



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

TOPLUMSAL KONUMUN SÜRDÜRÜLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ

Orhan Samet PENÇE

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

TOPLUMSAL KONUMUN SÜRDÜRÜLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ

Orhan Samet PENÇE

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının başından sonuna dek değerli katkı ve yorumlarıyla kılavuzluk eden, bilgi ve tecrübesini cömertçe paylaşan, hazırladığım metinlere hızlı bir dönüş yaparak saatlerce zamanını ayıran ve tartışma ortamı oluşturan, tez sürecinde yaşadığım olumsuzlukları aşmamı sağlayarak desteklerini her zaman yanımda hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. M. Demet ULUSOY hocama ilgi, emeği ve anlayışı için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca deneyimi ve bilgisi ile eşlik eden, sağlıklı bir çalışma ortamı sağlayan, yapmış olduğu düzeltmelerle beni olumlu bir şekilde yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Nevin GÜNGÖR ERGAN'a teşekkür ederim. Çalışmada karşılaştığım soru işaretleri konusunda doğrudan danıştığım, bilgi ve önerilerinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. Birsen ŞAHİN KÜTÜK'e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Nilay ÇABUK KAYA'ya bulunduğu yorum ve yapmış olduğu katkılar için teşekkür ederim.

Tez çalışmamın ortaya çıkmasında büyük motivasyon sağlayan, desteklerini eksik etmeyen, yapmış olduğumuz tartışma ve fikir alışverişleriyle yardımcı olan meslektaşım Arş. Gör. Serkan COŞKUN'a değerli katkı ve emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Katılımcılara ulaşma konusunda yardımcı olan Gamze KILIÇ, Batuhan Çağrı ÖZMEN ve Arş. Gör. M. Büşra TUFAN'a destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Murat KARADAĞ'a ve Übeyit Berk DEMİR'e müteşekkirim.

Araştırmaya katılmayı kabul eden ve yaşamış oldukları deneyimleri samimiyetle paylaşan tüm Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte gösterdikleri sabır ve buldukları destekler için aileme teşekkür ederim.

Bu çalışmanın eksikliklerinden yukarıda geçen isimlerin hiçbiri sorumlu değildir. Çalışmada yer alan tüm eksiklik ve sorumluluklar çalışmanın yazarına aittir.

ÖZET

PENÇE, Orhan Samet. *Toplumsal Konumun Sürdürülmesinde Eğitimin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2021.

Bu çalışma toplumsal eşitsizliklerin tedarisi eşitsizliklere dönüşüm sürecini ele almaktadır. Bu doğrultuda, yükseköğretime katılmış öğrencilerin sınıfsal pozisyonlarının üniversite ve bölüm tercihlerine etkisi incelenmektedir.

Araştırmanın amacı ise bu bağlamda yükseköğretimdeki öğrencilerin ebeveynlerinden miras aldıkları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin, üniversite ve bölüm tercihlerindeki rolünü ve sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiğini anlamaktır. Bu doğrultuda Pierre Bourdieu'nün kavramsal ve kuramsal çerçevesinden faydalanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bilkent ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitelerinde sayısal (Mühendislik), eşit ağırlık (Hukuk, İktisat, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı ve Sosyoloji) ve dil (İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Mütercim Tercümanlık) bölümlerinde öğrenim gören toplamda 38 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada bu iki üniversite öğrencileri arasında ebeveynlerinden miras aldıkları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin birbirinden önemli ölçüde ayrıştığı görülmüştür. Yüksek akademik başarı gösteren Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin toplam sermaye hacimleri oldukça yüksektir. Bu ebeveynler çocuklarının eğitimi için bilinçli ya da farkında olmadan özel bir çabanın ve yatırımın içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, ailelerinden miras aldıkları sermayelerin avantajı sayesinde okul ve bölüm tercihlerinde çok daha kararlı bir şekilde hareket ettikleri ve ayrıcalıklı mevcut toplumsal konumlarını sürdürecektir meslek yönelimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan daha düşük akademik başarı gösteren AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin toplam sermaye hacimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için yönlendirme ve yatırımdan uzak bir sürecin içinde oldukları anlaşılmaktadır. AYBÜ'lü öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları dezavantajlı sermayeleri nedeniyle okul ve bölüm tercihlerinde doğal bir şekilde hareket ettikleri fark edilmiştir. Bunun yanında, bu öğrencilerin ayrıcalıklı olmayan toplumsal konumlarını yükseltecek mesleki yönelimlere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Eşitsizlik, Eğitimde Eşitsizlik, Yeniden Üretim, Fırsat Eşitliği, Eğitim

ABSTRACT

PENCE, Orhan Samet. *The Role of Education in Maintaining Social Position*, Master Thesis, Ankara, 2021.

This research examines the transformation process, which shows the effects of social inequalities on educational inequality. In this respect, the impact of class positions of students who attended higher education on university and department preferences is examined.

Therefore, the research aims to understand the role of the students' economic, cultural, and social capital inherited from the parents on university and department preferences and how they reproduce students' class positions. In this direction, Pierre Bourdieu's conceptual and theoretical framework has been used.

In addition, the qualitative research method was adopted in this thesis. Furthermore, in-depth interviews were conducted with 38 students studying at Bilkent and Ankara Yıldırım Beyazıt Universities in numerical (Engineering), equal weight (Law, Economics, Political Science, International Relations, Interior Architecture and Environmental Design, and Sociology) and language departments (English Literature and Language, English Translation and Interpreting).

The study found that the economic, cultural, and social capitals inherited from their parents differed significantly between these two university students. The parents, who have children with high academic achievement studying at Bilkent University, have a pretty high total volume of capital. It is seen that these parents make a special effort and investment for the education of their children, consciously or unconsciously. It is recognized that the students act more concerted in their school and department preferences thanks to the advantage of the capital they inherit from their families. Accordingly, they have professional orientations that will maintain their privileged social position. On the other hand, it has been observed that the parents, who have children with low academic achievement studying at AYBU, have a low total volume of capital. Therefore, it is understood that these parents are in a situation far from guidance and investment for their children's education. It is seen that AYBU students act naturally in their school and department preferences due to the disadvantaged capitals they inherit from their families. Besides, they have professional orientations that will improve their unprivileged social position.

Keywords: Social Inequality, Inequality in Education, Reproduction, Equality of Opportunity, Education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ	4
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, SORULARI VE ÖNEMİ	6
1.3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	7
1.3.1. Katılımcıların Seçimi	8
1.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	18
1.4.1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilme Süreci	18
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	20
2. BÖLÜM ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ ..	22
2.1. KAMUSAL EĞİTİM; TANIMI, DÜNYADA VE TÜRKİYE’DEKİ GELİŞİMİ ...	22
2.1.1. Kamusal Eğitimin Tanımı	22
2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Kamusal Eğitimin Gelişimi	24
2.2. KAMUSAL EĞİTİM VE FIRSAT EŞİTLİĞİ	30
2.2.1. Sosyal Hareketliliği Sağlama Açısından Eğitim: Meritokrasi Savı	35
2.2.2. Mevcut Toplumsal Konumun Sürekliliğini Sağlama Açısından Eğitim	39
2.2.2.1. Bölüm: Pierre Bourdieu’nün Bakış Açısıyla Eğitimin Kültürel Transfer ve Sınıfsal Pozisyonun Yeniden Üretimindeki Rolü	48
2.2.2.1.1. Eğitimin Rolü ve İşlevleri	48
2.2.2.1.2. Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden üretiminde Ebeveynin Habitusunun/ Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermaye Hacimlerinin Rolü	50
2.2.2.1.2.1. Ekonomik Sermaye	56
2.2.2.1.2.1.1. Ebeveynin Gelir Durumu	57

2.2.2.1.2.2. Kültürel Sermaye	58
2.2.2.1.2.2.1. Ebeveynin Eğitim Düzeyi ve Mesleği.....	59
2.2.2.1.2.2.2. Ebeveynin Eğitime İlişkin Değerleri.....	60
2.2.2.1.2.3. Sosyal Sermaye	61
2.2.2.1.2.3.1. Ebeveynin Aile, Akraba, İş Çevresi, Komşu ve Öğretmenler Çerçevesindeki Sosyal Ekolojisi	61
2.2.2.1.2.4. Ebeveynlerin Sermaye Hacminin Çocuklarının Kültürel Sermayesine Transferi: Çocuğun Eğitime İlişkin Değerleri ve Cisimleşmiş, Nesneleşmiş ve Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi.....	62
2.2.2.1.2.4.1. Çocuğun Eğitime İlişkin Değerleri	65
2.2.2.1.2.4.2. Çocuğun Cisimleşmiş Kültürel Sermayesi.....	65
2.2.2.1.2.4.3. Çocuğun Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi	67
2.2.2.1.2.4.4. Çocuğun Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi	69
2.3. SINIFSAZ POZİSYONUN YENİDEN ÜRETİMİ AÇISINDAN EĞİTİM: BİR MODEL DENEMESİ	70
3.BÖLÜM ARAŞTIRMANIN BULGULARI	74
3.1. KATILIMCILARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, ÜNİVERSİTEDEKİ ÖĞRENİM DÜZEYİ VE ÖĞRENCİLİK STATÜSÜNE İLİŞKİN BİLGİLER.....	74
3.2. EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİNDE EBEVEYNİN HABİTUSUNUN/ EKONOMİK, KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE HACİMLERİNİN ROLÜ.....	78
3.2.1. Ebeveynlerin Ekonomik Sermayesi.....	80
3.2.1.1. Ebeveynlerin Gelir Düzeyi.....	81
3.2.1.1.1. Ebeveynlerin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olması	83
3.2.1.1.2. Ebeveynlerin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olmaması	84
3.2.2. Ebeveynlerin Kültürel Sermayesi.....	87
3.2.2.1. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi ve Mesleği	87
3.2.2.2. Ebeveynlerin Eğitime İlişkin Değerleri	89
3.2.3. Ebeveynlerin Sosyal Sermayesi.....	93
3.2.3.1. Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresi, Akraba, Öğretmenler Çerçevesindeki Sosyal Ekolojisi	93
3.2.3.1.1. Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresinin Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi ..	94
3.2.3.1.2. Üçüncü ve Dördüncü Dereceden Akrobaların Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi	96
3.2.3.1.3. Ebeveyn ve Öğretmenlerin İşbirliği Ekseninde Okul Ve Bölüm Seçimine Etkisi	97

3.3. EBEVEYNLERİN TOPLAM SERMAYE HACMİNİN ÖĞRENCİNİN KÜLTÜREL SERMAYESİNE YANSIMASI.....	100
3.3.1. Öğrencinin Eğitime İlişkin Değerleri	102
3.3.1.1. Mevcut Toplumsal Konumu Sürdürmek.....	102
3.3.1.2. Toplumsal Prestij ve Sosyal Hareketliliği Sağlama Aracı	104
3.3.2. Öğrencinin Cisimleşmiş Kültürel Sermayesi.....	107
3.3.2.1. Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri	109
3.3.2.1.1. Kariyer Planlamasına Yönelik Stratejiler.....	109
3.3.2.1.1.1. “Doğal” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak.....	110
3.3.2.1.1.2. “Kararlı” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak	113
3.3.2.1.2. Entelektüel Tartışmalar	117
3.3.2.1.2.1. Ebeveyniyle Birlikte Kariyer Planı Yapmak.....	118
3.3.2.1.2.2. Ebeveyninden Bağımsız Kariyer Planı Yapmak.....	121
3.3.2.1.3. Üniversite Kazanmaya Yönelik Stratejileri Tayin Etmek.....	123
3.3.2.1.3.1. Okul Türünü Değiştirme Stratejisi	124
3.3.2.1.3.2. Erkenden Sınava Hazırlık Stratejisi	126
3.3.2.1.3.3. Alan Değiştirme Stratejisi	127
3.3.2.1.3.4. “Mezuna Kalma” Stratejisi	129
3.3.2.2. İksel Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim	131
3.3.2.2.1. İnformal Aile Eğitimi: Ebeveynlerin Çocuğuna Verdiği Okul Öncesi Eğitim	131
3.3.2.2.2. Kurumsal Eğitim: Anaokulu ve Anasınıfı.....	134
3.3.3. Öğrencinin Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi.....	136
3.3.3.1. Çalışma Ortamı	139
3.3.3.1.1. Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmak	139
3.3.3.1.2. Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmamak	140
3.3.3.2. Eğitimsel Kaynaklar.....	142
3.3.3.2.1. Kütüphane	142
3.3.3.2.1.1. Kitap Sayısı	143
3.3.3.2.1.2. Sınava Yönelik Kaynaklar	145
3.3.3.2.1.3. Dergi.....	146
3.3.3.2.2. Eğitsel Kaynaklara Erişim Ortamları	147
3.3.3.3. Bilişsel ve Kültürel Faaliyetler	148
3.3.3.3.1. Üniversiteye Hazırlık Kursları	149
3.3.3.3.1.1. Dershane.....	149
3.3.3.3.1.2. Özel Ders.....	151

3.3.3.3.1.3. Okul Kursu	153
3.3.3.3.2. Üniversite ve Bölüm Hakkında Bilgi Edinme Kanalları Olarak “Doğrudan ve Dolaylı Erişim”	154
3.3.3.3.2.1. Doğrudan Erişim	155
3.3.3.3.2.2. Dolaylı Erişim	157
3.3.3.3.3. Kültürel ve Spor Faaliyetlerine Yönelik Kurslar	158
3.3.4. Öğrencinin Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi	160
3.3.4.1. Mezun Olunan Lise Türü	161
3.3.4.1.1. Özel Lise	162
3.3.4.1.2. Anadolu Lisesi	164
3.3.4.1.3. Fen Lisesi	165
3.3.4.2. Ortaöğretim Başarı Puanı.....	166
3.3.4.2.1. Mezuniyet Puanı	166
3.3.4.3. Mezun Olunan Alan	169
3.3.4.3.1. Sayısal	169
3.3.4.3.2. Eşit Ağırlık.....	171
3.3.4.3.3. Yabancı Dil	172
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	175
KAYNAKÇA	194
EK 1. Görüşme Soruları.....	212
EK 2. Orijinallik Raporu.....	216
EK 3. Etik Kurul Raporu	217

KISALTMALAR

AYBÜ: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

BİLKENT: Bilkent Üniversitesi

DİL: Dil

EA: Eşit ağırlık

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA: Programme for International Student Assessment

SAY: Sayısal

SÖZ: Sözel

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Bilkent ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversiteleri için Yükseköğretim Girdi Göstergeleri'ne göre (2020 YKS) Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Buldukları Bölümlerin Başarı Sıralamalarının Karşılaştırması	10
Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özellikleri	14

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanı Ortalaması	35
Şekil 2 Yeniden Üretim Devresi	54
Şekil 3 Ebeveynin Kültürel Sermayesi	59
Şekil 4 Miras Alınmış (Kültürel) Sermaye ile Eğitim Sermayesi Arasındaki İlişki	63
Şekil 5 Çocuğun Kültürel Sermayesi	64
Şekil 6 Araştırmanın Bilişsel Şeması	70
Şekil 7 Öğrenci Sayıları	74
Şekil 8 Öğrencilerin Cinsiyeti	75
Şekil 9 Öğrencilerin Yaşı	75
Şekil 10 Öğrencilerin Alan Bilgisi	75
Şekil 11 Öğrencilerin Sınıf Bilgisi	76
Şekil 12 Öğrencilerin Burs Türü	77
Şekil 13 Öğrencilerin Başarı Sıralamaları	77
Şekil 14 Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Ebeveynin Habitusunun/Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermaye Hacimlerinin Rolü	79
Şekil 15 Ebeveynlerin Ekonomik Sermayesi	80
Şekil 16 Ebeveynlerin Gelir Düzeyi	81
Şekil 17 Ebeveynlerin Kültürel Sermayesi	87
Şekil 18 Annenin Eğitim Düzeyi ve Mesleği	87
Şekil 19 Babanın Eğitim Düzeyi ve Mesleği	88
Şekil 20 Ebeveynlerin Eğitime İlişkin Değerleri	89
Şekil 21 Ebeveynlerin Sosyal Sermayesi	93
Şekil 22 Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresinin Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi	94
Şekil 23 Üçüncü ve Dördüncü Dereceden Akrabaların Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi	96
Şekil 24 Ebeveyn ve Öğretmenlerin İşbirliği Ekseninde Okul Ve Bölüm Seçimine Etkisi	97
Şekil 25 Ebeveynlerin Toplam Sermaye Hacminin Çocuğun Kültürel Sermayesine Yansımaları	101
Şekil 26 Öğrencinin Eğitime İlişkin Değerleri	102
Şekil 27 Mevcut Toplumsal Konumu Sürdürmek	102
Şekil 28 Toplumsal Prestij ve Sosyal Hareketliliği Sağlama Aracı	104
Şekil 29 Öğrencinin Cisimleşmiş Kültürel Sermayesi	108
Şekil 30 Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri	109
Şekil 31 Kariyer Planlamasına Yönelik Stratejiler	109
Şekil 32 “Doğal” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak	110
Şekil 33 “Kararlı” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak	113
Şekil 34 Entelektüel Tartışmalar	117
Şekil 35 Ebeveyniyle Birlikte Kariyer Planı Yapmak	118
Şekil 36 Ebeveyninden Bağımsız Kariyer Planı Yapmak	121
Şekil 37 Üniversite Kazanmaya Yönelik Stratejileri Tayin Etmek	123
Şekil 38 Okul Türünü Değiştirme Stratejisi	124
Şekil 39 Erkenden Sınava Hazırlık Stratejisi	126
Şekil 40 Alan Değiştirme Stratejisi	127
Şekil 41 “Mezuna Kalma” Stratejisi	129

Şekil 42 İlksel Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim	131
Şekil 43 İnfomal Aile Eğitimi: Ebeveynlerin Çocuğuna Verdiğı Okul Öncesi Eğitim	131
Şekil 44 Kurumsal Eğitim: Anaokulu ve Anasınıfı	134
Şekil 45 Öğrencinin Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi	138
Şekil 46 Çalışma Ortamı	139
Şekil 47 Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmak	139
Şekil 48 Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmamak	140
Şekil 49 Eğitimsel Kaynaklar	142
Şekil 50 Kitap Sayısı	143
Şekil 51 Sınava Yönelik Kaynaklar	145
Şekil 52 Dergi.....	146
Şekil 53 Eğitsel Kaynaklara Erişim Ortamları.....	147
Şekil 54 Bilişsel ve Kültürel Faaliyetler	148
Şekil 55 Üniversiteye Hazırlık Kursları	149
Şekil 56 Dershane.....	149
Şekil 57 Özel Ders.....	151
Şekil 58 Okul Kursu.....	153
Şekil 59 Üniversite ve Bölüm Hakkında Bilgi Edinme Kanalları Olarak “Doğrudan ve Dolaylı Erişim”	154
Şekil 60 Doğrudan Erişim	155
Şekil 61 Dolaylı Erişim	157
Şekil 62 Kültürel ve Spor Faaliyetlerine Yönelik Kurslar	158
Şekil 63 Öğrencinin Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi	161
Şekil 64 Mezun Olunan Lise Türü	162
Şekil 65 Özel Lise	162
Şekil 66 Anadolu Lisesi	164
Şekil 67 Fen Lisesi.....	165
Şekil 68 Ortaöğretim Başarı Puanı	167
Şekil 69 Mezun Olunan Alan	169
Şekil 70 Sayısal	169
Şekil 71 Eşit Ağırlık	171
Şekil 72 Yabancı Dil	172
Şekil 73 Araştırma Bulgularının İlişki Ağı Haritası.....	174

GİRİŞ

Modern toplumlarda kamusal eğitim sistemi bireylerin meslek sahibi olmasında önemli bir rol oynamaktadır. 19. yüzyılda modern devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte kamusal eğitim hakkında ilk hukuki düzenlemeler ve politikalar hayata geçirilmiştir. Modernleşen ulus devletlerde toplumun yeni ihtiyaç ve gerekliliklerinin ortaya çıkması, ekonomik alandaki dönüşümler neticesinde işgücüne duyulan ihtiyacın artması, yurttaşlık anlayışının gelişimi gibi nedenlerden dolayı eğitim zorunlu tutulmaya başlanmış ve toplumun geneline yayılmıştır.

Kamusal eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte bütün toplumsal grupların eğitimden faydalanma anlayışı gelişmiş, eğitimde fırsat eşitliğine dair ilke ve uygulamalar 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren görülmeye başlamıştır. Bu yıllarda özellikle okullaşma oranlarında ciddi artışlar yaşanmış, dezavantajlı grupların toplumsal hareketliliğinin eğitim ile sağlanacağı savı etkili olmuştur. Böylelikle eğitimden bütün grupların eşit düzeyde faydalanması ile yoksulluğun ve dezavantajlı yaşam koşullarının önüne geçileceğine dair güçlü bir kanaat oluşmuştur.

Bu kapsamda yapılan tartışmalarda işlevselci düşünürlerin fırsat eşitliğine ilişkin meritokratik tezleri ön plana çıkmıştır. Meritokratik teze göre eğitimde tüm bireylere eşit fırsatların verilmesi, eğitim ile mesleki statü arasındaki ilişkiyi güçlü bir şekilde artıracak ve bireylerin hayatlarında kazanılan statüleri (*achieved status*) ön plana çıkmaya başlayacaktır. Dolayısıyla, aileden ya da doğuştan miras alınan atfedilen statünün (*ascribed status*) önemi azalacak, bireyler kendi yetenek ve çabaları sonucunda toplumsal ödüllere ulaşacaktır. Tüm bunların sonucunda ise eğitim ile toplumsal hareketlilik sağlanacaktır. 1960'lı yıllara kadar bu meritokratik sav geçerliliğini sürdürmüş, politika yapıcıların fırsat eşitliğine ilişkin uygulamaları hayata geçirilmiştir.

Fırsat eşitliği tartışmalarında meritokrasi savına eleştirel bakan çatışmacı düşünürler toplumsal konumun sürekliliğinde -diğer bir deyişle yeniden üretiminde- eğitimin rolüne dikkat çekmektedirler. 1960'lı yıllara kadar okullaşma oranlarında önemli gelişmeler yaşanmasına ve okulların tüm toplumsal gruplara kapısını açmasına rağmen avantajlı

gruplar eğitim sistemi içerisinde ayrıcalıklı konumlarını korumaya, dezavantajlı gruplar ise toplumsal iş bölümü içinde düşük statülü konumlarda yer almaya devam etmişlerdir.

1970'lere doğru toplumsal konumun yeniden üretilmesinde tartışmalar kültürel unsurlar üzerinden gelişmiştir. Akademik başarı ile mesleki fırsatlar arasındaki ilişki kültürel sermaye üzerinden analiz edilmeye başlanmış, eğitim kurumlarının orta sınıf değerleri ve kültürel unsurları temelinde eşitsizlikleri yeniden ürettiği düşüncesi hâkim olmuştur. Bu bakış açısının oluşmasında Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı etkili olmuştur.

Bu araştırma eğitimde eşitsizliğin yeniden üretilmesi bağlamında mesleki yönelimin önemli adımını oluşturan okul ve bölüm tercihlerini anlamaya çalışmaktadır. Eğitimde eşitsizliğin yeniden üretilmesinde Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı benimsenmiş ve yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri bu bağlamda analiz edilmiştir. Bourdieu, eğitimde eşitsizlik meselesinde sınıfsal konumun ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye unsurlarına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının farklılaşmasında ve eğitim sistemi içinde farklı konumlarda yer almasında aileden miras alınan bu sermaye türlerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Bu çerçevede çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın konusu, kapsamı ve yöntemi üzerinde durulacak, Türkiye'de eğitimde eşitsizliğin genel bir görünümü kısaca ele alınacaktır. Ardından araştırmanın amacı, soruları ve önemi kısmına yer verilecektir. Daha sonrasında araştırmanın yöntemi bölümünde araştırmanın tasarımından, katılımcı grubun seçilmesinden, veri toplama ve analiz sürecinden bahsedilecektir. Bölümün son kısmında ise araştırmanın sınırlılıkları ve uygulamada karşılaşılan güçlükler paylaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise kavramsal ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu başlık altında ilk olarak kamusal eğitimin tanımına ve tarihsel gelişimine değinilmiştir. Ardından kamusal eğitimin yaygınlaşması ile fırsat eşitliği arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Akabinde fırsat eşitliği tartışmalarının tabakalaşmanın önemli unsurlarından olan sınıfsal konum ile olan bağlantısına yer verilmiştir. Daha sonrasında eğitimde eşitsizliğin yeniden üretilmesinde Pierre Bourdieu'nün kuramı ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise bulgulara yer verilmiştir. Sahadan elde edilen verilerin kavramsal ve kuramsal çerçeve ekseninde sistematik bir şekilde analiz edilmesiyle bulgulara ulaşılmış ve bunlar kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Sonuç ve tartışma bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulguların genel değerlendirilmesine yer verilmiş, diğer çalışmalarla olan ilişkisi bağlamında eğitimde eşitsizlik tartışılmıştır.

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, ardından ele alınan konu çerçevesinde araştırmanın amacı, soruları ve önemine yer verilmiştir. Daha sonrasında ise çalışmanın yöntemi ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu çalışmada yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinin ekonomik, kültürel ve sosyal unsurlar aracılığıyla onların sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiği sosyolojik açıdan incelenmektedir.

Modern toplumda meslekler düzenli gelir (Weber, 2018: 258), kimlik (Bell,2020), statü sağlaması bakımından bireylerin sosyal yaşamı için hayati öneme sahiptir (Abbott ve Meerabeau1998; Coxon ve Jones, 1979; Dunkerley, 2013; Eke, 1987; Elliot, 2013; Hughes, 1963; Macdonald, 1995; Taylor, 1968). Toplumsal iş bölümünün ve uzmanlaşmanın giderek artması (Durkheim, 2014; Smith, 2008), mesleklerin önemini daha da artırmakta; kişinin gündelik hayatının büyük bir zaman dilimini kapsamaması, hayatını idame ettirecek düzenli geliri sağlaması, gündelik hayatın üretim, tüketim ve boş zaman tarzlarını belirlemesi bakımından birçok araştırmaya konu olmaktadır (Elliot, 2013; Moore 1971; Taylor, 1968).

Mesleklerin sağladığı ücret, işin garanti ve güvencesi, icra etmede gerekli bilgi ve maharet, toplum tarafından gördüğü itibar gibi hususlar bireyin sosyal ve sınıfsal pozisyonuna etki etmektedir (Blau ve Duncan 1967; Lambert & Griffiths, 2018; Sunar, 2016; Weber, 2018). Bu bağlamda modern dünyada mesleklere erişim için gerekli olan eğitim, 20. yüzyılın ortalarından bu yana farklı toplumsal konumda bulunanlar dahil herkesin eşit bir şekilde faydalanabileceği bir söylem ve politika alanı haline gelmiştir (Hurn, 2018: 111; Turner, 1997). Eğitimin yaygınlaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının bireyin toplumsal hareketliliğine imkân tanıyacağı böylelikle toplumsal ödüllere ulaşma konusunda meritokratik toplumun yaratılacağı görüşü uzun yıllar boyunca etkili olmuştur (Hurn, 2018: 111-119). Ancak yapılan araştırmalar, modern

toplumlarda birçok meslek için gerekli olan eğitimin toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve toplumsal hareketliliği sağlamak yerine var olan eşitsizlikleri yeniden üreten bir kurum haline geldiğini göstermiştir (Bourdieu ve Passeron 2014; 2015; Bowles, 1977; Bowles ve Gintis, 2011; Coleman vd, 1966; Collins, 2019). Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliğinin ne düzeyde gerçekleştiği, eğitim sistemine katılan bütün öğrencilerin aynı fırsat ve imkanlardan ne düzeyde yararlanabildiği tartışmalı konular arasında yer almaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, sosyoekonomik ve sosyokültürel statüleri yüksek ailelerden gelen çocukların okullarda daha yüksek akademik başarı sergilediği (Aslan, 2017; Atmaca, 2019; Ekinci, 2011); bu öğrencilerin yükseköğretimde dezavantajlı akranlarına göre daha yüksek prestij ve gelire sahip olan programlara erişebildiği; böylelikle toplumda sınıf konumunun ve yeniden üretimin sürdürüldüğü görülmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğrencinin eğitimi ve bu eğitim süreci sonundaki başarısı noktasında üniversite programlarında yapmış olduğu tercih sadece bilişsel ve kişisel özelliklerinin değil, bunun dışında kalan ekonomik, sosyal ve kültürel mekanizmalarla ve bu mekanizmaların birbirleriyle iç içe geçmiş etkileşim süreçleri ile yakından ilişkilidir.

Bu noktada öğrencilerin aile içindeki yetiştirilme tarzı ile mesleki vaziyet alışı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim mesleklere yönelmede aile içindeki değer ve tutumlar ile aile üyelerinin teşvikleri etkili olmaktadır. Aileler bir yandan çocuklarına mesleki statü yönelimleri kazandırırken diğer yandan belirli mesleklere yönelmesinde ekonomik ve kültürel altyapıyı sağlamaktadır. Dolayısıyla, aileler arasındaki farklılıklar eğitim alanına doğrudan yansımaktadır (Ulusoy, 1995; 2000).

Türkiye’de sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzey açısından en üst beşte birlik dilimde yer alanların ağırlıklı olarak fen ya da Anadolu liselerine gitmeleri, sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir (Oral ve McGivney, 2014). Üstelik ekonomik olarak en üst çeyrekte yer alan ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime erişimleri %50'nin üzerindeyken; en alttakilerde ise %10'un altında olduğu gözlenmektedir. Bu durum eğitimde eşitsizlik meselesinde, yükseköğretime

erişimde sınıfsal farklılığın ne derece önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010: 5). Dolayısıyla, ebeveynlerinin mesleği ve eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler okullaşmadan çok daha fazla yararlanmaktadırlar (Ferreira ve Gignoux, 2010: 6-8; Oral ve McGivney, 2014: 33-34; MEB, 2020: 27-28).

Bu bağlamda sosyoekonomik arka plan ile kayıt olunan yükseköğretim programları arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıcalıklı liselerde yer alan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri diğer liselerde yer alan öğrencilerin çok daha üzerindedir. Örneğin fen lisesinden mezun olan öğrencilerin üniversite bölüm tercihleri genellikle tıp, mühendislik, diş hekimliği gibi itibarlı bölümlerden oluşmakta, dolayısıyla bu süreçte yükseköğretime geçişte eşitsizlikler yaşanmaktadır (Suna, Gür, Gelbal ve Özer, 2020a). Üstelik bunun yanında lise son sınıf düzeyindeki öğrencilerinin ancak %30'u bir yükseköğretim programına yerleşebilmektedir (Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2019). Dolayısıyla tıp mühendislik gibi itibarlı bölümlere yerleşen öğrenci sayısı oldukça düşüktür.

Sonuç itibariyle Türkiye’de eğitimde eşitsizliklerin çarpıcı bir biçimde var olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle yükseköğretime geçişte kendisini çarpıcı biçimde göstermektedir. Dolayısıyla araştırmada, öğrencilerin yükseköğretime geçiş sürecinde yaşadıkları eşitsizliklerin bölüm ve okul tercihlerine yansımaları ele alınmaktadır. Bu eksende öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinin sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiği, hangi mekanizmaların eşitsizliğe neden olduğu ve eşitsizlik sürecinin genel olarak nasıl gerçekleştiği anlaşılmaya çalışılmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, SORULARI VE ÖNEMİ

Bir önceki bölümde ifade edildiği gibi Türkiye’de genel olarak eğitimde ve yükseköğretimde ciddi eşitsizlikler yaşanmaktadır. Ancak yükseköğretime geçişte öğrencilerin bölüm ve okul tercihleri ile toplumsal konumları arasındaki ilişkiyi ele alan ve bu bağlamda sınıfsal yeniden üretime odaklanan yeterli sayıda nitel çalışma bulunmamaktadır (Akçelik, 2019; Buyruk, 2008; Buyruk, 2009; Erişken, 2019).

Araştırmada sınıfsal pozisyonun yeniden üretilmesi; kültürel, ekonomik ve sosyal sermayelerin toplamından oluşan sınıfsal pozisyonun muhafaza edilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu ekseninde nitel araştırmanın amacı, yükseköğretimdeki başarı sıralaması farklı olan üniversiteler karşılaştırılarak öğrencilerin sınıfsal pozisyonlarının nasıl yeniden üretildiğini anlamaya çalışmaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda başlıca üç temel soru bulunmaktadır:

1. Yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri, ebeveynlerinin *ekonomik sermayeleri* aracılığıyla sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden üretmektedir?
2. Yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri, ebeveynlerinin ve öğrencilerin sahip oldukları *kültürel sermayeleri* aracılığıyla sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden üretmektedir?
3. Yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri, ebeveynlerinin *sosyal sermayeleri* aracılığıyla sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden üretmektedir?

Türkiye’de son yıllarda yükseköğretimdeki kurumların ve öğrencilerin sayısı artmaktadır (YÖK, 2021). Ancak eğitimde eşitsizlikler de buna benzer bir seyir izleyerek giderek şiddetlenmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010; Suna ve diğerleri 2020a; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020b). Akademik başarı açısından eğitim sistemi içindeki üniversite ve öğrenciler arasında ciddi eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu ekseninde eğitimdeki eşitsizliklerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu nitel araştırmanın yükseköğretimdeki eşitsizliklerin incelenmesinde gelecekteki çalışmalara katkı sağlaması ve eğitimde eşitsizliklerin azaltılması adına adil ve eşitlikçi politika önerisi sunması amaçlanmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma, Pierre Bourdieu’nün fail ile yapının karşılıklı etkileşimini içinde barındıran yeniden üretim kuramını merkeze alarak yükseköğretim alanına katılan öğrencilerin

bölüm ve okul tercihlerinin sınıfsal konumlarını nasıl yeniden ürettiğini anlamak için kurgulanmış nitel bir araştırmadır.

Nitel araştırma gerçeklik hakkında katılımcıların düşüncelerine yer veren, olay ve olguların aktörler tarafından nasıl görüldüğünü ve bu sürecin zaman içinde nasıl gerçekleştiğini kendi bağlamı içinde anlamaya çalışan bir faaliyettir (Creswell, 2019: 6-7; Silverman, 2018: 7). Nitel araştırma, nicel araştırmaya göre çok daha az örnek üzerinde gerçekleştirilen ancak bu sayede vakalar üzerinde daha derin/yoğun bir araştırmayı mümkün kılan, belirli mekanizmaların nasıl işlediğini görmemizi sağlayan, görünür olgulardan üretken mekanizmalara geçmemize olanak tanıyan, fail olarak insan düşüncesinden hareketle eyleyen bireyi anlamının esas olduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Danermark, Ekström, Jakobsen, & Karlsson, 2018). Bu çalışmada, yükseköğretimdeki öğrencilerin bölüm ve meslek tercihlerinin sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiğini anlamaya imkân tanınması ve bu *sürecin nasıl geliştiğine* dair ayrıntılı bir analiz sunması bakımından nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Yükseköğretim alanı içinde farklı okul ve bölümlerde yer alan öğrencilerin, buldukları konumlarda yer alma sürecinin kendi ifadeleri bağlamında nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi nitel araştırma yönteminin sağlamış olduğu bir yetkinliktir. Yükseköğretim alanında öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri yalnızca kendi seçimlerinin bir sonucu olarak değil; alınan puan, bölümün kontenjan sayısı ve başarı sıralaması şartı gibi yapısal unsurların kısıtlamaları çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu kısıtlamaları gözeterek kendileri için uygun stratejiler geliştirmektedirler. Nitel araştırma ise tam bu noktada, öğrencilerin eğitim hayatı içindeki süreçlerini kendi sosyal bağlamlarını gözeterek nasıl strateji geliştirdiklerini anlamaya imkân tanımaktadır.

1.3.1. Katılımcıların Seçimi

Araştırmada yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinin sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiğini anlamak amaçlanmaktadır. Okul ve bölüm tercihleri üniversite sınavından alınan başarı sıralamaları ile gerçekleşmektedir. Bu ekseninde araştırmanın problemi ve kuramsal çerçevesinden hareketle, başarı sıralamaları birbirinden farklılık gösteren iki üniversite tercih edilmiş, karşılaştırmalı yöntem

benimsenmiştir. Böylelikle sınıfsal konumun yeniden üretiminin nasıl gerçekleştirildiğini anlamak konusunda karşılaştırmalı yöntem, öğrencilerdeki sürecin birbirinden nasıl farklılaştığını ve bağlamın nasıl gerçekleştiğini anlamamıza olanak tanımaktadır (Moses ve Knutsen, 2020: 301-318).

İlk olarak, araştırmada, iki üniversitenin seçilmesinde teorik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Teorik örnekleme tekniği çalışma gruplarının oluşturulmasıyla ilgilidir ve olağan ya da sıradan örneklerden farklı olarak teoriye en uygun düşün özellik ve kriterler doğrultusunda durumların seçilmesidir (Silverman, 2018: 88-89). Bu ekseninde yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek adına üniversiteye giriş sınavı ekseninde başarı sıralaması birbirinden farklı olan iki üniversite seçilmiştir.

Türkiye’de üniversiteye yerleşme, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi yerleştirme usulüyle gerçekleşmektedir. Bir üniversite ve bölüme öğrencilerden talep ne kadar yüksek olursa, üniversite/bölümün taban puanları da o kadar yüksek olmaktadır. Dolayısıyla, sıralaması yüksek olan üniversite ve bölümler aynı zamanda, eğitim piyasası içinde daha çok talep edilen prestijli üniversite ve bölümlerdir. Aksine bir üniversite/bölüm öğrenciler tarafından talep edilmiyorsa puanları düşmekte ve daha az itibarlı görülmektedir. Bu doğrultuda teorik örneklem tekniğince, eğitim piyasası içinde birbirinden oldukça farklı başarı sıralamalarına sahip Bilkent Üniversitesi (Bilkent) ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (AYBÜ) seçilmiştir.

Bünyesinde barındırdığı bölümlerin başarı sıralamasının oldukça yüksek olmasından dolayı Bilkent Üniversitesi seçilmiştir. Bilkent üniversitesi Türkiye’de başarı sıralaması açısından en prestijli okullar arasında yer almaktadır. Özel üniversite olmasına karşın içinde yer alan birtakım ücretli bölümlerin puanı, Türkiye genelinde ücretsiz eğitim veren devlet üniversitelerinin bölümlerinden daha yüksektir. Ayrıca Bilkent Üniversitesinin burslu ve %50 indirimli bölümleri, üniversite sınavından derece yapmış öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Tablo 1 ve 2’de derece yapan öğrencilerin sıralamaları

görülmektedir. Ayrıca birçok derecelendirme kuruluşuna göre dünyadaki en iyi üniversiteler sıralamalarına Türkiye’den listeye giren birkaç üniversiteden biridir.^{1 2}

Araştırmada diğer yükseköğretim kurumu olarak Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi seçilmiştir. AYBÜ bu derecelendirme kuruluşlarının listelerinde yer almamakta ve Bilkent Üniversitesi ile karşılaştırıldığında bünyesinde yer alan çoğu bölüm başarı sıralaması olarak Bilkent’in gerisinde kalmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de her iki üniversitedeki katılımcı gruplarında yer alan öğrencilerin bölümlerinin başarı sıralamalarındaki farklılıkları karşılaştırılmaktadır:

Tablo 1 Bilkent ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversiteleri için Yükseköğretim Girdi Göstergeleri’ne göre (2020 YKS) Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Buldukları Bölümlerin Başarı Sıralamalarının Karşılaştırması

Bölümler	Bilkent Üniversitesi				Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
	Burslu		Ücretli		Ücretsiz	
	İlk Y.	Son Y.	İlk Y.	Son Y.	İlk Y.	Son Y.
Bilgisayar Mühendisliği	15	603	3.008	13.433	17.570	41.532
Elektrik Elektronik Mühendisliği	29	791	4.448	19.007	37.499	50.337
Makine Mühendisliği	18	3.795	17.004	30.231	44.603	70.584
Endüstri Mühendisliği	1.207	3.134	12.609	39.618	50.786	66.084
Hukuk	7	251	1.333	33.373	4.784	10.142
İktisat	63	802	91.093	236.731	133.946	222.863
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1.356	3.966	214.978	317.989	54.920	124.635
Uluslararası İlişkiler	955	1.607	139.838	287.851	91.942	146.284

¹ 2021 yılında QS Dünya Üniversiteler Sıralaması’nda Bilkent Üniversitesi Türkiye’de ikinci dünyada ise 551-560 sıra bandında yer almaktadır. Ayrıntılı bilgi için “TOPUNIVERSITIES” <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (Erişim Tarihi 12 Mayıs 2021).

² “Bilkent Üniversitesi dünya sıralamasında 401-500 sıra bandında yer aldı.” <https://w3.bilkent.edu.tr/www/siralamalar/> (Erişim Tarihi 12 Mayıs 2021).

İngiliz Dili ve Edebiyatı	671	2.431	İlgili burs türüne ait program bulunmamaktadır.		İlgili bölüm bulunmamaktadır.	
İngilizce Mütercim Tercümanlık	İlgili bölüm bulunmamaktadır.				4.574	11.405
Metalürji ve Malzeme Mühendisliği	İlgili bölüm bulunmamaktadır.				103.446	175.001
Sosyoloji	İlgili bölüm bulunmamaktadır.				108.668	295.726
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	2.360	11.700	43.492	593.939	İlgili bölüm bulunmamaktadır.	

İlk Y.: İlk Yerleşen kişinin başarı sıralaması.

Son Y.: Son yerleşen kişinin başarı sıralaması.

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2021), Yükseköğretim Program Atlası, <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

İkinci olarak araştırmada her iki üniversitede bulunan bölümler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada olabildiğince aynı bölüm portföyü tercih edilmiştir. Katılımcı grubu için bölümlerin seçilmesinde öğrencilerin üniversiteye yerleştikleri sayısal (SAY), eşit ağırlık (EA) ve dil (DİL) puan türleri esas alınmıştır. Dolayısıyla, bu puan türleri ile bölümlere yerleşen öğrenciler seçilmiştir.

Sayısal alanı içinde her iki üniversitede mühendislik bölümünde öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Gerek mühendislik bölümünün her iki üniversitede başarı sıralamalarının diğer bölümlere göre yüksek olması gerekse itibarlı meslekler olarak görülmesi bu seçimde etkili olmuştur (Sunar, 2016: 302). Sayısal alandan 6'sı Bilkentli, 4'ü AYBÜ'lü olmak üzere toplamda 10 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bilkent Üniversitesinde Tıp Fakültesi yer almadığı, dolayısıyla karşılaştırma yapmaya imkân vermediği için sayısal alan içinde tıp bölümüne yer verilmemiştir.

Eşit ağırlık alanı içinde toplam 20 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunlardan 4'ü Bilkent ve 4'ü AYBÜ olmak üzere toplamda 8 kişi hukuk bölümündedir. Bunun dışında araştırmada 7'si Bilkent öğrencisi 5'i AYBÜ olmak üzere toplamda 12 kişi eşit ağırlık bölümü öğrencisidir.

Son olarak dil alanında Bilkent Üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde ise İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümünde öğrenim gören

öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yıldırım Beyazıt'ta “İngiliz Dili ve Edebiyatı” bölümü, Bilkent'te de “İngilizce Mütercim Tercümanlık” adına sahip bölüm bulunmadığından dolayı birbirine yakın portföyde bölümler tercih edilmiştir. Her iki üniversiteden 4 kişi olmak üzere toplamda 8 kişi ile görüşülmüştür.

Araştırmada sözel (SÖZ) alanların seçilmemesinin nedeni her iki üniversite içinde bu portföyde bölümlerin bulunmamasıdır. Bilkent Üniversitesinde sözel alan içerisinde sadece “İletişim ve Tasarımı” bölümü yer almaktadır. Dolayısıyla sözel alan katılımcı grubuna dahil edilmemiştir.

Bilkent Üniversitesinde ücretli öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun başarı sıralamaları Türkiye'deki diğer devlet üniversitelerinin sıralamalarından daha iyi bir noktadadır. Üstelik öğrenciler Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde ve diğer birçok devlet üniversitesinde ücretsiz okuyabilecek başarı sıralamalarına sahip olmalarına rağmen Bilkent'te ücret ödeyip öğrenim görmektedirler. Tablo 1 incelendiğinde birçok bölüm için bu durumun geçerli olduğu görülmektedir. Ancak yine de Bilkent Üniversitesinin vakıf üniversitesi olmasından dolayı başarı sıralamalarındaki farkı korumak adına her alandan bir tam burslu ve/veya %50 indirimli öğrenci(ler) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de bu durum ayrıntılı olarak görülmektedir.

Üçüncü olarak araştırmada okul seçimi için teorik örnekleme benimsenmiş ancak katılımcılara ulaşma konusunda ise COVID-19 pandemisinden dolayı amaca yönelik örnekleme türlerinden biri olan kartopu tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın problem sınırları içinde, benimsediği teoriye uygun düşen katılımcı grubuna yönelik oluşturulur. Örnekler ve katılımcılar gündelik hayatta olağan kabul edilen durumlardan ziyade, araştırma probleminin işaret ettiği durumlara göre seçilmektedir (Silverman, 2018: 86-87). Bu yüzden amaca yönelik örnekleme, bir çalışmanın probleminde tanımlanan durumu ve araştırmanın temel olgusunu en etkili şekilde temsil eden katılımcıları seçme işlemidir (Creswell, 2018: 108). Bu araştırmada amaca yönelik örneklemin türlerinden biri olan kartopu (*snowball*) tekniği tercih edilmiştir. Kartopu tekniği, başlangıçta ulaşılan ve sosyal ilişki ağı güçlü olan anahtar katılımcıların referansıyla yeni üyelerin araştırmaya dahil edilme sürecidir (Merriam ve Tisdell, 2016: 98).

COVID-19 pandemi sürecinden dolayı her bölümün öğrenim gören öğrencilerine ulaşamamıştır. Öğrencilere sadece önceden araştırmaya katılan öğrencilerin referansı ile ulaşılabilmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilere ulaşma konusunda engeller yaratmış, saha öncesinde yapılan planlar yenilenmiştir. Bu konu hakkında ayrıntılı bilgiye başlık 1.5'te araştırmanın sınırlılıkları ve uygulamada karşılaşılan güçlükler bölümünde yer verilecektir.

Bu kapsamda araştırmada karşılaştırmalı yöntem ekseninde Bilkent ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde sayısal, eşit ağırlık ve dil alanlarından birinde aktif olarak öğrenim görmekte olan 38 öğrenciden veri toplanmıştır. Aşağıda katılımcı grubunun demografik bilgileri sunulmuştur:

Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Alan	Bölüm	Başarı Sıralaması	Öğrencilik Statüsü	Lise Türü	Anne Eğitim Düzeyi	Anne Mesleği	Baba Eğitim Düzeyi	Baba Mesleği	Ailesinin Aylık Toplam geliri	Aylık Alınan Toplam Destek	Kardeş Sayısı
K1	Erkek	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	Hukuk	İlk 150	Burslu	Fen Lisesi	Lise	Ev Hanımı	İlkokul	Ticaret	15.000	3500	2
K2	Erkek	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	Hukuk	2 bin	Ücretli	Özel Lise	Üniversite	STK Çalışanı	Üniversite	Belediye Başkan Yardımcısı	20.000	4.500	Tek çocuk
K3	Erkek	20	Bilkent	Eşit Ağırlık	Hukuk	5 bin	Ücretli	Özel Lise	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Avukat	30.000	2.000	1
K4	Erkek	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	Hukuk	12 bin	Ücretli	Özel Lise	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Üst Düzey Memur	20.000	2.150	1
K5	Kadın	19	Bilkent	Sayısal	Endüstri Müh.	6 bin	50%	Özel Lise	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Subay	13.000	1.000	1
K6	Kadın	21	Bilkent	Sayısal	Endüstri Müh.	9 bin	50%	Özel Fen Lisesi	Üniversite	Doktor	Üniversite	Doktor	14.000	1.000	1
K7	Erkek	21	Bilkent	Sayısal	Endüstri Müh.	19 bin	Ücretli	Fen Lisesi	İlkokul	Ev Hanımı	Üniversite	Esnaf	20.000	1.500	2
K8	Erkek	20	Bilkent	Sayısal	Elektrik-Elektronik Müh.	3 bin	50%	Özel Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Lise	Bankacı	8.000	1.900	1
K9	Kadın	23	Bilkent	Sayısal	Elektrik-Elektronik Müh.	20 bin	Ücretli	Anadolu L.	Üniversite	Üst düzey emniyet mensubu	Üniversite	Üst düzey emniyet mensubu	20.000	1.300	1
K10	Kadın	22	Bilkent	Sayısal	Bilgisayar Müh.	29 bin	Ücretli	Özel Anadolu L.	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Doktor	30.000	4.750	1

K11	Erkek	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	İktisat	İlk 300	Burslu	Özel Anadolu L.	Üniversite	Makine Mühendis i	Üniversite	Polis	10.000	2000	1
K12	Kadın	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	50 bin	50%	Özel Anadolu L.	Üniversite	Ziraat Mühendis i	Üniversite	Ziraat Mühendis i	12.000	2.000	1
K13	Kadın	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	140 bin	50%	Özel Lise	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Albay	80.000	4.800	Tek Çocuk
K14	Kadın	18	Bilkent	Eşit Ağırlık	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	290 bin	Ücretli	Özel Lise	Üniversite	İnşaat Mühendis i	Üniversite	Üst Düzey Memur	20.000	1.000	1
K15	Erkek	21	Bilkent	Eşit Ağırlık	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	500 bin	Ücretli	Özel Anadolu L.	Üniversite	Borsacı	Üniversite	Serbest Meslek (işletme sahibi)	50.000	6.500	1
K16	Erkek	25	Bilkent	Eşit Ağırlık	Uluslararası İlişkiler	70 bin	50%	Anadolu L.	İlkokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Çiftçi	10.000	3.000	4
K17	Kadın	20	Bilkent	Eşit Ağırlık	Uluslararası İlişkiler	110 bin	Ücretli	Özel Anadolu L.	Üniversite	Avukat	Üniversite	Üst Düzey Memur	17.000	2.000	Tek Çocuk
K18	Kadın	25	Bilkent	Dil	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2.200	Burslu	Fen Lisesi	Lise	Aşçı / ticaret	Lise	Polis	8.000	1.500	1
K19	Kadın	21	Bilkent	Dil	İngiliz Dili ve Edebiyatı	8 bin	50%	Özel Anadolu L.	Lise	Ev Hanımı	Lise	Çiftçi	15.000	2.500	1
K20	Kadın	19	Bilkent	Dil	İngiliz Dili ve Edebiyatı	9 bin	50%	Anadolu L.	Üniversite	Akademisyen	Üniversite	Akademisyen	16.000	2.500	1

K21	Kadın	21	Bilkent	Dil	İngiliz Dili ve Edebiyatı	10 bin	50%	Anadolu L.	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Avukat	20.000	3.000	1
K22	Kadın	26	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Hukuk	DGS ilk 400	Ücretsiz	Anadolu L.	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İşçi	3.000	1000	11
K23	Erkek	25	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Hukuk	12 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	İlkokul	Şoför/Esnaf	Lise	Şoför/Esnaf	15.000	500-2000	2
K24	Kadın	21	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Hukuk	14 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Üniversite	Laboratuar Teknisyeni	Üniversite	Öğretmen	16.000	1000	2
K25	Erkek	25	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Hukuk	11 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Üniversite	Tekniker Şef	Üniversite	Tekniker	12.000	2000	2
K26	Kadın	20	AYBÜ	Sayısal	Bilgisayar Müh.	35 bin	Ücretsiz	Fen Lisesi	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf	8.000	1.500	3
K27	Erkek	21	AYBÜ	Sayısal	Makine Müh.	56 bin	Ücretsiz	Fen Lisesi	Lise	Ev Hanımı	Üniversite	Asker(Ast subay)	9.000	1.000	2
K28	Kadın	19	AYBÜ	Sayısal	Endüstri Müh.	59 bin	Ücretsiz	Özel Lise	Lise	Ev Hanımı	Üniversite	Tekniker	6000	600	2
K29	Erkek	18	AYBÜ	Sayısal	Metalurji ve malzeme Müh.	165 bin	Ücretsiz	Özel Lise	Üniversite	Yönetici Asistan	Lise	İşsiz	3200	1000	1
K30	Erkek	22	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Uluslararası ilişkiler	70 bin	Ücretsiz	Anadolu Öğretmen L.	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	İşsiz	3.000	650 (KYK)	2
K31	Kadın	21	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Sosyoloji	100 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf	3.000	650 (KYK)	2
K32	Erkek	21	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Sosyoloji	210 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Ortaokul	Ev Hanımı	İlkokul	Hademe	6000	650 (KYK)	2
K33	Kadın	20	AYBÜ	Eşit Ağırlık	Uluslararası ilişkiler	104 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	İlkokul	Ev Hanımı	Lise	Bankacı	5000	650 (KYK)	2

K34	Erkek	21	AYBÜ	Eşit Ağırlık	İktisat	127 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Tekniker	5500	600	1
K35	Erkek	19	AYBÜ	Dil	İngilizce Mütercim Tercümanlık	6 bin	Ücretsiz	Fen Lisesi	Üniversite	Ev Hanımı	Üniversite	Gemi Kaptanlığı	15.000	600	2
K36	Erkek	19	AYBÜ	Dil	İngilizce Mütercim Tercümanlık	10 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	İlkokul	Ev Hanımı	Lise	İşçi	6000	650 (KYK)	2
K37	Kadın	19	AYBÜ	Dil	İngilizce Mütercim Tercümanlık	11 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Lise	Ev Hanımı	İlkokul	Mobilyacı	5000	300	2
K38	Kadın	19	AYBÜ	Dil	İngilizce Mütercim Tercümanlık	12 bin	Ücretsiz	Anadolu L.	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	İnşaat Mühendisi	10.000	1500	2

1.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veri toplama sürecinin başlatılabilmesi için ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve 01.04.2021 tarihinde etik komisyon izni alınmıştır.

Araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin okul ve bölüm tercihleri ile üniversite kazanmaya yönelik geliştirilen stratejilerini anlamak için derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcının verdiği cevaplara göre, önceden hazırlanmış içerik sorularının bazı kısımlarını açmaya ve sonda sorularına izin vermesi bakımından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir (Silverman, 2018: 232).

Veri toplama süreci mevcut şartlar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de COVID-19 pandemisi devam etmektedir. Uygulanan tedbirler çerçevesinde, araştırmada mülakatlar Gönüllü Katılım Formu onamları alınmış katılımcılarla yüz yüze ya da Zoom Programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Mülakatın Zoom Programı üzerinden gerçekleştirilmesini talep eden katılımcılardan izinleri doğrultusunda sadece ses kaydı alınmıştır. Ses kaydının dışında herhangi bir görüntü vb. görsel işitsel veri alınmamış ve kullanılmamıştır. Yüz yüze mülakatların gerçekleştirildiği esnada, verilerin daha titiz bir şekilde analiz edilmesini sağlamak adına katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. COVID-19 pandemi sürecinde yüz yüze görüşmelerde katılımcının sağlığını riske atmamak adına fiziksel mesafe ve hijyen kuralları çerçevesinde mülakat ortamları belirlenmiştir.

Son olarak 38 katılımcı ile yapılan görüşmelerden süresi en kısa olan 29 dakika, en uzununu ise 2 saat 22 dakikadır. Görüşmeler 2021 yılı Nisan ve Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir.

1.4.1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilme Süreci

Araştırmada katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen ses kayıtları öncelikle transkript edilmiş ve veriler MAXQDA 2018 Pro programına aktarılmıştır. Ardından program vasıtasıyla veri kaybının önüne geçilerek ayrıntılı bir

kodlama sürecine girilmiştir. Kodlamalar ise sürekli olarak devam etmiş, sınıflandırma ve kategorize etme işlemlerinin ardından araştırma temalarına ulaşmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilme sürecinde ilk olarak, 38 katılımcıdan elde edilen ses kayıtlarının transkript edilmesi 720 sayfa verinin (Times New Roman, 1,5 satır aralığı, 12 punto) ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kodlama sürecine girilmeden evvel her bir katılımcının transkript edilmiş metni okunmuş, katılımcıların anlam dünyası kavranmaya çalışılmıştır. Ardından her bir metin dikkatli bir şekilde incelenerek tekrar eden fikirler, benzer değerler ve eğitim süreçleri anlam dünyalarınca tercüme edilmiş, örüntüler saptanmıştır. Satır satır incelenen kelimeler bu süreçte ilk olarak açık kodlamaya tabi tutulmuştur. Açık kodlama süreci, ham verilerin detaylı bir şekilde incelenerek geçici kavramlar haline getirilmesidir (Draucker, Martsolf, Ross ve Rusk, 2007: 1138). Bu şekilde ayıklanan ve belirginleşmeye başlayan veriler için kategoriler oluşturulmaya başlanmıştır (Merriam, 2018: 174).

Sistemik olarak bir düzen içinde kavramlar haline getirilen ve metnin özüne işaret eden kodlamalar birleşik bir anlamı sentezlediğinde ise kategoriler olarak tanımlanmaktadır (Saldana, 2018: 9-10). Analiz sürecinde bu kategoriler aynı zamanda kuramsal çerçeve ışığında kodlamalar arasındaki bağlantılara izin vermiştir. Böylelikle eksnel (teorik) kodlar ortaya çıkarılmıştır (Punch, 2011: 203). Bu süreçte kuram ile veri arasındaki ilişki üzerinde titizlikle durulmuş, kodların verilere dayatılmasından imtina edilmiştir.

Üçüncü ve son aşama ise birbirine benzer olan kategorilerin bir araya getirilmesi sonucunda teorik çerçeve ile bütünleşen temaların ortaya konulmasına işaret eden seçici kodlama sürecidir (Draucker, Martsolf, Ross ve Rusk, 2007: 1138). Seçici kodlamaların oluşturulmasında kuramsal çerçeve ve literatürün büyük bir önemi vardır. Dolayısıyla bu süreçte bir yandan analizler devam ederken diğer yandan kodlar ve kategorilerin karşılık bulduğu ifadeler tekrardan gözden geçirilerek asli bağlantılar kurulmuştur. Bu sürecin sonunda ise daha üst bir soyutlama düzeyiyle temalar ve alt temalar belirlenerek kodlama işlemi sonlandırılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI VE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

13 Ocak 2020 tarihinde tanımlandığı günden bu yana hızlı bir yayılım gösteren COVID-19 virüsü, tüm dünyada etkisini giderek artırmış ve 11 Mart 2020 yılında pandemi ilan edilmiştir. Bu durumdan tüm dünya nasibini aldığı gibi Türkiye de etkilenmiş, binlerce insanın ölümüne ve hastalanmasına sebep olmuştur. Salgının azaltılması için sokağa çıkma yasağı ve eğitim-öğretimin uzaktan verilmesi gibi bir dizi önlem alınmıştır. Dolayısıyla farklı üniversite öğrencileri ile planlanan görüşmeler sekteye uğramış ve araştırma tasarımı bu süreçten olumsuz olarak etkilenmiştir.

Pandemi başlamadan önce araştırmanın tasarımında özel üniversite olarak Bilkent ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversiteleri; devlet üniversitesi olarak Hacettepe ve Yıldırım Beyazıt Üniversitelerinde tamamıyla aynı bölümler esas alınarak öğrenciler ile yüz yüze görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Her bölüm için belirli bir kota koyularak karşılaştırmalı analizde bölümlerin etkisini minimum düzeye indirmek hedeflenmiştir. Böylelikle devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler hem kendi içlerinde hem de birleri ile karşılaştırılarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Ancak salgının başlaması ve etkisini giderek artırması ile üniversite dahil olmak üzere bütün öğretim kurumları uzaktan öğretim yöntemine geçmiştir. Dolayısıyla başlangıçta belirlenen bu dört üniversite içinden Hacettepe ve TOBB öğrencileri ile yeterli iletişim kurulamamış, planlanan araştırma tasarımından çıkarılmıştır.

Ayrıca Covid-19 Pandemi süreci, Bilkent ve AYBÜ'lü öğrencilerle iletişime geçme konusunda büyük bir sınırlılık yaratmıştır. Öğrencilerin çoğu şehir dışına ailelerinin yanına dönmüş ya da kısıtlamalardan dolayı ev dışına çıkamamıştır. Araştırmacı her ne kadar sosyal ilişki ağını devreye koymaya çalışsa da başlangıçta planlanan kota doğrultusundaki öğrencilere ulaşım sağlanamamıştır. Bu süreçte farklı stratejiler geliştirilerek öğrencilerle sosyal medya hesapları üzerinden iletişime geçilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, çoğunluğu ise Zoom ve Skype gibi video görüşme uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak her ne kadar da farklı yollar izlenerek katılımcılara ulaşılmaya çalışıldıysa da pandemi sürecinden dolayı her programda eşit öğrenci sayısına ulaşılamamıştır. Bu olumsuz durumun etkisini en aza

indirmek için sayısal, eşit ağırlık ve dil alanlarından en az dörder kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

Araştırmanın diğer sınırlılığı ise katılımcı grubu içerisinde sözel alandan öğrencilerin bulunmamasıdır. Bilkent Üniversitesinde sadece “İletişim ve Tasarımı” bölümü sözel alanın içinde yer almaktadır. Ancak Yıldırım Beyazıt’ta bu bölümle aynı adı taşıyan bir bölüm bulunmamaktadır. Dolayısıyla Bilkent Üniversitesinde başka bir sözel bölüm olmadığı için üniversiteler arasında sözel alan üzerinden bir karşılaştırmaya gidilememiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin bölümlerindeki cinsiyet oranları değerlendirildiğinde yükseköğretimde eşitsizliklerin ve ayrışmaların yaşandığı görülmektedir. Yükseköğretim Girdi Göstergeleri, 2020 YKS sonuçlarına göre Bilkent ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitelerinde; mühendislik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu; dil bölümlerinde ve eşit ağırlıkta ise kadınların yoğun olarak yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2021). Dolayısıyla cinsiyet, yükseköğretime katılımı ve okul ve bölüm tercihi önemli unsurlardan biridir. Ancak eğitimdeki eşitsizlikleri konu alan bu araştırmanın cinsiyet açısından analiz gücü düşüktür. Çünkü pandemi sürecinden dolayı katılımcılara ulaşmanın güç olması sebebiyle sayısal, eşit ağırlık ve dil alanlarındaki bölümlerde öğrenim gören öğrencilere cinsiyet açısından bir kotalandırma yapılamamıştır. Dolayısıyla bu durum araştırmanın sınırlılıklarından bir diğeridir.

2. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölüm kapsamında ilk olarak kamusal eğitimin tanımı ile dünyada ve Türkiye’de tarihsel açıdan gelişim seyri ele alınacaktır. Ardından kamusal eğitimin yaygınlaşmaya başlamasıyla paralellik gösteren eğitimde fırsat eşitliği politikaları üzerinde durulacaktır. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları sınıfsal pozisyonla ilişkili olarak iki kapsamda ele alınacaktır. Öncelikle eğitimin hangi unsurlar açısından sosyal hareketliliği sağlayan kurum olduğu işlevselci yaklaşıma göre tartışılacaktır. Ardından eğitimin sosyal hareketliliği sağlayamadığı ve mevcut toplumsal konumun sürekliliğine katkıda bulunduğu görüşüne yer veren çatışmacı yaklaşımlarca fırsat eşitliği tartışılacaktır.

Sonrasında tartışmanın bu bağlamında eğitimin toplumda ayrıcalıklı olan ve olmayan grupların sınıfsal pozisyonlarını yeniden üreten bir rolü olduğunu vurgulayan Pierre Bourdieu’nün yeniden üretim kuramına ve bu kuramsal perspektifin kavramsal repertuarına yer verilecektir. Bölümün son kısmında ise araştırmada sınıfsal pozisyonun yeniden üretimi açısından eğitim için geliştirilen model denemesine yer verilecektir.

2.1. KAMUSAL EĞİTİM; TANIMI, DÜNYADA VE TÜRKİYE’DEKİ GELİŞİMİ

Bu başlık altında kamusal eğitimin tanımı ile dünyada ve Türkiye’deki gelişim seyri incelenecektir.

2.1.1. Kamusal Eğitimin Tanımı

Eğitim, kasıtlı ve sistematik olarak toplumsal değerleri, idealleri, yapıp etme biçimlerini ve becerileri aktarma sürecidir (Hurn, 2018: 4). Bu vasıflarıyla eğitim her bir toplum için hayati bir öneme sahiptir ve toplumsal süreklilik ile bütünselliğin temel unsuru haline gelmektedir (Güngör Ergan, 2018: 294). Dolayısıyla toplumsal bir olgu olarak eğitim, farklı tarz ve biçimlerde gerçekleşse de en genç üyelerin eğitilmesini ve kültürel aktarımı sağlaması bakımından tarım toplumlarından ileri sanayileşmiş toplumlara kadar tüm toplumlarda görülmektedir (Ballantine vd., 2017: 16). Bu çalışmada eğitim toplumsal değerleri, yapıp etme biçimlerini ve becerileri aktarma süreci olarak kabul edilmekte

ancak eğitimin bu aktarım süreci Bourdieücü anlamda çatışmalara sahne olan bir yeniden üretim mekanizması olarak ele alınmaktadır.³

Kamusal eğitim ise modernleşme süreciyle birlikte gelişim göstermiştir (Ergün, 2018: 4). Kamusal eğitim, hukuki düzenlemeler ve politikalar tarafından eğitimin zorunlu tutulduğu, dolayısıyla ücretsiz olan ve bilimsel bir temele dayanan kitlesel eğitimidir (İnal, 2018: 19). Bu tanımdan hareketle kamusal eğitim, resmi eğitim sürecinde okul formu içinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla kamusal eğitim genel eğitim kavramına kıyasla müfredatın belli olduğu; birtakım bilgi ve beceriler ile kültürel aktarımın sistematik ve niyetlenilmiş biçimde okul ortamlarında aktarıldığı resmi sürece karşılık gelmektedir (Giddens ve Sutton, 2016: 890).

Bu bakımdan eğitim, başlı başına bilgi ve becerilerin edinildiği toplumsal bir kurum olarak ele alınmaktadır. Kamusal eğitim ise bilgi ve becerilerin resmî kurumlarca aktarıldığı modern bir kavramdır. Dolayısıyla, kamusal eğitim, modernleşmenin ortaya çıkardığı gerekliliklerin yerine getirilmesi sürecinde örgütlü ve bir hedef doğrultusunda toplumların ihtiyaçları çerçevesinde inşa edilme sürecidir (Hurn, 2018: 5-6). Günümüzde kamusal eğitimin, birçok toplumda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi kademelendirilmiş bir şekilde gerçekleştirilmesi bu duruma işaret etmektedir (Giddens ve Sutton, 2016: 834).

Modernleşme süreci ile birlikte ulusların genç üyelerin kültürünün şekillendirilmesinin, davranışlarına yön verilmesinin ve hangi değerlerin kıymetli olduğunu tanımlamasının ulusal açıdan gerekliliği daha fazla öne çıkmıştır. 19. yüzyıldan günümüze, modern ulus devletlerin gelişimi sırasındaki süreçte eğitim, devletlerin merkezi bir unsuru olmuş ve kurumsallaşmıştır (Meyer ve diğerleri, 1992: 129; Ramirez ve Boli: 1987: 2). Diğer yandan sanayileşme ve üretim süreçlerinin karmaşık bir hâl alması teknik eğitimin organizasyonunu gerektirmiştir. Bu bakımdan kamusal eğitim ve eğitimin verildiği

³ Bourdieu'nün bakış açısından eğitim 2.2.2.1.1. Eğitim Rolü ve İşlevleri başlığında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

okullar, bireylerin belli alanlara ve işlere tahsis edilme sürecinde anahtar kurumlar hâline gelmektedir (Durkheim, 2016: 108-109; Turner, 1997: 128).

Bu yönleriyle hukuki düzenlemeler ile zorunlu tutulan kamusal eğitim; kişisel gelişimin, yurttaşlık bilincinin, bilgi ve becerilerin öğretiminin ve kültürel aktarımın kitleselleştirilmesidir. Dolayısıyla kamusal eğitim zorunlu ve eşit tutulması bakımından toplumsallaşma, kültürlenme ve toplumsal sınıf gibi kavramlarla ilişkili olarak tarihsel ve toplumsal bağlam içinde değerlendirilmektedir (İnal, 2004: 35). Bundan sonraki alt başlıkta kamusal eğitimin dünyada ve Türkiye’de gelişim süreci ele alınacaktır.

2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Kamusal Eğitimin Gelişimi

Tarihsel açıdan ilk çağlardan bu yana neredeyse bütün büyük uygarlıklarda okullar bulunmaktadır. On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısına kadar okul eğitimi, toplumda sadece ayrıcalıklı ve imtiyazlı grupların erişebildiği ve özel öğretmenler tarafından sağlanan bir faaliyet olarak gerçekleşmektedir (Giddens, 2012: 734). Dolayısıyla 19. yüzyılın ortalarına kadar kamusal bir eğitim-öğretimden bahsetmek son derece güçtür.

Dünya’da kamusal eğitimin yaygınlaşması, tarihsel olarak yeni bir gelişme olmakla birlikte; bu yaygınlaşma süreci farklı şekillerde yorumlanmaktadır (Hurn, 2018: 79-82). Formel okullaşma sürecinin tarihsel evrimi, çocuğun konumu ile son derece yakından ilişkilidir. Tarihsel ve toplumsal bağlam içerisinde çocuğun konumu sürekli olarak değişime uğramaktadır (Coleman, 1968: 7). İki yüz yıl öncesinde çocukluk döneminden bahsetmek güç iken; modern toplumda çocukluk yaşamın diğer aşamalarına göre bebeklik ve ergenlik arasında ayrı bir dönem olarak ele alınmaktadır. 1800’lü yıllara kadar çocuklar, bebeklikten itibaren içerisinde buldukları toplumda çalışmaya yüklenen rolleri benimsemekte, yetişkinler gibi davranmakta ve onlarla aynı değerlendirmelere tabi tutulmaktadırlar. Dolayısıyla, modern öncesi dönemde günümüzdeki gibi çocuklara ait bir alandan, sahip oldukları haklardan, ahlaki ve bilişsel gelişim sürecinde olma durumundan ve nihayetinde kamusal eğitimden söz edilmemektedir (Giddens, 2012: 215).

Kamusal eğitim ilk olarak zengin Batı ülkelerinde ortaya çıkmış, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından neredeyse bütün dünya geneline görülmeye başlamıştır (Hurn, 2018: 79). Endüstrileşme ve modernleşme süreciyle birlikte devletler, eğitimi merkeze alarak kamusallaşmasını sağlamıştır. 1870-1930 yılları arasında yurttaşlık temel alınarak ilköğretim eğitimi zorunlu tutulmaya başlanmıştır (Wright, 2012: 21-22). Eğitimin kamusallaşması konusunda ilk girişimlerden biri İngiltere'de, 1870 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası (*1870 Education Act*) ile 5-12 yaş arasındaki çocukların okullaşma oranlarının artırılmasıdır. Coleman'a göre, endüstrileşmenin artmasıyla işgücünün eğitilmesine duyulan ihtiyaç bu yasanın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Coleman, 1968: 10). Dolayısıyla bu dönemde modern devletin vatandaşın eğitiminden sorumlu olması ekonomik gelişmelerle yakından ilişkilidir (Popkewitz, 1991: 52).

Yükseköğretimin kamusallaşması ise ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde oldukça erken bir tarihte başlamıştır. İlk üniversiteler koloni zamanında kilise ile ilişkili olarak kurulmuştur. Okullaşmanın hızlı bir şekilde yaygınlaşması bir yandan merkezi ulusal bir kontrolden ziyade yerel yönetim ve eyaletlerin okul kurmayı teşvik edecek kanunlarıyla diğer yandan kilisenin etkisiyle ciddi bir artış göstermiştir (Soysal ve Strang, 1989: 286). Bu dönemde, 40 yıllık süre zarfında, yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 1870'te 50.000, 1890'da 150.000 ve 1910'da 350.000'dir (Kerr, 1991: xii).

1900'lü yıllardan I. Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde devletlerin eğitimi merkeze alarak yaptıkları yaklaşım değişmeye başlamış, yeni metotlar kullanılmıştır. Bu yıllarda eğitimin içeriği daha çok toplumsal ve ideolojik değişimleri yansıtan bir hüviyete sahiptir (Wright, 2012: 28). Ancak savaş öncesine kadar çoğu Avrupa ülkesinde eğitim kurumsallaşmış olsa da kamusallaşması ve yaygınlaşması ülkelere göre çeşitlilik göstermiştir (Soysal ve Strang, 1989: 278).

20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kamusal eğitimin gelişimi, çoğu devletlere göre daha önce ve hızlı gerçekleşmiştir (Hurn, 2018: 79). Eğitimin kamusallaşmaya başladığı 1900-1920'li yıllarda okul, Henri Ford'un montaj hattına benzer şekilde, fabrika modelinin temel alındığı içeriğe sahiptir. Bu modele göre eğitim sistemi bir dizi bilgi birikiminin organize edilebilmesi için parçalara ayrılmış, eğitim

kademelendirilerek çocuklar eğitime başlanmıştır (Darling-Hammond, 2010: 4). 1910 yılında ABD’de 14-17 yaş aralığında ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısı %15’in altındayken bu oran 1940’da %75’in üzerine çıkmış, eğitimde hızlı bir yaygınlaşma olmuştur (Hurn, 2018: 79).

1944 Eğitim Yasası (*The 1944 Education Act*) ile İngiltere’de okul herkes için ücretsiz tutulmuş ve ortaöğretim programları desteklenerek eğitimin süresi uzatılmaya başlamıştır. Bu yıllarda işçi sınıfından gelen çocuklar okul eğitimlerini tamamlamaya başladıkları görülmüştür (Banks, 1969: 17).

Kamusal eğitimin yaygınlaşmasının en hızlı olduğu dönemlerden biri II. Dünya Savaşı sonrasıdır. Bu yıllarda özellikle ABD’de üniversite kayıtlarında ciddi bir artış yaşanmış, 1940’ta 18-25 yaş aralığındaki oran %15’ten 1950’de %25’e yükselmiştir. Bu oran 1970’li yıllarda ise %45’i aşmıştır (Hurn, 2018: 80). Üniversite ve kolej sayıları da buna benzer bir seyir izlemiş, 1930’da 1400 olan sayı 1950’lerin sonunda 2000’e ulaşmıştır (Collins, 2019: 158). II. Dünya Savaşı’nın ardından kamusal eğitim yayılımı, Batılı ülkelerden dünya geneline de hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir (Meyer ve diğerleri, 1992: 135).

1960 ile 1980 arasındaki dönem yükseköğretimde ciddi dönüşümlerin yaşandığı kamusallaşma ve okullaşma oranlarında yükselişin devam ettiği yıllardır. ABD’de 1960’ta 3,5 milyon öğrenci yükseköğretime kayıtlıyken bu oran 1980’de 12 milyona çıkmıştır (Kerr, 1991: xii). 1985 yılına gelindiğinde ise dünyanın %80’inde kitlesel eğitimin (ilk, orta ve yükseköğretim) gerçekleştiği görülmektedir (Meyer ve diğerleri, 1992: 128).

1970’li yıllarda Martin Trow, ülkeler yükseköğretimde nüfusunun %15 ve altını eğitiyorsa o eğitim sistemini “elit yükseköğretim sistemleri”; ülkeler yükseköğretim nüfusunun %50 ve üzerini eğitiyorsa “evrensel/kitlesel yükseköğretim sistemleri” olarak tasnif etmektedir (Trow, 1973). Trow gelecekte yükseköğretimin kaçınılmaz bir şekilde evrenselleşeceğini/kitleselleşeceğini düşünmektedir (Altbach, 1999: 108).

Thow'un öngörüsünü destekleyen ve 1980'li ile 1990'lı yıllarda dünyada yükseköğretimin kitleselleşeceğine işaret eden, birçok bulgu ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda özellikle Birleşik Krallık, Fransa, İtalya gibi ülkelerde yükseköğretimin önemli oranda genişlediği görülmektedir (Altbach, 1999: 109).

1990'lı yıllarda küresel bilgi toplumu dünyada hâkim olmaya başlamasıyla beraber araştırma üniversitelerinin rolü ön olana çıkmaya başlamıştır (Ulusoy, 2016). Bu yıllarda üniversitelerin uluslararası sıralamalara girebilmek adına yükseköğretim sistemi içindeki diğer kurumlarla ciddi bir rekabete girdiği görülmüştür (Kurtoğlu, 2019: 264-265).

Türkiye'de kamusal eğitimin yaygınlaşması, dünyadaki gelişimine benzer seyir izlemiştir. Türkiye'de kamusal eğitimin tarihsel gelişimini ele almak için Osmanlı'daki eğitimin dinamiklerinin modernleşme ile olan etkileşimi üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü Cumhuriyet Türkiye'sindeki eğitim kurumları ve kadroları, Osmanlı Türkiye'sindeki sürekliliğin bir ürünüdür (Ulusoy, 2020: 280).

Osmanlı'da modernleşme süreci gelişimini, askeri alandaki değişimde ve uygulamalarda göstermektedir. Nitekim yavaşlık, kesintiler, verimsizlik ve teknolojik gelişmelerden uzak kalma gibi hususlar Osmanlı'nın çağdaşlarından geri kalmasına ve askeri alanda yenilgilere sebep olmuş, değişimi gerekli kılmıştır (Berkes, 2017: 63). Bu değişimler ağırlıklı olarak askeri eğitim alanında gerçekleşmiştir. 18. yüzyılın sonlarından itibaren başlayan yenileşme süreci ile çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim anlayışı gelişmiştir (Tekeli, 2010: 68).

1776 yılında ilk askeri deniz okulu Mühendishane-i Bahri-i Hümayun açılmıştır. Bu çağın ihtiyaçlarına ayak uyduracak askeri bir deniz okulunun kurulmasını ve modern eğitimin Osmanlı'da temellerinin atılmasını sağlamıştır (Akyüz, 2019: 144; Tekeli, 2010: 68). 1795 yılında ise III. Selim tarafından Mühendishane-i Berri-i Hümayun kurulmuş, kara ordularının düzenlenmesinde Avusturya örnek alınmıştır. Orduların eğitimi için Avrupalı öğretmenlerin getirilmesi de zorunlu tutulmuştur (Ortaylı, 1987: 36).

Tekeli'ye göre bu mühendishaneler, Osmanlı'da yer alan ilk modern okullar olma özelliğini taşımaktadır. Modern askeri eğitimin seyri giderek artış göstermiş ve diğer alanlara da yayılmıştır. Nitekim modern tıp eğitiminin temelleri askeri gereksinimlerden kaynaklı olarak 1826'da Tıphane-i Amire'nin açılmasıyla birlikte atılmıştır (Tekeli, 2010: 70-72). 19. yüzyılda kurulan bu okullar, ilk yükseköğretim kurumları olma özelliği taşımaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 126). Ancak bu okullar toplumu eğitme amacından ziyade merkezî devlet'in idari ve askeri kadrolarının tahsisini sağlamada görev almıştır (Ortaylı, 1987: 36-37).

Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında modernleşme sürecinin etkisiyle kamusal eğitim hız kazanmış ve okullaşma oranlarında artış olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci göz önüne alındığında, eğitime ayrıcalıklı bir önem atfedildiği görülmektedir. Eğitime yüklenen anlam Batı toplumlarını yakalama amacıyla şekillenmiş (Ünal ve Özsoy, 1999); devrimlerin içselleştirilmesinde, ulus devlet'in ve ortak kültürün inşasında eğitime büyük bir ihtiyaç duyulmuştur (Sarpkaya, 2002).

Uzun yıllar süren savaşların ve ülkedeki siyasi karışıklığın ardından birçok yetersizliğe, salgın hastalıklara, işgücü ve nitelikli insan kaybının olumsuz koşullarına sahne olan Cumhuriyet ortamı içinde kamusal eğitim yaygınlaşma göstermiştir (Ulusoy, 2020: 283-284).

1921 yılında Mustafa Kemal önderliğinde Maarif Kongresi'nde eğitimin önemi üzerinde durulmuş, öğretmenlere özel bir misyon yüklenmiştir (Akyüz, 2019: 321). Bu kongre Cumhuriyet dönemi politikalarının habercisidir. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüyle birlikte, ülkedeki çeşitli türdeki eğitim kurumlarında -eğitimin ikili yapısı olan eski (medrese tarzı) ve yeni (modern mektep) boyutları- öğretim birliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Doğan, 2018: 330). Bu dönemde medreseler ve yabancı okullar kapatılmış; harf devrimi gerçekleştirilmiş; harf devriminin kolay ve hızlı bir şekilde uygulanması adına millet mektepleri açılmış; Atatürk devrimlerinin benimsenmesi noktasında halkevleri kurulmuş; ulus-devlet'in inşasında Türk dili ve tarihi çalışmalarına ağırlık verilmiş; eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında öğretmen yetiştirme ve köy

enstitüsü politikaları uygulanmış; çağın ihtiyaçlarına cevap verebilme ekseninde üniversite reformu gerçekleştirilmiştir (Ulusoy, 2020: 285-293).

Demokrat Parti'nin iktidara gelişiyle birlikte 1950 yılından itibaren alınan ekonomik yardımlar (Truman Doktrini ve Marshall Planı kapsamında) eğitim alanına da yansımıştır. Bu dönemde Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956) ve Atatürk Üniversitesi (1957) olmak üzere dört büyük üniversite kurulmuştur. Bu üniversiteler ağırlıkla A.B.D geleneğini takip eden eğitim anlayışına sahip olmuştur. 1959 yılında İstanbul ve Anadolu'nun muhtelif yerlerinde de yüksekokullar kurulmuştur (Tekeli, 2010: 171-172).

1967 yılında İhsan Doğramacı tarafından Hacettepe Üniversitesi, tıp fakültesi, sosyal ve fen bilimlerini kapsayan çatı altında kurulmuştur (Ulusoy, 2020: 295). 1969 yılında ülkenin çeşitli yerlerine Devlet Mimarlık Mühendislik Akademileri kurulmuş ve mühendislik alanında yaygınlaşma sağlanmıştır. Robert Kolej Yüksekokulu 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi dönüştürülmüş (Küçükcan ve Gür, 2009: 131), 1965'te Özel Okullar Yasası'ndan sonra 1970'li yıllarda özel okulların yaygınlaşması hızla artmıştır (Tekeli, 2010: 173).

1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1982 Üniversite Reformu ile Türkiye'deki yükseköğretim sistemi içinde yer alan tüm fakülte, yüksekokul ve akademiler tek bir çatı altında bir araya getirilmiştir (Akyüz, 2019: 364-366). 1984 yılında ise Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi, İhsan Doğramacı tarafından kurulmuştur. 1987 yılında özel statülü üniversite yasası yürürlüğe girmiş, böylelikle özel üniversitelerin önü açılmıştır (Ulusoy, 2020: 296). 1990 yılında ise Türkiye'nin farklı şehirlerindeki özel ve devlet üniversitelerinin sayısında hızlı bir artış gözlenmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 133-134).

2000'li yıllardan itibaren, neoliberal politikaların birçok alanda uygulanmasının eğitim üzerinde de sonuçları olmuştur. 2000 yılında 68'i devlet 22'si vakıf olmak üzere toplamda 90 üniversite sayısı bulunmaktadır. 2021 yılı itibariyle 129'u devlet, 74'ü vakıf ve 4'ü vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplamda 207 üniversite eğitim-öğretim

faaliyetlerine devam etmektedir. Yükseköğretimin büyümeye başladığı bu yıllarda öğrenci talebinde ciddi oranda artış yaşanmıştır (Çelik, 2020). 2010 yılında toplamda 1,6 milyon kişi yükseköğretime geçiş sınavlarına başvururken sayı 2020 yılı itibarıyla 2,5 milyona yaklaşmıştır (YÖK, 2021).

Sonuç itibarıyla hem dünyada hem de Türkiye’de kamusal eğitim belli ihtiyaçların karşılanması doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Başlangıçta, belli bir sınıf ve gruba özgü olarak varlığını sürdüren elit eğitim anlayışı, zamanla kitlesel bir hal kazanmıştır. Modernleşmenin ve ekonomik değişimlerin neticesinde ortaya çıkan kamusal eğitim anlayışı, beraberinde farklı tartışmaları getirmiştir. Bu tartışmalar temelde fırsat eşitliği üzerinden sürmektedir. Bir sonraki başlıkta bu durum ele alınacaktır.

2.2. KAMUSAL EĞİTİM VE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Modern toplumlarda kamusal eğitimin yaygınlaşmaya başlaması, toplumdaki tüm grupların eğitimden eşit düzeyde faydalanması tartışmalarını beraberinde getirmiştir (Hurn, 2018: 103). Eğitimin yaygınlaşması kazanılan statünün önemini ortaya çıkarmış, dolayısıyla modern toplumlarda bireylerin toplumsal hareketliliğinin eğitim ile sağlanabileceği birçok tartışmanın konusu olmuştur (Blau ve Duncan, 1967; Bowles ve Gintis, 2011; Coleman vd, 1966).

Toplumda daha az imtiyazlı grupların eğitim imkanlarının artırılması -kamusal eğitimin yaygınlaşması- çok daha geniş bir toplumsal reformun yapılma ihtiyacını doğurmuştur (Katz, 1997). Bireylerin ailelerinden miras olarak aldıkları eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ve eğitim ile dikey toplumsal hareketliliklerinin sağlanması eğitimde fırsat eşitliği politikalarını gündeme getirmiştir (Hurn, 2018: 17-18).

Fırsat eşitliği, bireylerin soya dayandırılan anlayışa ve bu anlayışın getirmiş olduğu statü ve ayrıcalıklara karşı olarak geliştirilmiş eşitlik üzerine kurulmuştur. Liberal argümanlardan beslenen fırsat eşitliği anlayışı insanın doğuştan gelen statü ayrıcalıklarına karşı, bireylere eşit hakların sunulmasını savunur (Berktay, 2016: 51; Lynch, 2006: 91-92). Fırsat eşitliği, “*toplumsal kurumlara girme hakkının herkese tanınması ve evrensel esaslara, bağlı olması*” (Turner, 2017: 36) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı da bu tanıma benzer bir şekilde, “*toplumsal hareketliliği kolaylaştırmak üzere herkesin eğitim kurumlarından eşit olarak yararlanabilmesi*” (Turner, 1997: 49), bireylerin eğitim kaynaklarına ve çıktıklarına eşit bir şekilde ulaşabilmesi (Hallinan, 1988: 251) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin amacı, başarılı ve liyakat sahibi olan kişi ya da grupların evrensel esaslara göre değerlendirmeler yapılarak toplumsal hareketliliğinin sağlanmasıdır. Diğer bir deyişle, eğitimin yaygınlaşmasıyla ve herkese açık hale gelmesiyle, liyakat sahibi olan yetenekli kişiler, çabalarının sonucunda toplumda bağlı bulunduğu konumdan yukarıya doğru hareket edebilecek ve böylelikle toplumdaki eşitsizliklerin önüne geçilebilecektir.

Rekabetin, eşit fırsatlar altındaki kişilerin toplumsal kökenine ya da atfedilmiş vasıflarına bakılmaksızın tüm kişiler için ulaşılabilir kılınması halinde mümkün olabileceği ve böylelikle toplumsal ödüllerin daha eşit bir şekilde dağıtılacağı varsayılır (Hallinan, 1988: 251). Bu meritokratik anlayış, liberal geleneğin önemli argümanları arasında yer almaktadır. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri’nde uzun bir süre boyunca, bireyin içinde bulunduğu eşitsiz koşulları eğitim kurumu aracılığıyla aşacağı düşüncesi hâkim olmuştur (Hurn, 2018: 111).

Eğitimin yaygınlaşması ve özellikle de yükseköğretimin kamusallaştırılması, fırsat eşitliği tartışmalarıyla yakından ilişkilidir. Bu kapsamda kamusal eğitimin yaygınlaştırılarak işçi sınıfı mensubu ailelerin dezavantajlı koşullarının ortadan kaldırılacağı düşünülmüş, fırsat eşitliğinin sağlanacağına inanılmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalar eğitimde fırsat eşitliğinin farklı yönlerine dikkat çekmiştir.

ABD’de eğitimin giderek yaygınlaşması ve erişime açık hale gelmesiyle fırsat eşitliği politikaları kendisini göstermiştir. 1919 ile 1939 yılları arasında iki senelik ön lisans programı (junior college) hızla yaygınlaşmaya başlamış, kayıtlı öğrenci sayısı 8.000’den yaklaşık 150.000’lere doğru hızlı bir artış göstermiştir (Brint ve Karabel, 1991: 23). Böylelikle eğitimin toplumdaki tüm grupların erişimine açık hale getirilmesiyle fırsat eşitliğinin sağlanacağı düşünülmüştür.

1954 yılında Birleşik Devletler’de Yüksek Yargı’nın *Brown v. Board of Education* kararı, fırsat eşitliği kapsamında, etnik ayrımcılığın önüne geçmeyi hedefleyen ve siyahlar ile beyazların aynı okula gitmesinin önünü açan ilk uygulamaların arasında yer almaktadır (Coleman, 1968:14). Dezavantajlı siyahilerin fırsat eşitliği çerçevesinde okullaşma

oranları ve okulların niteliği artırılarak dikey toplumsal hareketlilikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla 1960'lı yılların sonuna kadar genel eğilim kamusal eğitimin yaygınlaştırılması ve okulların niteliğinin artırılması politikaları olmuştur. Eğer bu durum tüm toplumsal gruplar için sağlanırsa fırsat eşitliğinin de sağlanacağı varsayılmıştır.

Ancak J. S. Coleman'ın 1966 yılında yürüttüğü ve kamuoyunda Coleman Raporu olarak da bilinen *Equality of Educational Opportunity* adlı ünlü çalışması, eğitimde fırsat eşitliği politikalarına ve tartışmalarına damga vurmuştur (Coleman vd, 1966). Fırsat eşitliği tartışmalarında Coleman, büyük yankı uyandıracak çalışmasını gerçekleştirmeden önce, öğrencilerin akademik başarılarını açıklama konusunda temel etkinin okul olduğunu düşünmektedir. Çünkü o yıllara kadar yapılan tartışmaların çoğunluğunda, öğrencilerin akademik başarı farklılıklarında etki eden temel unsurun okul olduğu; okulların sayısının ve niteliğinin artırılması sayesinde toplumda fırsat eşitliğinin sağlanacağı varsayılmıştır. Benzer şekilde Coleman da okul niteliğinin hem siyahi ve beyazlar arasındaki hem de yoksul ile varlıklı gruplar arasındaki başarı farklılıklarının ana faktörü olduğunu tahmin etmektedir. Ancak çalışma ile tahmin edilenin aksine, negatif bulgulara ulaşılmıştır (Hurn, 2018: 146-147).

Coleman, akademik başarıyı açıklama konusunda en az etkiyi okul ve müfredatın, ardından öğretmenlerin sağladığı ve en çok etkide bulunan unsurun ise öğrencilerin toplumsal arka planlarının olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında okul ile ilgili girdilerin değil aksine öğrencinin toplumsal arka planının hayati önem taşıdığı görülmüştür (Coleman vd, 1966; Hallinan, 1988: 255).

Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliğine dair uygulamalara rağmen öğrencilerin eğitimden eşit düzeyde faydalanamadıkları görülmektedir. Her ne kadar fırsat eşitliğinin sağlanması için okullara erişimin artırılması ve okulların kalitesinin yükseltilmesi gerçekleşse de toplumsal ödüllerden öğrencilerin eşit düzeyde yararlanamadığı görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğine engel teşkil eden unsurların başında toplumsal cinsiyet, yerleşim yeri ve en önemlisi toplumsal sınıf konumunu gelmektedir.

Nitekim toplumsal cinsiyet, çoğu modern toplumda tabakalaşmaya neden olan (Entwistle, 2014: 216) ve eğitimde de fırsatlardan yararlanma konusunda eşitsizliklere yol açan unsurlardan biri olmaya devam etmektedir (Martin, 2006: 22). Çoğu toplumda eğitim fırsatlarından kız çocukları erkek çocuklara göre daha az faydalanırken, eğitime katılım

gösteren kız çocukları eğitim yılı geçtikçe erkeklere göre daha yüksek akademik başarı göstermektedir (Ballantine, Hammack ve Stuber, 2017: 133-135). ABD’de 2016-2017 eğitim yılına ait lisans deresindeki öğrencilerin bölüm bazında cinsiyetlere göre dağılımları oldukça farklıdır. Eğitim bilimleri (%81,1), sağlık alanı (%84,1) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (%70,4) gibi bölümlerde öğrencilerin çok büyük bir oranı kadın ağırlıklıdır. Ancak mühendislik (%87,2) ile bilgisayar ve bilişim alanlarındaki (%80,9) öğrencilerin ise büyük büyük bir bölümü erkeklerden oluşmaktadır (National Center for Education Statistics, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliğine engel teşkil eden önemli parametrelerden bir diğeri ise bölgeler arasındaki farklılıklardır (Cohen, 2000: 267). Bölgeler arasındaki farklılıktan en çok kırsal alan etkilenmektedir. Kırsal bölgelerde eğitimde fırsat eşitsizliğine eşitsizliğine neden olan unsurlar coğrafi uzaklık, nüfusun düşük olması ve giderek azalması, düşük sosyoekonomik düzey, etnik açıdan homojenlik vb. şeklinde sıralanabilir (Echazarra ve Radinger, 2019: 11-13). 2015 PISA verilerine bakıldığında OECD genelinde, kentte yaşayan öğrenciler kırsal bölgedeki öğrencilerden fen alanında ortalama olarak 31 puan daha yüksek almaktadır. Bu durum yaklaşık olarak bir eğitim yılına karşılık gelmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019: 17). Eğitimde bölgeler arasındaki eşitsizliklerden kaynaklanan farklılıklar ailelerin öğrenci başına okul harcamalarında da kendini göstermektedir. Örneğin öğrenci başına ortalama okul harcamaları New Jersey’de 13 bin dolar iken Utah’ta sadece 5 bin dolar ile sınırlıdır (Darling-Hammond, 2010: 29).

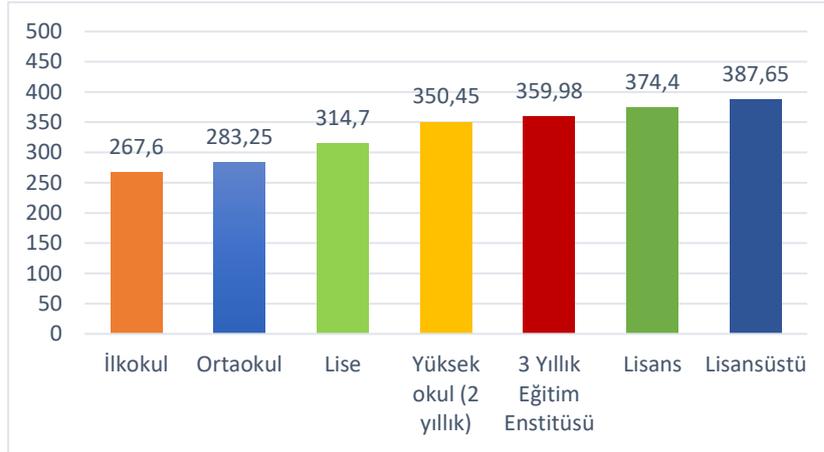
Ebeveynlerin geliri evladının eğitimi için yapılan ders materyallerinden özel öğretmen hizmeti harcamalarına kadar onların eğitimi üzerinde etkili olmaktadır. Ancak ekonomik gelir doğrudan bu satın alma gücünün yanında farklı toplumsal sınıfların sosyalizasyon süreçleri, çocukların eğitimdeki başarısını çeşitli şekillerde etkilemektedir (Ballantine ve diğerleri, 2017: 93). Sınıfsal konum ile eğitim pratikleri arasında karmaşık bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Calarco, 2011; Hart ve Risley, 1995; Kohn, 1959; Lareau, 2003; Streib, 2011).

Eğitimde fırsat eşitliğine engel teşkil eden bu unsurlar Türkiye’de de benzer bir seyir izlemektedir. Türkiye genelinde yükseköğretimdeki cinsiyet oranı baz alındığında, kadınların oranı 1985’te %32,2 iken 2020’de 49,2% oranı ile önemli bir artış yaşanmıştır (YÖK, 2021). Ancak yükseköğretime erişimdeki cinsiyet oranı dengelense de bölüm

bazında cinsiyet oranlarında ciddi eşitsizlikler bulunmaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında sağlık (%68,4), dil bölümleri (%64,8) ve eğitim bilimlerindeki (%62,1) öğrencilerin büyük oranda kadın ağırlıklı olduğu görülmektedir. Aksine mühendislik (%78,5), bilişim ve iletişim teknolojileri (%69,8) ve iş ve yönetim (%54,5) bölümlerinde öğrencilerin büyük bir kısmı erkek ağırlıklıdır.

Türkiye’de yükseköğretime girişte bölgeler arasında yüksek derecede eşitsizliklerin var olduğu görülmektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2009; Kartal, 2009; Mıhçıoğlu, 1980). Bölgeler arasındaki eşitsizlikleri gösteren bir diğer önemli nokta ise uluslararası sınavlardan alınan puanlardır. TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) değerlendirmelerinde en yüksek ortalama puan Marmara ve Ege bölgelerinde, en düşük ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kaydedilmektedir (Oral ve McGivney, 2014: 28-30). Yine bir başka uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı olan PISA’nın (Programme for International Student Assessment) 2018 yılındaki değerlendirmesinde, Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgesi matematik performansında, okuma becerisinde ve fen performansında en düşük ortalamayı kaydetmiştir (MEB, 2019). Bölgelerdeki okullaşma, devamsızlık durumu ve sosyoekonomik etmenler ile bunun yanında bölgelerin sağlamış olduğu eğitim imkanlarının daha yüksek olması akademik başarıdaki farklılığın açılmasına neden olmaktadır (Oral ve McGivney, 2014: 29).

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinde ebeveynlerin gelir ve mesleği, öğrencilerin eğitimden faydalanma düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Ekonomik olarak en üst çeyrekte yer alan ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime erişimleri %50’nin üzerindedir. Bu durum en alt çeyrekte yer alanlarda %10’un altındadır (Ferreira ve Gignoux, 2010: s. 5). Türkiye’de ailesinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullaşmadan çok daha fazla yararlandıkları görülmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010: 6-8; Oral ve McGivney, 2014: 33-34).



Şekil 1 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanı Ortalaması

Kaynak: MEB. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav.

Yukarıda Şekil 1’de yer alan veriler 2020 yılı Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav’a aittir. Grafikte görüldüğü üzere, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğunun merkezi sınavdan aldığı puan ciddi bir şekilde artmaktadır. Nitekim ilkokul düzeyinde bir anne ile lisansüstü eğitime sahip olan bir annenin çocukları arasındaki ortalama puan farkı 120,05’tir (MEB, 2020: 27-28).

Dolayısıyla görülmektedir ki eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları toplumsal hareketliliğin sağlanması konusunda toplumsal tabakalaşma tartışmaları ile son derece yakından ilişkilidir (Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 21; Ulusoy, 1996: 66). Genel olarak eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tartışmalar, sosyal hareketliliği sağlama açısından eğitim ve mevcut sınıfsal pozisyonun sürekliliğini sağlama açısından eğitim bağlamında ele alınmaktadır. Bundan sonraki iki başlıkta bu kapsamdaki tartışmalar ele alınacaktır.

2.2.1. Sosyal Hareketliliği Sağlama Açısından Eğitim: Meritokrasi Savı

Sosyolojide klasik teorisyenler eğitimi, toplumun kendi devamlılığını sağlaması açısından hayati öneme sahip toplumsal bir olgu olarak ele almaktadırlar. İşlevselci teoride, eğitim sayesinde toplumdaki en yetenekli kişilerin toplumsal hareketliliklerinin gerçekleşeceği ve böylelikle toplumsal eşitliğin de sağlanmış olacağı düşüncesi hakimdir.

Durkheim’e göre eğitim, başlangıçta toplumsal değer ve normlardan uzak asosyal bir varlık olan bireyin ahlaki varlığa dönüştürülme işlevini üstlenmektedir. Böylelikle genç

üyeler toplumsal kuralları, ortak değer ve inançları eğitim aracılığıyla içselleştirir ve gelecekteki rol ve sorumluluklarını öğrenmiş olurlar. Dolayısıyla, eğitimin amacı farklı bireyleri ortak değerler altında birleştirmek ve sosyalleşme sürecini sağlamaktır. Eğitimin genç üyelerin toplumsallaşma işlevini üstlenmesinin yanı sıra, ayrıca, giderek karmaşıklaşan ve uzmanlaşmanın olduğu modern toplumlarda ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi sağlamaktadır (Durkheim, 2016). Bu sayede uzmanlık gerektiren meslekleri icra edecek insanlar yetiştirilmiş olur.

Fırsat eşitliği konusunda Durkheim, homojen ve eşitlikçi eğitimin, tarihin hiçbir döneminde bulunmadığına dikkat çekmektedir (Durkheim, 2016: 108). O, eğitimde eşitlik fikrinin toplumsal farklılaşma ve iş bölümüyle çeliştiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla, Durkheim'ın fırsat eşitliğine ilişkin görüşlerinde eşitsizlik doğal bir olgu olarak görülür. Ona göre eğitimde eşitsizlik, toplumsal iş bölümüne katkı sağlayan bir unsurdur.

Yapısal işlevselci düşüncenin diğer önemli isimlerinden K. Davis ve W. E. Moore, Durkheim'ın tarihte eşitlikçi bir toplumla karşılaşmadığı savını daha ileriye taşıyarak, sınıfsız ve tabakalaşmamış bir toplumun olmadığı kabulünü merkeze almaktadırlar. Onlara göre, tabakalaşma bütün toplumlarda görülmekteyse işlevseldir ve gereklidir (Davis ve Moore, 1945: 242). Tabakalaşma bireyleri belirli pozisyonlara taşımakta, yerleştirme görevini üstlenmektedir. Bireyler tarafından görevler ya da mesleki pozisyonlar kolayca icra edilebiliyorsa ödülleri de o oranda az olmaktadır. Aksine bir pozisyon beceri ve kapasite açısından nadirse ödülü de fazladır. Çünkü bu mesleklerin icra edilmesinde daha çok eğitim ve sorumluluk gerekmektedir. Bu noktada toplumsal tabakalaşma, bireylerin bu pozisyona ulaşmaları ve toplumsal hareketlilikleri sağlamaları için teşvikte bulunmaktadır (243-244).

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında Davis ve Moore, toplumsal tabakalaşmanın bireyleri uygun pozisyonları elde etmeleri için teşvik ettiğini, eğitimin ise bireylerin toplumsal hareketliliklerini sağlamada temel araçlardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak Davis ve Moore'un görüşleri başlıca üç konu üzerinden eleştirilmektedir (Turner, 2020: 457): (1) Toplumda önemli veya daha az önemli olan rol ve pozisyonların ödüllendirilmesi açık değildir. Bireyler sadece sorumluluk alarak belirli bir pozisyona ulaşamazlar. Çünkü birçok kısıtlama ve engel ile karşılaşılırlar. (2) Toplumda en iyi

görevlere en yetenekli kişiler gelmemekte, yeteneksiz seçkinler söz konusu olmaktadır. (3) Yapısal işlevselci bakış açısına göre toplumda liyakatli kişiler en iyi görevleri icra etmektedir. Ancak kişinin atfedilen statüsü toplumsal tabakalaşmanın bir unsuru olarak rekabeti engeller. Dolayısıyla bir yandan meritokrasi savı ile toplumsal hareketlilik, diğer yandan ise tabakalaşmanın işlevsel olduğu ile toplumsal hareketsizlik vurgulanarak birbiriyle çelişen iki unsur ortaya çıkmaktadır.

Durkheim ile Davis ve Moore'un görüşlerinden etkilenen ve yapısal işlevselci teorilerinin en önemi isimlerinden olan Talcott Parsons, eğitimde fırsat eşitliği sayesinde kişinin ailesinden ya da doğuştan edindiği cinsiyet, ırk, yaş vb. gibi atfedmiş statüsüne (ascribed status) karşı, okulda öğrencinin bireysel başarısı ile toplumsal ödüllere ulaşabileceğini vurgulamaktadır. Kişinin yetenek ve çabalarını yansıtan kazanılmış statü (achieved status), kolektivitelerden ziyade bireyselliği ön planda tutmakta, liyakat temelinde kazandığı bu statüsü ile yukarıya doğru toplumsal hareketliliği gerçekleştirmektedir. Böylelikle diğerlerine göre farklı ve dezavantajlı konumdan gelen öğrencilerin, eğitimin bu meritokratik işlevi sayesinde toplumsal ödüllere ulaşabileceği düşünülmektedir (Parsons, 1959: 310). Soya dayanan statü ve ayrıcalıklara karşı eğitim ile toplumsal eşitsizliklerin önüne geçilebileceğine dayanan bu liberal sav, Parsons'ın eğitim ve tabakalaşma ile ilgili görüşlerine yansımaktadır. Parsons okulları sosyal bir sistem⁴ olarak tanımlamakta, Durkheim'in eğitim ile ilgili görüşlerini genişleterek toplumdaki diğer sistemlerle karşılıklı bağımlı bir kurum olarak görmektedir. Okulun temel işlevi sosyalleşmeyi ve dağıtımını (*allocation*) sağlamaktır. Sosyallaşma açısından okuldaki öğrenci, gelecekteki yetişkin rollerini öğrenmekte, toplumun bir parçası olarak değer ve normları içselleştirmektedir. Dağıtım açısından ise okul, toplumun rol yapısı kapsamında insan kaynağını endüstri toplumunun ihtiyaçlarına göre tahsis ve dağıtma işlevini gerçekleştirmektedir.

Sosyalizasyon aracılığıyla çocuğun gelecekteki rol performansları bağlılık (commitments) ve beceriler olarak özetlenebilir. Bağlılık da bir yandan toplumdaki genel

⁴ Parsons'ın bu fikirleri, Durkheim'in eğitim üzerine yaptığı analizlerinin gelişmiş bir versiyonu olarak değerlendirilebilir. Nitekim Durkheim, öğrencinin okuldaki konumunu, bireyin toplum içindeki konumuna benzetmektedir. Öğrencinin sınıfta belli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır: "*Aslında, okul hayatının toplumsal hayatın filiz vermemiş bir tohumu ve toplumsal hayatın da okul hayatının yalnızca bir sonucu ve filizlenişi olması gibi, birinde işletilen temel usullerin diğerinde bulunmaması gibi bir durum söz konusu değildir*" (Durkheim, 2016: 124).

değerlerin özümsemesi ve diğer yandan toplumsal yapıdaki spesifik rol performanslarını imlemesi bakımından iki bileşenden meydana gelmektedir. Parsons burada doktor ve tamirci gibi mesleklerin becerilerinden ziyade toplumdaki rol ve sorumluluklarından bahsetmektedir. Eğitimi sadece insan kaynağının mesleklere yönlendirilmesi olarak görmekten öte, aynı zamanda temasta olduğu toplumdaki insanlara karşı rol ve beklentilerine dikkat çekmektedir. Ona göre okulda çocuklardan beklenen başarıyı, bir yanda ampirik bilgi ve yetenek gibi vasıfları içeren “bilişsel” öğrenme, diğer yanda da öğrencilerin sorumlu vatandaş olmasını imleyen “ahlaki” (moral) öğrenme olarak iki kategoride ele almaktadır. Bu noktada başarılı öğrenci olarak hem entelektüel görevleri kolayca yerine getirebilen yetenekli öğrencileri hem de sınıf yönetimindeki zorluklara karşı öğretmenine iyi davranan sorumlu öğrencileri işaret etmektedir. Bu noktadan itibaren Parsons, farklı başarı düzeylerinin toplumdaki farklı ödüllere ulaşma noktasında adil bir şekilde dağıtıldığını ima etmektedir. Dolayısıyla okul sınıflarına katılan öğrencilerin başlangıçtaki durumlarında “eşit” olmaları ve daha sonraki süreçte farklı başarılarla ulaşmalarının Amerikan toplumundaki fırsat eşitliği değerinin cisimleşmesi olduğunu dile getirmektedir. Özellikle sınıf içindeki başarı farklılıklarına ilişkin Parsons’ın bu bakış açısı, öğrencilerin sınıf içindeki kazanılan statülerinin, atfedilen sosyoekonomik statülerinden bağımsız oldukları anlamına gelmektedir (Parsons, 1959: 298-310). Ancak *The Social System* (1991) adlı çalışmasında, ödül ve olanakların dağılımındaki farklılıkların, başlangıç noktasındaki atfedilen statüyle, yani cinsiyet, yaş, ırk gibi doğuştan gelen özelliklerin hareketliliği ya da hareketsizlik dereceleriyle ilişkili olabileceğinin altını çizmektedir (Parsons, 1991: 121). Eğitimde eşitsizliğin insanların atfedilen statüsünden kaynaklanabileceği kısmi olarak kabul edilmektedir.

Fırsat eşitliği bağlamında işlevselci paradigmanın temel argümanı meritokrasi hipotezine dayanmaktadır. Meritokrasi hipotezi, Parsons’ın yukarıda vurguladığı gibi, kişinin yetenek ve çabaları sonucunda doğuştan kazanılan statü ayrıcalıklarına karşı konulacağını ve bu şekilde toplumsal hareketliliğin başarılı bir şekilde sağlanacağını varsaymaktadır. Bu hipotezin altında iki temel varsayım yatmaktadır (Hurn, 2018: 117). İlki Durkheim’in dile getirdiği modern toplumların gittikçe karmaşık bir hale gelmesi ve çeşitli meslek kollarının ortaya çıkması sonucunda yüksek eğitimi ve vasıflı işgücüne duyulan ihtiyaçtır (Durkheim, 2014: 2016). Bu bakış açısına göre kişinin doğuştan kazandığı ayrıcalıklar işgücü piyasasında etkili olmayacak, okuldaki başarı ve gösterilen performans sonucunda

başarılan statü temel kriter haline gelecektir. İkincisi, işgücü piyasasında eğitim baz alındıkça imtiyazlı ailelerin çocuklarına aktaracağı ayrıcalıkların azalacağı varsayımıdır. Çünkü toplumsal ödüllere ulaşma noktasında liyakatın (mérite) önem kazanması farz edilmektedir. Kazanılan statünün, atfedilen statünün önüne geçeceği, yani başarılan statünün okul başarısıyla olan yakın ilişkisinden dolayı toplumsal kökenin işgücü piyasasında bir anlam ifade etmeyeceği kabul edilir. Bu kapsamda işlevselci yaklaşımın sahip olduğu üç temel önerme şunlardır (Hurn, 2018: 118):

1. Eğitim ile mesleki statü arasındaki ilişki giderek artacak ve kazanılan statü (achieved status) önem kazanacaktır.
2. Aileden ya da doğuştan edinilen atfedilen statü (ascribed status) ile çocukların sahip olduğu toplumsal statü arasındaki ilişki giderek azalacaktır.
3. Yukarıdaki iki önerme sonucunda aileden miras alınan statü ile evlatların eğitim başarısı arasındaki ilişki giderek azalacaktır.

İşlevselci yaklaşımın öne sürdüğü bu üç temel önerme doğru olduğu takdirde yüksek statülü meslekleri icra eden kişilerin dezavantajlı toplumsal kökenden geldikleri ileri sürülebilmektedir. Ancak birçok çalışma sözü edilen önermelerin ciddi eleştirilere açık olduğunu ortaya koymuştur (Bourdieu ve Passeron, 2014; 2015; Bowles ve Gintis, 2011; Coleman vd, 1966).

Sonraki başlıkta, mevcut sınıfsal pozisyonun sürekliliği/transferi açısından eğitimin çatışmacı yaklaşım açısından nasıl değerlendirildiği ele alınacaktır.

2.2.2. Mevcut Toplumsal Konumun Sürekliliğini Sağlama Açısından Eğitim

Çatışmacı yaklaşım, eğitimin işlevsel tanımlarını eksik ve sorunlu bularak eleştiriler yöneltmektedir. Onlara göre okul eğitimi, gençlerin sadece mesleki rolleri öğrenmelerine aracılık etmekle kalmamakta, aynı zamanda kişisel tutumlarını, içselleştirilen değerlerini ve toplumsal sınıf kimliklerini şekillendirmektedir. Eğitimdeki bu sosyal ilişkiler genç kuşağın gelecekte yer alacağı hiyerarşik iş bölümlerini yeniden üretmektedir. Eğitim sistemi içindeki sosyalizasyon örüntüleri, öğrencilerin gelecekteki mesleki konumlara yerleşmesine hizmet etmekte ve onları toplumsal sınıflarına göre iş bölümünün farklı noktalarına yerleştirmektedir (Bowles ve Gintis, 2011: 131-133).

Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim sistemi toplumsal eşitsizliği azaltmak yerine, aksine, toplumdaki seçkinlerin ayrıcalıklı konumlarını sürdürmeye ve korumaya yardımcı olmaktadır (Grenfell, 2008: 76). Bu tanımlamalardan hareketle çatışmacı gelenek, çocuğa aktarılan toplumsal değer ve normlara yönelik müfredatın içeriğinden (gizli müfredat), eğitimde yer alan farklı toplumsal arka plana sahip öğrencilerin eşitsiz biçimde temsil edilmesine kadar çeşitlilik gösteren konular üzerinde durmaktadırlar.

Çatışmacı yaklaşımlar, işlevselci yaklaşımın toplumu dengeli ve uyumlu bir bütün olarak analiz etmelerini eleştirmekte, toplumdaki iktidarın gücüne ve kaynaklarına dikkat çekmektedirler (Ritzer ve Stepnisky, 2018: 268). Çatışmacılara göre, toplum içinde güç elde etmek için birbiriyle mücadele eden unsurlar, rakiplerini baskı ve denetim altında tutmaktadır (Wallace & Wolf, 2018: 107). Eğitim de bu ekseninde, modern sanayileşmiş toplumlardaki toplumsal yapı içinde ayrıcalıklı bir konumda olanların diğerleri üzerinde tahakküm kurduğu ve kendi imtiyazlı toplumsal konumlarını sürdürdüğü bir alan olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle eğitimin tarihi, gruplar arasında neyin nasıl öğretileceğine yönelik mücadelelerin ve bunun doğurmuş olduğu çatışmaların tarihidir (Hurn, 2018: 106).

Çatışmacı yaklaşımlar, işlevselci yaklaşımların temel argümanlarına yönelik güçlü eleştiriler öne sürmekte ve toplumsal yeniden üretimde eğitimin rolüne dikkat çekmektedirler. Bu yaklaşım da işlevselci yaklaşımda olduğu gibi eğitimle toplum arasındaki ilişkiyi güçlü bir biçimde ele almaktadırlar. Ancak, genel olarak eğitimi; toplumun ihtiyaç ve gerekliliklerini karşılayan bir kurum olarak görmemekte, toplumda ayrıcalıklı konumda bulunanların mevcut konumlarını pekiştiren ve statükonun devamlılığını sağlayan bir araç olarak ele almaktadırlar (Hurn, 2018: 62). Çatışmacı yaklaşım eğitimi, toplumsal yapının içinde yer alan sınıfsal konumların ve egemen ideolojilerin sürdürülmesini sağlayan aygıt, alan ya da üst yapısal bir kurum olarak görme eğilimindedir (İnal, 2004: 47). Eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları da bu çerçevede, toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan bir unsur olarak ele alınması şeklinde gerçekleşmekte ve fırsat eşitsizliğinin altı çizilmektedir.

1970’li yıllarda okullar, kapitalist üretim ilişkilerinin devamlılığını sağlayan ve toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretilmesine aracılık eden araçlar bağlamında ele alınmaktadır. Nitekim eğitim sistemlerinin fırsat eşitliği adı altında “yetenekli” olanların

işgücü piyasası için yönetici pozisyonlarına ve belli becerilerden yoksun olanların ise işçi konumuna devşirilmesine hizmet ettiği yönündeki anlayış çatışmacı paradigmanın ve toplumsal yeniden üretim kuramlarının merkezini oluşturmaktadır (Giroux, 2014: 109). Böylelikle toplumsal sınıf konumlarına göre iş piyasasında benzer konumlarda yer almalarına neden olan okulların sorgulanmasına yol açmıştır. Okulları kapitalist toplumlarda ekonomik yeniden üretimin aracı olarak ele alan isimler arasında başlıca Louis Althusser ve Samuel Bowles bulunmaktadır.

Althusser'e göre emek gücünün yeniden üretimi, eğitim sistemi ile gerçekleşmektedir. Okuldaki ideolojik yapı, toplumsal iş bölümünde farklı konumda olanlara saygılı olmayı ve itaat etmeyi gerektirmekte ve *"kurulu düzenin kurallarına boyun eğme"* şeklinde gerçekleşmektedir. Althusser, ideolojik tabi olma biçimi olarak tanımladığı yeniden üretim meselesinde sadece altyapı unsurlarının değil üst yapısal ideolojik unsurların da varlığını kabul etmektedir. Bu noktada toplumu; üretici güçler ve üretim ilişkilerini içinde barındıran altyapı ile hukuk, siyaset, ideoloji gibi görece altyapıdan özerk olan ancak son kertede onun belirleyiciliği üzerine inşa edilen üstyapı bağlamında tanımlamaktadır. Devlet aygıtı ile devlet iktidarı ayrımlarına ek olarak Althusser, devlet aygıtlarını da kendi içerisinde ikiye ayırmaktadır: Devletin Baskı Aygıtları (DBA) ve Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA). Onun asıl olarak üzerinde durduğu husus, zor kullanımının daha az yer aldığı ancak ideolojinin başat unsur olduğu DİA'lardır. Eğitim sistemi de bu tanım gereği DİA'ların içerisinde yer almakta, egemen sınıfın ideolojisini yansıtmakta ve üretim ilişkilerinin yeniden üretiminde işlevsel bir rolü bulunmaktadır. Okul, modern kapitalist toplumun sömürü ilişkilerini yeniden üreten başlıca egemen formasyonu ve DİA'sıdır (Althusser, 2006: 49-75). Okulun toplumsal yeniden üretim aracı olmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde özetlemektedir (Althusser, 2006: 51):

"İş bölümünün her görevlisinin 'tayin edildiği' yere göre uyması gereken terbiye kuralları, görgü 'kuralları' öğreniliyor okulda: yurttaş olma bilinci, mesleki vicdan, ahlak kuralları, açıkçası toplumsal-tekni iş bölümüne saygılı davranma kuralları ile son olarak da, sınıf egemenliğinin yerleştiği düzenin kurallarına saygılı davranma kuralları."

Althusser modern kapitalist toplumlarda okulların işgücü piyasası için eleman sağlayan bir işlevinin olduğunu düşünmektedir (Giroux, 2014: 109-114). Okullar, ana sınıftan itibaren çocuklar üzerinde yıllar boyunca etkisini göstermektedir. Uzun yıllar DİA olarak okullarda, iş piyasasındaki görevler, yerine getirilmesi beklenen itaat ve davranışlar,

işçilere emretmek gibi egemen burjuva ideolojisi örtük bir şekilde öğretilmektedir. Dolayısıyla Althusser'in sınıfsal yapının yeniden üretiminde eğitim sisteminin, günümüz toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde en önemli üstyapısal kurumlardan biri olduğuna dikkat çekmesi önemlidir (Althusser, 2006: 75-79). Ancak Althusser'in bu görüşleri okul içinde yer alan aktörlerin failliğini ve okul kurumunun görece özerk bir yapısının olduğunu görmezden gelerek ideolojik indirgemeciliğe teslim olmaktadır (Giroux, 2014: 115-116). Üstelik DİA olarak okul içindeki etkileşimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ayrıntılı bir analiz de ortaya koyamamaktadır. Dolayısıyla Althusser, eğitimde eşitsizliğin yeniden üretiminde yapısal unsurları güçlü bir şekilde merkeze aldığından ve okulu sadece ekonomik sistemin bir uzantısı görmesi bakımından öğrencilerin okul ve bölüm tercih süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin kavramsal repertuvar sunmamaktadır.

Bowles ve Gintis'in *Schooling in Capitalist America* (2011 [1976]) adlı çalışmaları, Althusser'in çalışmaları ile ortak ve farklı birtakım özellikler barındırmakla birlikte, yeniden üretim sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin daha ayrıntılı bir analiz sunmaktadır. Bowles ve Gintis, eğitim sürecindeki başarı noktasında zihinsel yetenek ve bilişsel süreçlerin kuşaklararası süreklilikte çok küçük bir rol oynadığını belirtmektedirler. Onlara göre modern okul sistemi demokratik fırsat eşitliği idealini yansıtmamakta, aksine, toplumsal ödüllerin dağıtım sırasında bir dizi çatışma ve çelişkiyi üretmektedir. Yazarlar bu kapsamda kapitalizmin eşitsizlikler yaratan mekanizmalarına eğitimle karşı koyulabileceği ve üstesinden gelinebileceğini, bu sayede toplumsal hareketliliğin sağlanacağını içeren fırsat eşitliği düşüncesini eleştirmekte; Amerikan okullarının eşitlikçi bir yapı değil aksine kapitalist ekonomideki patronların ihtiyaç duyduğu eğitilmiş ve disipline olmuş emek gücü ihtiyaçlarını karşılayan eşitsiz bir yapının mekanizmasını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bowles, eğitim sistemindeki bu mekanizmalar ile ekonomik yapıdaki mekanizmalar arasındaki var olan ilişkiyi *mütekabiliyet ilkesi* (correspondence principle) olarak açıklamaktadır. Okuldaki sosyalizasyon üzerinde duran ve eşitsizliği konu alan yazarlar, okulların öğrencileri iyi bir şekilde sosyalleşmesini sağlayarak yetişkinlerin çalışma kurallarına ve ortamına hazırladığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, yazarların odak noktasını açık müfredat değil; okul yapısındaki örtük sosyalizasyon süreci oluşturmaktadır (Bowles & Gintis, 2011).

Bowles ve Gintis'e göre, işlevselcilerin ileri sürdüğü gibi iyi eğitilmiş emek gücünün önemi artmakta ancak bu durumun eğitimdeki eşitsizlikler vasıtasıyla kuşaklarında yeniden üretimi gerçekleşmektedir. Amerika'da eğitimdeki eşitsizliklerin artarak devam ettiği, bu eşitsizliğin kapitalist toplumun bir parçası olduğu ve kapitalist üretim ilişkileri devam ettikçe eğitimdeki eşitsizliklerin süreceğini ifade etmektedirler (Bowles, 1977; Bowles ve Gintis 2011).

Bowles'a göre modern eğitim sistemi, kapitalist emek piyasası için işçi devşiren, aile dışındaki kontrolü sağlayan bir araçtır. Burada öğrenciler belli bir nizamla sokulmakta ve disipline edilmektedir. Okul, alt sınıftan gelen çocukları ayıklayarak ve eğitim sisteminin dışına atarak onları iş piyasasının eşitsiz ilişkilerine hazırlarken; üst toplumsal sınıflardan gelen öğrencileri eğitim sisteminin üst basamaklarına çıkmasına izin vermekte ve emek piyasasının en üst konumunda yer almalarını sağlamaktadır. Ancak eğitimin öğrencilere yönelik ideolojik söylemi, fırsat eşitliği bağlamında öğrencinin toplumsal sınıfından kaynaklanan dezavantajlı koşullarıyla liyakatı ile mücadele edebileceği, böylelikle toplumda üst konumlara çıkabileceği şeklinde gelişmektedir (Bowles, 1977: 1-11). Bu durum öğrencinin başarısızlığının kendisinden kaynaklandığını kabul etmesi ve rıza göstermesi anlamına gelmektedir. Eğitim sistemi, ekonomik ihtiyaçların karşılanması noktasında davranış ve değer örüntülerini aşılıyarak öğrenciyi iş piyasasına hazırlayan ve kabul ettiren yapısal bir müteakabiliyet temelinde karakterize edilir. Böylelikle okullar geleceğin işçilerini belli inanç ve değerleri kabul etmesi için öğrencileri sosyalleştirme işlevi görmektedir (Bowles ve Gintis, 2002: 12; Giroux, 2014: 115). Ancak, Bowles ve Gintis iddia ettiği şekliyle okullarda tam olarak ne öğretildiğine, müfredatın içeriğine, okul atmosferinde öğrenci ve öğretmenlerin kültürü nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin herhangi bir cevap vermemektedirler. Üstelik yapıları oldukça katı bir bağlamda ele almaları, eğitim sistemi içinde failin etkisini gözden kaçırmalarına sebep olmaktadır (Giroux, 2014: 116). Dolayısıyla öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları değerli kaynakların ne olduğu sorusu cevapsız kalmaktadır. Üstelik Bowles ve Gintis'in son kertede eğitimi, ekonomik sistemin doğrudan bir uzantısı görmesi öğrencilerin sadece ekonomik çıkar amaçlı okullarda bulunduğu işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitimde eşitsizliğin yeniden üretiminde öğrencilerin kendi rızası ile eşitsizliği kabul etmeleri gibi dikkat çekici boyutlara vurgu yapılmasına rağmen kuşaklararasıdaki aktarım ayrıntılı

olarak analiz edilmemektedir. Bu eksende araştırmanın kuramsal çerçevesi için uygun bulunmamıştır.

Çatışmacılık ekseninde fırsat eşitliği tartışmaları yalnızca ekonomik temelli sınıfsal çalışmaların odağında yer almakla kalmamış aynı zamanda gruplar arasında süregelen statü rekabetinin bir sonucu olarak da analiz edilmiştir. Bu bağlamda Randall Collins'in eğitime ilişkin tahlilleri önem kazanmaktadır.

Eğitimde çatışmacı kuramın Marksist olmayan kanadının önemli isimlerinden biri, *The Credential Society* (Diploma Toplumu) (2019 [1979]) adlı eseri kaleme alan Randall Collins'tir. Onun çalışmaları Bowles ve Gintis'in eğitimi yeniden yapılandırmaları gibi radikal bir amaç taşımaya da eğitime yönelik ciddi eleştiriler barındırmaktadır (Hurn, 2018: 68). Diploma Toplumu adlı eserin merkezi düşüncesini, işlevselci yaklaşımın meritokrasi hipotezinde yer alan mesleklerin giderek karmaşıklaştığı ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğu anlayışına karşıt argümanlar oluşturmaktadır (Collins, 2019).

Collins, toplumdaki bilim ve teknoloji hakimiyetinin artmasıyla gelişen daha bilimsel, teknolojik ve kompleks işlerin bilişsel beceriye sahip bireylerce gerçekleştirileceğine dair inancı teknokrasi miti olarak adlandırmaktadır. Teknokrasi mitine yönelik eleştirilerinin ilk ayağında, günümüz modern toplumlarında işgücünün eğitime duyulan ihtiyacın mesleğin yapısından kaynaklanmasının sadece küçük bir kısmını oluşturduğunu, eğitime duyulan ihtiyacın asıl sebebinin iş kategorilerindeki genişlemeden kaynaklandığını ileri sürmektedir. İkinci olarak, resmi eğitimin iş için gerekli olan ihtiyaçların sağladığına yönelik işlevselci bakış açısını eleştirmektedir. Daha iyi eğitilmiş işçilerin daha üretken olduklarına dair çok az bulgu olduğunu ulusal büyüme, eğitim düzeyi ve ekonomik gelişme arasındaki verilerle ortaya koymaktadır. Son olarak ise okullarda öğretilen teknik bilginin yetersiz ve verimsiz olduğunu dile getirmekte, yönetici ve profesyonel konumlarda kullanılan teknik bilginin işbaşında öğrenildiğini yapılan çalışmalarla öne sürmektedir. Ona göre okullar, teknik bilgidен ziyade akademik olmayan kaygıları ön planda tutmaktadır. Nitekim okul düzenini sağlamak adına öğretmenler öğrencilere yönelik otoritesini idame etme gayretindedirler. Collins'e göre okul eğitiminin içeriği, akademik bilgi öğretmekten ziyade orta sınıf kültürünün değerlerinden oluşmaktadır (Collins, 2019: 1-24). Büyük oranda Max Weber'den etkilenen Collins bu noktada eğitimi, egemen statü grubuna ait kültürün, altkültür üyelerine aşılması şeklinde ele

alır. Konuşma tarzı, görgü kuralları, giyim ve kuşam zevki, ritüel usulleri, fikir ve değerler baskın statü kültürünün içeriğini oluşturmaktadır (Collins, 1971: 1009). Ona göre farklı gruplar arasında okulda gerçekleşen statü mücadelesi, eğitimin hızla yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylelikle eğitimin muhtevassından ziyade eğitim sertifikalarının giderek ön plana çıktığı ve statü gruplarının birbiriyle diplomaları üzerinden yarıştığı bir alana sahne olmuştur (Hurn, 2018: s. 71). Diploma toplumunun başat özelliği, eğitimin kültürel para birimi olarak görülmesidir. Bu durum okulda ne öğrenildiğinden çok alınan sertifikaların, derecelerin ve diplomaların nicel boyutunun ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Ancak kültürel üretim sistemi içinde elde edilmek istenen mesleki konumlara erişimi sağlayan diplomanın artışı, kültürel para biriminde enflasyon yaratmaktadır (Collins, 2019: 87). Bu durum mesleki konumlarda gerekli görülen eğitim ihtiyacının aslında gerekli olmadığını dolayısıyla meritokrasi varsayımı ile teknokrasi mitinin çelişkilerini gözler önüne sermektedir. Randall Collins'ın eğitimin giderek yaygınlaştığı ancak diplomaların değer kaybettiği ve eğitimde eşitsizliklerin halen güçlü bir şekilde devam ettiği anlayışı oldukça isabetlidir. Ancak sunmuş olduğu çerçeve, bireyler arasındaki çatışmayı fazla öne almasından dolayı ekonomi ve politika gibi yapısal unsurların etkisinin gözden kaçırmasına neden olur. Ayrıca eşitsizliğin kuşaklarındaki aktarımına ve eğitim sistemi üzerinde çok fazla durmamaktadır. Dolayısıyla Collins okul ve bölüm tercihindeki eşitsizliklerin yeniden üretimini analiz edecek ekipmanlardan yoksundur.

Eğitim aracılığıyla gerçekleşen eşitsizliklerin yeniden üretilme biçimleri üzerine Ivan Illich (1926-2002), müfredat ve okul kurumunun içeriğinin çalışma sürecindeki örtük boyutlarına yönelik ciddi eleştiriler yönelten sosyologlardan biridir (Giddens, 2012: 752-756). Illich'e göre okuldaki eğitim, toplumsal hareketliliği sağlamaz. Ona göre sorunun asıl kaynağı, fırsat eşitliği adı altında insanlara eşit şanslar verdiğini iddia ederek mevcut toplumsal konumun sürekliliğini sağlayan okulun bizzat kendisidir (Illich, 2015: 17-25). Zorunlu eğitim adı altında, günümüz toplumlarında anaokulundan üniversiteye kadar uzun yıllar boyunca çocuklara ve yetişkinlere yönelik öğretimin sadece okulda gerçekleştirilebileceği inancı hâkim olmuştur. Bu sürecin sonucunda okullar çocuklara, gizli müfredat aracılığıyla bilinçli tüketici olmalarını öğretmekte, yaşamdaki konumlarına razı gelmeye ikna etmekte ve iş piyasasındaki üstlenecekleri rolleri kabul etmeye zorlamaktadır (Giddens, 2012: 752; Illich, 2015: 58). Dolayısıyla eşitliği sağlayamayan

bir kurum olarak okulların kaldırılması ve toplumun okulsuzlaştırılması (deschooling) ile toplumsal hareketlilik sağlanabilecektir (Illich, 2015: 15). Ancak, Illich, okulsuzlaştırılma ile eğitimin tamamen ortadan kalkmasına işaret etmez, öğrenimin toplumsal kontrolden ayrılmasının ancak belirli bir müfredatı takip etmemekle gerçekleşeceğini düşündüğünden dolayı okula karşı çıkmaktadır. Onun dışında eğitimin insan hayatının her anında gerçekleştiğini kabul etmektedir (100). Her ne kadar Illich'in bu görüşleri gerçekleştirilmesi mümkün olmamakla eleştirilse de eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimine dair sunmuş olduğu gizli müfredat bakış açısı ve okulun kendisini meşru bilginin tek kaynağı olarak görülmesini sorgulaması bakımından son derece önemlidir. Ancak Illich'in bakış açısında okula fazla vurgu yapmasına rağmen sınıf analizi ayrıntılı bir şekilde yer almamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin hangi bağlam/konum içerisinde değerlendirileceği sorunlu hale gelmektedir.

Mevcut toplumsal konumun sürdürülmesinde kültürün rolüne vurgu yapan sosyologlar arasında Basil Bernstein'in çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır (Giroux, 2014: 118). Okullar, pedagojik pratikler doğrultusunda başlıca orta sınıfların değerleriyle ilişkili olarak neyin uygun ve meşru sayılıp sayılmadığını tanımlamakta, öğrencileri bu kıstaslara göre değerlendirmektedir (Bernstein, 2003). Ancak bu pedagojik ölçütsel kurallar, farklı toplumsal arka plana sahip olan tüm öğrencileri eşit bir şekilde değerlendirmeye imkân tanımamaktadır. Zira okullar değerlendirme kriterlerini hem açık hem de örtük pedagojik biçimleri üzerinden sürdürmektedir. Eğitim sisteminin karmaşık ve soyut özelliklere sahip işlek dilsel kodları, orta sınıf aileden gelen bir öğrencinin örtük ve dolaylı dilsel kodlarıyla örtüşmekte, ancak alt sınıfın basit yapılı, zayıf ve dolaysız sınırlı kodlarıyla çelişki ve çatışma içinde olmaktadır (Köse, 2001: 119-120). Dolayısıyla ailelerin dilsel pratiklerini göz ardı eden eğitim sisteminin, tüm öğrencilerin eğitim imkanlarından eşit şekilde faydalandığı yönündeki iddiaları eleştirilere açık hâle gelmektedir (Köse, 2004: 40). Kısacası, müfredat, pedagoji ve ölçüm açısından eğitim sisteminin toplumdaki kontrolü sağlaması ve mevcut toplumsal konumun sürdürülmesi örtük kodlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Giroux, 2014: 127). Okul ortamının karmaşık dil kodlarına sahip olması, alt sınıftan gelen çocukların burada çatışmalarla dolu sancılı bir dönem yaşamalarına, orta sınıf çocuklarının ise karmaşık kodlara aşina olmalarından dolayı daha rahat bir şekilde uyum sağlamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla Bernstein'in analizleri, alt sınıftan gelen çocukların akademik başarı noktasında neden diğerlerinden

geri kaldıklarını anlamamıza imkân sağlamaktadır (Bernstein, 1961). Ancak Bernstein kültürel pratiklerin dışında var olan unsurlara yer vermemektedir. Dolayısıyla eğitimde eşitsizliğin yeniden üretiminde sosyal ilişki ağları, ailenin sahip olduğu maddi imkanlar gibi konular oldukça muğlak kalmakta, bu boyutlara tatmin edici cevap bulunmamaktadır.

Paul Willis'in (2016) çalışması, kültürel yeniden üretim kuramlarının farklı bir noktasına dikkat çekmekte ve kısmi olarak yeniden üretim kuramlarına hem eleştiriler yöneltmekte hem de ampirik bir destek sağlamaktadır. Nitekim eğitimde eşitsizlik meselesinde hâkim olan anlayış, dezavantajlı konumdan gelen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması sebebiyle kendilerinin başarısız olduklarını kabul ettiği ve bunun sonucunda kendi sınıfsal pozisyonuna uygun mesleklere yöneldiği şeklindedir. Willis'in temel sorusu, çalışmasından adını aldığı, işçi sınıfı çocuklarının nasıl işçi olduğu meselesidir. Bu soruya basitçe, "başka seçenekleri yoktu", "kendilerini başarısız görüyorlardı" gibi tek boyutlu cevapların yüzeysel kaldığına dikkat çekmektedir. Ona göre bu çocuklara yönelik belirgin bir zorlama olmamasına rağmen yine de bu çocuklar bedensel işlere kendi isteklerince yönelmektedir. Ciddi bir etnografik gözlemlerle, çocukların neden böyle davrandıklarına ilişkin yanıt arayan Willis, okul otoritesinin reddiyesinin okul karşıtı kültürün en belirgin özelliği olduğuna dikkat çekmektedir. Bu karşıt kültür enformel grup ilişkileri etrafında şekillenmekte, formel alanın kurallarına karşı bir direniş (resistance) göstermektedir (Willis, 2016: 29-47).

Orta sınıfın itaat etme, çalışkanlık, emir, ciddilik ve saygı gibi değerlerine karşılık okul karşıtı kültürde sırasıyla; otoriteyi yok sayma, eğlence, korku ve endişeye karşı makara yapma, bağımsızlık gibi enformel kültürel anlam ve pratikler etrafında şekillenen bir anlayış hâkim olmaktadır. Bunun temelinde işçi sınıfı kültürünün okul karşıtı kültürle olan karmaşık ilişkisi yer almaktadır (Willis, 2016: 125). Karşıt kültürdeki öğrencilerin mesleki yönelimlerine kılavuzluk eden nokta okul rehberlik servisi değil kendi kültürleridir. Willis'e göre işçi olmaya yönelen söz konusu çocuklar, bu yönelimlerini "özgürce" ve rızaya dayalı bir şekilde gerçekleştirirler. Dolayısıyla bizzat işçi sınıfı kültürünün kendisi, mevcut konumlarını yeniden üretmekte ve toplumdaki devamlılığını sağlamaktadır. Ancak bu analizin günümüzde geçerli olup olmadığı tartışmaya açıktır. Çünkü araştırmanın yapıldığı 1970'li yıllarda işsizlik günümüzdeki kadar yaygın değildi ve bedensel emeğin dönüşümü henüz yaşanmamıştı. Öğrenciler bedensel çalışma

gerektiren işleri rahatlıkla bulabilmekte ve günümüze göre daha çeşitli alternatifleri yer almaktaydı.

Mevcut toplumsal konumun sürekliliğini sağlama açısından düşünürler, birbirini etkilemekte ve eğitimde eşitsizlik konusunda her biri ayrı bir boyuta vurgu yapmaktadır. Ancak teorisyenlerin çoğunluğunun eşitsizliklerin yeniden üretiminde büyük önemi bulanan kültürel kaynaklara vurgu yapmadıkları görülmekte, geri kalanların ise ekonomik ve sosyal kaynaklara yer vermedikleri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimi sorunsalında hem kültürel unsurların üzerinde durması hem de ebeveynlerden miras alınan kaynaklara yer vermesi ve zengin kavramsal araçlara sahip olması bakımından Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı önem kazanmaktadır.

2.2.2.1. Bölüm: Pierre Bourdieu'nün Bakış Açısıyla Eğitimin Kültürel Transfer ve Sınıfsal Pozisyonun Yeniden Üretimindeki Rolü

Eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretimi noktasında dikkatini yapı ile failin karşılıklı etkileşimine ve kültürel unsurlara veren sosyologların önde gelen isimlerinden biri Pierre Bourdieu'dür.

Araştırmada, eğitim sistemi içinde akademik başarılar ve yapılan tercihler öğrencinin bireysel alanından ziyade; kültürel, ekonomik ve sosyal unsurlarının bileşimini oluşturan sınıfsal kabulünden kaynaklandığı kabul edilmiş, Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı benimsenmiştir. Bu kapsamda Pierre Bourdieu'nün sınıfsal pozisyonun yeniden üretimindeki kavramsal araçları ve eğitim tartışması ele alınacaktır.

2.2.2.1.1. Eğitimin Rolü ve İşlevleri

Bourdieu eğitimde fırsat eşitliği politikalarının yaygınlaşmaya başladığı İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde, bu tartışmalara eleştirel yaklaşan sosyologların başında gelmektedir. Nitekim onun çalışmaları, savaş sonrası dönemde Batı toplumlarında eğitim fırsatlarının yaygınlaşması ve demokratik görünüm almasına rağmen eğitimdeki eşitsizliklerin ciddi bir şekilde sürdüğü üzerine kuruludur. Bu eşitsizlikler, akademik başarıya ve mesleki fırsatların seçilmesi üzerinde rolü olan kültürel sermaye vasıtasıyla

gerçekleşmektedir. Böylelikle toplumsal eşitsizlikler -toplumdaki gruplar arasındaki eşitsizlikler-, tecdri si eşitsizliklere -eğitim kurumlarının miras alınan kültürel sermayeyi onaylaması aracılığıyla- dönüşerek yeniden üretilir. Eğitim, toplumdaki çeşitli yeniden üretim alanlarından biri olarak toplumsal düzenin korunmasına yardımcı olur (Swartz, 2011: 264). Bourdieu, özellikle üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarda, ailesinden kültürel sermayeyi miras almış öğrencilerin belirli dal ve bölümlere yöneldiğini göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014; 2015; Bourdieu 1988). Örneğin, alt sınıftan gelen öğrenciler teknik eğitimde daha fazla temsil edilirlerken orta sınıftan gelen öğrenciler iktisadi ve mali bölümlere yönelmektedirler (Bourdieu, 2017: 233-234).

Bourdieu, eğitim sisteminin karmaşık mekanizmalar ardına gizlenmiş temel işlevini, kültürel mirasın muhafaza edilmesi olarak görür (Bourdieu ve Passeron, 2015: 204). Eğitim sadece bilgi ve beceri aktarmakla kalmaz (Swartz, 2011: 265), “*kendi mantığının işleyişini takip ederek imtiyazların idamesini*” (Bourdieu ve Passeron, 2014: 50) sağlar. Eğitim sisteminin ardında yatan bu gizli sınıf ilişkilerinin yapısı, eğitim sürecinin içindeki pedagojik eğitim ile öğrenciler tarafından yanlış tanıma olarak sürekli içselleştirir. Bu içselleştirme sürecinde öğrenciler, sınavlardan aldıkları sonuçları yani nesnel başarı olasılıklarını öznel beklentileri olarak görmeleri ve kabullenmeleri ile yeniden üretim süreci mükemmelliğe kavuşmuş olur.

Eğitim sistemi yalnızca asli bir işleve sahip olan bir kurum değil aynı zamanda dışsal işlevleri de içermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 220). Eğitimin dışsal işlevi onun görece özerkliği meselesi ile yakından ilişkilidir (Swartz, 2011: 285). Okul, temel olarak kültürel sermaye için mücadele edilen bir arena olsa da ekonomik sistem ve değerler sistemiyle dışsal bir ilişki içindedir. Dolayısıyla okul ne tam olarak fırsat eşitliğinde kendisini gördüğü şekliyle diğer alanlardan bağımsız ve tarafsızdır ne de Bowles ve Gintis’in (2011) ifade ettiği gibi tamamıyla ekonomik sistemin etkisi altındadır. Eğitim bir yandan kendisine has bir işleyişe sahiptir ve kısmen diğer alanlardan bağımsızdır. Diğer yandan ekonomi ya da değerler sisteminin dışsal taleplerini dikkate almaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 219). Örneğin okul, emek piyasasına girişi ve mesleki güzergahın temelini teşkil etmektedir. Yani eğitim alanının temel sermaye türü olan kültürel sermaye, diğer sermayelerle etkileşime geçerek, örneğin emek piyasası için ekonomik bir

sermayeye dönüşerek, kendisi dışında bir alana hizmet edebilmektedir (Grenfell, 2008: 76).

Özetle eğitim, modern toplumlarda sınıflı toplum yapısını yeniden üreten bir işleve sahiptir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 239). Dolayısıyla eğitim ile toplumsal sınıflar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim sistemi toplumsal sınıfları habitus üzerinden yeniden üretmektedir. Öğrencilerin ailelerinden miras alınan sermayelerine ve sermayelerin uzun süreli sahipliği sonucu algı şemalarına ve yatkınlıklarına işaret eden habitus ile eğitim sisteminin talepleri uyduğu takdirde, toplumsal ödüller dağıtılmış olur (Bourdieu ve Passeron, 2015: 242).

Günümüz modern toplumlarında okul kendisini bilgi ve becerinin tek meşru kaynağı olarak görmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 73). Bu noktada kendisi dışında hiçbir alternatife yer bırakmayan okul, başarı ve başarısızlıkları sınavlar ve diploma aracılığı ile belgeleyen ve kurumsallaştıran bir özelliğe sahiptir (Bourdieu, 2017: 475; Illich, 2015: 51). Böylece okul, meşru bilginin ve becerinin kaynağı olarak toplumda statükoyu sağlamakta işlevini üstlenmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 83).

Buraya kadar aktarılan bölümde eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran bir kurum olduğuna ve bunu öğrencinin miras aldığı habitus üzerinden sağladığına değinilmiştir. Sonraki başlıkta, bu kapsamda habitus ile eğitim arasındaki ilişki üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır.

2.2.2.1.2. Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden üretiminde Ebeveynin Habitusunun/ Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermaye Hacimlerinin Rolü

Bir önceki bölümde eğitimin habitus ile ilişkisi sonucunda toplumsal eşitsizlikleri doğurduğu ve yeniden ürettiğinden bahsedilmiştir. Bu bölümde ise eğitim ile habitus arasındaki ilişki ayrıntılı bir şekilde ele alınacak, miras alınan sermayelerin ebeveyn boyutu üzerinde durulacaktır. Ancak ilk olarak habitus ve sermayelerin genel özelliklerinden bahsedilecektir. Bu kapsamda eğitim ve habitus arasındaki ilişki genişletilmeden önce, Bourdieu'nün habitus ve sermayelerinin genel özellikleri le alınacaktır.

Habitus ve sermayelerin tanımı ve genel özellikleri

Sosyal bilimler alanında uzun zamandan beri öznelcilik ve nesnelcilik tartışması sürdürülmektedir. Öznelcilik yanlıları, aktörlerin eylemlerini amaçlı, niyetli ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Örneğin rasyonel eylem kuramları, aktörün eylemini, tercihleri arasından belli bir amacı elde etmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği ve sonucunda belli bir fayda elde ettiğini ileri sürmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2018: 401). Buna karşılık nesnelcilik yanlıları ise eylemi toplumsal yapıların etkisi altında gerçekleşen bir ürün olarak görme eğilimindedirler. Örneğin bu görüşe dayanan bir yaklaşım olarak yapısalcılık, bireylerin davranışları üzerinde etkiye sahip olması noktasında yapılarca faillik vasfı atfetmektedir (Sönmez, 2018: 55).

Bourdieu bu düalizme⁵ karşı çıkararak öznelcilik yanlılarına yönelik, faillerin ne yaptıklarını tam olarak bilemeyeceklerini, yapılan eylemin bilinenden çok daha fazla anlam taşıyabileceğini (Bourdieu, 2018: 170), iki kişi arasında gerçekleşen ve son derece bireysel gözükken eylemlerin dahi belirli bir tarihsel bağ ile yüklü olduğunu (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 113-116) dile getirmektedir. Ayrıca, eylemlere salt bilinçli ve akılcı hesaplar atfetmek, hem bir yandan araştırmacının, nesnesiyle arasındaki mesafesini gözden kaçırmamasına (Swartz, 2011: 90) hem de özneler arasında gerçekleşen eylemin bireysel ve kolektif tarihlerinin yok sayılarak zamansız bir eylemin üretilmesine yol açmaktadır. Bu durum eylemin tarihsel süreç içinde yeniden üretilmesinin nesnel yapıyla olan zaman boyutunun göz ardı edilmesiyle sonuçlanmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 113; 129-130).

Öte yandan Bourdieu eylemi, daha önceden belirlenmiş norm, rol ve modellerin etkisine indirgeyen; yapının sadece mekanik bir tepkisi olarak kalmasından dolayı faile hiçbir alan bırakılmadığı; failin yapının pasif ürünü olarak görüldüğünü savunan nesnelcilik yanlılarını eleştirmektedir (Bourdieu, 2018: 161). Bourdieu, bu şekilde salt öznelcilik ve nesnelcilik yaklaşımlarıyla arasına belli bir mesafe koymaktadır. Bu ikiciliği aşmaya gayret ederek habitus kavramına zemin hazırlamakta ve işleyişe girmesini sağlamaktadır.

⁵ Bourdieu bu ikili zıtlık kapsamında; aktörü merkeze alan öznelci görüşleri, diğer bir deyişle eylemi tam olarak anlayarak hareket eden görüşleri *erekeçilik*; eylemin tamamıyla yapının bir ürünü olarak gören yapısalcı yaklaşımları ise *mekanikçilik* olarak adlandırmaktadır (Bourdieu, 2019: 167).

Habitus, toplumsal faillerde algı, eylem ve takdir şemaları olarak, açık bir şekilde amaç belirlemeden ya da tam olarak rasyonel hesaplasmaya girişmeden, yapısal kısıtların sınırları dâhilinde ve onları gözetererek strateji üretmelerine imkân tanıyan pratik yatkınlıklardır (Bourdieu, 2019: 167; Swartz, 2011: 143). Bu tanıma göre toplumsal bir fail, bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde nesnel anlamın üreticisidir (Bourdieu, 2018: 169). Dolayısıyla, failin tam olarak akılcı araçların etkisi altında davranışlarında azami faydayı sağlamak için eylemlerini gerçekleştirmesinden ziyade, uzun süredir içinde bulunduğu toplumsal uzamda içselleştirdiği pratik öngörülerini; öznel beklentileri ile nesnel olasılıkları arasında cereyan eden stratejiyi ortaya çıkarır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 121). Bu noktada tercihler ve eylemler, ne salt olarak normlar, örüntüler ya da kısıtlamaların dolayımında gerçekleşir ne de öznenin salt bilinçli amaca uygun rasyonel çıkarlarından doğar. Tercih ve eylemler, zaman içinde gerçekleşen yapılaşmış ve yapılanmış pratik yatkınlıklardan doğar (Swartz, 2011: 143). Bu yatkınlıklar sistemi, toplumsal olarak edinilmiş ve inşa edilmiş bir süreçtir (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 111).

Habitusun ilişki içinde olduğu en önemli kavram sınıftır (Bourdieu, 2018: 158). Bourdieu sınıf kavramını, sadece meslek ve gelirin kesişimindeki üretim ilişkileri bağlamında değil, aynı zamanda beğenilerin, eğitim vasıflarının, tüketimin, sosyal ilişki ağının da dahil olduğu etkenlerin birlikteliğinden doğan bir bütün olarak görme eğilimindedir. Ona göre, benzer hayat koşullarına sahip olan ya da pratik yatkınlıkları benzer olan bireyler kümesi toplumsal sınıf olarak tanımlanmaktadır (Swartz, 2011: 206-216). Dolayısıyla, toplumsal sınıf, üyelerinin algı, anlama ve eylem şemaları olarak benzer özelliklere sahip olan bir grubu nitelemektedir (Bourdieu, 2018: 177).

Sınıfsal pozisyon, bir aktörün toplumsal uzamda elinde tuttuğu sermayenin hacmine ve yapısına (türüne) karşılık gelmektedir. Dolayısıyla Bourdieu'den hareketle sınıfsal pozisyon kültürel, ekonomik ve sosyal sermayelerin toplamı olarak ele alınır (Swartz, 2011: 216). O halde egemen/üst sınıf ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeyi elinde en çok bulduran sınıfa; orta sınıf ise bu sermaye türlerine daha az sahip olana; alt sınıflar ise bu sermayelerden yoksun veya çok azına sahip olanlara denk gelmektedir (Çeğin, 2012: 43). Bu noktada habitus ise, toplumsal uzam içerisinde elde tutulan sermayenin *uzun süreli* sahipliği sonucunda, yani diğer bir deyişle yaşam koşullarının belirli zaman içinde özümşenerek algı ve eylem şemalarını yapılandıran ilkedir. Dolayısıyla

sermayenin anında sahipliği ile uzun süreli sahipliği arasındaki fark habitus kavramına işaret etmektedir.

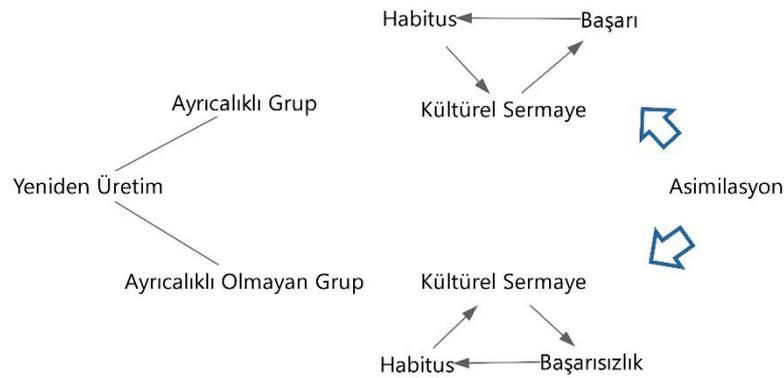
Sermayeler, habitusun seçim setlerini ve temelini oluşturmaktadır. Uğruna mücadele edilen değerli kaynaklar, nesnel hale geldiklerinde ve alan içinde iktidar işlevini üstlendiklerinde sermaye olarak tanımlanmaktadır (Swartz, 2011: 64). Bu değerli kaynaklar genel anlamda ekonomik, kültürel ve sosyal olmak üzere üç temel görünümde ortaya çıkar (Bourdieu, 1986: 16). Ancak bunların yanına, her alanda tedavülde olan ve diğer sermayelerin kullanılmasıyla oluşan iktidar biçimi olarak simgesel sermaye (Swartz, 2011: 67) de eklendiğinde Bourdieu’de toplam dört tür sermaye çeşidi yer almaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2018: 521). Ancak araştırmada sembolik sermaye analize dahil edilmemiş, sadece ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ele alınmıştır.

Toplumsal uzam içindeki aktörlerin konumlanmasını sağlayan sermayenin ise üç temel boyutu bulunmaktadır (Bourdieu, 2017: 177). Bunlardan ilki *sermayenin hacmi* olarak adlandırılan ve sermayenin toplam büyüklüğüne karşılık gelen boyuttur. Burada toplumsal dünyadaki sınıflar arasındaki (alt, orta veya üst) ayrım belirginleşmeye başlar. En yüksek sermaye hacmini hâkim sınıf elinde tutarken, işçi sınıfı toplam sermaye hacminin en düşük olduğu sınıfa karşılık gelir. İkinci boyut, *sermayenin yapısı* ya da bileşimidir. Sermayenin yapısı ile ekonomik ve kültürel sermayenin faillerdeki karşılıklı ağırlığı kastedilmektedir. Sermayenin yapısındaki farklılıklar, sınıfların kendi içindeki farklılıklarına gönderme yapar. Son boyut ise ilk iki durumun zaman içindeki evrimi ve nasıl değiştiği meselesi olan toplumsal güzergâhlardır. Bu boyutta, sermayenin hacmi ile bileşiminden kaynaklanan değişimlerin bir sınıfın potansiyel güzergâhına etkisi üzerinde durulur. Zira habitusta içselleştirilen öznel beklentiler ile nesnel olasılıklar arasındaki bağ, tavır almaların ya da pratiklerin gerçekleştirilmesiyle açığa çıkmaktadır (Göker, 2014: 281; Swartz, 2011: 220-227). Sermayenin hacmi ve yapısı toplumdaki yeniden üretimin en önemli iki aracıdır. Bu araçlardan birinde gerçekleşen değişim, yeniden üretimin tekrardan yapılanmasına yol açarak farklı stratejilerin kullanılmasını gerektirir (Bourdieu, 2017: 196).

Bourdieu toplumsal uzamdaki kurucu sermayenin türlerinin kültürel sermaye ile ekonomik sermaye olduğunu (Bourdieu, 2017: 177-178) ve bu sermayelerin modern toplumlardaki sınıfların ve fraksiyonlarının iktidar mücadelesini oluşturduğunu

vurgulamaktadır (Swartz, 2011: 252). Örneğin sermayenin yapısı hususunda, bir yanda akademisyen, yazar, sanatçı gibi kültürel sermaye açısından zengin ancak görece ekonomik sermaye sahibi olan meslek grubu yer almaktadır. Diğer yanda ise üst düzey yönetici ya da büyük şirket patronları gibi yüksek miktarda ekonomik sermayeyi elinde tutan ancak görece kültürel sermayeye sahip olanlar yer almaktadır (Swartz, 2011: 222-223). Dolayısıyla, bir uçtan diğerine doğru gidildiğinde sermayenin yapısında değişiklik gözlenmektedir, farklı meslek kategorileri bu uzam içerisinde farklı noktalarda konumlanmaktadır (Bourdieu, 2017: 178-182). Son olarak, farklı özelliklere ve işlerliğe sahip olan sermayelerin birbirlerine dönüşümü mümkündür. Ancak bu sermayeler birbirine eşdeğer olmadığı gibi dönüşümleri de emek-zaman çerçevesinde gerçekleşmektedir (Bourdieu, 1986: 25).

Habitus, sermaye ve eğitim ilişkisi



Şekil 2 Yeniden Üretim Devresi (Harker, 1990:87)

Yukarıdaki Şekil 2 incelendiğinde, okullar ayrıcalıklı olan grupların habitusunu temel olarak onaylamaktadır. Habitusun en önemli unsurlarından biri olarak kültürel sermayesi zengin ve okul kültürü ile uyumlu olan gruplar eğitimde başarılarını artırmaktadır. Aksine yeterli kültürel sermayeye sahip olmayan sınıflar ise başarısız olarak değerlendirilmektedir (Harker, 1990: 87). Dolayısıyla bir eğitim sistemi içinde, eğitim yılı arttıkça, örneğin belirli bir üniversite programında öğrenim gören öğrencilerin habitusları birbirine oldukça benzemektedir. Çünkü yıllar içinde eğitim sistemi öğrencileri sürekli olarak sermayelerine göre ayıklama ve seçme işlemine tabi tutmaktadır (Harker, 1990: 91-92).

Bourdieu eğitim sistemi ile habitus arasındaki ilişkide meydana gelen yeniden üretim sürecini Maxwell'in cin metaforuna dayanarak tarif etmektedir. Farklı ısılardaki taneciklerin arasında yer alan cinler, ısıları birbirinden farklı taneciklerin ayrı kaplarda konumlanmasını sağlamaktadır. Cinlerin tanecikleri farklı kaplara ayrılması gibi eğitim sistemi de öğrencileri, habitusları temelinde birbirlerinden ayırmaktadır. Sermayeleri oranında farklılaşan öğrenciler eğitim sistemiyle mevcut konumlarını sürdürmekte ve devraldıkları sermayelerini korumaktadır. (Bourdieu, 1995: 40-41).

Toplumdaki meşru pedagojik eylem olarak eğitim sistemi, her pedagojik eylemde olduğu gibi, içinde bulunduğu aktörlerin zihinlerine belirli kültürel keyfiyetleri kazımaktadır. Ancak eğitim sistemi içindeki bu kültürel keyfiyetler sermaye hacmi yüksek egemen sınıfların değerleri ile örtüşmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 52). Bu noktada sermaye hacmi yüksek bir aileden gelen çocuğun eğitim sistemi içindeki göstereceği çaba ile alt sınıfa mensup bir aileden gelen öğrencinin okulda göstereceği çaba arasında farklılıklar oluşmaktadır. Çünkü dezavantajlı pozisyondan gelen öğrencinin yapma-etme biçimleri, yaşam tarzı, sınıfsal değerleri tederisi kültüre çok uzaktır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 46). Bu durum söz konusu hayat koşullarına sahip çevreden gelen çocukların konumlarına özgü kültürü içselleştirerek tederisi kültüre mesafe koymaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 73).

Öğrencilerin bölüm ve dal seçimine ilişkin pratikleri, eğitim sistemi ile habitus arasındaki ilişkinin bizzat dolayımında gerçeklemektedir (Bourdieu, 1995: 46). Aileden devralınan sermayelerin toplamı olarak habitus, öğrencilerin yöneldikleri branşlar üzerinde önemli bir ağırlığa sahiptir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 208). Eğitim içinde doğru yer ve zamanda doğru hamleyi yapabilmek, yani diğer bir deyişle oyunu okuyabilmek, arenadaki rakipler arasından sıyrılmanın ve en yüksek getiriyi elde etmenin yoludur. Bu özelliğe vakıf olabilmek ancak ebeveynlerden alınan sermayelerin getirmiş olduğu yatkınlıklarla mümkün olmaktadır (Bourdieu, 2015: 69). Eğitim alanında ise okul ve bölümler çeşitli ve karmaşık hale geldikçe, alan içinde yer alan aktör, aile ve gruplar için strateji geliştirmek daha da önemli bir hale gelmektedir.

Bir branşın düşüşe ya da yükselişe geçmesiyle diploma enflasyon durumunu tahmin etmek için ebeveynler, sermayelerini olabildiğince etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bu aileler sermaye hacimleri yüksek olduğu için en iyi tahmini yapanlardır

ve bu aileler aynı zamanda eğitim alanında kültürel sermayelerinden en yüksek kârı elde ederler (Bourdieu, 1995: 45-46). Böylelikle yüksek sermaye hacmine sahip üst sınıflar doğuştan kazandıkları yatkınlıklarla oyunu okuma gücüne sahip olarak en yüksek verimi elde etmek için çocuklarına mevcut tüm sermayelerini aktarırlar.

Toplumsal uzamda ebeveynler çocuklarına bilinçli ya da bilinçdışı olarak ellerinde tuttukları sermayeleri aktarmakta ve yatkınlık kazandırmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 58, 62). Aktarılan bu yatkınlıklar içerisinde özellikle kültürel sermaye ile meşru okul eğitimindeki kültürel keyfiyet arasındaki mesafeye göre çocuğun akademik başarısı farklılaşmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 62). Bourdieu, aileden çocuğa aktarılan kültürel sermayenin üniversitede konumlanmada önemli bir etkisinin olduğundan bahsetmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 110-111). Örneğin sosyalleşme aracılığıyla ve öznel beklentilerin etkisiyle öğrenciler, ailelerinden devraldıkları habitusa göre çalışkanlıklarını ve tembelliklerini içselleştirmekte, bulunduğu bölümleri ya da seçim yaptıkları okulları öznel süreçlerinin sonucu olarak görmektedirler (Swartz, 2011: 282-283). Alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe aileler, çocuklarının eğitimleri üzerine daha fazla ekonomik, kültürel ve sosyal yatırım yapmaktadırlar (Bourdieu, 2017: 102-105).

Sonuç olarak eğitim sistemi aileden miras alınan ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri kısmen ya da tamamıyla tasdik ederek, sınıfsal konumlarına göre ayırtmaktadır (Bourdieu, 2017: 128-129). Bu teorik açıklamalardan sonra çalışma kapsamında, öğrencilerin ebeveynlerinden devraldıkları habitusun unsurları olan ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır.

2.2.2.1.2.1. Ekonomik Sermaye

Ekonomik sermaye, etkisini doğrudan ve anında gösterebilen, yani anlık olarak paraya çevrilebilir mübadeleye fırsat veren mal ve hizmetler ile ilişkili mülkiyet hakları olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu, 1986: 16). Mal ve hizmetlerin satın alınması noktasında ekonomik sermaye, diğer sermayelere ilişkin yatırım oluşturuca bir temel sağlamaktadır (Swartz, 2011: 117). Ekonomik sermaye ayrıca modern toplumlarda kültürel sermaye ile farklılaşmayı sağlayan en önemli unsurdan birini teşkil etmektedir.

Bourdieu'nün ekonomik sermaye kavramı Marx'ın sermaye fikrine yakın görünmekte (Desan, 2013), klasik iktisat kuramlarının sermayeyi ele alış biçimine benzer bir şekilde yaklaşmakta, hiyerarşi içinde ekonomik fenomene öncelik vermektedir (Siisiainen 2003: 11). Ancak ekonomik indirgemeciliğe karşı mesafeli duran Bourdieu, toplumsal hayatı ekonomik olan ve ekonomik olmayan ikiciliğine karşı durarak bu zıtlığı pratik temelinde açıklamaya giriştiği gibi, bütün pratiklerin iktisada indirgenmesine karşı çıkmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 104). Çünkü toplumsal dünyada bazı pratik yatkınlıkların belirli süre zarfında edinilmesi, ekonomik sermayenin gerekli ancak tek başına yeterli olmadığını göstermektedir (Bourdieu, 1986: 24). Bu bağlamda çoklu bir sermaye ağına işaret ederken, ekonomik sermayede bu ağın kritik unsurlarından biridir; ancak, tek başına belirleyici bir unsur değildir.

Araştırmada ebeveynlerin ekonomik sermayesi gelir durumu olarak tanımlanmıştır. Sonraki başlıkta, ebeveynlerin gelir durumu üzerinden ekonomik sermayenin sağladığı imkânlar ve sınırlılıklar değerlendirilecektir.

2.2.2.1.2.1.1. Ebeveynin Gelir Durumu

Emek piyasasındaki konumuna işaret eden ebeveynin gelir durumu, ailenin eğitime yönelik yatırım yapmasına olanak tanımaktadır (Swartz, 2011: 252-253). Ekonomik sermayenin temel boyutu olarak gelir; öğrenciye sunulan maddi imkânlar açısından öğrencinin eğitim deneyimlerinde ciddi etkilere sahip olduğundan ve başarı şanslarını artırmasından dolayı önemli bir boyuttur (Bourdieu ve Passeron, 2014: 30).

Gelir durumu konusunda üstün kaynaklara sahip olan avantajlı sınıflar, onaylanmış kültürel sermaye üzerindeki kontrollerini koruma ya da erişimlerini iyileştirmektedir (Lynch, 2006: 101). Böylelikle avantajlı sınıflar, genel olarak eğitime ve yükseköğretime erişimde planlanmış bir kaynak ayırma stratejileri geliştirebilmektedir. Ekonomik sermayenin içinde yer alan gelirin de çeşitli yönleri bulunmaktadır. Örneğin ebeveynlerin yetersiz ekonomik gelirinin bulunması, öğrenciyi okul dışında ek gelir aramaya iten bir çaba içinde bırakacaktır.

Yükseköğretim düzeyinde düşünüldüğünde, ekonomik açıdan yoksun bir aileden gelen öğrencinin bir yandan okula giderken diğer yandan çalışma zorunluluğu bulunmaktadır

(Bourdieu ve Passeron, 2015: 125). Diğer yandan ebeveynlerinin kısıtlı ekonomik sermayesi olan öğrenciler burs durumlarını gözetme stratejisi geliştirebilmekte, mekânsal olarak yakın şehirleri tercih etmektedirler. Buna karşılık geliri yüksek olan ebeveynlerin çocukları eğitim kaynaklarına ulaşma noktasında avantaj sağlamaktadır.

Bu kapsamda araştırmada, ailelerin sahip olduğu ekonomik kaynaklar, eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretimindeki etkisinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahiptir. Bunun en temel sebebi ise, bireylerin ekonomik kaynaklar üzerinden seçim alanlarının daralması ve genişlemesidir. Öğrencilerin ebeveynlerinin kaynakları sayesinde gerçekleştirebileceği seçimler ve strateji tahsisleri, bizzat ekonomik sermaye üzerinden belirlenirse de bu noktada eğitim için harcanabilir kaynağın bulunması önemlidir. Aksi takdirde eğitim kapsamında harcanabilir kaynaklar sınırlı ise, pek çok seçim ve strateji (yurtdışı eğitimi, dil eğitimi vb.) sınırlanmaktadır. Dolayısıyla, ekonomik sermayenin ebeveynleri üzerinden çocukların olası eğitim rotalarını çizerken; bu süreçte kimin ne kadar kaynağı harekete geçirebileceği sorunu kritik bir öneme sahiptir ve ekonomik sermaye bunun değerlendirilmesi noktasında açılımcı bir perspektif sağlamaktadır.

2.2.2.1.2.2. Kültürel Sermaye

Çeşitli sosyal gruplar arasındaki niteliksel farklılıklara işaret eden kültürel sermaye, ailelerin geliştirmiş olduğu stratejiler ile yeniden üretilmektedir (Bourdieu, 1995: 39). Kültürel sermayenin aileler arasındaki eşitsiz dağılımı, günümüz modern toplumlarında tabakalaşmanın önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Swartz, 2011: 263). Zengin kültürel sermayeye sahip gruplar, çocukları üzerinde eğitimin yanında onları diğerlerinden farklı kılacak kültürel etkinliklere de yatırım yapmaktadır. Böylelikle bu yatırımlar, eğitim alanından emek piyasasına kadar rakipleriyle mücadele etme noktasında avantaj sağlamaktadır. Bourdieu'nün kuramsal çerçevesi içinde merkezi bir öneme sahip olan kültürel sermaye, “*sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim*” gibi kültürel kaynakları içeren ve kendi başına iktidar kaynağı olabilen sermaye türüdür (Swartz, 2011: 111). Kültürel sermaye kavramının çıkış noktasını, farklı toplumsal sınıf fraksiyonlarından gelen öğrencilerin eğitimdeki başarı farklılıklarındaki eşitsizlikleri açıklama çabası oluşturmaktadır. Eğitim ve bilgi ile ilişkili bir kavram olarak kültürel sermaye (Bourdieu ve Wacquant, 2014:

108), ekonomik sermayenin yetersiz kaldığı ve açıklayamadığı kültürel yatırımın kendisinin başlı başına kâr getirdiği noktaya işaret etmektedir (Bourdieu, 1986: 17).



Şekil 3 Ebeveynin Kültürel Sermayesi

Araştırmada ebeveynlerin kültürel sermayesi a) ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği ve (b) ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleri olarak iki başlık altında incelenecektir.

2.2.2.1.2.2.1. Ebeveynin Eğitim Düzeyi ve Mesleği

Bourdieu, yükseköğretim alanında eşitsiz konumda temsil edilen öğrencilerin ebeveynlerini eğitim düzeyi ve mesleği üzerinden analiz etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014). Ebeveynlerin meslekleri, kültürel sermayenin ağırlığı en yüksek olan boyutunu teşkil etmektedir. Bourdieu, eğitimdeki başarı konusunda öğrencilerin babasının üst düzey yöneticisi olması ile tarım işçisi olması arasında istatistiki açıdan seksen katlık bir farkın olduğunu örnek olarak göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 17).

Çalışmanın yapıldığı 1960'lı yılların ilk yarısında, babanın mesleği toplumsal kökenin unsurunu oluşturmada önemli bir ağırlığa sahipken günümüzde yapılan çalışmalar annenin mesleğinin de önemli olduğunu göstermektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010: s. 5; Oral ve McGivney, 2014: 33-40). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020 yılı raporu itibariyle (MEB, 2020: 27), öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve mesleklerine göre kıyaslandığında annesi çalışan ile çalışmayan öğrenciler arasında merkezi sınavdan 120 puanlık farkın oluşması, annenin mesleği ve eğitiminin eğitimde yarattığı eşitsizliği gözler önüne sermektedir.

2.2.2.1.2.2.2. Ebeveynin Eğitime İlişkin Değerleri

Bourdieu ethos kavramı ile bireylerin eğitime ilişkin değerlerini analiz etmektedir. Her aile çocuklarına doğrudan olmasa da belirli değer, inanç ve kanaatleri aktarmaktadır. Kültürel sermayenin önemli unsurlarından biri olan ethos, ebeveyn ve öğrencilerin okul seçimleri ve eğitime ilişkin değerleri ile yakından ilişkilidir. Eğitim sistemine yönelik tutumlar ebeveyn ve çocuklarında derin bir şekilde içselleştirilmiştir. Çeşitli sosyal sınıf pozisyonundan gelen ebeveynler sahip oldukları değerler çerçevesinde okul seçiminde bulunmaktadır (Bourdieu,1974: 20-22). Araştırmada eğitime yönelik gerçekleşen değer, inanç ve kanaatler kültürel sermaye başlığı altında ebeveynin eğitime ilişkin değerleri olarak tanımlanmıştır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 76-87).

Ailelerin eğitime ilişkin değerleri, çocuklarına dair eğitimde farklı beklentilerinin oluşmasına neden olmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 125). Bourdieu üst toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin statü anlamında gelecekte prestijli ve yüksek gelir getirici alanlara yönelmesinin aileden kazanılan değerlerle yakından ilişkili olduğunu dile getirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 85). Benzer şekilde alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin de kendilerini “garantiye alacakları” kamusal mesleklere yönelmeleri ve klasik tercih yapma durumları söz konusudur (Bourdieu, 2017: 102-103). Harker, “*Bourdieu: Education and Reproduction*” adlı eserinde ayrıcalıklı olmayan, dezavantajlı sınıfsal konumdan gelen çocukların daha düşük bir başarı oranı olduğundan bahsetmektedir. Çünkü beklentileri sınıfsal konumlarına göre ayarlanır ve alışkanlık haline gelmektedir. Ayrıca bu ailelerin eğitim alanı içinde “yanlış” tercih yapma durumları söz konusudur (Harker, 1990: 89-90). Bu durum ailenin sınıfsal konumu ile eğitimden beklentilerinin uyumlu bir görüntüsünü ortaya koymaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 87). Dolayısıyla gerek ailelerin ve gerekse de öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri meslekler, sınıfsal konumun önemli bir unsuru olan eğitime ilişkin değerleriyle son derece yakından ilişkilidir (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 121).

Ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleri, çocuklarının okul ve bölüm tercihleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Bourdieu,1974). Yaratıcı ve girişimci değerlere sahip olan üst

sınıf aileler, eğitimden mevcut toplumsal konumlarını koruyacak beklentilere sahiptir. Diğer yandan ayrıcalıklı konumu olmayan aileler ise çocuklarından düzenli gelire sahip olabileceği meslek beklentisi içindedirler. Böylelikle eğitim ile sınıfsal konumlarını yükseltme ve iyileştirme amacı taşırlar.

2.2.2.1.2.3. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye birey, aile ya da grupların ilişki ağı içinde yer alanlarla birbirlerini karşılıklı tanımalarına dayanmaktadır. Bu kurumsallaşmış tanıma sayesinde sosyal sermaye, diğerlerinin sahip oldukları değerli kaynakları imkân dâhilinde kullanabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 108). Bir başka deyişle sosyal sermaye, karşılıklı tanıma ile tanıdığı kişinin ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel kaynaklarının desteğini almasıdır. Örneğin bu destek kısmen daha uzun ömürlü bir ağda tanınan kişinin bilgi sağlaması, ekonomik destek vermesi gibi şekilde gerçekleşmektedir (Bourdieu, 1986: 21). Bourdieu bu noktada, üyelerinin ortak bir ruhu paylaştığı seçkin Fransız okulları örneğini vermektedir. Bu üyelerin çıkarları olabildiğince ekonomik olmakla birlikte, sosyal ağları diğer bir deyişle sosyal sermayeleri vasıtasıyla alandaki prestijli konumlara yönelik giriş hakkı kazanmak için avantaj sağlayacak sosyal temaslar kurmaktadır (Grenfell, 2008: 167).

Yatırım stratejisi ürünü olarak bilinçli ya da bilinçdışı kurulmuş toplumsal ilişkiler ağı, bireyin alan içerisinde mücadelesinde kısıtlı olan diğer kaynaklara ulaşmasında kilit bir rol oynamaktadır (Bourdieu, 1986: 21-22). Böylelikle sosyal sermaye, alan içerisinde çıkar çerçevesinde gerçekleşen mücadelede diğerlerinden farklılaşmayı mümkün kılan stratejilere olanak tanır. Üstelik sosyal sermaye, mevcut habitusun işlev göremediği alanda, algı şemalarını genişleterek çıkarı artırmaya yardımcı olur (Grenfell, 2008: 24).

2.2.2.1.2.3.1. Ebeveynin Aile, Akraba, İş Çevresi, Komşu ve Öğretmenler Çerçevesindeki Sosyal Ekolojisi

Sosyal sermaye aracılığıyla ebeveynler çocuklarını, eğitim alanı içerisinde rakiplerinden farklılaştırma stratejisi izlemektedirler. Sosyal sermayenin özellikle de bölüm/dal ve okul seçimi ile mesleki yönelim üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Ngom, 2003).

Bourdieu'ye göre, günümüz modern toplumlarında son derece karmaşıklaşmış ve çeşitlenmiş eğitim alanındaki okul ve bölüm tercihlerine ilişkin bilgi son derece değerlidir. Bu noktada okul ve bölüm seçiminin nasıl yapılması gerektiğine dair bilgi arayışında olan ebeveynler ise aile, akraba, iş çevresi, komşu, öğretmen vb. iletişime geçerek bilgi talep etmekte ve çocuklarını en yüksek kârı getirecek yere yönlendirmektedirler (1995: 45-46).

Nitekim öğrencinin ya da ailesinin tanıdıkları veya temasta oldukları sosyal bağlantılar vasıtasıyla eğitim alanında oyunu okuyabilmesini kolaylaştıran bilgi kanalları, mevcut kültürel sermayelerinden en yüksek verimliliği elde edebilecek stratejiler geliştirmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, ekonomik ve kültürel kaynaklardan mahrum olan bazı aileler, çocuklarının eğitimleri için dezavantajlı konumların etkisini azaltabilecek birtakım sosyal ilişki ağları geliştirme çabası içine sokmaktadır.

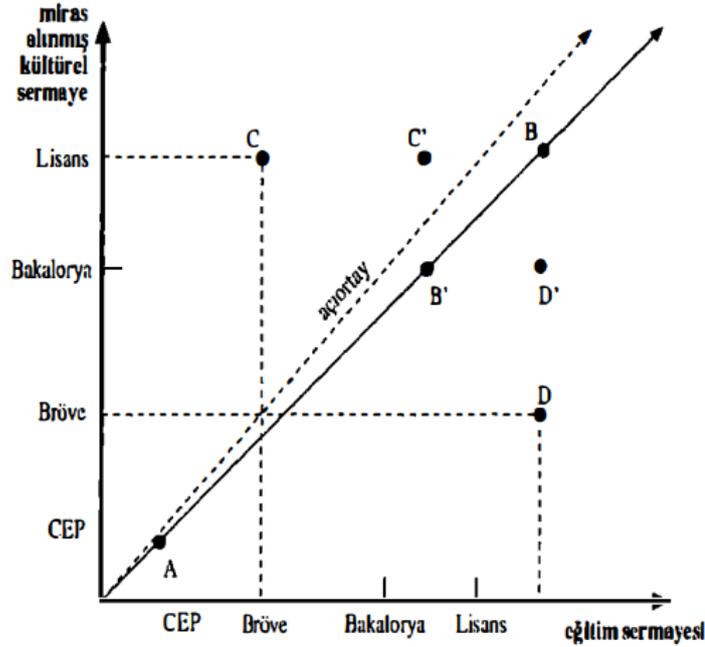
Ebeveynler çocuklarının üniversite tercihlerinden en yüksek kârı elde edebilmek için diğer aile üyeleri ile iletişime geçmektedirler. Üstelik ebeveynler iş çevresi ve komşuları ile de iletişime geçerek yükseköğretime dair bilgilerini artırmayı amaçlamaktadırlar.

2.2.2.1.2.4. Ebeveynlerin Sermaye Hacminin Çocuklarının Kültürel Sermayesine Transferi: Çocuğun Eğitime İlişkin Değerleri ve Cisimleşmiş, Nesneleşmiş ve Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi

Kültürel sermaye, esasında, farklı toplumsal sınıf fraksiyonlarından gelen öğrencilerin eğitim alanı içindeki başarı farklılıklarındaki ve farklı konumlardaki eşitsizlikleri açıklama çabası içinde ortaya çıkmıştır. Kültürel sermaye eğitim ve bilgi temelinde gelişmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 108). Üstelik bu kavram, ekonomik sermayenin açıklamakta yetersiz kaldığı noktalarda oldukça etkili ve işlevsel bir kavramdır (Bourdieu, 1986: 17).

Kültürel sermayenin transferi, aile içinde yer alan çocuğun tüm sosyalizasyon sürecini kapsayan uzun bir dönemde, yavaş ancak son derece güçlü bir şekilde gerçekleşmektedir. İçinde yaşadığı kültürel ortamın tüm özelliklerine ve ebeveynlerin kültürel geçmişine her an, bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde maruz kalarak içselleştiren bir çocuk, birtakım kültürel becerileri/yetkinlikleri kendisinde toplamaktadır. Dolayısıyla kültürel beceriler

ekonomik sermayenin mal ve hizmetleri hemen mübadele etmesi gibi anlık gerçekleşmemekte, belirli bir süre zarfında, tıpkı kasların geliştirilmesi gibi uzun bir süreçte kazanılmaktadır (Bourdieu, 1986: 18-21).



Şekil 4 Miras Alınmış (Kültürel) Sermaye ile Eğitim Sermayesi Arasındaki İlişki (Bourdieu, 2017: 129)

Bourdieu aileden miras alınan ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türlerinin öğrencilerin kültürel sermayesine transfer edildiğini ve bu sayede öğrencilerin eğitim sistemi içinde diğerlerinden ayrıcalıklı bir konum elde ettiğini ifade etmektedir (Bourdieu, 2017: 128-130). Eğitim sistemi aileden miras alınan ve öğrencide cisimleşen bu kültürel sermayeyi çeşitli biçimlerde onaylamaktadır (Bourdieu, 2015: 69). Yukarıdaki Şekil 4'te Bourdieu (2017: 129), öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları kültürel sermaye ile eğitim sermayesi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Güçlü bir kültürel sermayeye sahip olan öğrenciler eğitim sistemi içinde yüksek düzeyde eğitim sermayesini elinde tutmaktadırlar (B). Ailelerinden miras alınan kültürel sermayeye ve eğitim sermayesine sahip olmayan öğrenciler A noktasında konum almaktadır. C ve C' konumunda yer alan öğrenciler ise miras alınan kültürel sermaye hacmi olarak aynı düzeyde sahip olmalarına karşın daha az düzeyde eğitim sermayesine sahip oldukları görülmektedir. Aileden miras alınan kültürel sermayeye daha az bağımlı olup okuldan tevarüs edilen eğitim sermayesine bağlı olanlar ise D ve D' noktalarında konumlanmaktadır. Bourdieu yukarıda şekilde görüldüğü üzere, çeşitli noktalarda

konumlanan öğrencilerin farklı sermaye türlerine sahip sınıfsal konumlardan geldiklerini; alt sınıftan gelen öğrencilerin sistemden çoğunlukla elendiklerini açıklamaktadır (Bourdieu, 2017: 130).

Son olarak Bourdieu'nün yeniden üretim kuramında ebeveynlerden transfer edilen kültürel sermayenin yanında bir de okuldan kazanılan kültürel sermayeden bahsetmektedir. Ancak bu sermaye türü, uzun bir dönem boyunca ebeveynlerden transfer edilen kültürel sermayeye kıyasla etkisi kısmen daha geçicidir. Ancak yine de alt sınıflardan gelen ve ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun olanlar için okul, kültürel sermaye kazanmak için erişimi en kolay yoldur. Fakat bu yöntem hem yorucu hem de gecikmeli bir şekilde gerçekleşir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 42). Sonradan kazanılan kültürel sermayeye sahip olanlar, ebeveynlerinden transfer edilenlere göre daha dezavantajlı konumdadırlar. Örneğin kültürel sermaye bakımından okula bağlı olan kişiler eğitim sistemi içinde çok daha klasik tercihler gerçekleştirmekte, kendisini garantiye alabileceği bölüm ve okul tercihi gerçekleştirmektedirler (Bourdieu, 2017: 102-103).

Ebeveynler tarafından transfer edilen başta kültürel sermaye olmak üzere tüm sermayelerin hacmi, çocuğun kültürel sermayesi içinde vücut bulmaktadır ve eğitim stratejilerinin temelini oluşturmaktadır. Özellikle ailenin kültürel sermayesi ne kadar yüksek olursa çocuğuna yönelik kültürel yatırımları da o kadar büyük olmaktadır (Bourdieu, 1995: 39).



Şekil 5 Çocuğun Kültürel Sermayesi

Bourdieu'ye göre kültürel sermayenin cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış olmak üzere üç biçimi bulunmaktadır (Bourdieu, 1986: 17). Araştırmada çocukların

eğitim sistemine ilişkin değerlerini analitik bir şekilde ele alabilmek adına “eğitime ilişkin değerleri” başlığı olarak toplamda dđrt unsur altında incelenecektir.

2.2.2.1.2.4.1. Çocuğun Eğitime İlişkin Değerleri

Çocuklar ailelerinden dolaylı olarak belirli değer, inanç ve kanaatleri miras almaktadır. Eğitime dair kanaatler aileden miras alınan değerler ile son derece yakından ilişkilidir. Çalışmada eğitim sistemi hakkındaki değerler, kđltürel sermayesinin bir unsuru olarak çocuğun eğitime ilişkin değerleri şeklinde tanımlanmıştır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 76-87).

Çocukların gelecekte icra edecekleri mesleklere ilişkin değer yargıları, ebeveynlerinin sınıfsal konumlarına gđre farklılık gđstermektedir. Sınıfsal konuma gđre farklılaşan eğitim imgesi, örneğin hukuk kđltesi ile dil edebiyat fakđltesi đđrencilerine gđre bđyđk oranda farklılık gđstermektedir. Avantajlı ya da dezavantajlı sınıftan gelen đđrencilerin eğitim sistemi hakkındaki değerleri, sınıfsal konumları ile son derece uyumludur (Bourdieu ve Passeron, 2014: 98).

Örneğin “*bize gđre değil*” etik hđkmüyle hareket eden ve kendisini sınıfsal konumunun sınırları içinde kısıtlayan (Bourdieu, 2018: 159-160) đđrenciler, belirli okul ve bđlümlerden uzak durmaktadır. Dolayısıyla bu durum eğitim sistemi içinde kendi kendilerini elemelerine ve sınıfsal pozisyonlarını yeniden üretmelerine yol açmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 76). Bu noktada farklı toplumsal sınıf içinde yer alan đđrenciler mevcut toplumsal konumunun sđrdürüleceđine; sosyal hareketliliğinin sağlanacağına ya da eğitimin işlevsizliğine dair farklı inanışlara sahip olmaktadır.

2.2.2.1.2.4.2. Çocuğun Cisimleşmiş Kđltürel Sermayesi

Cisimleşmiş kđltürel sermaye uzun sđre zarfında kazanılan, kişinin habitusundan kaynaklı yatkınlıklar çerçevesinde bedenleşmiş bir hal almasıdır (Bourdieu, 1986: 18). Cisimleşmiş kđltürel sermaye akıl ve bedende taşınan değerli kaynaklardır. Bu sermaye tđrđ kđltürle kazanılmış yatkınlıklardır ve ekonomik olarak maddi zorunluluklardan uzak

olmayı gerektirmektedir (Swartz, 2011: 112). Ayrıca cisimleşmiş hal, bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde aileden edinilmektedir (Bourdieu, 1986: 19).

Araştırmada cisimleşmiş kültürel sermaye entelektüel tartışmalar ve strateji tayinleri ile ilksel pedagojik mesai (okul öncesi eğitim) olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

Çocukların ebeveynleri ile olan entelektüel tartışmaları ve iletişimleri, genel kültürel farkındalık kazanmalarına ve eğitimde önemli avantaj elde etmelerine neden olmaktadır (Andersen ve Jæger, 2015: 182). Barone da benzer şekilde ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen kültürel iletişimi kültürel sermayenin önemli bir özelliği olarak ele almaktadır (Barone, 2006: 1045)

“Benzer şekilde, kültürel iletişim endeksi, kültürel sermayenin ilişkisel boyutunu (yani, zihin ve bedenin uzun süreli eğilimleri biçiminde cisimleşmiş halini) yansıtır ve temel olarak sosyal sınıfla ilgili etkileşim ve dil becerilerine atıfta bulunur.”

Bu noktada kültürel iletişimin içeriği öğrencilerin ebeveynleri ile arasında geçen siyasi, sosyal, konular hakkında tartışmalar ile kitaplar, filmler, müzikler hakkında tartışmalar şeklinde ele alınmaktadır (Barone, 2006: 1054). Buradan hareketle araştırmada; ebeveynleri ile eğitim, üniversite ve bölümler hakkında tartışma gerçekleştiren ve bu tartışma sonucunda kariyer planlaması hakkında bilgiye ve farkındalığa sahip olan öğrencilerin değerli kaynakları entelektüel tartışmalar olarak ele alınmıştır.

Dolayısıyla genel kültürel farkındalığa ve okul malumatına uzun süreden beri sahip olan öğrenciler, okulun talep ettiği becerileri bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde uyum göstermekte, strateji geliştirebilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 157). Çocukların mesleki tercihleri ailelerinden transfer edilen habitusüne göre farklılık göstermektedir. Bu kapsamda avantajlı sınıftan gelen ve yüksek kültürel sermayeye sahip olan öğrencilerin bölüm ve okul tercihleri kararlı, açık ve keskin bir planlama ile gerçekleşmektedir. Aksine dezavantajlı sınıftan gelen öğrencilerin mesleki planları belirsizlik taşımaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 98). Bu noktada öğrencilerin bölüm ve okul tercihi geliştirirken kariyer planlamaları yapmaları, aileleri ile entelektüel fikir alışverişlerinde bulunmaları ve üniversite kazanmaya yönelik strateji tayin etmeleri entelektüel tartışmalar ve strateji tayinlerinin önemli unsurlarıdır.

Cisimleşmiş kültürel sermayenin ikinci unsuru, kişinin erken çocukluk dönemi olan birincil pedagojik mesaisinin gerçekleştiği informal eğitim ile ilişkilidir (Georg, 2004: 334). Erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynleri tarafından eğitime yönelik girişilen özel çaba, öğrencilerin tedrisi eğitime aşına olmalarını sağlamaktadır. Ailelerin çocukları ile gerçekleştirdiği bilişsel/kültürel etkinlikler ve okuma-yazma eğitimi gibi faaliyetler birincil pedagojik mesainin cisimleşmiş bir örneğidir. Dolayısıyla genç yaştan itibaren kasıtlı ya da bilinçdışı bir şekilde kazanılmış yatkınlıklar çocuğun eğitim hayatında büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Ev içinde bebeklikten itibaren farkına varılmadan gerçekleşen, hayatın her anına ve alanına yayılmış bütüncül öğrenmenin gerçekleştiği bu dönem, ikincil pedagojik mesaideki aşamalandırılmış metodik veya hızlandırılmış öğrenme süreçleriyle karşılaştırıldığında, kalıcılık bakımından daha etkilidir (Bourdieu, 2017: s. 105). Yatkınlıkların oluştuğu ve pratik algı şemalarının şekillendiği bu süreç ile çocuklar okul eğitimine önceden aşına olmakta, dolayısıyla resmi eğitim sürecinde üstün akademik başarı gösterebilmektedirler (Swartz, 2011: 274). Bu nedenle birincil pedagojik mesai eğitimde eşitsizliğin önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 75).

2.2.2.1.2.4.3. Çocuğun Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi

Araştırma kapsamında nesneleşmiş kültürel sermaye, çocuğun kültürel sermayesinin üçüncü boyutuna karşılık gelmektedir. Nesneleşmiş kültürel sermaye, kültürel emtia, kültürel kaynaklar şeklinde tanımlanmaktadır (Göker, 2014: 282-284).

Herhangi bir ürünü satın almak için ekonomik sermaye yeterli olsa da ürün ve hizmetleri kullanabilmek için kültürel sermayeye sahip olmak gereklidir. Nesneleşmiş kültürel sermaye ise bu mal ve hizmetlerin belirli bir amaç için kullanılarak kar sağlanması durumuna işaret etmektedir (Bourdieu, 1986: s.20). Bu sermaye türü ile öğrencilerin çalışma ortamları, eğitimsel kaynakları ve eğitim başarısını destekleyecek bilişsel ve kültürel faaliyetleri üzerinde durulacaktır.

Ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik gerçekleştirdiği yatırımlar, eğitim yarışması içindeki çocuklarına zaman kazandıran stratejilere dönüşmektedir. Nitekim egemen

sınıflar, okulun aktardığı egemen kültüre yönelik (Bourdieu ve Passeron, 2015: s.170), anında uyumu ve senkronik takibi mümkün kılan farklılıklar sayesinde rakiplerinin önüne geçmektedirler. Eğitime yönelik yapılan yatırımın temel nedeni, ailelerin sahip olduğu varlıklarını çocuklarına aktarmasıyla kendi ayrıcalıklı konumlarını devam ettirme anlayışıdır (Bourdieu, 1995: 39).

Çalışmada nesneleşmiş kültürel sermayenin ilk unsuru olarak, çalışma ortamı alınmıştır. Üniversiteye hazırlık sürecinde çocuğun uygun çalışma ortamı, ailelerin sınıfsal pozisyonlarını korumak üzere giriştikleri stratejilerin ilk adımındır. Uygun çalışma koşullarına sahip olmayan çocukların dikkatini toplamaları ve ders çalışmaları oldukça zordur, dolayısıyla akademik başarıları olumsuz anlamda etkilenir (Yaşar, 2016: 219).

Byun, Shofer ve Kim (2012) ve Xu ve Hampden-Thompson (2011) yapmış oldukları çalışmalarda nesneleştirilmiş kültürel sermayenin bir unsuru olarak sahip olunan eğitimsel kaynakları ele almışlardır. Bu sermaye türü ile evdeki kitap sayısı, sözlük, eğitim için kullandıkları materyaller kastedilmektedir. Bu kültürel malların çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Buradan hareketle araştırmada eğitimsel kaynaklara sahip olma durumu da nesneleşmiş kültürel sermaye türünün ikinci unsurudur. Evde öğrenmeyi destekleyen ve pekiştiren eğitim materyalleri, kitaplar, bilgi kaynakları, teknolojik ekipmanlar gibi unsurlar öğrencinin eğitim hayatında başarılı olmasını sağlamaktadır.

Nesneleşmiş kültürel sermayenin üçüncü unsuru olarak bilişsel ve kültürel faaliyetler ele alınmıştır. Bu sermaye türü bir yandan öğrencinin üniversite sınavına hazırlık kursları olan dersane ve özel derslere diğer yandan öğrencinin tiyatro, konser, müze, opera gibi kültürel etkinliklere katılımına işaret etmektedir (Xu ve Hampden-Thompson, 2012: 108). Bu etkinlikler, alt sınıf ile orta sınıfın kültürel sermaye farklılıkların pratikteki yansımalarını oluşturan önemli bir unsurlar (Bourdieu, 2017: 56-57). Öğrencinin eğitim hayatında kar ya da yatırım aracı olarak hizmet eden bilişsel ve kültürel faaliyetlerin bu somut göstergeleri, aktörü eğitimde diğerlerinden farklı kılan önemli bir ayırmadır.

2.2.2.1.2.4.4. Çocuğun Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi

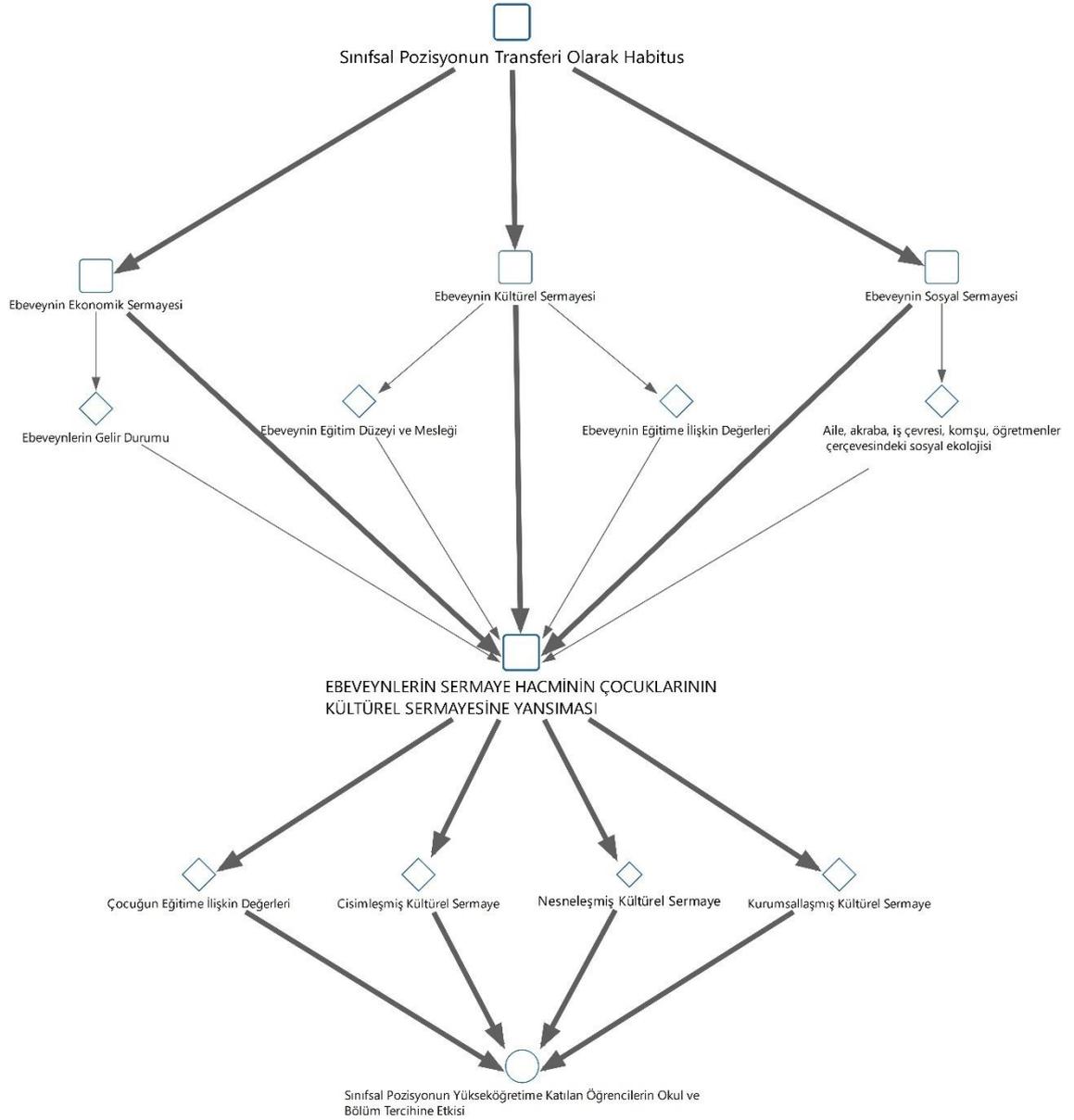
Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise farklı eğitim vasıflarına sahip öğrencilerin imtiyazlı ya da dezavantajlı konumlarını belgeleyen eğitim sistemi ile ilişkilidir (Göker, 2014: 284). Bir başka ifadeyle kurumsallaşmış kültürel sermaye bireylerin akademik yeterliliklerinin eğitim sistemi tarafından onaylanmasına işaret eden kültürel sermaye formudur. Kurumsallaşmış kültürel sermaye, kişileri keskin bir şekilde başarılı ya da başarısız olarak ayırmaktadır (Bourdieu, 1986: 20). Bu sermayenin önemli özelliklerinden biri kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşmesine aracılık etmesidir.

Çocuğun kurumsallaşmış kültürel sermayesi, öğrencilerin yükseköğretime geçişte kullandıkları ve okuldan kazanılan sermayeye işaret etmektedir (Bourdieu, 1986: 20-21). Yükseköğretime geçişte öğrencilere imkân ya da kısıtlılık sağlayan lise türü, ortaöğretim başarı puanı ve mezun olunan alan önemli kurumsal kaynakların başında gelmektedir. Bu sermaye türü okul aracılığıyla kazanılan bir özelliğe sahiptir. Ayrıca, eğitim alanındaki bir öğrenci ya da sosyal uzamda yer alan bir aktörün akademik yeterliliğinin kurumlar tarafından onaylanması, resmi olarak belgelendirilmesine dayanan ayrıcalıklardır. Araştırmada kurumsallaşmış kaynakların ilk unsurunu resmi ya da özel liselerden mezun olma durumu oluşturmaktadır. Özel okul ile devlet okulları arasında akademik başarı konusunda ciddi eşitsizlikler bulunmaktadır (Aksit, 2007).

Ortaöğretim Başarı Puanını (OBP), öğrencinin dört yıllık akademik başarı performansını içeren diploma notundan oluşmaktadır. Bu diploma puanı üniversiteye yerleşmede eklenen puan olduğu için öğrenciler dört yıllık eğitim hayatında okuldaki derslerinden başarılı olmaları gerekmektedir (Özdemir ve Gelbal: 2016).

Son olarak mezun olunan alan öğrencinin ortaöğretimde sayısal, eşit ağırlık, sözel ya da dil olmak üzere dört puan türü içinden mezun olma durumuna işaret etmektedir.

2.3. SINIFSAZ POZİSYONUN YENİDEN ÜRETİMİ AÇISINDAN EĞİTİM: BİR MODEL DENEMESİ



Şekil 6 Araştırmanın Bilişsel Şeması

Araştırmanın temel sorunsalı sınıfsal pozisyonun yükseköğretime katılan öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerine etkisidir. Bu doğrultuda Pierre Bourdieu'nün habitus ve sermayeler üzerinden vücut bulan yeniden üretim şeması yukarıda Şekil 6'da yer almaktadır. Bu şema toplumsal yeniden üretim devresidir ve toplumsal eşitsizliklerin tedarisi eşitsizliklere dönüşme sürecini tasvir etmektedir.

Sınıfsal pozisyon, bir aktörün toplumsal uzamda elinde tuttuğu sermayenin hacmine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla araştırmada sınıfsal pozisyon ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu doğrultuda yükseköğretime katılmış olan öğrencilerin ebeveynlerinden miras aldıkları bu sermayeler, öğrencinin kültürel sermayesinin merkezini oluşturmaktadır. Bu noktada ilk olarak öğrencilerin yükseköğretimdeki eşitsiz tercihlerini anlamak için ebeveynlerin sınıfsal pozisyonlarını oluşturan sermaye türleri merkeze alınmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatına etki eden üç temel sermayeleri bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleridir. Temel mal ve hizmetleri satın alma gücüne karşılık gelen ebeveynlerin ekonomik sermayesi, gelir durumu üzerinden tanımlanmıştır. Ebeveynlerin sahip olduğu gelir durumu, çocuklarının eğitimi üzerindeki harcamalarını etkilemektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin farklılaşan gelir düzeyleri çocuklarının eğitimleri için olanak tanımakta veya kısıtlamaktadır. Ebeveynlerin kültürel sermayesi ise çocuklarının eğitimi üzerinde merkezi öneme sahiptir. Bourdieu ve Passeron, yüksek düzeyde eğitim düzeyi ve mesleği olan ebeveynlerin çocuklarının seçkin üniversitede yer alma oranlarının diğerlerine göre çok yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (2014: 18-19). Ancak bunun yanı sıra ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleri de çocuklarının eğitiminde ve gelecekte icra edeceği mesleğinde etkili olmaktadır (Bourdieu, 1974: 20-22). Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, mevcut sınıfsal konumlarına uygun olarak, ayrıcalıklı toplumsal konumlarını sürdürecektir ya da toplumsal hareketliliklerini sağlayacak şekilde karşılık bulmaktadır.

Yükseköğretime geçişte eşitsizliklerin bir diğer ayağını ise ebeveynlerin sosyal sermaye bileşenidir. Sosyal sermaye, ilişki ağı içindeki kişilerin birbirini karşılıklı tanımalarına dayanarak birbirlerinin ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarından yararlanmasına imkân sağlamaktadır (Bourdieu, 1986: 21; Bourdieu ve Wacquant, 2014: 108). Sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki, ebeveynin eğitim ile ilgili her türlü ekonomik, kültürel ya da sosyal kaynaklara ulaşma konusunda sahip olduğu ilişki ağı şeklinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu kaynaklar, eğitimde akademik performansı artıracak yakın çevrenin ilgisinden, yükseköğretime geçişte okul ve bölüm hakkındaki tercih bilgisine kadar çeşitli unsurlardan oluşmaktadır (Bourdieu, 1995: 45-46).

Buradan hareketle bir ailenin sınıfsal konumu, yani ailenin toplam sermaye hacmi çocuğun kültürel sermayesine transfer edilmektedir (Bourdieu, 2017: 129). Bu transferin

çocuğun kültürel sermayesi üzerinde dört farklı yansıması bulunmaktadır. Bunlar çocuğun eğitime ilişkin değerleri, cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayeleridir. Burada önemli olan husus, ailelerinden çeşitli sermayeleri miras alarak kültürel sermayeye dönüştüren öğrencilerin eğitim sistemi tarafından onaylanmalarıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 52). Eğitim sistemi yüksek kültürel sermayeye sahip olan öğrencilerin üst kademelere çıkmasına ve yükseköğretimde ayrıcalıklı okul ve bölümlerde konumlanmasına izin verirken, düşük kültürel sermayeye sahip olanları sistemin dışına atmaktadır. Dolayısıyla bunun farkında olan üst sınıf aileler çocuklarına çok daha fazla yatırım yapmaktadır (Bourdieu, 2017: 102-105). Bu yatırımlar bilinçli ya da sınıf konumunun neticesinde farkında olmayarak gerçekleşmektedir.

Ebeveynler çocuklarına tıpkı maddi yatırımlarda olduğu gibi değerlerini de aktarmaktadır. Devraldıkları değerler ile öğrenciler, sınıf pozisyonuna en uygun okul ve bölüm tercihlerini gerçekleştirmektedir. Üst sınıftan gelen öğrenciler yenilikçi ve yaratıcı değerler etrafında çok daha spesifik bölümleri tercih ederken, alt sınıftan gelen öğrenciler geleceklerini garantiye alacak bölümlere yönelmekte dolayısıyla riskli olmayan klasik tercihler gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin cisimleşmiş kültürel sermayeleri de bu duruma eşlik etmekte, buldukları mevcut toplumsal konumun koşullarını özümseyerek cisimleştirmektedirler (Bourdieu, 1986: 17-18). Bunun yanında, ayrıca, üst sınıfta yer alan ebeveynler çocuklarının eğitimine güçlü biçimde yatırım yaparak nesneleşmiş kültürel sermayelerini zenginleştirmektedirler. Son olarak, farklı kültürel sermayeye sahip olan çocuklar, eğitim sisteminin belirli kademelerinde resmi olarak belgelendirilirler. Yıllar geçtikçe bu belgelendirme ile çocuklar eğitim sisteminde içinde birbirinden giderek ayrışmaktadırlar. Farklı sınıfsal konumda olan öğrencilerin, ilköğretim okullarındaki sıralarda birlikte oturma durumu yıllar geçtikçe -özellikle yükseköğretimde- resmî kurumların belgelendirme etkisiyle birbirinden ayrıştırılmakta ve oldukça farklı okul ve bölümlerde sınıfsal olarak homojen bir şekilde konumlanmaktadır.

Sonuç olarak ailelerinden çeşitli sermayeleri miras yoluyla alan ve bunu kültürel sermayeye dönüştüren çocuklar, eğitim sisteminin birtakım ayıklama mekanizmalarıyla birbirinden ayrışmaktadır. Zengin kültürel sermaye donanımına sahip olan öğrenciler okul ve bölüm tercihleri konusunda ayrıcalıklı alanları işgal etmektedir. Aksine kültürel sermayeleri yoksun olan öğrenciler ise eğitim sisteminden dışlanmakta veya değeri düşük

bölgümlere yönelmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla eğitim, statükoyu sürdürmekte mevcut toplumsal eşitsizlikleri tedrisi eşitsizliklere dönüştürmektedir.

3.BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırma sonucunda ele edilen bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda sırasıyla katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, üniversitedeki öğrencilik statü bilgileri ve araştırmanın temalarına yer verilmiştir. Araştırmada analiz sonucunda elde edilen bulgular iki ana başlık altında kategorileştirilmiştir. Bunlar: “Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Ebeveynin Habitusunun/ Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Sermaye Hacimlerinin Rolü” ve “Ebeveynlerin Toplam Sermaye Hacminin Öğrencinin Kültürel Sermayesine Yansıması”dır.

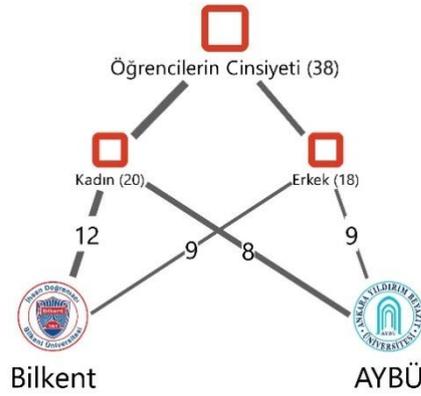
3.1. KATILIMCILARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, ÜNİVERSİTEDEKİ ÖĞRENİM DÜZEYİ VE ÖĞRENCİLİK STATÜSÜNE İLİŞKİN BİLGİLER

Bu başlık altında, araştırmada yer alan öğrenci sayıları, okul, cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi (alan, bölüm, sınıf) ve öğrencilik statüsüne (burs türü ve başarı sıralamaları) ilişkin bilgiler sunulmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü, ortaöğretim başarı puanları ve mezun oldukları alanlara ilişkin bilgiler, “Öğrencinin Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi” başlığı altında ele alınacağından dolayı bu başlık altında yer verilmemiştir.



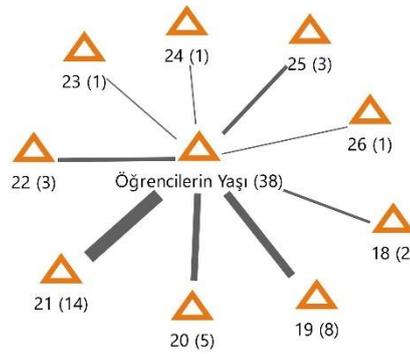
Şekil 7 Öğrenci Sayıları

Araştırmada toplamda 38 katılımcı yer almaktadır. Bunların 21’ini Bilkent Üniversitesi öğrencileri ve 17’sini Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır.



Şekil 8 Öğrencilerin Cinsiyeti

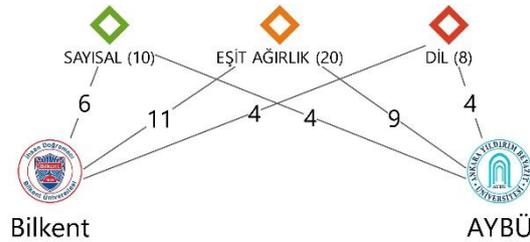
Araştırmanın katılımcılarının 20'si kadın, 18'i erkektir. Bilkentli katılımcıların 12'si kadın 9'u erkek; AYBÜ'lü katılımcıların 8'i kadın 9'u erkektir.



Şekil 9 Öğrencilerin Yaşı

Araştırmanın katılımcılarının yaş aralığı 18 ile 26 arasındadır.

ÖĞRENİM DÜZEYİ



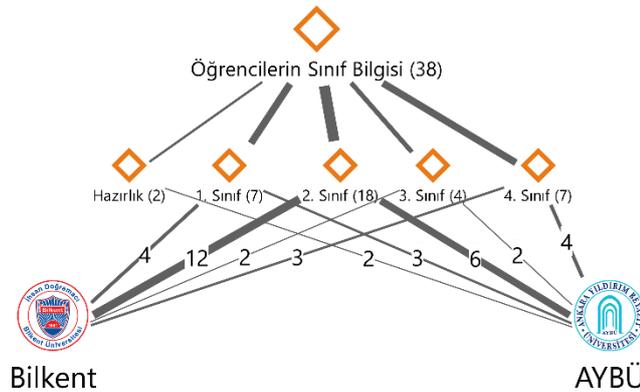
Şekil 10 Öğrencilerin Alan Bilgisi

Araştırmanın katılımcılarının 10'u sayısal, 20'si eşit ağırlık ve 8'i dil alanındadır. Bu kişilerin üniversitelerine göre incelendiğinde, Bilkentli 21 öğrencinin 6'sı sayısal, 11'i eşit ağırlık ve 4'ü yabancı dil alanındadır. AYBÜ'lü 17 öğrencinin 4'ü sayısal, 9'u eşit ağırlık ve 4'ü dil alanındadır.

Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin bölüm dağılımları ise şöyledir: Bilkentli öğrencilerin sayısal alanlı olanlarının bölümleri endüstri, bilgisayar ve elektrik-elektronik mühendisliği; AYBÜ'lü öğrencilerin sayısal alanlı olanlarının bölümleri endüstri, bilgisayar, makine ve metalürji ve malzeme mühendisliğidir.

Bilkentli öğrencilerin eşit ağırlık alanında olanlarının bölümleri hukuk, uluslararası ilişkiler, iktisat, siyaset bilimi ve kamu yönetimi, iç mimarlık ve çevre tasarımı; AYBÜ'lü öğrencilerin bu alandaki bölümleri ise hukuk, uluslararası ilişkiler, iktisat, sosyolojidir.

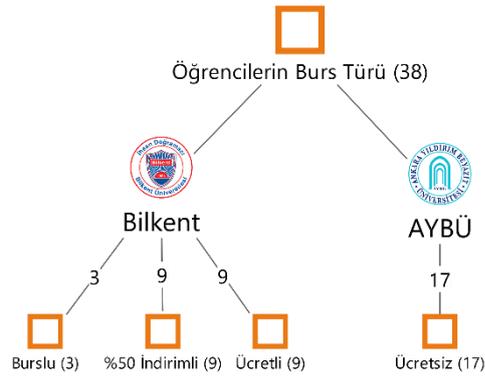
Bilkentli öğrencilerin dil alanlı olanların tamamının bölümü İngiliz Dili ve Edebiyatı; AYBÜ'lü öğrencilerin dil alanlı olanların tamamının bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık'tır.



Şekil 11 Öğrencilerin Sınıf Bilgisi

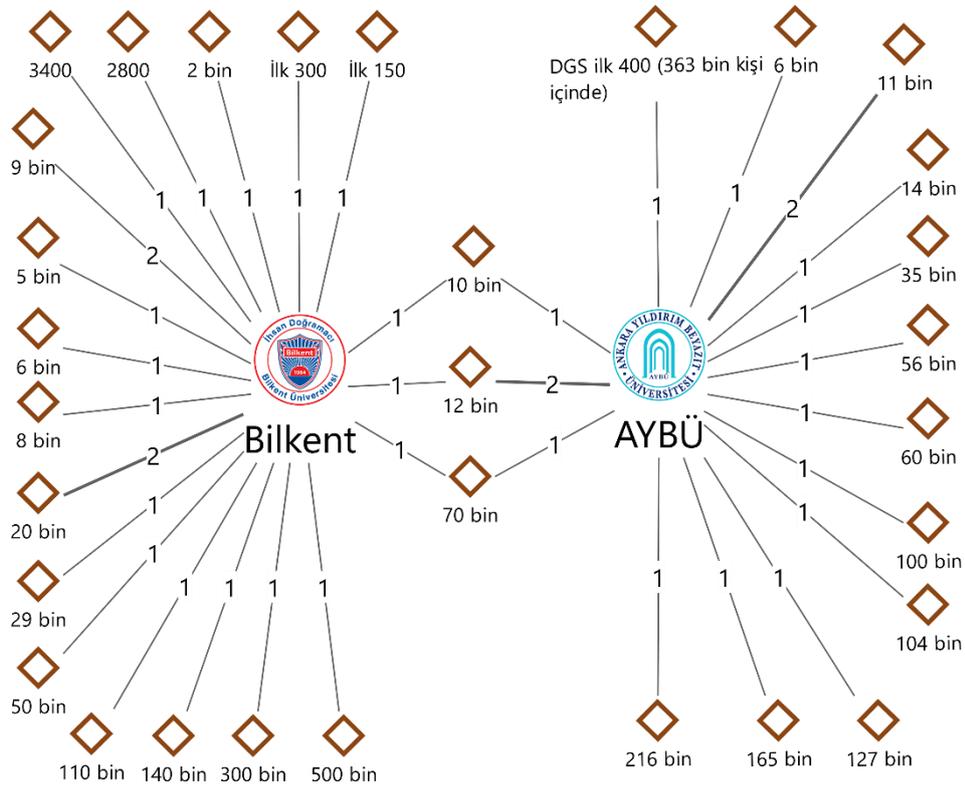
Araştırmada katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf bilgisi şöyledir: Bilkentli öğrencilerden 1. sınıfta 4 kişi, 2. sınıfta 12 kişi, 3. sınıfta 2 kişi ve 4. sınıfta üç kişi öğrenimine devam etmektedir. AYBÜ'lü öğrencilerden ise sırasıyla hazırlık sınıfında 2 kişi, 1. sınıfta 3 kişi, 2. sınıfta 6 kişi, 3. sınıfta 2 kişi ve 4. sınıfta 4 kişi öğrenimine devam etmektedir.

ÖĞRENCİLİK STATÜSÜ



Şekil 12 Öğrencilerin Burs Türü

Araştırmada yer alan Bilkentli öğrencilerin burs türü, 3'ü %100 tam burslu, 9'u %50 burslu ve 9'u ücretlidir. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin türü devlet olduğu için burs türü de ücretsizdir.



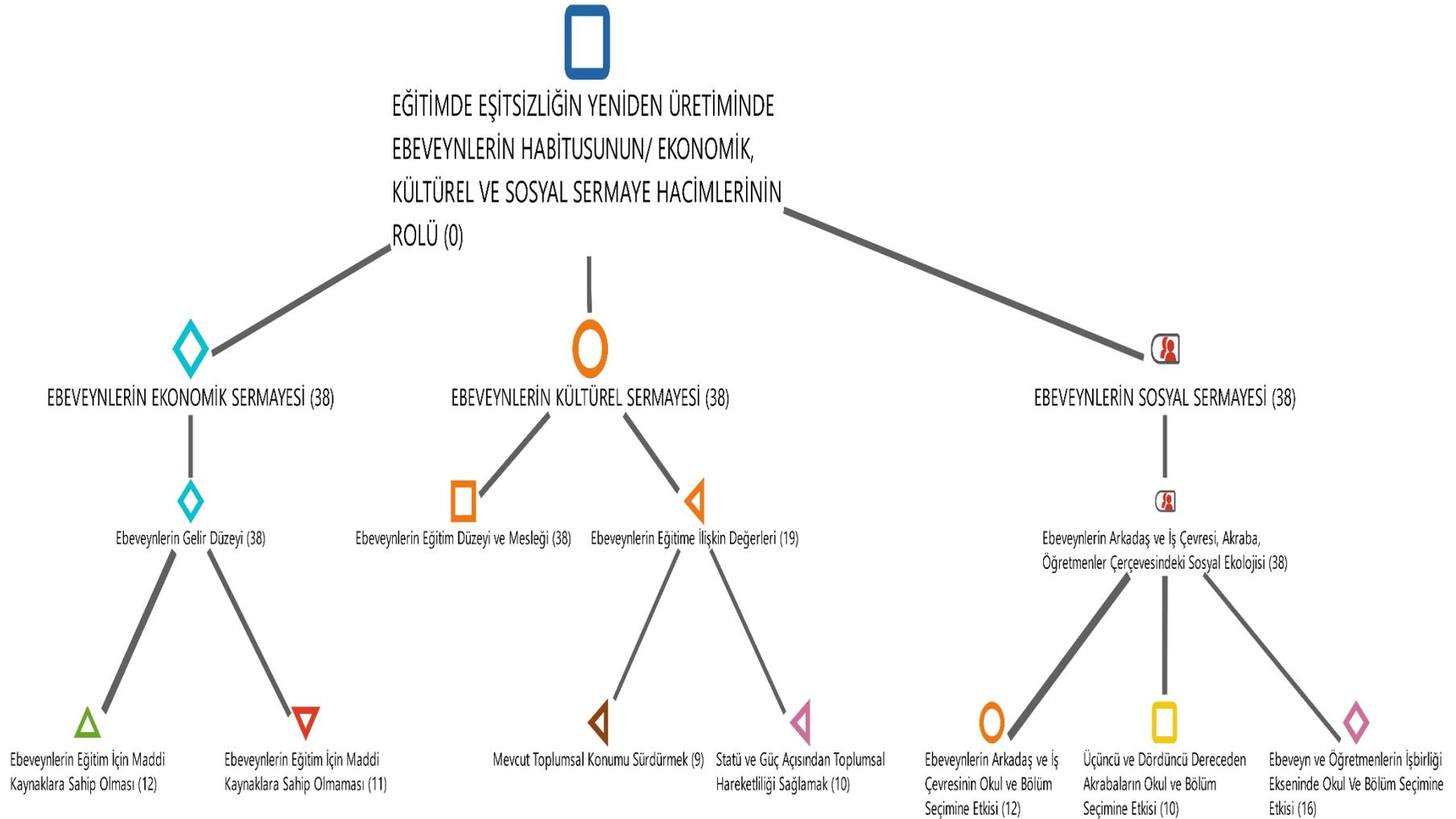
Şekil 13 Öğrencilerin Başarı Sıralamaları

Araştırmada yer alan öğrencilerin üniversite sınavı başarı sıralamaları şu şekildedir: Bilkentli öğrencilerden 11 kişi ilk 10 bin sıralamanın içinde yer almaktadır. 6 kişi ise 10 bin ile 100 bin arasında yer almaktadır. 4 kişi ise sıralama olarak 100 binin üzerinde sıralaması bulunmaktadır. AYBÜ'lülerde ise sıralama olarak 3 kişi ilk 10 binde yer

almakta, 10 kişi 10 bin ile 100 bin arasında bulunmaktadır. 4 kişi ise sıralama olarak 100 binin üzerinde yer almaktadır.

3.2. EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİNDE EBEVEYNİN HABİTUSUNUN/ EKONOMİK, KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE HACİMLERİNİN ROLÜ

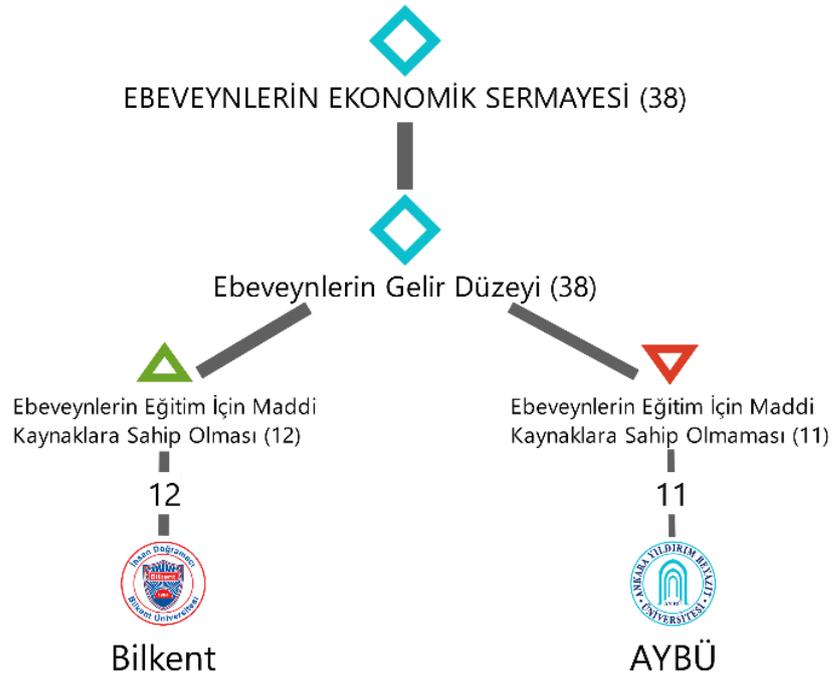
Araştırmanın bu bölümünde, ebeveynlerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri incelenmiştir. Bu kapsamda bölümün şeması aşağıda sunulmuştur:



Şekil 14 Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Ebeveynin Habitusunun/Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermaye Hacimlerinin Rolü

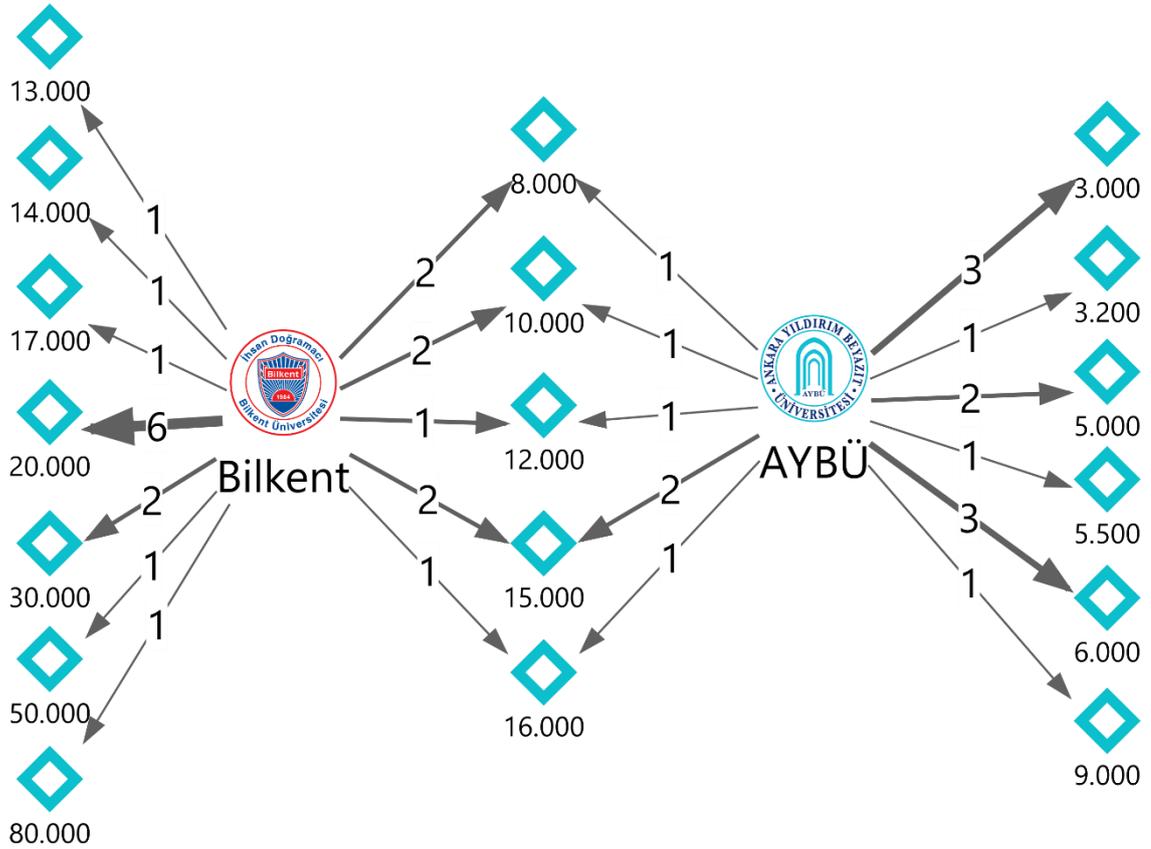
3.2.1. Ebeveynlerin Ekonomik Sermayesi

Bu başlık altında ebeveynlerin ekonomik sermayesi incelenmiştir. Ebeveynlerin ekonomik sermayesi gelir düzeyleri açısından ele alınmıştır. Ebeveynlerin sahip olduğu gelir durumlarının, öğrencilerin eğitim sürecindeki stratejilerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Aşağıda “Ebeveynlerin Ekonomik Sermayesi” temasının genel şeması sunulmuştur:



Şekil 15 Ebeveynlerin Ekonomik Sermayesi

3.2.1.1. Ebeveynlerin Gelir Düzeyi



Şekil 16 Ebeveynlerin Gelir Düzeyi

Şekil 16’da Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine yer verilmiştir. Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrencilerin ebeveynlerinin aylık ortalama gelir düzeyleri arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Bilkentli öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerin, 8.000 TL ve 80.000 TL arasında değiştiği görülmektedir. AYBÜ’lü öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri ise 3.000 TL ile 16.000 TL arasındadır. Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrencilerin ailelerinin gelir açısından kesişimler ise 8.000 TL ve 16.000 TL arasındadır.

Gelirlerin yığılma durumları kıyaslandığında Bilkentli öğrencilerin ailelerinin, AYBÜ’lü öğrencilerin ailelerine göre çok daha fazla gelire sahip oldukları ve bu çerçevede harekete geçirebilecekleri ekonomik sermaye hacimlerinin de daha fazla olduğu görülmektedir. Ekonomik sermaye hacimlerinin farklılığının yansımaları katılımcıların ifadelerinde de kendisini göstermektedir.

K1 ebeveynlerinin gelir durumunu ve yaşam standartlarındaki yansımalarını şöyle aktarmaktadır:

“Kur arttıkça da geçen seneye kadar faydası çok oluyor. Babam yaklaşık bir senedir yaptığı sermaye yatırımı ile ve sahip olduğu gayrimenkul kazançlarıyla geçiniyor. Bir sene öncesinden zaten genel olarak son 10-15 sene yaptığı işler dolar ve riyal üzerineydi. Kur çok fark ediyordu bu yüzden. Ama şu an yaklaşık 15 lira diyebilirim. Babam bırakmadan önce özellikle Ramazanlarda 8-10 bin doları bulabiliyordu. Genel olarak da 4-5 bin dolar arasındaydı. Dolar bazında düşününce iyi bir gelir oluyor. Bu kazançta Türkiye’deki gayrimenkullerle ve dükkanlardan gelen kiralar hariç. O yüzden rahat bir yaşam sürdürdüğümüzü söyleyebilirim.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K2 ailesinin ortalama kazancını ve yaşam standartlarına yönelik değerlendirmesini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Ailemin ortalama aylık kazancı 20 bin lira yaklaşık. Hiçbir zaman hiçbir şeye muhtaç olmadık, her zaman en üst standartta yaşadık. Paramızı da kendi zevklerimize uygun ve en iyi biçimde kullandık.” (K2, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Benzer şekilde K10 da yaşam standardını ve gelirini şöyle belirtmektedir:

“[Yaşam standardı açısından] Genel olarak küçüklüğümden beri iyi durumda... İstedığımız her şeyi alabiliyoruz. Şu anda toplam gelirimiz 30 bin.” (K10, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

AYBÜ’lü öğrencilerin ebeveynlerinin gelir durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ise Bilkentli öğrencilerin ifadelerinden ciddi farklılıklar taşımaktadır. Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin çizdikleri yüksek gelire sahip olma profili ve bu noktadaki yüksek yaşam standardı tersine bir dönüşüm geçirmektedir. AYBÜ’lü öğrenciler, ebeveynlerinin gelir durumlarının sınırlı ve düşük bir aralıkta kaldığı, geçim sıkıntısı çekildiği, düzensiz ve yetersiz olduğuna ilişkin bir profil çizmektedir. Bu kapsamda K31 ebeveynlerinin gelir durumunu şöyle ifade etmektedir:

“Kendimize bu dönemde fakiriz diyebiliyorum. Şu an alım gücü biraz düştüğü için fakir diyebilirim. Aşırı kötü değiliz. Başımızı sokacak yerimiz var. [...] Babamın emekli maaşı var. Babamın bir de özel olarak çalışması var. Emekli olmasına rağmen mobilya, mutfak yapmaya çalışıyor. O da yılda 1 ya da 2 denk geliyor. O para da 3 bin 4 bin oluyor. Böyle şeyler var. Çok devamlı bir işi yok. Oradan geliyor.

O yüzden biraz geçim sıkıntısı yaşadığımız dönemler var. Abim çalışırken faturaları ödüyor. Toplam çok değişiyor. Ne oluyor bilmiyorum. 3 bin diyebilirim.” (K31, Kadın, Sosyoloji, AYBÜ)

K30 ailesinde babasının çalışmadığı için geçim sıkıntısı yaşadıklarını, devletten aldığı burs ile ailesine ekonomik anlamda destekçi olduğunu söylemektedir:

“Totalde de 3 bin kadar gelirimiz var. Asgari ücret kadar vardır ya da yoktur. Asgari ücretin altındadır büyük ihtimalle [...] Babam da çalışmadığı için sadece annem özel ders veriyor. Kardeşimle benim kazandığım burslar yetmese de yetiştirmeye çalışıyoruz.” (K30, Erkek, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

Buraya kadar ele alınanlar çerçevesinde, Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrencilerin ebeveynlerinin gelir profilleri ortaya konulmuştur. Bir sonraki başlıkta, “Ebeveynlerin Gelir Düzeyi” başlığının genel içeriği eğitim sürecindeki yansımaları bakımından değerlendirilecektir. Bu, “Ailenin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olması” ve “Ailenin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olmaması” alt temaları çerçevesinde sunulacaktır.

3.2.1.1.1. Ebeveynlerin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olması

Bir önceki başlıkta, Bilkentli öğrencilerin ailelerinin AYBÜ’lü öğrencilerin ailelerine kıyasla ciddi oranda yüksek bir ekonomik sermaye hacmine sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılık, çocuklarının eğitim süreci içerisindeki konumlanmada da kendisini göstermektedir. Bilkentli öğrenciler, aileleri tarafından eğitime erişimleri ve eğitim hayatlarını sürdürme noktasında sürekli bir destek görmekte; eğitim hayatları aileleri tarafından planlanmakta, bu çerçevede maddi kaynak ayrılmaktadır.

K14’nin ailesinin eğitim hayatına yönelik planlarının durumunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bize sunduğu imkanları ilerde kendimiz karşılayabilecek durumda olalım istiyorum. [Bilkent Üniversitesini] Babam dedi ki bir dönem okuyacaksın, sağ olsun masrafı da hazır. Planlanmış elimizde var o para. Düzgün bir okul olsun.” (K14, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

K13'te ailesinin eğitim sürecinde kendisine verdiği maddi ve manevi desteği vurgularken, ebeveynlerin tarafından eğitimine sürekli ayrılmış bir maddi desteğin hazır bulunmasını şöyle aktarmaktadır:

“Ailem şimdiye kadar bana desteklerini hep sunmuşlardır. Hem psikolojik olarak hem maddi olarak. Şimdiye kadar beni birçok eğitim kursuna gönderdiler ve hep dediler ki, ‘Bu senin eğitimin. Her şeyden daha önemli o yüzden başarısız olsan da canın istemiyor olsa da her zaman sana bu desteği vereceğiz.’ Dedikleri gibi de oldu hep, maddi olarak eğitimim için köşede ayrılmış bir para durur her zaman.” (K13, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

K1'de de benzer durum görülmektedir. Ebeveynleri eğitim hayatını istediği gibi şekillendirebilmesi açısından kendi deyişiyle bir “açık çek verildiğini” şu şekilde ifade etmektedir:

“Her zaman kaliteli bir eğitim elde edebilmem için açık çek verdi. Hatta Almanya'ya göndermeyi düşündüler.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K15 ise ebeveynlerinin sağladığı maddi desteğin varlığıyla istediği okulu seçebilmiştir. Tercih son derece nettir ve olası isteğinin gerçekleştirilmesinin önünde maddi bir engelden çok sadece ebeveynin evet/hayır onayını içeren tercihinin etkili olduğu görülmektedir:

“Anne ben Bilkent'e gitmek istiyorum dedim. Babana sor ödeyecekse git, dedi. Ödeyebilecek misin? dedim. Tamam dedi, öderim. Ben de gittim.” (K15, Erkek, Siyaset Bilimi, Bilkent, Ücretli)

3.2.1.1.2. Ebeveynlerin Eğitim İçin Maddi Kaynaklara Sahip Olmaması

Bir önceki başlıkta Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin ekonomik sermaye hacimlerinin, öğrencilerin eğitim hayatında sağladığı imkânlar çerçevesinde ele alınmıştır. Bu başlıkta ise aksine yeterli sermaye hacmine sahip olmama durumunun yarattığı sınırlılıklar sunulmuştur. Ebeveynlerin yeterli gelire sahip olmaması, eğitim süreci içerisindeki pek çok unsuru kökten değiştirmektedir. Eğitim sürecinde alternatif stratejiler geliştirilmesini, farklı mücadele pratiklerine entegre olmayı bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmaktadır.

Ebeveynleri üzerinden eğitim için harekete geçirebilecekleri ekonomik sermaye hacmine sahip olmamaları, çeşitli burs imkânlarına bağlı tercih yapma zorunluluğunu, bir işte çalışırken eğitim hayatını sürdürmeyi ve eğitim tercihlerinde farklı şehirde okuyabilme ihtimalini doğrudan elemeyi beraberinde getirmektedir. Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin sağladığı imkânlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu stratejilerin geliştirilme zorunluluğunun AYBÜ'lü öğrencilere has olduğu görülmektedir.

K30 almış olduğu bursun eğitimine devam edebilmesinin yegâne koşulu olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“KYK bursu alıyorum. Üniversite girmeden önce 12. sınıfta ailem için sıkıntı bir süreç yaşandı. Babam işsiz annem de özel derslerle biraz kazanıyor. O dönem benim üniversiteye girmem maddi imkân sağlanmasına bağlıydı. Devletten KYK bursu çıkacağını düşündüm ve öyle tercih yaptım. Çıkmasaydı okulu bırakabilirdim.”
(K30, Erkek, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

Burs bulma imkânı olmadığında veya yetmediğinde ise hem ihtiyaçların karşılanması hem de eğitime devam edebilmek için öğrenim görürken çalışma durumu zorunlu olarak kendisini dayatmaktadır. K32 bu durumu şöyle aktarmaktadır:

“Şu an 650 lira KYK bursu alıyorum o kredi de sigara parasına bile yetmiyor. Ben yeni kredi çekip bilgisayar aldım. Şu an onun borcunu ödüyorum. Hiçbir şey kalmıyor. Yola mı vereceksin, yemek mi yiyeceksin? Zor oluyor. Sürekli borca giriyorsun ertesi ay borcu kapatıyorsun. 3-5 gün bir yerde çalışıyorsun. 100-200 lira oradan buradan bir şekilde yuvarlanıp gidiyorsun. Arada amelelik olur, patates taşınacaktır, soğan taşınacaktır. Pazara gidersin, ben Karşılı olduğum için pazarcular tanıdık. Abi param yok diyorum, gel burada çalış diyorlar. Lokantalara ekstraya gidiyorsun. Ama öyle sürekli bir çalışma yok çünkü okul var çalışamazsın.”
(K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

Burs ve çalışma durumunun yanında ekonomik sermaye hacminin sınırladığı diğer bir boyut ise maddi kaygıların getirdiği baskı neticesinde bulunduğu şehri eğitimi için değiştirememektir. Bilkentli öğrencinin ebeveyni tarafından sağlanan “açık çek” yurt dışı ve farklı şehirler arasındaki geçişlerde önemli bir imkân ve kolaylaştırıcı unsurdur. Ancak, AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim için harekete geçirebilecekleri sınırlı ekonomik sermaye hacmi, farklı şehir tercihleri noktasında önemli bir engel olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda K24 tercihlerinin maddi kaygı çerçevesinde nasıl şekillendiğini ve bu süreci nasıl anlamlandırıldığını şu şekilde belirtmektedir:

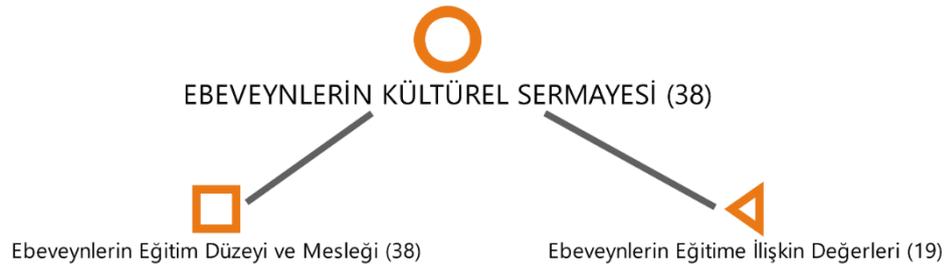
“Tercihlerim Ankara'daki üniversitelerdi ya da Ankara çevresiydi. Aslında ben şehir dışında okumak istiyordum. Ama Ankara da olunca, daha küçük bir şehirde olsaydım bu kolay olurdu. Ama iyi üniversiteler hep Ankara'da ve Ankara'da bir üniversite kazanınca ben gideceğim diyemiyorsun. Bunun ekonomik bir getirisi var. Öğrenci olmak zaten çok zor ekonomik olarak [...] Şehir dışında olunca bu ekstra bir külfet olacaktı. Burada kazanınca gitmedim.” (K24, Kadın, Hukuk, AYBÜ)

Farklı şehrin olası seçilme ihtimalinin tartışma konusu dâhi edilmediği ise K31'de şöyle karşılık bulmaktadır:

“Ailemle fikir alışverişinde bulunmadık ama net bir şekilde Ankara yazacaksınız diye oldu, maddi sebeplerden dolayı. Başka bir şehir olmaz diye düşündük. Hacettepe, Ankara diye düşününce bunlar olmazsa AYBÜ olur.” (K31, Kadın, Sosyoloji AYBÜ)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, ekonomik sermaye hacmi buraya kadar iki boyut açısından sunulmuştur. Bunlar sırasıyla eğitim için maddi kaynaklara sahip olmak ve olmamaktır. Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin sahip olduğu ekonomik sermaye hacmi, eğitim hayatı içerisinde alınan pozisyonlarda ve yapılan tercihlerde önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Yurtdışında okumak veya okumamak, maddi sınırlılıklardan bağımsız olarak ebeveynlerin tercihleriyle şekillenmektedir. Eğitim için ayrılacak kaynaklar planlanmış ve bu noktada zamanı geldiğinde harcanılacak biçimde muhafaza edilmiştir. Bilkentli bir grup içinse mevcut kaynak hacmi neticesinde böyle bir muhafaza etme stratejisine dâhi ihtiyaç duyulmamaktadır. Öte yandan, AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin sahip oldukları sınırlı ekonomik sermaye hacmi, eğitim için harekete geçirilebilecek yatırımlara doğal olarak ket vurmaktadır. Bu durum ebeveynlerin kasıtlı bir tercihi olarak değil; aksine, konuma içkin bir zorunluluğun doğal tavır olarak içsel kabulüdür. Diğer bir deyişle, çevrenin sınırlarının öğrenilmesi illa duvara çarpmanın tecrübesini gerektirmemektedir. Aksine, ekonomik sermayenin habitusa içkin kazandırdığı stratejiler, bu durumu doğallaştırarak kendi kendisini elemesine neden olmaktadır.

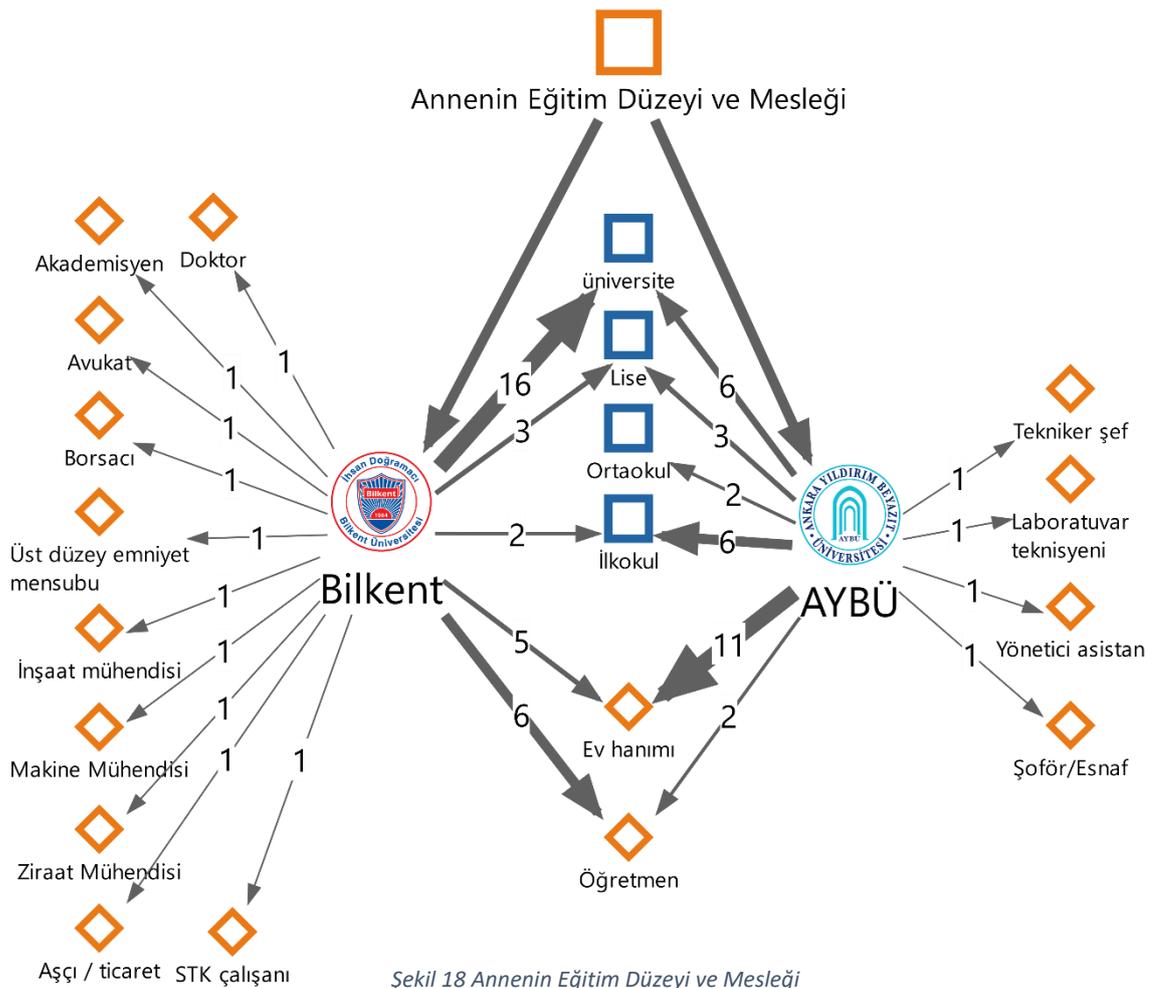
3.2.2. Ebeveynlerin Kültürel Sermayesi



Şekil 17 Ebeveynlerin Kültürel Sermayesi

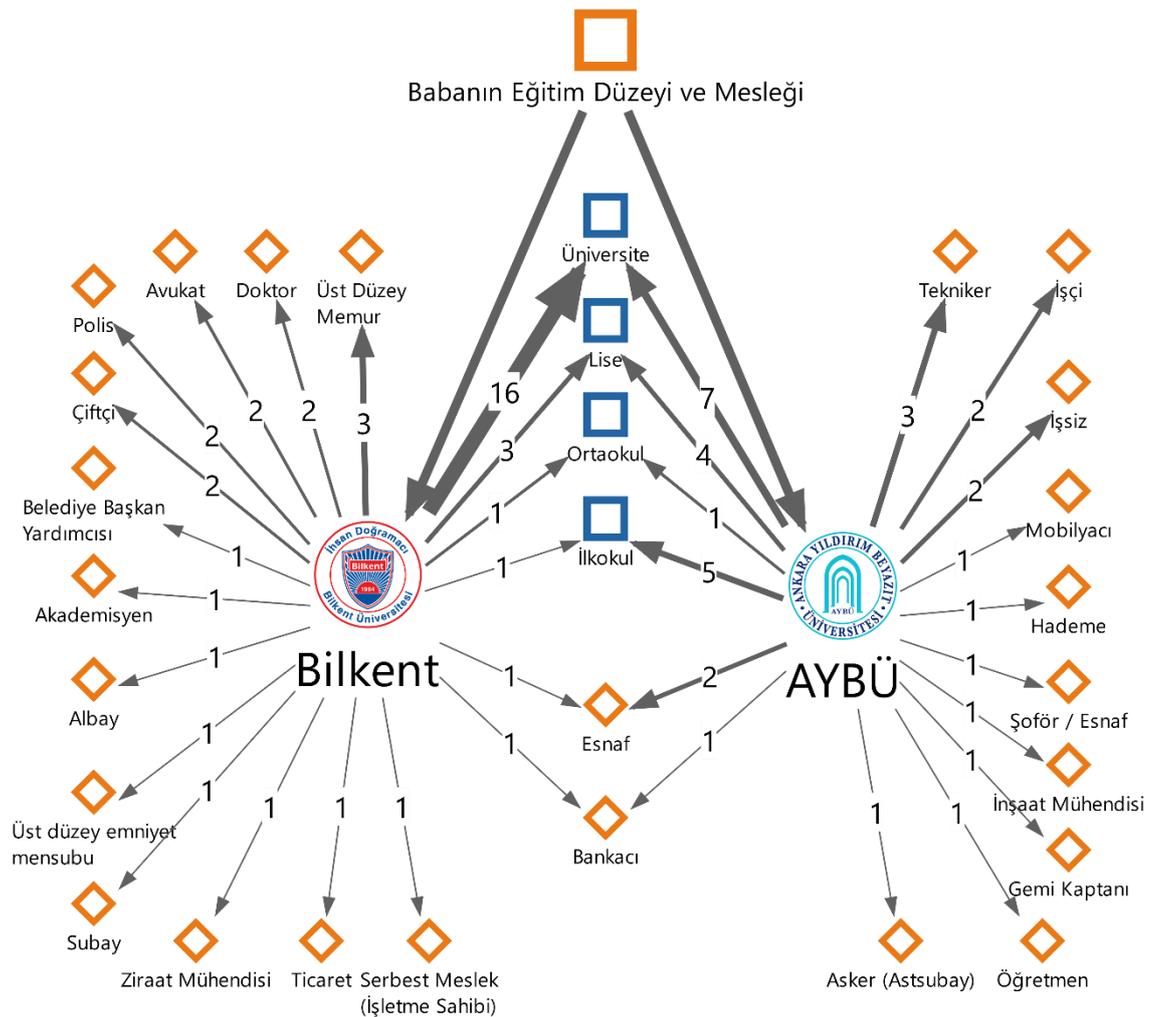
Bu başlık altında ebeveynlerin kültürel sermayesi incelenmiştir. Ebeveynlerin kültürel sermayesi eğitim düzeyi ve mesleği ile eğitime ilişkin değerleri bakımından ele alınmıştır. Yukarıda “Ebeveynlerin Kültürel Sermayesi” temasının genel şeması sunulmuştur.

3.2.2.1. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi ve Mesleği



Şekil 18 Annelerin Eğitim Düzeyi ve Mesleği

Eğitim d¼zeyi ve meslek k¼lt¼rel sermayenin temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Şekil 18’de Bilkentli ve AYB¼’l¼ ¼đrencilerin annelerinin eğitim d¼zeyleri karşılaştırıldığında Bilkentli annelerin tamamına yakını ¼niversite mezunudur. Diğer taraftan AYB¼’l¼ annelerin ise eğitim d¼zeyi olarak alt basamaklarda yer aldıkları g¼r¼lmektedir. Annelerin meslekleri karşılaştırıldığında ise Bilkentli ¼đrencilerin annelerinin ¼ođunun prestijli ve y¼ksek gelir getirici mesleklere (doktor, akademisyen, avukat, borsacı vb.) sahip olduğu g¼r¼lmektedir. Öte yandan AYB¼’l¼ ¼đrencilerin annelerinin ¼ok b¼y¼k bir b¼l¼m¼ ev hanımıdır. Onun dışında ¼alıřanların ise teknik personel olduğu anlaşılmaktadır.



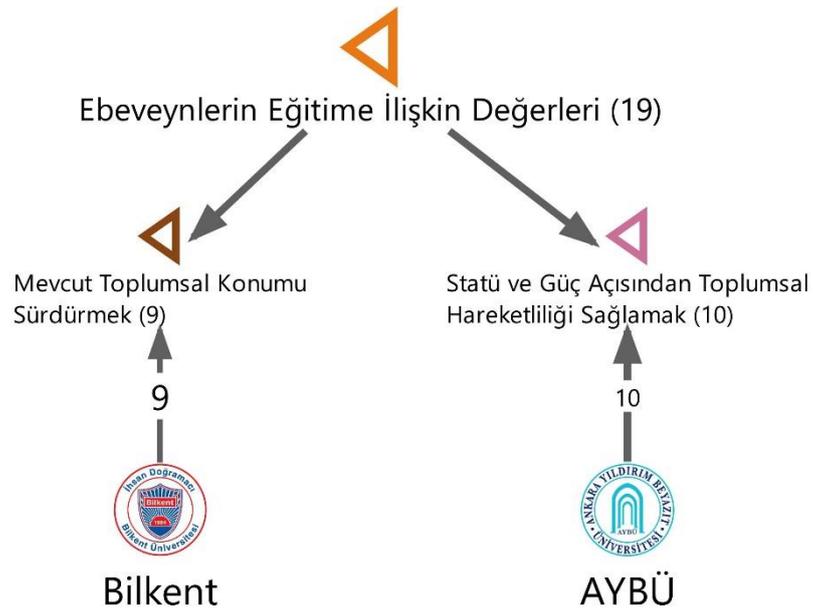
Şekil 19 Babanın Eğitim D¼zeyi ve Mesleği

Şekil 19’da g¼r¼ld¼đ¼ üzere, Bilkent’te ¼đrenim g¼ren ¼đrencilerin babalarının eğitim d¼zeyinin tamamına yakını ¼niversite seviyesindedir. AYB¼’de ¼đrenim g¼ren

öğrencilerin babalarının çoğunluğu ise üniversite altındaki eğitim basamaklarında dağılım göstermektedir. Babaların eğitim düzeylerindeki farklılıklar, meslek dağılımlarında da kendisini göstermektedir. Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin babalarının meslekleri arasında kritik farklılıklar mevcuttur. Bilkentli öğrencilerin babalarının yüksek gelir getirici ve yüksek prestijli (belediye başkan yardımcısı, üst düzey memur, avukat, doktor, akademisyen, mühendis gibi) meslekleri icra etmekte oldukları görülmektedir. Bunun aksine Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin babalarının ise daha düşük gelir getirici ve düşük prestijli meslek (işçi, tekniker, mobilyacı v.b. gibi) dağılımlarının oldukları görülmektedir. Bu grupta işsiz olan babalar da yer almaktadır.

Özetle ebeveynlerinin kültürel sermayelerinin önemli unsurlarından birini teşkil eden eğitim düzeyi ve meslek açısından iki üniversitede yer alan öğrencilerin aileleri net bir ayrışma sergilemektedir.

3.2.2.2. Ebeveynlerin Eğitime İlişkin Değerleri



Şekil 20 Ebeveynlerin Eğitime İlişkin Değerleri

Bu başlık altında, ailelerin eğitime yönelik değer yargılarının çocuklarının üniversite ve bölüm seçiminde oynadığı rol üzerinde durulacaktır. Ebeveynler çocuklarının eğitime yaptıkları yatırımın yanı sıra, eğitime ilişkin değer yargılarıyla onların eğitim hayatlarını şekillendirmektedirler. Dolayısıyla, farklı sınıfsal konumda yer alan ailelerin eğitimden

beklentileri de farklılaşmaktadır. Bu ekseninde eğitimin iki işlevi öne çıkmaktadır. Yüksek sosyal statülü aileler için eğitim bir tür sosyal sınıfın kapalılığını sağlayan mevcut statükoyu koruyucu bir araçtır. Kaldı ki çoğu eğitimli aile için üniversite eğitimi aslında bir habitat materyalidir. Oysaki alt gelir grupları için ise çetin yaşam koşullarına karşın hayatta kalmayı sağlayacak ve ebeveynin de sınıf atlamasına yarayacak bir araçtır. Araştırmada yer alan Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin eğitime ilişkin değerlerinin bu ekseninde birbirinden oldukça net bir şekilde ayrıştığı görülmektedir.

Bilkentli öğrencilerin ebeveynleri eğitime ilişkin yaratıcı ve girişimci değerlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Aksine Yıldırım Beyazıtlı ailelerin ise yaşamış oldukları imkânsızlıkları çocuklarının yaşamaması için “ben okuyamadım sen oku” anlayışıyla hareket ettikleri, kendilerini çocuklarında gerçekleştirmek istedikleri anlaşılmaktadır. Bilkentlilerin aileleri çocuklarından daha çok mevcut toplumsal konumlarını sürdürebilecekleri prestijli, uluslararası geçerliliği bulunan, yaratıcı, girişimci, çağcıl ve yüksek gelir sağlayan işleri yapmalarını beklemektedirler. Yıldırım Beyazıtlı ailelerin ise eğitimi sınıf atlama aracı olarak değerlendirdikleri; kendilerinden daha iyi koşulların sağlanması ekseninde çocuklarından düzenli bir gelire sahip olmalarını bekledikleri ve bunun da ancak memuriyetle sağlanabileceğine inandıkları anlaşılmaktadır.

Bilkentli öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ailelerinin çoğunluğunun yaratıcı ve girişimci değerlere sahip oldukları görülmektedir. K8 tercih sürecinde ebeveynleri ile gerçekleştirdiği diyalogu anlatırken ebeveynlerinin girişimciliğe vurgu yaptığı anlaşılmaktadır:

“Mühendislik tercihini ailemle bu yüzden yaptık. Öyle körü körüne işe girmek gibi bir hayalimiz yok bundan ziyade özellikle ailemin girişimcilik yapma beklentisi var. Bu yüzden mühendislik alanında elde edeceğim bilgilerin hem bizi daha çok tatmin edeceğine inandık hem de biraz daha teorik bilgiden çok uygulamaya geçmek benim için daha iyi olur diye düşündük Bilkent'i.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

Benzer bir duruma K17'nin ifadesinde de rastlanılmaktadır. Ailesinin yaratıcı ve yenilikçi değerler etrafında özelde çalışmaya vurgu yaparak çocuğunun bu çerçevede bölüm ve okul tercihinde etkili olduğu anlaşılmaktadır:

“Annem de biraz devreye girdi. Sürekli olarak yeniliklere açık olmam gerektiğini, yaratıcı olmam gerektiğini söyler. Bu ne kadar doğru bilmiyorum ama anneme göre siyaset okursam çalışma alanım sadece devletle sınırlı kalacağını, uluslararası ilişkiler okursam da özel firmalar ve yurtdışının falan daha çok devreye gireceğini söyledi. Uluslararası ilişkileri daha çok yurtdışı ayağı, daha çok özel firma alanı olduğu için onu seçtirdiler gibi oldu.” (K17, Kadın, Uluslararası İlişkiler, Bilkent, Ücretli)

Bilkentli öğrencilerinin ebeveynleri, girişimciliğin ve yaratıcılığa öncelik verirken, bu sürece saygınlık ve prestijinde eklenmesinin gerekliliğini vurguladığı görülmüştür. K3 mevcut taleplere ilişkin durumu şöyle ifade etmektedir:

“Onlar benim hukuk okumamı istiyorlardı ama baskı kurmadılar. Babam da hukukçu zaten. İyi bir meslek yapmamı, insanlar arasında hep saygın olmamı istiyorlar. Onun dışında iyi bir üniversite eğitimi almamı istiyorlar. Hukuk alanında uluslararası prestije sahip bir avukat olma fikri yattıyor, hissediyorum. Ayrıca ne olursa olsun başarılı olmamı istiyorlar. Baskı yapmasalar da ben bunu anlayabiliyorum.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

K2'nin ebeveynlerinde ise saygınlığın ve prestijin, uluslararası geçerliliği yüksek olan diplomaya sahip olmayla birleştiği görülmektedir:

“Ben avukat olmak istediğimi söylediğimde ‘Madem avukat olmak istiyorsun, iyi bir üniversiteden olman gerekiyor. Dil bilen, uluslararası geçerlilik sahibi bir diplomaya sahip olan bir üniversite olması için Bilkent Üniversitesini tercih etmen gerekir’ demişti.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Son olarak ise K7 ile yapılan görüşmede ailesinin, yüksek kazanç beklentisi içinde olduğunu ifade etmektedir:

“Beklentileri, iyi bir şekilde mezun olup kendi işimi kurmak ya da yüksek bir yerde iyi geliri olan işe başlamak.” (K7, Erkek, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

AYBÜ'lülerin ebeveynlerinin statü ve gelir getirici mesleklere yönelim arzusu ise ilk bakışta Bilkentlilerin ebeveynlerine benzer gibi görünse de motivasyonlarının ve temeldeki kaygılarının oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. AYBÜ'lü ebeveynler üniversite eğitimini daha çok bir tür hayatta kalma stratejisi olarak algılamaktadırlar. Yani üniversite eğitimi alma, habituslarının repertuarındaki olağan bir transferi değil daha çok ontolojik güvenlik sağlamaya yönelik ümit vaat eden bir anahtar ifade etmektedir.

K22 ebeveynlerinin eğitimine destek olurken, beklentilerinin temelde belirtilen ontolojik güvenliğin sağlanması yönünde olduğunu teyit etmektedir. Ebeveynlerine göre bu durum temelde devlette bir yer edinmeyle sağlanmaktadır:

“[Üniversite eğitimine devam etmede] Bu konuda bana çok destek oldular. Okumamı da çok istediler zaten. İyi oku, iyi bir mesleği eline al, devlette bir yerin olsun dediler.” (K22, Kadın, Hukuk, AYBÜ)

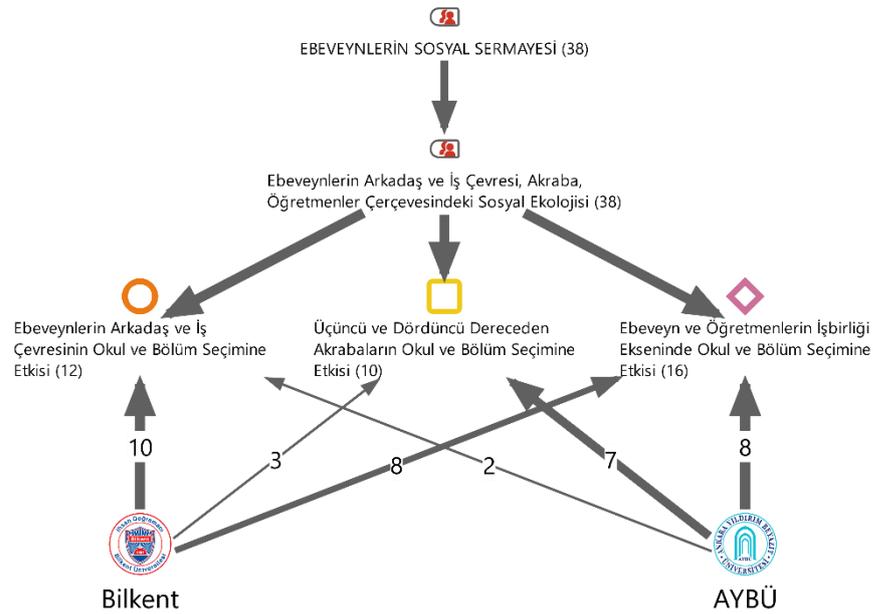
Benzer durum K33’te de görülmektedir. Ebeveynler çocuğunun kendini gerçekleştireceği, seveceği ya da tatmin olacağı bir meslek ve bölüm seçimini teşvik etmek değil ne olursa olsun düzenli bir gelir ve güvence sağlamak üzere kamu kurumunda çalışmayı öğütlemektedirler.

“Bir işiniz olsun, düzenli bir hayatınız olsun, devlette olsun, belirli bir maaşınız olsun” hep böyle düşünüyorlardı. Ne yaptığımdan çok güvenceniz olsun, kendi ayaklarınız üzerinde durun ne yaptığımız artık size kalmış gibisinden konuşuyorlar.” (K33, Kadın, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

AYBÜ’lü ebeveynlerin sınıf atlamak için çocuklarının eğitimlerini desteklemekte ve “ben okuyamadım sen oku” anlayışıyla hareket ettikleri görülmektedir. K36 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Babamın bu kültürel arka planı hep kendi istediği ama bazı şartlardan ve bazı yetersizliklerden dolayı üniversite gibi bir noktaya gelememesinden kaynaklanıyor. Kendisi üniversite okumayı istediğini hep belirtirdi. O zamanlar babasını kaybettiği ve köyden eğitimini sürdürdüğü için liseden öteye gidememiş. O zamanki toplumun yapısı gereği bir an önce evlenip hayata karışma gibi kaygılardan dolayı üniversite okumamış. Ben okuyamadım siz okuyun, der sürekli. Elinden geldiğinde bu fırsatları bize sunmaya çalışıyor.” (K36, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ).

3.2.3. Ebeveynlerin Sosyal Sermayesi



Şekil 21 Ebeveynlerin Sosyal Sermayesi

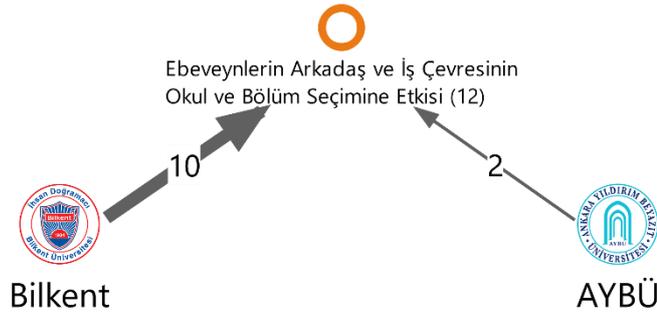
Bu başlıkta üniversite ve bölüm seçiminde ebeveynin sosyal sermayesinin etkisi sunulmuştur. Bu kapsama üniversiteye yönelik seçim stratejisi geliştirilmesi konusunda bilgi, taktik veya rol model alma açısından önem arz eden sosyal ekolojileri (akraba, arkadaş, iş çevresi ve öğretmenler ile) içinde kurdukları etkileşim ağları üzerinde durulmuştur. Yukarıda “Ebeveynlerin Sosyal Sermayesi” temasının genel şeması Şekil 21’de sunulmuştur.

3.2.3.1. Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresi, Akraba, Öğretmenler Çerçevesindeki Sosyal Ekolojisi

Bir bireyin nasıl bir insan olacağını belirlemede olduğu gibi mesleki yöneliminin de belirlenmesinde etkili olan en temel sosyalleşme ajanı ailedir. En yakın ve en uzun süreli etkileşim ortamını sağlaması, ilk rol modellerini oluşturması, değer ve tutumları doğrudan aktarması açısından aile ekolojisi büyük önem arz etmektedir. Bu özelliklerine ek olarak aile ekolojisi, eğitim sürecindeki kararların şekillenmesinde de hayati bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda araştırmada ebeveynlerin sosyal ekolojisi içinde kurulan ilişki ağları üç başlık altında incelenecektir: (1) Ebeveynlerin arkadaş ve iş çevresinin

okul ve bölüm seçimine etkisi, (2) Üçüncü ve dördüncü dereceden akrabaların okul ve bölüm seçimine etkisi ve (3) Ebeveyn öğretmen iş birliği ekseninde okul ve bölüm seçimine etkisidir.

3.2.3.1.1. Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresinin Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi



Şekil 22 Ebeveynlerin Arkadaş ve İş Çevresinin Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi

Araştırmada sosyal ekolojisinin birinci boyutu ebeveynlerin arkadaş ve iş çevresinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler seçim yaparken ebeveynlerinin arkadaş ve iş çevresinin yoğun bir şekilde etkisi altında kalmaktadır.

Ebeveynlerin kasıtlı ve bilinçli olarak üniversite eğitimi için mikro çevrelerinde araştırma yapanların önemli bir kısmını Bilkentli öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu ağ içerisinde ebeveynlerin arkadaş ve iş çevrelerinin süreçte kritik bir rol üstlendiği görülmüştür. Bilkentli öğrencilerin ebeveynleri okul ve bölüm seçimi konusunda birinci elden nitelikli bilgiye sahip olmak için doğrudan temel kaynağa ulaşmayı tercih etmektedirler. Bu temel kaynağa ulaşım açısından ebeveynlerin arkadaş ve iş çevreleri gereken imkânları sağlamaktadır. Mevcut arkadaş ve iş çevresi son derece farklı meslekleri içerisinde barındırmakla birlikte, bu mesleklerin her birinin kariyer mesleği olduğu görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının tercih sürecinde gelecekle ilgili planlarken doğrudan ilgili meslektaşlarına ve arkadaşlarına yönlendirerek birinci elden uzman desteği almalarını sağlamaktadır. Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin bu tutumu özellikle eğitim hayatının planlanması ve önceden kestirebilir olması açısından da çocuklarına avantaj sunmaktadır.

K4'ün ifadelerinde ebeveyninin çevresinin önemini ortaya koymaktadır. Tercih dönemi öncesinde ebeveynin ilişki ağı sayesinde hâkim ve akademisyen arkadaşlarıyla iletişime geçtiği görülmektedir:

“Mühendislikten kaymamın diğer bir sebebi ise, çevremizde de çok öyle özel bir yerde çalışan bir mühendis çevremiz yoktu. Birkaç mühendis vardı ama onlarda memuriyette çalışan insanlardı. Çevreden dolayı yardım edecek insanlar olmadığını düşündüğümünden hukuk fakültesine geçtim. Babamın özellikle bana bu süreçte yardımcı olabileceğini düşündüğümünden... [...] Babamın o sıra hâkim arkadaşlarıyla konuştuklarından öğrendiğini düşünüyorum. Aralarındaki konuşmadan öğrendiğin düşünüyorum. Üniversitedeki hocaları da tanıması bunda bir etken tabi ki. Kendi dersine giren hocaların hala ders veriyor olması bunun üzerinde bir etken tabi ki. [...] Aslında hâkim arkadaşı da benzer şeyler söyledi. Devlet üniversitesinde kaliteli profesörlerin kalmadığını, daha çok özellere gittiğini söyledi ve Bilkent üniversitesinde tanıdığı çok iyi hocalar olduğunu ve benim oraya gitmemin ilerde meslek hayatımda çok faydalı olacağını söylemişti bana.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Benzer şekilde K9 da öncelikle ebeveyni ile iletişime geçtiğini ebeveyninin ilişki ağı sayesinde bölüm tercihine karar verdiğini ifade etmektedir:

“İlk başta annemle konuştuk. Onunla konuştuktan sonra elektrik elektronik mühendisliğine karar verdikten sonra ailemin arkadaşlarının çocuklarıyla konuştum. Annemin bir arkadaşının kızıyla konuştum. Bir de babamın arkadaşının çocuğu vardı onunla konuştum. Konuştuğum bu kişiler de elektrik-elektronikte okuyan ya da mezun olmuş kişilerdi. İkişiyile konuştuktan sonra bölümün iyi olduğuna karar verdim.” (K9, Kadın, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

Ebeveynin iş çevresinin de okul ve bölüm tercihinde önemli bir etkisi olmaktadır. K10, ebeveyninin iş arkadaşları ile iletişime geçerek seçimini yaptığını ifade etmektedir:

“Araştırdık babamla daha çok ne yazayım diye okullara baktık ve Bilkent'in imkanları daha çok hoşumuza gitti. Zaten babamın iş arkadaşlarının Bilkent'te okuyan çocukları vardı. Onlardan da duyuyordu. Bildiğimiz bir şeydi biraz daha. En azından örnek vardı elimizde. Babamın arkadaşı yardımcı oldu.” (K10, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

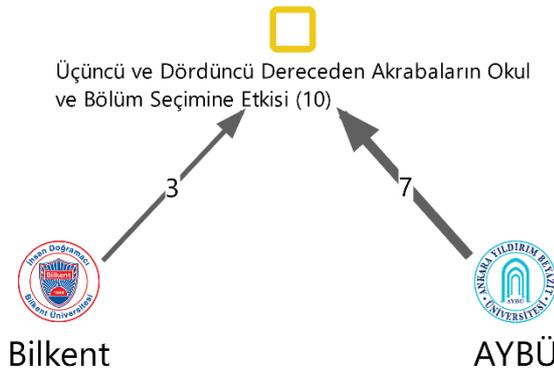
Çalışmadan elde edilen bulgular, AYBÜ'lü öğrencilerin aile çevresinin de bölüm ve okul seçiminde önemli olduğu göstermektedir. Ancak bu bilgi kaynağının niteliği Bilkentlilere kıyasla daha düşük ve kapsamı da daha sınırlıdır. Özellikle, Bilkentli öğrencilerin

ebeveynlerinin AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerine göre daha geniş bir ilişki ağına sahiptir. Bu durum Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin başka kişilere danışma olanağını arttırdığı görülmüştür. Ancak, AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerin sosyal ağlarının sınırlı olması süreçte birine danışma ve ilişki ağından faydalanmasını engellemekte; hatta ebeveynlerin bu süreçte baskın yönlendirici rolünü pekiştirmektedir.

K23 tercih döneminde sadece babasından bilgi aldığını ifade etmektedir. Ancak babasının sağlamış olduğu bilgi, Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin sosyal ekolojisine dâhil olma noktasında şekillenmemiştir. Aksine, anlık farkında olunan ve öğrenilen bir okulun babasının “bunu da yaz” çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. K23 tercih listesini de bu bilgiye göre güncellemiştir:

“Üniversite tercihinde tamamen babamın ‘Ankara’da böyle bir üniversite varmış bunu da yaz, önce Ankara’da hiçbir yer tutmazsa sonra İzmir’e git’ demesi üzerine Yıldırım Beyazıt Üniversitesini listeye koydum.” (K23, Erkek, Hukuk, AYBÜ)

3.2.3.1.2. Üçüncü ve Dördüncü Dereceden Akrabaların Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi



Şekil 23 Üçüncü ve Dördüncü Dereceden Akrabaların Okul ve Bölüm Seçimine Etkisi

Bu başlık altında üçüncü ve dördüncü derecede akrabaların öğrencinin okul ve bölüm seçimine olan etkisi incelenecektir. Çalışmada bu akrabalar içerisinde öncelikli olarak amca ve kuzenlerin okul ve bölüm seçiminde rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin arasında önemli farklılıklar mevcuttur. Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin arkadaş ve iş çevresi, önemli bir karar ve tartışma merci olarak belirlemektedir. Dolayısıyla, okul ve bölüm seçimin noktasında ebeveynlerin

ulaşabildiği uzmanlar sürecin şekillenmesinde son derece etkili olmaktadır. AYBÜ’lü öğrencilerin ebeveynlerinin ilişki ağlarında ise uzman bilgiye ve arkadaş çevresine erişimi sınırlıdır. Bu sebepten ebeveynlerin danıştıkları veya öğrencilerin faydalanabildikleri çevrenin akrabalarından oluştuğu görülmektedir.

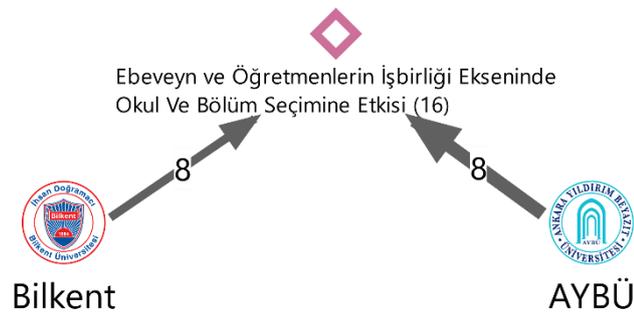
Bölüm ve okul hakkında karamsar davranan ve bilgiye ihtiyaç duyan K26, amcası kanalıyla kararını netleştirmektedir. Mühendis olan amcasından iş piyasasında yükselişe geçen bilgisayar mühendisliği hakkında bilgi alarak seçimde bulunmuştur:

“Çok şehir dışı olsun istemiyorduk. Ama mühendislik istendiği için Erzurum için puanım çok yüksek gitsem puanıma yazık olacak gibisinden. Ankara’da da mühendis amcam var o bana yardımcı olur dedik. Mühendis olan amcamla da konuştum. Ben bilgisayar mühendisliğini tercih etmek istiyorum dedim. Şu zamanda mühendislik olarak en iyi onu tercih edebilirsin, dedi. Sana daha uygun deyince de daha kesinleşmişti. Bir de şehir konusunda şey yaptık. Orası olsun şurası olsun gibisinden.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

K34, kuzenlerinin iktisat öğrenimi görmesinden etkilendiğini belirterek seçimini gerçekleştirmiştir. Bölüm ve okul konusunda kuzenlerinden bilgi almış tercihinin Yıldırım Beyazıt’tan yana kullanmıştır:

“Benim iktisat bölümünü yazmam da gelenek haline geldi. Çünkü kuzenlerimin hepsi iktisat okuyordu, benim de iktisat bölümüm kesinleşti bir nevi... Okul üzerine de büyük konuşmalar döndü.” (K34, Erkek, İktisat AYBÜ)

3.2.3.1.3. Ebeveyn ve Öğretmenlerin İşbirliği Ekseninde Okul Ve Bölüm Seçimine Etkisi



Şekil 24 Ebeveyn ve Öğretmenlerin İşbirliği Ekseninde Okul Ve Bölüm Seçimine Etkisi

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bölüm ve okul seçimi üzerinde etkisi sosyal sermayenin üçüncü unsuru oluşturmaktadır. Üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğretmenler, okul ve bölümler hakkında zengin bilgi kaynağına sahip olmaktadır. Bu kapsamda araştırmada okul ve bölüm seçiminde ebeveynlerin öğretmenler ile işbirliği ekseninde okul ve bölüm seçimine etkisi ele alınmıştır.

Üniversiteye girişte öğrencilerin bilgi alabileceği en kolay ve hesaplı kaynaklardan biri olan lise öğretmenleri her yıl yükselişe ya da düşüşe geçen bölümlerin bilgisine vakıf olduğundan dolayı öğrenci ve veliler tarafından sıklıkla iletişim kurulmakta, bilgilerinden faydalanılmaktadır. Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerinin ebeveynlerinin bu süreçte öğretmenler ile iş birliği noktasında kritik farklılıklar mevcuttur. Bilkentli öğrencilerin ebeveynleri, özel öğretmenler tutmakta ve çocuklarının eğitimleri noktasında tavsiye ve yönlendirmelerine başvurmaktadır. Bu başvuru ise ebeveynin öğretmen ile olan ilişkisi çerçevesinde şekillenmektedir.

Özel öğretmenler, Türkiye’de iş alanlarını kendi bölümleri kapsamında bilmekte, alternatif bölüm stratejileri üretebilmekte ve öğrencinin yetenekleri çerçevesinde ebeveynlere ve öğrencilere kılavuzluk etmektedir. Bilkentli K14 ebeveynleriyle birlikte tercih döneminde özel öğretmeninden bilgi aldığını ifade etmektedir. Öğrenci, özel öğretmenin iş/istihdam piyasasına aşina olduğunu dile getirmektedir:

“Tercih dönemiymi galiba çok fazla bölüm tartışmıştık. İlk bir haber hocamıza sormuştuk nereleri yapabilirim diye. Şunları yazabilirsin dedi. Bir yandan da benim özel ders aldığım hoca vardı ve bu işleri iyi biliyordu. O geldi bana ayrıyeten yardım etti. Annem, babam, ben ve hocam oturduk tartıştık. Şunu yapabilir bunu yapabilir. Mesela o hoca Türkiye’de iş bulma imkanları da iyi bildiği için öyle bir avantajımız oldu. Tartışa tartışa gittik.” (K14, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, Ücretli)

Benzer şekilde K9 da özel öğretmeninden fikir aldığını ve tercih döneminde kendisini ve ailesini etkilediğini ifade etmektedir:

“Tasarım, çizim konularında iyi olduğum için endüstriyel tasarım istiyordum. O da TOBB ve ODTÜ’de vardı sanırım. Daha sonra üniversite sınavına girdiğimde oraları kazanmıştım ama daha sonra özelde ders aldığım bir matematik hocasıyla

konuştuğumuzda beni ve ailemi o ikna etti. Elektrik elektronik mühendisi olmam konusunda beni destekledi. Genel olarak bir okul söylemedi ama kendisi elektrik elektronik mühendisi olduğu için iyi olduğunu anlattı. Ailemin fikrini de o etkiledi.” (K9, Kadın, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

K19 da benzer şekilde özel ders aldığı öğretmeninin yaptığı öneriyi şu şekilde ifade etmektedir:

“Özel ders aldığım ve aile dostumuz olan bir öğretmenim vardı o bana Bilkent’i önerdi. O da Ankara’da okumuş. Benim de Bilkent hakkında çok aşırı bir bilgim yoktu adını biliyorum, iyi bir üniversite olduğunu biliyorum ama gelip görmedim. Baktık ve ben ilk 4 sıralamam Bilkent üniversitesini yazdım.” (K19, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

Öte yandan, AYBÜ’lü öğrencilerin ebeveynlerinin bu süreçte okul öğretmenleri ile sınırlı bir ilişkisi olduğu; bu süreçte öğrencinin devlet kurumunda öğretmenlik yapan kişilerin önerileri çerçevesinde hareket ettikleri görülmektedir. Lisede öğretmeninden etkilenmesi sonucunda üniversitede öğrenim göreceği bölüme karar veren K37, rehberlik öğretmeni aracılığıyla Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’ni olduğunu öğrendiğini ifade etmektedir:

“Onun sayesinde geçtim dil bölümüne. [...] Yıldırım Beyazıt’ı da rehberlik hocam sayesinde duydum adını. Çünkü bölüm yeni açıldığı için karşıma öyle çıktı. Öyle yazmış oldum. Ankara’da iş imkânı çok fazla olur diye yazdık. [...] Aslında rehberlik hocam demişti.” (K37, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

K33 üniversite tercih listesini hazırlarken lise öğretmenlerine danıştığını ifade etmektedir. Ancak ifadesinde sosyal sermayesinin kısıtlılığına değinmekte, alternatif bilgi kanalının olmadığından dolayı öğretmenine danıştığını ifade etmektedir:

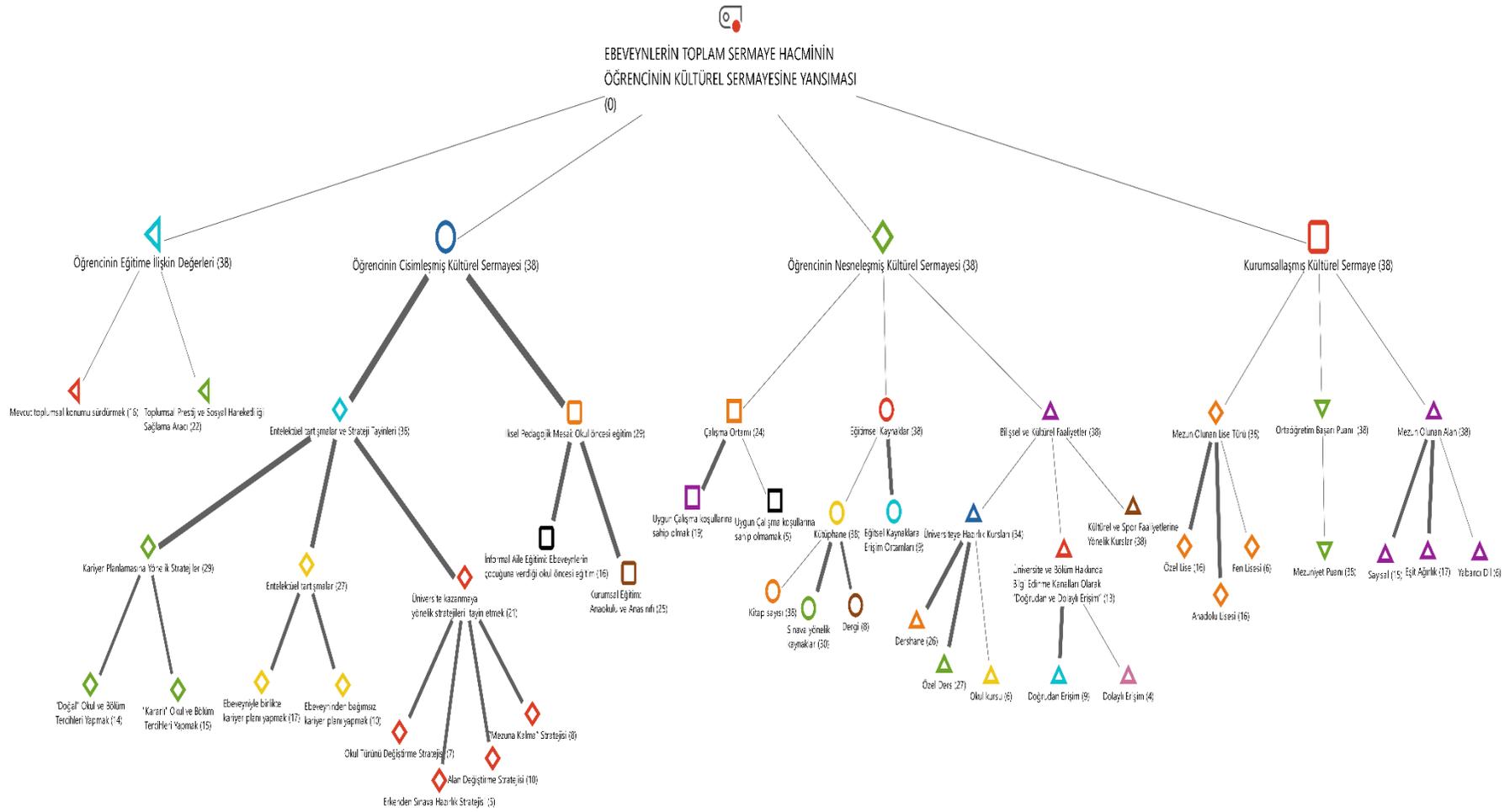
“Tercih listemi yaparken lisedeki öğretmenlerime danıştım. Onlar da iyi bir bölüm ve üniversiteler olduğunu söylediler. Tercih listemde bir sıkıntı görmediler. Çok bir sosyal çevrem yoktu danıştığım aslında öğretmene danışmak zorunda kaldım.” (K33, Kadın, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

K35 ise şu an bulunduğu bölümü tercih etmesinde İngilizce öğretmenin etkisi olduğundan bahsetmektedir. Katılımcı, öğretmeni aracılığıyla ailesini ikna ettiğini ifade etmektedir.

İngilizce bölüm olarak seçmemde İngilizce öğretmenim çok yardımcı oldu özellikle bilgi verme ve ailemi ikna etme konusunda. (K35, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

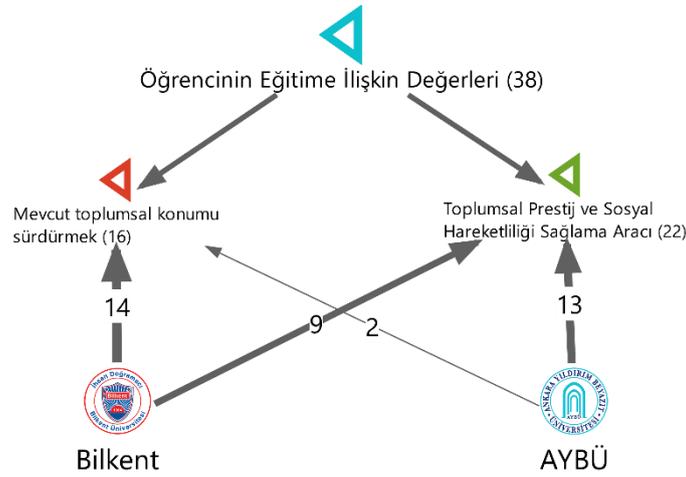
3.3. EBEVEYNLERİN TOPLAM SERMAYE HACMİNİN ÖĞRENCİNİN KÜLTÜREL SERMAYESİNE YANSIMASI

Araştırmanın bu bölümünde ebeveynlerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin çocuklarının kültürel sermayesi üzerindeki yansımaları ve bu yansımaların üniversiteye girişte okul ve bölüm seçimine etkisi sunulmuştur. Bu kapsamda öğrencinin kültürel sermayesinin dört boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar sırasıyla “Çocuğun Eğitime İlişkin Değerleri”, “Cisimleşmiş Kültürel Sermaye”, “Nesneleşmiş Kültürel Sermaye” ve “Kurumsallaşmış Kültürel Sermaye”dir. Aşağıda bölümün genel şeması sunulmuştur:



Şekil 25 Ebeveynlerin Toplam Sermaye Hacminin Çocuğun Kültürel Sermayesine Yansımaları

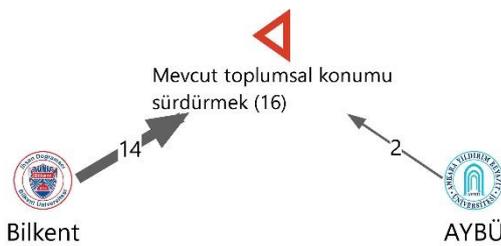
3.3.1. Öğrencinin Eğitime İlişkin Değerleri



Şekil 26 Öğrencinin Eğitime İlişkin Değerleri

Bu başlık altında, çocukların eğitime yönelik değer yargılarının okul ve bölüm seçimindeki etkisi üzerinde durulacaktır. Araştırmada çocukların eğitime ilişkin değer yargıları birbirinden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Bu farklılıklar sırasıyla; mevcut toplumsal konumun sürdürülmesi ve toplumsal prestij ve sosyal hareketliliği sağlama aracı başlıkları altında ele alınacaktır.

3.3.1.1. Mevcut Toplumsal Konumu Sürdürmek



Şekil 27 Mevcut Toplumsal Konumu Sürdürmek

Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, Bilkentli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelecekte devlet kurumunda çalışmak istemedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler bir yere bağlı olmadan çalışmaya ve esnek çalışma saatlerine vurgu yapmaktadır. Kamu kurumunda çalışmaya ise bu bağlamda olumsuz bir tavır takılmaktadırlar. Kamu kurumuna karşı geliştirdikleri olumsuz tavır ise temelde bu katılık ve belirli bir standart çerçevesinde iş yaşamını sürdürmeyi beraberinde getirdiğine

yönelik bir düşünce geliştirmelerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin ebeveynlerinin kariyer mesleklerinin (girişimci, yaratıcı ve uzmanlık isteyen) statülerinin sürdürülmesi yönündeki taleplerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hukuk fakültesinde eğitim gören K1, gelecekte icra etmeyi düşündüğü hukuk mesleklerini sıralamakta ve ilk sıraya özel sektörde çalışabileceği avukatlığı koymaktadır:

“Klasik bir hukuk şakası vardır. 3 IQ’lu avukata ne denir? Sayın Savcım. Bu Amerikan hukuk literatüründe bir şakadır. Ben listenin 3. Sırasına savcı olmayı koyarım. Avukatlık, hakimlik ve son olarak savcılık şeklinde. Bir yere bağlı kalmayı düşünmüyorum.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

Benzer şekilde K3 de özel sektörde çalışmanın kendisini daha iyi hissettireceğini düşünmekte ve yaratıcılığını kullanabileceğini düşündüğü kendi işini kurmak istediğini ifade etmektedir:

“Özelde çalışmak istiyorum. Aslında, hâkim ve savcı olmak istemiyorum. Hem hukuk alanları benim çok ilgimi çekmiyor. Hem de maaşlı çalışan olmaktansa kendi işim olsun istiyorum. Daha iyi hissedeceğimi düşünüyorum. Daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum. Çünkü hareket alanı daha fazla. Kendi fikirlerini yansıtabiliyorsun. Hâkim ve savcılıkta yine de bir yere bağlısın. Seni bir yerlere gönderiyorlar. Burada kendi işin oluyor. Beni daha iyi hissettiriyor.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

K4’te mesleğini yurtdışında icra etmek istemektedir. Çok daha fazla para kazanabileceğini ve arzu ettiği kariyer hareketliliğine ulaşabileceğini düşünmektedir:

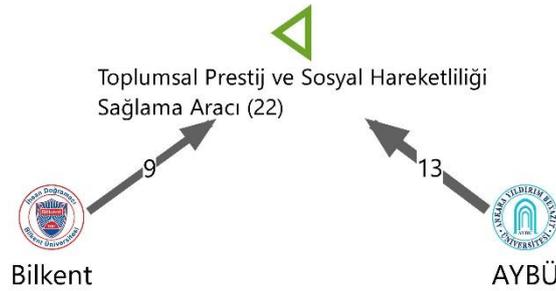
“Yurtdışını tercih ediyorum çünkü Amerika’da çok para kazanabileceğin zaman hayatın hareketli olacağını düşünüyorum. Özellikle de Amerika’nın büyük ülke oluşuğunu düşündüğümüz zaman. Bu yüzden yurtdışında çalışmak istedim. Gelir olarak Türkiye’ye göre tabii ki daha iyi gelire sahip olabileceğimi düşünüyorum.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

K7 ise mevcut toplumsal konumunu sürdürmek adına, yurtdışında iş deneyimi kazanmak istemektedir. Bu bağlamda özellikle girişimcilik ve yaratıcılığında devrede olduğu görülmektedir. Öğrenci gelecekteki pozisyon alışları hakkında kafa yormakta, mevcut

işlerini hangi bağlamda geliştirmesi gerektiğinin farkında olmakta ve bu bağlamda kendisine stratejiler tayin etmektedir:

“Okuldan mezun olduktan sonra Çin’de 3-5 sene dünyaca bilinen bir fabrikada çalışıp, iyi bir yere gelip Türkiye’ye geri dönüp bunu babamın firmasına taşımak. Birincisi benim şu an için görüşüm. Çin artık benim için süper güç. Amerika’yı geçti. Bunun için ve şu an Çince dersi alıyorum, bu alanda Çince benim için önemli. Bir de ben üretim alanında yoğunlaşmayı istiyorum. Bu alanda Çin benim için biçilmiş kaftan. Bu hem kendi çıkarımlarım hem de babam iki kere Çin’e gidip gelmişti hem medya ve dünya olaylarını takip ettiğimde bu ortaya çıkıyor. Aslında benim hedefim yurtdışında çalışarak deneyim kazanmak ve bu deneyimi babamın iş yerinde kullanmak.” (K7, Erkek, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

3.3.1.2. Toplumsal Prestij ve Sosyal Hareketliliği Sağlama Aracı



Şekil 28 Toplumsal Prestij ve Sosyal Hareketliliği Sağlama Aracı

Bilkentli öğrencilerin toplumsal prestij ve sosyal hareketliliği sağlama aracı olarak eğitim noktasındaki meritokratik değerlere bağlılığı temelinde ebeveynlerinin etkisi çerçevesinde uzmanlık, girişimcilik ve yaratıcılığın sürdürülebileceği bir çalışma referansını içerisinde barındırmaktadır. Bu kapsamda Bilkentli öğrenciler bu girişimci ve yaratıcı yanlarını geliştirebilecekleri, ya da bu özelliklerini kullanabilecekleri mesleklere yönelmekte; devleti hantal ve bu yönleri kısıtlayan bir yapı olarak değerlendirmektedir.

Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrencilerin çalışma ve yetenekleri vasıtasıyla toplumsal prestij ve sosyal hareketliliğini sağlayabileceğine yönelik inancın iki grup içinde temel önemde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin çoğunluğunda güçlü meritokratik değerlerin ağır bastığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler eğitim alanı içerisinde çalışmaya vurgu yaparak başarılı olacaklarına dair güçlü bir inanç beslemektedirler. Ancak burada çarpıcı olan husus Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin toplumsal prestij ve sosyal hareketliliği

sağlayacaklarını düşündükleri pozisyonun kamuda memur olma anlayışı ile sınırlı olmasıdır.

Bilkent Üniversitesinden K20 güçlü meritokratik değerlerini ve eğitim ile çalışmaya yüklediği anlamı şu şekilde ifade etmektedir:

“Çok çalışmak. Azimli olmak. Bir de hiç vazgeçmemek. Benim için şans şu, çok çalışan bir insanın çok güzel bir fırsata denk gelmesi ve bam! Şans oluyor. Çok çalışmak beni hiçbir zaman yüzüstü bırakmadı. Hem kendi açımdan, kendim gördüm, çok İngilizce çalıştım, kendime güvenme derecesinde güvenemiyordum kendime. Yapıyordum ama bir yandan da ya olmazsa diyordum. Onu aşmayı başardım. O yüzden insanın kendine inanması ve güvenmesi. İnsan kendine ne kadar inanırsa o kadar enerjisini yükseltiyor o kadar da çalışmaya motivasyonu oluyor. Çok çalışmak kutsal bir şey benim için. Gerçekten kendini adanmış insanları görünce ben saygı duyuyorum. Çok kutsal bir şey. İnsanlar aylarını yıllarını harcıyorlar o şeyi başarabilmek için. Her ne yapıyorlarsa yapsınlar çok güzel bir şey.” (K20, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

K4 ise K20'nin söylemlerini daha ileriye taşımaktadır. Bireyin gerekli çabayı göstererek başarılı olacağını düşünmekte, aile servetinin başarı konusunda etkisinin olmadığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Herkes aslında sınav sistemimiz gereği düzenli çalışarak istediği her şeyi olabilir diye düşünüyorum. Çünkü devlet üniversitelerinde gerekli bölümler var. Bu bölümlerde de yeterli çalışmayla da yapılabilir. Düzenli çalışmayla istenilen bölümlerin yapılabileceği düşünüyorum aslında. Bizde yetenek isteyen bir sınav sistemi olmamasında dolayı. [...] Başarılı olmanın aile servetinin çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bizim ülkemizde çalışmak ve emek sarfetmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Yetenekle insan öne plana çıkarabiliyor.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Bilkentli öğrenciler toplumda iyi bir yere gelebilmek ve başarılı olabilmek için tek kriterin çalışmak olduğunu oldukça güçlü bir şekilde vurgulamaktadırlar. Başarılı olmak konusunda toplumsal açıdan engelleyici ya da kısıtlayıcı unsurların bulunmadığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Yıldırım Beyazıt Üniversitesi öğrencilerinden K26 da sahip olduğu güçlü meritokratik değerlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bence emek verilmeli, çok çalışılmalı. Hiçbir şekilde emek vermeden ben oturayım ayağıma gelsin misali olmuyor. Ben bunu deneyimleyerek de gördüm. Üniversite sınavında çalışmayarak hiçbir şey elde edemezsin. İlerideki hayatında geleceğini

garantiye almak iyi bir yere gelmek isteyen insan çok çalışmalı. Verimli çalışmalı. Çok çalışıp emeğinin karşılığını alamadım diyenler var çünkü verimli çalışmamış. En önemlisi verimli çalışma diye düşünüyorum.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

Her iki gruptaki öğrenciler meritokrasiye inanmaktadır. Ancak iki grup motivasyon ve teşvik kaynakları açısından farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gelecek beklentileri devreye girdiğinde birbirlerinden önemli ölçüde ayrıştıkları görülmektedir. Araştırmada Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin, toplumsal prestij ve sosyal hareketliliğini sağlamak adına kamu kurumunda çalışmak istedikleri ve buna göre hareket ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmının üniversite ve bölüm seçimleri ile gelecekte memur olma beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

K22, gelecekte özel sektörde çalışırsa maddi sıkıntılar çekeceğini dolayısıyla kamu kurumunda çalışmasının kendisine güvence sağlayacağını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Özellikle Dışişleri bakanlığında bir mevkide çalışmak istiyorum. Dışişleri bakanlığı hukuk müşavirliği özellikle, çok istiyorum. [...] Maddi sıkıntılar çekiyorum. Özelde rahat bir şekilde bunu yapabilir miyim bilmiyorum. Devlet o kolaylığı daha iyi sağlayacak gibi geliyor bana. [...] Şimdiye kadar hep devleti düşündüm. Birazcık da çevremdekilerin sürekli “sırtını devlete daya” demesi. Onun da bir etkisi olduğunu düşünüyorum.” (K22, Kadın, Hukuk, AYBÜ)

K36 ise tercih etmiş olduğu bölümün gelecekte iş bulma imkanlarının düşük olduğundan bahsetmektedir. Ancak bölümü ile ilgili olarak kendisinin istikrarlı bir maaş getirecek kamu kurumlarında çalışmak istediğini ifade etmektedir:

“Benim ilgimi çeken özel alanlardan biri Bakanlıklarda çevirmen, tercüman başlığı altında çalışmak. Dediğim gibi iş imkanları zor, istikrarlı bir maaş olması iyi olur.” (K36, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Benzer şekilde K38 de bölümden mezun olduktan sonra KPSS’ye hazırlanarak kamu kurumunda çalışabileceğini ifade etmektedir:

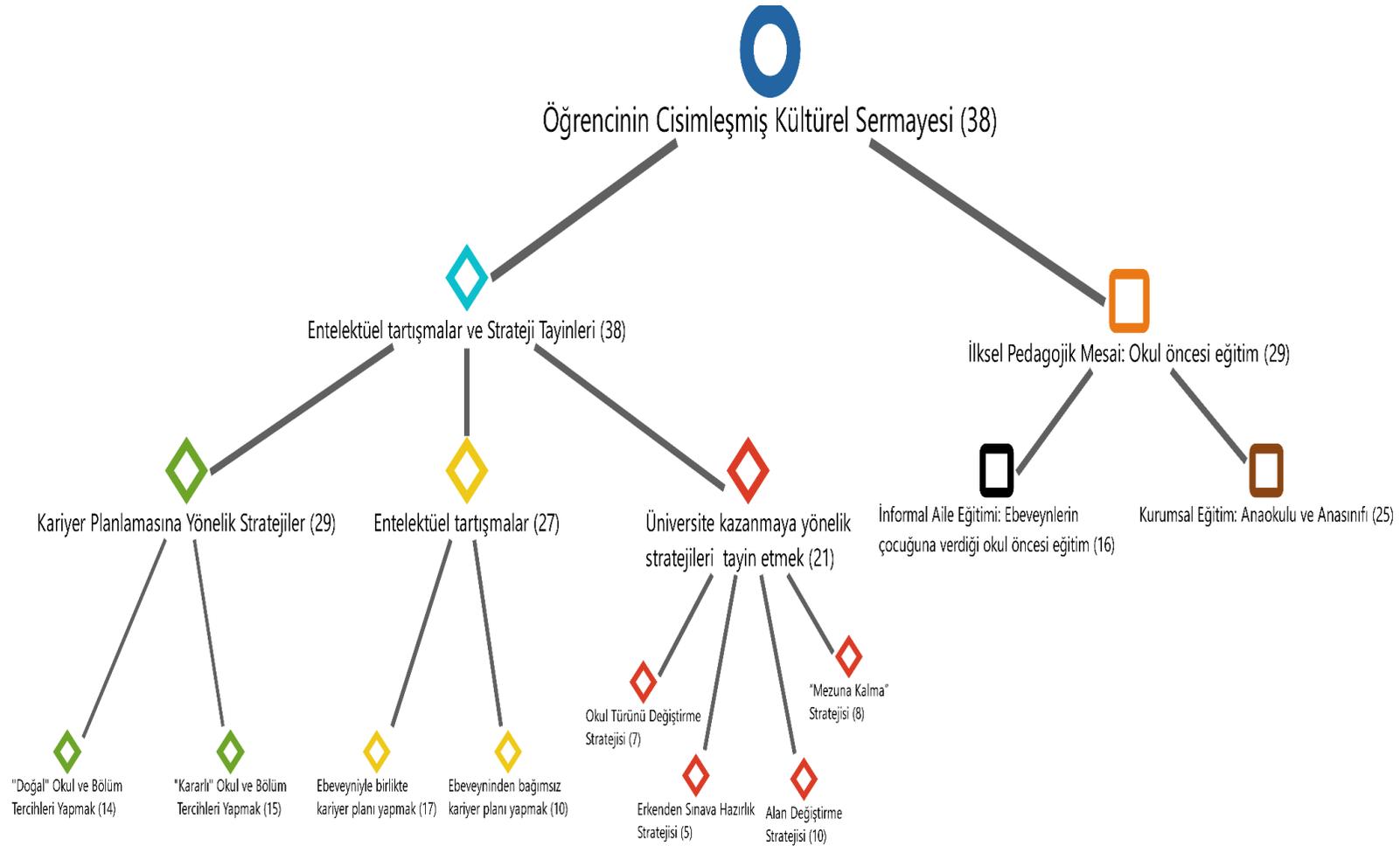
“Eğer KPSS sınavından iyi bir puan elde edebilirimse tercümanlık olarak sözlü çeviri yapmak istediğimden dolayı Dışişleri Bakanlığı ya da Konsolosluklar gibi alanlarda iş bulabilirim. Dışişleri bakanlığı ya da İngiltere konsoloslugu gibi bir yerde

çalışmak isterim. [...] Buralarda çalışmak hem bizim meslek için en iyi yerlerden hem de kazancı diğer yerlere göre çok daha iyi.” (K38, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Dolayısıyla buraya kadar ele alınan öğrencilerin eğitime ilişkin değerleri kapsamında Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin sınıfsal konumlarından kaynaklı olarak birbirlerinden önemli ölçüde ayrıştıkları, okul ve bölüm tercihlerini ebeveynlerinden transfer ettikleri değerler çerçevesinde gerçekleştirdikleri, dolayısıyla eğitimde eşitsizlik unsuru olarak sınıf ethosunun önemli bir rolünün olduğu görülmüştür.

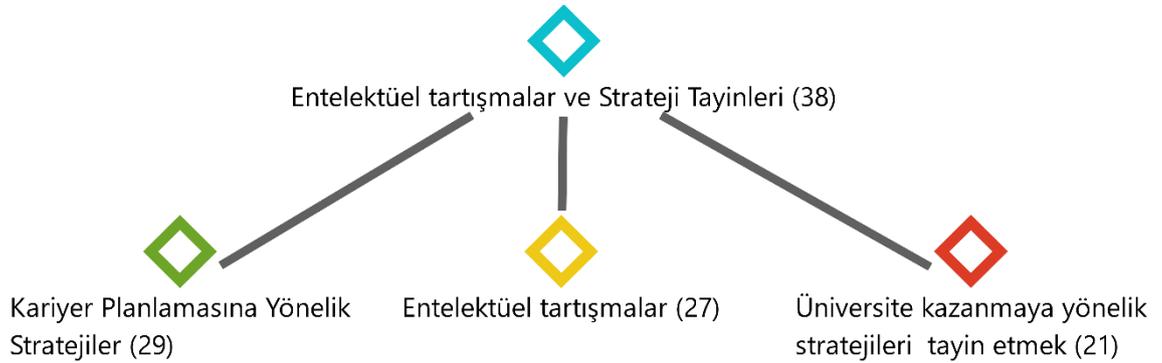
3.3.2. Öğrencinin Cisimleşmiş Kültürel Sermayesi

Cisimleşmiş kültürel sermaye öğrencilerin zihinlerine kazınmış olan bilgi, strateji ve pratik yatkınlıkları ifade eden önemli bir kültürel sermaye türüdür. Araştırmada cisimleşmiş kültürel sermaye iki başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin kariyer planlamasına yönelik geliştirdikleri stratejileri, ebeveynleri ile yaptıkları bölüm, okul ve mesleğe ilişkin tartışmaları ve son olarak üniversite kazanmaya yönelik strateji tayinleri, “Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri” başlığı altında ele alınmıştır. Diğer yandan öğrencilerin aile içindeki okul öncesi eğitimleri ile öğrencinin resmi okul öncesi kreş ve anaokulu eğitimi “İlksel Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim” başlığı altında incelenmiştir. Aşağıda bölümün genel şeması sunulmuştur:



Şekil 29 Öğrencinin Cisimleşmiş Kültürel Sermayesi

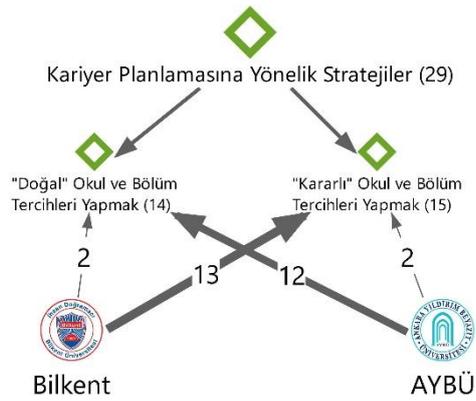
3.3.2.1. Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri



Şekil 30 Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri

Bu başlık altında öğrencilerin kariyer planlamasına ve yükseköğretime geçişte geliştirdikleri stratejiler ve ebeveynleri ile yaptıkları entelektüel tartışmalar ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde öğrencilerin kariyer planlamasına yönelik stratejilerden bahsedilecektir.

3.3.2.1.1. Kariyer Planlamasına Yönelik Stratejiler



Şekil 31 Kariyer Planlamasına Yönelik Stratejiler

Öğrencilerin kariyerlerine yönelik yaptıkları planlar okul ve bölüm seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kariyer planlamaları; “doğal” okul ve bölüm tercihleri yapmak, “kararlı” okul ve bölüm tercihleri yapmak şeklinde iki başlık altında incelenmiştir.

3.3.2.1.1.1. “Doğal” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak



Şekil 32 "Doğal" Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak

Araştırma kapsamında öğrencilerin okul ve bölüm hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan, kararlaştırılmamış ve yönlendirmeden uzak gerçekleştirdikleri bu tercih durumu, *doğal* okul ve bölüm tercihi olarak kavramsallaştırılmıştır. Doğal okul ve bölüm tercihi kavramı Annette Lareau'nun (2003) doğal büyüme (natural growth) kavramından hareketle oluşturulmuştur. Lareau, işçi sınıfı ebeveynlerin çocuklarını büyütürken izledikleri yapılandırılmamış ev içi rollerini tanımlamak için bu kavramı kullanmaktadır. İşçi sınıfı çocukları resmi okul ortamına gelene dek aile içinde yönlendirmeden uzak, doğal bir büyüme geliştirmektedir (Lareau, 2003). Ancak araştırma kapsamında doğal okul ve bölüm tercihi, yapılandırılmamış ev içi rollerine işaret etmemektedir. Doğal kavramı ile öğrencinin plan yapmadan kendiliğinden oluşan tercih süreci işaret edilmektedir.

Bu kapsamda doğal okul ve bölüm tercihleri yapmak, kararsız bölüm tercihlerinde bulunmak, bölüm hakkında bilgi sahibi olmamak ve bu kapsamda belirsiz meslek geleceğine sahip olma durumuna karşılık gelmektedir. Bu kategorinin çoğunluğunun AYBÜ'lü öğrencilere karşılık geldiği görülmüştür. Bu öğrencilerin önemli bir kısmının, şu an buldukları bölüm hakkında bilgiye ancak üniversite eğitimi almaya başladıktan sonra sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin kararsız bölüm tercihlerine ve bölüm hakkındaki bilgi sahibi olmamalarına ek olarak lisede planlanmamış, üzerinde düşünülmemiş meslek gelecekleri de eşlik etmektedir. Bu kapsamda sıralamaya göre puanlarına en uygun okulu tercih ettikleri görülmüştür.

K32 üniversiteye gittiği ilk günü anlatırken okul hakkında bilgi sahibi olmadığını başından geçen olaylarla birlikte ifade etmektedir:

“Bir de Yıldırım Beyazıt’ın yerini Etlik’te zannediyordum. Hem evime yakın hem şey rahat. Birinci sıraya yazdım. Ondan sonra Hacettepe, Gazi cart curt hepsini düzenledim, geldi Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. İyi dedim istediğim yer geldi çok mutluym. İngilizce sınavına girdik, ilk İngilizce dersi alacak mısın almayacak mısın? İyi dedim benim okulum burası. O geldi sınavı geçmişim okul vakti geldi okula gideceğiz. Arkadaşıma sordum beraber gidelim mi diye? Ulus’a gittik. Dedim bizim Ulus’ta ne işimiz var. Etlik’te değil mi kampüs? Ne Etlik’i dedi Çubuk’ta, Esenboğa’da. Çubuk dedi. Harbi mi lan, dedim. Sen bakmadın mı girerken dedi. Ben Etlik’te sanyordum Çubuk neresi? Gençlik Parkı’nın oradan bindik. Gidiyoruz gidiyoruz Pursaklar geçti, havalimanı geçti biz hala gidiyoruz. Kanka varmayacak mıyız, dedim. Varacağız sabret dedi. Havalimanından döndük hiçliğe doğru gidiyoruz. Köyler falan var. Dedim kanka burası köy. Evet dedi burası köy. Ne bekliyordun ki sen dedi. İnsan üniversiteye girerken bakar dedi. Bir de aşırı soğuk etraf açık, köpekler var falan. Biz burada ne yapacağız dedim. Yapacak bir şey yok geleceksin, gideceksin dedi. Tamam geliriz gideriz. İlk gün de sigara sayesinde arkadaşlarımı buldum. (K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

K26 bilgisayar mühendisliği bölümünü nasıl bir belirsizlik ve planlanmamışlık içerisinde tercih ettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Diş hekimliği, eczacılık. Zaten eşit ağırlık ve sözel bölümlerinin hiçbirini düşünmüyordum. Sayısaldan ilerliyordum hep. Araştırma yaparken bilgisayar mühendisliğinin en uygun olduğunu düşündüm. Bilgisayarla ilgim, şu seneye kadar hiç bilgim yoktu, gerçi hala yok [...] Açıkçası pek bir isteğim de yoktu. (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

K26 şu an öğrenim gördüğü bölüme yerleşene kadar ve hatta şu an bile bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir. Katılımcının son cümlesi de puanına göre bir tercih yaptığını göstermektedir. Benzer bir durumu K28 de ifade etmekte, şu anda öğrenim gördüğü tercihin en son sırada yer aldığını ve açıkta kalmama stratejisi izlediğini dile getirmektedir:

“Ben aslında endüstri mühendisi olmak istemiyordum, bilgisayara yazılıma daha ilgili bir insanım. Hatta son tercihim bu okul ve bölüm. Puanım da istediğim şeylere yetiyordu. Ama sıralama puandan çok farklı geldiği için endüstri mühendisliği geldi. Ama yine sıkıntı değil ben bir yandan yazılıma devam ediyorum. Endüstri mühendisliği çok geniş bir yer. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Endüstri Mühendisliğini çok severek yazmadım, sadece açıkta kalmamak için zaten gelmez diye yazdığım bir yerdi.” (K28, Kadın, Endüstri Mühendisliği, AYBÜ)

K24 de puanı yettiği için hukuk bölümünü yazdığını ve aslında uluslararası ilişkiler bölümünü tercih etmeyi düşündüğünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Hepsi hukuktu. Ama sanılmasın ki çocukluğumdan beri hukuk okumak istiyorum gibi. Öyle bir isteğim yoktu. Puanım gelsin hangisi olursa onu yazarım şeklinde idi.

Puanım hukuka yetti, hukuk yazdım gibi oldu. Ve bu kadar seveceğimi tahmin etmiyordum açıkçası. Ama uluslararası ilişkiler daha önceliğim gibiydi. Sonra işler öyle olmadı. [...] Yıldırım Beyazıt'ı tercih etmemde ailem beni yönlendirmedi. Ankara'da yaşayanların çoğunluğu Ankara'dır. Çünkü ülkedeki en şey üniversiteler burada çünkü. Puanıma göre bir sıralama yaptım, burası vardı buranın bir altında da Eskişehir vardı burası geldi. Ama ekstra Yıldırım Beyazıt'a git gibi bir şey olmadı.” (K24, Kadın, Hukuk, AYBÜ)

K31 ise şu anda bulunduğu bölümü, seçenekleri arasında diğerlerini eleyerek mecburiyetten yazdığını ifade etmektedir:

“Bütün puanım gelince çok hoş bir şey çıkmıyor. Bakındım biraz ne tutuyor diye baktım. Hem MF puanıma baktım hepsine tek tek inceledim. Gastronomi yazıyordum. Psikoloji tutuyor mu diye baktım, gelmediğini gördüm. TS'de her şeyi yazabiliyorum. TM'de sosyoloji yazabiliyorum, psikolojinin Nişantaşı Üniversitesinin yüzde 25 burslusunu yazabiliyorum. Sonra sosyolojide zorladım. Çocuk gelişimi falan düşünmedim hiç. Çünkü çocuklara karşı sabrım yoktur. O yüzden onu tamamen eledim. Sosyoloji kaldı geriye biraz mecburiyetten baktım bu sosyoloji neymiş ne yaparmış. Sonra kafama yattı.” (K31, Kadın, Sosyoloji, AYBÜ)

K36 ise şimdiye kadar katılımcıların ifade ettiklerini özetlemekte, bir başka okul ve bölümü tercih etmeme nedeninin puan kısıtlaması olduğunu ifade etmektedir:

“Başka bir okulu tercih etmeme durumu, puan kısıtlaması ana sebeplerimden birisiydi.” (K36, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Bu noktada öğrencilerle yapılan görüşmelerde, “Puan/sıralama olarak herhangi bir kısıtlama olmasaydı, okul ve bölüm tercihiniz nasıl olurdu?” sorusuna yukarıdaki ifadelerini destekleyecek cevaplar verildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler eğer böyle bir imkanları olsaydı gelecekte farklı okul ve bölüm tercihlerinde bulunacaklarını ifade etmektedirler. Ancak dikkat çeken husus öğrencilerin böyle bir soruya, yüksek puanlı okul ve bölüm hangisiyse onu seçerdim şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir. Farklı okulun tercih edilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu farklı bölümleri de tercih etmek istemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin üniversiteye girişte kararsız okul ve bölüm tercihi yaptığı, puan kısıtlamasından dolayı rastgele mesleki yönelimlerini gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır:

“İlk tercihim Galatasaray Üniversitesi Hukuk olurdu. İkinci tercihim Boğaziçi, üçüncü tercihim de Koç üniversitesi olurdu. Bölüm olarak bakmazdım direkt üniversite olarak alırdım. Bölüm olarak hangisinde iyilerse ona yönelirdim.” (K30, Erkek, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

“Tam puan almış olsaydım elbette ki en iyi bölümlerden birinde okumak isterdim. En iyi noktası kime göre ve neye göre en iyi açıkçası orası beni ilgilendirirdi.” (K36, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Bu başlık altında değerlendirilen öğrencilerin ebeveynlerinin büyük bir kısmının kültürel sermayelerinin düşük olduğu ve yeterli sosyal sermayelerinin bulunmadığı görülmektedir. Şimdi buraya kadar ele alınan öğrencilerin tam aksine, kültürel varislerin nasıl kararlı okul ve bölüm tercihi gerçekleştirdiklerine değinilecektir.

3.3.2.1.1.2. “Kararlı” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak



Şekil 33 “Kararlı” Okul ve Bölüm Tercihleri Yapmak

Bir önceki bölümde ele alınan doğal okul ve bölüm tercihinin tam aksine bazı öğrencilerin gerek okul hakkında belirli bir bilgi birikimiyle gerekse bölüm hakkında önceden kararlaştırılmış mesleki planlamalarıyla hareket ettikleri görülmektedir. Bu öğrenciler bölüm ve okul hakkında bilgi sahibi oldukları gibi, gelecekte icra edebilecekleri mesleklerin istihdam durumları ve çalışma koşulları hakkında da bilgi sahibidirler.

Bu ekseninde bilinçli, kararlı ve hedefli seçim yapmayı işaretlemek üzere bu tür bir tercih yapma modelinin uygulanması -doğal okul ve bölüm tercihinin tam aksine- “kararlı okul ve bölüm seçimi” olarak kavramlaştırılmıştır. Bu başlığın kullanılmasında, yine, Lareau’nun (2003) orta sınıf ailelerin ebeveynlerinin çocukları için yapılandırılmış ev-içi rollerini tanımlamak için kullandığı kararlı büyütme (*concerted cultivation*) kavramı etkili olmuştur. Ancak Lareau’nun kavramı kullandığı şekliyle hareket edilmemiştir.

Araştırmada kararlı okul ve bölüm tercihi, okul ve bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olan ve öncesinde belirli bir şekilde bulunduğu bölümle ilgili mesleği icra etmek isteyen; yapılandırılmış mesleki planlamaya sahip olan öğrenciler bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin gelecekte belirli bir mesleği icra etmek istedikleri dolayısıyla da ona uygun bir bölüm tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin okul seçimi de öncesinden kararlaştırılmıştır ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul hakkında ya önceden bilgi sahibidir ya da sosyal sermayeleri içinde yer alan aile veya yakın çevresinden birinin bu okulda eğitim gördüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada kararlı okul ve bölüm tercihi başlığı altında yer alan öğrencilerin büyük bir kısmını Bilkentli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler okul ve bölüm tercihlerini gerçekleştirirken puan kısıtlılığında kaynaklanan zorunlu seçme yönelimi ile hareket etmemektedir. Öğrenciler üniversite sınavından yüksek derecede puan almalarının yanında büyük bir kısmının meslek geleceğinin lisede kararlaştırıldığı görülmektedir. K3'ün küçük yaşlarından itibaren gelecekte belirli meslekleri icra etmek istediği, lise zamanının başlangıcından itibaren hukuk bölümünde öğrenim görmeyi planladığını ve ilerleyen yıllarda da öğrenim görmek istediği okulu netleştirdiği ifadelerine yansımaktadır:

“Küçük yaşlarımdan beri hep eşit ağırlıkla alakalı bölümlere yöneliyordum. Hiçbir zaman sayısalla ilgili bir mesleği düşünmüyordum. Uluslararası ilişkiler, diplomat gibi şeyleri düşünüyordum. Yaşım büyüdükçe bunlar biraz daha güçlenmeye başladı. Liseye geçtiğim zamansa daha çok hukuk ve uluslararası ilişkiler arasında gidip geliyordum. Okullar arasında da Galatasaray üniversitesini istiyordum. Daha farklı bir ekol geliyordu ismi daha değişik geliyordu. İlk başta Ankara dışında okumak istiyordum. Sonra lise 2 ya da 3 gibi Ankara'yı daha çok sevmeye başladım. Bilkent'in de İngilizce öğretimini duyunca Bilkent'e yöneldim. Temel liseye Nesibe Aydın'da başlamıştım o zamandan beri hep Bilkent hukuk diyordum. Zaten tercih döneminde de 3 tercih yaptım. Bilkent tam burslu, Bilkent yarı burslu, Bilkent paralı yazdım bıraktım.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Üniversite sınavı sıralamasında ilk 150 içinde yer alan K1'in tercih sürecinde okullar hakkındaki sahip olduğu nitelikli bilgi düzeyini son derece çarpıcı bir şekilde ifade

etmektedir. Öğrencinin farklı okulların kontenjan durumu, devam zorunluluğu, sınavlar ve değerlendirme şekline kadar detaylı bilgi edindiği görülmektedir:

“Ben sınava hazırlanırken de Koç, Galatasaray ya da Bilkent dışında bir yerde okumak istemiyordum. Çünkü hukuk eğitimin kalitesi bazına bu üçünün gösterdiği performans ortada. En basitinden Ankara Hukuk 600-700 arasında öğrenci kabul ediyor. Bu olağanüstü bir sayı. Mümkün değil. Orada öyle bir eğitim devam zorunluluğu yok finaller yıllık. İlk dönemin sonunda bir sınava giriyorlar, ikinci dönemin sonunda bir sınava giriyorlar ve bu notlara göre değerlendiriliyorlar. Böyle bir şeyi tercih etmem mümkün değildi.” (K1, Erkek Hukuk, Bilkent, Burslu)

K7 ise sadece endüstri bölümünü ve Bilkent Üniversitesini tercih listesine aldığını ifade etmektedir. K7'nin ifadesinde ebeveyninin de etkili olduğu anlaşılmaktadır:

“Burslu, yarı burslu, ücretli sırasıyla yazmıştım. Böyle bir deneyimim olmuştu. [...] Sadece endüstri mühendisliği yazmıştım.” (K7, Erkek, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

K6 da benzer şekilde tercih listesinde aynı okulu ve iki farklı bölüm ile gerçekleştirdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bir tek Bilkent'i yaptım. İlk sıraya Elektrik Elektronik yazdım. Sonra aşağıda Bilkent Endüstri. Burslu da yazdım, yarı burslu da yazdım, ücretli de yazdım. 4 tercih yapmıştım. Evet. Gelmeyeceğini biliyordum ama yine de yazdım.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K18'in ise okul ve bölüm tercihi hakkında yüksek derecede araştırma yaptığı ve bilgi sahibi olduğu görülmektedir:

“Bölüm olarak İngiliz dili ve edebiyatı istiyordum sadece. Bu bölümün maymuncuk gibi bir bölüm olduğunu düşünüyorum. [...] Bundan başka bir yeri çok yazmamıştım. Boğaziçi'ni bundan yüksek olmasına rağmen bunun altına yazmıştım. Boğaziçi'ne gitmek istemiyordum ama çok az tercih yapmak istemiyordum. [...] Okul ve bölüm hakkında bilgi sahibiydim tabii ki. Hatta bununla ilgili kalın bir dosyam vardı. Bu alanda yaptığım araştırmalardan oluşan. Bu bölümdeki kişilerin deneyimleri, mezun olmuş kişilerin dünya çapında verdiği tavsiyeler ya da genel olarak ikinci kez üniversite okusaydım bunu yapardım diyen insanların söylediği şeyler, bölümden mezunların çalıştığı yerler, bölümün ders programları, ders içerikleri, hocalar hakkında bilgiler gibi konularda oturup gerçekten çalışmıştım. Çünkü bunu eğer yapabilirsem benim için önemli bir fırsat olacağını düşünüyordum. Kendim de ilk üniversitede yapacağım şeyleri belirlemiştim bu alanda gerçekten bir hazırlık yapıp

kararımdan emin olarak bunu yapmıştım.” (K18, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, Burslu)

K19 ise kariyer planlamasını liseden önce gerçekleştirdiğini, şu an öğrenim gördüğü bölümü yıllar önce kararlaştırdığını ifade etmektedir:

“Liseye girmemden çok önceden seçmişim bu bölüme girmeyi ya da bu mesleği istediğimi. İlkokulu devlet okulunda okudum, çok iyi bir İngilizce almadım açıkçası, çünkü biliyorsunuz ki özel okullarda daha fazla ağırlık veriyor İngilizce derslerine. 6. Sınıfta özel okula geçiş yaptım. Daha iyi bir eğitim almak için. Orada İngilizce ile daha iç içe olmaya başladım. Bunda hocalarımın da etkisi var. O yüzden İngilizce ile alakalı bir şey yapmayı karar verdim daha sonrasında liseye geçerken ona göre bir liseye yerleştim. Daha sonra benim lisemde benim bölümüm açılmadı oradan da başka bir liseye geçiş yaptım. Ortaokuldan beri istediğim bir şeydi. Farklı bir liseye geçiş yapmamdan da anlayabilirsiniz bu konuya azimli olduğumu. Daha sonrasında öteki liseye geçtim. Orada dil eğitimi aldım. Dil bölümü okudum. Daha sonrasında üniversiteye yerleştim (K19, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında, “Puan/sıralama olarak herhangi bir kısıtlama olmasaydı, okul ve bölüm tercihiniz nasıl olurdu?” sorusuna yukarıdaki ifadelerini destekleyecek cevaplar verildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler böyle bir imkanları olsaydı gelecekte yine aynı okul ve bölüm tercihlerinde bulunacaklarını ifade etmektedirler. Bu durum öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerini gerçekleştirirken “kararlı” olduklarına işaret etmektedir. Özellikle çarpıcı olan unsur, bu tercihin doğal okul ve bölüm seçimlerindeki AYBÜ’lü öğrencilere göre farklılık göstermesidir:

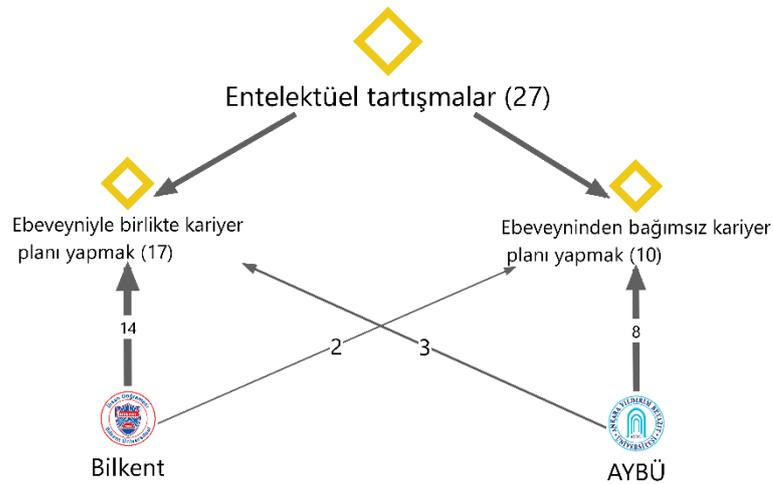
“Bunu seçerdim çünkü buna yönelik çalıştım. İstedğim tek şey buydu. İlk sıraya bunu yazmıştım. Olmasaydım bir daha çalışıp buna hazırlanacaktım.” (K18, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, Burslu)

İlk 150’de yer alan ve aynı okul ve bölümü tekrar seçeceğini ifade eden K1 bu durumu gerekçeleri ile anlatmaktadır. Kararlı okul ve bölüm tercihinde bulunan K1 sıralaması sebebiyle Türkiye’deki bütün okul ve bölümleri seçebilme imkanına sahiptir. Ancak gelecekte böyle bir imkânı olsa tekrardan bu okul ve bölümü tercih edeceğini ifade etmiştir. Bu durumu açıklarken oldukça ayrıntılı bilgi vermekte ve Türkiye’deki eğitim sistemine son derecede hâkim olduğu görülmektedir:

“Ben yine Bilkent’i tercih ederdim. [...] 1. sırada Bilkent vardı. Ben ilk tercihime yerleştim. Diğerleri Bilkent yüzde 100, Bilkent yüzde 50, ne olur ne olmaz diye Koç’u da yazdık altına herhâlde. Bilkent üniversitesinde 15 bin öğrenci var. İTÜ 100 binden fazla. Harvard’da master ve PhD ile 10 bin öğrenci yok. Bu veri bile birçok şeyi ortaya seriyor. Bu arada nüfusa vurduğumuzda Ankara’daki nüfusa düşen avukat sayısı İstanbul’dan da fazla. Mümkün olduğu kadar eğitimin kaliteli verildiği yerde eğitim almak istedim. Sadece hocalar değil, akademik kaynaklarla da bu amaçla bir arada bulunan insanların bir arada olduğu ortamda olmak istedim. O yüzden tercihim özel üniversitelerdir. (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

Özetle bu başlık altında değerlendirilen öğrencilerin son derece yüksek kültürel sermayelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul ve bölüm tercihlerini oldukça kararlı bir şekilde gerçekleştiren öğrencilerin sınıfsal konumları incelendiğinde kültürel varis örnekleri olduğu anlaşılmaktadır.

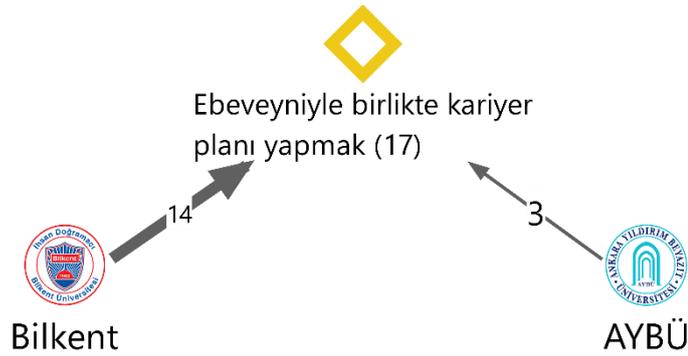
3.3.2.1.2. Entelektüel Tartışmalar



Şekil 34 Entelektüel Tartışmalar

Araştırmada entelektüel tartışmalar ile öğrencilerin ebeveynleriyle birlikte yaptıkları kariyer planları ele alınmıştır. Bu kategori altında ebeveynleriyle birlikte kariyer planı yapan ve yapmayan öğrenciler iki başlık altında incelenmiştir.

3.3.2.1.2.1. Ebeveyniyle Birlikte Kariyer Planı Yapmak



Şekil 35 Ebeveyniyle Birlikte Kariyer Planı Yapmak

Öğrencilerin önemli bir kısmının ebeveynleri ile bölüm ve okul seçimi üzerine kariyer planı yaptıkları, fikir alışverişi ve tartışmalarda buldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında ebeveyniyle birlikte kariyer planlaması yapan öğrencilerin büyük bölümünün Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu durumun AYBÜ'lü öğrenciler açısından ise oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ebeveyniyle yaptıkları bu fikir alışverişleri, bölüm hakkında önceden fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. K20 tercih döneminde ebeveyniyle birlikte ayrıntılı fikir alışverişi paylaştığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Benim bu bölümü [İngiliz Dili ve Edebiyatı] okumamı istediler. Benim babam da edebiyat bölümünde akademisyen, epey bir bilgi paylaşmıştı benimle bölüm hakkında. Örneğin beni hangi derslerin beklediğini, bölümde gelecekte ne yapabileceğimi, nasıl bir çalışma süreci içinde olmam gerektiği gibi. Babam bu bölümün, benim ilgilerime uygun olduğunu da söylüyordu. Annem de Bilkent’i istedi. Çünkü ortamı güzeldir. Çok güzel fırsatları vardır diye. Genel olarak burada okumamı istediler.” (K20, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

K3 de tercih zamanında ve öğrenim gördüğü şu anda, ebeveyninin de aynı fakülten mezun olmasının verdiği avantajla, ebeveyni ile fikir alışverişinde bulduklarını ve kariyer planlaması yaptıklarını ifade etmektedir:

“Fakülteye ilk girmeden önce babamla zaten uzun uzun konuşmuştuk, bölümün eğitim kalitesi hakkında, eğitime başladığımda beni neyin bekleyecekleri hakkında. Girdiğim zamanlarda ise daha çok ne yapmam gerektiği ne yapsam daha iyi olabileceği ya da babam avukat olduğu için burada nasıl bir yol izleyebileceğim, neler yapsam bana daha iyi olabileceği hakkında fikir alışverişinde bulduk. Bunun dışında üniversite hayatı hakkında pek bir şey sormadım genelde kariyer

açısındanydı. Okulu nasıl okuyabileceğim, ne yapsam daha iyi olabileceğim, kendimi nasıl geliştirebileceğim okulda. Bunun üzerine şeylerdi.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Benzer şekilde K4 de ebeveyniyle tercih zamanında fikir alışverişinde bulduklarını ifade etmektedir. Üstelik katılımcı, ebeveyniyle halen fikir alışverişlerini sürdürdüklerini ve kariyer planlaması yaptıklarını da dile getirmektedir. Babasının kendi geleceğini planladığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Babam soruyordu durup dururken ‘Ne düşünüyorsun, ne yapacaksın üniversite sınavında?’ diye. Hangi üniversitede eğitim almak istiyorsun, neden böyle düşünüyorsun diye konuşmaya başladıkça kendisi de fikirlerini paylaşıyordu. Zaten kendisi şu an yaptığı meslek ile oldukça yetkin hukuk konusuna. Hukuk okumamda etkisinin en çok olduğunu düşündüğüm kişi babam. Şimdi kardeşim de üniversite sınavına hazırlanıyor onda da aynı şeyler oluyor. Ona da aynı sorular soruluyor. Bu konuşmalar hep oluyordu. Şimdi de bu soru biraz evrildi. Babam bana ‘Mezun olunca ne yapacaksın, ne düşünüyorsun?’ diye soruyor. Üniversite değil de meslek hayatında ne yapacaksın şeklinde. Bu sorular hep oluyor. Açıkçası babam da benim geleceğimi planlamak istiyor. Az veya çok olarak, karışmak istemese de bir planlama isteği oluyor. Büro açmak olsun veya bir avukatın yanına nereye girebilirsin diye düşünüyor kendisi de.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Ailelerin belirli mesleklere yönlendirme yapmalarının yanı sıra belirli mesleklerden uzak tuttukları da görülmektedir. Aileler çocuklarını, üniversite eğitimi borsası içinde düşünüşe geçtiklerini düşündükleri bölümlerden gelecekte iş bulma konusunda sıkıntı çekeceklerini düşündükleri için uzak tutmaktadırlar. K14, ailesinin kendisini eğitim hayatında belirli bölüm ve alanlardan nasıl uzak tuttuğunu ayrıntılı bir şekilde ifade etmektedir:

“Grafik tasarım düşünmüştüm. Çünkü resimde iyiyim. Çok çok önce falandı ama. Hatta hazırlanıyordum. Bir hocamız vardı Bilkent lisesinde IB Examiner’dı yani yabancı sistemin sınav kontrol eden kişisi. Puan sistemlerini falan biliyorum. O beni koşturuyordu, ondan fikirler alıyordum. Sonra ailem bir şey dedi, ‘Olmaz nasıl iş bulacaksın!’ İkisi birlikte annem ve babam. Kızım sen nasıl iş bulacaksın, dediler. Tam bir yıkım sebebi. Ama bir yandan da gitmek istiyorsan gidersin diyorlardı ama benim için pratik olaylar başladı bir yandan resime hazırlanıp bir yandan TYT AYT yapmak zordu. O yüzden bırakmak zorunda kaldım. Çok çok küçükken öğretmenlik istiyordum. Ortaokul, ilk Mısır’a gittiğim dönem Türkçe öğretmenliği mi yapsam diyordum. Hatta İngilizce dersindeki İngilizcem çok sağlam değildi. Ama bir şekilde okula girmiştım. Çünkü giriş sınavında saçma sapan şeyler sormuşlardı. İngilizceye girdim sonra ikinci kez İngilizceye girdim. Sonra aldılar. Hatta bir paragraf yazma şeyi vermişlerdi. Türkçe öğretmenliği, öğretmenlik çok iyi insanlarla aram iyi. Yazmıştım böyle tukur tukur. Bir ara piyanoyu çok düşündüm. Sonra oradan da bir ‘hayır’ yedim. Bizimkiler hiç şey yapmadı. Anneme demiştim bana kızdı. Şöyle bir cümle

hatırlıyorum. “Hobi olarak kalsın” grafik tasarımda da benzer bir şey demişlerdi bana. (K14, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, Ücretli)

K6 ise ebeveynlerinin doktor olması sebebiyle kendisini doktorluktan uzak tuttuklarını ifade etmektedir. Katılımcının ailesinin bu noktada maddi kaygılardan dolayı değil, mesleğin zorluğundan dolayı doktorluktan uzak tuttukları anlaşılmaktadır:

“Ben bir aralar Tıp okumak da istiyordum ama ikisi de doktor oldukları için doktor olmamam yönünde öğütleri oldu. Bir de ben hem tıp okumak hem de İstanbul’da tıp okumak istiyordum. İstanbul’un biraz zor bir şehir olduğu konusunda bir şeyler söylediler. Ankara olsun daha rahat yaşarsın tarzında öğütleri oldu. Doktor olduklarından dolayı çok fazla çalıştıklarını ve kendilerine zaman ayıramadıklarını söylüyorlardı. O yüzden rahat olacağım meslekleri söylüyorlardı. Sadece doktor olma dediler bana.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

Belirli bölümlerden uzak tutma anlayışı özellikle temel bilimler alanında şiddetlenmektedir. Aileler çocuklarını temel bilimlerden uzak tutmak istemekte, temel bilimlerin gelecekte iş bulma sorunu yaşadığını ve belli bir mesleği sağlamadığını düşünmektedirler:

“Ailem genel olarak beni çalışma tempomda rahat bıraktılar. Kendim hazırlandım. Ama devamlı olarak onların karşısına başarı ile geldiğim için beklentileri de oluşmuştu. Açıkçası benim hedefim temel bilim okumaktı. Ama ailem ve özellikle de babam, benim tıp okumam konusunda çok istekliydi. Temel bilimde iş bulmanın sıkıntılı olduğunu söylediler. Öyle olunca da ben kendi hedeflerimi takip edebileceğim bir alan olarak elektrik elektronik mühendisliğini tercih etmiştim.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

Benzer şekilde, K10’un ebeveyni temel bilimlerin gelecekteki belirsizliğinden dolayı farklı mesleği icra edebileceği bölümlere yönlendirmektedir:

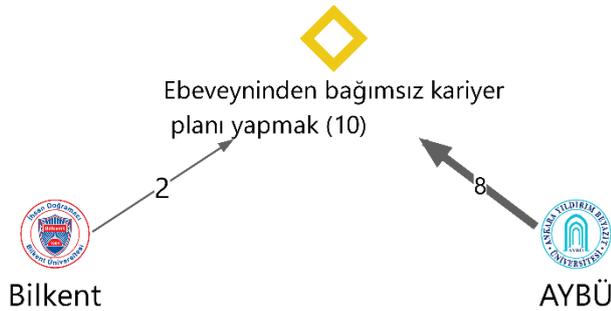
“Aslında matematik okumak istiyordum bir ara ODTÜ’de sonra babam matematik okuyup ne yapacaksın. Ortada kesin bir şey yok diye çıkmıştı. En son orta yol olarak Bilkent mühendislik olsun tamam. [...] Mesela ODTÜ Matematik, benim kişisel listemde yukarıdaydı ama babamla görüştüğümde sonra ben de biraz soru işareti olarak bakıyordum.” (K10, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

Araştırma kapsamında AYBÜ’lü öğrencilerin bir kısmının sınırlı da olsa ebeveynleri ile kariyer planlaması yaptığı görülmektedir. Ancak bu planlamanın Bilkentli öğrencilerle

kıyaslandığında oldukça yüzeysel bir şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Nitekim öğrenciler ebeveynleri ile fikir alışverişi ve tartışmalarının tercih sürecinde çok az etkisi olduğunu dile getirmektedir. K33 ebeveynlerinin bazı bölümleri tercih etmemesi yönünde direktiflerinin olduğunu ancak bunun tercihlerine çok fazla etkisinin olmadığını ifade etmektedir:

Bölüm seçimlerinde aramızda aşırı bir diyalog geçmedi. Hep ne istiyorsam yapmam gerektiğini söylediler. Sadece bazen bazı bölümleri tercih etmemem gerektiğini söylediler. Örneğin PDR gibi bir bölümü annem yapamayacağıma inandı. Ya da çocuk gelişimi gibi. Evet dedi çocukları seviyorsun ama o kadar çocukla uğraşacak sabrın var mı gibi yönlendirmeleri oldu. Ama kararlarımda çok etkili olma gibi bir durumu olmadı. (K33, Kadın, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

3.3.2.1.2.2. Ebeveyninden Bağımsız Kariyer Planı Yapmak



Şekil 36 Ebeveyninden Bağımsız Kariyer Planı Yapmak

Bir önceki bölümde, öğrencilerin ebeveynleri ile kariyer planlaması hakkında yaptıkları fikir alışverişlerine değinilmiştir. Bu başlık altında ise tam aksine, öğrencilerin okul ve bölüm tercihleri hakkında ebeveynleri ile bilgi alışverişinde bulunmadıkları, öğrencilerin tercih sürecinde ebeveynlerinden bağımsız kariyer planı yaptıkları görülmektedir. Araştırmada ebeveyninden bağımsız kariyer planı yapan öğrencilerin büyük bir kısmını Yıldırım Beyazıt öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, ebeveynlerinin üniversite hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmaması nedeniyle tercih zamanında ebeveynleriyle tartışma fırsatları olmamıştır. Ayrıca ebeveynlerin bir kısmının üniversite mezunu olmaması, okul ve bölümler hakkında malumata sahip olmamasına neden olduğu görülmüş dolayısıyla tercih sürecini çocuklarına bırakmışlardır. Bu ekseninde öğrencilerin tercihlerinin, “kendim araştırıp kendim tercih ettim” şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

K26 ebeveynleri ile fikir alışverişinde bulunmadığını ve tercih sürecini kendisine bıraktıklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Açıkçası ailem tarafından çok bir yönlendirme olmadı. O yüzden tercih döneminde ben bayağı araştırdım. Babam şu olsun, bu olsun demedi. Annem de aynı şekilde. Bana bıraktılar. Ben kendi araştırmalarımı yaptım. Bilgisayar mühendisliği bana daha uygun geliyor ve ben bunu tercih etmek istiyorum dediğimde beni desteklediler.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

K32 de benzer şekilde tercih zamanında ailesiyle fikir alışverişinde bulunmadığını, ebeveynlerinin üniversite eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben yurttan büyüdüğüm için kendim büyüdüm. Onlar [anne ve baba] benim para kazandığımı bildikleri için, ‘Oğlum sen ne biliyorsan onu yap’ dediler sadece. O yüzden üniversite eğitimime yönelik mesleğe ya da bölüme yönelik bir fikir alışverişinde bulunmadık. Bilmiyorlardı ki zaten ikisi de ilkokul mezunu.” (K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

K29 ailesi ve çevresinden üniversite mezunu bulunmadığını belirterek tercih zamanı fikir alışverişi gerçekleştirmediğini ifade etmektedir:

“Ailemden pek bir fikir almadım. Çünkü sonuçta ailem bir üniversiteden mezun değillerdi. Onlarla [ebeveynleriyle] öyle bir fikir alışverişim olmadı.” (K29, Erkek, Metalurji ve Malzeme Mühendisliği, AYBÜ)

K35 de tercih sürecini ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirdiğini dile getirmektedir:

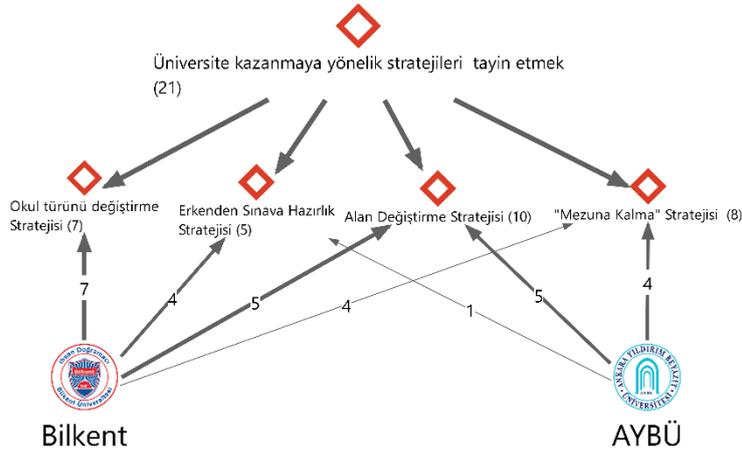
“Öyle üzerine konuşmadık hiç. Daha çok kendim araştırıp kendim seçtim diyebilirim. Babam gemi kaptanı olduğundan dolayı burada bulunmuyor daha çok. Annem de böyle konularda bana çok karışmıyor diyelim o yüzden ben kendim daha çok araştırma yapıp soruşturup kendim tercih yaptım diyebilirim.” (K35, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Öte yandan çok az da olsa Bilkentli birkaç ailenin, çocuğu ile kariyer planlamasına yönelik bir fikir alışverişinde bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu durum AYBÜ’lü ailelerinki gibi tercih sürecini sadece çocuğa bırakmak şeklinde değil, aksine,

ebeveynlerin sosyal sermayeleri aracılığıyla daha stratejik kariyer planlamaları yapmalarından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda K15 ebeveyninin okul ve bölüm hakkında nitelikli bilgi sahibi olan öğretmeninden bilgi aldığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Açıkçası fikir alışverişinde bulunmadık ama eğitime hep ilgi gösterirler çok önemlidir onlar için. Sürekli sorarlar sadece tercih zamanı çok daha fikir sahibi olan özel öğretmenimize yönlendirmişti annem beni. Kararlarım her zaman saygı duyduğu için o dönem yanlış bilgi ve yönlendirme yapmamak istediğini söylemişti. Çok daha iyi bilen öğretmenimle görüşmüştü.” (K15, Erkek, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, Ücretli)

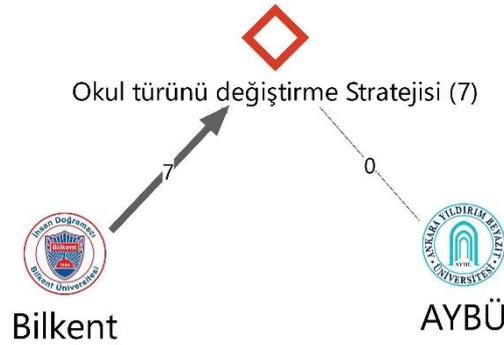
3.3.2.1.3. Üniversite Kazanmaya Yönelik Stratejileri Tayin Etmek



Şekil 37 Üniversite Kazanmaya Yönelik Stratejileri Tayin Etmek

Öğrenciler sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar çerçevesinde en stratejik hamleleri gerçekleştirerek, üniversiteyi kazanma konusunda en yüksek çıktıyı almayı -prestijli üniversite ve bölüme yerleşmeyi- amaçlamaktadır. Bu durum yükseköğretime katılan bütün öğrenciler için geçerlidir. Bu kapsamda bu başlık altında öğrencilerin üniversite kazanmaya yönelik yaptıkları stratejiler ele alınacaktır. Bunlar sırasıyla okul türünü değiştirme, erkenden sınava hazırlanma, alan değiştirme ve mezuna kalma stratejileridir.

3.3.2.1.3.1. Okul Türünü Değiştirme Stratejisi



Şekil 38 Okul Türünü Değiştirme Stratejisi

Çalışma kapsamında öğrencilerin gelecekte prestijli bir bölüm ve okulda öğrenim görmek için yaptıkları stratejilerin başında okul türünü değiştirme stratejisi gelmektedir. Araştırmada okul türünü değiştirme stratejisi ile öğrencilerin ortaöğretimde öğrenim gördüğü resmi (devlet) okuldan özel okula geçilmesine işaret edilmektedir. Öğrenciler özel okula geçerek iyi eğitim alacaklarını ve üniversite sınavına da iyi bir şekilde hazırlanacaklarını ifade etmektedirler. Araştırmada okul türünü değiştiren öğrencilerin tamamının Bilkentli öğrencilerin olduğu görülmektedir. Daha da çarpıcı olan durum; öğrencilerin ortaöğretimde rakiplerine göre yüksek bir puan ile yerleştikleri prestijli liselerden ayrılarak özel okullara geçmeleridir. Dolayısıyla söz konusu öğrenciler prestijli devlet liselerinin eğitim kalitesini sorgulamakta, özel okulların eğitim imkanları ve kalitesinin çok daha iyi olduğu vurgulanmaktadır.

K4 neden devlet lisesinden özel liseye geçtiğini ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır:

“Ben Ankara Atatürk Anadolu lisesini kazanmıştım. Bilirsiniz bu lise Ankara'nın belki de Türkiye'nin en iyi liselerinden biridir. Epey bir başarılıydım ilkokul ve ortaokulda. Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenciye bakıyordu başarı. Öğrenci zaten bilinçli geldiği için oraya bunun sebebiyle öğrenci kendi çabasıyla bir şeyler elde ediyordu. Bizde öğretmenler çok üzerimize düşmezlerdi hatta çoğunluğu yaşlı olduğu için seni görmezlerdi bile. Sınıflar çok kalabalıktı. Ama okula gelen öğrencilerin bilinçli olması nedeniyle okulun bir başarısı vardı. Eğitim aşırı kaliteli diyemem. Ama öğrencilerin kendi çabasıyla aldığı eğitim biraz daha kaliteliydi. Onun dışında son sene de tamamen temel liseye geçtim. Ben istiyordum annem de onayladı bunu. Devlet okulundan dershaneye gitmesin sınav senesinde öyle bir yorgunluk olmasın diye temel liseye gitmeyi tercih ettim. Orada özel okul olması nedeniyle, kişi sayısının az olması nedeniyle daha çok eğitim düşünülen, daha çok eğitime sıkı sıkıya bağlı olan bir okuldu. Orada rekabet faktörü vardı özellikle sayısallarda rekabeti görebiliyorduk. Eşit ağırlıkta o kadar olmuyor bu rekabet. 12-

15 kişide belki vardı ama arkadaş çevremde yoktu. Daha çok eğlence üzerine. Gene biz eğlencemizi yapıyorduk sırf ders odaklı bir sene değildi. Ama öğrencilerin içindeki bir şey bu da. N.... A.... sürekli eğitim odaklı öğretmenlerin sürekli bunalttığı çünkü her öğrenci grubunun kendine ait rehber öğretmeni vardı. Rehber öğretmenim bana çok baskı yapardı ders çalış diye. Onun dışında N... hoca çok baskı yapardı. Megafondan konuşurdu, bütün okula sıralamaları okurdu. Çok baskı vardı orda açıkçası psikolojik derse odaklı itme baskısı vardı. Burada da öğrenciye değil de okulun kendisine bırakılıyordu iş. Öğrencinin çabasından ziyade okul sizi çalıştırıyordu gibi bir ortam vardı. Atatürk Anadolu'nun aksine.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli).

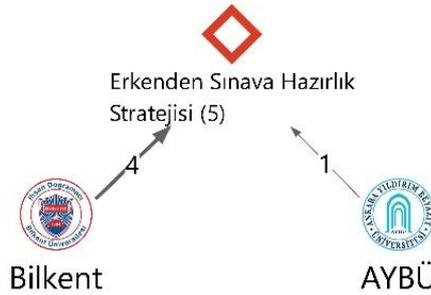
K3 de benzer şekilde üniversite sınavını kazanmak için özel okula geçtiğini, devlet lisesindeki eğitim niteliğinin düşük olduğunu ifade etmektedir:

“10. sınıfta da gitmişim. Ben 9. ve 10. Sınıfta Anadolu lisesindeydim. Aslında okuldaki arkadaşlarım falan seviyordum ama orada kalırsam hiçbir şey olmayacaktı. Eğitim yetersiz. Hocalar hiçbir şey yapmıyordu. Hocalarım boşluk bıraktığı için ortam da tam bir lise ortamıydı. Sınava hazırlanmak için bundan kurtulmak gerekiyordu. İmkanları yetersizdi. Özel okulda hocalar gerçekten bizim başarmamızı istiyorlardı. Bunu anlayabiliyordum. Bizi öğrenci olarak görüyorlardı. Anadolu lisesinde bunu hissetmedim. Çok iyi hocalar da vardı ama istisnalar dışında çok yetersizdi. Hocalar standart devlet memuru kafasında işimi bitireyim gideyim kafasındaydı. 200 kişi başladığımız okuldan 20-30 kişi mezun oldu. Herkes başka yerlere gitti. Yaş ayrımcılığı da yapmak istemiyorum ama yaşın da bunda çok etkisi var. Birçok öğretmen inatla emekli olmuyor olmak da istemiyor. Bunun da çok etkisi var. Özel kurumlar sözleşme üzerinden çalıştığı için hocalar iyi eğitim vermek zorunda olduklarının farkındaydı.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

K13’de benzer şekilde, okulda ders notları düşük geldiğinden dolayı özel okula geçtiğini ve ailesinin de bu süreçte destekçi olduğunu ifade etmektedir:

“9. Sınıfta aslında ben gördüm, kötüye gittiğimi, o ivmeyi kaybettiğimi fark ettim ama arkadaşlarım vardı alışmışım artık. Arkadaşlarım vardı gitmek istemedim. Herkes bir yerde kalırken ben uzaklaşmak istemedim. Ben bir sene daha burada okumak istemeyi çok istiyorum. Düzelteceğim derslerimi, dedim. Aynı hatayı 2. kere yaptım. O dönem ailem söylüyordu bunu 9. Sınıfın sonunda teşekkür belgesi aldım 2. dönemin sonunda ve biz şoka girdik! Ve dediler ki bu böyle olmaz okul değişti. Ben bir sene daha onları ikna ettim. Artık çalışacağım kendim de özel hocalarla çalışırım diye. Sonra baktım ki düzelecek gibi değil son 2 seneyi kurtarayım diye özele geçtim.” (K13, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

3.3.2.1.3.2. Erkenden Sınava Hazırlık Stratejisi



Şekil 39 Erkenden Sınava Hazırlık Stratejisi

Öğrencilerin erkenden üniversite sınavına hazırlanarak rakiplerinden ayrılmak istemeleri üniversiteyi kazanmak için geliştirdikleri bir diğer stratejidir. Çalışma kapsamında erkenden sınava hazırlık stratejisi ile öğrencilerin ortaöğretimde öğrenim görmeye başladığı ilk yıllardan itibaren sınav temposu içine girmeleri ve sınavda başarılarını artıracak hamleleri vaktinden önce gerçekleştirmeleri kastedilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sınava yönelik soru çözdükleri ve eksik konularını tekrar ettikleri görülmektedir. Üstelik daha da çarpıcı olanı, öğrencilerin lisenin ilk yıllarında çalışma konularının çoğunu bitirdiklerini ifade etmeleridir. Araştırma kapsamında erkenden sınava hazırlık stratejisi geliştiren öğrencilerin büyük bir kısmının Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir.

K11, 10. sınıfta bazı derslerini üç kere tekrar ettiğini, 11. sınıfta ise çalışma konularının tamamını bitirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bir de benim okulda şöyle bir olayım olmuştu. Ben 12. sınıfta bir süre sonra ben çok büyük bir konuyu, 11. sınıfın yaz tatilinde üniversite sınavının konularını bitirmiştım. Hatta 10. sınıfta üniversite sınavına çalışmayı başladığım için Türkçe konularını 3 kere bitirmiştım. Çok sıkılıyordum derslerde. O yüzden ben herhangi bir kişiyle aynı gidemiyordum. Ben 10. sınıfta öğrenmişim 11. sınıfta bitirmişim adam geliyor bana 12. sınıfta bana sıfırdan anlatmaya çalışıyor. Ama ben dayanamıyorum. Ben 17 dakikada bitirdiğim konuyu hoca 50 dakikada bitiriyordu. Ben daha hızlı hocayı ittiren bir öğrenci olmuşum, çünkü çok daha öncesinden çalışmıştım.” (K11, Erkek, İktisat, Bilkent, Burslu).

K8 de benzer şekilde 10. sınıfının bitiminden itibaren sınava hazırlık stratejisi geliştirdiğini ifade etmektedir:

“10. Sınıfta bölüm tercihi yapıldı artık bizi sınav öğrencisi olarak kabul etmeye başlardı. Ben 10’dan 11’e geçerken sınav öğrencisi olacağım psikolojisine girmiştim. Ve o yaz da ben kendimi hiç olmazsa kendime 2 tane soru bankası alayım adam akıllı bitireyim. Yazın fizik ve matematik alanında böyle bir çalışma sergileyince kendi başıma ders çalışma alışkanlığı edinmiş oldum. Ve bu işten keyif alıyordum. Bir konunun sorusunu çözebiliyorsam bu işten keyif almaya başlamıştım.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

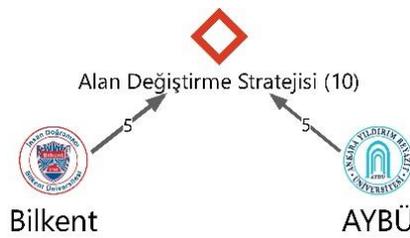
K20 ise üniversiteye hazırlık sürecini iki yıla yaydığını, disiplinli bir şekilde sınava hazırlanarak üniversite sınavında bütün soruları doğru yaptığını dile getirmektedir:

“D... C.... dershanesi vardı beni oraya yazdırdılar. 11. Sınıfta. Ben 12 sınıf dil sınıfı ile derse girmeye başladım. Gayet de iyi anlıyordum. 2 sene çok sıkı bir şekilde hazırlanmaya başladım sınava. Çok disiplinli, aşırı disiplinli. Hiçbir denemeyi kaçırmamışumdır hocam ne derse yapmışumdur. Zaten günümün çok büyük bir bölümünü İngilizceye ayırıyordum. Zaten zorundaydım. Çünkü İngilizce konuşulmayan bir şekilde kendimi maruz bırakmak zorundaydım. Ben bu arada da sınav 2 bölüm TYT ve bir de öbür tarafı var. İlk kısım çok iyi değildi ama İngilizce tarafında hepsini doğru yaptım diye aslında Bilkent’i burslu okuyorum şu an.” (K20, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

K2 de 11. Sınıfta çoğu dersinin konularını bitirdiğini, son sınıfta ise sadece matematik dersine özel ders takviyesi ile çalıştığını ifade etmektedir.

“10. Sınıfta sınava hazırlanmaya başladım. Ben 11. Sınıfta üniversite sınavı için tarih, coğrafya, edebiyat, Türkçe bütün külliyatı bitirmiştim. Tek sıkıntım matematik kalmıştı onun içinde 12. Sınıfta özel ders aldım.” (K2, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

3.3.2.1.3.3. Alan Değişirme Stratejisi



Şekil 40 Alan Değişirme Stratejisi

Araştırma kapsamında öğrencilerin üniversite kazanmaya yönelik tayin ettikleri stratejilerin üçüncüsü, alan değişirme stratejisidir. Öğrenciler ortaöğretimin ilk yıllarında sayısal, eşit ağırlık, dil ve sözel alanlarından birini seçmekte; tercih ettikleri alana ilişkin

yoğunluğu olan dersleri almaktadırlar. Araştırmada alan değiştirme stratejisi, öğrencilerin ortaöğretimde başlangıçta seçtikleri alandan farklı bir alanı seçmeleri ve daha sonrasında bu seçtikleri alan üzerinden sınava girerek oluşan puan türü ile üniversite seçimi yapmalarını işaret etmektedir. Alan değiştirme stratejisi öğrencilere farklı şekillerde avantajlar sağlamaktadır. Örneğin öğrenciler başlangıçta sayısal alanını seçerek matematik ve geometri ağırlıklı ders programına sahip olmaktadır. Üniversite sınavı yaklaştığında ise söz konusu öğrenciler eşit ağırlığa geçerek yüksek matematik ve geometri netleri ile mevcut eşit ağırlıkta bulunan öğrencilerin önüne geçmekte, böylelikle prestiji daha yüksek okul ve bölümleri tercih etme imkanına sahip olmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler neticesinde her iki üniversitede yer alan öğrencilerin alan değiştirme stratejisinde buldukları görülmüştür. K16 başlangıçta sayısalı tercih ederek matematik bilgisini geliştirdikten sonra alan değiştirdiğini, böylece eşit ağırlıktaki diğer öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olduğunu ifade etmektedir:

“Lisede 11. Sınıfa kadar sayısaldım 11. Sınıfta eşit ağırlığa geçiş yaptım. Ben sayısaldan bir bölüm istemiyordum. O zamanlar bilmiyorum ki eşit ağırlık yapanların matematiği çözemediklerini daha kötü olduklarını falan biliyorum. Dedim sayısal öğreneyim.. Eşit ağırlığa zaten yatkınım. Denemelerinde falan Türkçem çok iyiydi. Sayısalı öğreneyim eşit ağırlığa geçer sonra eşit ağırlıkta yatkın olduğum dersler var onları zaten yaparım diye sayısalla başlamıştım. Dediğim gibi oldu alan değiştirdikten sonra matematiğim daha iyiydi eşit ağırlıklılardan iyi yaptım.” (K16, Erkek, Uluslararası İlişkiler, Bilkent, %50 İndirimli)

Ancak çarpıcı olan bulgu; hem Yıldırım Beyazıt hem de Bilkent Üniversitesi öğrencileri kapsamında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının bu stratejiyi kullanmalarıdır. Hukuk fakültesinde okumanın prestijini elde etmek isteyen sayısal öğrencileri, eşit ağırlık öğrencileri ile doğrudan görünmeyen bir rekabetin içerisindeyler. K24 öğrencilerin ve kendisinin bu süreçte neden başlangıçta sayısal alanını seçip daha sonrasında alan değiştirme stratejisinde bulduklarını ayrıntılı bir şekilde ifade etmektedir:

“Türkiye de yaşayan biri olarak evet aile önemli ama sürekli etrafta gördüğümüz bir insan profili var ve TM’yi lise bitene kadar hiç düşünmemiştim çünkü her zaman MF’ler TM’lerden avantajlı konumdaydı maalesef. Sınav sistemimiz bu şekilde. Ben liseye girdiğim andan itibaren MF öğrencileri TM’den seçim yapabiliyorlardı. Bu

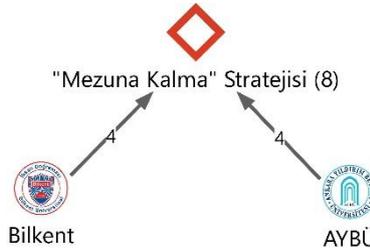
çok büyük bir artıydı. MF’de matematiğin üzerine daha çok eğiliyorlardı ve açıkçası dershanelerde falan MF öğrencilerine öncelik veriyorlardı onlarla daha çok ilgileniyorlardı. Toplumda böyle bir algı da var. Bütün bunların birleşiminde MF’yi seçmişim MF öğrencileri her zaman ön planda oluyorlardı. MF eğitimi aldıktan sonra alan değiştirip hukuk yazdım.” (K24, Kadın, Hukuk, AYBÜ).

K25 de alan değiştirme stratejisini nasıl gerçekleştirdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

10. sınıfta ben sayısalardan devam ettim. Bizim okulda 7 tane sınıf vardı. 1 tanesi eşit ağırlık sınıfı 6 tanesi sayısal sınıfıydı. Sonra 11. Sınıfta eşit ağırlık sınıfı açıldı. Ben de düşündüm. Yazları dayımın yanında çalışıyordum vakit geçirirdim. Çok fazla avukat vardı çevremde. Onun verdiği rahatlıkla eşit ağırlık sınıfına geçeyim dedim. Avukat olurum zaten bildiğim bir meslek diye eşit ağırlığa geçtim. Hukukun başlangıcı da o oldu biraz. (K25, Erkek, Hukuk, AYBÜ)

Dolayısıyla araştırmada, üniversiteye yerleşmede farklı stratejiler geliştiren öğrenciler için eşitsizlik durumu sadece Yıldırım Beyazıt ve Bilkent Üniversitesi öğrencileri arasında değil, üniversiteler sabit tutulduğunda bölüm/fakülteler arasında da gerçekleşmektedir. Ayrıca bu stratejileri geliştirebilen hukuk fakültesi öğrencilerin sermaye hacimleri, diğer fakültede öğrenim gören öğrencilerin hacimlerinden görece daha yüksek düzeydedir.

3.3.2.1.3.4. “Mezuna Kalma” Stratejisi



Şekil 41 “Mezuna Kalma” Stratejisi

“Mezuna kalma” stratejisi, araştırma kapsamında öğrencilerin üniversiteyi kazanmaya yönelik hamlelerinin sonucunu oluşturmaktadır. Çalışmada mezuna kalma stratejisi, öğrencilerin dört yıllık lise eğitimlerinden sonra sınava tekrar hazırlandıkları süreci ifade etmektedir. Üniversite sınavında öğrencilerin yeterli sıralama elde edememeleri sonucunda istedikleri bölüm ve okulu tercih edememeleri, genellikle sınava tekrardan hazırlanmalarına neden olmaktadır. Mezuna kalma stratejisi kültürel sermayenin yanı sıra

belirli düzeyde ekonomik sermaye de gerektirmektedir. Ayrıca öğrencilerin mezuna kalma stratejilerinin beraberinde alan değiştirme stratejisini de getirdiği öğrencilerle elde edilen görüşmelerden anlaşılmaktadır. Araştırmada mezuna kalma stratejisini izleyen öğrencilerin Yıldırım Beyazıt ve Bilkent öğrencileri aynı olduğu görülmektedir. Ancak burada çarpıcı olan bulgu, Bilkentlilerin istedikleri bölüme ulaşmak için mezuna kaldıkları görülürken, Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin üniversite ve bölüm kazanamadıklarından dolayı bu stratejiyi izledikleri anlaşılmaktadır.

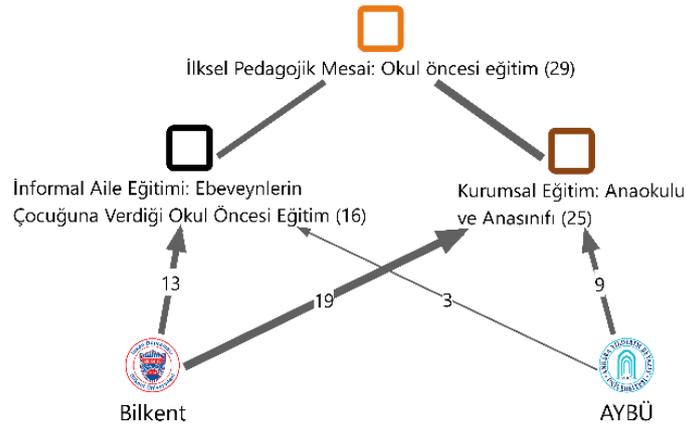
K1 mezuna kalma stratejisiyle birlikte alan değiştirme stratejisi geliştirmektedir. Hedeflediği bölüme ulaşmak için mezuna kalma stratejisini izlediğini ifade etmektedir:

“Ben ilk sene MF’den girdim sınava 20 bin gibi bir sıralamaya sahiptim. Yüzde 50 tıp ve yüzde 50 diş hekimliği ailem tarafından tartışılmaya başlandı. Ben aileme hukuk okumak istiyorum dedim. Onlar da TM sıralaman yok ne yapacaksın dedi. Bir sene bunun hazırlığı için büyük bir kayıp zaman olacak ama ben kazanç olarak görüyorum dedim. Sınava hazırlık sürecinde de ben yine kendim hakketmem lazım bu yolda kendim ilerlemem lazım diyordum. Sınav senesini de Çorum’da geçirmemeye karar verdim. Sınav senesi boyunca Ankara’daydım. Bol bol kitap okuduğum, aynı zamanda da sınava hazırlandığım bir dönemdi. Sınav sonucu açıklandı böyle bir sıralama geldi elimize.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K26 ise olumsuz çalışma ortamından dolayı sınava hazırlanmayı bıraktığını ve ilk yılında üniversiteyi kazanamadığını dile getirmektedir. Sınava tekrar hazırlanarak üniversiteye yerleştiğini şu sözlerle aktarmaktadır:

“Daha çok tek başıma çalışabiliyordum. Ama o yurt şeyi hala daha içimde bitmemiş ki ben ilk sınava girdiğim zaman sınava 2-3 ay vardı ben çalışmak istemiyordum. Bir sene daha çalışacağım diyordum. sınava 2-3 ay kala bırakmışım. Çünkü yurdun verdiği etki çok büyüktü ve o kadar kötü bir ortam vardı ki çalışmak istemiyordum artık. Zaten ilk yıl çok düşük bir puan yapmışım. Üniversiteye yerleşemiyordum. Bir yıl daha hazırlanmam gerekmişti.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

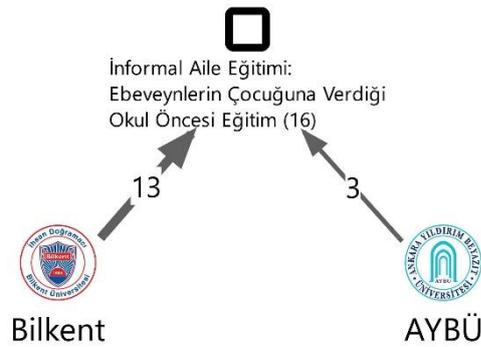
3.3.2.2. İlkel Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim



Şekil 42 İlkel Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim

Öğrencilerin öğretim hayatlarında okul öncesi eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde aile içinde ebeveynlerinin özel ilgisi ile büyüyen ya da anaokulu veya kreş gibi okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar, resmi eğitim kurumlarında öğrenim görmeye başladıklarında büyük bir avantaj kazanmaktadırlar. Çünkü bu süreç içinde öğrenciler okulda karşılaşacağı eğitim sürecine aşina olmaktadır. İlkel pedagojik mesai, Bourdieu'ye göre ebeveynleri tarafından çocuklara aktarılan yatkınlıkları kapsayan birincil sosyalizasyon sürecine işaret etmektedir. Bu dönem okul eğitimindeki başarıya zemin teşkil etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 75). Araştırma kapsamında ilksel pedagojik mesai ise iki boyut üzerinden ele alınmıştır. İlki çocuğun okula başlamadan önce ebeveynleri tarafından evde verdikleri informal aile eğitimidir. İkincisi ise çocuğun okula başlamadan önce aldığı kurumsal eğitim -anaokulu ve/veya anasınıfı- olarak incelenmiştir.

3.3.2.2.1. İnformal Aile Eğitimi: Ebeveynlerin Çocuğuna Verdiği Okul Öncesi Eğitim



Şekil 43 İnformal Aile Eğitimi: Ebeveynlerin Çocuğuna Verdiği Okul Öncesi Eğitim

Araştırmada informal aile eğitimi ebeveynlerin çocuklarına verdiği okul öncesi eğitim ile çocukların resmi eğitime başlamadan önceki süreçte ebeveynleri tarafından sağlanan bilişsel kültürel faaliyetler kastedilmektedir. Bilişsel/kültürel faaliyetler ise ebeveynlerin çocuklarının gelecek eğitim hayatında daha başarılı olması adına okuma, yazma, sayıları ve renkleri öğretme, okul hakkında malumat sağlama gibi etkinliklere işaret etmektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının eğitimlerine yönelik sağladıkları bilişsel kültürel faaliyetlerde önemli ayrışmanın olduğu görülmektedir. Bu başlık altında yer alan öğrencilerin büyük bir kısmını Bilkentli öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler, okula başlamadan önce ailelerin eğitimlerine yönelik özel ilgilerinin olduklarından bahsetmekte, sayıları, renkleri, okuma ve yazmayı öğrendiklerini ve okul eğitimine başladıklarında sorunla karşılaşmadıklarını dile getirmektedirler.

K1 resmi okul sürecine başlamadan önce ebeveyni tarafından okuma-yazma faaliyetini öğrendiğini ve bu sürecin eğitim hayatı için önemli olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Aslında ben anaokuluna da başlamadan önce, okuma yazmayı öğrenmiştim. Yaşıtlardan erken bunu keşfetmek insanda okuma arzusu doğuruyor. Ondan sonra anaokul, ilkokul tabi ilkokulda insan matematiğin varlığını keşfedince düşünce dünyası şöyle şekilleniyor, matematiğe daha fazla ilgi duymaya başlıyorsun. [...] Annem öğretmeye başlamıştı. Annem her zaman fazlasıyla vakit ayırmıştır. Annem ya yapabildiğimi keşfetti ya da her çocuğa bunun öğretilebileceğini farkında olduğunu. Dün bir tane şey görmüştüm, çocuğun 3 yaşına kadar kitabı okuyamasa bile resimli bir şekilde de olsa kitapla haşır neşir olmadıktan sonra okuma alışkanlığını kazanmasının çok zor olduğunu söylüyorlardı. Ben de annemi takdir ettim kendi kendime. Beni erken yaşta kitapla bu kadar haşır neşir etmesi çok mutlu etti. Okul öncesi eğitimin en başlangıcı budur. En başta okuma yazmayı öğretmelidir. Sayılar, renkler, okumaya yazma bunları çeşitli oyunlarla tabi. Benim için çok az şey hatırlasam da benim için eğlenceli geçmiştir.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K18, informal eğitim sürecinde annesi tarafından okumayı öğrendiğini, bunun resmi okul sürecinde ise kendisine kolaylık sağladığını ifade etmektedir:

“Bu süreçte çok bir şey hatırlamıyorum. Annemin beni okula başlamadan önce kütüphaneye yazdırdığını hatırlıyorum, çocuk kitapları aldığımızı. Ben bu yaşında o kadar kitap okuyamıyorum, o dönem hatırladığım bir ayda 27 kitap almıştık. Okumayı evde öğrenmiştim. Bir tane bilgisayarımız vardı onun klavyesinden yazmayı öğrenmiştim. Annemin de teşviki ile kütüphaneden aldığımız kitaplarla

falan. Benim için eğlenceli bir olay haline gelmişti okumak. İlkokul 1’de dersler sıkıcı olmuştu. Diğerleri heceleme yaparken bana kocaman kitaplar veriliyordu. Hatta 2. Sınıfa atlamam düşünülüyordu. Ben çok üstün zekâ olduğumdan okumayı öğrenmedim. Buna teşvik edildiğim için öğrendim.” (K18, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, Burslu)

K21 ise okul öncesi dönemde ebeveynleri tarafından yapılan çeşitli bilişsel/kültürel faaliyetleri ayrıntısıyla şu sözlerle ifade etmektedir:

“[...]Babamla annem bize CD’ler alırlardı. O zaten abimden bana geçiyor. Ve ben onları kullanıyordum. Animasyon tarzı eğitim içerikli temel matematik, İngilizce içerikli oyunlar, çizgi filmler böyle şeyler alıyorlardı. Babam elinde cd ile gelirdi çoğu zaman veya farklı yapbozlar oluyordu. Birbirleriyle eşlettirdiğiniz küpler kare yapboz tarzı şeyler olurdu. Ya da abim bana gösterirdi. Özellikle dil konusunda hep babamın ve annemin bu konuda ilgisi vardı bize. Kart keserlerdi, arkasında Türkçesini yazarlardı sonra onu fanusun içerisine atarlardı sonra sorarlardı bize. Farklı temel içerikleri olan CD’ler olurdu, 1’den 10’a kadar seriler olurdu. Onlarda yine İngilizceydi. Arkasında resmi, önünde kelime vardı sayılar rakamlar vardı. [...] Bize bazı insanlar bakıyordu. Bakıcılar vardı. İkisi de bu konuda istekleri vardı. Abim de aynı zamanda böyle şeylerle daha ilgiliydi. İllaki öğrenip geldiği şeyleri söylerdi bana ilkokulda. Annemle babam da dediğim gibi temel şeyleri öğretmede görsel şeyleri çok kullanırlardı. O yüzden de benim görsel hafızam daha iyi yani. Gördüğümü çok daha rahat hatırlıyorum. Hep yapboz tarzı şeyler kullanırlardı. Abim daha çok oyuna yönelik insan olduğu için babam onun için daha çok CD’lerle gelirdi.” (K21, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

Buraya kadarki süreçte Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına yönelik okul öncesi dönemdeki eğitimleri için giriştikleri çabalar resmedilmiştir. Ailelerin kültürel sermayelerini çocuklarına bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde çeşitli yollarla aktarmaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmada bu eksende en çarpıcı olan durum; okul öncesi eğitim sürecinde Yıldırım Beyazıtli öğrenciler ile Bilkentli öğrenciler karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklılık durumudur. İki ayrı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin bu okul öncesi süreçleri adeta birbirinden bağımsız iki farklı dünyayı resmetmektedir.

K32, Bilkentli öğrencilerin aksine okul öncesinde herhangi bir eğitim almadığından ve ebeveynlerinin yönlendirmesinden uzak bir çocukluk dönemi geçirdiğini çarpıcı bir biçimde ifade etmektedir:

“Dediğim gibi ben çocukluğumu sokakta geçirdim. Topun peşine oyun peşine. Akşam ezanına kadar. Eve gelirdik aile ile takıl sonra yatardık. Top oynuyordum

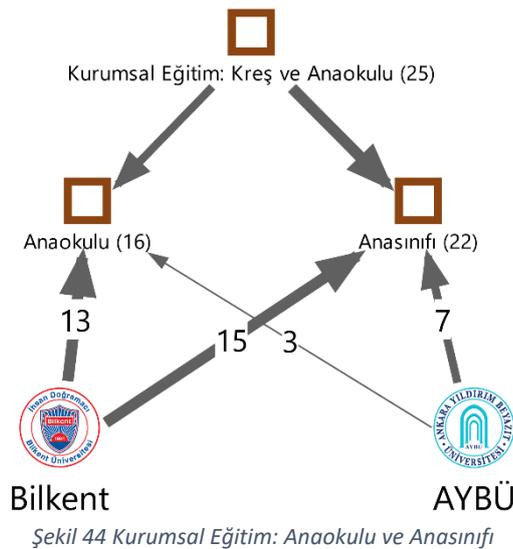
mesela hiçbir zaman boşa top oynamazdım. İddia olurdu. Ben o kadar koşturuyorum elime bir şey geçsin zevk almakla olmuyor veya o arkadaşlarımla su satardık. Hurda toplardık. Hem para kazanıyorum hem vakit geçiyor. Çocuklukta öyle bir ön eğitim olmadı ne kreş ne anaokulu ne hocalar. Kur'an kursunu saymazsak orda da dayak yiyorduk zaten.” (K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin büyük bir kısmı okul öncesi eğitim sürecine ilişkin deneyim ve tecrübelerinin olmadığını, dolayısıyla bu nedenle söyleyebileceklerinin çok fazla olmadıklarını K31 gibi dile getirmektedirler:

“Çok fazla bir şey yapmadıkları için anlatabileceğim bir şey yok.” (K31, Kadın, Sosyoloji, AYBÜ)

Görüldüğü üzere iki farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin okul öncesi dönemleri birbirinden oldukça farklıdır ve iki farklı dünyayı yansıtmaktadır. Bir yanda okul öncesinde çocuklar baleye gitmekte, diğer yanda ise hurda toplamaktadırlar. Öğrencilerin sınıfsal konumlarındaki eşitsizliklerinin eğitim hayatına yansımaları sadece yükseköğretimde yapmış oldukları okul ve bölüm tercihlerinde değil, eğitim hayatının ilk başladığı yer olan ilksel pedagojik mesailerine kadar uzanmaktadır.

3.3.2.2. Kurumsal Eğitim: Anaokulu ve Anasınıfı



Araştırmada kurumsal eğitim ile öğrencilerin okul öncesi dönemde anaokulu ve anasınıfına gitmesi durumu kastedilmektedir. Araştırmada anaokulu 36-68, anasınıfı ise 57-68 aylık çocukların gittikleri kurumsal eğitimi işaret etmektedir⁶. Öğrenciler okul öncesinde bu kurumlara giderek tedrisi eğitime aşinalık kazanmaktadırlar. Çalışmada anaokulu ve anasınıfına giderek formal eğitime aşinalık kazanan öğrencilerin büyük bir kısmını Bilkentli öğrenciler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının okula başlamadan önce kurumsal eğitim almasına dikkat ettikleri görülmektedir. Bilkentli ebeveynler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndererek dil yetenekleri ile bilişsel kabiliyetlerini geliştirmelerini amaçlamaktadırlar. Ancak AYBÜ'lü ebeveynler çalışma durumlarından dolayı çocuklarını bu kurumlara gönderdikleri anlaşılmaktadır.

K6 anaokuluna giderek nitelikli bir sosyalizasyon süreci geçirdiğini, okul eğitimine önceden aşina olduğunu ve dil eğitimi aldığını böylelikle ilkokula uyum konusunda sorun yaşamadığını ifade etmektedir:

“Bakıcım vardı ama hangi yaşa kadar hatırlamıyorum. Sonra da bir tanıdığımızın anaokulu vardı, anaokuluna gittim. Şimdi hatırlamıyorum ama 4 yaşında başlamış olsam 7'ye kadar 3 sene gitmişim. O süreçte temel eğitim ve İngilizce eğitimi almıştık anaokulunda. Orada çok bir şey öğrenmiyor gibi gözükebiliriz ama asıl önemli olan bence şuydu. Benim o 3 senem çok güzel geçmişti. Çünkü çok iyi arkadaşlarım vardı ve hep birlikte bir şeyler yapıyorduk, etkinlikler falan. Anaokuluna hep gitmek istiyordum, orada hep belli bir düzen içinde bir şeyler yapıyorduk. Aynı saatte yemek yemek, aynı saatte oyun oynamak, sayı saymak, İngilizce kelime öğrenmek, harfleri okumak. O yüzden okula başladığımda bu şeyler hakkında hiç sorun yaşamadım. Ama bence en önemlisi şuydu: okulu sevmiştim ve okuldaki hiçbir şey bana farklı gelmiyordu sanki öncesinde kafama kazınmıştı. Uyum sıkıntısı hiçbir zaman çekmedim. Bu neden önemli şimdi anlatıyorum ama. Siz de ilkokula başlamışsınızdır. İlkokula başladığınızda ilk günlerde neredeyse birçok öğrenci ağlar ya da sıkıntı çeker kendini ait hissetmez okula ama ben öyle değildim.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

⁶ Bu ayırım için Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 4. maddesinin a ve b bendi esas alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulYonetmeli&mevzuatTertip=5>

K13 anasınıfına giderek okuldaki rutin faaliyetleri öğrendiğini, disiplin kazandığını ve bu sayede ilkokul eğitimine aşına olarak öğrenimine devam ettiğini bu başlığı özetleyecek şekilde ifade etmektedir:

“Eğitim görüyordum. Orada da biraz kopuktu çünkü taşındım eğitim görürken. Tabi anasınıfı eğitimi de çok önemli orada da temel kazanımları temel becerileri öğreniyorsun. Ayrıca güzel bir İngilizce görmüştüm, günde bir kelime ezberliyorduk. İngilizce konuşurmaya çalışıyorlardı. Hatırladığım kadarıyla sonuçta özgür bir ortam. Sosyalleşmeyi öğreniyorsun, okul düzenini öğreniyorsun. Çok iyiydi ama bence gerekli ve iyi bir dönemdi. Okul hayatına alışyorsun. Orada da başka sorumluluklar öğrenip disiplinli oluyorsun. İlkokula çok rahat başladım bu yüzden. (K13, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

Bilkentli ebeveynlerin çocuklarının nitelikli bir eğitim almaları, dil konusunda kendilerini geliştirmeleri için okul öncesi kurumlara gönderdiği anlaşılmaktadır. AYBÜ’lü ebeveynlerin ise işte çalıştıklarından dolayı çocuklarını anasınıfına gönderdikleri görülmektedir. Bu durum iki farklı gruptaki ebeveynlerin çocukları için farklı tutum ve gerekçeler taşıdığını çarpıcı bir biçimde göstermektedir. K29 annesinin çalıştığı için kendisini anasınıfına gönderdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Anasınıfını Sincan’da okudum. Anasınıfında da pek bir şey yoktu. Birbirlerimizle sosyalleşip eğlenebilmem ve orada vakit geçirebilmem. Aslında annem çalışırken benim orada kalmam için gibi görebiliriz.” (K29, Erkek, Metalürji ve Malzeme Mühendisliği, AYBÜ)

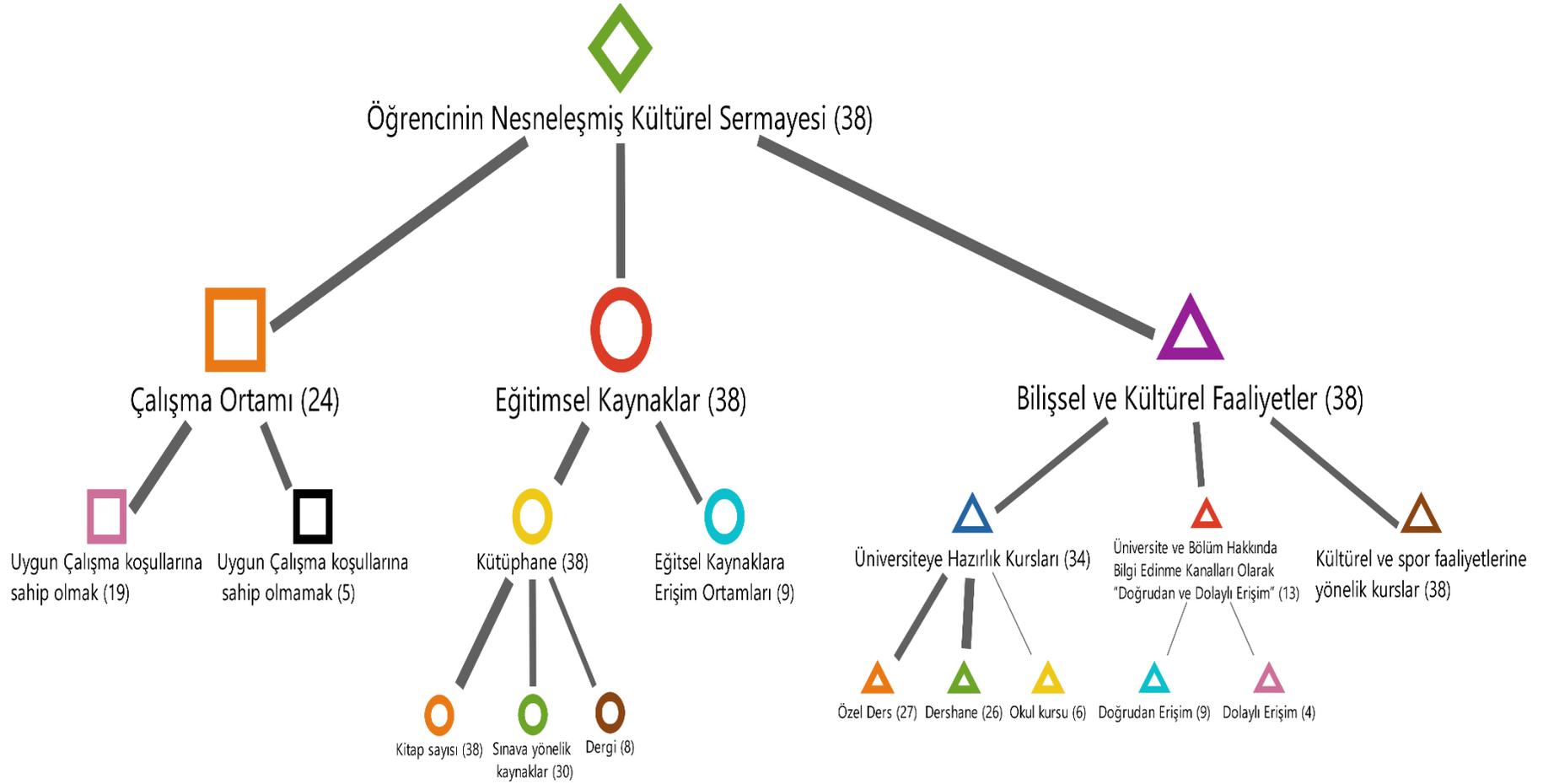
3.3.3. Öğrencinin Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi

Araştırmada öğrencinin nesneleşmiş kültürel sermayesi, eğitim için kullandığı tüm kültürel ve bilişsel kaynakları içermektedir. Nesneleşmiş kültürel sermayeyi ekonomik sermayeden ayıran en önemli unsur, bu kültürel kaynakların belirli bir amaç için kullanılmasıdır. Çalışmada nesneleşmiş kültürel sermaye, öğrencinin üniversiteye yerleşmesi adına kullandığı bütün kültürel ve bilişsel kaynaklar olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilere göre öğrencinin nesneleşmiş kültürel sermayesi üçe ayrılmaktadır:

İlki, öğrencinin eğitimde ve üniversiteye hazırlık sürecindeki çalışma ortamıdır. Çalışma ortamı ise öğrenci için uygun/elverişli olması ya da olmaması durumuna göre ikiye ayrılmaktadır.

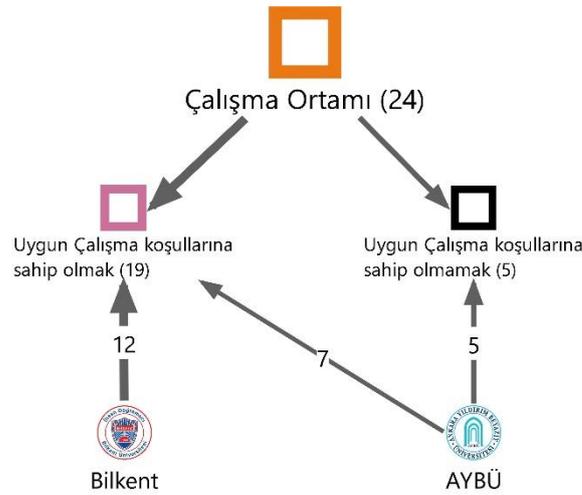
İkincisi, öğrencinin üniversiteye hazırlanırken kullandığı eğitimsel kaynaklarıdır. Eğitimsel kaynaklar iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi kütüphane, ikincisi ise eğitsel kaynaklara erişim ortamlarıdır. Kütüphanede yer alan en önemli unsur kitap sayısıdır. Ardından öğrencinin doğrudan sınava yönelik kaynakları ve son olarak dergi üyeliği öğrencinin kütüphanesinin başlıca unsurlarıdır. Eğitsel kaynaklara erişim ortamlarında ise sahip olunan kaynakların bu süreçte ortaya çıkardığı alternatif stratejilerdir.

Üçüncüsü ise öğrencinin eğitim hayatında ve üniversiteye hazırlık sürecinde bilişsel ve kültürel faaliyetlerde bulunması durumudur. Bu nokta da kendi içinde üçe ayrılmaktadır. İlki öğrencinin üniversiteye hazırlık sürecinde eğitimini destekleyecek kurslardır. Araştırmada bu kurslar özel ders, dershane ve okul kursu olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. İkincisi üniversite tercih zamanında katılmış olduğu tanıtım günleridir. Bilişsel ve kültürel faaliyetlerin üçüncü unsurunu ise kültürel ve spor faaliyetlerine yönelik kurslar oluşturmaktadır. Aşağıda genel şema sunulmuştur:



Şekil 45 Öğrencinin Nesneleşmiş Kültürel Sermayesi

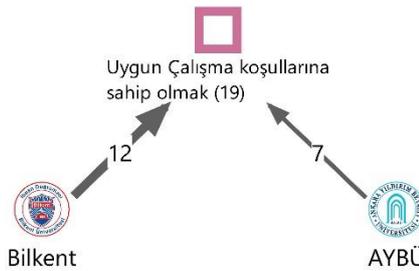
3.3.3.1. Çalışma Ortamı



Şekil 46 Çalışma Ortamı

Öğrencilerin eğitim hayatı ve üniversite hazırlık süreçlerindeki başarılarında çalışma ortamının önemli bir rolü bulunmaktadır. Araştırmada çalışma ortamı ile ebeveynlerinin çalışma ortamını sessiz tutması, çocukları için elverişli çalışma ortamı oluşturması, öğrencinin fiziksel olarak çalışabileceği bir alana sahip olması, çalışma masası gibi fiziksel ekipmanların temin edilmesi durumuna işaret edilmektedir.

3.3.3.1.1. Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmak



Şekil 47 Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmak

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanırken kendilerine avantaj sağlayan unsurların başında uygun çalışma koşullarına sahip olma durumu gelmektedir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun -Bilkentli öğrencilerin tamamı, AYBÜ'lü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu- ev içinde elverişli bir ortamda çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. K8 kendisine ait bir odasının olduğu ve ailesinin uygun çalışma ortamı sağladığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Benim okulum çok geç bitiyordu. Akşam eve geldiğimde sessiz bir ortam sağlanıyordu bana.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K12 de bu süreçte ailesinin her türlü desteği verdiğini ve her şeyi kendisine göre ayarladıklarını şu şekilde özetlemektedir:

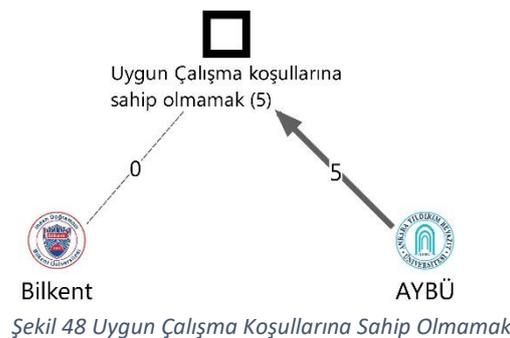
“Üniversiteye hazırlık sürecinde ailem bana her türlü destekti ailem o yüzden olumsuz bir şey söyleyemeyeceğim. Ders çalıştım süre içinde ses yapmamaya veya her şeyi bana göre ayarlamaya çalışmışlardı. Yemek saatleri olsun beni özel derslere götürüp getirme olsun. Her türlü destekti. Her ders çalıştığımda yanıma içecekler gelirdi meyveler kahve çay falan. Ben ders yapıyorsam evin içinde ses çıkarılmamaya çalışıyorlardı. Olumsuz sözlere karşı beni yapabileceğime dair inandırıyorlardı.” (K12, Kadın, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, Bilkent, %50 İndirimli)

K2 de benzer şekilde üniversiteye hazırlık sürecinde ev ortamının tamamıyla kendisi için hazırlandığını şu sözlerle aktarmaktadır:

“Tamamen benim hazırlanmam için hazırlanmıştı. Benim gelişim sürecimin aksine herhangi bir mekanizma çalışmıyordu. Mesela yemek saatlerini erkene alınması özel hocam gelecek diye. Özel hocaya getirebilecek sürekli çay, kahve, pasta, börek falan. Evdeki hayatın ben dersteyken sessizleşmesi gibi.” (K2, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Ebeveynler çocuklarının uygun koşullarda çalışması için ellerinden geleni yapmakta, üniversiteye hazırlık sürecinde kendi yaşam tarzlarını değiştirdikleri görülmektedir. Bu eksen de aileler uygun çalışma koşulları için evin sessiz tutulmasını, yemek saatlerinin çocuklarına göre ayarlanmasını, çalışma esnasında yiyecek ve içeceğin temin edilmesini sağlamaktadırlar.

3.3.3.1.2. Uygun Çalışma Koşullarına Sahip Olmamak



Bir önceki başlıkta ele alınan avantajlı durumun aksine bu başlıkta, üniversiteye hazırlık sürecinde öğrencilerin uygun çalışma koşullarına sahip olmadıkları görülmektedir. Bu

kategoride yer alan öğrencilerin tamamı Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerdir. Öğrencilerin sesli ev ortamından olumsuz şekilde etkilendikleri, evlerinin kalabalık olması ve çalışacak fiziki koşulların sağlanamamasından dolayı sınava hazırlanırken zorluk çektikleri anlaşılmaktadır. K32 ev ortamının kalabalık olması sebebiyle sesli olduğunu, ailesinin de ders çalışmaya teşvik etmediğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben üniversiteye hazırlanırken dedem ve anneannem ile yaşıyorduk. Abimle ben bir odada kalıyoruz, anneannem ve dedem bir odada, annem ve babam bir odada ve salon boş. Evde sürekli bir gürültü. Yaşlı insanlar var ve o yaşlı insanlara sesini duyurmak zorunda annem. Evde ders çalışacak bir ortam yoktu. Peki, çalışan biri miydim? Hayır. Okulda bile çalışmazdım. Ders çalışmaya uygun bir ortam yoktu. Ders çalışmaya teşvik eden bir aile de yoktu. Onlar alışmış benim her işi kendim yapmama, arkadan bir destek olmadı hiçbir zaman. Öyle devam etti.” (K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

K37 üniversiteye hazırlanırken uygun olmayan çalışma koşullarını şu şekilde özetlemektedir. İfadesine göre ev içindeki olumsuz durum halen devam etmektedir:

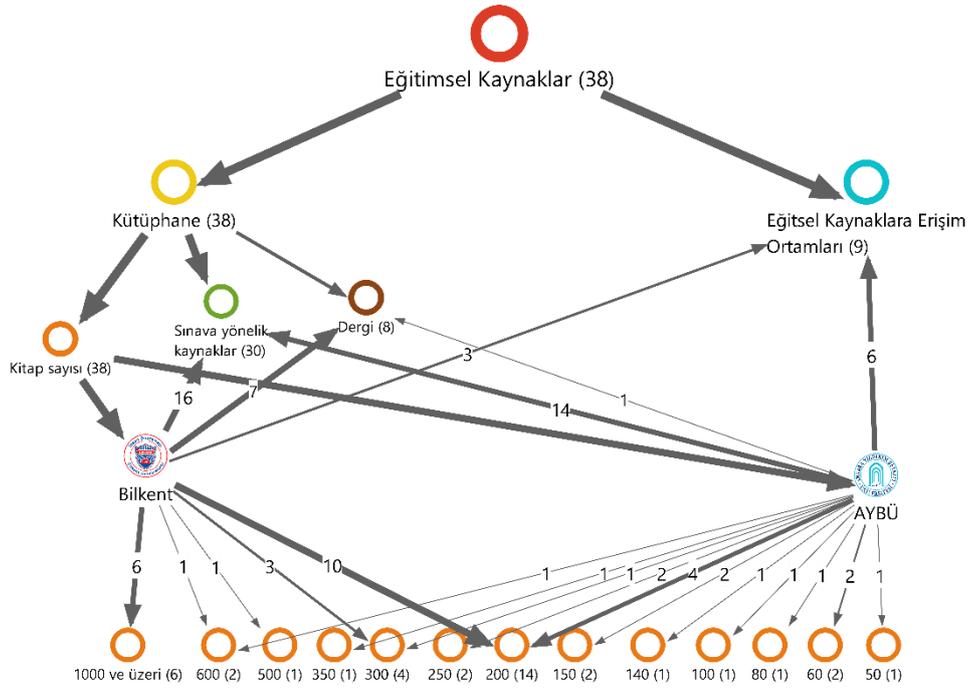
“Çok iyi değildi. Ev ortamım hiçbir zaman iyi değildi, şu an hiç iyi değil. Odamda çalışma masam yok. Şöyle bir durumumuz var evimiz şu an kalabalık. Ablam evlendi ve boşandı eşinden ve şu an bizde yaşıyorlar. Ve benim odamda kalıyoruz. Masada ders dışında her şey konuyordu ona. İki tane genç kız var odada. Makyaj çantasıdır falan. Ders çalışamıyordum yani. Her şeyimi yataкта yapıyorum. Oturuyorum yataкта. Diğer odalarda internet çok iyi çekmiyor orada da oturmak istemiyorum. Yeğenim çok ses yapıyor. Bu odayı kilitliyorum mesela ders zamanı. Şu an kırsal yerde durumu olmayan çocukların yaşadığı şeyler gibi oldu ama. İnternet var ama çalışma ortamım yok. Lisede de zordu. Lisede de yeğenim vardı sınava hazırlanırken. O zaman da ailevi problemler yaşıyorduk çok sağlıklı ortam yoktu evde ama okulda çalışabiliyordum. Okulda son sene denemelere yoğunlaşmıştık orada çok iyi oluyordu. Evde çok çalışamıyordum. Artık okulda deneme çöze çöze aklım bulanıyordu. [...] Çok olumsuz oluyor. Aşırı olumsuz. Derse giriyorum, derse girdiğimi de söylüyorum. Haftanın 4 günü ben 4’e kadar derslere giriyorum. A...’ın gelip buradan oyuncak alıp gitmesi kapıyı açmazsam kapıya tak tak tıklaması. Annemin kahvaltıya çağırması. Yani mikrofon açarken 10 kere kontrol edip açıyorum. Tartışıyorlar, müzik falan açılıyor ya da yeğenimin çizgi film sesleri. Yaşanılacak gibi değil ki ders çalışılabilecek gibi olsun.” (K37, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

K26 da benzer şekilde olumsuz ev koşullarına sahip olduğundan bahsetmektedir. Zorlu koşullarından dolayı bir yıl daha üniversite sınavına hazırlanamayacağını düşünerek tercih yapmak zorunda kaldığını ifade etmektedir:

“Herkes evde. Kardeşim de erkek olduğu için ev gürültülü şamatalı. Çok zor evde çalışmak. Tercih döneminde boşta kalsaydım çok büyük yıkıma uğurdum ve çok zor toparlanırdım. Çünkü gitmeyi aklıma çok fena koymuştum.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

3.3.3.2. Eğitimsel Kaynaklar

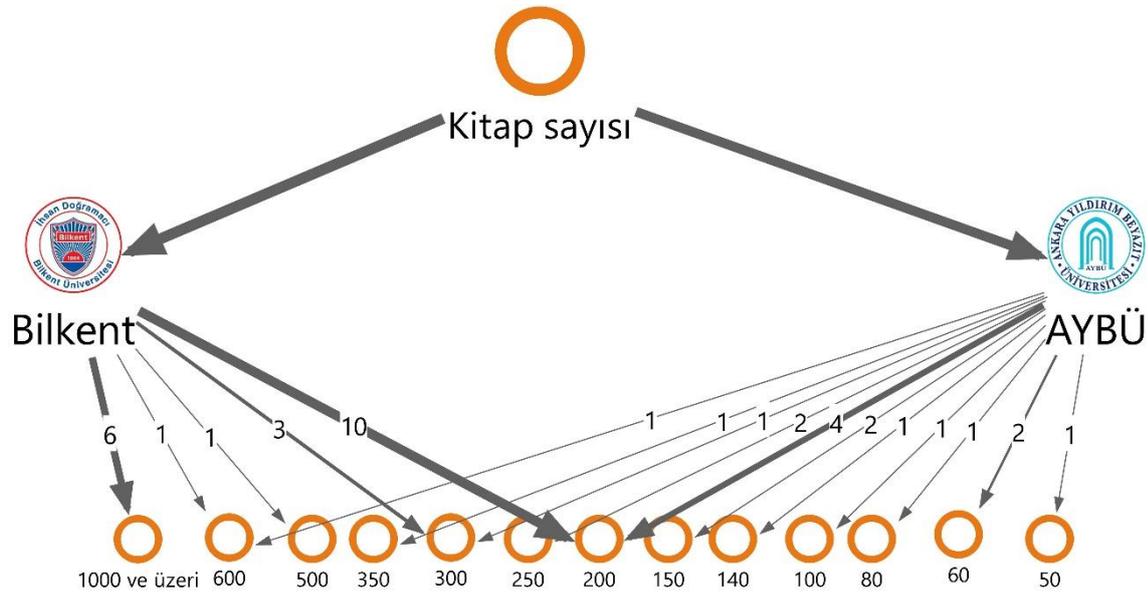
Bu başlık altında öğrencilerin eğitimsel kaynakları üzerinde durulacaktır. Aşağıda bu bölümün genel şeması verilmiştir. Eğitimsel kaynaklar kütüphane ve kaynaklara erişim ortamları olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.



3.3.3.2.1. Kütüphane

Öğrencilere bilgi kaynağı sağlaması açısından kütüphanenin eğitimde başarı konusunda önemli bir rolü bulunmaktadır. Araştırmada basılı her türlü materyal kütüphanenin bir unsuru olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla kütüphane; kitap sayısı, sınava yönelik kaynaklar ve dergi olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

3.3.3.2.1.1. Kitap Sayısı



Şekil 50 Kitap Sayısı

Zengin kitap sayısı, öğrencilerin eğitim hayatlarında bilgiye ulaşmaları ve akademik olarak kendilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Bilkentli öğrencilerin genel olarak kitap sayısının 200 ile 1000 ve üzeri olduğu görülmekte iken; AYBÜ’lü öğrencilerin ise 50 ile 600 arasında değişmektedir. Bu bakımdan Bilkentli öğrencilerin sahip olduğu kitap sayısı ve bu bağlamda olası akademik gelişim seçeneklerinin AYBÜ’lü öğrencilere göre çok daha fazladır. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısının fazla olmasında ebeveynlerinin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun kitap okuma alışkanlıklarının olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin büyük bir kısmının daha az kitaba sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bilkentli öğrencilerin aksine bu öğrenciler, evde yer alan kitaplıklarını kendilerinin oluşturduğunu ifade etmektedirler.

K1 evdeki zengin kitap çeşitliliğini ve ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Evde bayağıdır oluşturulmuş bir kütüphane var. Kitaplık olarak kullandığımız oda beşe üç metre ve tavanda yaklaşık 2,50 falandır. Odanın uzun köşesi bir kitaplık 2,60 yüksekliğinde oraya ne kadar kitap sığabilir bilmiyorum. Ve biz mümkün olduğunca

herkesin okuduğu kitapları da elimizden geldiğince aile dostlarımızla, ihtiyaç sahipleriyle paylaşıyoruz. 1000 tane vardır. Sayısını tam olarak bilmiyorum. Kitaplığın bir bölümü Türk ve Dünya klasiklerinden oluşuyor. Bir bölümünde ansiklopediler var. Bu arada babam ve annem hiçbir zaman çocuklarına ders çalış demezler. Sadece yanlarında kitap okurlar çünkü evdeki o sessizlik herkesin bir şeyi yapıyormuş hissi vermesi de diğerlerinin amaçsız hissetmemesini sağladığını düşünüyorum. Annemin ve babamın okuduğu kitaplar genelde tarih, edebiyat ve bestseller kitaplar. Babamın son 5 -6 yıldır tarih merakı başladı. En son Kazım Karabekir'in İttihat ve Terakki kitabı var önce babam okudu sonra ben okudum. Onların okuma portföyü bu şekilde." (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K5 de evdeki kitap sayısının fazla olmasını ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığından kaynaklandığını ifade etmektedir:

"Bizim kitaplarımız çoktu. 3 tane kitaplık düşünün. Onlar doluydu. Ama sanırsam daha fazla da olabilir. Ortalama 500 kadar. Babam çok kitap okuyor. Belli bir konu hakkında çok okuyor. Konuyu söylemek istemiyorum. Hem entelektüel tarafı hem siyasi tarafı var. Ben küçükken TÜBİTAK'ın kitapları çoktu. Çok sık alıyorduk. Anne ve babamın kitap okuma alışkanlığına sahip olması evde çok fazla kitap olmasını sağlıyor." (K5, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K2 de benzer şekilde evdeki kitap sayısı ve türlerini şu şekilde özetlemektedir:

"Roman, tarih kitabı, dini kitaplar, edebiyat eserleri üzerine veya bilimsel araştırmalar kapsamında 1000'i aşkın kitap var. Benim ders kitaplarımdan bağımsız. Çok geniş bir kütüphane var. Benim hayatımda en çok kitap okuduğum sene üniversiteye hazırlık senemdir." (K2, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

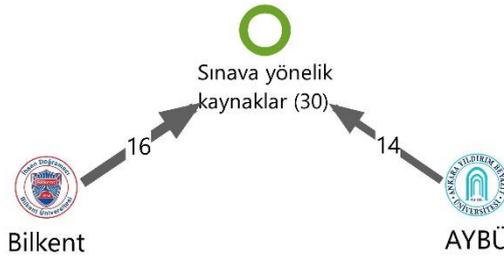
Bilkentli öğrencilerin evdeki kitap sayılarının çeşitliliğinden bahsederken ebeveynlerinin okuma alışkanlığına da değinmektedir. Ancak Yıldırım Beyazıtli öğrencilerde durum tam tersidir. Öğrenciler evdeki kitap yetersizliğini ve ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını bahsetmektedirler. K33 kitap sayısını şu şekilde ifade etmektedir:

"Yaklaşık burada yurttan olanları da var ama şu an burada 50-60 tane vardır. Kardeşimin kitapları var ama okunmuyor, onları saymak doğru olur mu bilmiyorum. Anne ve babamın da çok okuma alışkanlığı yok o yüzden kitapları da yok. Kardeşimin de 30 kitabı vardır. Toplamda 80 diyebiliriz. Çok fazla değil." (K33, Kadın, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

K37 kitap sayısından bahsederken ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığına değinmekte; evde kalabalık bir nüfus olduğundan dolayı yer sıkıntısı yaşadığını ve kitaplıklarını farklı bir amaç için kullanmak zorunda kaldıklarını da şu şekilde ifade etmektedir:

“80 civarı kitap var. Bu kitaplar da zaten ablamla benim kitaplarım. Bizden başka kitap okuyan yok ailede. Az önce de dediğim gibi ev epey kalabalık ablamlar ve dedemler de bizle kalıyor. Evde kitaplık var ama biz kitaplık olarak kullanmıyoruz onu. Ablamın ve benim kişisel eşyalarım var. Bütün kitaplarımızı gardırobumuzun onun en üst rafına yığdık. Çünkü yer yok!” (K37, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

3.3.3.2.1.2. Sınava Yönelik Kaynaklar



Şekil 51 Sınava Yönelik Kaynaklar

Araştırmada her iki üniversitede yer alan öğrencilerin sınava yönelik kaynaklara yeterince sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak burada, Bilkentli öğrencilerin sınava yönelik kaynakların seçiminde daha kaliteli, kompleks ve seçici olduklarına yönelik vurgunun bulunduğu görülmektedir. Öte yandan AYBÜ’lü öğrenciler genel itibarıyla erişimi kolay ve okullarındaki hocalarının tavsiyeleriyle sınırlı kalan bir sınava yönelik kaynak ağına sahiptir.

K20 sınava yönelik yeterli kaynağının olduğunu ve kaynaklarını özenle seçtiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

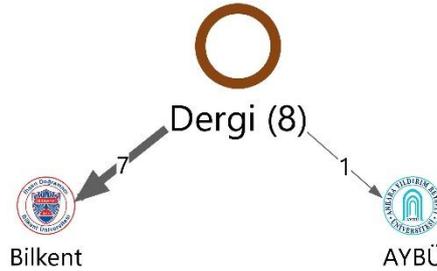
“ODTÜ’nün M... R....’leri vardı, E..’nin denemeleri, E..’nin sayılarını almıştım. D... vardı. Sınav kaynaklarını özenle seçmişim çünkü üniversiteye hazırlık döneminde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bazılarını bilmiyorlar özellikle E.... ve A.... olanları. Epey verimli kaynağım vardı.” (K20, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

AYBÜ’lü öğrencilerin sınava yönelik kaynak oluşturmasında ve hangi kaynaklar üzerinde çalışacaklarına öğretmenlerinin rehberlik ettiği görülmektedir. Burada öğrenciler okulun kaynaklarına çok daha bağımlı oldukları görülmektedir. K27 sınava yönelik materyale sahip olduğunu, öğretmenlerinin yönlendirmesi ile bu kaynakları sahip olduğunu ve ayrıyeten bir kaynak almadığını ifade etmektedir:

“Piyasada popüler olan kaynakları çözüyorduk. Bizim hocalarla gittiğimiz kitaplar ve testler oluyordu, devlet kitapları oluyordu. Konuyu öğrenmek için bu tarz kitapları

çözüyorduk. Daha çok hocanın tavsiye ettiği kaynaklardı bunlar. Çok fazla bilmiyordum açıkçası bir sürü kaynak var ama sınıfta toplu bir şekilde alıyorduk. Hocanın verdiği testler de oluyordu bu arada onlardan çalışıyorduk. Tarih, sosyal bilgiler için de okul test dağıtıyordu. Kendim ayrıyeten bir kaynak almamıştım.” (K27, Erkek, Makine Mühendisliği, AYBÜ)

3.3.3.2.1.3. Dergi



Şekil 52 Dergi

Araştırmada öğrenciler, eğitimle ilgili periyodik olarak yayınlanan süreli yayınlara sahip olmasının kendi eğitim hayatları için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu kategoride yer alan öğrencilerin büyük bir kısmı Bilkentli öğrencilerdir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler eğitim ile ilgili dergilerin, eğitime ilişkin ilgi ve alakalarını arttırdıklarını ifade etmiş ve teşvikte bulduklarını belirtmişlerdir. K6 sahip olduğu dergilerin eğitime ilişkin ilgi ve teşvikini artırdığını şu sözlerle dile getirmektedir:

“Hatırladığım kadarıyla çok küçükken, Bilim Çocuk dergisine üye olmuştuk. Daha sonrasında da Bilim Teknik’e üye olduk. Hatırlıyorum eve geldiği hafta boyunca, o rengarenk sayfaları öylesine ilgimi çekti ki okurdum hepsini. Bilirsiniz içinde insanı meraklandıran birçok şey vardı. Ben de her okuduğum sayıda astronot olacağım, bilim adamı olacağım gibi şeyler söylediğim aklıma geliyor. Bu dergiler çok kaliteli oluyor ve sanırım ciddi çocukların ilgisini çekmeyi başarıyor. Çünkü benim ilgimi çekmişti, dergileri okuduğumda derslerime daha farklı şekilde çalışıyordum. Annem de bunu görüyordu sanırım o yüzden daha sonra Bilim Teknik’e de üye olduk, ilgimi çektiğini görünce.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K2 ebeveyninin düzenli olarak dergi aldığından bahsetmektedir. Ayrıca kendisi de çeşitli dergilikleri takip ettiğini dile getirmektedir.

“Evde Atlas dergisi var. Ben doğduğumdan beri üyeliğimiz var. Babamın ilgisini çeker. Çünkü babam tam bir harita adamı saatlerce bakabilir. O dergilerin çok güzel bir içeriği var. Ben de Sokrates dergisini alırım karikatür dergilerini söylemeyi unuttum. Penguen kapanana kadar Penguen aldım her hafta. Uykusuz ve Penguen dergilerini her sayısı vardır bende. Yine Sokrates’i çıktığından beri alıyorum. Bir dönem Kafa, Ot, Diken gibi dergileri aldım. Ama Kafa ve Ot’un sadece popülizm yaptığını düşünüyorum. Ama Sokrates çok ilgimi çekiyor.” (K2, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Araştırmada eğitim ile ilgili dergileri takip eden öğrencilerin üniversite sıralamalarının son derece yüksek olduğu görülmektedir. Bourdieu, bu durumla ilgili kendi ilgi ve yetkinlikleri doğrultusunda öğrencilerin kültürel kaynakları tüketim alışkanlıklarının kültürel sermayeleri ile yakından ilişkili olduğu ifade etmektedir (Bourdieu, 2015: 131; 193). Ayrıca araştırma kapsamında üst sınıfsal pozisyondaki ailelerin eğitimden maksimum faydayı almak için bu tarz harcamalara giriştiklerine dikkat çekmektedir (Bourdieu, 2015: 274).

3.3.3.2.2. Eğitsel Kaynaklara Erişim Ortamları



Şekil 53 Eğitsel Kaynaklara Erişim Ortamları

Çalışma kapsamında öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde eğitsel kaynaklara erişim ortamları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bilkentli öğrenciler genel itibarıyla dersane ve özel ders imkânına erişimleri üzerinden geniş bir eğitsel kaynaklara ulaşım ağına sahiptir. Öte yandan, AYBÜ'lü öğrencilerin ise bu noktada eğitsel kaynaklara erişiminde dersane ve özel ders imkânının sınırlı olmasından kaynaklı bilgisayar ve internet ortamının daha fazla öne çıktığı ve önem kazandığı görülmektedir.

K26 dershaneye gitmediği için üniversiteye hazırlık sürecinde bilgisayar/internet olanaklarından faydalandığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Dershaneye gitmediğim için anlamadığım konuyu birinin anlatması şarttı. Ne kadar okul kursuna da gitsem yetişemeyebiliyorduk. Onun için ben YouTube’den belirlediğim hocalardan belirli konuları dinliyordum. Her dersten vardı benim Youtube’de takip ettiğim insanlar. Onun dışında test kitapları ben konu anlatımı çalışabilen bir insan değildim. Sonra telefondan sormadığım soruları uygulamalardan yararlandım. Ama genelde benim kaynağım YouTube oldu.” (K26, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, AYBÜ)

K37 de benzer şekilde üniversiteye hazırlık sürecinde internet üzerindeki kaynaklardan yararlandığını, bu kaynakların ücretsiz olduğunu vurgulayarak dile getirmektedir:

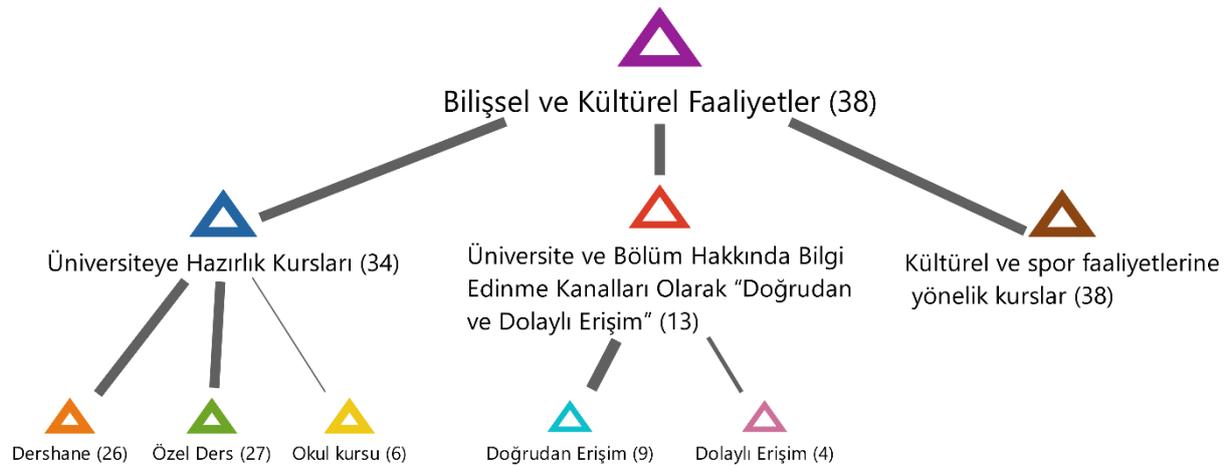
“İnternetin çok yardımı oldu bana. Youtube videoları. Onlardan yardım aldım. Yardım aldım dediğim kendim uğraştım iletişime geçmek zor onlarla. O dönemde çok eksikim oluyordu. İnternet ücretsiz ders sağlıyordu bana.” (K37, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

“İnternetteki ders anlatım videoları ve ders anlatım hocalarının yazdığı ders notları vardı tabii. Özellikle özel derslerde ben daha çok dinleyerek anlayan birisi olduğum için çok daha faydası oluyordu. (K35, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

K23 ise sınava yönelik materyalleri temin etmek için internetin imkanlarını nasıl stratejik bir şekilde kullandığını şu şekilde ifade etmektedir.

“O dönem kitap almak yani çok fazla almak da sıkıntılıydı benim için. Ben bir tane matematik soru bankası aldıysam onu bitiririm ondan sonra o artık elimde hiç soru kalmaz, gider yenisini alırım. Onu da şöyle çözüyordum. Facebook grupları vardı soru çözüme grupları. Belki hatırlarsınız o dönem B... A, B.... B diye bir kitap serisi vardı. Ben F....'in bana verdiklerini çözüyordum. Çünkü Facebook gruplarında bu soruları çözemeyen insanlar var. Herkes bin bir hevesle alır kitapları soruları çözemez, buraya sorarlar, sorulara atarlar ben de otomatik olarak bedavadan soru çözmüş olurum, hem de o kişiye çözümü anlatmış olurum. Bu sayede zaten bir tane arkadaşım oldu. Benden 3 yaş küçük bir kardeşim. Yaklaşık 8 yıldır tanışıyoruz. 2014'te üniversiteye hazırlanmaya başladım 2014'te tanıştım, o sürekli soru atıyordu. Üniversiteye erken hazırlığa başlamıştı o. O alıyordu mesela, ben diyordum ki bende F.... var, o diyor ki abi bende de bu var, bendeki sorular ona ondaki sorular bana, bir de o dönem kızaklı, tuşlu telefonlar var ya Facebook ile soru çözüyorduk yani. Ama işte orada önemli olan husus şeydi benim için. İmkân her yerde var, tamam elimdeki imkanlar kitap alma konusunda kısıtlı olabilir ama o dönem internet üzerinden böyle bir şey yapmışım ve faydasını çok gördüm.” (K23, Erkek, Hukuk, AYBÜ)

3.3.3.3. Bilişsel ve Kültürel Faaliyetler

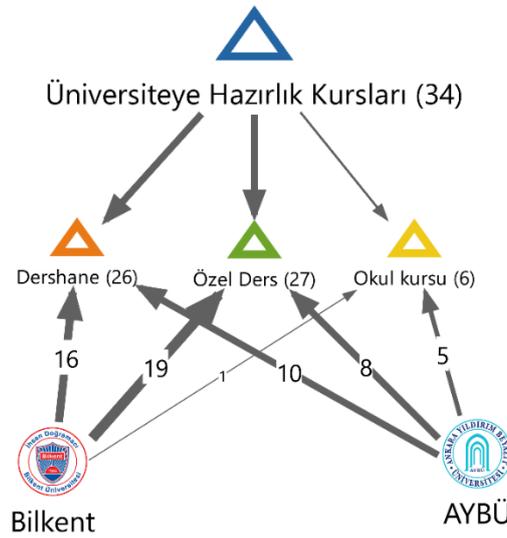


Şekil 54 Bilişsel ve Kültürel Faaliyetler

Öğrencinin nesneleşmiş kültürel sermayesinin son unsurunu bilişsel ve kültürel faaliyetleri oluşturmaktadır. Bu başlık altında sırasıyla, üniversiteye hazırlık kursları ile kültürel ve spor faaliyetlerine yönelik kurslar ele alınmıştır.

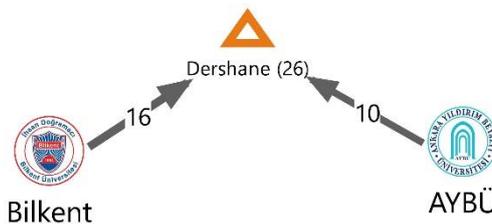
3.3.3.3.1. Üniversiteye Hazırlık Kursları

Bu başlık altında öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanırken gitmiş oldukları kurslar ele alınmıştır. Üniversiteye hazırlık sürecinde üç kurs etkili olmaktadır. Bunlar sırasıyla dershane, özel ders ve okul kursudur. Araştırmada ilk olarak dershaneler üzerinde durulacaktır.



Şekil 55 Üniversiteye Hazırlık Kursları

3.3.3.3.1.1. Dershane



Şekil 56 Dershane

Araştırmada dershaneler ile öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında bilişsel kabiliyetlerini arttırmaya yardımcı olan, okul dışında ücretli ders veren kurumlar kastedilmektedir. Öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde dershaneler önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma kapsamında AYBÜ'lü öğrencilerin dershanelerden faydalandığı görülse de bu kategoride yer alan öğrencilerin büyük bir kısmını Bilkentli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada çarpıcı olan bulgu, Bilkentli öğrencilerin sadece lisenin son sınıfında değil, genel

olarak eğitim hayatları boyunca dershaneye gitmeleridir. Bu konuda özellikle annelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik ciddi bir yatırım çabası içinde oldukları görülmektedir.

K8, annesinin üniversite sınav temposuna 7. sınıftan itibaren girdiğini ve o yıl kendisini dershaneye yazdırdığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Daha sonra 7. Sınıf zamanlarında annem benim dershaneye yazılmamı şimdiden başlarsan üniversite sınavına senin için iyi olur diye düşünmüştü. Dershaneye araştırmaya başladım. A... dershanesini keşfetti annem. Daha sonra benim oraya sınavlı bir şekilde girişim oldu. Açıkçası butik dershane mantığını da sevmiştim. Oraya da uyum sağlamıştım hemen. Güzel oluyordu evdeki başı buyruk ders çalışma rutinini orada düzene sokmuştum” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K4 de annesinin dershane ve özel kurumlara yönlendirmesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Lise 2’de butik bir dershaneye gitmiştim. Lise 3’te annem, arkadaşının eşinin yine bir butik dershanesi vardı oraya yazdırdı. En çok oraya giderken mutlu oldum. Onun dışında son sene de tamamen temel liseye geçtim. Annemin tercihiydi aslında ben de istiyordum ama annem onayladı bunu. Devlet okulundan dershaneye gitmesin sınav senesinde öyle bir yorgunluk olmasın diye temel liseye gitmeyi tercih ettim.” (K4, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

K16 ise 4. sınıfın başlangıcından itibaren uzun yıllar boyunca dershaneye şu şekilde ifade etmektedir:

“İlkokulda gittim. 4. 5. Sınıfta gittim herhalde. Herhalde 4-5-6-7-8 hepsinde gittim. Sonra lisede de 9’da gitmedim. Lise 10 – 11’de butik dershaneye gittim.” (K16, Erkek, Uluslararası İlişkiler, Bilkent, %50 İndirimli)

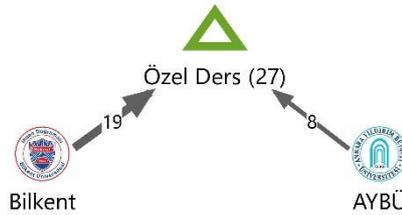
Bilkentli öğrenciler uzun yıllar boyunca dershaneye gitmelerine rağmen Yıldırım Beyazıt Üniversitesi öğrencilerinin büyük bir kısmı ancak lise son sınıfta dershaneye gittikleri görülmektedir. Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarını erkenden sınav temposuna soktukları ve eğitimlerine özel yatırım yaptıkları görülürken; tam tersine Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin ebeveynleri eğitim yarışında rakiplerinin farkında değildirler.

Dolayısıyla, bu yarış içinde geç hamleler yapmaktadırlar. Hatta K31 dershaneye gitmesi konusunda ailesini ikna etmesi gerekmiştir:

Dershaneye gittim. Sadece bir yıl gittim. 12. Sınıfın başında başladım. Hatta 11. Sınıfın yazında Ağustos, Eylül gibi falan, klasik o zamanlarda başlar dershane. Açıkçası dershaneye gitmem biraz zor olmuştu ama yine de gitmiştim. Dershaneye gitmem gerektiğini aileme ikna etmem gerekmişti. Biliyorlar ama bilmiyorlar. Yani çevremizdekilerden görüyorlar ama benim gitmem gerektiğimi, belli bir dönem boyunca hazırlanmam gerektiğini fark etmemişlerdi. Epey bir uğraşmıştım. (K31, Kadın, Sosyoloji, AYBÜ)

Sonuç olarak her iki gruptan da öğrenciler dershaneye gitmelerine karşın Bilkentli öğrenciler eğitim hayatlarının uzun bir dönemi boyunca bu kurumlardan faydalanmakta; bunun yanı sıra kişi sayısının daha az olduğu, birebir eğitim olanağının ve öğrencinin merkeze alındığı butik dershaneleri tercih ettikleri görülmektedir. AYBÜ'lü öğrencilerin yaşam koşulları göz önüne alındığında butik dershanelere erişimleri oldukça zordur. Zira öğrencilerin dershaneye gitme konusu gündeme geldiğinde ebeveynlerini ikna etmeleri gerekmektedir.

3.3.3.3.1.2. Özel Ders



Şekil 57 Özel Ders

Nesneleşmiş kültürel sermayeleri içindeki en çarpıcı bulgulardan biri öğrencilerin özel ders alma durumudur. Araştırmada özel ders, öğrencinin üniversite sınavına hazırlanmak veya genel olarak eğitim hayatında bir konu hakkında kendisini geliştirmek için ücret karşılığında alanında yetkin bir kişiden yüz yüze ders alması olarak tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında Bilkentli öğrencilerin büyük bir kısmının özel ders aldığı görülmektedir. Hatta eğitim hayatında özel ders almayan sadece 2 kişidir. Tıpkı bir önceki başlıkta ele alınan dershane konusunda olduğu gibi Bilkentli öğrencilerin uzun bir süre zarfında özel ders aldıkları görülmektedir. Üstelik daha da çarpıcı olanı, bazı öğrencilerin dershaneye gitmeyip tüm dersleri veya derslerinin çoğunluğu için alanında uzman hocalardan ders almasıdır.

K13 eğitim hayatında dershanelere gittiğini ancak üniversite sınavına hazırlanırken dershaneye gitme ihtiyacı duymadığını, birçok dersten ise özel ders aldığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Dershaneye gittim. 7. ve 8. Sınıfta dershaneye gittim. O da faydalı bir dönemdi. Orada da farklı metotlar, orada da zaman geçiriyorsun. Sonra ben üniversite sınavına hazırlanırken dershaneler kapandı. Özel eğitim kursu oldu. Ben de hep özel ders aldığım için dershaneye gitme ihtiyacı duymadım. Birçok dersten özel ders aldım o süreçte.” (K13, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

Benzer şekilde K1 ve K7, 5 farklı dersten uzun bir süre zarfında özel ders aldıklarını ifade etmektedirler:

O dönem de özel ders alıyordum ama bir yerden sonra da özel ders bir soru bankasını bitirip sonra kitabı tarayıp kapatıyorduk. O kitabın içinde çözülmemiş bir soru bırakmıyorduk. Ondan sonra 1-2 haftadan sonra biz bir kitap seçiyorduk bir kafede buluşuyorduk. Bir kitap seçip onun tahlilini yapıyorduk. Matematiğin yanında edebiyattan da alıyordum bir dönem. Sözel bir ders olduğu için belli bir okuma kültürüne sahip bir insan, en azından Tanzimat’a kadar olan döneme hakimdim. Onun dışında fizik, kimya, biyoloji ve matematik dersinden sırf soru çözümü için özel hocalarım vardı. (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

Özel ders aldığım hocaya gidiyordum. Sadece ben değil herkese oraya gidiyordu. Bir de orası çok iyiydi, hocamız da çok iyi sağlıyordu çalışma ortamını. [...] Ben pek evde değildim. Yatıyordum sabah okula gidiyordum, dönüyordum, özel derse gidiyordum. Akşam 11’de geliyordum. Bütün derslerden özel ders aldım. Matematik, biyoloji, Türkçe, kimya, fizik. Matematiği 3 senede aldım, Türkçeyi 1,5 sene aldım, fizik, kimya, biyolojiyi ‘de 1 sene aldım. (K7, Erkek, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

Bilkentli öğrencilerin ailelerinin dersane konusunda oldukları gibi özel ders konusunda da ısrarcı oldukları ve çocuklarının eğitimine özel yatırım yaptıkları görülmektedir:

“Ben temel liseye gitmiştim. Onun dışında annem sana özel ders aldıracağım diyordu. Anne istemiyordum diyordum. Bana bazı matematik konularını 11. Sınıf yaz tatilinde aldırmişti. Daha sonra bana geometri konusunda ve Türkçeden ders aldırıldılar. Annem okula gitmek yerine ben hoca tutayım bir saate hallederiz diyordu. Baktığınız zaman benim saatlerim sayılı. Gerçekten hoca da 60 lira da istiyorsa. Benim saatim 60 liradan daha değerli oluyordu. O yüzden böyle bir şey yapabilir miyiz diye düşünüyorduk. Özellikle de Türkçe konusunda sorularımı çözdürüyordum.” (K11, Erkek, İktisat, Bilkent, Burslu)

Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler de özel ders almaktadır. Ancak alınan özel derslerin sayısı ve süresi bakımından kısıtlı olduğu görülmektedir. K30 üç aylık özel ders aldığını şu sözlerle ifade etmektedir:

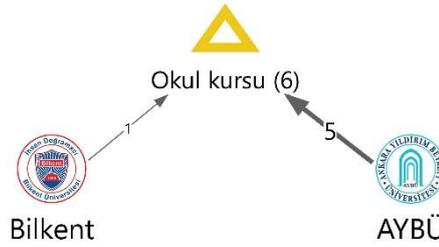
Matematik üzerine aldım, 4 ‘te aldım. Sınava 3-4 ay kala toplam 3 ay almıştım, kısa bir süreydi. (K30, Erkek, Uluslararası İlişkiler, AYBÜ)

K23 de sadece iki kere lise eğitim aldığı hocasından özel ders aldığını dile getirmektedir:

“İki kere matematik özel dersi almıştım. Çünkü ben sınava 3 ay kala hala Cos 60’ı bilmiyordum. Hala da bilmiyorum aslında, sınav için öğrendim. Okuldaki matematik hocam da bunu bir geri zekâlılık olarak algıladı ve bana Anıl sana özel ders vermeliyim dedi. Ama bunu maddi kaygıyla değil iyiliğimi düşünerek yapardı. Ki o kişi sayesinde ben başarılı oldum.” (K23, Erkek, Hukuk, AYBÜ)

İki farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin özel ders alma konusunda birbirlerinden oldukça farklılık sergiledikleri; Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim piyasasındaki durumu gözetleyerek çocuklarına erken yaşlardan itibaren yatırım yaptıkları; Yıldırım Beyazıt ebeveynlerde ise geç kalınmış bir müdahalenin olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3.3.1.3. Okul Kursu



Şekil 58 Okul Kursu

Araştırmada üniversiteye hazırlık kurslarının sonuncusunu okul kursları oluşturmaktadır. Çalışmada resmi (devlet) okullarda öğrenim gören öğrencilere ücretsiz olarak verilen ek dersler okul kursu olarak tanımlanmıştır. Okul kursu, özellikle mezun olacak son sınıf öğrenciler için eğitimlerini destekleme noktasında önemli bir role sahiptir. Önceki başlıkların aksine bu başlıktaki öğrencilerin büyük bölümünün Yıldırım Beyazıt Üniversiteleri öğrencileri olduğu görülmektedir. Bilkentli öğrencilerin büyük bir bölümü zaten özel okulda öğrenim gördükleri için okul kurslarından eğitim almamaktadırlar. Üstelik yeterince dersane ve özel ders eğitimi almalarından dolayı da okul kurslarına ihtiyaç duymamaktadırlar. Keza okul kurslarının ücretsiz ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi öğrencileri için çok daha ulaşılabilir olması, söz konusu öğrenciler için cazip bir kurs olma özelliği taşımaktadır. Öğrenciler kısıtlı imkanlarından dolayı ellerindeki bütün olanakları bu şekilde değerlendirmektedir.

K34 üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitmediğini, okul kursları ile sınava hazırlandığını şu şekilde aktarmaktadır:

“Ben üniversite hazırlığında dershaneye gitmedim. Kendi başıma hallederim diyorum. Ama belli bir yerden sonra bir kursa gitmem gerektiğinin farkına vardım. Okulun destekleme kurslarına gidiyordum. İki yere gittim ikisi de iyiydi ama daha da geliştirebilirlerdi. O şekilde hazırlandım sınava.” (K34, Erkek, İktisat, AYBÜ)

K27 de benzer şekilde dershaneye gitmediği süre zarfında okul kurslarının desteği ile sınava hazırlandığını şu sözlerle ifade etmektedir:

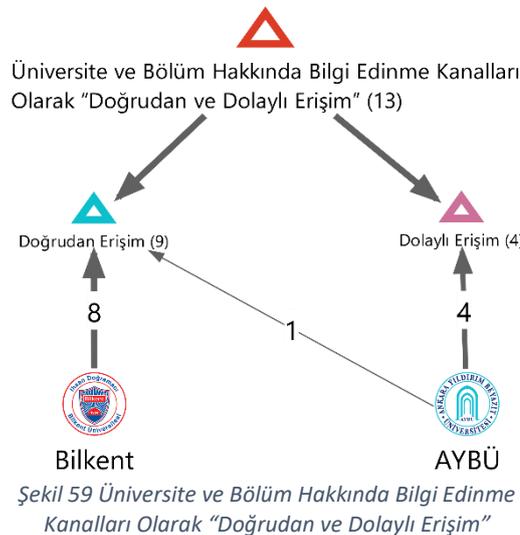
Ben dershaneye falan da gitmedim. Devletin dersleri var kurs diye geçiyor. Onlarla hazırlandık, onlara katıldık. (K27, Erkek, Makine Mühendisliği, AYBÜ)

K13 ise özel okulda eğitim gördüğü için okul kurslarının açılmadığını ve eğitimini desteklemesi konusunda dershaneye bile ihtiyaç duymadığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Daha öncesinde de dediğim gibi zaten bir dönem dershaneye gitmiştim. Sonra yeterince özel ders aldığım için dershanede eğitim alma ihtiyacı duymadım. Okul kursları falan da açılmıyor çünkü bizimki özel okuldu. Ha, ek ders yapıyorlardı yine ama devletteki gibi değil onlarınki farklı.” (K13, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

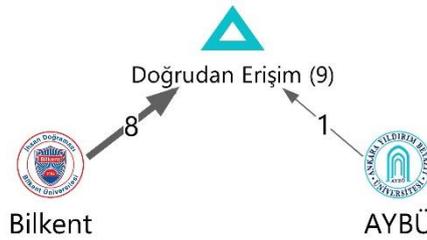
3.3.3.3.2. Üniversite ve Bölüm Hakkında Bilgi Edinme Kanalları Olarak “Doğrudan ve Dolaylı Erişim”

Araştırmada öğrencilerin üniversite ve bölüm hakkında bilgi edinme kanalları doğrudan ve dolaylı erişim olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Doğrudan erişim üniversitelerde bölüm, fakülte ve okula ilişkin genellikle öğretim elemanları tarafından yapılan tanıtım faaliyetleri olarak üniversite tanıtım günlerine karşılık gelmektedir. Dolaylı erişim ise lise kurumunda



üniversite ve bölüm hakkındaki bilgilerin paylaşıldığı ve mesleklere ilişkin bilgi verildiği tanıtım etkinliği olarak lise kariyer günleridir.

3.3.3.3.2.1. Doğrudan Erişim



Şekil 60 Doğrudan Erişim

Araştırmada üniversite tanıtım günlerinden faydalanan ve bu kapsamda üniversite hakkındaki bilgiye doğrudan erişim imkânı olan öğrencilerin büyük bir kısmının Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir. Bilkentli öğrencilerin okul ve bölüm tercihinde bulunmadan önce doğrudan bilgi almak için üniversiteye gittikleri ve öğretim elemanları ile öğrencilerden bilgi almaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada Bilkentli öğrenciler büyük bir avantaj elde etmektedirler. Bizzat sorularını öğretim elemanlarına sormakta, bu ağa erişebilecek bir imkânlar çerçevesine sahiptir. Bu kimi zaman ekonomik sermaye üzerinden kimi zaman ise sosyal ekoloji üzerinden şekillense de sonuçta, üniversite seçimi noktasında bu imkânlar kritik fırsatlar sağlamaktadır. Örneğin, aday en doğru bölümü seçebilmektedir. Bu kararların doğruluğu ise daha önceki “Kararlı Okul ve Bölüm Seçimi” başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Bu kapsamda K1 tercih sürecinde son kararı vermek üzere Bilkent Üniversitesinin üniversite tanıtım günlerine gittiğini ve karar sürecinin nasıl netleştiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Tabi ben kesin kafayla hukuk okumak istiyordum ama o an o kadar fikir geliyor ki etraftan iktisat da olur mu acaba diye. Baktık iktisat nerede okunur? Sonra Bilkent’te tanıtıma geldiğimizde tanıtım günü şans eseri herhangi bir hukukçu ya da iktisatçı bulamadık. Bir öğrenci Refet Bey boşta dedi. Refet Bey’de Türkiye’deki sayılı ekonomistlerden, gerek FED’de gerek Türkiye Merkez Bankasında görev yapmış birçok yere danışmanlık sağlayan bir ekonomist. Onun küçük kardeşi de Türkiye’nin en iyi rekabet avukatlarından birisi. O gün Refet Beyin kapısını çalmıştık. Refet Bey müziğini kapattı, çalıştığı şeyleri kapattı, bizimle 20-35 dakika muhabbet etti. İktisat nedir? Hukuk nedir? Halk gözünde iktisat nedir? siz ne yapmak istiyorsunuz? Neden böyle bir yol çizmek istiyorsunuz? O zaman sadece acaba fikri oluşmuştu ama Refet beyle konuştuktan sonra hukuk yazmayı netleştirmiştim.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

Benzer şekilde K11 de üniversite tanıtım gününde K1 ile aynı öğretim üyesi ile görüşerek tercih sürecinde kararını netleştirdiğini şu sözlerle anlatmaktadır:

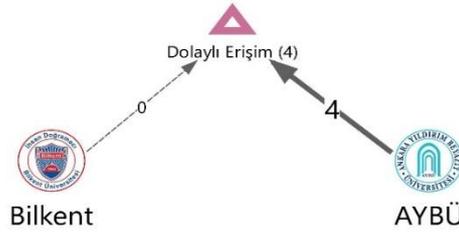
“Daha sonra bölümler açıklandı istediğim her yere giriyorum. Kafalar gitti bizim. Ben gittim Refet Gür Kaynak’la konuştum şu anda dekan oldu hatta. Bilkent hukuktaki hocalarla konuştum. Bilkent’in kariyer günleri oluyor. Orada Mehmet abi diye biriyle konuştum. Orada iktisat okuyormuş. O da 2-3 sene akademik düşünüyordum dedi sonra ben de öyle düşündüm. Refet hoca da çok iyi anlattı iktisadı. Çünkü insanların iktisadı isteyip istemediğini anlatan şey o dersi sevip sevmemesi ben de ders işliyorum dedi. Gidip kısaca ders işliyor. Pazarlıyor yani dersi. Bana ben size şunun bunun garantisini veremem ama 4 sene sonra buradan çıktığınızda dünyayı anlayacaksınız dedi. Ben de tamam dedim. Bana bu lazım. Bir çılgınlık yapmak da insanın içinden ilk 200’de olup iktisat yazmak da geliyor insanın içinden genciz ya enerji patlıyor insanın içinde farklı bir şeyler yapalım diye. O gazla iktisadı da yazmıştım listeme. (K11, Erkek, İktisat, Bilkent, Burslu)

Araştırmada çarpıcı olan bulgulardan biri, Bilkentli öğrencilerin ailelerinin büyük bir kısmının çocuklarını tanıtım günlerine götürmek istemesidir. Aileler üniversite ve bölümlerden doğrudan bilgi almak ve çocuklarının nerede eğitim alacaklarını ilk elden görmek istemektedirler. K13 annesinin istediği üzerine Bilkent’in tanıtım günlerine gittiğinden bahsetmektedir:

“Bilkent Üniversitesi, her zaman bahsedilen, Bilkent mezunu, Bilkent’te şu çok iyidir bu çok iyidir denen bir üniversite idi. O zaman üniversite sınavları açıklandı. Annem üniversiteleri bir gezelim, dedi. Antalya’dan Ankara’ya geldik. Üniversiteler hakkında pek bilgim yoktu. Genel herkesin bildiği şeyler vardı. Biz şans eseri ilk önce Bilkent’i gezmeye geldik. O gün de çok güzel bir düzen vardı. Hatta bizimle de siyaset bilimi okuyan bir kız konuştu. Tanıtım günleri gibi şeyler oluyor ya. O kız konuştu, o da siyaset bilimini şu yüzden seçtim dedi. Çok hevesli bir şekilde anlatıyor. Bilkent’te tabi öyle olunca zaten Bilkent ile ilgili olan fikirlerim de iyiydi. Kararımızı netleştirdik.” (K13, Kadın, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Bilkent, %50 İndirimli)

Özetle Bilkentli öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinde bilgi edinme kanallarına doğrudan eriştikleri görülmektedir. Bu durum kuşkusuz sahip olunan sosyal ve ekonomik sermayelerinin ebeveynlere “kredi” sağlamasından kaynaklanmaktadır. Aileler arasında tercih sürecindeki kaynakların orantısız kullanımının yarattığı farklar öylesine belirginleşmektedir ki tanıtım günleri dahi üniversiteye erişmede eşitsizlik unsuru olmaktadır.

3.3.3.3.2.2. Dolaylı Erişim



Şekil 61 Dolaylı Erişim

Bir önceki başlıkta ele alınan doğrudan erişimin Bilkentli öğrencileri kapsadığı görülürken aksine bu başlıkta, katılımcıların büyük bir kısmının AYBÜ'lü öğrenciler olduğu görülmektedir. Bilkentli öğrenciler ve aileleri kariyer planlamaları hakkında bilgi almak için ellerindeki tüm kaynakları kullanarak hareket ederken, üniversite ve bölüm hakkındaki bilgilere doğrudan erişmek istemektedir. Bu kapsamda üniversitenin tanıtım günlerinden faydalanmakta, üniversitenin ilgilenilen bölümünün öğretim elemanlarıyla görüşülmekte ve kararlar bu bağlamda şekillenmektedir. AYBÜ'lü öğrenciler açısından ise hem hareket geçirebilecekleri sosyal ekolojinin kapsamının dar olması hem de bu noktadaki ebeveynlerin ekonomik sermaye hacimleri, öğrencileri çok daha pratik, uygun ve zahmet gerektirmeyen bilgi kanalını tercih etmek durumunda bırakmaktadır. Bu ise genel itibarıyla eski öğrenciler ile sınırlı kalmakta veya okulun düzenlediği mezun etkinlikleri üzerinden gerçekleşmektedir.

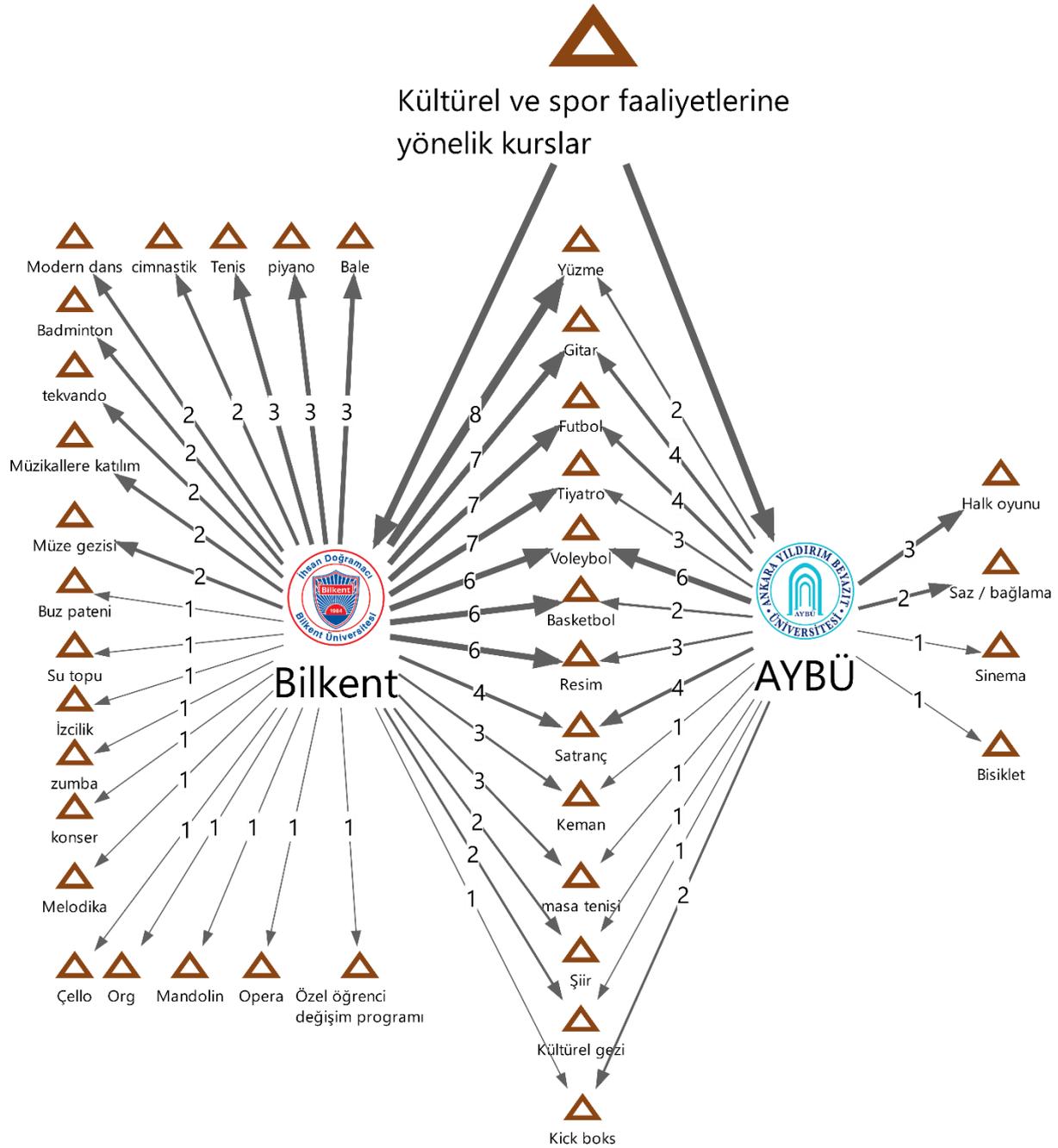
K27 lisenin eski mezunlarıyla konuştuğunu ve bu kişilerden bilgi aldığını şöyle ifade etmektedir:

“Bizim lisemizin mezunlarıyla konuştuğumdan bahsetmişim. Orada ben 1. Sınıf, 3. Sınıf ya da 4. sınıfta olan mühendislik eğitiminde belirli bir noktaya gelmiş insanlardan bilgi aldım. Bu kişiler aracılıyla bilgiler aldım.” (K27, Erkek, Makine Mühendisliği, AYBÜ)

K36 da benzer şekilde eski mezunlar ile sosyal medya üzerinden iletişim kurarak tercih zamanındaki planlamasını gerçekleştirdiğini belirtmektedir:

Eski öğrencilerden bilgi alırdık. Aklımıza bir şey takıldığında sosyal medya aracılığıyla onlara ulaşırdık. Tercih zamanı bu kişilerle görüşmüştük. (K36, Erkek, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

3.3.3.3.3. Kültürel ve Spor Faaliyetlerine Yönelik Kurslar



Şekil 62 Kültürel ve Spor Faaliyetlerine Yönelik Kurslar

Bilişsel ve kültürel faaliyetler kategorisinin altındaki son başlık öğrencilerin kültürel ve spor faaliyetlerine yönelik kurslarından oluşmaktadır. Bu başlık altında, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca katıldıkları tüm sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler ele alınarak kendilerini nasıl geliştirdikleri üzerinde durulacaktır. Bu faaliyetler üzerinde kendilerini geliştiren öğrenciler toplumsal hayatta olduğu gibi eğitim alanında da rakiplerine kıyasla avantajlı bir konumda olmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kültürel ve spor

faaliyetlerine yönelik kurslara katılan ve kendilerini bu alanlarda geliştiren öğrencilerin büyük bir bölümünün Bilkent Üniversitesi öğrencileri olduğu görülmektedir. Öte yandan Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin ise kültürel ve sportif faaliyetleri daha çok boş zamanlarını değerlendirme amacıyla yaptıkları görülmektedir.

Yukarıdaki Şema 62’de her iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yapmış oldukları faaliyetler verilmiştir. Sol taraf üzerinde dikkatli bir şekilde durulduğunda Bilkentli öğrencilerin zengin ve çeşitli kültürel ve sportif faaliyetler içinde oldukları çarpıcı bir biçimde görülmektedir. Bu durum prestijli bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin, Bourdieu’nün diliyle ifade edersek seçilen öznelerdeki farklılaşmış yatkınlıklara sahip olan öğrencilerin, sınıfsal pozisyonlarını doğrudan göstermektedir.

Bilkentli öğrencilerin bale, jimnastik ve modern dans gibi sportif faaliyet tercihlerinde estetik ve sanat kaygısıyla iç içe oldukları; çello, mandolin ve piyano gibi enstrümanlarla oldukça özgün seçimlerle buldukları görülmektedir. Bu beğenilerin her biri miras alınan kültürel sermaye ile doğrudan ilişkilidir.

Öte yandan şemanın sağ tarafında ise sadece AYBÜ’lü öğrencilerin gerçekleştirdiği faaliyetler yer almaktadır. AYBÜ’lülere has faaliyetler Bilkentlilere kıyasla oldukça yalın, klasikleşmiş, “olağan” faaliyetler yer almaktadır.

Araştırmada daha da çarpıcı olan bulgu Bilkentli öğrencilerin bu tür yatkınlıklarını ailelerinden veya özel olarak gitmiş oldukları kurslardan edinmiş olmalarıdır. Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler kültürel ve spor faaliyetlere ilişkin yatkınlıklarını ise büyük oranda okul eğitiminden elde etmektedirler. Bu noktada Bilkentliler kendilerini geliştirmek için bu tarz faaliyetler içinde yer alırken AYBÜ’lüler boş zamanlarını değerlendirebilecekleri alanlar olarak görmektedirler.

K19’un aşağıda ifade ettiği alıntı seçilmiş öznenin sahip olduğu farklılaşmış yatkınlıkları gözler önüne sermektedir. Öğrencinin ifadesine göre annesi, bu yatkınlıkları kazanması konusunda özel olarak ilgilenmektedir. Öğrencinin ifadesinde koyu renkte olan öğrencinin okuldan bağımsız bireysel olarak giriştiği eylemleri işaret etmektedir:

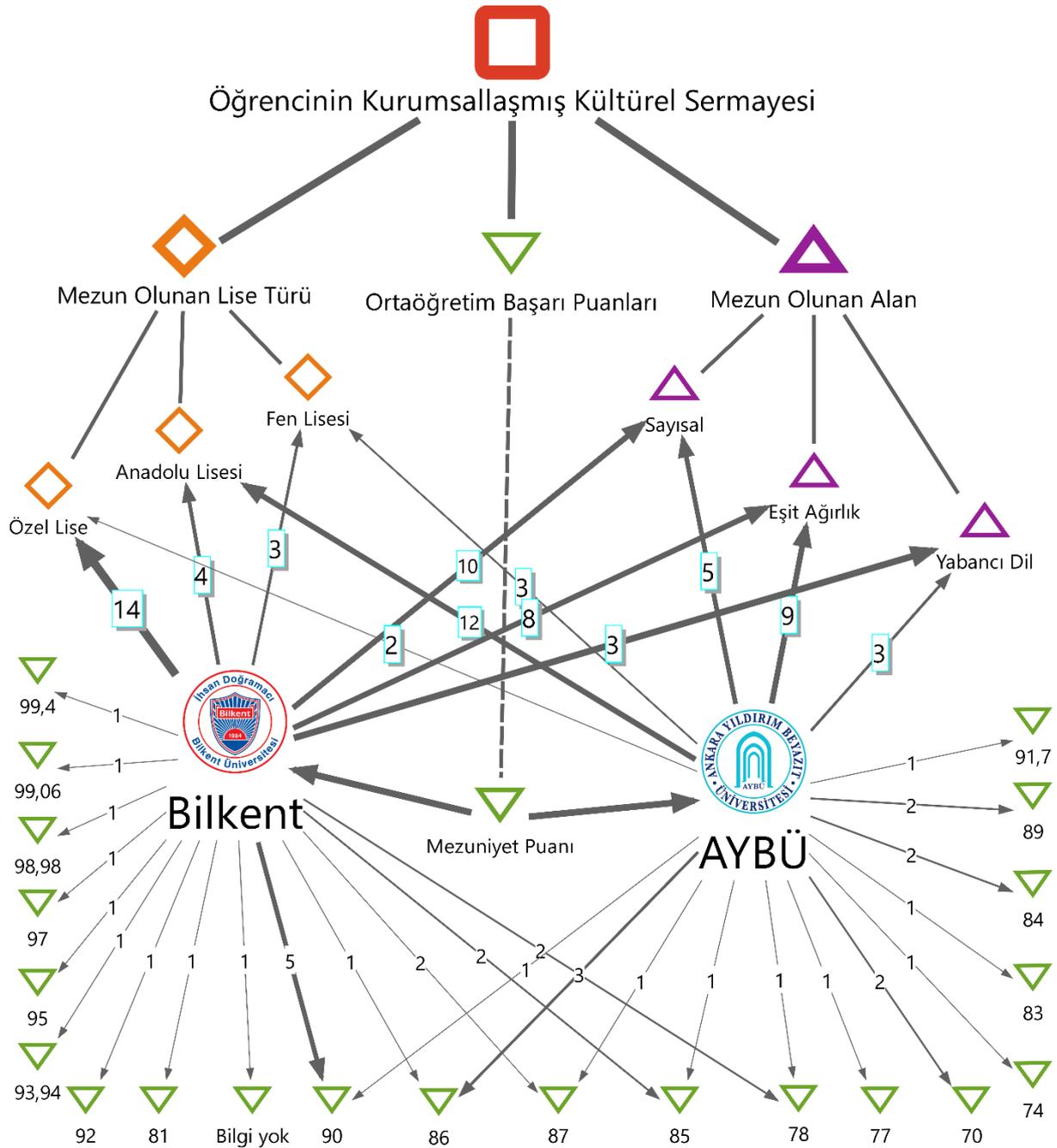
“Bale kursuna gittim. Basketbol kursuna gittim. Ben resim yapmayı seviyorum yağlı boya tablo yapmayı seviyorum bunun için özel bir kursa da gittim ama ortaokulda resim öğretmenimle beraber tablolar da yaptım. Daha sonrasında özel bir hoca ile keman çaldım. Ardından gitar ve elektro gitar çaldım çok uzun bir süre sanırım 2. Sınıftan 8. Sınıfa kadar. Satranç oynadım bir süre, ilkokuldayken yüzme kursuna da gittim. Annem bu konuda iyidir her şeye yollamaya çalışır beni. Badminton oynadım bir kulüpte, lise dönemimde de ve lisanslıydım bir dönem boyunca. Kendimi birçok konuda geliştirme fırsatı buldum. (K19, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

Diğer tarafta ise tam tersi durum gerçekleşmektedir. Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler sınıfsal pozisyonlarının dezavantajından dolayı, kültürel pratikler konusunda kendilerini geliştirebilmek ve yetkinlik kazanabilmek için okul eğitimine bel bağlamak durumundadır. Okuldan tevarüs eden klasik yetkinliklere örnek olarak K31 verilebilir:

“Aslında çok şey denedim. Boş zamanlarımı güzel değerlendirdim diyebilirim. İlkokulda müzik korosundaydım. Koroda müzik öğretmenimle birlikte 23 nisanda, 19 mayısta çıkıp şarkı söyledik. Sonra teyzem bana keman vermişti. Müzik öğretmenimle 10 gün bile sürmeyen bir keman serüvenim oldu. Kemandan sonra gitar aldılar bana. Gitar alındıktan sonra belediyenin açtığı bir kursta gitar eğitimi aldım. Spor faaliyetim hiç yok. Ortaokula doğru ortaokuldaki resim öğretmenimin biraz itelemesiyle resme başladım. Atölye gibi bir yer açmıştı. Eğitim veriyordu. Biraz resim kursu aldım ondan. Lise döneminde voleybolda sadece okulda oldu turnuva öncesi sadece voleybol takımında oynadım.” (K31, Kadın, Sosyoloji, AYBÜ)

3.3.4. Öğrencinin Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi

Araştırmada öğrencinin kültürel sermayesi, yükseköğretime geçişte kullanılan ve doğrudan okuldan kazanılan sermaye olarak tanımlanmıştır. Bu sermaye türünün en önemli özelliği resmî kurumlar tarafından onaylanması ve belgelendirilmesidir. Bu bağlamda araştırmada öğrencinin kültürel sermayesi üç ana başlık altında incelenecektir. Bunlar sırasıyla mezun olunan lise türü, ortaöğretim başarı puanı (OBP) ve mezun olunan alandır.

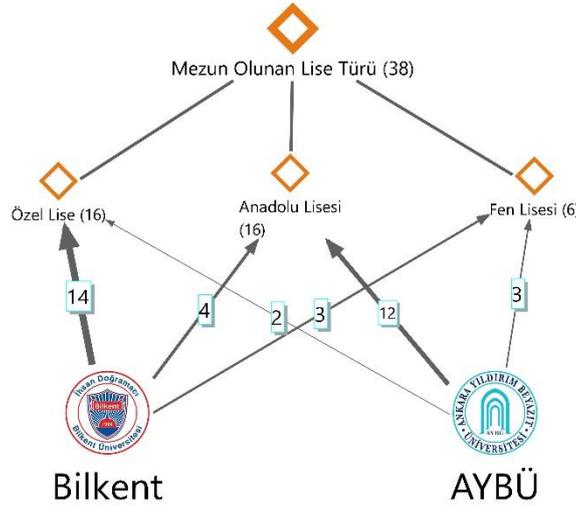


Şekil 63 Öğrencinin Kurumsallaşmış Kültürel Sermayesi

3.3.4.1. Mezun Olunan Lise Türü

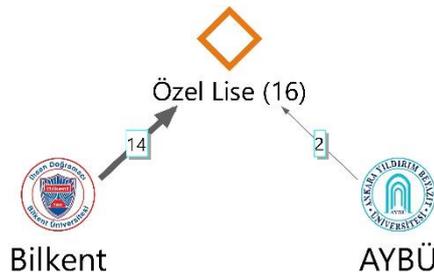
Öğrenciler ilköğretimde merkezi sınava girerek başarı sıralamasına göre ortaöğretime geçiş yapmaktadır. Bunun yanında öğrenciler ortaöğretime geçişte özel liselere de yönelmektedir. Araştırmada öğrencilerin mezun olduğu üç farklı lise ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla özel lise,

Anadolu lisesi ve fen lisesidir. Aşağıdaki şemada Bilkentli ve Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin mezun oldukları lise türleri gösterilmektedir.



Şekil 64 Mezun Olunan Lise Türü

3.3.4.1.1. Özel Lise



Şekil 65 Özel Lise

Araştırmada özel lise ile yabancı dille öğrenim yapan özel liseler, özel Anadolu liseleri, özel fen liseleri ve özel temel liseler ele alınmıştır. Bu liseden mezun olan öğrenciler genel olarak özel lise başlığı altında değerlendirilmiştir. Araştırmada özel liselerden mezun olan öğrencilerin çok büyük bir bölümünün Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir. Daha da çarpıcı olan ise, öğrencilerin ortaöğretime geçişte yüksek puanlar alarak resmi Anadolu ya da fen liselerini tercih etmektense özel liseye yönelmeleridir. Özel liseyi tercih eden öğrencilerin ve ebeveynlerin büyük bir bölümünün, özel liselerin altyapı ve eğitim imkanlarının daha iyi olduğunu vurgulamaktadırlar. K8 yüksek bir puan almasına rağmen prestijli devlet lisesini tercih etmediğini, annesinin bu süreçte özel okulun eğitim kalitesinin daha iyi olduğunu düşünmesinden dolayı tercihinde etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Liseye girerken, TEOG sürecini güzel noktalandırdım. 488 puan almıştım ve artık tercih sürecine girmiştim. Ama bu noktada en çok annem etkili oldu. Annem benim görüşümü ve kararımı etkiledi. Ben Atatürk Anadolu lisesine gitmeyi istiyordum. Annem, “benim devlet okullarına olan inancım kırıldı” diyordu, öğretmenlerin başarıdan ziyade torpille yerleştirildiğine inanıyordu. Bu sebepten de benim özel okulda okumam gerektiğini düşünüyordu. Ben de söylediklerinin mantıklı olduğunu düşündüm. Çünkü her ne kadar Türkiye’nin en iyi liselerinden biri olsa da, annemin dediği gibiydi. Bu sebepten biz özel okulları gezmeye başladık. Benim A... dediğim dershanede oluşturduğum bir ortam vardı. Çok iyi anlaştığım öğretmenler vardı. Onlar bizi aradı orayla konuştuk. Orada eğitime başladım.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K5 de benzer şekilde lise sınavından yüksek puan almasına rağmen ailesinin özel okulun eğitim kalitesinin daha iyi olduğunu düşünmesinden dolayı liseyi özel okulda okuduğunu ifade etmektedir:

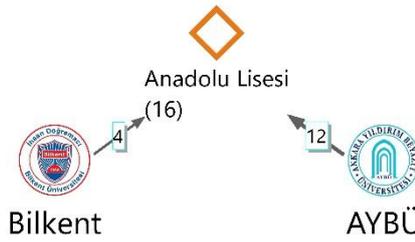
“Sonra liseye geçtim lise sınavından 474 aldım. Anne ve babam o dönem düşündü. M... var oraya gitmemi istiyorlardı. Ben lisede hazırlık okumak istiyordum. Ama hazırlık olan tek bir lise vardı o da Sıhhiye’deki Atatürk Anadolu Lisesi’ydi. Annem ‘liseyi 5 sene mi okuyacaksın’ dedi. Hem iyi bir eğitim alacağının garantisi yok! O yüzden ben oraya gitmedim. E.... kolejine gittim. Ben ortaokuldan mezunken çok fazla iyi derece yaptım. Bu kolejin eğimi çok daha iyiydi annem yönlendirdi.” (K5, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K6’da özel liseden mezun olduğunu ifade etmektedir. K8’in özel lisede bulunan öğrencilerin sınıfsal pozisyonlarının kendisinininki gibi benzer olduğunu dile getirmesi son derece önemlidir. Bu durum sınıfsal pozisyonu yüksek olan öğrencilerin özel liselerde kümeleştiğine işaret etmektedir:

“Özel Anadolu lisesinden mezun oldum. Meşale ve Yıldız isminde iki tane Fen sınıfı vardı. Eğitim kalitesi oldukça iyiydi. Ailem devlet okullarındansa iyi bir lisede eğitim almamı istedi. Ondan sonra aile yapılarımızın benzediği insanlar vardı. Ailelerinin meslekleri olsun gelir durumu olsun, yaptığımız aktiviteler olsun benzerdi genel olarak.” (K10, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

Görüldüğü üzere Bilkentli aileler özel okulun eğitim kalitesinin devlet okullarına göre daha iyi olduklarını düşünmekte, liseye girişte yüksek puana sahip olan çocuklarını devlet okullarından uzak tuttukları anlaşılmaktadır. Hatta aileler, devlet okullarının eğitim niteliğinden şüphe duymakta ve prestiji yüksek devlet liselerine bile çocuklarını göndermemektedirler.

3.3.4.1.2. Anadolu Lisesi



Şekil 66 Anadolu Lisesi

Araştırmada Anadolu Lisesi ile yabancı dille öğrenim yapan resmi (devlet) liseler kastedilmektedir. Bir önceki başlıkta ele alınan durumun tam aksine bu kategoride yer alan öğrencilerin büyük bölümünün ise Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin puanlarının Bilkentlilerin gerisinde kaldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı evlerine yakın olmasından dolayı bu liseyi gitmek “zorunda kaldıkları” görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, Anadolu lisesinde olumsuz okul atmosferine vurgu yapmaktadır. Öğrenciler yaşça büyük öğretmenlerin eğitim niteliğinin yetersiz olduğunu düşünmekte ve okul ortamında ise şiddet ve zorbalığın yaygın olduğunu dile getirmektedirler. Bu nedenlerden dolayı eğitim hayatlarının olumsuz şekilde etkilendiği öğrencilerin ifadelerine yansımaktadır.

K22 Anadolu lisesindeki olumsuz koşullara dikkat çekmekte ve okulun evine yakın olmasından dolayı gitmek zorunda kaldığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Anadolu lisesinden mezun oldum. Çok iyi değildi diye düşünüyorum. Birazcık yönetim emekli insanları çalıştırmaya çalışırdı. Emekli insanların bilgileri de yetersizdi. O çevrenin öğretmenleri, çevrenin çocuklarını bilen insanlardı. Bağırırlardı. Küfrederlerdi. Eğitim seviyesi çok iyi değildi bence. Arada nadir insanlar oluyordu ama geneli iyi değildi bence. Zaten mecburiyetten gitmiştim. Yakındı diye.” (K22, Kadın, Hukuk, AYBÜ)

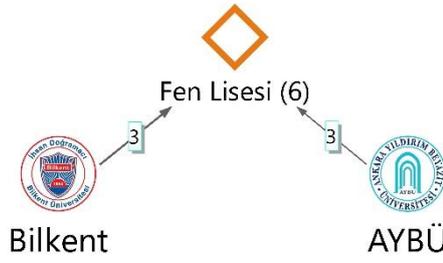
K37 ise Anadolu lisesindeki olumsuz iklim olduğunu, şiddet ve zorbalığın eğitimine olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmekte, okula gitmek istemediğini söylemektedir:

“Anadolu lisesinden mezun oldum. Ben küçük bir ilçede yaşıyorum. Antalya’ya bir saat uzaklıkta Kemer’e çok yakın bir ilçe. Lise var sosyal bilimler var Farabi var, kız meslek falan da var ama üç tane Anadolu lisesinden en merkezde olanındayım ben. Eve yakındı ve çevrede gidilecek başka lise yoktu. Aslında orada okumak istemiyordum çünkü çok kötü bir ünü vardı lisenin. Çünkü öğrencileri çok pisti. Bazı öğrenciler bana ve arkadaşlarıma sürekli söz geçirmeye çalışıyordu. Okulda olmaması gereken şeyler oluyordu. Mesela kavga dövüş olur, müstehcen durumlar... Kavga dövüş çok oluyordu erkekler arasında

çünkü öğretmenler öğrencilerden korkuyordu. Bir de okulun otoritesi düşüktü okulu iyi yönetemiyorlardı. Okul müdürü çok iyi değilmiş sanırım öğrencilerin bir hükmü vardı okulda. Çok pis şeyler duyuluyordu. Hamile kalan kız ya da tuvaletlerde düşük... O yüzden eğitime çok odaklanamıyordum açıkçası.” (K37, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi öğrencileri mezun olduğu Anadolu liselerinin olumsuz yönlerine dikkat çekmektedir. Bilkentli öğrenciler yeterli puana sahip olmalarına rağmen prestijli devlet liselerinden uzak dururken Yıldırım Beyazıtlılar olumsuz okul iklimine sahip olan liseleri zorunlu olarak tercih ettikleri görülmektedir.

3.3.4.1.3. Fen Lisesi



Şekil 67 Fen Lisesi

Ağırlıklı olarak fen ve matematik alanına ilişkin ders programına sahip devlet liseleri fen lisesi başlığı altında ele alınmıştır. Bu liselerin merkezi puanları genellikle Anadolu liselerinden daha yüksektir. Dolayısıyla ortaöğretim sınavında başarılı öğrencilerin tercih ettikleri okul türlerinden biridir. Araştırmada fen lisesine giden öğrencilerin sayıca benzer oldukları görülmektedir. Ancak Bilkentlilerin yüksek düzeyde başarı sıralaması ile fen liselerine girdikleri anlaşılmaktadır.

Ünivesite sınavında ilk 150'ye giren K1, ortaöğretim sınavında da ilk %1'lik kısmın içinde olduğunu ve başlangıçta fen lisesini tercih ettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Sürekli okumaya devam ettim evette. Fen Lisesi 'ne girdim. Orası zaten açılan en iyi 20-21 fen lisesinden biriydi. Bu sınavda aslında ilk yüzde 1'lik dilimin içindeydim. Türkiye 'de özel ya da devlet lisesi olsun listeyi açtığımızda tercih edemeyeceğim okul sayısı parmaklarla sayılıydı.” (K1, Erkek, Hukuk, Bilkent, Burslu)

K18 de benzer şekilde ortaöğretime geçiş sınavında derece elde ettiğini ve istediği liseyi tercih etme olanağına sahip olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Fen lisesinden mezun oldum. Karşılaştırma yapamıyorum başka bir liseyi görmediğim için ama genel olarak herkesin tıp kazanmaya uğraştığı bir liseydi. Hocalar da buna paralel şey yapıyorlardı. Ben o liseye derece ile girmiştım. O dönem neredeyse istediğim tüm liselere girebilme imkanına sahiptim derecemden dolayı.” (K18, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, Burslu)

Buraya kadar ele alınan kısımda, Bilkentli öğrencilerin mezun oldukları özel, Anadolu veya fen lisesi olsun; zaten yüksek puanlarla liselere girdikleri ve bu durumun üniversite sınavında da benzer bir seyir izlediği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde AYBÜ’lü öğrenciler de belirli bir puan ile ortaöğretime girmekte, mevcut akademik başarılarına benzer bir seyri üniversite sınavında da göstermektedirler. Dolayısıyla okul eğitiminin öğrencilerin mevcut başarılarında büyük bir farklılığa yol açmadığı, mevcut akademik başarılarındaki sürekliliği sağladığı araştırma kapsamında ifade edilebilir.

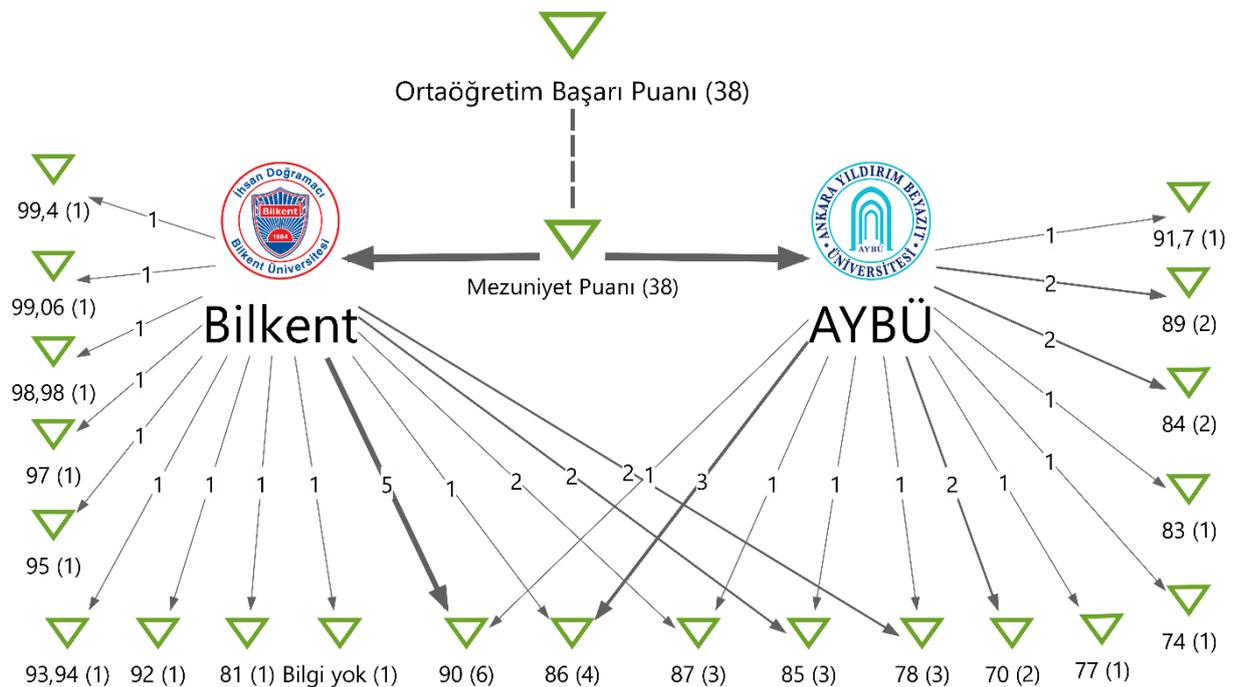
3.3.4.2. Ortaöğretim Başarı Puanı

Ortaöğretim başarı puanı (OBP), kurumsallaşmış kültürel sermayenin ikinci unsuru olarak, öğrencilerin üniversiteye yerleşmelerinde büyük öneme sahiptir. Ortaöğretim başarı puanı lise mezuniyet puanının -diploma notu- ilk önce 5 ile ardından 0,12 ile çarpılmasından elde edilmektedir. Elde edilen puan yerleştirme puanına eklenir ve öğrencinin üniversiteye girişte en son puanı ortaya çıkmış olur. En yüksek ortaöğretim başarı puanı 60, en düşüğü ise 30 puandır. Araştırmada ortaöğretim başarı puanı ile öğrencinin liseden mezun olduğu puan esas alınmıştır.

3.3.4.2.1. Mezuniyet Puanı

Öğrencilerin mezuniyet puanı ise 9,10,11 ve 12. Sınıfta yıl sonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması ile elde edilir. Diğer bir deyişle dört yıllık lise eğitim hayatında derslerden alınan notların ortalamasıdır. Mezuniyet puanının yüksek olması başarılı bir lise hayatına işaret etmektedir. En düşük mezuniyet puanı 50 (OBP olarak 30); en yükseği ise 100 (OBP olarak 60) puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Aşağıda şekil 68’de her iki üniversitede yer alan öğrencilerin mezuniyet puanları gösterilmektedir. Araştırma kapsamında yüksek mezuniyet puanına sahip olan öğrencilerin Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir. Bilkentli öğrenciler yüksek mezuniyet puanları sayesinde üniversitede sınavından rakiplerinin önüne geçebilmektedir. Şemanın sol ve alt kısımları Bilkentli öğrencilerin; sağ ve alt kısımları ise AYBÜ’lü öğrencilerin mezuniyet puanlarını göstermektedir.



Şekil 68 Ortaöğretim Başarı Puanı

Bu kapsamda görüleceği üzere OBP puanları arasında Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrenciler bakımından önemli farklılıklar mevcuttur. Bilkentli öğrencilerin genel anlamıyla OBP puanları 99,4 ile 78 arasındadır; ancak AYBÜ’lü öğrencilerin orta öğretim puanlarının 91,7 ile 70 aralığında kaldığı görülmektedir.

Bilkentli K6 yüksek mezuniyet puanına sahip olduğunu, OBP’nin kendisini iki bin kişinin önüne taşıdığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“99,4 gibi bir şeydi. Mezuniyet puanım beni 2 bin kişi ileri çekti. Puanım yüksekti. Fizik hariç yüksekti. En yakın arkadaşım benden de yüksek hatta. Biz hep çalışırdık. Galiba o

yüzden benim için çok da bir şey değil. Vay be ne iyi yapmışım diyemiyorum. Ben 2. Olarak bitirdim liseyi ama çok vay be nasıl yaptım da demiyordum. Dediğim gibi sonradan gittiğim lisede 12. sınıfta gittiğim lisede sınıf arkadaşım Türkiye’de 7. oldu. Öyle bir örnek olunca harikasın kızım da diyemiyor insan kendine.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

AYBÜ’lü K28 de mezuniyet puanının yüksek olduğunu değerlendirmektedir. Ancak özellikle Bilkentli rakipleriyle kıyaslandığında düşük bir seviyede kalmaktadır. Dolayısıyla yerleştirme sürecinde OBP’nin iki bin kişi geriye çektiğini ifade etmektedir:

“Yüksekti aslında. Galiba 87 falan. Puanım 87 olmasına rağmen 2 bin geriye attı beni. Çünkü muhtemelen bu sıralamayı yapmış diğer öğrencilerin puanı çok daha yüksek o yüzden beni geriye attı.” (K28, Kadın, Endüstri Mühendisliği, AYBÜ)

Araştırmada mezuniyet puanı ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus, özel liselerden mezun olan öğrencilerin puanları ile ilgilidir. Özel liselerde bu puanın yüksek tutulduğu, öğrencilerin ifadelerine yansımaktadır. Bu liseler derslerde yüksek puan vererek öğrencilerinin daha kolay üniversiteye yerleşmelerini sağlamak ve böylelikle kendi reklamlarını yapmaktadırlar. K3 öğrenim gördüğü lisesinin özel olmasından kaynaklı sınavlarda yüksek puan verdiklerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Galiba 90 ya da 91’di. 90’dan yüksek olmaması 9 ve 10 sınıfta sorumsuz olmam. 90’dan düşük olmaması da özel okulda sınavların daha rahat olması. Bilirsiniz özel okullarda daha bol not veriyorlar aslında.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

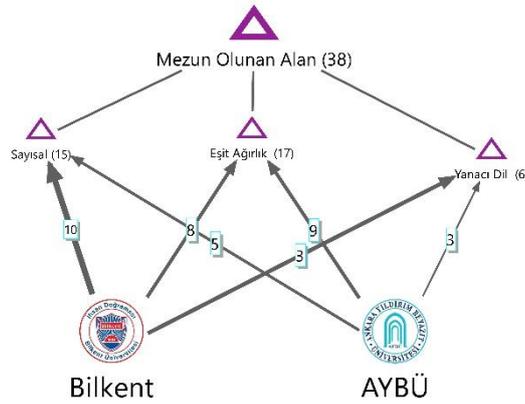
K10 da benzer şekilde özel okullarda yüksek not verilmesinin mezuniyet puanını artırdığını ifade etmektedir:

“97 civarında bir şey olması lazım. Bir tane teşekkürüm, 4’üm oldu o da biyolojyidi. Derslerimde başarılıydım. Ama zaten yaptığımız şeyin tamamı defterde yazan şeyi ezberleyip sınava girmektir. Zaten çok düşük alan kimse olmadı. Biraz özel okul olmasından da kaynaklıdır zaten. Özel okullarda biraz daha dikkat ediyorlar. Bu ortalama çocuğun sıralamasını da etkileyecek diye. Hocam arttırsanız olmamız mı bizim çocuğun puanlarını, muhabbetleri çok olur. O yüzden çok düşük geçen kimse olduğun zannetmiyorum.” (K10, Kadın, Bilgisayar Mühendisliği, Bilkent, Ücretli)

Görüldüğü üzere Bilkentli ve AYBÜ’lü öğrenciler arasında mezuniyet puanlarında ciddi bir farklılık oluşmaktadır. Mezuniyet puanlarındaki bu farklılık öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarını etkilemekte ve üniversiteye yerleşmede önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim

öğrenciler arasında mezuniyet puanlarında yaşanan eşitsizlikler ortaöğretimde aldıkları eğitimin kalitesiyle ve özel liselerde yüksek not verilmesiyle perçinlenmektedir. Dolayısıyla bu durum yükseköğretime yerleşmede eşitsizliklerin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır.

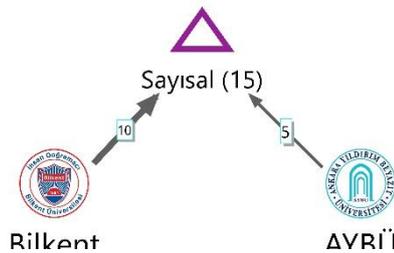
3.3.4.3. Mezun Olunan Alan



Şekil 69 Mezun Olunan Alan

Araştırmada kurumsallaşmış kültürel sermayenin son başlığı mezun olunan alandır. Çalışmada mezun olunan alan, ortaöğretimde öğrencilerin seçtikleri ders grubuna işaret etmektedir. Şu an genel liselerde resmi olarak alan ayrımı bulunmamaktadır. Yani bir önceki başlıkta ele alınan ortaöğretim başarı puanına etki etmemektedir. Ancak alanlar yine de öğrencilerin puan türünü oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle ders grubuna işaret eden alanlar öğrencilerin gelecekte seçecekleri mesleklerle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla mezun olunan alan üniversite bölüm tercihlerindeki puan türleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmada sayısal, eşit ağırlık ve yabancı dil alanı olmak üzere toplamda üç alan ele alınmıştır.

3.3.4.3.1. Sayısal



Şekil 70 Sayısal

Lisede sayısal alanını tercih eden öğrenciler, başta matematik ve geometri olmak üzere fizik, kimya, biyoloji gibi sayısal derslerin ağırlıkta olduğu ders programına sahiptirler. Genellikle sayısal alanından mezun olan öğrenciler tıp, mühendislik, temel bilimler gibi ana meslek gruplarını tercih etmektedir. Araştırma kapsamında sayısal alanından mezun olan öğrencilerin büyük bir kısmının Bilkentli öğrenciler olduğu görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin sayısal alanı tercih etmelerinin çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. İlki, Bilkentli ailelerin geliri yüksek mesleklerin daha çok sayısal alanında yer almasından dolayı çocuklarını sayısala yönlendirmektedir. İkincisi, yine Bilkentli ailelerin çocuklarının lisenin başlangıcından itibaren -kararlı okul ve bölüm tercihi bölümünde ele aldığımız gibi- kariyer planlamaları yapmasıdır. Sonuncusu ise yüksek puanla alım yapan liselerin (fen lisesi, bazı özel liseler) sayısal alanı dışında sınıf açmamasından dolayı özellikle Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin zorunlu olarak sayısal alana itilmesidir.

K5 sayısal alan seçmesinde ailesinin önemli bir etkisinin olduğunu şu şekilde özetlemektedir:

“Annem ve babam ikisi de dediler o dönem diş hekimleri çok iyi kazanıyorlardı. O yüzden diş hekim ol dediler.” (K5, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

K13 de benzer şekilde ebeveynlerinin gelecekte daha rahat bir iş bulmalarını istemesinden dolayı sayısal alanı seçtiğini dile getirmektedir:

“Sayısal alanı seçmiştim. [...] Ailemin o dönem sıklıkla sayısalda iş bulabilirsin, eşit ağırlıkta iş bulamazsın, şeklinde öğütleri olmuştu. [...] O dönem fikir alışverişinde bulunduğumuzu hatırlıyorum, çok tartıştığımızı hatırlıyorum.” (K6, Kadın, Endüstri Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

Bilkentli öğrencilerin bir kısmının sayısalı seçme nedeni kariyer planlamalarından kaynaklı gelecekteki meslek tercihlerini netleştirmeleridir. K8 şöyle ifade etmektedir:

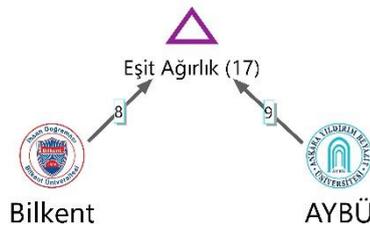
“Artık bizim okuldaki mantığa göre 10. Sınıfta alan tercihi yapılıyordu ve ben sayısal alanını seçtim. Benim için bir meslek hayali vardı. Mühendis olmayı çok öncesinden istiyordum.” (K8, Erkek, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilkent, %50 İndirimli)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde gidilen lisenin sayısal alanı tercih etme üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. AYBÜ’lü öğrencilerin bir kısmı bu kategori içinde yer almaktadır.

Örneğin K27 fen lisesinde eğitim gördüğü ve başka bir seçenek olmadığı için sayısal alanını tercih ettiğini, akıntıya göre sayısalı seçtiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Lisede sayısal alanını seçtim. Fen lisesiydi zaten. Ama SBS vardı bizim zamanımızda en yüksek olan yere gitmeye çalıştım o da fen lisesiydi. O yüzden yazmışım diğer şeyleri düşünmemiştim. Matematik fen iyi, Türkçem de iyiydi benim. Sayısal daha iyidir yanulgısından yapmış olabilirim. Puanı yüksek diye gittiğim bir liseydi. Aslında genel olarak işlerin akışı etkili olmuş olabilir. Fen lisesinde burda herkes akıntıya göre sayısalı seçer. Sayısalda başka bir şey olmaz orada. Orada her şey sayısal üzerinden ilerliyor.” (K27, Erkek, Makine Mühendisliği, AYBÜ)

3.3.4.3.2. Eşit Ağırlık



Şekil 71 Eşit Ağırlık

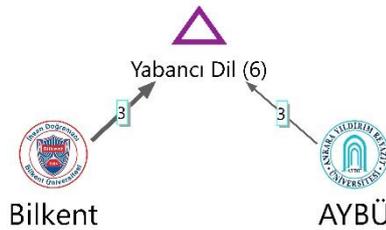
Bir önceki başlığın aksine lisede eşit ağırlık alanını tercih eden öğrenciler başta Türkçe ve matematik olmak üzere sosyal ve fen bilimleri ağırlıklı ders programına sahiptirler. Eşit ağırlıktan mezun olan öğrenciler genellikle hukuk, iktisadi ve idari bilimler, psikoloji ve sosyoloji gibi bölümleri tercih etmektedirler. Araştırma kapsamında her iki üniversite öğrencilerinin lisede eşit ağırlık alanını benzer düzeyde seçtikleri görülmektedir. Araştırmada çarpıcı olan bulgu ise Bilkentli öğrencilerin eşit ağırlığı farkında olarak tercih ettikleridir. Bu öğrenciler gelecekte yapmak istedikleri meslekleri çok öncesinden belirledikleri için eşit ağırlığa yöneldiklerini ifade etmektedirler. K3 gelecekte icra etmek istediği mesleğin hukuk alanında bulunduğundan dolayı eşit ağırlığı seçtiğini dile getirmektedir:

“Eşit ağırlık. Aslında matematikle aram genel olarak iyidir. Özellikle matematiğin ilk kısmıyla aram çok iyidir. Ancak meslek alanları ilgimi çekmiyor. Mimarlıkta aynı şekilde çizim yeteneğim çok zayıf, mühendislik alanları da ilgimi çekmiyordu, tıpta da hiç yapabileceğim bir meslek değildi. Sözel de şundan tercih etmemiştim. Alanları Türkiye’de biraz kısır zaten bir de tam olarak istediğim şey o değildi. Zaten gelecekte de hukukçu olmak istediğim için eşit ağırlığa yönelmişim. Net bir seçim olmuştu benim için. Eşit ağırlığı seçmemin sebebi de derslerden çok mesleğe yönelikti. Hukuk okumak istiyordum.” (K3, Erkek, Hukuk, Bilkent, Ücretli)

Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler ise kendilerini sayısal alanında yetkin görmedikleri için eşit ağırlığı seçmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler:

“Aslında başlangıçta MF seçmek istiyordum baktım ki benim kafam çalışmıyor MF’ye. Bir de TM’cilere bakıyorum bunlar hep takdir alıyorlar. Fark ettim ki TM kolay ben de TM’yi seçtim. Aslında TM’yi seçmek zorunda kaldım.” (K32, Erkek, Sosyoloji, AYBÜ)

3.3.4.3.3. Yabancı Dil



Şekil 72 Yabancı Dil

Lisede yabancı dil alanını tercih eden öğrenciler temel düzeyde sayısal ve sosyal dersler olmak üzere yabancı dil ağırlıklı ders programına sahiptirler. Genellikle yabancı dil alanından mezun olan öğrenciler mütercim tercümanlık, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce/Almanca Öğretmenliği gibi meslekleri tercih etmektedir. Araştırmada her iki üniversitede yer alan öğrencilerin benzer düzeyde yabancı dil alanından mezun oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin tercih nedeni bir önceki başlıktakine benzer bir seyir izlemektedir. Bilkentli öğrencilerin gelecekte yabancı dil alanıyla ilgili meslekleri yapmak istedikleri ifadelerine yansırken Yıldırım Beyazıtlı öğrencilerin sayısal dersleri yapamayacağına yönelik kaygılarından dolayı yabancı dil alanına yöneldikleri görülmüştür. K20 gelecekte yapmak istediği meslekten dolayı ve ailesinin etkisiyle yabancı dil alanını tercih ettiğini ifade etmektedir:

“İngilizceyle ilgiliydim. Daha öncesinde de dediğim gibi annem ve babam akademisyen. İngilizceyle küçük yaşlardan itibaren haşır neşirdim. Gelecekte dilimi kullanarak bir meslek yapmak istiyordum. Bundan dolayı lisede dil alanını seçmemle daha iyi hazırlanacağımı düşündüm. Eğer dil derslerimin sayısı fazla olursa daha fazla odaklı hazırlanabileceğimi düşündüm. (K20, Kadın, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bilkent, %50 İndirimli)

Yıldırım Beyazıtlı öğrenciler ise yabancı dil alanını seçmelerinde sayısal derslerini yapamayacakları düşüncesinin ağır bastığı görülmektedir:

Yabancı dil alanından mezunum. Tek dil sınıfı açılıyor, onu seçmişim ben de. [...] Bunun aslında tek bir nedeni var. Dil alanında matematik yok. Onun benim üzerimdeki baskısı yoktu. Matematik derslerini yapamıyordum, o yüzden dil alanına geçmemin benim için daha mantıklı olacağını düşündüm. (K38, Kadın, İngilizce Mütercim Tercümanlık, AYBÜ)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada eğitimde eşitsizliğin yeniden üretilmesi sürecine odaklanılmıştır. Bu bağlamda yükseköğretime geçişte okul ve bölüm tercihlerinin sınıfsal pozisyonlarını nasıl yeniden ürettiği öğrenci ve ebeveynlerin sermayeleri bağlamında incelenmiştir. Ebeveynlerden miras alınan ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin öğrencilerde kültürel sermayeye nasıl dönüştüğü ve öğrencilerin sahip olduğu bu kültürel sermayeleri aracılığıyla üniversiteye geçişte farklı okul ve bölümlerde nasıl konumlandığı açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu ekseninde başarı sıralamaları birbirinden farklılık gösteren Bilkent ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversiteleri temel alınmıştır. Bu iki üniversitede sayısal, eşit ağırlık ve dil alanları üzerinden alım yapan bölümlerde aktif olarak öğrenim gören toplamda 38 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yükseköğretime geçişte okul ve bölüm tercihleri ile ilgili ebeveyn ve öğrencilerin sermayelerinin önemli etkisi olduğu görülmüştür. Bu ekseninde ilk olarak ebeveynler üzerinde durulmuştur. **“Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Ebeveynin Habitusunun/ Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Sermaye Hacimlerinin Rolü”** başlıklı temada ebeveynlerin sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri öğrencilerin ifadeleri üzerinden sunulmuştur.

Bu tema kapsamında ilk olarak ebeveynlerin ekonomik sermayesi, *ebeveynlerin gelir düzeyleri* açısından ele alınmıştır. Ebeveynlerin aylık ortalama gelir düzeyleri, yükseköğretimdeki öğrencileri genel olarak birbirinden ayırtıran ve eğitimde eşitsizliklerin yeniden üretimini gerçekleştiren merkezi unsurlardan biri olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan öğrencilerin yükseköğretimdeki konumları ile ebeveynlerinin ekonomik sermayesi, Bourdieu'nün yükseköğretimdeki öğrencilerin okul ve bölümlerde oldukça eşitsiz bir biçimde temsil edildiği analizi ile oldukça yakından ilişkilidir. Ekonomik sermaye açısından avantajlı ailelerden gelen öğrenciler prestijli bölüm ve okullarda temsil edilirken dezavantajlı öğrenciler yükseköğretim alanı içinde “küme düşürülmek”te (Bourdieu ve Passeron, 2014: 14-17) ve değeri düşük bölümlere

sürgün edilerek “ertelenmiş eleme”ye maruz kalmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015:197).

Bilkentli öğrencilerin ebeveynlerinin ekonomik sermayelerinin ve üniversiteye yerleşme puanlarının yüksek olduğu, öte yandan AYBÜ’lü öğrencilerin ise ebeveynlerinin ekonomik sermayelerinin ve akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yükseköğretimde farklı okul ve bölümlerde konumlanması, orta öğretim süreci ile yakından ilişkilidir. Yapılan çalışmalar ortaöğretimde ebeveynlerin gelir düzeyinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Türkiye’de sosyoekonomik düzey açısından en üst düzeyde yer alan ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları yüksek olmakta, dolayısıyla prestijli liselerde öğrenim görmektedir (Oral ve McGivney, 2014). Üstelik PISA raporlarında da benzer bulgular ile karşılaşılmaktadır. 2018 PISA testinde Türkiye’de sosyoekonomik statünün %11 oranı ile akademik başarıyı açıkladığı görülmektedir (PISA, 2019). Bu durum sosyoekonomik statünün akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği ve okul ayrışması ile yükseköğretime geçişte eşitsizlikleri pekiştirdiğini göstermektedir (Suna vd, 2020a ve Suna vd, 2020b). Dolayısıyla gelir dağılımının eğitimdeki eşitsizliklerin önemli bir unsuru olduğu görülmektedir (Kılıç, 2014).

Araştırmada ebeveynlerin gelir düzeyinin öğrencilerin eğitimlerine iki temel yansıması bulunmaktadır. Bunlar ebeveynlerin eğitim için maddi kaynaklara sahip olması ve sahip olmamasıdır.

Üst sosyoekonomik düzeye sahip Bilkentli *ebeveynlerin eğitim için maddi kaynaklara sahip olması* çocuklarının hayatları boyunca nitelikli bir eğitim almalarında oldukça etkilidir. Aileler çocuklarının eğitimlerini maddi gelirleri doğrultusunda planlamakta ve gelirlerini sürekliliği devam eden biçimde aktarmaktadırlar. Aileler niteliği yüksek eğitim kurumları için maddi kaynaklarını hazır tutmakta ve hatta yurtdışında eğitim almaları için çocuklarına “açık çek” vermektedir. Raymond Baudon, ailelerin eğitime yaptıkları yatırımın toplumsal konumlarıyla orantılı olduğunu vurgulamaktadır. Aileler eğitimden elde edecekleri faydaya göre maliyet-getiri hesabı içindedirler. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan aileler eğitime yatırımı orantısız bir biçimde gerçekleştirmektedir (Jourdain ve Naulin, 2020: 58-60). Aksoy’un (2018) yapmış olduğu çalışma da

ebeveynlerin aylık geliri arttıkça eğitim için harcamalarının da arttığı bulgusu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Alt sosyoekonomik düzeye sahip AYBÜ'lü *ebeveynlerin eğitim için maddi kaynaklara sahip olmaması*, bu ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretim alanı içinde zorunlu olarak strateji geliştirmelerine ve sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. İlk olarak öğrenciler burs imkânlarına bel bağlayarak tercih yapmak zorunda kalmaktadır. Bu durum Akar (2012) ile Sezen ve Durmuş'un (2014) çalışmalarında da benzer şekilde, ekonomik sermayesi düşük olan öğrenciler için tercih döneminde burs ve yardım imkanlarının önem taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilere burs ve yardım imkanlarının artırılması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda hayati bir öneme sahiptir (İnan ve Demir, 2018).

Bunun yanında maddi imkanların yetersizliği ile ilişkili olarak, dezavantajlı sınıfsal konumdan gelen AYBÜ'lü öğrenciler üniversite eğitimleri sürecinde çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu durum ise Aygül'ün (2019) çalışmasındaki bulgularla örtüşen bir şekilde dezavantajlı üniversite öğrencilerinin önemli sorunlarından biri haline gelmektedir. Çünkü öğrenciler akademik başarılarını artırmak için derslerine ayıracağı zamanının önemli bir kısmını, eğitim hayatlarını devam ettirebilmek ve dezavantajlı koşullarıyla mücadele etmek için bir işte çalışmaya ayırmaktadırlar.

Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim için maddi kaynaklara sahip olmaması ile eklemleşen bir diğer sorun ise üniversiteye geçişte şehir dışını tercih edememe durumudur. AYBÜ'lü öğrencilerin büyük bir kısmı maddi durumu yeterli olmadığı için şehir dışını tercih edememektedir. Bu bulgular, üniversite tercihinde etkili olan faktörleri inceleyen çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Akar, 2012; Odabaş, Yakar ve Gündeğer, 2016; Sarıkaya ve Khorshid: 2009: 401).

Ekonomik sermayenin ardından ebeveynlerin sermaye türleriyle ilgili tema kapsamında ikinci olarak *ebeveynlerin kültürel sermayesi* incelenmiştir. Bu bağlamda kültürel sermaye *ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği* ile *ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleri* açısından ele alınmıştır. Kültürel sermaye, yükseköğretimdeki Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynleri arasında ayrışmanın ve eşitsizliğin yeniden üretiminde en

önemli boyutlardan birini teşkil etmektedir. Bourdieu'ye göre günümüz toplumlarında tabakalaşmanın en önemli unsurlarından birini kültürel sermaye oluşturmaktadır (Swartz, 2011: 111). Kültürel sermaye, eğitim ve meslekle doğrudan ilişkili bir kavramdır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 108). Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynlerinin arasında keskin bir ayrışma ve eşitsizliğin olduğu görülmüştür.

Araştırmada ebeveynlerin kültürel sermayesinin ilk boyutu olarak *ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği* her iki grup için önemli bir ayrıştırıcı özellik olduğu bulunmuştur. Bilkentli anne ve babaların büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu ebeveynler üniversite eğitime oldukça aşinadır ve çocuklarını bu doğrultuda yönlendirmektedir. AYBÜ'lü anne ve babalar ise eğitim düzeyi olarak alt basamaklarda yer almaktadırlar. Dolayısıyla üniversite hakkında doğrudan deneyim ve bilgi sahibi olmaktan kısmen uzaktırlar. Ferreira ve Gignoux (2010) ile Oral ve McGivney'in (2014) Türkiye'de yürüttükleri çalışmalarda ebeveynleri yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin okulda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Daha da çarpıcı olanı Millî Eğitim Bakanlığı (2020: 27) tarafından yayınlanan raporda ortaya çıkmaktadır. Liseye geçişte, annesi ilköğretim düzeyinde olan çocuklar ile lisansüstü düzeyinde olan çocuklar arasındaki puan farkı ortalama 120'dir. Bu puan farkı öğrencileri birbirinden oldukça farklı liselere ayırmakta ve gelecekte yükseköğretime geçişlerinde de farklı okul ve bölümlerde konumlanmalarına neden olmaktadır. Ekinci'nin (2011) çalışmasında, yükseköğretime katılımında ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların üniversitede çok daha prestijli bölümlerde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeylerindeki farklılık eğitimdeki önemli ayrıştırıcı unsurlardan biri haline gelmektedir ve araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada ebeveynlerin sahip oldukları mesleklerin de eğitim düzeylerine benzer bir seyir izlediği görülmüştür. Bilkentli anne ve babaların büyük bir çoğunluğu yüksek gelir getirici (borsacı, mühendis, avukat vb.) ve yüksek prestijli (akademisyen, belediye başkan yardımcısı, doktor vb.) mesleklere sahiptir. AYBÜ'lü anne ve babalar daha düşük gelirli (işçi, tekniker vb.) ve daha düşük prestijli (mobilyacı, şoför vb.) mesleklere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bourdieu, babaları sadece yüksek düzey yönetici, serbest meslek ve sanayici olan öğrencilerin üniversite nüfusunun oldukça büyük bir oranını, %30'unu oluşturduğunu ortaya koymuştur (Bourdieu ve Passeron, 2014: 136).

Çalışma kapsamında ebeveynlerin kültürel sermayesinin ikinci boyutu *ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleridir*. Bourdieu'ye göre üst toplumsal sınıftaki ailelerin değerleri kendi sınıfsal pozisyonları ile uygun biçimde gelişir ve sınıfsal konumlarını korumak adına prestijli ve yüksek gelir getirici işlerle yakından ilişkilidir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 85). Ebeveynlerin eğitime ilişkin değerleri ve beklentilerinin birbirinden oldukça farklı olduğu bulgusuna ulaşılmış, bu ekseninde eğitimin iki işlevi öne çıkmıştır. Yüksek sosyal statülü Bilkentli aileler için eğitim sosyal sınıfın kapalılığını sağlayan ve dolayısıyla toplumsal konumlarını koruma işlevi gören bir araçtır. Bu bağlamda ailelerin yaratıcı girişimci değerlere sahip olduğu, çocuklarından ise bu ekseninde yüksek prestije sahip gelir getiren meslek beklentileri içine girdikleri ve özel sektörde çalışmalarına yönelik teşvikte buldukları görülmüştür. Bu durum Arslan'ın (2011) üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini konu alan çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Arslan, babalarının eğitim düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri arasında, özel sektörde çalışma veya girişimcilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Ayrıca Sunar (2016: 299) Türkiye'deki meslekler üzerine yapmış olduğu çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olanların iyi bir işte aradığı özelliklerin iş sürecinde kendi kararlarını verebilecekleri meslekler olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Çünkü araştırmamızda yüksek eğitim düzeyine sahip Bilkentli ebeveynler, çocuklarını kamuda çalışmaktan uzak tutmakta, kendini gerçekleştirebilecekleri ve rahat edebilecekleri bölüm/mesleklere yönlendirdiği görülmektedir.

Dezavantajlı konuma sahip AYBÜ'lü aileler için eğitim ise zorlu koşullara karşı hayatta kalmayı sağlayacak ve ebeveynin de sınıf atlamasına yarayacak bir araçtır. Dolayısıyla bu ailelerde eğitim, memur olma beklentisi ile ilişkili olarak kendi toplumsal konum ve statülerini yükseltme işlevini üstlenmektedir. Çünkü bu ebeveynlerin eğitim düzeyi düşük, gelirleri ise düzensizdir. Bu ekseninde (Bourdieu, 2017: 102-103), alt toplumsal sınıftaki ailelerin eğitimden beklentileri daha çok kendilerini gelir ve yaşam tarzı olarak daha fazla garantiye alacak mesleklere erişim sağlamasıdır. Dolayısıyla AYBÜ'lü ebeveynler için garanti meslekler kamuda çalışma anlamına gelen devlet memurluğudur. Sunar'ın (2016) meslekler hakkında yapmış olduğu çalışmada Türkiye'de iyi bir işte aranan özelliklerden iş garantisi ilk sıralarda gelmektedir. İş garantisinin anlamı ise

kamuda çalışmaktır. Özellikle eğitim seviyesi ve gelir durumu düştükçe kamuda çalışma vurgusu artmaktadır. Bu durum araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Benzer bulgulara Akçelik'in (2019: 124) çalışmasında da rastlanmaktadır. Akçelik, profesyonel meslekleri icra etmeyen işçi ve esnaf ailelerinin eğitime ilişkin değerleri ve çocuklarının meslek edinmelerine dair tavır alışları toplumsal konumlarını yükseltecek şekilde gelişmektedir. Coşkun'un (2021) kuşaklararası dayanışma sürecinde esnekleşen çalışma ilişkilerini ele aldığı araştırmasında da, sosyoekonomik açıdan daha kısıtlı sermaye hacmine sahip alt statü grubunda yer alan ebeveynlerin kamuda çalışmanın güvence sağladığı ve çocuklarının da bu yönelimde oldukları bulgusu araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Çalışma kapsamında *ebeveynlerinin sosyal sermayelerinin*, öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinde birbirinden ayrışmaları konusunda önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin sosyal sermayeleri, *ebeveynlerin arkadaş ve iş çevresi, akraba, öğretmenler çerçevesindeki sosyal ekolojisi* bağlamında ele alınmıştır. Bu eksende Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrenciler arasında ciddi ayrışmaların olduğu görülmüştür. Bu durum kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek olan ebeveynlerin daha kolay sosyal sermaye ağını geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Çünkü bu ebeveynler yüksek statülü profesyonel meslekleri icra ederek doğrudan üniversite ve bölüm hakkında bilgi kaynağına sahiptirler.

Okul ve bölüm tercihinde Bilkentli ebeveynlerin arkadaş ve iş çevresi oldukça geniş kapsamlı ve nitelikli bir yapıya sahiptir. Ebeveynler tercih döneminde çocuklarıyla yakın bir ilişki kurmakta, arkadaş ve iş çevresindeki bilgi kaynaklarını olabildiğince devreye sokmaktadırlar. Böylelikle ebeveynler okul ve bölüm tercihinde en güvenli ve keşfedilmemiş bilgileri birinci elden uzman kişilerin desteği ile sağlamaktadırlar. Bourdieu'ye göre, okul ve bölüm seçimi hakkında bilgi arayışında olan ebeveynlerin aile, akraba, iş çevresi, akraba vb. kişilerle iletişime geçerek bilgi talep etmekte ve çocuklarını en yüksek kârı getirecek okul ve bölümlere yönlendirmektedirler (1995: 45-46). Dolayısıyla ailelerin sosyal sermayeleri, eğitimde eşitsizliğe neden olan unsurlar arasında yer almaktadır. Yıldırım'ın (2019) sosyal sermaye ile toplumsal eşitsizliği konu alan çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek üst toplumsal sınıflardakilerin daha güvenli ve nitelikli bir sosyal sermayeye sahip olduklarını orta koymuştur.

Araştırmada AYBÜ'lü öğrenciler ise sosyal sermaye açısından daha çok akrabaları ile iletişime geçtikleri görülmektedir. Özellikle amca ve kuzenler öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinde bilgi kaynağı olarak başvurdukları kişileri oluşturmaktadır. Yeterli kültürel ve sosyal sermayeye sahip olmayan ebeveynlerinden dolayı öğrenciler, yakın sosyal çevresinde bulunan üçüncü ve dördüncü dereceden akrabaları ile iletişime geçerek okul ve bölüm tercihi konusunda bilgi talep ettikleri anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin öğretmenler ile işbirliği ekseninde, çocuklarının okul ve bölüm tercihleri konusunda bilgi aldıkları görülmüştür. Bu kapsamda okul ve bölüm tercihi sürecinde AYBÜ'lü öğrenciler kurumlardaki öğretmenleri ile iletişime geçerken Bilkentliler ise özel öğretmenleriyle iletişime geçtikleri görülmüştür. Dolayısıyla ekonomik ve kültürel sermayenin sosyal sermaye dönüştüğü ve öğrenciler arasında ayrışmanın yaşandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada ikinci kapsayıcı tema olarak *“Ebeveynlerin Toplam Sermaye Hacminin Çocuğun Kültürel Sermayesine Yansımaları”* başlığı altında öğrencilerin kültürel sermayeleri üzerinde durulacaktır. Ebeveynlerden miras alınan sermayeler öğrencilerde eğitime ilişkin değerler, cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermaye olmak üzere dört boyut üzerinden ele alınmıştır.

Öğrencilerin eğitime ilişkin değerleri ile ebeveynlerinininki arasında oldukça uyumlu bir görüntü ortaya çıktığı, aileden miras alından kültürel sermayenin okul ve bölüm tercihlerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği de öğrencilerin eğitime ilişkin değerlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bourdieu'ye göre belirli bir toplumsal sınıfa ait olmak beraberinde belirli değerleri getirmektedir. Dezavantajlı olan işçi sınıfı çocukları orta sınıf çocukları ile karşılaştırıldığında, ailelerinden sadece ders çalışmalarıyla ilgili teşvik değil, aynı zamanda bir "başarılı olma" ethosunu da alırlar (Bourdieu, 2002: 20-21). Dolayısıyla Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin eğitimden beklentileri de bu çerçevede ayrılmaktadır.

Mevcut toplumsal konumlarını sürdürme noktasında Bilkentli öğrencilerin kamu kurumunda çalışmaya karşı olumsuz tavır takındıkları ve kariyer meslekleri beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu durum habitus yatkınlıklarının içselleştirilmesinde

öznel beklentiler ile nesnel sınıfsal koşullarının son derece uyum içinde olduğunu göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 200). Bilkentli öğrencilerin sınıfsal koşulları ve yaşam tarzları devlet işlerinin sağlayacağı avantajların çok üzerinde yer almaktadır. Öğrencilerin kamu sektöründe memur olma düşüncesine karşı son derece uzak olmalarının sebebi, mensup olduğu sınıfsal yapılarının çalışma ve başarıya karşı tavır farklılığından kaynaklanmaktadır.

Toplumsal prestij ve sosyal hareketliliği sağlama açısından, ilk olarak, çalışma ve yetenekler açısından her iki üniversite öğrencilerinin meritokratik değerlere sahip olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu durum Çelik'in (2018) çalışmasıyla çelişmektedir. Çelik'in çalışmasında orta sınıftan gelen Anadolu lisesi öğrencilerinin, alt sınıftan gelen meslek lisesi öğrencilerine göre daha çok başarı yönelimli meritokratik değerler etrafında seçimlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmamızda ise Bilkentli öğrencilerin güçlü meritokratik değerler etrafında okul ve bölüm tercihlerini gerçekleştirdikleri görülürken bu durum AYBÜ'lü öğrenciler için de benzer olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan her iki grup eğitime bakış açısında toplumsal prestij ve sosyal hareketliliği sağlama noktasında motivasyon ve teşvik kaynaklarının farklı olduğu görülmektedir. Araştırmada AYBÜ'lü öğrencilerin, toplumsal prestij ve sosyal hareketliliğini sağlamak adına kamu kurumunda çalışmak istedikleri ve buna göre hareket ettikleri görülmüştür. Bu durum Erişken'nin (2019: 96) çalışmasında da benzer şekilde AYBÜ'lü öğrencilerin geleceklerini garanti altına almak için devlet memuru olmak istedikleri değerlendirmesiyle paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında *öğrencilerin cisimleşmiş kültürel sermayeleri, entelektüel tartışmalar ve strateji tayinleri ile ilksel pedagojik mesai: okul öncesi eğitim* olarak iki başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere ilk olarak kariyer planlamalarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Orta ve üst sınıftan gelen Bilkentli öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri mesleklere ilişkin çok daha planlı okul ve bölüm tercihlerinde bulunduğu görülmüştür. Bu ekseninde okul ve bölüm tercihlerinde “kararlı” olma durumu, Lareau'nun (2003) çalışmasından hareketle oluşturulmuştur. Bilkentli öğrenciler kariyer planlamalarını çocukluk ve lise yıllarından itibaren kararlaştırdıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin tercih sürecinden önce okul ve bölümler hakkında oldukça bilgi

sahibi oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin kararlı okul ve bölüm tercihlerinde ebeveynlerinin mevcut toplumsal konumlarını sürdürme anlayışı önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada kararlı okul ve bölüm tercihinde bulunan Bilkentli öğrencilerin hem mevcut toplumsal konumlarını sürdürecek meslek geleceklerinin olduğu hem de ebeveynleri ile birlikte bu kariyer planlamalarını gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

Öte yandan alt sınıftan gelen AYBÜ'lü öğrencilerin ise üniversite tercihlerinin planlamadan uzak ve rastgele bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Bu plansızlık ve kendiliğinden gelişen kariyer planlama süreci de yine Lareau'dan hareketle “doğal” okul ve bölüm tercihleri yapmak olarak kavramlaştırılmıştır. AYBÜ'lü öğrencilerin kariyer planlamasından uzak olmalarının yanı sıra, mevcut buldukları okul ve bölüm hakkında bilgiye ancak üniversite eğitime başladıktan sonra sahip oldukları görülmüştür. Doğal okul ve bölüm tercihlerinde bulunan öğrencilerin aynı zamanda, ebeveynlerinin statü ve güç açısından toplumsal hareketliliklerini sağladığına işaret eden memur olma anlayışını miras alan öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrenciler ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde kariyer planı yapmaktadır

Dolayısıyla aileden miras alınan toplam sermaye hacimlerinin öğrencilerin zihinlerinde cisimleşmesi, üst sınıftan gelen Bilkentli öğrenciler ile alt sınıftan gelen AYBÜ'lü öğrenciler arasında kariyer planlamaları üzerinde kendisini çarpıcı biçimde göstermekte ve öğrenciler arasında eşitsizliği ve ayrışmayı önemli derecede yansıtmaktadır. Araştırmadaki bu bulgular, Erişken'in (2019) eğitimde eşitsizlik üzerine ODTÜ ve AYBÜ öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Üst sınıftan gelen ODTÜ'lü üniversite öğrencilerinin bilinçli ve kararlı üniversite tercihleri olduğu; alt sınıftan gelen AYBÜ'lü öğrencilerin ise rastgele tercihlerde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada üniversite ve bölüm tercihinde, Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrenciler arasında ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri entelektüel tartışmaların önemli bir ayrıştırıcı unsur olduğu görülmüştür. Tercih sürecinde ebeveynleri ile kariyer planı yapan öğrencilerin büyük bir kısmını Bilkentliler oluştururken, AYBÜ'lüler bağımsız kariyer planı gerçekleştirmektedir. Bu kültürel pratikler öğrenciler ile ebeveynlerin bilinçli ya da farkında olmadan sınıf ilişkileri yapılarındaki konumlarını korumak ya da

yükseltmektedir. Coşkun'un (2019: 208) ortaöğretimdeki eşitsizlikleri konu aldığı çalışmasında, avantajlı sınıfsal konumda olan ebeveynlerin çocukları ile etkili ve bilinçli bir iletişim kurdukları ve kariyer planlamaları yaptıkları ortaya konulmuştur. Benzer durum Akçelik'in (2019: 79-80) çalışmasında da söz konusudur. Profesyonel mesleği icra eden üst sınıf aileler kariyer planlamalarıyla ilgili olarak çocuklarına rehberlik yapmaktadır. İşçi sınıfı ebeveynler ise çocuklarının üniversiteye gitmelerini isterlerken tercih döneminde yönlendirme yapmadıkları ortaya çıkmaktadır

Araştırmada öğrencilerin yükseköğretim alanı içerisinde eşitsiz konumlarda yer almasına neden olan unsurlardan bir diğeri *üniversiteyi kazanmak için geliştirilen stratejilerdir*. Geliştirilen bu stratejilerin temel kaynağını miras aldıkları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin toplamı ve pratik yatkınlıkların geliştirilmesini sağlayan habitus oluşturmaktadır. Öğrenciler arasında eşitsizliğin en şiddetli derecede ortaya çıktığı stratejilerin başında *okul türünü değiştirme stratejisi* gelmektedir. Bilkentli öğrenciler lise eğitimlerinin son yıllarına doğru, son derece yüksek puanla girdikleri resmi liselerin olumsuz eğitim niteliklerinden dolayı özel lise veya temel liselere geçtikleri anlaşılmaktadır. Önder'in (2018) temel liselere geçiş konusunda yaptığı çalışmasında, öğrencilerin önemli bir kısmının yüksek puanla girdikleri resmi liselerden 12. sınıfta temel liselere geçtiği görülmektedir. Öğrenciler temel liselerin daha iyi eğitim kalitesinin olduğu düşünmektedirler. Her ne kadar bu kurumların örtülü dersane olmadıkları açıklansa da, eğitim-öğretimlerinin dersane mantığıyla işlemesi ve sınava yönelik bir tempo içinde olmaları dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarını üniversiteye hazırlık sürecinde bu kurumlara gönderdiği görülmektedir. Bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Aksoy'un (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yükseköğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek için eğitimlerini destekleyecek bir kursa gitme ihtiyacı içinde olduklarını ve temel liselerde öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin daha iyi olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla Bilkentli öğrencilerin sahip olduğu nitelikli sermayelerden dolayı eğitim sistemi içinde çok daha rahat hareket edebilmekte ve özel lise/temel lise alternatiflerini oldukça etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu strateji üniversite sınavına hazırlanmalarında kendilerine oldukça avantaj sağlamaktadır. Öte yandan AYBÜ'lü öğrenciler ise yeterli olmayan sermaye hacimlerinden dolayı eğitim sistemi içinde

serbestçe hareket edememekte, dezavantajlı pozisyonları ile resmî kurumlarda eğitimlerini sürdürmektedirler.

Erkenden sınava hazırlık stratejisi Bilkentli öğrencilerin gerçekleştirdiği bir diğer stratejidir. Öğrenciler ailelerinin mevcut toplumsal konumlarını korumak adına lise eğitimlerinin başlangıcından itibaren sınav temposu içine girmektedirler. Öğrencilerin bu stratejiyi geliştirmesinde ebeveynlerinin özel çabalarının olduğu görülmüştür. Erkenden sınava hazırlanma stratejisi geliştiren öğrencilerin ayrıca özel sektörde çalışma beklentisi içinde oldukları ve kararlı okul ve bölüm tercihlerinde buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmada üniversiteyi kazanmaya yönelik öğrencilerin gerçekleştirdiği bir diğer strateji *alan değişikliği*dir. Öğrenciler ortaöğretimin ilk yıllarında sayısal, eşit ağırlık, dil ve sözel alanlarından birini seçmekte, tercih ettikleri alana ilişkin yoğunluğu olan dersleri almaktadırlar. Alan değiştirme stratejisini her iki üniversitedeki öğrenciler gerçekleştirmektedir. Burada çarpıcı olan husus ise alan değiştirme stratejisini uygulayan öğrencilerin ağırlıklı olarak hukuk fakültesi öğrencileri olmalarıdır. Bu öğrenciler başlangıçta sayısal dersleri üzerinde kendilerini geliştirmekte daha sonrasında alan değiştirerek eşit ağırlık alanı içinde prestiji daha yüksek olan hukuk fakültesini tercih etmektedirler.

“Mezuna kalma” araştırmada öğrencilerin üniversite kazanmaya yönelik geliştirdikleri stratejilerden sonuncusunu oluşturmaktadır. Bilkentli öğrenciler daha öncesinde kararlaştırdıkları bölümlere yerleşene kadar sınava tekrar hazırlandıkları görülmektedir. AYBÜ’lü öğrenciler ise istedikleri bölümden ziyade üniversiteye yerleşemedikleri için böyle bir strateji geliştirmektedirler.

Öğrencilerin cisimleşmiş kültürel sermayelerinin bir diğer unsurunu, okul öncesi dönemleri oluşturmaktadır. Bourdieu’ye göre ilksel pedagojik mesai ya da ilksel sosyalleşme süreci olarak nitelenen bu dönem aynı zamanda kültürel sermayenin miras alınmaya başlandığı ilk dönemdir (Bourdieu, 1986: 18). Bu dönemde çocuklar habitus yatkınlıkları oluşmaya başlamaktadır. Dolayısıyla eylemlerde sınıfsal yatkınlıkların farkı görülmeye başlanır (Swartz, 2011:197). Bu sosyalleşme süreci öğrencilerin okullarda daha sonraki tdrisi deneyimlerinin temelini oluşturur ve okulların nasıl işlediğine ilişkin

sınıf temelli varsayımları vurgular (Bourdieu ve Passeron, 2015: 74). Araştırmada Bilkent ve AYBÜ'lü öğrencilerin ilksel pedagojik mesailerinin oldukça önemli bir eşitsizlik kaynağı olduğu görülmüştür. TIMMS 2015 bulguları araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Türkiye’de okul öncesinde ebeveynlerinden veya kurumlardan eğitim alanlarla almayanlar arasında puan farkı 90’dır (MEB, 2016). Bu durum öğrencilerin gelecekte eğitimdeki akademik başarılarını ciddi oranda etkilemektedir.

Çalışmada orta ve üst sınıftan Bilkentli ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarına okumayı ve sayıları öğretme, bilişsel faaliyetler gibi birtakım özel bir ilgilerinin bulunduğu görülmektedir. Ebeveynler evde çocuklarıyla vakit geçirirken bilinçli ya da farkında olmayarak bilişsel ve sosyal etkinliklerde bulunmakta, onlarla yoğun olarak bilimsel ve kültürel iletişim içerisine girmektedirler. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren Bilkentli öğrenciler tedrisi kültüre aşına bir şekilde yetişmektedirler.

AYBÜ'lü öğrencilerin ebeveynleri ise çocuklarının eğitiminde daha edilgen rol oynamaktadır. Bu bulgu, Coşkun’un (2019) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmada orta ve üst sınıf ailelerin okul öncesi dönemde çocuklarının eğitimlerinde etkin bir rol almakta, alt sınıf aileler ise çocuklarının eğitiminde daha pasif bir noktada kalmaktadırlar.

Araştırmada ayrıca okul öncesi kurumların da eşitsizlik kaynağı olarak oldukça önemli bir rolünün olduğu görülmüştür. Bilkentli öğrencilerin çoğu anaokulu ve anasınıfı eğitimi alırken, AYBÜ'lü öğrencilerde bu durum tam tersidir. Atmaca’nın (2019) çalışmasındaki örneklem içinde TEOG puanı en yüksek olan grubun okul öncesi kurumsal eğitim alma oranı %98,3’tür. TEOG puanı en düşük grupta ise okul öncesi eğitim almama oranı %97’dir. PISA 2015 uygulamasında da benzer bir durum söz konusudur. Türkiye’de fen okuryazarlığı puanında, okul öncesi eğitim alanlar almayanlardan 17 puan daha fazla performans göstermektedir. Üstelik Türkiye’de PISA’ya katılan öğrencilerin %46,3’ü, OECD’de ise %4,5’i okul öncesi eğitim almamıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Bu durum bir yandan okul öncesi eğitimin okul eğitimi üzerindeki önemini ortaya koyarken diğer yandan okul öncesi eğitime erişimde Türkiye’de ciddi eşitsizliklerin olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında kültürel sermayenin üçüncü türü olarak *öğrencinin nesneleşmiş kültürel sermayesi* başlığı altında, öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullandıkları kültürel ve bilişsel kaynaklar üzerinde durulmuştur. Bu eksende öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üniversite sınavına hazırlanırken uygun çalışma ortamına sahip olduğu görülmüştür. Ancak alt sınıftan gelen AYBÜ'lü öğrencilerin bir kısmının kalabalık ve gürültü bir ev ortamından dolayı uygun olmayan koşullarda sınava hazırlandığı anlaşılmıştır. Önür'ün (2013) çalışmasında da benzer durumla karşılaşılmaktadır. Alt sınıf öğrencilerin yoğunlaştığı lise ile orta sınıfın yoğunlaştığı lisede öğrenim gören öğrenciler arasında ayrı bir odaya sahip olma noktasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. Çabuk Kaya'nın (2006) Şırnak ili Silopi ilçesinde gerçekleştirdiği çalışmada, kırsal alanda yaşayan öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin ders çalışmaları için uygun ortamlarının bulunmadığı görülmüş, taşınabilir eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanamadıkları anlaşılmıştır.

Nesneleşmiş kültürel sermayenin bir diğer unsuru olarak *eğitimsel kaynaklara sahip olmanın* öğrenciler için bir diğer eşitsizlik kaynağı olduğu görülmüştür. Evdeki kitap sayısı, dergi, gazete, e-kitap gibi okuma materyalleri öğrencilerin okuma kültürüne sahip kültürel sermayesi yüksek bir aileden geldiğine işaret eden unsurlardır. Dolayısıyla bu materyallere sahip olan ve kültürel sermayesi yüksek bir aile içinde büyüyen çocuğun bilişsel, dil, psiko-motor ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri bulunmakta ve akademik motivasyonu artırmaktadır (Karrass, VanDeventer ve Braungart-Rieker, 2003; Huebner 2000; Lonigan, 1994). Evde kitap ve dergi açısından zengin olanların çoğunluğunu Bilkentli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmamızda eğitim düzeyi ve mesleği yüksek olan ebeveynlerin evlerinde daha çok kitap olduğu görülmüştür. Çelik (2015: 292) evdeki kitap sayısının sosyoekonomik statünün en önemli göstergelerinden biri olduğunu değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu durum hem PISA (2014) sonuçları hem de eğitimde eşitsizlik konusunda kitap sayısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yer veren birçok çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Atmaca, 2019; Coşkun, 2019; Karaağaç, 2019; Önür, 2013)

Eğitsel kaynaklara erişim ortamı olarak bilgisayar ve internet üzerinden üniversite sınavına ve derslere hazırlanma süreci konusunda AYBÜ'lü öğrenciler, bu olanaklarını kullanarak

eksik oldukları konularda ücretsiz ders anlatımı yapan öğretmenlerin videolarını ve kaynaklarını takip etmektedir. Yapılan çalışmalarda, evde bilgisayar ve internet erişimi ile akademik başarı arasında ilişki kurulmakta ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin bu imkanlardan daha az faydalandığını görülmektedir (Atmaca, 2019; Önür, 2013; PISA, 2014). Bu durum araştırmamızdaki bulgular ile dolaylı olarak çelişmektedir. Bilkentli öğrencilerin AYBÜ'lülere kıyasla üniversite hazırlık sürecinde internet ve bilgisayar olanaklarını daha fazla kullanmaları beklenebilir. Ancak Bilkentli öğrencilerin özel ders ve dersane imkanlarını etkin kullanarak bu kaynak türüne ihtiyaç duymadıkları anlaşılmıştır. AYBÜ'lü öğrenciler ise özellikle üniversiteye hazırlık sürecinde özel ders almanın ve dersane/kursa gitmenin getireceği maliyetlerden dolayı eğitsel kaynaklara erişim ortamlarına bel bağlamaktadırlar.

Araştırmada *bilişsel ve kültürel faaliyetlerin* her iki grup arasında önemli bir ayrışma yarattığı ve eşitsizliğe neden olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak üniversiteye hazırlık kursları eğitimde fırsat eşitsizliğine -her ne kadar fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak ortaya çıkmış olsa da- neden olan önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Bilkentli öğrenciler, ebeveynlerinin eğitim için maddi kaynaklara sahip olmasından dolayı butik dershanelerden ve özel öğretmenlerden -eğitim hayatlarının uzun bir dönemi boyunca- önemli derecede faydalanmaktadırlar. AYBÜ'lü öğrenciler ise, aksine, ebeveynlerinin eğitim için maddi kaynak yetersizliğinden dersane ve özel öğretmenlerden daha az faydalandığı görülmektedir. Bu eksende söz konusu öğrencilerin bir kısmı okullarının sunmuş olduğu ücretsiz kurslara katılarak üniversiteye hazırlanmaktadırlar. Yapılan çalışmalar araştırma bulgularımızı desteklemekte, sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin özel ders ve dershanelerden daha çok faydalandığını, dezavantajlı grupların ise bu kurslara erişemediklerini ortaya koymaktadır (Aslan, 2017; Gür ve Çelik, 2009; Köse, 1990, 1999; Önür, 2013).

Bilişsel ve kültürel faaliyetlerin ikinci unsuru *üniversite ve bölüm hakkında bilgi edinme kanalları* olarak “doğrudan ve dolaylı erişim”in de öğrencileri birbirinden ayırıştıran önemli unsur olduğu görülmektedir. Bilkentli öğrenciler doğrudan üniversitenin tanıtım

günlerine giderek okul ve bölüm tercihi hakkındaki kararlarını pekiştirmektedir. AYBÜ'lü öğrenciler yeterli olmayan kültürel ve ekonomik sermayelerinden dolayı üniversite tanıtım günlerinden ziyade okulun düzenlediği mezun etkinlikleri üzerinden kariyer planlamalarını şekillendirmektedirler. Araştırmada bu ayrımın oluşmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği ile gelir durumu etkili olmaktadır. Alkan'ın (2014) üniversite tanıtım günleri üzerine yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin bilgi edinme kaynağı olarak üniversite tanıtım günlerini sık kullanmadıklarını ancak tanıtım günlerindeki görüşmelerin öğrencilerin tercihleri üzerinde önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışmada bilişsel ve kültürel faaliyetlerin son boyutu olarak *kültürel ve spor faaliyetlerine yönelik kurslara* katılımın Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrenciler arasında çok büyük ve derin bir ayrıma neden olduğu görülmektedir. Bilkentliler oldukça zengin, çeşitli ve uzun süreli kültürel ve sportif faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu faaliyetleri gerçekleştirmede ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği ile gelir durumlarının büyük bir önemi bulunmaktadır. Ailelerin çok küçük yaşlardan itibaren çocuklarını bu faaliyetlere yönlendirdikleri ve çocuklarını geliştirmek istedikleri görülmektedir. AYBÜ'lü öğrenciler ise bu faaliyetlere katılmak için ailesinden ziyade resmî kurumlara ve okullara bel bağlamaktadır. Öğrenciler arasındaki farklı etkinlik tercihlerinin oluşturduğu bu ayrışma, ailelerinden miras aldıkları kültürel sermayeleri aracılığıyla sınıf habitusuna ait yatkınlıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Bourdieu, 2017: 41). Dolayısıyla Bilkent ile AYBÜ öğrencileri arasında kültürel yatkınlıklardaki bu farklılıklar, sınıfsal farklılıkların ürünüdür ve kendisini yükseköğretimde göstermektedir. Benzer şekilde Erişken'in (2019) çalışmasındaki ODTÜ ve AYBÜ öğrencileri arasında kültürel yatkınlıklardaki belirgin bir ayrışmanın yaşandığı bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum yükseköğretimin bir alt kademesinde görülmektedir. Atmaca (2019) ve Önür'ün (2013) eğitimde eşitsizliği konu alan çalışmalarında farklı okullarda yer alan öğrencilerin kültürel yatkınlıklar ve faaliyetler konusunda birbirinden oldukça ayrıştıkları görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin *kurumsallaşmış kültürel sermayeleri* araştırmanın en çarpıcı bulgularından birini oluşturmaktadır. Buraya kadar olan kısımda yükseköğretimdeki öğrencilerin farklı okul ve bölümlerde nasıl konumlandığı ele alınmıştır. Yükseköğretimdeki bu ayrışma ve eşitsizlik durumu, bir önceki eğitim kademesi olan

ortaöğretimden devralınmaktadır. Modern eğitim sistemi genel itibariyle ilk, orta ve yükseköğretim olarak kademelendirilmiştir. Eğitim sistemi içinde herhangi bir kademesinde yaşanan eşitsizlikler kurumsallaşarak kırılması zor ayrışmalar üretmektedir. Bu durum eğitim sisteminin merkezi yapısının orta sınıf kültürünü meşru olarak kabul etmesiyle bu habitusa sahip olmayan öğrencileri, ilköğretimden ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte sürekli olarak dışlama ve eleme mekanizmaları ile eğitim sisteminin ya dışında ya da değersiz konumlarında hapsetmektedir. Böylelikle öğrenciler için eğitim yılı içinde geçirdikleri süre arttıkça toplumsal hareketliliklerini sağlayacak imkân ve fırsatlar azalmaktadır. Kurumsallaşmış kültürel sermaye öğrencilerin eğitim sistemi içindeki mevcut statülerini sürekli belgelendirerek toplumsal düzeni böylelikle korumaktadır. Bilkentli öğrenciler ortaöğretimde ayrıcalıklı fen ya da prestijli özel liselerde yer almaktadır. Öğrenciler bu liselere ise ortaöğretime geçiş sınavlarından son derece yüksek puan alarak yerleşmektedir. Öğrenciler yüksek puanlarıyla özel liselere ücret vermektense prestiji yüksek devlet okullarında ücretsiz eğitim alabilme imkanlarına sahiptir. Ancak puanları yüksek olmasına rağmen ücretsiz ve prestijli devlet liselerinde bulunmamalarının nedeni ebeveynlerin devlet liselerinin eğitim niteliğini düşük görmeleridir. Dolayısıyla ilköğretimde öğrenciler arasında başlayan ayrışma ortaöğretime geçişle birlikte iyice kristalize olmakta ve kurumsallaşmaktadır.

Bourdieu, mesleki konum hiyerarşisinin oluşmasında kültürel sermayenin bu kurumsal etkisine oldukça dikkat çekmektedir. Eğitim sistemi öğrencileri sürekli olarak ayrıştırmakta her ayrıştırmayı da resmi bir biçimde belgeleyerek kurumsallaştırmaktadır. Böylelikle mevcut toplumsal düzen tekrardan garanti altına alınmaktadır (Bourdieu, 2017: 557-559; Göker, 2014: 283). Dolayısıyla öğrenciler eğitim sistemi tarafından başarılı ya da başarısız oldukları tasdik edilen puan, belge ve diplomalar gibi değerli kaynaklara sahip olmaktadır.

Kurumsallaşmış kültürel sermayenin bu hali okul ayrışması (school tracking) anlamına gelmektedir. Okul ayrışması öğrencilerin akademik performansları temel alınarak yapılmakta, başarılı olan ve olmayan öğrenciler farklı okullarda konumlanmaktadır (Ozer ve Perc, 2020). Bu durum eğitimde çok ciddi eşitsizliklere yol açmaktadır. Suna ve meslektaşlarının (2020a) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik statü ile lise türleri arasında ciddi bir ilişkinin bulunduğunu ve fen lisesi öğrencilerinin yükseköğretime

geçişte tercih ettikleri bölümlerin oldukça prestijli olduğu ortaya konulmuştur. Yine Suna ve meslektaşları (2020b) tarafından yapılan ve sosyoekonomik statü ve okul türlerinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin ele alındığı araştırmada, yüksek sosyoekonomik statüye sahip özel okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının resmi liselere göre önemli ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Bilkentli öğrenciler okul ayrışması içinde çok daha ayrıcalıklı liselerden gelmektedirler.

Araştırmada kurumsallaşmış kültürel sermayenin ikinci boyutu *ortaöğretim başarı puanı* OBP'dir. OBP'nin oluşmasında ise mezuniyet puanı etkilidir. Bilkentli ve AYBÜ'lü öğrencilerin başarı puanları birbirinden önemli ölçüde ayrışma göstermektedir. Bu durum öğrencilerin mezun olduğu okul türü ile yakından ilişkilidir. Düşük puanlı liseden mezun olan AYBÜ'lü öğrenciler üniversite sınavında yüksek bir performans sergilemelerine rağmen yerleştirme sürecinde rakiplerinin gerisinde yer almaktadır.

Mezuniyet puanlarında dikkat çeken bir diğer husus, özel liselerde ders notlarının yüksek gösterilmesinin mezuniyet puanına etki etmesidir. Bu kurumlardaki öğretmenler tarafından öğrencilere bilerek yüksek not verildikleri bizzat bu kurumlardan mezun olan Bilkentli öğrencilerin ifadelerine yansımaktadır. Garipağaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, özel okul sektörü içinde öğrencilerin notlarının şişirildiği bulgusunu ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla bu durum ortaöğretim öğrencileri arasında eşitsizliğe neden olmakta ve yükseköğretime geçişte okul ve bölüm tercihlerine etki etmektedir.

Öğrencinin kurumsallaşmış kültürel sermayesinin son unsuru *mezun olunan alandır*. Alan seçimi öğrencilerin kariyer planlamalarıyla yakından ilişkilidir. Bilkentli öğrencilerin geleceğe ilişkin belirgin bir kariyer planlaması yapmaları ve ailelerinin de bu doğrultuda yönlendirmelerde bulunmaları alan seçiminde etkili olmaktadır. AYBÜ'lü öğrenciler ise belirli alanlarda kendilerini yetkin görmemeleri dolayısıyla alan tercihleri kısıtlılıklar çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Araştırmada mezun olunan alan ile okul türü benzerlikler sergilemektedir. Ebeveynlerin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayelerin okul türü üzerindeki etkisi mezun olunan alanda da geçerlidir. Bu durum Şengün'ün (2013) devlet liselerinde alan seçimini

etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, sosyoekonomik düzeyin alan seçiminde önemli rolünün olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular Türkiye'nin toplumsal yapısındaki dönüşüme de işaret etmektedir. Osmanlı'da ekonomik girişimci zihniyetin yokluğu, burjuva sınıfının oluşmamasındaki en büyük nedenlerinden biridir (Ülgener, 1951; 2006). Ancak Batı'da ise ekonomik girişimcilik, Sanayi Devrimi'nin gelişimini ve burjuva sınıfının oluşumunu beraberinde getirmiştir (Ergan, 1999). Ekonomik açıdan bu farkı kapatmak adına Türkiye'de devlet, girişimci/müteşebbis bir sınıfın yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Sağlam, 1994). Yüksek sermaye hacmine sahip Bilkentli ebeveynlerin çocukları devlet memuru olmaktan uzak durmakta ve girişimci değerler etrafında özel sektörde yer almak istemektedirler. Bu durum toplumsal yapıda girişimci sınıfın yerleşmeye başladığını göstermektedir. Öte yandan alt sınıftan gelen AYBÜ'lü öğrenciler için kamu kurumunda çalışmak önemini korumaktadır. Çünkü düzenli gelir, güç ve statü elde etmek bu sayede mümkün gözükmektedir. Diğer yandan AYBÜ'ler dahil her iki grup da ekonomik kazanca vurgu yapmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin toplumsal yapısındaki alt sınıf ile üst sınıflar arasındaki dönüşüme işaret etmektedir (Kongar, 2021).

Bulguların geneli değerlendirildiğinde, kardeş sayısının aileden transfer edilen sermayelerin edinilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bilkentli öğrencilerin çoğunluğunun bir kardeşe sahip olduğu ya da kardeşinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin ekonomik ve kültürel sermayelerini çocuklarına daha fazla aktarmalarını sağlamaktadır. Öte yandan AYBÜ'lü öğrencilerin ise Bilkentlilere kıyasla çok daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmekte; dolayısıyla ebeveynlerinin mevcut kısıtlı sermayelerinin bölünerek çocuklara daha az aktarıldığı ve eşitsizliklerin katmerlendiği anlaşılmaktadır. Bu durum Atmaca (2019), Erişken (2019) ve Önür'ün (2013) çalışmalarında da benzer şekilde, kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin hane içinde eğitime ayrılan kaynaklardan, ebeveynlerinin ilgisinden ve eğitime yönelik yatırımlarından olumsuz yönde etkilendikleri bulgularıyla örtüşmektedir. Aslan'ın (2017) çalışmasında da benzer şekilde, kardeş sayısı arttıkça ortaöğretim merkezi sınavından alınan puanların düştüğü bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak araştırmada kardeş sayısı analizin ve değerlendirmenin bir yönünü oluşturmaktadır.

Dolayısıyla kardeş sayısı ile eğitimdeki eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi merkeze alan daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak;

Toplumsal eşitsizliklerin tedrisi eşitsizliklere dönüşümünü konu alan bu araştırmada, öğrencilerin toplumsal konum olarak başlangıç noktası ile eğitimdeki varış noktası arasında oldukça uyumlu bir görüntünün ortaya çıktığı görülmektedir.

Başlangıç noktasında çocuklar, ebeveynlerinden devraldıkları ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri ile toplumda eşit olmayan konumlarda yer almaktadır. Farklı sınıflara mensup çocuklar eğitim sistemi içindeki eleme ve seçme mekanizmalarına tabi tutularak varış noktasında birbirinden ayrışmalarına neden olmaktadır. Eğitim sistemi ayrıcalıklı yaşam koşullarına sahip üst toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin başarı sıralamalarının yüksek olmasını sağlayarak prestijli üniversitelerde eğitim almalarına neden olmaktadır. Öte yandan dezavantajlı yaşam koşullarına sahip alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin ise düşük başarı sıralamaları ile daha az prestijli üniversite eğitimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla yükseköğretim mevcut eşitsizlikleri sürdürerek toplumsal statükoyu korumaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbott, P., & Meerabeau, L. (1998). *The Sociology of the Caring Professions*. London: UCL Press.
- Akar, C. (2012). Üniversite Seçimini Etkileyen Faktörler: İktisadi ve İdari Bilimler Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (1),. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguiibf/issue/5717/76532>
- Akçelik, E. (2019). *Toplumsal Sınıf Konumunu Sürdürme ve Yükseltme Stratejisi Olarak Ebeveynlerin Evlatlarının Eğitimine ve Meslek Edinmelerine Karşı Tavrın Alışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli Eğitim Hakkı Temelinde Öğrencilerin, Velilerin, Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Temel Lise Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aksoy, H. (2018). *Ailelerin Eğitim Harcamaları*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi
- Alkan, N. (2014). Üniversite Adaylarının Bölüm Tercihleri: Bir Kariyer Araştırma Yöntemi Olarak Bölüm Tanıtımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41),. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21461/230030>
- Altbach, P.G. (1999). The Logic of Mass Higher Education. *Tertiary Education and Management* 5, 105–122. <https://doi.org/10.1023/A:1018716427837>

- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları
- Andersen, I. G., & Jæger, M. M. (2015). Cultural capital in context: heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social science research*, 50, 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.11.015>
- ARSLAN, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınav Başarılarının Belirleyicileri: Okul Dışı Değişkenlere İlişkin Bir Analiz. *EĞİTİM VE BİLİM*, 42(190). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6371>
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Aygül, H . (2018). Eğitime Erişim, Yoksulluk ve Formel/Enformel İş-gücü Olarak Üniversite Gençliği: “İstihdam İçin mi Eğitim? Eğitim İçin mi İstihdam?”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Youth Researches Special Issue, 58-87. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.354859>
- Ballantine, J.H., Hammack, F.M., & Stuber, J. (2017). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315299914>
- Banks, O. (1969). *The sociology of education*. London: Batsford.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058. <https://doi.org/10.1177/0038038506069843>

- Bell, L. (2020). Identifying. In *Exploring Social Work: An Anthropological Perspective* (pp. 77-90). Bristol: Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvwcjh2p.10>
- Berkes, N. (2017). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berktaş, F. (2016). *Liberalizm: Tek Bir Pozisyona İndirgenmesi Olanaksız İdeoloji*. H. B. Örs içinde, *Modern Siyasal İdeolojiler* (s. 47-73). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bernstein, B. (1961) Social Structure, Language and Learning, *Educational Research*, 3:3, 163-176, DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188610030301>
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control*. New York: Routledge
- Blau, P.M., and O.D. Duncan. 1967. *The American occupational structure*. New York: The Free Press
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. *Contemporary research in the sociology of education*, 32, 46.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–258.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*. (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2015). *Bilimin Toplumsal Kullanımları*. (L. Ünsaldı, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. (D. F. Şannan, & A. G. Berkkurt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P. (2019). *Akademik Aklın Eleştirisi: Pascalca Düşünme Çabaları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı, & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, & Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and The Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books.
- Bowles, S. (1977). Unequal Education and Reproduction of the Social Division of Labor, *Review of Radical Political Economics*
- Brint, S. G., & Karabel, J. (1991). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. New York: Oxford Univ. Press.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma* (Danışman: Prof. Dr. L. Işıl Ünal). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyruk, H. (2009) Yükseköğretime Geçiş Sorunsalı, *Eğitim Bilim Toplum*, 7 (26), 6-45.
- Byun, S., Schofer, E., & Kim, K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85(3), 219–239. <https://doi.org/10.1177/0038040712447180> Calarco, 2011;

- Cohen, E. G. (2000). Equitable classrooms in a changing society. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 265-283). Springer, Boston, MA.
- Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22. <https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>
- Coleman, J., ve diğerkleri (1966). Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- Collins, R. (2019). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press.
- Coşkun, C. (2019). *Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Coşkun, S. (2021). Esnekleşen çalışma ilişkilerinin kuşaklararası dayanışma sürecine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coxon, A. P. M., & Jones, C. L. (1979). *Class and hierarchy: The social meaning of occupations*. London: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çeğin G. (2012). “Yerel Siyasal Alan” ve Siyasal Yatkinlıkların Yapısal-İnşacı Analizi: Denizli Kenti Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çabuk Kaya, N. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2).
- Çelik, Ç. (2018). *Social class, institutional habitus and high school choices in Turkey*. In Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe (pp. 128-146). Routledge.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarının kısılcacında ortaöğretim sistemi. *Toplum Eğitim Politikaları*, 273-298.
- Çelik, Z. (2020). Özerklik, Büyüme ve Kalite: İlhan Tekeli'nin Yükseköğretim Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. *İDEALKENT*, 11 (29), 511-542. <https://doi.org/10.31198/idealkent.713132>
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2019). Eğitim Bakış 2019: İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2018). *Toplumunu Açıklamak Sosyal Bilimlerde Eleştirel Realizm*. (Ü. Tatlıcan Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Davis, K., & Moore, W. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249. <https://doi.org/10.2307/2085643>
- Desan, M. H. (2013). Bourdieu, Marx, and Capital: A Critique of the Extension Model. *Sociological Theory*, 31(4), 318-342. <https://doi.org/10.1177/0735275113513265>
- Dinçer, M. A., & Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri. Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul.

Doğan, İ. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.)

Draucker, C. B., Martsolf, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative health research*, 17(8), 1137–1148. <https://doi.org/10.1177/1049732307308450>

Dunkerley, D. (2013). *Occupations and society*. London: Routledge.

Durkheim, E. (2014). *Toplumsal İşbölümü*. İstanbul: Cem Yayınevi

Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature.

Eke, B. (2011). Bir Sosyal Sınıfı Belirleyicisi Olarak Meslek Faktörü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 43 (1-4), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/840/9310>

Ekinci, C. (2011). Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri. *EĞTİM VE BİLİM*, 36(160). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/792>

Elliott, P. (2013). *The Sociology of the Professions*. New York: Palgrave Macmillan.

Ergan, N. (1999). Prens Sabahaddin’in Osmanlı Sosyal Yapısı Üzerine Görüş ve Önerileri. *Türk Yurdu*. C.19-20, S. 148-149, ss. 105-116.

Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi*. Ankara: Pegem.

- Erişken, E. (2019). *Eğitim ve Eşitsizlik: Yükseköğretimde Eşitsizliğin Yeniden Üretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Türkiye Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı, Çalışma Raporu
- Garipağaoğlu, Ç . (2015). Özel Okul Sektörü e Etik Dışı Başarı Mühendisliği Uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 181-200. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854080>
- Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course, *European Sociological Review*, Volume 20, Issue 4, Pages 333–344, <https://doi.org/10.1093/esr/jch028>
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2016). *Sociology*. John Wiley & Sons.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. (S. Demiralp Çev.). Ankara: Dost Kitabevi
- Göker, E. (2014). "Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz? G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi (s. 277-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Grenfell, M. (2008) *Pierre Bourdieu: Key concepts*, 1 ed. Routledge, 248pp.
- Güngör Ergan, N. (2018). *Eğitim*. İçinde E. Burcu Sağlam, A. Öğün Boyacıoğlu, & A. Gelgeç Bakacak (Ed.), *Sosyoloji* (ss. 294-317). Siyasal Kitabevi.

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. (Rapor No. 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Hallinan, M. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology*, 14, 249-268. Retrieved July 25, 2020, from www.jstor.org/stable/2083318
- Harker R. (1990) *Bourdieu - Education and Reproduction*. In: Harker R., Mahar C., Wilkes C. (eds) *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21134-0_4
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, H. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Huebner, C. E. (2000). Community-Based Support for Preschool Readiness Among Children in Poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(3), 291–314. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0503_6
- Hughes, E. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655-668. Retrieved July 16, 2020, from www.jstor.org/stable/20026805
- Illich, I. D. (2015). *Okulsuz Toplum*. (M. Özey, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2018). *Eleştirel Pedagoji'nin Eleştirisi*. J. L. Kincheloe içinde, *Eleştirel Pedagoji* (s. 17-38). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 337-359. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuibfd/issue/39904/473769>
- Karaağaç, E. (2019). *Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kartal, S. (2009). Üniversiteye Girişte Bölgeler Arası Fırsat Eşitsizliği . *Verimlilik Dergisi* , (2) , 45-60 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/21747/233826>
- Katz, M. B. (1997). *Improving poor people: The welfare state, the " underclass," and urban schools as history*. Princeton University Press.
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education, 1960-1980*. SUNY Press.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma [The relationship between educational inequality and social stratification in Turkey: An empirical study]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 243-263. <http://ebad-jesr.com/>
- Kohn, M. L. (1959). Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, 64(4), 337–351. <https://doi.org/10.1086/222493>
- Kongar, E. (2021). 21.Yüzyılda Türkiye, 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Köse, M. (1990). Aile Sosyo Ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri. *EĞİTİM VE BİLİM*, 14(78).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6005>
- KÖSE, M. R. (1999). Üniversite giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *METU Studies in Development*, 28(2), 105-125.
Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/89069469?accountid=10527>
- Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(7), 26-46.
- Kurtoğlu, M. (2019). *Yükseköğretimde Kurumsal Çeşitlilik, Türkiye ve Alternatif Üniversite İdeaları*. İçinde Neoliberalizm, Bilgi ve Üniversiteler. İstanbul: Notabene Yayınları.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim*. Karşılaştırmalı bir analiz. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Lambert, P. S., & Griffiths, D. (2018). *Social Inequalities and Occupational Stratification: Methods and Concepts in the Analysis of Social Distance*. Basingstoke: Palgrave
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303–323. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1011>

- Lynch, K. (2006). *Research and Theory on Equality and Education*. M. T. Hallinan içinde, *Handbook of the Sociology of Education* (s. 85-105). New York: Springer Science-Business Media.
- Macdonald, K. M. (1995). *The sociology of the professions*. London: SAGE.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobeş Yayınları
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of education*, 242-258.
- Mihçioğlu, C. (1980). *Eğitimde yörelerarası dengesizlik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek okulu.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. Ankara. 10 28, 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_İliskin_Merkezi_Sınav.pdf
- Moore, Wilbert E. (1971). *Occupational Socialization*. In *Handbook Of Socialization Theory And Research*, (ss. 861-883). U.S.A Rand Me Nally & Company.

- Moses, W. J. ve Knutsen, T. L. (2020). *Bilmenin Yolları*. İstanbul: Küre Yayınları
- National Center for Education Statistic. 2018. *Digest of Education Statistics 2018* (NCES 2020-009). Washington, DC: U.S. Department of Education
- Ngom, P. (2003). *The role of individual social capital in occupational choice and earnings*.
- Odabaş, M , Yakar, L , Gündeğer, C . (2016). Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteyi Seçme Nedenlerinin İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi (Hacettepe, Siirt ve Aksaray Üniversiteleri Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (38) , 189-201 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/24653/260761>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised Edition)*. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *PISA 2018. Country note: Turkey*. Paris: OECD.
- Oral, I., & Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye'de Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. İstanbul: Baskı İmak Ofset.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun En uzun Yüzyılı*. İstanbul: Hil Yayınları
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-7.
- Önder, E . (2018). Öğrencilerin Temel Liseye Geçiş Nedenleri Üzerine Bir Nitel Çalışma . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (3) , 629-639 . DOI: 10.24106/kefdergi.357967
- Önür, H. (2013). *Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: AfyonKarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.

- Özdemir, A , Gelbal, S . (2016). İlköğretim ve Ortaöğretim Başarı Ölçülerinin Yükseköğretime Geçiş Sınav Puanlarını Yordama Gücü . *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology* , 7 (2) , 309-334 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/issue/27273/287122>
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dersaneler. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 47-57.
- Parsons, T. (1959). The school as a social class system and some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1991). *The social system* (B. S. Turner, Ed.). London: Routledge & Kegan Paul
- Popkewitz, T.S. (1991) *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College: Columbia University
- Punch, F. K. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara Siyasal Kitabevi
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of education*, 2-17.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2018). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki Basım Yayım LTD.
- Sağlam, S. (1994). Türkiye'de Özel Teşebbüs Yaratma Düşüncesi ve Özel Teşebbüsün Gelişmesi 1839-1960. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saldana J. (2018). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. (A. Tüfekçi-Akçan ve S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi

- Sarıkaya, T, Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 7 (2) , 393-423 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26107/275067>
- Sarıkaya, R. (2002). Atatürk'ün Eğitim Politikasının Kaynakları ve Temel İlkeleri. *EĞİTİM VE BİLİM*, 27(126). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5136/1218>
- Sezen, B, Durmuş, F . (2014). Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurum Tercihleri Üzerine Bir Çalışma . *Akademik İncelemeler Dergisi* , 5 (1) , 56-72 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/1551/19054>
- Siisiainen, M. (2003). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International Journal of Contemporary Sociology*, 40(2), 183-204
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi
- Smith, A. (2008). *Milletlerin Zenginliği*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Soysal, Y., & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288. doi:10.2307/2112831
- Sönmez, A. (2018). *Sosyolojik Düşünce Kuramlaştırmanın Doğası ve Klasiklerin Konumu*. Ankara: Lykeion Yayınları.
- Streib, J. (2011). Class Reproduction by Four Year Olds. *Qualitative Sociology*, 34(2), 337–352. doi:10.1007/s11133-011-9193-1
- Suna, H , Gür, B , Gelbal, S , Özer, M . (2020a). Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyoekonomik Arkapları ve Yükseköğretime Geçişteki Tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi* , 10 (3) , 356-370 . DOI: 10.2399/yod.20.734921

- Suna, H , Tanberkan, H , Gür, B , Perc, M , Özer, M . (2020b). Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement . *Journal of Economy Culture and Society*, (61) , 41-64 . DOI: 10.26650/JECS2020-0034
- Sunar, L., (2016). *Türkiye’de Değişen Sosyo-Ekonomik Yapı İçerisinde Meslekler*. Türkiye'de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik (pp.238), İstanbul: Matbu Kitap.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi*. (E. Gen, Çev.) İstanbul: İletişimYayımları.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B., & Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2015 Ulusal Raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 2016.
- Taylor, L. (1968). *Occupational Sociology*. U.S.A: Oxford Un. Press.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye’de Yükseköğretimin ve YÖK’ün Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*.
- Turner, B. S. (1997). *Eşitlik*. (B. S. Şen, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Turner, B. S. (2020). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Ulusoy, M. D. (1995). H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin sosyo-sanatsal özellikleri ve meslek tercihleri . *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 12 (1-2) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41180/507822>

- Ulusoy, M. D. (1996). Eğitim ve sosyal eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (1-2), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41181/508414>
- Ulusoy, M. D (2000). *Sanatsal Meslek Tercihinde Aile Atmosferinin Etkisi: Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Bale Öğrencileri Örneği*. *Spor Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 29-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16424/171548>
- Ulusoy, M. D. (2016). Bilgi Toplumu, Genç İşsizliği ve Yüksek Eğitim. İçinde A. Görgün Baran & M. Çakır, *İnter-disipliner Yaklaşımla Gençliğin Umudu Toplumun Beklentileri* (ss. 651-672). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ulusoy, M. D. (2020). *Düşünsel/Tarihi Arka Planı İle Türkiye’de Eğitim*. N. Güngör Ergan içinde, *Türkiye’nin Toplumsal Yapısı* (s. 259-316). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ülgener, S. F. (2006). İktisadi çözümlenin ahlak ve zihniyet dünyası: fikir ve sanat tarihi boyu akisleri ile bir portre denemesi (Vol. 76). Derin Yayınları.
- Ülgener, S. F. (1951). *İktisadi inhitat tarihimizin ahlak ve zihniyet meseleleri* (No. 480). İ. Akgün Matbaası.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. F. Gök (Ed.), *75.Yılda Eğitim* (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço’98 Yayın Dizisi.
- Wallace, R. A., & Wolf, A. (2018). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (L. Elburuz, & M. R. Ayas, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Weber, M. (2018). *Ekonomi ve Toplum*. İstanbul: Yarın Yayınları

- Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (D. Elhüseyni, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Wright, S. (2012). Citizenship, Moral Education and the English Elementary School. In *Mass Education and the Limits of State Building, c. 1870–1930* (pp. 21-45). Palgrave Macmillan, London.
- Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural Reproduction, Cultural Mobility, Cultural Resources, or Trivial Effect? A Comparative Approach to Cultural Capital and Educational Performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98–124. <https://doi.org/10.1086/661289>
- Yaşar, M . (2016). Yoksulluk, Akademik Başarı ve Kültürel Sermaye İlişkisi . Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 6 (11) , 202-237 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kilissbd/issue/24637/260672>
- Yıldırım, M. T. (2019). *Sosyal Sermaye Ve Toplumsal Eşitsizlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- YKS. (2020). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı 2020 Sayısal Veriler*. 10 11, 2020 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,19460/2020-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi. (YÖK), (2021). <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EK 1. Görüşme Soruları

KATILIMCIYA AİT BİLGİLER

1. Şu anki öğreniminiz hakkında bilgi verir misiniz?

Üniversite adı	Bölümü	Sınıfı	Başarı sıralaması ve puanı	Burs durumu

BÖLÜM 1: KATILIMCIYA ve AİLESİNE YÖNELİK DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Ebeveynlerinizin medeni durumu nedir?
4. Sizin ve ebeveynlerinizin doğduğu yerleşim yeri ve şimdiye kadar yaşamlarını sürdürdüğü yer(ler) nedir?
5. Anneanne, babaanne ve dedelerinizin eğitim düzeyi, mesleği ve yaşadığı yerler nedir?
6. Kardeşlerinize ilişkin aşağıdaki demografik bilgiler nedir?

Kardeşinin Sırası	Cinsiyeti	Yaşı	Öğrenim Düzeyi (okul çağındaysa ya da bitirmişse)	Okul Türü (Resmi ya da Özel Oluşu)	Mezun Olunan ya da Devam Edilen Bölüm (Lisedeyse alan, üniversitede ise bölüm)	Mesleği (çalışıyorsa)

BÖLÜM 2: KÜLTÜREL SERMAYE

2.1. EBEVEYNİN KÜLTÜREL SERMAYESİ

2.1.1. Eğitim Düzeyi ve Meslek

1. Anne ve babanızın eğitim düzeyi ve mesleği nedir?

2.1.2. Eğitime İlişkin Değerleri

1. Ailenizin üniversite eğitimi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri nelerdir?

2.2. ÖĞRENCİNİN KÜLTÜREL SERMAYESİ

2.2.1. Eğitime İlişkin Değerleri

1. Bu okul ve bölüme giriş sürecini liseden itibaren adım adım anlatabilir misiniz?
2. Şu anki bölüm ve okulla ilgili geleceğe ilişkin hedef ve beklentileriniz nelerdir?
3. Puan/sıralama olarak herhangi bir kısıtlama olmasaydı, okul ve bölüm tercihiniz nasıl olurdu?
4. Hayatta iyi bir yere gelmek istiyorsanız ne yapmalısınız?

2.2.2. Cisimleşmiş Kültürel Sermaye

2.2.2.1. Entelektüel Tartışmalar ve Strateji Tayinleri

1. Anne ve babanız ile üniversite eğitiminize (bölüm/okul ve mesleğiniz hakkında) dair yaptığınız tartışmalardan bahsedebilir misiniz?

2.2.2.2. İlköğretim Pedagojik Mesai: Okul Öncesi Eğitim

1. Okul öncesi eğitim sürecinizi anlatır mısınız?

2.2.3. Nesneleşmiş Kültürel Sermaye

2.2.3.1. Çalışma Ortamı

1. Üniversiteye hazırlık sürecinizde ev ortamı hakkında bilgi verir misiniz?

2.2.3.2. Eğitimsel Kaynaklar

1. Üniversiteye hazırlık sürecinizde eğitimsel kaynaklarınız hakkında bilgi verir misiniz?

2.2.3.4. Bilişsel ve Kültürel Faaliyetler

1. Üniversiteye hazırlık sürecinizde gittiğiniz kurslar hakkında bilgi verir misiniz?
2. Çocukluk ve ergenlik döneminizde katıldığınız kültürel faaliyetler hakkında bilgi verir misiniz?

2.2.4. Kurumsallaşmış Kültürel Sermaye

2.2.4.1. Mezun Olunan Lise

1. Mezun olduğunuz lisenizin niteliği hakkında genel bilgi verir misiniz?

2.2.4.2. Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP)

1. Ortaöğretim başarı puanınız hakkında bilgi verir misiniz ve puanınıza ilişkin bir değerlendirme yapar mısınız?

2.2.4.3. Mezun Olunan Alan

1. Ortaöğretimde mezun olduğunuz alan ve bu alanı niçin seçtiğiniz hakkında bilgi verir misiniz?

BÖLÜM 3: EKONOMİK SERMAYE

3.1. EBEVEYNLERİN EKONOMİK SERMAYESİ

1. Ailenizin ekonomik düzeyi ve geçimi ile ilgili bilgi verir misiniz?

3.2. ÖĞRENCİNİN EKONOMİK SERMAYESİ

1. Şu anki ekonomik düzeyiniz ve geçiminiz ile ilgili bilgi verir misiniz?

3.2.1. Burs

1. Bu üniversite ve bölümü seçmenizde herhangi bir burs durumu etkili oldu mu?

BÖLÜM 4: SOSYAL SERMAYE

1. Bu bölümü ve okulu seçmenizde etkili olan sosyal çevreniz hakkında bilgi verir misiniz?