok hangisini yaparsınız?	Futbol	Voleyb ol	Basketb ol	Fitness	Yüzme	Diğer	Spor yapma m			
Sizce bir insanın üst sosyal konumlara yükselmesinde ne gibi faktörler etkilidir?	Eğiti m	Sıkı çalışma	Politik bağlantı lar (siyasi tanıdığı n olması)	Ailenin sosyoek onomik durumu	Zekâ, yetenek	Yetişt iği çevre	Şans	Aile deki kült ürel orta m	Ken dine güv eni	Giri şmc ilik bece risi
Okulun sizin için iyi bir statü (toplumda iyi konum) sağlayacağına inanıyor musunuz?	Evet	Hayır								
Evinizde size ait oda var mı?	Evet	Hayır								
Evinizde internet erişimi var mı?	Evet	Hayır								
İnternete en fazla aşağıdakilerde n hangisi için girersiniz?	Ders çalışm ak için	Oyun oynama k için	Sohbet etmek için	Müzik dinleme k için	Müzik dinleme k için	Film izlem ek için				

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.1. (devam) Demografik Veri Toplama Formu

Pandemi döneminde aileniz işsiz kaldı mı?	Evet	Hayır								
Pandemi döneminde çalışmak zorunda kaldınız mı?	Evet	Hayır								

Tablo 1. 2. Sermaye Seviyeleri ve Çevrim içi Eğitim İşlevselliği Ölçeği

İfad e No.	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Sosyal Sermaye Seviyesi Formu						
S1	Mutlu bir çocukluk hayatı geçirdim.					
S2	Ailemde benim duygu, düşünce ve isteklerim önemsenir.					
S3	Ailem bana yönelik istekleri konusunda baskıcıdır.					
S4	Ailem okul çalışmalarına ilgi gösterir ve onlara danıştığım da yardımcı olmaya çalışır.					
S5	Ailem boş zamanlarımda benimle vakit geçirir.					
Kültürel Sermaye Seviyesi Formu						
K1	Türkiye'deki ve dünyadaki gelişmeleri sıklıkla takip ederiz.					
K2	Evimizde bir kitaba, şiire, romana veya bilimsel bir konuya ilişkin sohbetler yapılır.					
K3	Ailem beni kültürel/bilimsel/egitsel faaliyetlere yönlendirir.					
K4	Evimizde sık sık eğitimle ilgili konuşmalar, sohbetler yapılır.					
K5	Konsere, tiyatroya, müze gezmeye zaman zaman gideriz.					
K6	Ailemle ile birlikte düzenli olarak film izleriz.					
Ekonomik Sermaye Formu						
E1	Ders başarıımı artırmak için dışarıdan destek (etüt merkezi, öğrenci koçu, özel öğretmen vb.) aldım.					
E2	Yaz mevsiminde tatil amaçlı bir yerlere gidiyoruz.					
E3	Evimizde genel temizlik işlerini (cam, kapı, halı, duvar silme gibi) temizlikçi kadın yapar.					
E4	Ailem bana düzenli olarak harçlık verir.					

EK-1. (devam) Anket Formları

Tablo 1.2. (devam) Sermaye Seviyeleri ve Çevrim içi Eğitim İşlevselliği Ölçeği

E5	Ailem zaman zaman yardım kuruluşlarından para ve/veya aynı yardım alır.					
E6	Ailem, okul için ihtiyaç duyduğum ekstra şeyleri satın alma konusunda istekli davranır.					
E7	Kıyafet alırken öncelikle fiyatına bakarım. Bizim için önceliklidir.					
Çevrim içi Eğitim İşlevselliği Formu						
U1	Uzaktan eğitim sürecinde derslerin yoğunluğuna katıldım.					
U2	Uzaktan eğitim derslerine katılabilmek için evimde bütün teknolojik imkanlara sahibim.					
U3	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanma konusunda öğretmenlerimiz yeterince bilgi ve beceriye sahiptiler.					
U4	Uzaktan eğitim esnasında öğretmenim ile genellikle rahatlıkla iletişime geçebiliyorum.					
U5	Uzaktan eğitim alırken derslere olan motivasyonum yüz yüze eğitime göre daha yüksektir.					
U6	Ailem uzaktan eğitim ders materyallerine ulaşmam konusunda beni destekleyebilmektedir.					
U7	Uzaktan eğitim derslerine katılırken genellikle fiziki olarak yalnız kalabilirim.					
U8	Uzaktan eğitim esnasında internet bağlantı kopma sorunu gibi teknik sorunlar yaşadığımda destek alabileceğim birileri var.					
U9	Uzaktan eğitim esnasında beni ailem kontrol etmektedir.					
U10	Uzaktan eğitim esnasında genellikle ders içi deney vb. uygulamalar yapabiliyoruz.					
U11	Uzaktan eğitim sürecinde yazılı sınav yapılmaması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemiştir.					
U12	Evimdeki dijital araçları yoğunlukla eğitim amaçlı kullanırım.					
Bağımsız Soru						
B1	Ailem veli toplantılarına katılır ve okulumla etkileşim halindedir.					
B2	Üniversite eğitimimi yurt dışında almak istiyorum.					