



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM
SÜREÇLERİNDE KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE:
ANKARA BİLSEM ÖRNEĞİ**

Sezgin ERDEM

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2015

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİNDE KÜLTÜREL
VE SOSYAL SERMAYE: ANKARA BİLSEM ÖRNEĞİ**

Sezgin ERDEM

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Ankara, 2015

KABUL VE ONAY

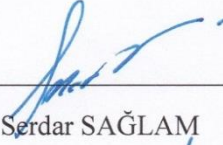
Sezgin ERDEM tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği” başlıklı bu çalışma, 15 Haziran 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Erdal AKSOY (Başkan)



Doç. Dr. Cahit GELEKÇİ (Danışman)



Doç. Dr. Serdar SAĞLAM



Doç. Dr. Birsen ŞAHİN KÜTÜK



Yrd. Doç. Dr. Ayça GELGEÇ BAKACAK

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK

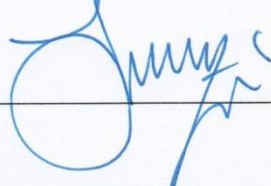
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

15 Haziran 2015


Sezgin ERDEM

TEŞEKKÜR

Çalışma konumun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar araştırmamın her aşamasında desteğini ve içtenliğini benden esirgemeyen, çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Cahit GELEKÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Eleştiri ve önerileriyle araştırmamın gelişmesine katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Serdar SAĞLAM'a, Doç. Dr. Erdal AKSOY'a, Doç. Dr. Birsen ŞAHİN KÜTÜK'e ve Yrd. Doç. Dr. Ayça GELGEÇ BAKACAK'a, ayrıca çok yakın ilgi gördüğüm ve çok şey öğrendiğim Sosyoloji Bölümündeki tüm kıymetli hocalarıma ve arkadaşlarıma en içten duygularıyla çok teşekkür ederim.

Tezimin yazımında bana her türlü kolaylığı sağlayan, görev yapmaktan büyük onur duyduğum Kara Harp Okulu'ndaki Şube Müdürüm Öğ. Bnb. Devrim ÇAMUR'a, teşviklerini ve değerli fikirlerini esirgemeyen dostum ve meslektaşım Zafer UZUN'a, analizler konusunda yardımlarında Kadir GÜÇ'e ve ismini sayamacağım mesai arkadaşlarımdan her birine ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya katılan BİLSEM idarecilerine, öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine araştırmamın uygulanmasında gösterdiği ilgi ve destekten dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bazen zevkli, bazen sıkıntılı, bazen heyecanlı, bazen yorucu ve bazen üzüntülü geçen uzun süreçte hiçbir zaman desteğini eksik etmeyen, beni hep daha fazlasını başarmak konusunda teşvik eden, çalışmamın yabancı dil literatüründe sağladığı dil desteği, veri girişinde ve tekrar tekrar okuyarak yaptığı değerli katkılarından dolayı kendisi de akademisyen olan sevgili eşim Elif ERDEM'e ve bu süreçte beni sürekli motive eden, tez yazım sürecinde dünyaya gelen bir tanecik oğlum Mehmet Metin ERDEM'e çok teşekkür etmek isterim.

Beni bugünlere getiren ve sevgileriyle beni sarıp sarmalayıp güç veren ve bu süreçte beni yalnız bırakmayan karakter abidesi babama ve öğrenmede sınır olmadığını bu süreçte bir kez daha öğreten anneme, varlıklarıyla hep yanımda olduklarını hissettiren ailemin diğer fertlerine sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

ERDEM, Sezgin. *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2015.

Bu araştırmada üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermayenin rolü incelenmiştir. Çalışmada kültürel ve sosyal sermaye kuramları incelenmiştir. Kültürel ve sosyal sermayenin kuramsal ve kavramsal çerçevesi açıklanarak, üstün yetenek, üstün yetenek eğitimi ve kültürel ve sosyal sermayenin eğitim ile ilişkisi tanımlanmıştır. Bu araştırma, karma yöntem kapsamında nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yapıldığı betimsel bir alan çalışmasıdır. Bu kapsamda Ankara ilindeki Yasemin KARAKAYA ve Mamak Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim gören 303 üstün yetenekli çocuğa anket uygulanmış; idareci, öğretmen ve velilerden toplam 10 katılımcı ile derinlemesine mülakat yapılmıştır.

Çalışmada, kültürel ve sosyal sermayenin göstergelerinden olan aile ile birlikte yaşama, kardeş sayısı, aile bireylerinin meslekleri ve eğitim seviyeleri, akrabaların yükseköğrenim mezunu olma durumu, anne-babanın arkadaşlarının sahip olduğu meslekler, ailenin geliri, okunan kitapların aile içi paylaşımı, ikamet ve göç bilgileri, oturulan ev, sahip olunan araba ve bilgisayar durumuna ait alanlarda kültürel ve sosyal sermayenin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanında aile bireylerinin kendi işine sahip olma, aile bireyleri ve çocuğun kültürel aktivitelere katılımı, dinlenen radyo kanalları ve müzik türleri, çeşitli konuların konuşulma sıklığı, tatil tercihleri, aile ve çocukların kitap okuma alışkanlıkları, okunan kitap ve izlenen film/TV program türleri, özel ders alma durumları, eğitim faaliyetlerine katılım ve BİLSEM ile ilgili sorulan sorulara verilen yanıtlarda kültürel ve sosyal sermayenin düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bulgular, örneklemin özellikleri ve yurtdışında yapılan çalışmalarla ilgili olarak tartışılmıştır. Araştırmanın, az çalışılan kültürel ve sosyal sermayenin üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerindeki oynadığı rol ile ilgili yazına katkıda bulunduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Üstün Yetenekli Çocuklar, Bilim ve Sanat Merkezleri, Kültür.

ABSTRACT

ERDEM, Sezgin. *Cultural and Social Capital In The Process of Education of Gifted Children: Case of Ankara Science and Art Centers (SAC)*, Master's Thesis, Ankara, 2015.

In this research the role of cultural and social capital in the process of education of gifted children were examined. Cultural and social capital theories were examined in the study. Theoretical and conceptual framework of social and cultural capital was explained; superior skill, superior skill training and cultural and social capital relationship with education has been defined. This research is a descriptive field study using a combination of quantitative-qualitative methods within mixed methods. In this context, a survey was applied 303 gifted children studying in Yasemin KARAKAYA and Mamak Science and Art Centers (SAC) in Ankara province; depth interviews with a total of 10 participants including administrators, teachers and parents were made.

In the study one of the indicators of cultural and social capital living with family, number of siblings, professions and education levels of family members, status of relatives graduated from higher education, professions of parents' friends, family income, sharing of read books in family, residency and immigration information, the place of residence, owning a car and in the areas of computer cases, cultural and social capital was found high. Besides, the situation of family members having their own business, family members and children' participation in cultural activities, the radio stations and music types listening, the prevalence of various issues, vacation preferences, family and children's reading habits, read books and watched movies / TV program types, situations of taking special courses, participation in training activities and the conclusion that a low level of cultural and social capital was reached in response to questions about the SAC.

The findings were discussed in relation to the sample characteristics and studies made abroad. The research is considered to contribute to the literature about the role of less studied cultural and social capital in the process of gifted children education.

Key Words

Cultural Capital, Social Capital, Gifted Children, Science and Art Centers, Culture.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ....	4
1.1. ARAŞTIRMANIN KONU VE KAPSAMI	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	6
1.3.1. Araştırmanın Modeli	6
1.3.2. Evren ve Örneklem	8
1.3.3. Veri Toplama Araçları	8
1.3.3.1. Anket	14
1.3.3.2. Görüşme	16
1.3.4. Verilerin Toplanması	18
1.3.5. Verilerin Analizi.....	19
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	21
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	21
2.1.1. Kültür	21
2.1.2. Sermaye.....	22
2.1.3. Kültürel Sermaye	25
2.1.4. Sosyal Sermaye	28
2.1.5. Ekonomik, Fiziksel ve Beşeri Sermaye	29
2.1.6. Habitus	30
2.1.7. Zeka.....	34

2.1.8. Üstün Yetenek.....	36
2.2. ÜSTÜN YETENEK EĞİTİMİ.....	42
2.2.1. Üstün Yetenekli Çocuk Eğitiminin Tarihçesi	42
2.2.2. Türkiye’de Üstün Yetenek Eğitimi	46
2.2.2.1. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerle İlgili İlk Çalışmalar	46
2.2.2.2. İlköğretim Okulları.....	49
2.2.2.3. Ortaöğretim Kurumları.....	50
2.2.2.4. Yükseköğretim Kurumları	52
2.2.2.5. Sivil Toplum Kuruluşları ve Diğerleri	52
2.2.3. Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi	54
2.2.4. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)	57
2.3. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYENİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	65
2.4. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYENİN EĞİTİM İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE KURAMSAL TARTIŞMALAR	80
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE TARTIŞMA	94
3.1. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	94
3.2. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SAHİP OLDUĞU KÜLTÜREL SERMAYE ÖZELLİKLERİ	100
3.3. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SAHİP OLDUĞU SOSYAL SERMAYE ÖZELLİKLERİ	134
4. BÖLÜM: SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER.....	161
KAYNAKÇA	173
Ek-1. Etik Kurul Onay Yazısı	191
Ek-2. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	192
Ek-3. Anket Formu	193
Ek-4. Gönüllü Katılım Onay Formu	198
Ek-5. Velilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	200
Ek-6. Öğretmen/İdarecilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	201
Ek-7. Orjinallik Raporu.....	202

KISALTMALAR DİZİNİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
BYF	: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme
IQ	: Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖYGP	: Özel Yetenekleri Geliştirme Programı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEV	: Türk Eğitim Vakfı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜYÇEV	: Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı
TV	: Televizyon
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama Merkezi
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

WISC-R : Wechsler Intelligence Scale For Children-Revised (Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş)

TABLolar DİZİNİ

- Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımı
- Tablo 2. Araştırma Grubunun Yaş Dağılımı
- Tablo 3. Araştırma Grubunun Okul Türleri
- Tablo 4. Araştırma Grubunun Öğrenim Gördüğü Sınıflar
- Tablo 5. Araştırma Grubunun BİLSEM’de Dahil Olduğu Program
- Tablo 6. Araştırma Grubunun Birlikte Yaşadığı Aile Bireyleri ve Kardeş Sayıları
- Tablo 7. Anne-Baba Çalışma Durumu
- Tablo 8. Aile Bireylerinin Meslek Grupları
- Tablo 9. Aile Bireylerinin Kendi İşleri veya Ücretli Bir İşte Çalışması
- Tablo 10. Aile Bireylerinin Eğitim Seviyeleri
- Tablo 11. Akrabaların Yükseköğrenim Mezunu Olma Durumu
- Tablo 12. Anne-Babanın Arkadaşlarının Meslekleri
- Tablo 13. Anne-Babanın Kültürel Aktivitelere Katılımı
- Tablo 14. Anne-Baba Gazete Okuma Alışkanlıkları
- Tablo 15. Anne-Baba Dinlediği Radyo Kanalları
- Tablo 16. Ailede Çeşitli Konuların Konuşulma Sıklığı
- Tablo 17. Araştırma Grubunun Geçen Yıl Tatili Nerede Geçirdiği
- Tablo 18. Araştırma Grubunun Kültürel Aktivitelere Katılımı
- Tablo 19. Araştırma Grubunun Meslek Tercihleri
- Tablo 20. Evdeki Kitap Miktarı
- Tablo 21. Araştırma Grubunun Kitap Okuma Sıklığı
- Tablo 22. Araştırma Grubunun Okuduğu Kitap Türleri
- Tablo 23. Araştırma Grubunun İzlediği TV Programları
- Tablo 24. Araştırma Grubunun İzlediği Film Türleri
- Tablo 25. 1. Özel Ders Alma Durumu
- Tablo 25. 2. Özel Ders Alma Süreleri ve Ders Sayıları
- Tablo 25. 3. Özel Ders Alma Sıklığı
- Tablo 26. Ailenin Aylık Geliri
- Tablo 27. Ailenin Öğrenci İçin Eğitime Harcadığı Yıllık Miktar
- Tablo 28. Anne Babanın Eğitim Faaliyetlerine Katılımı
- Tablo 29. Araştırma Grubunun Kütüphane Üyeliği

- Tablo 30. Okunan Kitapların Aile İçi Paylaşımı
- Tablo 31. Anne-Babanın Ders Çalışırken Yardımcı Olma Sıklığı
- Tablo 32. İkamet ve Göç Bilgileri
- Tablo 33. Oturulan Eve Ait Bilgiler
- Tablo 34. Evdeki Oda Sayısı
- Tablo 35. Araba ve Bilgisayar Sayısı
- Tablo 36. Dershaneye Gitme Süresi
- Tablo 37. BİLSEM’den Haberdar Olma Süreleri
- Tablo 38. BİLSEM’e Kayıt Yaptırma Koşullarının Öğrenilme Yeri
- Tablo 39.1 Akrabalardan BİLSEM’de Eğitim Gören Durumu
- Tablo 39.2 Akrabalardan BİLSEM’de Eğitim Görenlerin Sayısı
- Tablo 40. Araştırma Grubunun BİLSEM’i Tercih Sebepleri
- Tablo 41. BİLSEM’e Ait Bilgilerin Nereden Öğrenildiği
- Tablo 42. BİLSEM Sınavına Hazırlanırken Kimlerden Yardım Alındığı

GİRİŞ

Sanayi İnkılabı ve Fransız İhtilalinden sonra toplumsal hayatta kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi birçok değişim ve dönüşümler meydana gelmiştir. Meydana gelen bu toplumsal dönüşümler toplumsal bir kurum olan eğitim kurumunu da etkilemiştir. Eğitim kurumu, günümüzde özel bir anlam atfedilen ve toplumsal alanda bireyin kendisine geçerli bir statü kazanabilmesinin anahtarlarından biri haline gelmiştir. Enformasyon çağı olarak da adlandırılan 21.yüzyılda eğitim kurumunun önemi geçmiş yüzyıllara göre daha fazla belirginleşmiştir. Günümüzde eğitim seviyesi bireyin toplumsal hayatta önemli statü göstergelerinden biri haline gelmiş bulunmakta ve ülkeler düzeyinde de gelişmiş ve gelişmemiş ülkeleri ayıran önemli faktörler arasında sayılmaktadır. Sosyal devlet anlayışında devletler vatandaşlarına eğitimi bir hak olarak sunmakta ve eğitim faaliyetinin kontrolünü elinde bulundurmaktadır. Ancak bu hak ediliş eğitim imkanlarından herkesin eşit derecede istifadesi ya da eğitim aracılığıyla yeteneklerini keşfedip geliştirmesi anlamına gelmeyebilmektedir. Toplumsal hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanında da bireyler fırsatlara erişim noktasında sahip oldukları sermayeye (kültürel, sosyal, ekonomik gibi) göre farklılaşabilmektedir. Eğitim sosyal devlet anlayışında eşit şekilde sunulan bir hak olmasına rağmen herkese eşit bir şekilde sunul(a)mayabilmektedir. Eğitimin eşit şekilde sunulduğu durumlarda ise farklı sermaye türleri devreye girmekte ve eğitim, eşitsizliğin yeniden üretiminin sağlandığı bir kurum haline dönüşebilmektedir.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde eğitim üzerine yapılan çalışmalar artış göstermiş ve toplumdaki eşitsizliklerin önüne geçmek amacıyla eğitim sistemine erişimde fırsatların yaygınlaşmasına dair birçok çalışma yapılmıştır. Dünyada İkinci Dünya Savaşından sonra eğitim seviyesinde ciddi şekilde bir artış gözlenirse de bu duruma paralel olarak servet, gelir ve statü eşitsizlikleri de aynı derecede artış göstermiştir. Toplumda mevcut bu eşitsizliklerin farkında olunmadan ve herhangi bir kamusal direnişle karşılaşılmeden bir kuşaktan diğer bir kuşağa nasıl aktarıldığı konusu ortaya çıkmıştır. Bu nokta toplumdaki eğitim mekanizmasının vasıfları, seçilme mekanizmaları ve bilişsel kategoriler başta olmak üzere, kültürel olanakların bireyler ve gruplar

tarafından iktidar ve ayrıcalıklı konumlarını korumada nasıl kullanıldığını araştırmak eğitim sosyolojinin odaklandığı temel konulardan olmuştur.

Durkheim “*geçmişten miras kalan kültürün korunması*” olarak nitelendirdiği eğitimi birikmiş bilginin nesilden nesle aktarımı olarak ele almıştır. Eğitim sistemi günümüz toplumlarında toplumsal eşitsizliğin aktarılmasında aileye, şirkete ve siyasete kıyasla daha fazla pay sahibi olmaktadır. Eğitimsel eşitsizlikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar bu türden bir problemin ailenin sosyo-ekonomik geçmişine veya sosyo-ekonomik statüsüne odaklanmıştır. Günümüz sosyoloji anlayışında ise sınıfsal konumdan farklı olarak aileden gelen statü kültürünün oluşturucu bir ögesi olan kültürel ve sosyal sermaye kavramı hem çocukların akademik başarısını hem de eğitim alanında eşitsizliklerin yeniden üretimini sağladığı gerekçesiyle analiz konusu olmuştur.

Bu çalışma toplumların geleceğinde söz sahibi olacak ve ileride topluma yön verecek üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermayenin oynadığı rolü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın yol haritasının sunulduğu birinci bölüme ilişkin olarak; araştırmanın konusu ve kapsamı, amacı, önemi ve yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi ile ilgili bilgilerin bulunduğu ikinci bölümde; kuramsal çerçeve ve tezde kullanılan kavramların teorik altyapısı detaylı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmış ve üstün yetenek eğitimine ilişkin bilgiler verilmiştir. Kültürel sermaye ve sosyal sermaye kavramlarının tarihsel ve kuramsal bağlamda açıklamalarına yer verilmiştir. Kültürel ve sosyal sermayenin eğitim ile ilişkisi sermaye kuramcılarının görüşleri çerçevesinde ortaya koyulmaya çalışılmış, bu sermaye çeşitlerinin eğitim ile ilişkisine değinilmiş ve bu alanda literatüre ilişkin çalışmalar sunulmuştur.

Araştırma bulgularının sunulduğu ve tartışıldığı üçüncü bölümde; araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin detaylı analizine yer verilmiştir. Bu bölümde bulgular üç kısma ayrılmıştır. Birinci kısımda araştırma grubunun sosyo-demografik özellikleri, ikinci kısımda araştırma grubunun sahip oldukları kültürel sermaye analizi üçüncü

kısımda ise sosyal sermaye analizi yapılmıştır. Bu bölümdeki veri analizleri anket yoluyla araştırma grubundan elde edilen nicel veriler, görüşme gruplarına dahil olan idareci, öğretmen ve veliler yoluyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiş ve literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak birlikte tartışılmıştır. Derinlemesine görüşmeler ve yapılan gözlemlere ilişkin elde edilen sonuçlar neticesinde BİLSEM'lerin sorunlarına değinilmiştir.

Sonuç ve değerlendirme bölümü olan dördüncü bölümde ise kültürel ve sosyal sermayenin hangi unsurlarının üstün yetenekli öğrenciler için bir avantaj oluşturduğu konusuna ve araştırma sorularına cevap oluşturabilecek unsurlara yer verilmiştir. Bu çerçevede araştırma grubunun sahip olduğu kültürel ve sosyal sermayenin araştırma grubunun üstün yetenekliliğine nasıl bir etki yaptığı, BİLSEM'e seçilmesinde ve burada eğitim almasında nasıl bir etkisi olduğu ve gelecek eğitim yaşantılarında nasıl bir etki yaratacağına dair değerlendirmeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na ve bu alanda çalışacak araştırmacılara tavsiyelerde bulunulmuştur.

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE KAPSAMI

Toplumsal bir kurum olarak dönüştürücü, değıştirici işlevi olan eğitim kurumu aynı zamanda toplumsal yeniden üretimin sağlandığı bir alandır. Günümüz toplumlarında sosyal hareketliliğin önemli unsurlarından biri haline gelen eğitim kurumu sayesinde bireyler buldukları sosyal statülerinden bir üst statüye geçiş imkanı elde etmektedir. Bu nedenle; eğitim kurumu yeniden üretimi sağlamak amacıyla kullanılan bir araç haline dönüşebilmektedir.

Bireylerin eğitim kurumlarından aldıkları bilgi ve beceriler neticesinde ileriki yaşamlarında kariyer elde etmelerinde sahip oldukları kültürel ve sosyal sermaye büyük rol oynamaktadır. Eğitim isteminin kullanıcıları olarak öğrenciler, aynı zamanda sistemin birer çıktısı/ürünüdürler ve mevcut tutum ve kabiliyetleri, geçmişteki kazanımlarının alametini bu kadar taşıyan başka bir toplumsal kategori yoktur (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 31).

Bu çalışmada gelişmiş toplumların eğitim sisteminde büyük önem verilen üstün yetenekli çocukların eğitiminde eşitsizliğin ortaya çıkmasını sağlayan kültürel ve sosyal sermayenin eğitim süreçlerinde nasıl bir etkisinin olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca idareci, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde BİLSEM'lerin yapısal, fiziksel, eğitim programları ve mevzuata ilişkin sorunlarına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türkiye'de ilkokul ve ortaokul düzeyinden tek bir eğitim müfredatı uygulanmasına rağmen bazı öğrenciler eğitim sistemine daha kolay uyum sağlayabiliyorken bazıları ise daha zor uyum sağlayabilmektedir. Bu uyumu kolaylaştıran etmenleri araştıran

çalışmalar ailenin eğitim süreçlerine katılımına (Coleman, 1966), ailenin çocuğuna kazandırdığı alışkanlıklarına (Bourdieu, 1973; Bourdieu ve Passeron, 1977) ve ailenin sahip olduğu imkanlar ile yapısal faktörlere (İnce, 2014) odaklanarak incelemiştir. Üstün yetenekli çocukların aile geçmişlerine yönelik çalışmalar çok az olmakla birlikte mevcut çalışmalar ise ailenin demografik özelliklerini (Ataman, 2008), eğitimde ailenin ve okulun rolünü (Nazan, 2009) ele alan çalışmalardır. Türkiye’de eğitim eşitsizlikleri üzerine nadiren çalışma yapılmış olmakla birlikte, yapılan çalışmalar daha çok ailenin sosyo-ekonomik düzeyi üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar ise ailenin kültürel geçmişi, beklentileri ve eğitim süreçlerine katılım gibi konulara ilişkin veriler sunmamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Ankara BİLSEM’lerde öğrenim gören üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermayenin oynadığı rolü ortaya koymaktır.

Ankara ilindeki BİLSEM’lerde öğrenim gören üstün yetenekli çocukların kültürel ve sosyal sermayelerinin inceleneceği bu araştırma sonuçlarının;

- Üstün yetenekli çocukların kültürel ve sosyal sermayelerine ilişkin literatüre katkı sağlaması,
- Üstün yetenekli çocukların geçmişlerinin ortaya koyulması açısından eğitimcilerle bilgi kaynağı sağlaması,
- Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kapı aralaması,
- BİLSEM’leri yetkililerin gündemine güncel bir biçimde sokması,
- BİLSEM’lerin fiziki yapısına, mevzuata, eğitim programlarına ilişkin sorunlarına bilimsel yaklaşım sağlaması açısından katkı sağlaması değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada;

1. Üstün yetenekli çocukların kültürel ve sosyal sermayelerinin ne düzeyde olduğu,
2. Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin rolü,

3. Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin BİLSEM’de öğrenim görmelerine olanak sağlayan bir etkisi olup olmadığı,
4. BİLSEM’lerde kuşaklar arası yeniden üretim sağlanıp sağlanmadığı sorularına cevap bulunmak amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; çalışmada kullanılan yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1.3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem kapsamında nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yapılan betimsel bir alan çalışması olup kuramsal içerik, yapılan görüşmeler ve anketlerden elde edilen verilere dayanmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu kültürel ve sosyal sermayeyi ortaya koymak amacıyla aileler, öğretmenler, yöneticilerle yapılan görüşme ve öğrencilere uygulanan anketler yoluyla elde edilen verilerin değerlendirildiği bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma deseni, betimsel olarak çalışılan nicel kısım ile derinlemesine görüşmelerden elde edilen nitel verilerin birleşiminden oluşan eklektik bir yapı sergilemektedir. Söz konusu bu eklektik yapı, araştırma sorularının tüm boyutlarıyla anlamlandırabilmek amacıyla gerek nicel, gerekse nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve çözümlenerek bir araya getirilmesini içermektedir.

Nitel ve nicel araştırma pek çok yönden birbirinden farklı olmakla birlikte aynı zamanda birbirlerini tamamlamaktadır. İki araştırma yöntemi de araştırmacılar toplumsal yaşamı açıklamak için sistematik bir biçimde verileri toplamakta, analiz etmekte ve örüntüleri dikkatlice incelemektedir. Bu iki yaklaşım arasındaki farklardan birisi verilerin doğasından kaynaklanmaktadır. İzlenimler, cümleler, kelimeler, fotoğraflar, semboller vb. gibi yumuşak veriler, sayılar biçimindeki katı verilerden farklı araştırma stratejileri

ve veri toplama teknikleri gerektirmektedir. Araştırma yaklaşımları arasındaki diğer farklar, toplumsal yaşama ilişkin varsayımlar ve amaçlarındaki farklılıklardır. Bu farklar, diğer yaklaşımın kullandığı araçları uygunsuz veya ilgisiz hale getirebilmektedir. Nitel araştırmayı, nicel araştırmanın bakış açısıyla yargılamak genellikle hayal kırıklığıyla sonuçlanabilmekte aynı zamanda bunun tam tersi nicel araştırma yöntemi için de geçerli olabilmektedir. En iyisi her iki yaklaşımın sunduğu avantajları, kendi koşulları içinde değerlendirmektir (Neuman, 2012, s. 223-225).

Kültürel ve sosyal sermaye üzerinde araştırmalarda kültürel katılımın bazı unsurları eğitimsel başarıyla ilişkili iken bazıları değildir. Araştırmacılar için en faydalı yaklaşım ise kültürel ve sosyal faktörlerin detaylı olarak incelendiği nicel ve nitel çalışmalardır (Sullivan, 2002). Bu araştırmada iki yöntemin birlikte kullanılmasıyla kültürel ve sosyal sermayenin ölçümünde nicel yöntemlerin yetersiz kaldığı durumlarda nitel araştırma yöntemleri de eklenerek çözüm getirmek ve kavramları daha anlaşılır hale getirmek amaçlanmıştır.

Araştırma çerçevesinde, araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla yalnızca anket tekniğiyle toplanan nicel veriler tek başına yeterli görülmemiş, derinlemesine görüşme tekniğinden gelecek nitel verilerin nicel verilerle karşılaştırılması sonucu belirlenen farklılık ve benzerliklerin çalışmaya zenginlik kazandıracacağı düşüncesiyle yöntem olarak eklektik bir yapının kullanılması benimsenmiştir. Araştırmada kullanılan anket verilerinin çözümlenmesinde açıklamacı bir teknik kullanılmıştır. Derinlemesine görüşmelerde ise verilerin çözümlenmesinde anlamacı bir teknik kullanılmış ve nicel verileri açıklamak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, nicel-nitel karma yöntem kullanılarak, nicel yöntemle sayısal veriler elde edilmiş; nitel görüşmelerle de konu derinlemesine incelenerek, detaylı bir biçimde ve kendi bütünlüğü içinde betimlenmiştir. Çalışmadan elde edilen nicel veriler, nitel verilerle desteklenerek analiz etmek amaçlanmıştır.

1.3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ile Ankara-Mamak Bilim ve Sanat Merkezlerinde ortaokul seviyesinde öğrenim gören 1096 üstün yetenekli çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sahası olarak Ankara ilinin seçilmesinde; BİLSEM'lerde öğrenim gören üstün yetenekli çocuk sayısının Türkiye ortalamasının üzerinde olması, Yasemin Karakaya BİLSEM'in Türkiye'nin ilk BİLSEM'i olması itibariyle köklü ve oturmuş bir yapısının olması, veriye hızlı ve kolay ulaşılabilmesi gibi nedenler yer almaktadır.

Çalışmanın örneklemini 303 üstün yetenekli çocuk, 4 idareci, 3 öğretmen ve 3 veli oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocuk, idareci, öğretmenler ve veliler rastgele (random) örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Hazırlanan 320 anket formu BİLSEM'lerde ortaokul düzeyinde öğrenim gören üstün yetenekli çocuklara gönüllü esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Bir kısmı boş bırakılan ve çalışmanın amacına hizmet etmeyen 17 anket iptal edildikten sonra geriye kalan 303 anket analiz edilmek maksadıyla kullanılmıştır. Ayrıca 4 idareci, 3 öğretmen ve 3 veli ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.

1.3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Anket veri toplanmasında en yaygın kullanılan araçlardan biridir. Anketler, geniş evrenlerin betimlenmesinde, tutumların, algıların, görüşlerin, geçmişe yönelik tecrübelerin ölçülmesinde en etkili araçlardan biri olarak kullanılmaktadır (Hagan ve Frank, 2000). Aynı zamanda bu verileri desteklemek ve kültürel ve sosyal sermayenin niteliksel yanını daha iyi açıklamak maksadıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Kültürel ve Sosyal Sermayenin Ölçülmesi

Araştırmamızın kuramsal çerçevesini de oluşturan Bourdieu, çalışmasında kültürel birikimin eğitim alanında nasıl kullanıldığı ve yeniden üretimi üzerine odaklanmıştır.

Bourdieu'nun kuramı açısından bu yeniden üretimi sağlayan ana unsurlardan birincisi sermayenin miktarı, ikincisi ise sermayenin türüdür. 1963 ve 1967-68 yıllarında öncelikle derinlemesine görüşme ve etnografik gözlem sonrasında ise 1217 kişiyi kapsayan anket çalışmasında (Bourdieu, 1984) toplumsal eşitsizlikleri cinsiyet, etniklik ve sınıfsal açıdan incelemek yerine; eğitim sisteminde meşru olan ve kalıtım yoluyla aktarılan kültür arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Fransa'nın seçkin kesiminin gittiği okulların seçkin kültürel birikime sahip öğrencileri seçme ilişkisini ortaya koymuştur (Bennet, 2005). Yaptığı araştırmada araştırma grubunun malların tüketilmesi, tüketim şekli, tüketilirken aktörlerin ortaya koyduğu kültürel eğilim ve müzik, resim, ev eşyası gibi en kişisel alanlara kadar tespit etmeyi amaçlamıştır (Bourdieu, 1984).

Savage ve arkadaşları (2005), Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramını ölçmek için sadece aktivitelere katılımı ölçmek, kültürel sermayeye ilişkin kişinin beğenilerini ortaya koyması açısından yeterli olmadığını belirtmektedir. Katılımın yanında; kültürel aktivitelere ilişkin tercihleri, fikirleri, çıkarımları da ölçmek ve aktivitelerin içeriğini, kalitesini tanımlamak günümüzdeki toplumlar için daha yerinde olmaktadır. Her ne kadar bazı durumlarda “seçkin” kişilerle işçi seviyesindeki kişiler benzer aktiviteleri tercih etseler de, her iki gruptaki kişilerin o aktiviteden çıkarımı kültürel sermayesine göre farklı olabilmektedir.

Bourdieu 1960 yılında Fransa'da yaptığı araştırmasında sanat, edebiyat, moda, sinema, spor ve yiyecek gibi alanlardaki kişilerin beğenilerini ortaya koyarak kültürel eğilimlerini ölçmeyi amaçlamış ve bireylerin sosyal sınıflara uygun olarak üç grupta toplandığını belirtmiştir. Bunu yaşamın homojen koşullarının belirli hayat tarzlarına dönüştüğü sosyal alanın eşitliği/benzeşimi olarak adlandırmaktadır (Silva, 2006, s. 4).

Kültürel sermayeyi ölçümlemeye çalışan araştırmalarda, belirli kültürel aktivitelerin alt ya da üst kültür olarak “keşfedilmesi” değil de alt ya da üst kültür olarak “tahmin edilmesi” gerektiğini belirtilmektedir. Bu araştırmalara göre sadece genel türler hakkındaki beğeniler değil, spesifik çalışmalar hakkındaki beğenilerin de sorulması sayesinde türler bazında kişilerin beğenilerinin nasıl kategorilendirileceği, hangi beğenilerin türlerin dışında kalacağı saptanabilmektedir. Savage ve arkadaşları (2005),

araştırmalarda genellikle sanat ve entelektüel kültür sorularında bir takım yanlılık olduğunu belirtmektedir. Sintas ve Alvarez (2002) kültürel aktiviteleri müzelere, sanat galerilerine, konferanslara, konserlere, tiyatroya, festivallere katılımla ve tarihi yerleri, kitap, sanat, ticari fuarları ziyaretlerle ölçmektedir. Savage ve arkadaşlarına göre (2005) bu belirlenen kültürel aktivitelerin hiçbiri popüler kültürü kapsamamaktadır.

Halsey vd. (1980) İngiltere ve Galler’de 10.000 yetişkin erkek üzerinde yaptığı “*Oxford Mobility Study (Oxford Hareketlilik Çalışması)*” adlı çalışmasında kültürel sermayenin ölçümü olarak katılımcıların babalarının elde ettikleri nitelik seviyesi baz alınarak ölçüm yapmıştır. Bu ölçüm çalışmaya katılan kişilerin okul çeşidiyle, kişilerin kardeş ve ağabeyinin gittiği okul çeşidiyle elde edilmiş veriler kullanılarak yapılmıştır (Halsey, Heath ve Ridge, 1980).

Jonsson (1987) İsveç’te 1986, 1974 ve 1981 yıllarında yaptığı “*Class Origin, Cultural Origin and Educational Attainment (Sınıf Kökeni, Kültürel Köken ve Eğitim Durumu)*” adlı çalışmasında kültürel sermayenin göstergesi olarak bireyin ailesinin eğitim seviyesini ele almıştır.

Robinson ve Garnier (1985) Fransa’da sınıf yeniden üretiminde eğitimin rolünü araştırdıkları “*Class Reproduction Among Men and Women in France (Fransa’da Erkekler ve Kadınlar Arasında Sınıfsal Yeniden Üretim)*” adlı çalışmalarında babanın eğitiminin çocuğun eğitimsel başarısını belirlemede sosyal sınıftan daha önemli bir yer teşkil ettiğini tespit etmişler. Çalışmanın sonucunda eğitimin sınıf yeniden üretimini belirlemedeki rolünün abartıldığı da belirtilmektedir.

Bazı çalışmalar bireysel öğeler üzerinde durmuş veya sadece bir aktivite üzerinde yoğunlaşmıştır.

Lamb Avustralya’da 1983 yılındaki Melbourne şehrinde okuyan 15 yaşındaki 10. sınıfa devam eden 358 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında kültürel sermayeyi geçmiş yıllarda resim sergilerine katılım olarak ele almış ve bu şekilde ölçülebilir hale getirmiştir (Lamb, 1983).

Graetz 1988 yılında 14 yaşındaki 2.197 Avustralyalı öğrenci üzerinde yaptığı “*The Reproduction of Privilege in Australian Education (Avustralya Eğitiminde Ayrıcalıkların Yeniden Üretimi)*” adlı çalışmasında kültürel sermayenin göstergesi olarak katılımcıların evlerindeki kitap sayısını dikkate almıştır. Ölçümlerini bu değişken üzerinden yapmış ve aynı zamanda ailelerin eğitim ve zenginliğini de kontrol unsuru olarak kullanmıştır (Graetz, 1988).

Katsillis ve Rubinson 1990 yılında 395 Yunanistan devlet lisesinde yaptığı “*Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece (Kültürel sermaye, Öğrenci Başarısı ve Eğitimsel Yeniden Üretim: Yunanistan Örneği)*” adlı çalışmasında kültürel sermayeyi müze, galeri, tiyatro ve derslere katılım seviyesi ile ilişkilendirmiştir (Katsillis ve Rubinson, 1990).

Aschaffenburg ve Mass 1997 yılında yaptıkları “*Cultural And Educational Careers: The Dynamics Of Social Reproduction (Kültür Ve Eğitimsel Kariyer: Sosyal Yeniden Üretimin Dinamikleri)*” adlı 12.984 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında sanatsal aktivitelere katılım üzerine yoğunlaşmışlardır (Aschaffenburg ve Mass, 1997). Katılımcıların sanatsal faaliyetlere katılımı kültürel sermayenin bir ölçütü olarak değerlendirilmiştir, fakat bu ölçümün problemlili olduğu yazarlar tarafından da tartışılmıştır. Tartışmada bir çocuğun kültürel/sanatsal aktivitelere katılımı ailenin çocuğun eğitimsel geleceği için yaptığı yatırımın bir göstergesi olabilmekte fakat tümüyle kültürel sermayenin bir göstergesi olmayabileceği belirtilmiştir. Çalışmada, katılımcılara gençlik zamanlarında ailelerinin kültürel aktivitelere (klasik müzik veya operaya götürmek, müzeye götürmek, konsere veya tiyatroya götürmek, kitap okumaya teşvik vb.) katılımına dair bilgiler sorulmuştur. Hem ailenin hem de katılımcıların kültürel sermayesinin bireyin eğitim alanında elde ettiği kariyerin eğitimsel bir aktarımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ailenin mesleği ve gelirine yönelik kontrollerin eksikliği bulunmaktadır.

Roscigno ve Ainsworth-Darnell 1999 yılında yaptıkları “*Race, Cultural Capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns (Irk, Kültürel Sermaye ve Eğitim Kaynakları: Kalıcı Eşitsizlikler ve Başarı Dönüşümü)*” adlı çalışmada (Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999) kültürel sermayeyi kültürel

aktivitelere (resim yapmak, müzik enstrümanı çalmak, dans etmek, müze ziyaretleri vb.) katılımı ölçülebilir hale getirmişlerdir.

De Graaf (1988) 1967 yılında Almanya’da gerçekleştirdiği “*Parents' Financial and Cultural Resources, Grades and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany (Velilerin Ekonomik ve Kültürel Kaynakları, Federal Almanya Cumhuriyeti'nde, Sınıflar ve Liseye Geçiş)*” adlı 1.031 ortaokul öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenci ve ailelerinden bilgi edinmiştir (De Graaf, 1988). Kültürel sermayenin ölçümü ailelerin ilgileri (müze, tiyatro, konser, tarihi gezilere katılım sayısı) ve okuma davranışlarından (evdeki kitap sayısı, geçen yıl okunan kitap sayısı, haftada kaç saat kitap okuduğu, aylık kütüphane ziyaretleri) elde edilen cevaplar üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ailenin sahip olduğu kültürel katılımlar ile çocuğun eğitim başarısı arasında bir korelasyon olmadığı fakat ailedeki okuma davranışı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Crook (1997) “*Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience (Kültürel Pratikler ve Sosyo Ekonomik Edinim: Avustralya Deneyimi)*” adlı çalışmasında kültürel sermayeyi, okuma ve sosyal aktivitelere katılım olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu katılım tiyatro, konser ve sergilere katılımı içermektedir. Crook 1993 yılında Avustralya Millî Sosyal Bilim Araştırmasından rastgele seçtiği 2.760 Avustralyalı genç üzerinde oluşturduğu örnekleminde genç ve yetişkin iken yaptıkları kültürel aktiviteler ile ailelerinin yaptığı kültürel faaliyetleri araştırmıştır. Bale, opera, klasik konser, müze, tiyatro, müze ziyaretleri, sahip olunan kitap sayısı ise okuma ile ilgili kısmı oluşturmaktadır (Crook, 1997). Crook araştırmasında ailenin eğitimi, babanın mesleği ve maddi kaynakları da kontrol etmiş, baba ve çocuğun kültürel sermayesini de birbirleriyle ilişkili bulmuş fakat kültürel sermayenin babadan çocuğa aktarılmasına dair net bir bilgi ortaya koyamamıştır. Çocukluk yıllarında okunan kitap sayısının önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiş, kültürel faaliyetlere katılımın eğitim başarısını açıklamadaki etkisinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

De Graaf vd. (2000) “*Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective (Hollanda'da Ebeveyn Kültürel sermaye ve Eğitim Düzeyi: Kültürel Sermaye Perspektifinden Bir*

Sadeleştirme)” adlı çalışmasında kültürel sermaye ölçümünde okuma ve sanatsal faaliyetlere katılımı ölçü olarak kullanmıştır. 1992-1993 yıllarında rastgele örneklem metoduyla oluşturulan 15 yaşındaki 1.653 gençle yapılan araştırmada katılımcılara ailelerinin kültürel sermayelerine yönelik sorular sorulmuştur (De Graaf vd., 2000). Katılımcıların kendilerinin sahip olduğu kültürel sermayeyi ölçmeye yönelik soru yöneltilmemiştir. Kültürel sermayenin eğitim başarısı üzerine etkisi lineer bağlamda kurulmuş; ailenin formel eğitim düzeyi, babanın mesleki statüsü, aileden gelen finansal kaynaklar, aile yapısı ve doğum kontrol amaçlı kullanılan faktörlerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların eğitim başarıları üzerinde ailenin okuma düzeyinin önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan 2000 ve 2001 yıllarında İngiltere’de yaptığı “*Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities (Kültürel sermaye, Rasyonel Seçim ve Eğitimsel Eşitsizlikler)*” isimli çalışmasında kültürel sermayeyi ölçmek amacıyla 4 ayrı kategori oluşturmuştur:

- a. Okuma (okunan kitap sayısı ve çeşidi, kütüphane kullanımı, gazete okuma)
- b. Müzik (caz veya klasik müzik dinleme ve enstrüman çalma)
- c. Kültürel katılım (resim sergisi, tiyatro ve konsere gitme)
- d. TV izleme (entelektüel programlar izleme) (Sullivan, 2000; 2001).

Katılımcılara ailenin kültürel aktivitelere katılımlarıyla ilgili sorular da yöneltilmiştir. Aile bireylerinin okuma davranışı, evdeki kitap sayısı, eve alınan gazeteler, dinlenen müzik ve radyo istasyonları, evde tartışılan konular ve resim galerisi, tiyatro ve konsere gitmek gibi sorular yöneltilmiştir.

Bireyin doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerinden hariç üstün yetenekliliğini etkileyen bir diğer bileşen de içinde yetişmiş olduğu ailenin sahip olduğu imkanlardır. Bu nitelikler ve imkanlar yakın döneme kadar fiziksel ve ekonomik sermaye olarak anlaşılmıştır. Ancak yakın dönemden itibaren bireyin birtakım fırsatlara ulaşmasını sağlayan sadece ekonomik ve fiziki sermaye değil aynı zamanda kültürel ve sosyal sermaye biçimlerinin de temel belirleyiciler arasında olduğu inceleme konusu olmuştur.

Kültürel ve sosyal sermayenin, ekonomik sermaye gibi maddi ve somut bir karşılığı olmaması, somut olmayan sosyal ilişkiler, beğeniler ve kültürel faaliyetlere dayalı olması nedeniyle, kültürel ve sosyal sermayenin ne olduğu ve nasıl ölçümlenmesi gerektiği yönünde literatürde üzerinde ittifak edilen bir ölçüm şekli bulunmamaktadır. Bundan dolayı, çeşitli araştırmacılara göre kültürel ve sosyal sermayeyi ölçme biçimi birbirinden farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada kültürel sermayeyi ölçmek maksadıyla ebeveynlerin meslekleri, eğitim seviyeleri, kültürel aktivitelere katılımı, arkadaşlarının meslekleri, okuma alışkanlıkları, dinlediği radyo kanalları, çeşitli konuların konuşulma sıklığı ve araştırma grubuna katılan çocukların tatil alışkanlıkları, kültürel aktivitelere katılımı, meslek tercihleri, evlerindeki kitap miktarı, izlediği TV programları, izlediği film türleri, özel ders alma durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Sosyal sermayeyi ölçmek maksadıyla ebeveynlerinin aylık geliri, yıllık eğitime harcadıkları miktar, derslerine yardımcı olma sıklığı ve araştırma grubunun kütüphane üyeliği, okudukları kitapların aile içi paylaşımı, ikamet ve göç bilgileri, evlerindeki oda, araba ve bilgisayar sayısı, BİLSEM'den haberdar olma durumları, BİLSEM'e ait bilgileri nerden öğrendikleri, akrabalarından BİLSEM'de öğrenim görme durumlarına ilişkin sorulara yöneltilmiştir.

Kültürel sermaye ve sosyal sermaye arasında keskin sınırlar olmadığından birbirinden ayırt edilmesi güç olmaktadır. Bu çalışma bu sermaye biçimlerini birbirinden keskin hatlarla ayırarak analiz etmeyi değil, üstün yeteneklilerin sahip olduğu bu sermaye biçimlerini bütüncül olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan anket ve görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

1.3.3.1. Anket

Araştırma konusunun belirlenmesinin ardından sahip olunan olanaklar (süre, bütçe vb.) gözönünde bulundurularak konuyla ilgili bilgiler toplanmaya başlanmıştır. Bunun için çeşitli üniversitelerin kütüphaneleri ve veri tabanlarından yurtiçi ve yurt dışı yayınlar taranmıştır.

Bu çalışmada anket formları hazırlanırken çeşitli kıstaslar göz önünde bulundurulmuştur. Kültürel ve sosyal sermayeyi ölçecek anket formu hazırlanırken Türkiye’de, Güney (2009) ve İnce (2014)’ün yüksek lisans tezi ve Türkiye dışında Bourdieu, Coleman ve Sullivan’ın çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada hem anket soruları hazırlanırken hem de görüşme soruları hazırlanırken daha önce yapılan çalışmalar referans alınmakla birlikte, Türkiye’nin toplumsal yapısına uygun hale getirilerek formüle edilmiştir. Lamount ve Lareu (1988), Sullivan (2000; 2001), Bourdieu, P. ve Passeron J. C. (1964) ve Ayalp’ın da (2010) Türkiye’de uyguladığı sorulardan yararlanılarak anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın ve arkadaşlarının mesleği, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı, ebeveynin ve katılımcıların çeşitli kültürel aktivitelere ne sıklıkla katıldıkları, anne-baba gazete okuma alışkanlıkları, dinledikleri radyo kanalları, tatillerini nerede geçirdikleri, araştırma grubunun meslek tercihleri, evde bulunan kitap miktarı, araştırma grubunun kitap okuma sıklığı ve okunan kitap türü, izlenen TV ve film türleri, özel ders alma durumlarına ilişkin sorularla kültürel sermayenin ölçülmesine yönelik alt boyut hazırlanmıştır. Özellikle Bourdieu’nun önemle üzerinde durduğu “kültürel yeniden üretim” olup olmadığını anlamak için araştırma grubunun BİLSEM’e kayıt koşulları öğrenilme yeri, akrabalarından BİLSEM’de eğitim görenlerin sayısı, BİLSEM’i tercih sebepleri, BİLSEM sınavına hazırlanırken kimlerden yardım alındığına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Çalışmada, katılımcıların sahip olduğu sosyal sermayeyi anlamak için Katsilis ve Rubinson’un (1990), Ayalp (2010) tarafından yapılan “*Sosyal Sermaye ve Değer İlişkisi: Özel Bir Lise Örneği*” ve Ekinçi (2008) tarafından yapılan “*Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi*” adlı doktora çalışmalarından yararlanılmıştır. Sosyal sermayeyi ölçmek amacıyla katılımcılara ailenin aylık geliri, öğrenci için eğitime harcanan miktar, eğitim faaliyetlerine katılım, okunulan kitapların aile içi paylaşımının yapılıp yapılamadığı, yaşadıkları çevre, oturulan eve, sahip olunan araba ve bilgisayara, dershaneye gitme süresine ilişkin bilgiler sorulmuştur.

Araştırma konusunun özelliği üstün yetenekli çocuk merkezde olmak koşuluyla üstün yetenekli çocuklara yönelik anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu sosyo-demografik bilgi, kültürel ve sosyal sermayeyi ölçmeyi amaçlayan 47 sorudan

oluşturulmuştur. Araştırmanın anket uygulama kısmı, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 03 Eylül 2014 tarihli, 76000869/433-2912 sayılı Etik Kurul Onay Yazısı (Ek-1) ve Ankara Valililiği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 18 Kasım 2014 tarihli, 145884/605.99/5398952 sayılı araştırma izni (Ek-2) alınarak başlatılmıştır. 05 Ocak 2015 ile 15 Şubat 2015 tarihleri arasında anketler Ek-3'deki haliyle öğrencilere araştırmacı tarafından 7-10'arlı gruplar halinde yüz yüze uygulanmıştır. Pilot test uygulaması yapılmış ve 2 soru tam olarak anlaşılabilmesi ve bu yönüyle araştırmanın amacına hizmet etmeyeceği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Böylece anket 45 soruya indirilmiştir. Uygulama sonucu toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek hatalı ya da eksik doldurulanlar ayıklanmıştır. Bu işlemin sonucunda 17 anket çıkartılmış ve 303 adet anketin veri olarak kullanılmıştır.

Anketlerde güvenilirlik derecesini gerçeğe yakın olarak belirlemenin son derece güç olduğu bilinmektedir. Testlerde kullanılan güvenilirlik teknikleri, anket sorularının birbirinden bağımsız hazırlanması ve sonuçların matematiksel olarak toplamaya uygun olmaması nedeniyle anketlerde uygulanamamaktadır. Araştırma kapsamında örneklem gruplarıyla yapılan derinlemesine görüşmelerin gerek anketlerin geçerliğini gerekse güvenilirliğini artırdığı değerlendirilmektedir.

1.3.3.2. Görüşme

Araştırma konusuna ilişkin, yurt içi ve yurt dışında yapılan literatür taramaları ışığında araştırmanın nicel verilerini anlamlandırmada ve toplumsal gerçekliğe ulaşmada yardımcı olacak nitel veri toplama türlerinden görüşme tekniğinin araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Anket formlarının hazırlanmasında olduğu gibi görüşme formlarının oluşturulmasında üstün yetenekli çocuk merkezde olmak koşuluyla; aile içi kültürel ve sosyal sermayeye ilişkin bilgiler için velilerden, okul içi ilişkileri açıklamak amacıyla öğretmen ve idarecilerden bilgi edinmek amacıyla 2 farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarındaki sorular, benzer niteliklerin sorgulanmasına yönelik olsa da özellikle üstün yetenekli çocukların kültürel ve sosyal sermayelerinin aile geçmişlerine bakan yönüne ilişkin ve anketlerden elde edilen verileri açıklamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur:

Yapılan görüşmelerde idareciler/öğretmenler ve velilerine yönelik olmak üzere 2 çeşit yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarındaki sorular, BİLSEM’lerde uygulama esnasında yapılan gözlemler, anket verilerinden çıkan sonuçlar ve kuramsal temel dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Kültürel ve sosyal sermaye sosyal ilişkilere dayalı bir kavram olduğundan nicel yöntemlerle ölçülmesi yeterli sonuçlar vermemektedir. Kültürel ve sosyal sermayenin niteliksel boyutuna da odaklanmak maksadıyla BİLSEM’lerden idareci, öğretmen ve velilerle görüşme yapılmıştır. Anketlerin uygulanmasının ardından görüşmelere başlanmıştır. İdareciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler odalarında, velilerle yapılan görüşmeler ise veli bekleme odalarında yapılmıştır. Yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak cihaz aracılığıyla ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler yazıya aktarılmış ve kategoriler oluşturulup kodlamalar yapıldıktan sonra verilerin analizinde kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların kimliğini gizli tutmak maksadıyla gerçek isimleri kullanılmamış, yerine araştırmacı tarafından kodlanan isimler kullanılmıştır.

a. Veliler: Kültürel ve sosyal sermayeyi niteliksel anlamda detaylandırmak maksadıyla 3 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veli seçimi yapılırken tesadüfi örneklem metodu kullanılmıştır. Velilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile; velinin eğitime yönelik tutumu, çocuğun eğitiminden beklentisi, eğitim süreçlerine katılımı, çocuğunun eğitim sürecinde destek aldığı kişiler, BİLSEM’de görev yapan öğretmen ve idarecilerle iletişimi ve BİLSEM’den beklentilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Velilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-5’dedir.

b. İdareci ve Öğretmenler: BİLSEM’de görev yapan 4 idareci ve 3 öğretmen aracılığıyla yapılan görüşmelerde, onların yaklaşımları da dahil edilmiştir. Öğretmen ve idarecilerin seçiminde BİLSEM’de en fazla görev yapan ve farklı branşlardan olması kriter olarak belirlenmiştir. İdareci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-6’dadır.

Görüşme Yapılan Katılımcıların Bilgileri

İsim	Grubu	Açıklamalar
1. Metin	İdareci	Erkek, 10 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
2. Zafer	İdareci	Erkek, 5 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
3. Birol	İdareci	Erkek, 9 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
4. Ayşe	İdareci	Kadın, 15 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
5. Osman	Öğretmen	Erkek, 15 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
6. Hakan	Öğretmen	Erkek, 8 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
7. Oğuzhan	Öğretmen	Erkek, 6 yıldır BİLSEM’de görev yapıyor,
8. Elif	Veli	Kadın, 7. Sınıfta okuyan çocuğu var, öğretmen,
9. Fatma	Veli	Kadın, 6. Sınıfta okuyan çocuğu var, emekli polis memuru,
10. Ahmet	Veli	Erkek, 6. Sınıfta okuyan çocuğu var, özel okulda müdür.

1.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın içeriği ve araştırma sahasını görmek amacıyla BİLSEM’lerle irtibata geçilmiş, evren ve araştırma sahası hakkında bilgi toplanmıştır. Çalışmada nicel verileri toplamak amacıyla anket formu hazırlanmıştır. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama izni alındıktan sonra idarenin uygun gördüğü, eğitim-öğretimi aksatmayacak tarih ve saatlerde anketleri uygulamak üzere BİLSEM’lere gidilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanması sürecinde tüm anket uygulaması ve görüşmeler tamamen araştırmacı tarafından yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Anket uygulanmadan önce, gerekli eksikliklerin giderilmesi için pilot çalışmanın yapılması önerilmektedir (Sevinç, 2010, s. 268). Pilot çalışma, 25 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda, sorun oluşturması muhtemel sorularla ilgili olarak gözden geçirilmiş ve anket soruları yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Anket uygulaması sırasında araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı ve önemine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, sorulara içten cevap verebilmeleri amacıyla ve araştırmaya katkılarında küçük çikolatalar ikram edilmiştir. Anket uygulaması katılımcılar için ortalama 20 dakika sürmüştür. İki ay süren saha çalışması boyunca, araştırmacı Ankara’da da yaşamasının verdiği avantajla aktif gözlemlerde bulunmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise; araştırmacı tarafından anket uygulanmasının bitimine müteakip görüşmelere başlanmıştır. Katılımcılardan ses kaydı alınması için izin istenmiş, yapılan kayıtlar cihaz aracılığıyla kayda alınmış ve kayıtlar yazıya dönüştürülmüştür. Katılımcılardan sadece bir tanesi ses kaydı yapılmasını istememiştir. Bu katılımcıyla yapılan görüşme not tutularak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların bazı fiziksel tepkileri ayrıca not edilmiştir. Bazı katılımcılarda görüşmenin akışına göre daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alınabileceği düşünülerek görüşme sorularının sırası değiştirilmiş, katılımcının verdiği bilgiler neticesinde görüşme formunda olmayan sorular da yöneltmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için sorular konuşma tarzında sorulmuş ve süreçte özendirici geri bildirimler verilmiştir. Görüşme sürecinde ana konunun dışına çıkılmasına mümkün olduğunca müsaade edilmemiş, katılımcının konu çerçevesinde görüşlerini bildirmesi sağlanmıştır. Görüşme sürecinde yansız davranılmaya çalışılmış, katılımcının görüşünü etkileyecek ya da görüşünü rahat biçimde belirtmesini engelleyecek tavır ve tutumlardan kaçınılmıştır.

1.3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel ve nitel veriler eklektik bir biçimde analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Science) programı ile bilgisayar ortamına aktarılıp çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Bütün istatistiksel çözümlenmeler için önemlilik derecesi .05 kabul edilmiştir.

Nitel veriler ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına araştırmacı tarafından aktarılmış ve yazıya dönüştürülmüştür. Nitel veriler araştırma ve anket sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenerek hangi temanın altında hangi verinin sunulacağı belirlenmiştir. Oluşturulan temaların çerçevesi dışında kalan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Seçilen temalar nicel verileri desteklemek ve açıklamak amacıyla katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerin kolay anlaşılır ve okunabilirliğini sağlamak amacıyla gereksiz tekrarlar çıkarılmıştır. Yapılan alıntılarla nicel verilerde anlamlandırılmayan sorular derinlemesine görüşmelerle açığa

kavuşturulmuş ve verilerin çok boyutlu olarak aydınlatılması sağlanmıştır. Nicel verilerin nitel verilerle birlikte betimsel bir analizi yapılmıştır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Kültür

Birçok sosyolojik kavramda olduğu gibi kültür kavramı da çok karmaşık ve net olarak tanımlanması zor bir kavramdır. Farklı disiplinlerde farklı anlamlar yüklenen, düşünürden düşünüre, söylemden söyleme tanımlanması farklılaşan bu kavramın, 1952 yılında 160 değişik tanımı olduğu tespit edilmiştir (Güvenç, 1979, s. 95).

Kültür kavramı etimolojik olarak Latince “cultura” (kültür) kelimesinden gelmiştir (Çeçen, 1996, s. 11). Toprağa bir şeyler ekip ürün almak, üretmek anlamında Latince’de var olan kültür sözcüğü; ilkçağlardan bu yana ekip biçme faaliyetlerini ifade etmiş ve insanların toplumsal kurallarla yaşamaya başlamasıyla birlikte ilk anlamından sıyrılarak sosyal bir hal almıştır. Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi sonrasında toplumda yaşanan büyük dönüşümler neticesinde kültür anlayışı “*toplulukların yaşam tarzının, tarihsel geçmişlerinin, norm ve değerlerinin, geçmişten devraldıkları ve günün koşullarına göre şekillendirdikleri maddi-manevi üretimlerin adı*” olarak sosyolojik anlamda bir içerik kazanmıştır (Eren, 2008, s. 8-9).

Tylor (1871) kültürü, toplumun bir üyesi olarak bireyin öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek vb. beceri ve alışkanlıkların tümünü içine alan karmaşık bir bütün şeklinde tanımlamıştır. Sapir (1924), kültürü kişilerin, varlıkların yapısını belirleyen, sosyal bir süreç neticesinde öğrendiği uygulama ve inançların, maddi ve manevi öğelerin toplamı olarak ele almıştır. Güvenç (1979), Tozzer’in 1930’dan önce kültürü toplumsal olarak öğrenilen ve yeni kuşaklara aktarılan davranış kalıpları ya da örüntüleri olarak tanımlandığını belirtmektedir. White (1949), kültürü maddi öğelerin, düşüncelerin, duyguların, davranışların, sembollere dayalı bir örgütlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara bakarak kültürün toplumsal bir bütünlük içerisinde öğrenilen, aktarılan, dinamik ve bütünleştirici bir yapısı olduğu değerlendirilmiştir.

Raymond Williams, kültürün sosyolojik anlamına değinerek bu kavramın iki temel tanımına dikkat çekmektedir. İlk olarak toplumsal etkinlikleri, özgüllük taşıyan bütün kültürel etkinlik katmanlarının üzerinde yer alan, bütüncül bir yaşam biçimini içeren “*bilgilendiren tin*” olarak tanımlarken; ikinci olarak ise, diğer toplumsal etkinlikler tarafından biçimlendirilmiş bir düzenin doğrudan veya dolaylı olarak, tam olarak betimlenebilen bir kültürün içinde yer aldığı “*bütünsel bir toplumsal düzen*” olarak tanımladığı kültür anlayışıdır (Williams, 1993, s. 10).

Bourdieu’ya (1979; 1984) göre kültür ve sosyal grup birbirini karşılıklı olarak kuvvetlendiren hiyerarşik bir yapıdadırlar. Kültürü, ekonomik sermayenin sosyal grup üzerinde yaptığı etki gibi grup egemenliğini koruyarak bireysel hakları şekillendiren bir gösterge olarak tanımlamıştır.

“*Toplumsal davranışın temelini kültür; kültürün özünü ise derinlerde, ortalarda görünmeyen değerler oluşturmaktadır*” (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1973, s. viii). Bu değerler, bir zihinsel programa benzetilebilir. Bu programın kodları bebeklikten itibaren ailede yazılarak, daha sonrasında okul ve kurumlarda, toplum tarafından geliştirilerek ve şekillendirilerek bireylerin bilinçaltına işlenmektedir (Hofstede, 1984, s.11). Böylelikle kültürün hem toplumsal hayatımızı şekillendiren, yönlendiren bir özelliği bulunurken aynı zamanda kültür bireyler tarafından da oluşturulan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2. Sermaye

Klasik anlamda sermaye kavramı Marks ile ortaya çıkmış, ekonomik anlamıyla kullanılagelmiş ve uzun yıllar sosyal bilimlerde bu çerçevede kullanılmıştır. Sermaye Marks için üretim sürecinde arta kalan değerdir (Lin, 1999).

Sermaye için yapılan bu katı tanımlama ilerleyen dönemlerde yetersiz kalmış ve sosyal hayatta birçok olguyu açıklamada yeterli olmamıştır. 1980’lerin başından itibaren sosyal bilimciler yaptığı araştırmalar ve tartışmalar neticesinde sosyal, kültürel, beşeri ve entelektüel sermaye biçimlerinin de olabileceğine dair bulgular ortaya koymuş ve bunları birbirlerini tamamlayan kaynaklar olarak görmüşlerdir (Taylor, 2000, s. 1025).

Sermaye kavramı Bourdieu sosyolojisinde önemli bir yere sahiptir. Bourdieu' ya göre toplumsal alanlar içerisinde birçok sermaye formları olabilmektedir. Bu sermayeler birbirlerinin yerini alabilir ve aktörler farklı sermayelere sahip olabilmektedir. Marks'ın sermayeye yüklediği anlamdan daha geniş bir anlam kazanan sermaye kavramı Bourdieu' da modern dünyada eşitsizliğin yeniden üretimi konusunda yapılan analizlerde en önemli gösterge olarak kabul edilmektedir (Alpman, 2009, s. 93).

Sermaye, ya materyal şeklinde ya da içselleştirilmiş “katılmış” şekilde biriktirilmiş iştir. Her bir aktör tarafından sermaye şahsen edinilir ki bu şekilde metalaştırılmış ya da canlı iş şeklinde sosyal enerjinin sahiplenilmesi de mümkün olmaktadır (Bourdieu, 1973).

Bourdieu' ya göre sermaye, sosyal “ayrım”ın (distinction) aracı ya da enstrümanıdır. Sermayeye erişmek, sahip olmak gibi yollarla toplumsal manada bir sınırlama ve hiyerarşi oluşturmaktadır. Bu açıdan sermaye hem aktörün içinde bulunduğu sosyal alanı hem de aktörün ait olduğu habitusu belirlemektedir (Yarcı, 2011).

Bourdieu'ya göre (1986) nasıl oyuncular oyun içerisinde kozlara yani güçleri oyuna göre değişen kartlara sahiptirler ve bu oyun içerisinde kartların görece gücü nasıl oyuna göre değişiyorsa, farklı sermaye türlerinin (kültürel, sosyal, ekonomik, simgesel) hiyerarşide de farklı alanlardaki etkisi ve gücü de değişmektedir. Başka bir deyişle, her alanda geçerli, etkili olan kartlar vardır -bunlar temel sermaye çeşitleridir- ama koz olarak görece değerleri, alanlara hatta aynı alanın birbirini izleyen hallerine göre değişmektedir.

Temelde üç sermaye biçimi vardır. Bunlar ekonomik, kültürel ve sosyal sermayedir. Dördüncü bir temel sermaye tipi olarak simgesel sermayenin toplumsal prestij, onur vb. kodlardan oluştuğunu açıklamaktadır. Bunların dışında kendine özgü sermayesi olan iktidar sermayesi, okul sermayesi, askeri sermaye, dinsel sermaye gibi alanlar bulunmaktadır (Kaya, 2005, s. 6-36).

Bir sermaye forumunun bir başka sermaye biçimine dönüştürülme süreci sermayenin yeniden üretiminin bir parçası olmaktadır. Ekonomik sermayesi yüksek kişiler çocuklarını üst düzey eğitim alabilecekleri okullara göndermekle sahip oldukları ekonomik sermayeyi kültürel sermayeye dönüştürmeyi amaçlamaktadırlar. Potansiyel

olarak yeni bir ekonomik sermaye biçimi kazanmanın yolunu da açmış olmaktadır. İkinci olarak ise; başarılı ve ünlü bir sporcu başarısını ve bu alanda sahip olduğu sermayesini müşterileri cezbedecek ürünlere imza atarak veya ürün reklamlarında reklam yüzü olarak kullanmaktadır. Bu şekilde iş alanlarına açılarak paraya dönüştürebilir (Calhoun, 2000).

Bourdieu, *Distinction (Ayrım)* (1984) adlı eserinde aktörlerin farklı formlarda farklı seviyelerde sahip oldukları sermayelerin toplumsal hiyerarşide farklı konumlarda olmasının etkinliğinden bahsetmektedir. Örneğin öğreten bir birey düşük bir ekonomik sermayeye sahipken kültürel sermaye açısından ise yüksek bir birikime sahip olmaktadır. Sanayici ise yüksek bir ekonomik sermayeye sahip olmasına rağmen düşük bir kültürel sermayeye sahip olmakta ve böylelikle bireyler sahip olduğu sermayeleri farklı şekillerde kullanmaktadır. Toplumsal hiyerarşide sahip oldukları sermaye çeşitlerine göre farklı statülerde konumlanmaktadır.

Sermayenin dönüştürülebilir olması, sınıfsal çıkarların korunması ve yeniden üretilmesi adına işlevsel bir boyutta kurgulanmaktadır. Dolayısıyla ekonomik sermayenin akademik başarıya dönüşmesi amacıyla kültürel sermaye kullanılabilir (Aydemir, 2011a, s. 16). Bu anlamda kültürel sermaye toplumsal yapının inşa edilmiş biçimine göre dini, bürokratik, eğitimsel sermaye gibi gömlekler giyebilmektedir (Bourdieu, 1995, s. 108).

Sermaye biçimleri aktörün bulunduğu alana göre değişiklik gösterebilmektedir. Bazen ekonomik sermaye ön planda olurken bazen de kültürel sermaye ön planda olabilmektedir. Aktörler buldukları alanlarla ellerindeki sermayeyi karşılaştırmakta ve o alanda hangi sermaye çeşidi daha güçlü ve işlevsel ise o sermaye çeşidini kullanmayı seçmektedirler. Aynı zamanda aktörler ellerindeki sermayeyi farklı alanlarda kullanmak için dönüştürmeyi de seçmekte ve bu bir yeniden üretim olmaktadır. Bulduğu alanda geçerli olmayan sermayesini o alanda etkin olan sermaye türüne dönüştürmeye çalışmakta ve böylelikle toplumsal hayatta her alanda etkin olmak ve sahip oldukları sermayeyi her alanda kullanmak istemektedirler.

2.1.3. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye, Bourdieu sosyolojisinde belli alanlar ve koşullar meydana geldiğinde ekonomik sermayeye de dönüştürülebilir ve daha çok eğitimsel niteliklere vurgu yapılan bir kavram olarak kullanılmaktadır (Bourdieu, 1986, s. 243).

Kültürel sermaye, temel olarak eğitim sürecinde ve sosyalizasyon sürecinde elde edilen tüm birikimleri ifade eden bir kavramdır. Bourdieu kültürel sermaye ile kültürel adetlerin, geleneklerin ve sosyal grupların yapıları hakkındaki bilginin ailede ve okullarda nasıl öğretildiğine ve bunun toplumsal faaliyetleri ne derece kolaylaştırdığı konusuna odaklanmaktadır (Bourdieu, 1986, s. 242).

Kültürel sermaye kavramı sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, eğitim sistemi hakkında bilgi, eğitim düzeyi gibi geniş bir spekturumu olan olanakları kapsamaktadır. Bourdieu'nun kültürel sermayeyi ortaya koymaktaki amacı, kültürün bir iktidar kaynağı haline gelebileceğine işaret etmek (Swartz, 2013, s.111), aynı toplumsal kökene sahip olmakla birlikte farklı eğitim düzeylerine sahip ailelerin çocuklarının okulda gösterdikleri eşitsiz başarıyı açıklamaktır (Bourdieu ve Wacquant, 2003, s. 160). Ona göre kültürel sermaye kavramı; akademik başarıyı ya da başarısızlığı, zeka ya da yetenek gibi doğal yatkınlıklara bağlayan yaygın görüşten koparmak anlamına gelmektedir. Aileden kültürel miras edinim yoluyla alınan kültürel sermaye miktarının ve türünün, okuldaki başarı düzeyini, bireysel yetenek ya da başarı ölçütüne göre daha iyi açıklamaktadır (Swartz, 2013, s.111)

Bourdieu, kazanılma süreçleri açısından kültürel sermayeyi; formel eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan “okul sermayesi” ile aileden kaynaklanan ve aile hayatı içerisinde kültürlenme süreci olarak kazanılan “miras niteliğinde kültürel sermaye” olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bireyin elde etmiş olduğu sermaye ister okullaşma sürecinde edinilmiş isterse ailede kazanılmış olsun bu sermaye bireyin sahip olduğu entelektüel niteliklerdir (Ünal, 2004, s. 116).

Bourdieu kültürel sermaye kavramıyla, Weber'in sosyal kapanma fikrini daha incelikli, enformel dışlanma pratiklerini de içine alacak şekilde genişletmiştir (Swartz, 2013, s. 66).

Pierre Bourdieu “*Forms of Capital (Sermaye Biçimleri)*” adlı makalesinde kültürel sermayenin üç farklı şekilde kendini göstermekte olduğunu belirtmiştir: (I) *cisimleşmiş/bedenleşmiş* durum, zihin ve bedende mevcut olan sürekli yatkinlikler biçiminde; (II) *nesneleşmiş* durum, resimler enstrümanlar olarak kültürel mallar biçiminde (III) *kurumsallaşmış* durum, diploma, sertifika gibi belgelere dayanan eğitim vasıflarıyla tezahür ederek nesnellik şeklindeki kurumsallaşmışlık durumunu ifade etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1977).

Cisimleşme/bedenleşme süreci, bireyin kendine yatırımı ve bunun bir süreç dahilinde olmasıdır. Başkasının kişiye vermesi mümkün olmayan vücuttaki gelişim, ten renginde değişme gibi süreçlerle ilgili bir durumdur. Kişinin ayrılmaz bir parçası olan bu sermaye türünün alışverişi ile hemen dönüşümünün sağlanması kolay değildir (Bourdieu, 2010, s. 52). Cisimleşmiş/bedenleşmiş kültürel sermaye sosyal sınıfa ya da topluma bağlı olarak bilinçsiz bir şekilde gelişebilmektedir. Bu sermaye biçimi bireyin sosyalizasyon sürecinde elde ettiği ve içselleştirdiği, beğeni ve anlayış örüntülerini oluşturan, kültürle kazanılmış yatkinlikler toplamına işaret etmektedir.

Kültürel sermaye, Bourdieu açısından özellikle eğitim alanındaki eşitsizliklerin açıklanmasında kullanılan bir kavramdır. Bireylerin sahip olduğu sınıfsal farklılıkların neden olduğu eğitimsel eşitsizlikler eğitim süreci sonucunda meşrulaştırılarak akademik başarısızlık olarak gösterilse de Bourdieu’ya göre aslında sınıfsal eşitsizliklerle ilgilidir. Bourdieu’da (1986, s. 244) toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen aileye ve ailenin sahip olduğu kültürel sermayeye kadar indirgenen bir eşitsizlik anlayışı vardır.

Bourdieu’ya göre kültürel malların maddi mallardan farkı, insanların bu malları yalnızca anlamlarını kavramak suretiyle temellük edebilmeleri ya da tüketebilmeleridir. Bunlar müzik, sanat eserleri, popüler kültür gibi kültürel öğeler olabilmektedir. Yani kültürel sermaye somutlaşmış bir halde var olmaktadır. Bu sermaye ise; çocukluk yıllarında başlar ve pedagojik eylemi gerektirmektedir. Ebeveynler, diğer aile üyeleri ya da para ödenen uzmanlar çocuğu kültürel ayrımlara karşı duyarlı hale getirmek için zaman yatırımında bulunmaktadırlar. Kültürle kazanılmış yatkinliklerin edinilmesi ekonomik zorunluluklardan uzak olmayı gerektirmektedir. Kökeninde sınıf temelli olan eşitsizlikleri kültürel farklara dönüştürmektedir. Miras alınmış kültürel sermaye yatırımı

okul sıralarında kâr olarak geri dönmektedir. Kültürel sermaye ikinci olarak nesneleşmiş halde var olmaktadır; yani kitaplar, tablolar, sanat eserleri, diplomalar gibi kullanılmaları ya da sunumu için uzmanlaşmış kültürel beceriler gerektiren nesnelere işaret etmektedir. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise akademik nitelikliliğe işaret etmektedir. Bourdieu yükseköğrenimin gelişmesine ve gelişmiş toplumlarda statünün belirlenmesinde oynamaya başladığı role büyük önem vermektedir. Bireydeki üstün özellikler ve bu özelliklere sahip bireylerin toplumda az olması nedeniyle bireye maddi ve sembolik avantajlar sağlamaktadır (Bourdieu, 2010, s. 58-60). Bu sermaye eğitimsel onaylama ve kutsama isteminin ve devlet alanındaki eyleyicilerin toplumsal konumlara eşitsiz bir şekilde dağıtılmasının üzerindeki kurumsal bağlamına gönderme yapmaktadır (Göker, 2007, s. 283). Bu manada akademik sermaye sahibi bir anne-babanın bu sermayesini kendisi veya çocukları için daha iyi iş imkanları, daha iyi yaşam şartlarına sahip olabilmek için ya da mesleki pozisyonunu daha yukarılara taşıyabilmek için kullanması kurumsallaşmış haldeki kültürel sermaye olarak düşünülebilmektedir. Nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasındaki eşitsiz dağılımı, Bourdieu'ya göre modern toplumlardaki toplumsal eşitsizliğin temel boyutlarından biridir. Kültürel ve eğitsel vasıflara dayanan piyasaların ortaya çıkışı entelektüellerin, patronaja dayalı geleneksel tahakküm biçimleri karşısında yeni bir özerklik kazanmasını sağlamaktadır (Swartz, 2013, s.113).

Kültürel sermaye türleri, buldukları alana bağlı olarak aynı anda meşru ve gayri meşru olabilmektedir. Kültürel sermayenin meşrulaşması tamamen kendiliğindedir (Bourdieu, 1979; 1984). Bir alanda ortaya konan bir kültürel yeterlilik, kültürel sermayenin alan içerisindeki dağılımı seyrek görülmesi; yeterlilik sahibine ayrıcalık kazandırmaktadır. Örnek verecek olursak müzik aleti çalmayı bilmeyenler arasında bir müzik aleti çalabilmek, Fransızca bilmeyenlerin bulunduğu bir iş görüşmesinde Fransızca konuşabilmek bireye ayrıcalık kazandıracak ve tercih edilme olasılığını artıracaktır. Aileden getirmiş olduğu birtakım kültürel özellikler sayesinde okul ortamına daha iyi uyum sağlayabilen şehir kültürü ile yetişmiş, kreş eğitimi almış bir çocukla; köyde yetişmiş okul öncesinde formel eğitim ortamında bulunmamış köylü çocuğu karşılaştıracak olursak ilk olarak örnek verilen çocuk her zaman daha fazla tercih edilen ve daha popüler çocuk olabilmektedir.

2.1.4. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye insanlığın başlangıcı olarak ele alabileceğimiz, başkalarına ihtiyaç duyarak hayatını paylaşarak yaşadığımız dünden bugüne kadar sınırları genişletilebilecek bir olgudur. Günümüzdeki tanımlanması ile aynı karşılığı bulmamış olsa da geçmişi itibariyle çok eskilere götürülebilmektedir. Tarihin her döneminde insan ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel özellikler çerçevesinde ilişki kuran bir varlık olmuş, sahip olduğu bu özellikler ve ilişkiler sosyal sermayesi ile ilişkilendirilmiştir (Babacan, 2012, s. 64).

Özellikle 90'lı yıllardan sonra ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimi literatüründe sıkça yer alan sosyal sermaye kavramı, geçici ve modası geçecek bir kavram olarak düşünülmüştür. Zaman içerisinde bunun böyle olmadığı anlaşılmış ve bu kavram tazeliğini korumaya devam etmiştir, ancak üzerinde ittifak edilmiş net bir tanımı hala yapılabilmemiş değildir (Bjornskov, 2006, s. 22-23). Sermaye kavramının bile kastedilen şey için sorunlu olduğunu iddia edenler bulunmaktadır. Yapılan tanımlamalarda vurgulanan ögeler ise güven, normlar ve iletişim ağlarıdır (Karagül ve Dündar, 2006, s. 63). Sosyal sermaye Field'in ifadesiyle "ilişkiler önemlidir" olarak özetlenmiştir. İnsanlar toplumsal hayatta ortak bir yaşam tesis etmek amacıyla değerler ve normları birbirlerine iletişim ağları yoluyla aktarmakta ve yeniden üretmektedir. Bu normlar ve değerler birey için, fiziksel ve beşeri sermayeden farklı olarak sosyal sermayeyi oluşturmaktadır. Sosyal sermaye insanlar arasındaki etkileşim ve iletişim neticesinde oluşmaktadır. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunları aşmalarında ve tek başına üstesinden gelemeyecekleri işleri halletmelerinde sosyal sermaye ciddi kolaylıklar sağlayabilmektedir (Field, 2006, s. 1).

Günümüzde yapılması gereken işler belli başlı prosedür ve bürokratik yollar ile çözümlenmektedir. Sosyal sermayesi gelişmiş bireyler, bürokratik engelleri aşmak için "tanıdık" arama yoluna gitmektedirler (Field, 2006, s. 2). Örneğin bir insan özel ders için öğretmen ararken, doktora ihtiyaç duyduğunda veya araba satın alacaksa tanıdıklarının bilgisine başvurmaktadır. Bu durumda bireyin ne bildiğinden ziyade kimleri tanıdığı önem kazanmaktadır.

Sosyal sermaye kavramında sosyal iletişim ağlarının toplumun sağlıklı bir şekilde devam etmesinde hayati bir değeri vardır ve bu iletişimin sağlıklı bir şekilde çalışması, toplumsal işleyişin şartını ve sosyal sermaye tartışmalarının ana eksenini oluşturmaktadır. İletişimin sağlıklı olduğu toplumlarda toplumsal güven ve bütünlük gibi değerler temayüz etmektedir. Sosyal sermaye kavramında en önemli husus ilişkilerin önemli olduğu gerçeğidir (Yarç, 2011).

2.1.5. Ekonomik, Fiziksel ve Beşeri Sermaye

Ekonomik Sermaye

Ekonomik sermaye sermaye türlerinden en klasik olanıdır. Ekonomik sermaye Marks'la birlikte sosyal sınıfları birbirinden ayıran temel unsur olarak kabul edilmiştir. Marks'ın sınıf teorisinde toplum ekonomik sermayeye sahip olanlar ve olmayanlar şeklinde iki sınıfta konumlandırılmıştır. Günümüzde ekonomik sermaye toplumdaki sosyal sınıfların analizinde artık yetersiz kalmaktadır.

Bourdieu (1986) ekonomik sermayeyi doğrudan ve ilk elden dönüştürülebilir mülkiyet oluşturulmasında imkan sağlayan tüm değerler olarak ifade etmektedir. Ekonomik sermayeye sahip olmak aynı zamanda fiziksel sermayeye sahip olma imkanı da sağlamaktadır. Her iki sermaye de sebep sonuç açısından birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

Bourdieu'ya göre ekonomik sermaye ne oranda büyüklüğe sahipse aile içi kültürel sermayenin elde edilişi daha kolay olmaktadır ve çocuklarının eğitimine o oranda yatırım imkanı sağlanabilmektedir (Yılmaz, 2008). Ekonomik sermaye ile kültürel sermaye birbirinden bağımsız ele alınamamaktadır. Özellikle günümüz kapitalist toplumlarında kültürel sermaye edinimi ve yeniden üretimi ekonomik sermaye ile yakından bir ilişki içerisinde olmaktadır.

Fiziksel Sermaye

Bourdieu (1986) fiziksel sermayeyi hemen paraya dönüştürülebilir ve mülkiyet hakkı biçiminde kurumsallaşmış meta şeklinde tanımlamıştır.

Fiziksel sermaye doğrudan somut objelere atıfta bulunmaktadır, elle tutulabilir, dokunulabilir nesnelere ve bu kaynak kullanmakla azalabilmekte veya tükenebilmektedir (Putnam, 2000).

Beşeri Sermaye

Fiziksel sermaye kavramının bireyler arasındaki gelir farklılıklarını açıklamada yetersiz kalması sosyal bilimcileri farklı arayışlara sürüklemiştir. Beşeri sermaye olarak bulunan bu kayıp halkanın ekonomik kalkınma, refah ve sağlık gibi faktörlerle arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Taban ve Kar, 2006).

Beşeri sermaye; kişisel, sosyal ve ekonomik refahın yükselmesine yardımcı olan ve kişilerde somutlaşan bilgi, beceri ve nitelikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2001, s. 18). Beşeri sermayenin kökeni Adam Smith'e kadar dayandırılmaktadır. Bilgi ve beceriyi sermaye çeşidi olarak ilk defa sistematik bir şekilde inceleyen ise Shultz olmuştur. Beşeri sermaye bilinçli bir yatırım ve bireyin iş yapabilme yeteneğini etkileyen unsur, bilgi ve beceri düzeyi olarak ele alınmıştır (Özdemir, 2007, s. 27).

Beşeri ve diğer sermaye türleri arasında yakın ilişki mevcuttur. Bilgi ve beceri deneyimlerini sosyal sermaye imkanlarının sağladığı, buna bağlı olarak beşeri sermayenin üreticisinin sosyal sermaye olduğu ve beşeri sermayenin yüksek derecede eğitim ve deneyimin ürünü olduğu da belirtilmektedir (Bourdieu, 1986, s. 242).

2.1.6. Habitus

Kültürel sermayeyi belirlemek için kişilerin habitusları önemli bir yer tutmaktadır. Kökeni Aristoteles'e dayanan habitus kavramı sözlük anlamı itibarıyla; toplumsal yapı ile pratik arasındaki bağı oluşturan edinilmiş düşünce ve davranış kalıplarıdır (Marshall, 1999, s. 291). Habitus, nesnel şartlar tarafından oluşturulmuş fakat bu şartların değişmesinden sonra da devam etme eğiliminde olan edinilmiş sürekli bir algılamaya, düşünce ve şemalar sistemi şeklinde tanımlanmıştır (Wolf ve Wallace, 2004, s. 133).

Eylemi kültürel yapıya ve iktidara bağlayan, yapısal bir pratik kuramı geliştiren Bourdieu, geliştirdiği bu kuramda kilit niteliği taşıyan ve kültürel sermaye kavramıyla birlikte adeta Bourdieu'nun alametifarikası haline gelen habitus kavramına zemin oluşturmaktadır (Swartz, 2013, s. 22).

Bourdieu (1986) habitus kavramının amacını toplumsallaşmış bedenin (ki birey ya da kişi olarak da adlandırabiliriz) toplumla karşıtlık içinde olmadığı toplumda var olma biçimlerinden biri olarak belirtmiştir.

Bourdieu habitusa ilişkin olarak şu kısa tanımı yapmaktadır:

“Habitus kelimenin tam anlamıyla, ne tam olarak bireyseldir, ne de davranışları tek başına belirler; buna karşın, eyleyenlerin içinde işleyen yapılandırıcı bir mekanizma, eyleyenlerin çok çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayan bir strateji üretme ilkesidir” (Bourdieu ve Wacquant, 2003, s. 27).

Bourdieu'ya (1973; 1984) göre habitus, kişinin geçmiş deneyimlerinin içinde bütünleştiği kalıcı eğilimler bütünüdür. Bourdieu, habitusun içselleştirilerek zamanla anlamlı pratikler ve algılar oluşturan bir eğilim haline dönüştüğünü ve bu dönüşümün gerekli olduğunu ifade etmiştir. Aktörlerin pratiklerinin belirli şemaların ürünü ve bu pratiklerin de başka hayat tarzlarını içeren şemalardan uzak olduğunu belirtmektedir.

Bourdieu ve Passeron (1977) habitus kavramı sayesinde, eğitime yönelik tercihlerin bilinçli ve akılcı hesaplardan ziyade yatkınlıklara dayandığını vurgulamıştır.

Bourdieu habitus kavramını oyun metaforuyla açıklamaktadır. Sosyal hayatı bir oyuna benzetmektedir. Nasıl ki bir oyun sadece kurallara uymanın dışında bir oyun anlayışını, oyunun nasıl oynanması gerektiğini, oyunun felsefesine hâkim olmayı gerektiriyorsa, sosyal hayatı da bir mücadele alanı olarak düşünecek olursak burada da basitçe kurallara uymak yeterli olmamakta, sürekli doğaçlamayı gerektiren durumlarla karşılaşabilmekteyiz. Oyuncu her ne kadar bireysel bir mücadele içerisinde olsa da aslında kendisini takımın ve oyunun akışına kaptırmış durumdadır. Habitus da oyun için bir pratik olarak, öncesinde hesaplanamayan ve basit bir uyma edimi olmayan şekilde eyleme tepki vermedir (Kaya, 2005, s. 31).

Habitus bir yandan eylemin sınırlarını çizerken diğer yandan sosyalleşme sürecindeki ilk yapılandırıcı özelliklere tekabül eden algıları, hayalleri ve pratikleri doğurmaktadır. Yani hem fail hem aktör olarak işlev görmektedir. Habitus belli bir alanda toplumsal şartları iktidar ve sermayeye bağlı olarak sınıfsal farklılıkları meşru bir hale getirmekte, bu farklılıkların yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

Eagleton habitus kavramını insanlarda pratiklerin oluşmasına yol açan kalıcı eğilimler olarak tanımlamıştır. Habitus sayesinde derinlerde, içimizdeki örtük kalmış norm ve değerleri yeniden üretiriz. Böylece habitus, toplumsal ve zihinsel yapıların gündelik toplumsal yaşam içerisinde yeniden üretimini, pratik hayata dönüştürülmesini sağlayan taşıyıcı bir rol olarak oynamaktadır (Eagleton, 2005, s. 221).

Bourdieu habitusun yeniden üretme özelliği salt koşulları yeniden üreten değil değişime açık bir yeniden üretim olabileceğinin altını çizmektedir:

“Tıpkı kendilerini üreten konumlar gibi, habituslar da farklılaşmıştır; ama aynı zamanda da farklılaştırıcıdır. Ayrışmıştır, ayrıdır ama aynı zamanda da ayrımları getirir: farklı farklılaştırma ilkelerini hayata geçirir ya da ortak farklılaştırma ilkelerini farklı biçimde kullanır... Habituslar ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurur... ancak bunlar, aynı zamanda da, sınıflandırıcı şemalardır, farklı sınıflandırma ilkeleri, farklı görüş ve bölünme ilkeleri, farklı zevklerdir” (Bourdieu, 1995, s. 23).

Bourdieu (1995, s. 23) “Pratik Nedenler” kitabında habitus kavramı ile ilgili şu tanımlı yapmaktadır:

“Habitus, bir konumun içkin ve bağıntısal özelliklerini birlikçi [üniter] bir yaşam stilinde, yani insanların, malların/varlıkların, pratiklerin tercihindeki birlikçi bir bütünde dile getiren can verici ve birleştirici kökendir. Habituslar ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurur. Bir işçinin yediği şey, özellikle de yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasal kanaatleri ve bu kanaatleri ifade etme biçimi sanayici patronun bunlara tekabül eden tüketimleri ve etkinliklerinden sistematik olarak farklıdır; ancak bunlar, aynı zamanda da, sınıflandırıcı şemalardır, farklı sınıflandırma ilkeleri, farklı görüş ve bölünme ilkeleri, farklı zevklerdir. İşçi ile patron iyi ile kötü olanın, güzel ile çirkin olanın, saygın ile kaba olanın vb., arasında farklılıklar görülür ama bunlar aynı farklılıklar değildir. Aynı davranış ya da aynı eşya birisine saygın, diğerine fazla iddialı ya da gösterişli, bir başkasına da çok kaba görünebilir.”

Dolayısıyla habitus kişinin bedeninde biçimlenen, kişinin hayat tarzını, pratiklerini, duygu ve düşüncelerini ayırtıran ve belirginleştiren bir kavramdır.

Habitus kavramının bireysel öznellik ile toplumsal nesnellığın birbiri içine girmiş gerçekliklerini vurgulama tarzı, Berger ve Luckmann (1966) gibi toplumsal inşacı kuramlarınkine benzemektedir. Bourdieu'nun aktörler ile yapılar arasındaki ilişkiye yaklaşımı, Berger ve Luckman'ınki gibi temel bir düşünceye dayanmaktadır. Nesnel yapıların öznel sonuçlar doğurması olgusu, toplumsal dünyanın aktör bireylerden oluştuğu görüşüyle çelişmemektedir (Swartz, 2013, s. 139).

Bourdieu, eşitliksiz toplumsal düzenlemelerin hem hâkimlere hem de tahakküm altındakilere mantıklı geldiğini ortaya koymak amacıyla habitusu kullanarak sosyalleşmenin sınıf temelli niteliğini vurgulamaktadır. Habitus bir toplumsal sınıf ya da statü grubunda yaygın olan nesnel alışkanlık, tutum, hal, kültür vb.nin bilinçdışı bir şekilde özellikle çocukluğun ilk yıllarında içselleştirilmesiyle oluşmaktadır. Habitus sınıfsal durumların nedeni değil, sonucudur. Fransız işçi sınıfı çocukları 1960'larda eğitimin hızla yaygınlaşmasıyla yükseköğrenimden yararlanmaya istek göstermemelerin nedeni, okuldaki başarı açısından daha önce mevcut olan sınırlı fırsatları içselleştirmiş ve kendilerini o fırsatlarla sınırlamış olmalarından kaynaklanmaktadır (Swartz, 2013, s.148-149).

Bourdieu'nun habitusa ilişkin görüşleri bütün davranışların habitus tarafından yönlendirildiğini iddia etmektedir demek değildir. Bourdieu habitusun en iyi normatif kuralların açık olmadığı durumlardaki davranış örüntülerini açıkladığını keşfetmiştir. Yüksek derecede kodifiye olmuş, düzenli durumlarda ya da maddi ve siyasi açıdan hayati çıkarların söz konusu olduğu durumlarda, davranış habitusa daha az bağlıdır. Yüksek düzeyde ritüel haline gelmiş durumlar habitusun bu ritüelleri değiştirme, geliştirme ve yeni bir davranış kalıbı ortaya koyma fırsatını azaltmaktadır ama tamamen de ortadan kaldırmamaktadır. Buna karşılık daha az ritüelleşmiş durumlar stratejik fırsatları beslemektedir (Swartz, 2013, s. 161).

Bourdieu eserlerinde habitusa ilişkin “kültürel bilinçdışı”, “alışkanlık oluşturan güç”, “temel, derinlemesine içselleştirilmiş büyük örüntüler”, “zihinsel alışkanlık”, “zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları”, “düzenli doğaçlamaların üretici ilkesi” gibi ifadeler de kullanmıştır. Kavramın kapsamı zamanla eylemin hem bilişsel hem de

bedensel temelini vurgulayacak ve alışkanlık haline gelmiş eylemlerin yanı sıra yaratıcı eylemleri de içine alacak şekilde genişlemiştir.

2.1.7. Zeka

Zeka adı verilebilecek tek bir insan yetisinin var olup olmadığı ve eğer varsa, bunun doğuştan belirlenmiş farklılıklara ne ölçüde bağlı olduğunu yıllardır tartışılmaktadır. Zekanın tanımlanması oldukça zordur, çünkü birçok farklı ve çoğu kez de birbiriyle bağlantılı olmayan özellikleri kapsamaktadır. Örneğin, zekanın en “saf” biçiminin soyut matematiksel sorunları çözme yeteneği olduğunu varsayılmaktadır. Fakat bu tür sorunları çözmeye çok iyi olan bazı insanlar bazen başka alanlarda, örneğin tarihsel olayları kavramada ya da sanatsal çalışmalarını anlamada daha düşük bir yetenek sergileyebilmektedirler. Kavram belirli bir tanım içine sokulmaya çok dirençli olduğundan zeka “IQ (Intelligency Quoitent)” zeka ölçümü, “zeka testleriyle ölçülen şey” olarak kabul edilebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Bu önerinin yeterince doyurucu olmadığı açıktır, çünkü zekanın tanımı tamamen döngüsel olmaktadır (Giddens, 2012, s. 72).

Piaget (1952) zekayı, algılama, akıl yürütme, hatırlama gibi zihinsel süreçlerin gelişimi olarak tanımlamıştır (Piaget, 1952, s. 37). Thorndike (1977) zekayı, doğuştan veya kazanılan zihinsel çağrışımların sayısal toplamı olarak adlandırmış; zekayı sözlü zeka, pratik zeka ve toplumsal zeka olmak üzere üçe ayırmıştır. Alfred Binet (1996) ise zekayı, akıllı iyi bir şekilde kullanabilme, iyi hüküm verme ve kendi kendini yenileyebilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Çoklu zeka kuramcısı olarak adlandırılan Gardner’a göre zeka bir problem çözme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Gardner zekayı sınıflandırırken zekanın sekiz türü olduğunu belirtmiştir (Gardner, 1993, s. 67). Bunlar:

- a. Sözel/Dilsel Zeka,
- b. Mantıksal/Matematiksel Zeka,
- c. Müziksel/Ritim Zeka,
- d. Uzamsal/Görsel Zeka,
- e. Bedensel/Kinestetik Zeka,
- f. Sosyal Zeka,

- g. İçsel Zeka/Benlik Bilgisi,
- h. Doğa Zekası.

Bilimsel manada ilk defa zekânın ölçülmesi 1890'lı yıllarda yapılmıştır. “Amerikalı psikolog Mc. K. Cattel üniversite öğrencileri arasındaki kişisel farkları incelemek amacıyla zekâ testi kavramını ileri sürmüştür. İlk denemelerde reaksiyon zamanı, acıya duyarlılık vb. gibi duyuşsal hareketşel fonksiyonların ölçülmesi hedeflenmiştir” (Çelik, 1998, s. 7). Akarsu'ya (2001, s. 9) göre; Zeka testleri ile ilgili ilk çalışmalar Galton'la başlamış, Alfred Binet ve Theodore Simon Paris'te yaşayan sokak çocukları arasından zekâ özürllüerinin tespit edilmesi amacıyla bir test geliştirmiş ve uygulamıştır. Amerikalı Terman bu testi normal ve üstün zekâlıları ayırmak için 1916'da Stanford-Binet Intelligence Scala adıyla insanlığın hizmetine sunmuştur. Günümüzde ise en yaygın olarak kullanılan “Wechsler Zeka Ölçeği” (WISC-R Zeka Testi) olmak üzere “Standart Progresif Matrisler Testi”, “Bilişsel Değerlendirme Sistemi” gibi zeka testleri kullanılmaktadır.

Zekâ Testleri “ZB (IQ= ZEKÂ YAŞI/TAKVİM YAŞIx100” (Topses, 1997, s. 78) formülüyle hesaplanmaktadır. Zekâ testleriyle ölçülen her zekâ düzeyleri ise belirli bir terimle anlatılmaktadır. Puanlar ve terimleri aşğıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Dünya Sağlık Örgütüünün (WHO) Zeka sınırlaması şu şekildedir:

<u>Zeka Puanı (IQ)</u>	<u>Terim</u>
a. 0-20	Derin Zeka Geriliği
b. 20-35	Ağır Zeka Geriliği
c. 30-50	Orta Dereceli Zeka Geriliği
d. 50-70	Hafif Derecede Zeka Geriliği
e. 70-79	Sıradan Zeka Geriliği
f. 80-89	Donuk Zeka
g. 90-109	Normal Zeka
h. 110-119	Parlak Zeka
i. 120-129	Üstün Zeka
j. 130 ve Üstü	Çok Üstün Zeka

Toplumdaki bu zeka dağılımı normal dağılım eğrisinde olduğu gibi çan biçimindedir. Zekanın tanımlamasındaki farklılıklar zekanın ölçüm araçlarındaki farklılıkları da beraberinde getirmiştir. Her araştırmacı zekanın farklı bir özelliğine odaklandığından farklı ölçüm araçları geliştirmişlerdir.

2.1.8. Üstün Yetenek

Günümüzde üstün yetenekli kavramı ile üstün zekalı kavramı birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olsa da literatürde bu iki kavram farklı şekillerde kullanılmaktadır. Üstün yetenekli kavramı daha kapsamlı olup, üstün zekalı tanımlaması ise zeka testlerinden 130 ve üzeri puanı işaret etmektedir.

BİLSEM’lerin eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenci, öğretmen seçme vb. hususları kapsayan ve BİLSEM’lerdeki faaliyetlerin mevzuata ilişkin dayanağını oluşturan BİLSEM Yönergesinde (2007) üstün yetenekli tanımlaması şu şekildedir:

“Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşutlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencilerdir.”

Bu tanımlamada, üstün yetenekli birey sadece zeka ile sınırlandırılmamakta farklı özellikler de yeteneğin kapsamı içine dahil edilmiştir. Üstün yetenekli kavramı üstün zekalı tanımlamasını kapsayıcı bir kavramdır. Bu çalışmada üstün yetenekli kavramı BİLSEM yönergesinde yapılan tanımlamayla ele alınmıştır. BİLSEM’de üstün yetenekli çocukların seçim kriterleri bu tanımlama üzerinden yapıldığından bu araştırmada işlevsel tanım olarak bu tanımlama kullanılmıştır.

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar bazı özellikleri itibariyle toplumda diğer bireyler tarafından fark edilebilen çocuklardır ve onları normal çocuklardan ayıran birtakım özellikler mevcuttur. Bu özellikler onları üstün yetenekli yapan özellikler olduğu gibi üstün yetenekli olmanın göstergesi de olabilmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar fiziksel özellikler ve sağlık bakımından normal çocuklardan daha iyi durumda, özgüveni yüksek, toplumsal duyarlılığa sahip, liderlik özellikleri

gelişmiş, yaratıcı ve hayal güçleri geniş çocuklardır. En önemli yetenek ise kavram oluşturma olarak kabul görmektedir (Davashgil, 1990; Enç, 1979, s. 128).

Birinci Özel Eğitim Konseyi Raporunda (1991) üstün yeteneklilerin özellikleri şu şekilde maddelenmiştir:

- İleri düzeyde zihinsel yetenek,
- Çeşitli alanlarda özel yetenek,
- Duyarlılık ve yaratıcılık,
- Yoğun motivasyon (Ömeroğlu,1993).

Enç'e göre (2004) üstün yeteneklilik ortalama üstü yetenek ve yüksek düzeyde görev sorumluluğu, yaratıcılık, motivasyon gibi dört özelliğin etkileşimiyle oluşmaktadır

Renzulli'nin (1997) ortaya koymuş olduğu özellikler literatürde üstün yeteneklilerin sahip olduğu en çok kabul gören özelliklerdir. Bunlar:

- Genel gelişimde ortalamanın üzerinde olmak,
- Sorunlara iraksak düşünme ile yaklaşmak,
- Yüksek sorumluluk bilinci (Renzulli, 1997).

Üstün yetenekli çocukların diğer özelliği de çevreyle kurdukları duygusal ilişkilendir. Toplum tarafından yaygın bir kanaat; gözlüklü, hiç arkadaş çevresi olmayan, sürekli ders çalışan bir öğrenci olarak düşünülen üstün yetenekli çocuklar sanılan aksine üstün kavrama yetenekleri sayesinde çözüme yönelik yaklaşımları, olaylara duyarlı ve gerçekçi yaklaşım biçimleriyle de son derece sağlıklı ve sosyal iletişim becerileri gelişmiş çocuklardır (Şahin, 1996).

Buraya kadar genel özellikleri ifade edilen üstün yetenekli çocuklar hakkında bilinen doğru bilinen yanlışları belirtmekte fayda olduğu değerlendirilmektedir. Akkanat'a göre (1999) bu yanlış kanılar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Davranışsal ve psikolojik bozukluklar gözlenir.
- Aşırı hareketlidirler.
- Bedenen güçsüz, iri kafalı, gözlüklüdürler.

- Geçimsizdirler.
- Bireysellikten daha çok hoşlanırlar.
- Ailedeki en küçük kardeşin üstün yetenekli olma olasılığı daha yüksektir.
- Sosyal yönleri zayıftır.
- Bencillerdir.
- Diğer çocuklar tarafından “inek” olarak adlandırılan çocuklardır.
- Ömürleri daha kısa olur.

Fiziksel Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar fiziksel özellikleri itibariyle akranlarından üstün fiziksel yapıya sahip, daha sağlıklı çocuklardır. Bu alanda tarihteki ünlü büyükleri inceleyen Galton'un, üstün yetenekli çocukları inceleyen Terman ve Hollingworth'un çalışmaları ilk çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar doğumdan itibaren normal çocuklardan farklı gelişim özellikleri sergilemektedirler. Normal çocuklardan yarım kilo ağır, bir-bir buçuk santim uzun olarak doğarlar fakat bu fiziksel üstünlükler çocuğu yetenekli yapmaz. Bu belirtileri gözlemleyerek üstün yetenekli olarak tanılamak doğru bir yaklaşım olmamaktadır (Enç, 1979, s. 128-129).

Emekleme, oturma, yürüme, konuşma gibi gelişim faaliyetlerini daha erken tamamlamaktadırlar. Bebekliklerinde daha sağlıklı, iştahlı oldukları, çok az ağladıkları ve bakımlarının kolay olduğu anne ve babalarından alınan bilgiler arasındadır. Bedensel ölçüleri ve fiziksel güzellikleri ortalamanın üzerinde olan çocuklardır. Bedensel kusurları ve hastalık şikayetleri normal bireylere oranla daha az görülmektedir (Ataman, 2008, s. 24).

Üstün yetenekli çocukların özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmış, üstünlüğü sağlayan nedenler üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır. Fiziksel özelliklerinin yaşlılarından daha ileride olması ailelerin maddi imkanları ve beslenme şekilleri ile ilişkilendirilmektedir. Fiziksel gelişimine zekaları mı olumlu katkı sağlamıştır yoksa sağlıklı beslendikleri için mi daha zekidirler bu soruya net bir cevap bulunamamıştır. Ancak fiziksel gelişimlerinde önemli ölçüde ilerilikler olduğu gözlenebilmektedir (Çağlar, 1972, s. 99).

Zihinsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların zihinsel gelişimleri diğer gelişim alanlarına göre daha belirgin şekilde gözlemlenebilmektedir. Bu çocukları üstün yetenekli yapan en önemli özellik ve üstün yetenekli olarak tanılanmasında ele alınan ilk kriter zihinsel özelliklerinin yaşlılarından daha önde olması ve sahip olduğu gelişim evresinden daha üst özellikler gösterebilmesidir.

Çok daha kolay ve hızlı öğrenebilmektedirler. Daha az tekrar ve alıştırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Zihinsel işlemleri normal zekaya sahip yaşlılarına göre daha erken yaşta ve daha rahat yapabilmektedirler (Ataman, 2003, s. 183).

Büyük çoğunluğu okuma ve yazmayı okula başlamadan önce öğrenmiştir. Dikkatini toplama yetenekleri gelişmiştir. Dikkatlerini uzun süreli ve geniş alanlarda toplayabilmektedirler (Bozkurt, 2007, s. 31).

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu'nun (2004), Sisk (1987) ve Strip ve Hirsch (2000)'ten aktardıkları bazı zihinsel özellikleri şu şekilde sayabiliriz:

- Soyut düşünme gücü, kavramlaştırma, sentezleme,
- Bağlantıları görme yeteneği,
- Bellek gücü,
- Geniş kelime bilgisi, ifadede kolaylık, okumaya ilgi,
- Entelektüel meraklılık,
- Eleştirel düşünme gücü,
- Yaratıcılık, mucitlik, beyin fırtınasına ilgi vb.

Sosyal Özellikleri

Zekanın bir tanımını da çevre ile uyum sağlama olarak belirten Sternberg'in (1995) tanımından da yola çıkacak olursak üstün yetenekli çocukların sosyal çevre ile daha uyumlu bireyler olduğu ifade edilmiştir (CCEA, 2006, s. 14-16).

Üstün yetenekli çocuk çevresiyle iş birliği içindedir. Çoğunlukla akranları arasında lider konumda, popüler ve sevilen bir çocuktur. Zihinsel gelişimi daha ileri seviyede olduğundan çevresindeki insanların davranışlarını, düşüncelerini anlayabilmeleri kolay olmaktadır. Kendilerinin ve akranlarının sosyal durumlarını önceden görebilme, kendini değerlendirme ve öz eleştiri yetenekleri gelişmiştir. Empati kurabilme yeteneği fazla olan bu çocukların karşılarındaki bireylerin ihtiyaçlarına karşı hassasiyetleri fazladır (Avcı, 2005, s. 13). Yaşıtlarına nazaran fiziksel ve zihinsel açıdan daha yüksek seviyede olan bu çocukların buldukları sosyal ortamda fark edilmeleri kolay olmaktadır ve zihinsel özelliklerini sosyal ilişkiler kurmada iyi bir şekilde kullanabilmektedirler. Toplum tarafından sevilen, kabul gören, çok iyi iletişim kurabilen çocuklar olmaktadır.

Duygusal Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar yüksek farkındalık ve gözlem kabiliyeti sayesinde tüm dünyada yaşanan problemler hakkında kaygı duymaktadırlar. Olaylar karşısında hassasiyetleri fazladır. Yaşadıkları bu yüksek duyarlılık onları hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Burada önemli olan çocuğun bu olaya yüklediği anlam ve verdiği geri dönüşümle ilgilidir (Avcı, 2005, s. 14).

Esprî yeteneklerinin gelişmiş olması ve dünyayı anlama becerisinin yüksek olması neticesinde uygun espriler yapabilmektedirler. Esprilerdeki ince noktaları rahatlıkla kavrayabilmektedirler (Ataman, 2003, s. 186).

Duygusal açıdan gelişmiş olan hassasiyet ve duyarlılıkları, empati yeteneklerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Empati yaparak sosyal çevreye daha iyi uyum sağlayabilmektedir ve aynı zamanda ahlak konularında normal zekaya sahip çocuklara göre daha ilgilidirler.

Kişisel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların sosyal ortamlarda öne çıkmalarının, lider konumlarda olmalarının ve popüler çocuk olarak adlandırılmalarının temelinde kişisel özellikleri

bulunmaktadır (Dağlıoğlu, 1995, s. 31). İçsel motivasyonları gelişmiştir. İlgisini çeken konularda dışarıdan bir güdülenmeye ihtiyaç duymadan azim ve sebat göstererek araştırmasını sonlandırabilir, üstlendikleri işi sonuna kadar götürüp neticelendirebilirler.

Başkalarının fikirlerine değer vermektedirler. Alçak gönüllü, nazik, başkalarına güvenir ve kendilerine de güvenilmesini beklerler. Özgüvenleri gelişmiştir, bilmedikleri konularda bilmiyorum demekten çekinmezler (Çağlar, 1972, s. 106). Öz eleştiriye açık, bireysel yeteneklerinin farkındadırlar. Bu özelliklerini toplumda bir üstünlük göstergesi olarak kullanmayacak kadar da duyarlı bir kişilik yapısına sahiptirler.

Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukları Belirleme Yöntemi

üstün yetenekli çocukların belirlenmesi (tanılama) işlemleri Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki BİLSEM’ler tarafından yürütülmektedir. Bu tanılama işlemleri “Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi”nde belirtilen hususlara uygun olarak yapılmaktadır. Tanılama Yönergenin Üçüncü Bölümünü oluşturan “Tanılama ve Yerleştirme” başlığı altında şu şekilde belirtilmiştir:

“BİLSEM’lerin hedef kitlesi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki üstün yetenekli çocuklardır. Her yılın ekim ayı içerisinde bakanlıkça hazırlanan gözlem formları, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına gönderilir. Bu gözlem formları;

Okul öncesi eğitimi çağında olup herhangi bir okul öncesi kurumuna devam edemeyen 3-6 yaş grubu çocukların velilerince,

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubu çocuklar için okul öncesi öğretmenleri veya velilerince,

İlköğretim kurumlarında 1–5 sınıflar için sınıf öğretmenleri; 6–8 sınıflar için şube öğretmenler kurulunca,

Ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmenler kurulunca doldurulur.

Ön değerlendirme/Madde 10- Gönderilen formlar, ön değerlendirme komisyonunca değerlendirilir ve grup tarama testine alınacak öğrencilere duyurulur.

Grup tarama/Madde 11- Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına katılması uygun görülen öğrenciler, merkez yürütme kurulunun belirleyeceği tarihlerde, üst danışma kurulunca belirlenen ölçme araçları ve ölçütleri doğrultusunda grup

taramasına alınır. (Grup tarama testi olarak Thurstone tarafından geliştirilmiş ve Türkiye şartlarına göre standardizasyonu yapılmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11 uygulanmaktadır.)

Bireysel İnceleme/Madde 12- Burada da yeterli başarıyı gösteren öğrenciler rehberlik araştırma merkezleri veya ilgili kuruluşlarla işbirliği yapılarak bireysel incelemeye alınır (Bu aşamada WISC-R testi uygulanmaktadır) ve uygun görülenler merkezlerde eğitime alınırlar.

Herhangi bir nedenle eğitim ve öğretim yılı içerisinde tanılama takvimi içerisinde yer alamayan ve üstün yetenekli olduğu kanaati edinilen çocukların başvuruları öğretmenler, kurullar, veliler ve rehberlik ve araştırma merkezlerince ilgili merkeze yapılır. Başvurular merkez yürütme kurulunca değerlendirmeye alınır. Merkez yürütme kurulunca tanılaması yapılması uygun görülen çocuklar, tanılama komisyonunca ön değerlendirmeye alınır. Bu çocukların sonuçları da diğer çocukların tanılama takvimi içinde gönderilir.

Kayıt ve yerleştirme/Madde 13- Bireysel inceleme ve değerlendirme sonuçlarına göre sıralanan öğrenci listesi Genel Müdürlüğe gönderilir. (2) Genel Müdürlükçe yapılacak değerlendirme sonucunda uygun bulunan liste onaylandıktan sonra ilgili merkeze gönderilir. Listede yer alan öğrencilerin kayıt işlemi için; kayıt formu, veli muvafakat belgesi, nüfus cüzdan örneği ve 4 adet fotoğraf, çocuk/öğrenci velisi tarafından hazırlanarak merkeze teslim edilir. Çocuk/öğrencinin kayıt ve yerleştirme işlemi sonuçlandırılır.” (BİLSEM Yönerge, 2007)

2.2. ÜSTÜN YETENEK EĞİTİMİ

2.2.1. Üstün Yetenekli Çocuk Eğitiminin Tarihçesi

Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmaların 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığına dair literatürde çalışmalar olsa da bu tarihten önce de birtakım çalışmaların var olduğu bilinmektedir. Bu yapılan çalışmaların akademik manada günümüz bilimsel kriterleri açısından yeterli olduğu konusunda tartışmalar olmakla birlikte; o günün şartlarında günümüzdeki araştırmalara ufuk açması bakımından önem arz etmektedir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusundaki fikirleri ile kendinden sonrakileri etkileyen ilk düşünür Eflatun olmuştur. Ülküsel Devleti’nde devletin asıl amacını üstün yetenekli çocukların belirlenip onların yetenekleri çerçevesinde eğitilmesi olarak belirtmiştir. (Enç, 1979, s. 201).

Eflatunun eğitime ilişkin görüşleri Rönesans Avrupa’sının lise modelinin kurulup gelişmesinde etkili olmuştur. Bugün bile bazı Avrupa ülkelerinde uygulanan sistem

olan, dördüncü sınıftan sonra hayata hazırlayan ya da yükseköğretime hazırlayan okullara ayrılışı Eflatun'un temellerini attığı eğitim felsefesine dayanmaktadır (Bencik, 2006, s. 23).

Antik Sparta'da yedi yaşına gelen çocuklar bir elemenden geçirilmekte ve yetenekli olduğu değerlendirilenler özel olarak seçilmekteydi. Fiziksel kusuru bulunan ve hakkında en ufak bir şüpheye sahip olunanlar elenmekte ve seçilen bu çocuklar savaşçı olarak yetiştirilmekteydi. Japonya'da ise 1604-1868 yılları arasında Samuray olarak yetiştirilmek üzere özenle seçilen çocuklara bilim adamları ve sporcular tarafından tarih, güzel yazı, dövüş, savaş sanatı, ahlaki değerler ve itaat öğretilmekteydi (Kılıç, 2010, s. 14).

Selçuklu Devleti'nin en önemli devlet adamlarının ve üst düzey ordu mensuplarının yetiştirildiği Gulamhane (Saray Okulu) adı verilen okul Osmanlı Devleti'nin devşirme sistemine örnek teşkil eden bir sistem olmasının yanında öğrencilerin seçilerek üst düzey bir eğitime tabi tutulduğu kapsamlı bir eğitim sistemiydi (Topçu, 2009, s. 27).

Osmanlı dönemindeki üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü kurum olan Enderun Mektebi ise bir sonraki başlıkta inceleneceğinden bu kısımda sadece Osmanlı'da da böyle bir eğitim sisteminin varlığına değinilmesiyle yetinilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların eğitimleri için yapılan ilk bilimsel çalışmalar Sir Francis Galton ve Terman'ın 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı araştırmalar kabul edilmektedir. Galton 400 ünlü kişinin hayatını tarihsel yöntemlerle incelemiş ve genellenebilir sonuçlara ulaşarak üstün yetenekli bireylerin özelliklerine ilişkin tespitler yapmıştır. Terman ise 1920 yılında yaptığı araştırmada yaklaşık 250 bin öğrenci arasından belirlediği 1500 öğrenciyi 25 yıl boyunca belirli aralıklarla takip etmiş ve elde ettiği sonuçları dört cilt halinde bir eser halinde yayınlamıştır (Enç, 1979, s. 46).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk aracını fırlatması önemli bir yer tutmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri uzay yarışında geri kalmalarının nedeninin Sovyetler Birliği'nin üstün yetenekli çocukların eğitimlerine verdiği önem olduğu sonucuna varmışlardır (Akkanat, 1999). Amerika

Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği arasında her alanda yaşanan bu rekabetten üstün yeteneklilerin potansiyelini kullanarak galip çıkacaklarına inanmaları bu alanın gelişmesinde etkili olmuş ve günümüz üstün yetenekli eğitiminin kuramsal temellerinin atılmasını sağlamıştır.

Enderun Mektebi

Enderun mektebi, Osmanlı Devleti'nde Hristiyan halktan alınan yetenekli çocukların devlet adına güvenilir, donanımlı devlet adamı ve asker yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir eğitim kurumudur (Cihan, 2007, s. 37). Enderun mektebi öğrenci seçim kriterlerinde üstün zeka ve yetenekli çocukları tercih ettiğinden ve seçilen bu çocukların eğitimine verdiği önem sebebiyle özel bir eğitim kurumu olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 1999, s. 78).

Enderun Mektebinin kuruluş yılı bilinmemekle birlikte; Enderun Mektebine öğrenci temini olarak da adlandırılabilen Devşirme Sisteminin ilk olarak Çelebi Mehmet döneminde uygulandığı ve oğlu II. Murat devrinde kanunlaştığından kuruluşunun da bu dönemlerde olduğu sonucuna varılmaktadır. Enderun Mektebi gerçek işlevini Fatih Sultan Mehmet zamanında kazanmıştır. Fatih zamanında Enderun Mektebi bir devşirme sistemi olmaktan çıkıp devletin idari ve mülki kadrolarına personel yetiştirmek için üstün yetenekli gençleri keşfedip, yetiştirmek haline dönüştürülmüştür(Özcan, 1994, s. 254).

Üstün yetenekli çocuklar Osmanlı Devleti tarafından oluşturulan bir komite tarafından; Türk ve Müslüman olmayan ailelerin, 8-18 yaş aralığındaki erkek çocuklarından seçilmekteydi. Eğitim süreleri yetenek alanlarına göre 8-10 yıl arası sürmekteydi. Enderun sistemindeki temel eğitim; devşirme, aileye verme, hazırlık sarayları ve Enderun-i Hümayun olmak üzere dört aşamadan oluşmaktaydı.

Devşirme aşaması; Devşirme Kanunu'na göre Osmanlı Devletinin tebaası olan ve daha çok Hristiyan ailelerin çocuklarının seçilme ve kayıt altına alınma aşamasıdır. Devşirilerek Yeniçeri Ocağı için yetiştirilen bu çocuklar “Acemi Oğlanlar” olarak adlandırılmaktadır (Enç, 1979).

Aileye verme aşaması; ilk aşamadan sonra çocukların geçici bir süreyle Türkçeyi, Türk örf ve adetleri ile İslamiyet’i öğrenmesini sağlamak amacıyla Türk ailelerin yanına bir program dahilinde verilmesidir (Taştan, 2009, s. 9-18). Çocuklar, verildikleri bu ailede Türklüğe ve İslamiyet’e dair temel gelenek, görenek, örf ve adetleri öğrenmekteydi. Çocukların Türk-İslam aile yapısına ilişkin bilgileri bizatihi yerinde ve yaşayarak öğrenmesi sağlanmaktaydı.

Hazırlık sarayları aşaması; Mektebin birinci aşaması Edirne, İbrahim Paşa, İskender Çelebi ve Galatasaray’daki dört hazırlık okulundan oluşmaktaydı. Bu safha bir yandan bir hazırlık aşaması diğer bir taraftan ise eğitim neticesinde seviyesi daha geride kalan öğrencilerin tespit edildiği ve bu elenme neticesinde seviyesi daha düşük olan öğrencilerin yeniçeri, sipahi ocakları gibi askerlik ve devlet kurumlarına hazırlandığı bir programdı.

Enderun-i Hümayun aşaması; Bir önceki aşamayı başarı ile geçen öğrenciler Topkapı Sarayı’ndaki kurumun ilk basamağı olan “Büyük Oda”ya ayrılırdı. Bu “Büyük Oda” ve “Küçük Oda” meslek okullarının hazırlık sınıfları durumundaydı. Bu iki basamakta, Türkçe’nin düzgün bir şekilde okunması, yazılması ve kullanılması, Kur’an ve Arapça öğretimi konularında eğitim verilirdi. Öğrenciler oda öğretiminin sonunda ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak “Sefer, Kiler veya Hazine” odalarına ayrılırlardı. Yaklaşık olarak yedi yıl süren bu aşamanın sonunda öğrenciler başarı ve sahip olduğu yetenek özelliklerine göre saray içi veya dışı hizmetlerde istihdam edilirdi. Eğitim safhası sonunda her yönden en seçkin olanları ise “Has Oda”ya geçirdi. Sokullu ve Köprülü Kiler Odasından sonra Has Oda’ya geçmişler ve daha sonra Sadrazamlığa atanmışlardır (Enç, 1979).

Osmanlı Devleti’nin sahip olduğu gücün muhafazası için üstün ve nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulan Enderun Mektebi, 17. yüzyılda askeri ve siyasi alanda yaşanan çözümlerle birlikte bu çöküşten nasibini almış, önemini giderek kaybetmiş ve öğrenci seçme usulleri başta olmak üzere öğretim ve eğitim, atama sisteminde bozulmalar başlamıştır. 1 Temmuz 1909 tarihinde yayımlanan bir kararname ile eğitim-öğretimine son verilmiştir.

BİLSEM'lerin programları ile karşılaştırdığımızda ilk iki oda tüm derslerin verilmesi ve branşlaşmanın olmaması göz önünde bulundurulursa destek eğitimi, daha sonraki odaları ise bireysel yetenekleri fark etme programı, devlet kademelerinde istihdam edilme olarak kabul edilen Enderun'dan çıkma ise alınan eğitimlerin pratik hayata aktarılması olan proje aşamasıyla ilişkilendirilmektedir (Kılıç, 2010, s. 55).

2.2.2. Türkiye'de Üstün Yetenek Eğitimi

Özel eğitim Türkiye'de ilk olarak 1889 yılında İstanbul'da kurulan işitme engellilere yönelik eğitim veren Ticaret Mektebi bünyesinde başlamıştır. Daha sonra görme engellilere yönelik eğitimin de eklendiği bu okul eğitim hayatına 30 yıl devam etmiştir (Akçamete, 1998, s. 197-198).

2.2.2.1. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerle İlgili İlk Çalışmalar

Üstün yeteneklilerin eğitimi için ilk defa 1948 yılında çıkarılan 5245 sayılı yasa ile üstün yetenekli olarak kabul edilen İdil Biret ve Suat Kan'ın yurtdışı eğitim masrafları devlet tarafından karşılanmış (Kargın, 2003) ve Akarsu'nun da (2001) belirttiği gibi, 1956 yılında 6600 sayılı bir kanun çıkarılarak 1948 yasa genişletilmiştir. Bu kanunla birlikte güzel sanatlarda kabiliyet gösteren çocukların erken yaşta tanınması ve daha sonrasında yurt dışında eğitim görmeleri sağlanmıştır. Pekinel Kardeşler, Timur Selçuk ve Bedri Baykam bu kanundan yararlanarak yurt dışında eğitim gören sanatçı ve bilim adamları arasında sayılabilir. Çıkarılan yasa ile Madde-1'de:

“Güzel sanatlarda fevkalade icra ve ibda istidadı gösteren çocukları memleket dahilinde veya yabancı memleketlerde Devlet hesabına yetiştirmeğe, Talim ve Terbiye Dairesi Reisi, Güzel Sanatlar Umum Müdürü, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi ile Ankara Devlet Konservatuarı müdürleri, bu müesseselerin mütehassıs öğretmenleri arasından Öğretmenler Kurulunca seçilecek üçer mütehassıs ile fonetik ve plastik sanatlar sahasında tanınmış kimseler arasından Maarif Vekaletince seçilecek iki mütehassıstan müteşekkil komisyonun tespit ve teklifi üzerine Maarif Vekili salahiyyetlidir.”

şeklinde belirtilmiştir (<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/992.html>). 1977 yılında ise bu kanun dondurulmuştur.

Gazi Eğitim Enstitüsünde 1952-1953 yılları arasında Özel Eğitim Şubesi açılmıştır (Çağlar, 2004, s. 61).

Cumhuriyet döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili ilk deneme 1960 yılında Ankara’da başlamıştır. Bu ilk deneme, özel ve türdeş yetenek sınıfları uygulamalarıdır. Özel sınıf; Ergenekon adlı ilkokulda normal okullardan seçilen ve IQ düzeyi 125 ve üstü öğrencilerin bir sınıfta toplanmasıyla oluşturulmuştur. Bu uygulama deneme ortaokulu şeklinde de planlanmış olduğu halde yarıda kesilmiş ve özel sınıf öğrencilerini Maarif Koleji kabul etmiştir. Uygulamanın sonlandırılmasının nedeninin üst düzey bürokratların çocuklarının üstün yetenekli olmamasına rağmen bu sınıflarda öğrenim görmesi için yapılan baskılar olduğudur. Türdeş okullar uygulaması da aynı dönemde Ankara’da üç farklı okulda başlamış, ancak beş yılın sonunda herhangi bir değerlendirme yapılmadan ve neden gösterilmeden eğitim-öğretimine son verilmiştir. (Akarsu, 2001, s. 41-42).

30 Temmuz 1962 tarih 1214 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği ve 6660 sayılı Kanun’a dayanılarak *“Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik”* 05.08.1963 tarih ve 11472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü 1980 yılında kurulmuş ve 1982 yılında Daire Başkanlığına dönüştürülmüş ve daha sonra ise Rehberlik Dairesi Başkanlığı adı altında çalışmalarına devam etmiştir. 30.04.1992 günü çıkarılan 3797 sayılı kanunla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Kargın, 2003).

Türkiye 1991 yılında Avrupa Üstün Yetenek Konseyine üye olmuştur. 13-15 Mayıs tarihleri arasında Ankara’da ilk olarak Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve bu konseyde 10 ana ve 5 alt olmak üzere toplam 15 komisyon kurulmuştur. Komisyonlardan biri de Üstün Yetenekliler Eğitim Komisyonudur. Komisyonların yaptığı değerlendirmeler neticelendirilmiş; I. Özel Eğitim Konseyinin görüşmeleri ve aldığı kararlar I. Özel Eğitim Konseyi Raporu olarak yayımlanmıştır.

Günümüzde de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum olan ilk BİLSEM 1995 yılında Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Ankara’da açılmıştır.

25.10.2001 tarih ve 370 sayılı Kurul kararı ile Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi yürürlüğe girmiştir.

2003 yılında edebiyat ve sosyal bilimler alanında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi amacıyla Türkiye’nin ilk sosyal bilimler lisesi İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi açılmıştır. Aralık 2003 tarih ve 2555 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “*MEB Sosyal Bilimler Yönetmeliği*” ile de sosyal bilimler liselerinin işleyişi ile ilgili esaslar düzenlenmiştir.

2004 yılında; MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Çocuk Vakfı, Üstün Yetenekliler Araştırma ve Eğitim ve Uygulama Merkezi’nin iş birliği ile İstanbul’da 23-25 Eylül tarihleri arasında I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi düzenlenmiştir. Kongre, üstün yetenekli çocuklar alanındaki bilgi birikimini artırmak, bu konuda uzmanları bir araya getirmek, üstün yeteneklilerin eğitiminde sorunlara dikkat çekmek ve üstün yeteneklilerin eğitimleri için gerekli bilinçlendirmeyi sağlamak amacı ile gerçekleştirilmiştir.

2009 yılında 13-15 Şubat tarihleri arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda birikimi olan akademisyenler, kamu yetkilileri, veliler ve öğrencilerden oluşan 62 kişinin katılımı ile Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı (BİLSEM Modeli) düzenlenmiştir. Çalıştayın amacı; BİLSEM modelinin değerlendirilmesi, mevcut durumun tespiti, dünya örnekleri ile karşılaştırılması ve ortaya konan öneriler doğrultusunda bir strateji geliştirilmesiydi. Çalıştayda; üstün yeteneklilerin seçim, eğitim; üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin seçim kriterleri, periyodik hizmet içi eğitim sorunları tartışılmıştır. Üstün yetenek eğitimi verilen eğitim kurumlarında görev yapan idarecilerin seçimi, eğitimine ilişkin sorunlar ile BİLSEM’lerin idari ve mali yapısındaki sorunlar belirlenmiş ve çözüm

önerileri geliştirilmiştir. Çalıştayın sonucunda Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013'ün hazırlanması kararı alınmıştır.

2010 yılı 23-24 Eylül tarihlerinde MEB öncülüğünde Türk Eğitim Vakfı (TEV) ve Koç Üniversitesinin katkılarıyla 1. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu düzenlenmiştir. Sempozyumda; Üstün Yetenekli Bireylerin Tanınması ve İzlenmesi, Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Modelleri, İnsan Kaynakları ve Sürdürülebilirlik başlıklarında sunumlar yapılmıştır. Sempozyumla ABD, İngiltere, Almanya, Güney Kore ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerin üstün eğitimi konusunda geliştirdiği eğitim sistemleri, Türkiye'deki uygulamalar ve bunların sorunları tartışılmıştır.

2012 yılında TBMM Genel Kurulunun 06/03/2012 tarihli 74. birleşiminde üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkenin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla 17 üyeden oluşan Meclis Araştırması Komisyonu kurulmuştur. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yükseköğretime giriş ve yerleştirme bölümünü açıklayan 45'inci maddesinde yapılan değişiklikle "g" bendine,

"Yükseköğretim Kurulunca belirlenecek usul ve esaslara göre, belli sanat ve spor dallarında üstün kabiliyetli olduğu tespit edilen öğrenciler ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunca tespit edilen uluslararası bilimsel yarışmalarda ödül kazanan öğrenciler, ilgili dallarda eğitim yapmak kaydıyla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilir."

ifadesi eklenmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrencilere yetenekli olduğu alanlarda üniversiteye sınavsız geçiş hakkı tanınmıştır.

2.2.2.2. İlköğretim Okulları

Yeni Ufuklar Koleji

1991-1992 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da Yeni Ufuklar Koleji adıyla açılan üstün yetenekli çocukları eğitmeyi hedefleyen bu kurum eğitim-öğretim hayatına başlamıştır (Akarsu, 2001). Fakat bu kolej çeşitli nedenlerden (alanla ilgili yeterli bilgi birikimin olmaması, devlet desteğinin yetersizliği, müfredatta yaşanan zorluklar) başarısız olmuş ve eğitim-öğretim hayatını sonlandırmıştır (Bilgili, 2000).

Beyazıt İlköğretim Okulu

Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi arasında 30.06.2002 tarihinde imzalanan protokol gereği Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı'nın katkısıyla Beyazıt İlköğretim Okulu Üstün Zekalı Çocukların eğitimine 2002-2003 öğretim yılında başlamıştır (www.beyazit.k12.tr).

Doğa Koleji Üstün Zekalılar İlköğretim Okulu

Türkiye'de ilk defa bir okul adı Üstün Zekalılar İlköğretim Okulu olarak kullanılmıştır. Okula öğrenci seçimi; öğretmen veya bilirkişilerin tavsiyesi neticesinde öğrenciye WISC-R zeka testi uygulanır, öğrenci istenilen zeka puanını aldığı anda mülakat yapılır ve öğrenci okula kabul edilirdi. Eğitim içeriği; çoktan seçmeli sınav sisteminin uygulandığı bir eğitim anlayışının aksine entelektüel seviyeyi geliştirme, proje ve araştırmaya yönlendirici ve uygulamalı eğitimler ağırlıklıdır. Akademik programda; matematik, fen ve dil gelişimine ağırlık verilmektedir. Yaratıcılıklarının geliştirilmesi amacıyla stüdyo sanatları, drama, müzik gibi dersler verilmektedir (<http://ustun.dogakoleji.com>).

2.2.2.3. Ortaöğretim Kurumları

Fen Liseleri

1961 yılında Ford Vakfı ve MEB arasında imzalanan protokolle kurulan Ankara Fen Lisesi 1964 yılında ilk öğrencilerini almıştır. 1964 yılında açılan Ankara Fen Lisesi Matematik ve Fen Bilimleri dallarında üstün yetenekli çocukları yetiştirmek amacıyla kurulmuş önemli bir eğitim kurumudur (Enç, 1979, s. 225).

Ankara Fen Lisesi ve daha sonra açılan diğer fen liseleri; öğrenci seçim sistemindeki değişiklikler ve donanım yetersizliklerinden dolayı kuruluş amacı olan fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirmek amacından sapmış, (Akkanat, 1999) öğrenci seçim kriterleri ve öğretim metotları dikkate alındığında üstün yetenekli öğrencileri yetiştiren bir eğitim kurumu özelliği tartışılabilir duruma gelmiştir. Bu okullar halen fen ve

matematik alanında ağırlıklı eğitim veren okullar şeklinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

Anadolu güzel sanatlar liseleri, temel eğitim düzeyinin üzerine 4 yıl öğrenim süresi olan yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılmaktadır. Okul öğrencilerin, güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alması, özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını amaçlamaktadır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/43.html>).

Bu okullar MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı, resim ve müzik alanlarında üstün yetenekli çocukları özel sınavlarla seçerek almaktadır. 1989-1990 eğitim-öğretim yılında ilk olarak İstanbul'da açılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında MEB'in yayınladığı istatistiki bilgilere göre 71 adet Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır (<http://ogm.meb.gov.tr>).

İnanç Lisesi

1990'da Sezai Türkeş, vefat etmiş olan eşinin adına maddi imkanları olmayan üstün yetenekli çocukların yatılı ve parasız bir okulda okumasını sağlamak amacıyla İnanç Vakfı'nı kurmuştur. 1997 yılında zorunlu sekiz yıllık eğitim ile okulun ortaokul bölümü kapatılmak zorunda kalmıştır. 10 Temmuz 2002 tarihinden itibaren TEV'in verdiği destekle eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Anadolu liselerinde uygulanan müfredat programı uygulanmaktadır. MEB Rehberlik Araştırma Merkezlerinden bildirilen, hem yetenekli hem de maddi durumu yetersiz öğrenciler arasından seçilenler okulun yaptığı sınava girmeye hak kazanmış olurlar. 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci seçim kriterlerini karşılayan öğrenciler de ücretli olarak kayıt olabilmektedir (<http://www.tevitok.k12.tr>).

2.2.2.4. Yükseköğretim Kurumları

Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili lisans ve yüksek lisans düzeyinde araştırma yapan iki kuruluş vardır. Bunlardan ilki İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalıdır. 2002 yılında ön lisans ve yan dal sınıf öğretmenliği olarak açılan bu bölüm, 2003-2004'ten sonra yüksek lisans ve 2006-2007'den sonra da doktora programında eğitim vermeye başlamıştır.

30 Temmuz 2002'de Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında yapılan protokolle; Beyazıt İlköğretim Okulu İstanbul Üniversitene uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir (www.beyazit.k12.tr).

Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili çalışma yapan bir diğer yükseköğretim kurumu Anadolu Üniversitesi Üstün Zekalılar Bölümü (ÜYEP)'dir. Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK Desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından 2007 yılında kurulmuş ÜYEP'in; kapsam olarak Türkiye'de ilk ve tek olma özelliği vardır. Programın genel amacı; üstün yetenekli öğrencileri tanılamak, bu öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmak ve bu yeteneklerini pozitif yönlerde kullanmalarına yardımcı olmaktır. ÜYEP, öğrencilerin yeteneklerini keşfettikleri, kendilerini geliştirme olanağı buldukları eğitsel ve sosyal bir ortamdır. ÜYEP öğrencilerini gelecekte çok başarılı, sıra dışı kişilikler olarak görmek programın en önemli misyonudur (www.uyep.anadolu.edu.tr).

2.2.2.5. Sivil Toplum Kuruluşları ve Diğerleri

Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)

Üstün yetenekli çocukların 0-21 yaşları arasında aile ve okullarındaki eğitim ve gelişme ortamlarına katkıda bulunmak, zenginleştirmek; okulları ile sosyal çevrelerinde bilimsel, sosyal ve kültürel çalışmaları oluşturmak ve bu etkinliklere katılımlarını sağlamak amacıyla 1993 yılında bir grup anne-baba ve üstün yeteneğin geliştirilmesine gönül vermiş bilim adamı ve eğitimciler tarafından kurulmuş vakıftır (www.tuycev.org).

Hizmet konuları şu şekildedir:

Türkiye ve dünyada üstün yetenekli çocukların layık oldukları daha zengin bir eğitim ve öğretime kavuşmalarına yardımcı olmak, bu çocukların kültür, edebiyat, sanat gibi konularda gelişmesini sağlamak ve bu konudaki öncü kuruluşları bu çocukları buluşturabilmek, uzmanlık eğitimi ve geliştirici eğitim veren alanında uzman kuruluşların bilgi ve deneyimlerini üstün yetenekli çocukların imkanına sunabilmek, Türkiye ve yurt dışındaki üstün yetenekli çocuklara eğitim veren kurumlar ile koordinasyon halinde olmak ve bu kurumlarla ortak geziler, eğitimler, çalışma projeleri ve öğrenci değişim programları düzenlemek, bu kurumlarda idarecilik ve öğretmenlik yapanların bilgi birikimini geliştirmek ve mevcut birikimlerinden istifade etmek, üstün yeteneklilere yönelik eğitim programları, materyaller, bülten, broşür, video, film, dergi, forum, panel, festivaller hazırlamak ve bilimsel toplantılar, çalıştaylar düzenlemektir (www.tuycev.org).

Türk Zeka Vakfı (TZV)

Ankara'da ODTÜ Teknokent içerisinde bulunmaktadır. Kurumun temel amacı; algılama, karar verme, mantık yürütme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çevreye ve farklılaşan koşullara uyum sağlayabilen, sanata, araştırmaya-geliştirmeye, bilim ve teknolojiye yatkın, beceri düzeyi yüksek insan gücü yetiştirmektir. Bu konularda stratejiler belirlemek ve mevcut stratejileri geliştirmek olarak tanımlanmıştır. Vakıf bu amaçlara ulaşmak için her yıl ülke genelinde zeka oyunları düzenlemektedir.

Etkinlik alanları ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Zekânın Değerlendirilmesi
2. Bilgi Toplumu
3. Eğitim
4. Yaratıcılık ve Girişimcilik
5. Bilim ve Sanat
6. Yapay Zekâ
7. AR-GE
8. Yazılım

9. Zeka Oyunları (www.tzv.org.tr).

Üstün Yetenekliler Enstitüsü

Enstitü, 2009 yılında üstün yetenekli çocukları testlerle tanıyarak, yetenekli oldukları alanlarda gruplama ve zenginleştirme modeliyle onların gelişmesine ve desteklenmesine yardımcı olmak maksadıyla kurulmuştur. İstanbul Şehir Üniversitesi Yenibosna Kampüsü ve İstanbul Kültür Üniversitesi Altunizade Kampüslerinde hafta sonları 3 veya 4 ders üzerinden ücretli olarak eğitimlerini sürdürmektedir. Yaratıcılık ve Mucitlik, Düşünme Becerileri Geliştirme, Zeka Oyunları, Astronomi ve Uzay Bilimleri dersleri verilmektedir. Üstün yetenekli çocukların ailelerin eğitimlerine yönelik de faaliyetler yürütmektedir (www.ustunzekalilar.org).

2.2.3. Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi

Ülkelerin sahip oldukları eğitim felsefeleri üstün yetenek eğitimindeki uygulamalara da etki etmiştir. Bu sebeple dünya üzerinde pek çok üstün yetenekli eğitim modeli geliştirilmiştir. Ülkeler üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda bilgi paylaşımında bulunmaktan ve eğitim uygulamalarını açık bir şekilde belirtmekten kaçınmaktadırlar. Bu gibi sebeplerden dünya üzerinde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bilgilerimiz genel ifadeler çerçevesinde kalmakta ve detaylı bilgilere ulaşılması zor bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Amerika'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda en fazla ve ciddi araştırma yapan ülkedir. Üstün yeteneklilerin eğitilmesi konusunda ortaya koyduğu kuramsal çerçeve ve programlarıyla bu alanda en çok takip edilen ülkeler arasındadır.

1957 yılında Sovyetler Birliği'nin ilk uzay aracını fırlatması hadisesi üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda farkındalık oluşturmuş ve bu konuda çığır açmıştır. Sovyetler Birliği'nin ortaya koyduğu bu hızlı gelişimi üstün yetenekli çocukların eğitimine verdiği öneme bağlayarak aynı yöntem üzerinde çalışmalar yapma

gayretlerine girişmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri 1958 yılında çıkardığı yasa ile üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmaları hızlandırmış ve bu konuya daha çok ilgi göstermeye başlamıştır (Ataman, 1998, s. 181).

1970’li yıllarda üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda kolayca ve fazla değişiklik göstermeden yapılabilecek bir uygulama olarak “hızlandırma” yöntemi uygulamaya koyulmuştur. Bu yöntemle çocuğun kronolojik yaşına göre değil hazır bulunuşluk seviyesine bakılarak sınıf atlama, ders atlama ve kredilendirme gibi uygulamalarla üstün yeteneklilerin eğitiminde ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

1995 yılında çıkarılan Üstün Yetenekliler Yasası ile Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekalılar Araştırma Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü halen 29 eyalette üstün yeteneklilerin keşfedilmesi ve eğitimi ile ilgili çalışmalarını sürdürmektedir (CCEA, 2006, s. 77).

Avrupa’da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Rusya için 20. yüzyılın ikinci yarısı üstün yeteneklilerin eğitiminin ivme kazandığı bir dönem olmuştur. 1950’li yıllarda üstün yetenekliler ile ilgili başarılarla dönemin Nobel ödüllü bilim adamlarının kurdukları fizik, kimya ve biyoloji dallarına ayrı ayrı sanat ve dil eğitimi için seçilen öğrencilerden oluşan iki tür okulun imzası olduğu söylenebilir (Akarsu, 2001, s. 33). 1988 yılında üstün yetenekliler eğitiminin öneminin farkına varan ülke, 1992 yılında ilk üstün yetenekliler okulunu kurmuştur. Günümüzde eğitimine devam eden bu eğitim kurumun müfredatında Rus dili ve edebiyatı, fen, sosyal bilimler, müzik, sanat ve dil eğitimi verilmektedir (Shcheblanova ve Shumakova, 2007, s. 3).

İngiltere’de üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili çeşitli kurum ve sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Excellence in Cities (EIC) programı 1999 yılında ülkedeki üstün yetenekli çocukların eğitimlerine destek amacıyla kurulmuş ve şu an ülkenin 57 bölgesinde 1000’den fazla ilköğretim ve 1000’den fazla ortaöğretim okulunda tanılama çalışmalarını sürdürmektedir (CCEA, 2006, s. 85). Physical Education, School Sport and Club Links Strategy–Gifted and Talented Strand (G&T in PE and Sport in

PESSCL), Junior Athlete Education (JAE), Multi-Skill Academic gibi üstün yeteneklilerdeki akademik başarı ile sportif başarıyı aynı anda geliştirmeyi amaçlayan kurumlar bulunmaktadır (CCEA, 2006, s. 87).

Almanya'da üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili ilk girişim 1978 yılında bir grup veli ve psikolog tarafından kurulan Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneği'dir. Şu an Almanya'da üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü tek okul Braunschweig'da 1981 yılında kurulmuştur (Akarsu, 2001).

İspanya, Portekiz, İtalya, Fransa ve Belçika gibi ülkelerde üstün yeteneklilerle ilgili çalışma ve uygulamalar yok denecek kadar azdır. Doğu Avrupa ülkelerinde 1990 yılı öncesinde SSCB'de olduğu gibi matematik, fizik, kimya, biyolojinin yanı sıra müzik, sanat, spor ve dil eğitimi alanlarında özel eğitimlerin verildiği kurumlar mevcuttu ve bu kurumlar günümüzde de eğitimlerine devam etmektedirler (Akarsu, 2001).

İsrail'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimine en geç (1970'lerde) başlayan ülkelere rağmen şu anda eğitimini en ciddiye alan, kuramsal ve uygulamalı olarak en çok çalışmaların yapıldığı ülkelerin başında gelmektedir.

1970'lerde başlatılan çalışmalarla İsrail Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Üstün Zekalılar Birliği kurulmuş ve üstün yeteneklilerin eğitim sistemi ile ilgili teori ve pratikteki çalışmalar bu kurum tarafından yapılmıştır.

İsrail'de diğer ülkelere farklı olarak, yapılan zeka ve yetenek testlerinin çocuklara bir kez uygulanması değil belirli periyotlarla bir çocuğa birden fazla uygulanması ve üstün yeteneklilerin gözden kaçırılmamasıdır. Askerlik eğitimine gelen bireylere de bu testler yapılması bu duruma örnek olarak gösterilmektedir (Uzun, 2006, s. 26)

Tanımlama aşamasında %1'lik dilime giren çocuklar özel donanımlı okullarda, %3'lük dilime giren çocuklar ise okul sonrası ek çalışmalar ve zenginleştirme programlarına katılmaktadırlar.

2.2.4. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Özel eğitimin içerisinde kabul edilen fakat programlı bir eğitim kapsamına alınmayan üstün yeteneklilere verilen eğitimlere ilk olarak 1993 yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin açılmasıyla başlanmıştır (Dönmez, 2004, s. 69).

“Bilim ve Sanat Merkezi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur” (BİLSEM Yönerge, Md. 21).

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili uygulanan projeler içerisinde en kapsamlı proje Millî Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermekte olan Bilim ve Sanat Merkezleridir (Dönmez, 2004, s. 69).

Başlangıçta Ek Ders Uygulama Okulu daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi olarak adlandırılan bu proje; ilk olarak 1993 yılında Ankara’da açılan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ile başlamıştır. Sonrasında İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli’de yapılan pilot uygulamalar ile devam ettirilmiştir (Dönmez, 2004, s. 71). İkinci BİLSEM ise İstanbul’da kurulmuştur. 2015 yılı itibariyle Türkiye’de 70 Bilim ve Sanat Merkezi bulunmaktadır (www.meb.gov.tr). Son dönemde MEB’in her il merkezinde BİLSEM açılmasına yönelik çalışmaları devam etmektedir.

Mili Eğitim Bakanlığı Bilim ve sanat Merkezi Yönergesinin 2. Bölümünün 6. Maddesinde merkezlerin amaçları aşağıda şu şekilde belirtilmiştir:

“a) Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincinin kazandırılmasını,

b) Ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini,

c) Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak bütünlük içinde değerlendirilmesini,

ç) Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,

d) Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını,

e) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini,

f) İş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini,

g) Üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalarda kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,

ğ) Yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini sağlamaktır.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

BİLSEM Yönergesinin 2. Bölüm 7. Maddesinde ise Merkezlerdeki eğitim-öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlendiği ve yürütüldüğü belirtilmektedir:

“a) Bireysel eğitim-öğretim yapılması ve çocuk/öğrencilerin ihtiyacına göre hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesine çalışılır.

b) Üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin eğitim-öğretiminde bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimleri bir bütünlük içerisinde ele alınır.

c) Eğitim-öğretim etkinlikleri, çocuk/öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumları ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır ve yürütülür.

ç) Çocuk/ öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında izledikleri programlar ile merkezlerde yapacakları çalışmalar arasında işbirliği sağlanır.

d) Çocuk/ öğrencilere benlik algısı ve iletişim becerileri kazandırılır.

e) Eğitim-öğretim etkinlikleri, çocuk/öğrencileri dıştan yönelimli ve yönetimli bir disiplin ve denetim yerine, içten odaklı disiplin ve denetim anlayışını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenir.

f) Çocuk/ öğrencilerin geleceğe yönelik düşünceleri, tahminlerde bulunmaları ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtılmaları sağlanır.

g) Çocuk/ öğrencilerin, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkin kullanan bireyler olarak yetişmeleri sağlanır.

ğ) Eğitim-öğretim sürecinin; çocuk/öğrenci, örgün eğitim kurumu, veli ve merkez ile iş birliğinde devam ettirilmesine çalışılır.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Eğitim Programları

Merkezlerdeki eğitim-öğretim etkinlikleri Madde 14’de belirtildiği üzere;

“a) Okul öncesi eğitimi çağındaki üstün yetenekli çocuklar tam gün,

b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler; örgün eğitimlerine akranları ile birlikte kayıtlı oldukları okullarında devam eder. Örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak olan eğitim-öğretim, merkezlerce verilir.

(2) Bu eğitim-öğretim;

a) Birinci dönem: Eylül, Ekim, Kasım, Aralık, Ocak

b) İkinci dönem: Şubat, Mart, Nisan, Mayıs, Haziran

c) Üçüncü dönem: Temmuz, Ağustos (yaz okulu, öğrenci kampları) aylarını kapsayacak şekilde yılda üç dönem olarak düzenlenir. Her dönem sonunda merkez yürütme kurulunca hazırlanacak değerlendirme raporları Genel Müdürlüğe gönderilir.

(3) Verilecek eğitim-öğretimin süresi çocuk/öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyacına göre belirlenir.

(4) Çocuk/öğrenciler her dönem sonunda, merkezin öğretmenler kurulunda değerlendirilir. Bu değerlendirme sonunda çocuk/öğrencinin merkezlerdeki çalışmalara devamının yararlı olamayacağı görüşüne varılırsa durum, velisine ve merkez yürütme kuruluna bildirilir. Konu, merkez yürütme kurulunca oluşturulacak genişletilmiş bir komisyonda değerlendirildikten sonra velinin de görüşü alınarak gerektiğinde çocuk/öğrencinin merkezle ilişkisi kesilir.

(5) Her eğitim döneminde devamsızlık süresi eğitim süresinin %30 unu geçemez. Mazeret göstermeksizin bu süreyi aşan veya programa katılmayanların kaydı silinir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Merkezlerde uygulanacak eğitim-öğretim programları, aşağıda belirtilen ilkeler çerçevesinde hazırlanarak ve geliştirildiği Madde 15’de belirtilmiştir;

“a) Programlar, öğrenci merkezli, disiplinler arası, modüler yapıda hazırlanır.

b) Programlar, lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanır.

c) Programlar, çocuk/öğrencilerin yaratıcılığını, sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirecek ve yetişkinlik dönemlerindeki şartlara hazırlayacak nitelikte düzenlenir.

ç) Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya kapsamı genişletilecek ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacıyla hazırlanır.

d) Eğitim programları hazırlanırken çocuk/öğrencilerin canlı ve nesnelere olan ilişkisini iyi gözlemlemeye dayalı, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulamasına dikkat edilir.

e) Uygulanacak programların süreleri, çocuk/öğrencilerin bireysel potansiyeli doğrultusunda belirlenir.

Yönergenin 16. Maddesine göre kayıtları yapılan okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim çağı çocuk/öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyi ölçüldükten sonra merkezlerce;

- a) Uyum (Oryantasyon),
- b) Destek Eğitimi;
- 1) İletişim Becerileri,
- 2) Grupla Çalışma Teknikleri,
- 3) Öğrenme Yöntemleri,
- 4) Problem Çözme Teknikleri,
- 5) Bilimsel Araştırma Teknikleri,
- 6) Yabancı Dil,
- 7) Bilgisayar,
- 8) Sosyal Etkinlikler,
- c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme,
- ç) Özel Yetenekleri Geliştirme,
- d) Proje Üretimi/Yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar.

Programları tamamlayan çocuk/öğrencilere tamamladığı her programın sonunda merkez müdürlüğüne Tamamlama Belgesi verilir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Programların Uygulanma Süreci

Madde 17’de programların uygulanmasından önce Hazır Bulunuşluk Düzeyini Belirleme aşamasında şu işlemler uygulanır:

“a) Hazır bulunuşluk düzeyi belirleme çalışmalarına, merkezlerce oluşturulan programa dayalı ölçekler aracılığı ile sınıf öğretmenleri ve velilerinden alınan bildirimlerle başlanır.

b) Çocuk/ öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel alanlara yönelik hazır bulunuşlukları, etkinlik temelli olmak üzere uyum programı süreci içerisinde yapılır. c) Çocuk/ öğrencilerdeki ilgi ve yetenek alanı/alanlarını gözlemek için değişik ilgi ve yetenek alanı/alanlarına hitap eden etkinlik köşeleri hazırlanır.

ç) Hazır bulunuşluk ölçümleri ile çocuk/öğrencilerin merkeze başladığında hangi ilgi ve yetenek alanı/alanlarında öğrenmeye açık oldukları hakkında bilgi sahibi olunur. d) Yapılan ölçümler sonucunda çocuk/öğrencilerin merkezce bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel performans düzeyleri belirlenir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Uyum (Oryantasyon) Programı

“a) Örgün eğitim kurumlarından gelen çocuk/öğrencilere ve velilerine öncelikle merkezin misyon ve vizyonu anlatılır.

b) Uyum dönemi etkinlikleri çocuk/öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimleri, ilgi ve yetenek alanları göz önünde bulundurularak oluşturulan gruplar hâlinde yapılır.

c) Yapılacak etkinliklerin içeriği çocuk/öğrencilerde merkezlere ait kurum kültürü ve biz bilinci oluşturacak şekilde planlanır.

ç) Çocuk/ öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan etkinlikler yapılır.

d) Uyum süreci içerisinde yapılan etkinliklere merkezdeki tüm öğretmenler katılır.

e) Her lider ve/veya danışman öğretmenin sorumlu olacağı çocuk/öğrenci grubu bu dönemde belirlenir.

f) Uyum süreci içerisinde her çocuk/öğrenci, kendi lider ve/veya danışman öğretmeni başta olmak üzere bütün öğretmenlerce gözlemlenir ve gözlemler yazılı olarak not edilir. Bunun sonunda elde edilen veriler lider ve/veya danışman öğretmen tarafından gözlem defterine yazılır. Rehberlik ve psikolojik danışma birimine verilir.

g) Hazır bulunuşluk düzeyini belirleme ilkelerinde olduğu gibi, çocuk/öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirleme çalışmalarına uyum sürecinde de devam edilir. Elde edilen veriler, öğretmenler kurulunda değerlendirilir ve değerlendirme sonuçları rehberlik ve psikolojik danışma birimince öğrenci dosyasına işlenir.

ğ) Uyum süreci sonunda elde edilen geri bildirimler velilerle paylaşılır.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Destek Eğitimi Programı

“a) Destek eğitim programında çocuk/öğrenciler, uyum programı sonunda ortaya çıkan performanslarına göre gruplara ayrılır.

b) Gruplara ayrılan çocuk/öğrenciler, destek eğitim programındaki alt program dalları olan iletişim becerileri, grupla çalışma teknikleri, öğrenme yöntemleri, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, fen bilimleri, matematik,

dil sanatları, sosyal bilimler, resim, müzik ve benzeri alanlar ile ilişkilendirilerek eğitime alınır.

c) Destek eğitim programında yabancı dil ve bilgisayar programlarına tüm çocuk/öğrenciler alınır.

ç) Destek eğitim programında çocuk/öğrencilerce bireysel ya da grup hâlinde proje hazırlama çalışmalarına başlanır.

d) Destek eğitim programı uygulama sürecinde ve süreç sonunda gözlemlere dayalı olarak geri bildirimler alınır.

e) Destek eğitim programı sonunda çocuk/öğrenciler hakkında yapılan bütün gözlemler ve alınan geri bildirimler, bir araya getirilerek öğretmenler kurulunca değerlendirilir ve her çocuk/öğrencinin ayrı ayrı ilgi ve yetenek alanı/alanları belirlenir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici) Program

“a) Çocuk/ öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel kapasiteleri dikkate alınarak uyum ve destek eğitimi programında yapılan gözlemler ve alınan geri bildirimler sonucu belirlenen bireysel yetenek alanı/alanları doğrultusunda öğrenci grupları oluşturulur.

b) Çocuk/ öğrencilerin sahip oldukları bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla akademik bilgilere dayalı olarak yaratıcılıklarını öne çıkaran ve bireysel farklılıklarıyla ilgili disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır.

c) Öğrenme ortamları, yaratıcı düşünmeyi daha çok destekleyen çağdaş eğitim araç ve gereciyle donatılır.

ç) Programlar, çocuk/öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak modüler yapıda hazırlanır.

d) Bireysel yetenekleri fark ettirici dönemde disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak proje üretim çalışmaları devam ettirilir ve projeler destek eğitimi programına göre daha kapsamlı hazırlanır.

e) Bireysel yetenekleri fark ettirici programlar sonunda, çocuk/öğrenciler hakkında yapılan bütün gözlemler ve alınan geri bildirimler, öğretmenler kurulunda değerlendirilerek çocuk/öğrencinin ilgi ve yetenek alanı/alanları belirlenir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

ÖYGP (Özel Yetenekleri Geliştirici Program)

“a) Özel yetenekleri geliştirici programlar, çocuk/öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak disiplinler arası modüler yapıda olur.

b) Özel yetenekleri geliştirici programlarda çocuk/öğrencilere disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır.

c) Çocuk/ öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerinin farkında olmalarını, kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak eğitim bu dönemde verilir.

ç) Çocuk/ öğrencilerce bu dönemde, daha çok özel yetenek alanı/alanlarına yönelik proje üretim çalışmaları yapılır.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Proje Üretimi ve Hazırlama Programı

“a) Merkezlerdeki bütün etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları esas alınır.

b) Proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki lider ve/veya danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır ve proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur.

c) Çocuk/ öğrencilerce lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde proje konuları belirlenir.

ç) Yöntem olarak öğretmenlerin çocuk/öğrencilere bilgi aktarmasından çok, kendi seçecekleri projeler doğrultusunda çalışmaları, geliştirdikleri çözüm uygulamaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır.

d) Çocuk/ öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3–5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılır ve kendi seçtikleri proje üzerinde çalışarak gerektiğinde bireysel proje üretme çalışmaları da yapılır.

e) Proje konularının belirlenmesi, seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yeri, yerel yönetimler, gönüllü kurum ve kuruluşlar ve üniversitelerden yararlanılır.

f) Projeler ilgili kurum ve kuruluşlarda geliştirilebileceği gibi, gerektiğinde uzman kişilerden de destek sağlanır.

g) Projelerin konusu ve seçiminde herhangi bir sınırlama yapılmaz. Her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilir.

ğ) Projeler, disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır.

h) Çocuk/ öğrencilerin, lider ve/veya danışman öğretmenler rehberliğinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yaparak, yaşayarak, öğrenen; üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, çevresi ile iletişim kurabilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanır.

ı) Proje üretimi yapılırken eğitim-öğretim ortamları, her türlü çevre şartlarına açık, çok amaçlı, sosyal ve psikolojik yönden iş birliğine açık ve motive edici olacak şekilde düzenlenir.” (BİLSEM Yönerge, 2007).

Çocuk/öğrencinin gelişimine göre merkezlerce belirlenen her eğitim-öğretim aşaması süreci içinde ve sürecin sonunda, lider ve/veya danışman öğretmenler tarafından çocuk/öğrencilere yönelik değerlendirmeler yapılır ve raporlar hazırlanmaktadır. Hazırlanan raporlara dayanarak çocuk/öğrencilerin bu disiplinle/disiplinlerle ilgili değerlendirmeleri kendi okullarında o disiplin öğretmenlerinden oluşturulacak bir kurul tarafından yapılmaktadır. Bu raporlar, bir sonraki programa esas teşkil etmek üzere merkez yürütme kurulunca görüşülür Alınan sonuç, o dersin notu olarak öğrencinin karnesine yazılmaktadır. (BİLSEM Yönerge, 2007). Ayrıca bu programların içeriği ve süresi standartlaştırılmamıştır. Örneğin Kırşehir ilinde Uyum ve Destek Eğitimi Programlarının toplam süresi 2 yıl iken Ankara’da eğitim veren BİLSEM’lerde bu programların toplam süresi 1 yıl olabilmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgüt Yapısı

1. Yönetim

- Müdür
- Müdür Yardımcısı
- Merkez Yürütme Kurulu

2. Bilim Etkinlikleri Birimi

3. Sanat ve Spor Etkinlikleri Birimi

4. Destek Etkinlikleri Birimi

5. Araştırma, İzleme, Geliştirme ve Dokümantasyon Birimi

6. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi

- Rehber Öğretmen
- Sınıf Öğretmeni
- Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni
- Özel Eğitim Öğretmeni

7. Okul Öncesi Eğitimi Birimi (BİLSEM Yönerge, 2007).

2.3. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYENİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Kültürel Sermaye

Bourdieu'nun kuramı, toplumsal eşitsizliğin üretilmesinde ve sürdürülmesinde eğitimin, kültürel ürünlerin, ailenin, sosyal ilişkilerin ve sembollerin üzerinde odaklanmaktadır. Kültürel sermaye bu kuramda merkezi bir konumdur (Göker, 2007, s. 282).

Savage ve arkadaşlarının (2005) Bourdieu'nun çalışmasında işaret ettiği nokta kültürel sermayenin eşitsizlik oluşturduğudur. Kültürel süreçlerin ekonomik sınıfsal farklılıklardan kaynaklandığını reddeden Bourdieu sembolik şiddeti, kültürel formların üretimi, alınmasının mirasçısı olarak görmekte, orta sınıfın yeniden üretiminin değil de kültürel ayrıcalıklarının çocukları için eğitim ve meslek fırsatlarına dönüştürmesi olarak tanımlamaktadır.

Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramını destekleyen araştırmalarda kültürel aktivitelere katılımın eğitim sistemiyle geçerli kılınan ve karşılığında çalışan orta sınıfın sahip olduğu ve çocuklarına miras olarak bıraktığı, onları eğitim açısından avantajlı konumlara getirebilecek, mesleki seçimlerde ve üst kültüre tutunmada yardım sağlayacağına dair bilgiler sunulmaktadır (Benett vd., 2005, s. 4).

Bourdieu kültürel sermaye analizini sadece öğrencilerin okulda gösterdikleri başarı düzeyleri arasındaki farkları açıklamakta kullanarak ve kullanım alanı sınırlamamaktadır. Kültürel sermaye personelin alımından, eş seçimine kadar hayatın pek çok alanındaki olguları açıklama işlevi görmektedir. İster yöneticilikte ister evlilikte olsun kültürel sermaye analizinin yapılması sınıf endogamisinin yüksek düzeye çıkmasına neden olmaktadır (Bourdieu, 1984, s. 214-243).

1980'lerden bu yana kişilerin kültürel ve sosyal hayattaki geleceklerini şekillendirmede ekonomik ilişkiler önemini yitirmektedir. Salt ekonomik kriterlerle kişilerin toplumsal hayata dair beğenilerini, kültürel birikimlerini ortaya koymak mümkün gözükmemektedir. Ekonomik kriterler bireylerin toplumsal hayattaki konumunu belirlemede yetersiz kaldığından eğitim düzeyi, tüketim alışkanlıkları, beğeniler ve statü gibi faktörler bireylerin sosyal sınıflarını belirlemede kullanılmaya başlanmıştır.

Günümüzdeki kültürel sermayenin sınırlayıcı tarafı ise kişilerin estetik beğenileri ile ilgili sahip olunan bilginin yeterli olmaması, toplumsal hayata yapılan sosyal ve kültürel katılımların ne seviyede ve ne ölçüde olduğunun yeterince bilinmemesidir.

Bourdieu'nun araştırması temelde iki gerçeği ortaya koymaktadır: *“Bir yanda kültürel pratiklerle eğitimsel sermaye arasında ve ikincil olarak toplumsal köken arasında çok yakın bir ilişki olduğunu ve diğer yanda eşit seviyelerdeki eğitimsel sermayelerde, pratikleri ve tercihleri anlatan sistemde toplumsal kökenin ağırlığı, kişinin kültürün en meşru alanlarından hareket etmesiyle artmakta olduğunu”* (Bourdieu, 1984) açık bir şekilde ispatlamaktadır.

Toplumda var olan kültürel sermaye, tıpkı ekonomik sermaye gibi kıttır. Kültürel unsurların paylaşılması onların değerlerini daha da artırsa da, kültürel sermaye bir sınıfsal eleme mekanizması olarak ancak bazı kültürel unsurların mümkün ölçüde belirli ellerde toplanması yoluyla değerini koruyabilmektedir (Aktay, 2010, s. 477).

Konig ve arkadaşlarının (2006) belirttiği gibi üst statü gruplarına ait bireyler meşru beğenilere sahiptirler. Klasik müzik dinler, güzel sanatlara değer verir, yabancı yönetmenlerin filmlerini seyretmekten hoşlanmaktadırlar. Bu grupların anlaşılabilmesi ve takdir edilebilmesi için yüksek kültürel bilgi ve entelektüel anlamda yüksek sanatsal değer taşıyan bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Alt statü grupları ise daha genel geçer diyebileceğimiz popüler müzik ve sanat kollarıyla ilgilenmektedirler. Müzik dinletilerine gitmeyen bu gruptakiler popüler müzikleri dinlemekte ve popüler filmleri TV'den seyretmeyi sinemaya gitmeye tercih etmektedir. Bu iki grubun arasında bir konumda olan orta statü grubu ise orta seviyede beğenilere sahiptirler ve bu farklı statü grupları arasındaki sınırları ortaya koyan farklı hayat tarzları Bourdieu'ya göre ailedeki ve okuldaki toplumsallaşma süreciyle kazanılmaktadır.

Konig ve arkadaşları (2006) bireyin toplumsallaşma sürecini şöyle açıklamaktadırlar; kişiler sanattaki karmaşık çalışmaları anlayabilmek ve takdir edebilmek için gerekli olan kodlara yani kültürel sermayeye sahiptirler ve bireylerin kültürel sermayesi arttıkça bu artan kültürel sermaye derecesinde daha ince zevklere ve daha yüksek sanatsal anlayışa sahip olmaktadır. Bourdieu'nun kuramında da üzerinde durduğu gibi, seçkin grup üyeleri toplumsallaşma sürecinde daha fazla kültürel sermaye kazanmakta ve daha ince

ve yüksek zevkler gösterebilmektedirler. Hayatlarının devamında da farklı kesimlerden gruplara mensup kişilerle karşılaşmaktadırlar ve bu karşılaşma neticesinde kendi statü gruplarına bağlılıklarını elit ve rafine beğenilerini ortaya koyarak devam ettirme çabasına girmektedirler. Toplumsal statü ile kültürel sermaye arasında bir ilişkinin var olduğu ifade edilebilir. Alt düzeyde beğeniler, alt düzeyde toplumsal statü gruplarına ve az kültürel sermaye birikimine sahip bireylerde, üst düzey beğeniler ise yüksek kültürel sermayeye sahip olan seçkin gruplarda bulunmaktadır.

Bourdieu'ya göre bireyin yaşamı süresince öğrenmeler devam etmektedir. Birey rasyonel bir varlık olduğu için doğru ve yanlış ayırt edebilme yetisini de geliştirmiştir. Birey sosyalizasyon sürecinde içinde bulunduğu sosyal sınıf özellikleri çerçevesinde (gelir, meslek, yaşam tarzı, tüketim alışkanlıkları) sosyalleşmektedir. Bu bağlamda sınıf ya da toplumsal statü grubumuz ekonomik faktörlere dayalı yaşam koşulları ile sınırlandırılmamaktadır. Sınıf, aynı zamanda yeme, içme, yürüme, konuşma ve gülme gibi tavırlar veya hayata dair beğenilerimizle bedenimizde şekillenmeye başlamaktadır. Örneğin düşük sosyal statüye sahip bireyler için yemek hayatta kalmak için ulaşılması zor bir kaynak olarak görülebiliyor iken yüksek sosyal statüye sahip bireyler için yemek yemek bir zevk ve törene dönüşebilmektedir. Sofranın düzenlenişi, yemek yenilen yerin konumu, yemeğe eşlik eden içecekler her biri ayrı birer öneme sahiptir hatta yemekte toplanmanın bile bir amacı (iş yemeği, mezunlar yemeği gibi) olabilmektedir. Bireyin sosyalizasyon sürecinde edinmiş olduğu bu bilgiler sosyal statüsü yükseldikçe kültürel sermayesine katkıda bulunmakta ve soyut düşünme yetisinin gelişmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla zevk ve beğenilerimizin bireysel olmadığı, aksine bireyin sosyal statü grubuna ait olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bireyin zamanla sahip olduğu olgular, bireysel ve kolektif pratikler yolu ile üretilmektedir. Algıda, davranışta ve düşüncede deneyimleri biriktirmekte ve tortulaşmasını sağlamaktadır. Böylece bireyin, toplum içinde öğrendiği bilgiler ve kazandığı sembollerle eski bilgilerinden oluşan tortuları etkileşime girmekte ve birey bunları gereksindiği davranışa dönüştürerek yaşamına devam etmektedir. Böylece birey kültürel sermayesini oluşturan öğrenme ve yatkınlıklarını ortaya koyduğu tekrarlarla rutinleştirmekte diğer yandan ise dönüşümü sağlayarak yeniden üretmektedir (Baran, 2008, s. 88-90).

Bourdieu'nun kuramında ortaya koyduğu kültürel sermaye kavramı bazı araştırmacılar tarafından beşeri sermayenin bir yönü olarak ele alınmıştır. Buna göre bireyler zaman içerisinde yetenek, beceri ve eğitimlerini biriktirmekte ve bunları kültürel aktivitelere dönüştürebilmektedirler. Ayrıca, kültürel sermayeyi sosyal sermayenin bir biçimi olarak kavramlaştıranlar da bulunmaktadır. Bu düşünceye göre ağlar, arkadaşlıklar ve ilişkiler (yani sosyal sermaye) kültürel sermayenin hem edinimi hem de devamı açısından önem taşımaktadır (National Statistics, 2001, s. 7).

Kültürel sermayenin kapsamı sosyal sermayeye göre daha geniştir. Sosyal sermaye ilişki boyutlarını ele alırken; kültürel sermaye yaratıcılık, beğeni, alışkanlık, sosyal ve ekonomik kapsam gibi kavramları da içermektedir. Bu durum kültürel sermayenin Bourdieu sosyolojisinin merkezinde bir kavram olmasıyla açıklanabilmektedir. Kültürel sermaye temel olandır çünkü kültür toplumsal hayattaki tutumlarımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir. Bir toplulukta oluşan faaliyetler sosyal sermayenin oluşumunu destekler ya da engeller. Başka bir şekilde ifade edecek olursak törenler, kutlamalar, toplantılar, düğünler insanların bir araya gelmesini sağlayan kültürel faaliyetlerdir ve sosyal sermayenin gelişimine katkı sağlayan bir etkisi vardır. Çünkü bir topluluk ne zaman bir araya gelirse insanlar arasındaki bağ kuvvetlenmekte, ilişkiler artmaktadır. Kültürel sermayenin sosyal sermayenin oluşumuna yaptığı katkı nasılsa diğer bir açıdan sosyal sermaye de kültürel sermayenin gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Kişilerin arkadaşlarıyla veya meslektaşlarıyla katıldıkları bir aktivite, kulüplere gitmek, tiyatroya gitmek kişinin entelektüel takdir görebilecekleri becerileri kazanmalarını sağlayabilmektedir. Bu noktadan bakılırsa; sosyal sermayenin kültürel sermayeye dönüşmesi daha zorken, kültürel sermayenin sosyal sermayeye dönüşmesi daha kolay olabilmektedir. Süreç açısından bakılacak olursa kültürel sermayeyi oluşturan unsurların edinimi daha uzun soluklu ve zahmetli bir süreç iken, ilişkiler üzerinden kurgulanan sosyal sermayenin kazanımı ise daha kolay olmaktadır (Özdemir, 2007, s. 25-26).

Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramının ilk kullanımı Lyda Judsen Hanifan'a aittir. 1916'da "*The Rural School Community Center (The Rural School Community Center)*" adlı

çalışmasında bireyler arasında insanların günlük yaşamlarıyla ilgili iyi niyet, arkadaşlık ve ilişkilerin varlığını ortaya koymak maksadıyla sosyal sermaye kavramını geliştirir (Devamoğlu, 2008, s. 4). 1956 yılında J. Seeley, A. Sim ve E. Loosel “*Crestwood Heights: A Study of the Culture of Suburban Life (Crestwood Heights: Banliyö Yaşam Kültürü Çalışması)*” adlı çalışmasında eyalet başkanlarının yükselmesinde sosyal sermayenin önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır (Özdemir, 2007, s. 12).

Ivan Light ise “*Ethnic Enterprise in America (Amerika’da Etnik Kuruluş)*” (1972) adlı çalışmasında 1970’lerde kullandığı sosyal sermaye kavramını alt tabakalardaki grupların ekonomik sorunlarını tanımlamak amaçlı kullanmıştır. Amerika’da yaşayan Afrika ve Asya kökenli kişiler, sosyal ve güven bağlantılarından yoksun olduklarından ekonomik anlamda sorunlar yaşadığına dair bulgular ortaya koymuştur (Fukuyama, 2002, s. 33).

Sosyal sermaye kavramı ilk kullanım sürecinden bu zamana kadar ve artalanını da düşünecek olursak uzun bir tarihsel kökene sahiptir. Günümüzdeki kullanımı ise yakın bir zamanda gerçekleşmiştir ve günümüzdeki şekliyle kullanımında rol oynayan teorisyenler alt başlık halinde anlatılacaktır.

Sosyal sermaye kavramının özellikle 1990’lı yıllardan sonra sosyal bilimlerde popülerliğini kazanması, kullanılmaya başlanması ve ilk kuramsal sosyolojik analizi Pierre Bourdieu ile olmuştur. İlk olarak Bourdieu’nun sosyal sermaye kavramına katkısı ortaya konmuştur. Daha sonra bu kavramın bilinir hale gelmesi ve farklı disiplinler tarafından kullanılmasında önemli rolü olan James Coleman’ın sosyal sermaye kavramına yaptığı katkıdan bahsedilmiştir. Robert Putnam’ın sosyal sermaye kavramının gelişimine ilişkin yaptığı katkılara değinilmiş ve son olarak Francis Fukuyama’nın sosyal sermaye kuramına katkılarından bahsedilmiştir. Özellikle ilk üç isim, genel olarak değerlendirildiğinde ise dört teorisyenin kuramsal yaklaşımlarının birbirleriyle paralel olduğu söylenebilmektedir.

Bourdieu sermaye kavramını “*toplumun biriktirilmiş tarihi*” olarak adlandırmaktadır. Sermaye aktörlerin düşünce ve davranışlarının formüle edildiği topluma ait alışkanlık ve kalıplar bütünüdür. Bu kalıplar sonucunda aktörler ortaya koyduğu davranışları meşrulaştırmaktadır. Böylece sermaye kendini zamanla yeniden üretmektedir. Bu

aslında toplumun mantıksal pratikleridir ve bu mantıksal pratikler sosyal olan için tesis edilmiş anlamlardır (Bourdieu ve Wacquant 1996, s. 153).

Sosyal sermaye kavramını ilk kez sistematik bir şekilde açıklamaya çalışan Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'dur (Dika, 2003, s. 13). Bourdieu sosyal sermayeyi aktörlerin ve grupların aktüel ve potansiyel kaynaklarının birlikteliğine atıf yapan bir kavram olarak ele almaktadır. Sosyal sermayeyi az ya da çok kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ve tanınma ilişkilerine sahip olma ve bu ilişki ağlarının süreklilik arz ederek aktüel ve potansiyel bir kaynağa dönüşmüş halidir. Başka bir ifadeyle bir gruba aidiyete dayanan kaynaklarla alakalı bir sermaye türü olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1983, s. 190-191).

Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramına ulaşması yavaş yavaş olmuştur. Sosyal sermaye kavramını sosyal sınıfın oluşum sürecinde ve toplumda yeniden üretilen eşitsizlikleri incelerken ortaya koymuştur (Bourdieu, 1986). Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramında iki temel bileşen vardır. Birincisi sosyal ilişkilerdir ikincisi ise kaynakların kalitesidir. Bu kaynaklar sermaye özelliği göstermektedir, sermaye bir çeşit güçtür. Aktörler sahip oldukları bu sosyal sermayeyi kullanarak ekonomik güce sahip olabilir veya kültürel sermayelerini geliştirebilirler (Field, 2006, s. 19).

Sosyal sermayenin üretimi ve sürdürülebilirliğinde temel olan iki unsur karşılıklık ve normlardır. Sosyal sermaye birikimi rastlantısal şekilde de başlayabilmektedir fakat bu birikimin devam edebilmesi için sosyal sermaye değeri olarak tanımlanabilmesi ve aktör tarafından kullanılabilmesi bireylerin karşılıklı geliştirebildikleri ilişki ve ortak normlarla ilişkilidir. Bu durumda olan komşuluk, işyeri veya akrabalık ilişkileri gibi rastlantı sonucu oluşmuş toplumsal ilişkileri kısa veya uzun vadede kullanılabilir sosyal ilişkilere dönüştürmeyi hedefleyen bireysel ya da kolektif yatırım stratejileri gerektirmektedir. Bunların uzun vadede etkili olabilmesi için kişisel olarak hissedilebilen uzun süreli yükümlülükleri içermesi gerekmektedir (Babacan, 2012, s. 73).

Bourdieu sosyal sermayenin bireylerin hayatını kolaylaştıran yanlarının olduğu gibi eşitsizlikleri yeniden üretmesi gibi olumsuz taraflarının da olabileceğini göz ardı etmemektedir. Sosyal sermaye seçkinlerin mevcut konumlarını korumak ve yeniden

üretmek için tasarlanmış bir araç konumundadır. Sadece imtiyazlı grubun serveti olarak gördüğü sosyal sermayeden daha az imtiyazlı kişi ve grupların yararlanmasını olanaklı bulmamaktadır (Field, 2006, s. 22-27). Ekonomik açıdan imtiyazlı bireylerin elindeki imkanlarla kültürel ve sosyal sermayeye ulaşmada büyük kolaylık sağlamaktadırlar. Sahip oldukları ekonomik imkanlar vasıtasıyla bu sermayeyi diğer sermaye türlerine dönüştürerek, daha da ayrıcalıklı bir konum edinmekte ve bu konumlarla sosyal sermayeden yararlanmaktadırlar (Leonard, 2004, s. 930).

Sosyolojide (özellikle eğitim sosyolojisi alanında) sosyal sermaye kavramının önem kazanmasında James S. Coleman'ın 1988 yılında yaptığı çalışmanın büyük payı olmuştur. “*Social Capital in Creation of Human Capital (Beşeri Sermayenin Oluşumunda Sosyal Sermaye)*” adlı çalışmasında ortaya koyduğu sosyal sermaye kavramıyla toplumsal yapıların insanların bir şeyler başarmalarını sağlayan yönlerine atıfta bulunmaktadır. Coleman'a göre sosyal sermaye toplumsal aktörlerin icra ettikleri faaliyetleri kolaylaştırıcı bir işleve sahiptir. İtimat ve güvenin olduğu bir topluluk bu özelliklere sahip olmayan bir topluluktan daha fazla şey başaracak potansiyele sahiptir (Şan, 2006, s. 7).

Coleman, Bourdieu ile karşılaştırıldığında temel olarak aynı olmakla birlikte kavramsal çerçeve olarak sosyal sermayeyi farklı bir zemine oturtmaktadır. Coleman sosyal sermayeyi tanımlamaktan daha çok onun işlevleri üzerinden yola çıkar ve bu işlevlerin sonuçlarına odaklanmaktadır. Sosyal sermayeyi aktörlerin amaçlarına ulaşmak için kullanabilecekleri potansiyel bir kaynak olarak görmektedir. Bu kaynak bireyleri bir topluluk olarak amaca ulaşmada yönlendirici bir değer iken Bourdieu'da bireysel başarımları ve bu çerçevede amaçlara ulaşmayı ifade eden bir işleve sahiptir. Coleman'da sosyal sermaye biriktirilebilen, depolanabilen, karşılıklı amaçların gerçekleştirilebilmesi için bireyleri harekete geçirebilen bir kaynak olarak betimlenmektedir. Sosyal sermaye yüksek düzeyde güven ve ortak değerlerin belirlediği ilişkilerin bulunduğu ortamda daha geniş iletişim ağlarına yayılarak bireyselliğin önüne geçmekte ve toplumsal bir boyut kazanmaktadır (Ekinci, 2008, s. 27).

Coleman “*Sosyal Teorinin Temelleri*” adlı kitabında sosyal bilimlerin temel amacının bireysel davranışları değil, sosyal olguları açıklamak olduğunu belirtmiştir. Sosyal

sistemlerin davranışları onu oluşturan bileşenlerin davranışları tarafından belirlendiği için sosyal teori mikrodan makroya, makrodan mikroya geçişler yapmalıdır. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı bu bağlam içerisinde düşünülmelidir (Polat, 2012, s. 13).

İlk olarak sosyal sermaye kavramını Amerika'da eğitim alanında yaptığı çalışmalarda kullanan Coleman, bireylerin akademik başarıları arasındaki farkların toplumsal tabakalaşmanın neticesidir sonucuna ulaşmıştır. Bu yaklaşımda Coleman ile Bourdieu kavrama aynı perspektiften bakmışlardır (Aydemir, 2011b, s. 53).

Coleman'a göre sosyal sermayenin üç biçimi bulunmaktadır. Bunlar güven düzeyi, bilgi kanalları ve normlardır. Bu üç yapı sosyal eylemleri anlamada ve açıklamada önemli bilgiler vermektedir çünkü bireyler sosyal eylemlerine normlar, bilgi kanalları ve yükümlülükler, beklentiler çerçevesinde yön vermektedirler (Uğuz, 2010, s. 33).

Birinci boyut olan güven düzeyi ilişkilerde güvenin oluşumu ve yükümlülüklerini kapsamaktadır. İnsanların birbirine güvendikleri ortamlarda ve bu güvenin karşılıklı yükümlülüklerin yerine getirilmesinde bir unsur haline geldiği durumlarda sosyal sermayenin yüksek olacağını belirtmektedir. İkinci boyut ise bilginin akışı ile ilişkilidir. Coleman bu duruma örnek olarak üniversitede meslektaşların iletişim ve paylaşım ile bilgi akışını mümkün kılmalarını verir. Üçüncü boyut ise, normlar ve yaptırımlarla sosyal sermayenin bireyleri toplumsal fayda ve işbirliğine özendirme ve zorlama yoluyla yönlendirmesi olarak belirlenmektedir (Ekinci, 2008, s. 29). Coleman, Merton'cu bir yaklaşımla, normların bazen ters etkiler yaptığını belirterek, onların sadece toplumda meydana gelen olumsuzlukları önlemediğini aynı zamanda topluma faydalı olabilecek aykırılıkları ve düşünceleri de önlediğini belirtmektedir (Coleman, 1988, s. 105).

Putnam'ın akademik geçmişi, Bourdieu ve Coleman gibi sosyolojiye dayanmamakta, o daha çok siyaset bilimiyle ilgilenmiştir. Temel anlamda ilk çalışmalarından sayılabilecek olan "*Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy (Demokratik İş Yapma: Modern İtalya'da Kent Gelenekleri)*" isimli çalışmasında da İtalya'da kamusal katılımın siyasi istikrar ve ekonomik refahtaki rolünü açıklamaya çalışmıştır (Putnam vd., 1993, s. 8).

Putnam, Amerikan toplumunda bireyselliğin ön planda olmaya başladığı, dayanışmanın ve sosyal sermayenin azaldığı bunun da birtakım ciddi problemlerin kaynağı olduğu savını ortaya attığı “*Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community (Yalnız Bowling Oynamak: Amerikan Toplumunun Çöküşü ve Dirilişi)*” adlı tezinde bu durumu ortaya koymuştur. Bu eserle birlikte sosyal sermaye başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere bütün dünyada tartışılır hale gelmiştir. Eserinde sözünü ettiği Bowling ligi topluma kendini yabancı hissedenleri bir araya getirerek onlar arasında iletişim ağları vasıtasıyla karşılıklılık ve güven duygusu oluşturmaya ve bunu devam ettirmeyi amaçlayan bir örgütsel faaliyeti kasteden metafor işlevi görmektedir (Field, 2006, s. 44).

Putnam, sosyal sermaye birikimindeki düşüş trendinin afet, felaket gibi insanları çaresiz bırakabilecek durumlarda tersine dönebileceğini belirtmektedir. 11 Eylül 2001 tarihinde Amerika’da meydana gelen saldırıların Amerika’da arkadaşlığın, yardımlaşmanın ve dayanışmanın yükselmesinde önemli payı olduğunu düşünmektedir. Putnam ve arkadaşları 2000 yılında yaptıkları çalışmalarında, şarbon mikrobu paniği ve Afgan savaşının yaşandığı bu dönemde Amerikan halkının politik kararlara, toplumsal projelere katılım ve polise güvenlerinin arttığını tespit etmiştir. 2001 yılı sonunda Amerikalıların son 30 yıla göre daha fazla biz duygusuna sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Putnam, 2002).

Bourdieu, sosyal sermayeyi mikro ölçekte; bireyi, aile ve çevreyi merkeze alıp hedeflerin gerçekleştirilmesinde potansiyel bir kaynak olarak; Coleman, lokal düzeyde bütün bireylere fayda sağlayan bir kamu malı olarak; Putnam ise; diğerlerinden farklı olarak makro ve mikro ölçekte eklektik bir yapıda ele almaktadır. Sosyal sermayeyi siyaset ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerle ilişkili olarak kavramlaştıran Putnam; güven, normlar ve sosyal ağlar gibi unsurlar üzerinde durması açısından Coleman ile benzerlik taşımaktadır (İnce, 2014, s. 51).

Putnam sosyal sermayeyi Bourdieu ve Coleman’dan farklı bir zeminde daha geniş bir toplumsal düzlemde kullanmakta ama bireyi ve birey katılımını da önemsemektedir. Putnam’ın sosyal sermaye kavramının hem kamusal hem de bireysel bir yönü bulunmakta ve içerisinde bir diyalektiği barındırmaktadır. Sonuçları açısından ise hem

ona yatırım yapan bireyler hem de toplum için faydalar sunmaktadır. Ancak sosyal sermayenin üretiminde bireyler önem taşımakla birlikte, nihai biçimi ve başarısında asıl önemli olanın ise topluluk düzeyindeki değişkenlerin olduğu belirtilmektedir. Bu duruma aktif olmayan bir topluluktaki aktif bir bireyin, aktif bir toplumdaki aktif bir birey kadar sosyal sermaye üretemeyeceği örneğini vermektedir. Benzer şekilde Putnam'a göre aktif bir topluluktaki aktif olmayan bir birey, aktif olmayan bir toplumdaki aktif olmayan bir bireyden daha fazla sosyal sermaye üretecektir (Uğuz, 2010, s. 42-43).

Putnam'a göre sosyal sermaye kavramının üç bileşeni vardır. Bunlar karşılıklı normlar, sivil katılım ağları ve sosyal güvendir (Putnam, 2001, s. 1). Ancak daha sonraki çalışmalarında güven ve normlar temel unsurlar olarak ele alarak bileşenleri ikiye indirgemıştır. Bu iki temel bileşeni “bağlayıcı” ve “köprü oluşturan” sosyal sermaye olarak belirtmektedir. Bağlayıcı sosyal sermaye elit kesimi destekler ve homojenliğin yeniden üretimini sağlarken, köprü oluşturan sosyal sermaye ise farklı tabakalardan insanları bir araya getirme eğilimindedir (Field, 2006, s. 45).

Sosyal sermayeyi kişisel çıkar ilişkileri ve sınıfsal farklılıklarının dışında toplumsal düzeyde ele alan Putnam sosyal sermayenin temel unsurlarına ilişkin tanımlamalar yaparak günümüzdeki araştırmalarına yön vermekle kalmamış aynı zamanda siyaset bilimi ve sosyoloji alanında yaptığı sosyal sermaye çalışmalarıyla bu alandaki teorilere büyük katkılarda bulunmuştur.

Sosyal sermaye kavramının günümüzde toplumsal açıdan farklı bir boyut kazanmasını sağlayan ve ortaya koyduğu “tarihin sonu” teziyle de gündemden düşmeyen Japon kökenli Amerikalı siyaset bilimci Francis Fukuyama'dır.

Bilgi çağında yaşamamız ile birlikte bireylerin inandığı ve ortak yaşamasını sağlayan değerlerin ve toplumsal bağların zayıfladığını, bireyciliğin yükseldiğini, suç oranlarının arttığını, aile kurumunun zayıfladığını bunların ahlaki yaşantımızdaki olumsuz gelişmelerin göstergesi olacağını iddia etmektedir. Bu durumu teknolojinin faydasından daha çok zararının olacağını teknolojik gelişmelerde “sınır yok” ilkesiyle açıklamıştır. Teknolojik gelişmelerde sınır yok ilkesini benimsemiş bir toplum yaşamının her alanında sınır yok dediği gibi toplumsal yaşamın dışına atılmış vatandaşlara da “sınır

yok” demektedir (Fukuyama, 2000, s. 23). Toplumsal açıdan çözümlerin ve problemlerin baş gösterdiği bu sıkıntılı dönemlerde toplumun kendi içinde mevcut bulunan dinamikleri sayesinde tekrar sükunete erişebileceğini ifade etmekte, zira Fukuyama’ya göre insan doğasında ahlaki değerlerin baskın unsur olacağı bir sivil toplum oluşturulmasına yönelik potansiyeli mevcuttur (Fukuyama, 2000, s. 14-15).

“*Güven, Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması*” adlı çalışmasında Fukuyama (2005), insanların birbirlerine duydukları güven ile o toplumun kalkınması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplumsal refah ile güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuş, güven bağına da sosyal sermayenin temel bir bileşeni olarak görmüş ve sosyal sermayenin toplumsal refahın belirlenmesinde temel etmen olduğunu vurgulamıştır.

“*Büyük Çözülme*” (2000) isimli ABD, Japonya, İsveç, Japonya ülkelerinde yaptığı araştırmaları karşılaştırma metodu ile sunduğu çalışmasında, sosyal sermaye eksikliğinin suç oranlarını artırdığını, aile kurumunda çözümlere yol açtığını, toplumsal güveni sarstığını, ekonomik, kültürel ve ahlaki alanlarda bozulmalara sebep olduğunu istatistiki verilerle ortaya koymuştur.

Fukuyama (1999)’e göre sosyal sermaye, bireyler ve gruplar arasında işbirliğinin oluşmasına imkan sağlayan değerler ve normlar bütünüdür. İletişim ağları, sivil toplum ve güven sosyal sermayenin bileşenleridir, yoksa sosyal sermaye kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır (Fukuyama, 1999, s. 3).

Fukuyama bir yandan sosyal sermayenin toplum ve birey açısından faydalarından bahsederken diğer taraftan da onun zararlarından bahsetmektedir. Sosyal sermayenin olumsuz yanlarından biri de dayanışma duygusunun bireylerin diğer grupları dışlamasına neden olması ve birtakım düşmanlıkların üretimine katkıda bulunmasıdır. Fakat bu tür bir olumsuzluğun diğer sermaye türleri için de geçerli olabileceğini dolayısıyla bu durumun görmezden gelinebileceğini ifade etmektedir (Fukuyama, 2001, s. 8).

Fukuyama, sosyal sermayenin kaynağı olarak aile ve dini görürken sosyal sermayenin yitimine sebep olarak da kapitalizmi göstermektedir. Kaynak olarak belirttiği iki

unsurun da zaman zaman negatif yönleri bulunmaktadır. Örneğin, aileye güçlü bir şekilde bağlanmanın kamuda adam kayırma gibi sorunlara yol açacağını bunun da yozlaşmayı ortaya çıkaracağını belirtmektedir. Aynı şekilde dinin de zaman zaman ayrımcılığın kaynağı olabileceğini belirtmiştir. Sosyal sermayeyi tüketen unsurların başında da kapitalizm gelmektedir. Kapitalizmin sürekli olarak yeni pazar arayışı ve bireyselliği ön plana çıkarması; geniş aile yapısını, loncayı aşındırdığı gibi aynı şekilde benzer dayanışma formlarına sahip olan sosyal sermayeyi aşındırmaktadır (Fukuyama, 2001).

Fukuyama sosyal sermayenin en zayıf noktalarından birisinin ise sosyal sermayeyi ölçme sorunu olduğunu belirtmiştir. Bu kavramın henüz bilimsel olarak nasıl ölçülebileceği konusunda fikir birliğinin oluşmadığını belirtmektedir (Fukuyama, 2001).

Sosyal Sermayenin Temel Unsurları

Sosyal sermayeyi meydana getiren unsurların ne olduğu konusunda araştırmacılar tarafından tam olarak bir anlaşma sağlanamamakla birlikte güven, işbirliği, sosyal ağlar ve bağlılık gibi unsurlar daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin Putnam (2000, s. 19); ağlar, normlar, güven, işbirliği üzerine vurgu yaparken; Coleman ise güven, yükümlülükler, beklentiler, normlar, ilişkiler ve işbirliğine vurgu yapar. Fukuyama (1999) ise güven, karşılıklık, işbirliği ve sosyal normlar üzerine vurgu yapar. Bu araştırmada ise sosyal sermaye unsurları olarak güven, normlar ve sosyal ağlar üzerinde durulacaktır.

Güven

Coleman, Putnam ve Bourdieu (açık bir şekilde vurgulamamış olsa da) güven kavramını sosyal sermayenin temel bileşenlerinden biri olarak kabul etmektedirler. Bazı sosyal bilimciler ise bu kuramcılardan daha da ileri giderek, güveni sosyal sermayenin bir ön koşulu olarak kabul etmektedirler. Fukuyama ve Uslaner'de ise sosyal sermayenin kendisi haline gelir (Uğuz, 2010, s. 63).

Bireysel ve kurumsal düzeyde güven merkezli toplumsal bir yapının varlığı toplumların geleceği açısından çok önem arz etmektedir. Toplumsal yapı ancak güven ortamının sağlıklı bir şekilde işletilebildiği durumlarda varlığını sürdürebilmektedir. Luhmann, toplumların insanların faaliyetlerinden değil, insanlar arasındaki iletişim süreçlerinden oluştuğunu bu oluşumun en etkin araçlarından birinin de güven olduğunu belirtmektedir. Geleneksel toplum düzeni semboller, normlar ve alışkanlıklarımıza dayalı bir toplum düzeni olduğundan güvene ihtiyacımız tam anlamıyla yoktu. Ancak modernitenin gelmesiyle birlikte artık sonucunu kestiremediğimiz durumlarla karşılaşmaya başladık. Modernite öncesi dönemin bir kavramı olmayan risk kavramıyla karşılaştık ve kararlar artık bu yaşadığımız dünyada riskten kaçınılarak alınması tipik bir davranış özelliği haline gelmiştir. Bu bağlamda modern yaşamın ilişkilerini yöneten bir kavram olan güveni, sosyal dünyanın karmaşık ilişkilerini düzenleyen etkili bir iletişim mesajı olarak tanımlayan Luhmann, güvenin olmadığı ortamlarda deneyimler ve fırsatlar doğacağını belirtmektedir (Erdem ve Özen, 2003, s. 55).

Birey hastalandığında doktora gittiğinde ya da arabasındaki arızasından dolayı oto tamircisine götürmesi gerektiği durumlarda olduğu gibi bu işte de ehil kişilere güvenmemesi onu ruhsal açıdan sıkıntılı durumlara düşürecektir. Yaşamımızın birçok alanında; evlenirken, oy kullanırken, çocuğumuzu bakıcıya bırakırken, sınav kağıdımızı teslim ederken gibi durumlar bize zaman ve para kazandırmaktadır. Bu da güvenin varlığının hem birey hem de toplum için zorunlu ve yararlı olduğunu göstermektedir (Fukuyama, 2005, s. 41).

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) yaptığı araştırmada okulda güven ve okul başarısı arasındaki ilişkiye baktıklarında aile ve öğrenciler arasındaki güvenin okullarda matematik ve okuma başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu görmüşlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve veliler arasında güvene dayalı olarak kurulan ilişkiler de akademik başarı üzerine odaklanmayı sağlamaktadır. Güven, okullarda öğrenciler için daha nitelikli bir ortam oluşmasını sağlayarak aile ve okul arasındaki bağın da güçlenmesine yardımcı olmaktadır.

Normlar

Normlar, bir toplum veya gruptaki düzeni sağlayan kurallar bütünüdür. Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi toplum içindeki bireylerin normlar etrafında ittifak edebilmesi ve bu normlara uymasıyla mümkün olabilmektedir. Özellikle nüfusun şehir yaşamında yoğunlaştığı modern dönemde toplumsal normların önemi daha da artmıştır. Geçmişte daha çok din ve felsefe alanlarında tartışılan toplumsal normlar günümüzde ise başta sosyoloji olmak üzere sosyal bilimlerin birçok disiplini tarafından ele alınmaktadır.

Sosyal sermayenin edinilmesi, toplum içerisindeki norm ve değerlerin alışkanlık haline gelmesi, sadakat ve dürüstlük gibi erdemlerin kazanılması ve bireylerin birbirleri arasında kurduğu ortak bağ ile sağlanmaktadır. Bir toplulukta güven ortamının sağlanması için öncelikle o topluluğu oluşturan bireyler arasında ortak normların bulunması gerekmektedir. Sosyal sermaye bireylerin bireysel davranışlarıyla ortaya çıkmamaktadır. Sosyal sermaye bireysel değerlerden çok, sosyal değerlerin hâkim olmasına dayanmaktadır (Fukuyama, 2005, s. 38).

Coleman sosyal sermayenin normlar ve güven boyutunu New York Mücevher Piyasası örneğiyle açıklamaktadır. Piyasadaki tüccarlar, yüksek değerli mücevherleri herhangi yazılı bir mutabakat olmadan değiş tokuş etmektedirler. Bunun en önemli nedeni piyasadaki esnafların birbirlerine karşı duydukları güvendir. Kapalı ve sıkı ilişkiler içinde oldukları bir toplumsal yapıda olmaları bu kişileri sahtekarlıktan alıkoymaktadır. Çünkü üyeler herhangi bir güvensizlik yani normu ihlal ettiği durumda piyasadan çıkarılacağını ve artık o piyasada tutunamayacağını bilmektedir. Güven sayesinde değiş tokuş daha kolay yapılmaktadır. Bireyler arası güven normu gelişmiştir. Bireyler norm ihlallerinde toplum tarafından kendilerine gerekli yaptırımların uygulanacağını bilmektedirler ve davranışlarını buna göre şekillendirme eğilimi göstermektedirler (Özdemir, 2007, s. 76).

Bir norm güçlü bir sosyal sermayenin oluşmasını sağlamaktadır. Suçu yasaklayan normlar, bir şehirde gece yarısı yürümeyi mümkün kılmaktadır. Okul başarısını

destekleyen ve bu başarı sonucunda ödülleri sunan normlar, okul ödevlerinin kolaylaşmasını sağlamaktadır (Coleman, 1988, s. 93).

Okullar, toplumda değerlerin üretilmesinde en başta gelen kurumlardandır. Okul sağlam ve sağlıklı norm ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında kritik bir role sahipken aynı zamanda yönetim, çalışanlar ve okulla ilişkili tüm unsurlar arasında norm inşa etme amacı da taşımaktadır (Ekinci, 2008, s. 71).

Sosyal Ağlar

Sosyal ağlar akrabalık, arkadaşlık ve ortak ilişkiler gibi bireylerin bağımlı oldukları sosyal yapıyı ifade etmektedir. Sosyal ağlar problemlerin çözümünden bireylerin hedeflerine ulaşmasına kadar her alanda önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal sermayenin en önemli dayanaklarından biri olan sosyal ağlar, bireylere, hedeflerine ulaşmada yardımcı ve normların bir parçası olarak görülmektedir (Field, 2006, s. 4).

Bourdieu (1986), sosyal sermayede sosyal ağların önemi ile ilgili şu tanımlı yapmaktadır: Az çok kurumsallaşmış tanışıklık ilişkilerinden oluşan uzun ömürlü bir sosyal ağına sahip olmayla ilişkili olarak üyelerine sahip olduğu sermayenin desteğini sağlayan potansiyel kaynaklardır.

Coleman sosyal sermayenin bireyler arasındaki ilişki yapılarında var olduğu, sosyal ağlara katılımın kolektif sonucu neticesinde ortaya çıktığı vurgusunu yapmaktadır (Uğuz, 2010, s. 66).

Putnam da sosyal sermaye tanımlamasında bireyler arasındaki iletişim ağları ve bundan ortaya çıkacak karşılıklık ve güvenilirlik gibi unsurlara referans yapmıştır (Field, 2006, s. 45).

Sosyal sermayenin bir ön şartı ya da sonucu olarak değerlendirilebilen sosyal ağlar kavramı ile kastedilen bireyleri, grupları ve örgütleri çevreleyen sosyal ilişkiler ve bu ağların nitelikleri olarak tanımlanmaktadır (Heidt, 2006, s. 29).

Fukuyama (2005) ise piyasa işlemleri için gerekli olanların ötesine geçen, gayri resmi normları ve değerleri paylaşan aktörlerin oluşturduğu grupları sosyal ağ olarak tanımlamaktadır.

Sosyal sermaye üretimi ve birikiminde sosyal ağlara katılım en önemli zorunluluklardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bununla birlikte sosyal sermayenin etkin bir değere sahip olması sermayenin diğer formlarıyla birlikte var olmasıyla mümkün olabilmektedir.

2.4. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYENİN EĞİTİM İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE KURAMSAL TARTIŞMALAR

Günümüzde eğitim hakkı tüm bireylere sahip olduğu sosyal bir hak olarak devlet tarafından ücretsiz olarak sunulmaktadır. Yukarı yönlü dikey sosyal hareketliliğin en önemli araçlarından biri olan eğitim ile alt toplumsal sınıfa mensup bireyler üst sınıfa geçebileceği gibi toplumsal hayatta saygın bir statü sahibi de olabilmektedir. Eğitim tabakalar arasındaki geçişliliğe imkan tanınması açısından bireylerin yönelmesi gereken etkin ve kolay bir araç haline gelmiştir. Bourdieu kültürel ve sosyal sermayenin yeniden üretilmesi kavramıyla bu sürece itirazda bulunmaktadır.

Kültürel ve sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı yapılan çalışmalar, Bourdieu ile başlamıştır. Bu çalışmalar bireyin sahip olduğu kültürel ve sosyal sermayenin eğitimde yarattığı fırsat eşitsizliği üzerine odaklanmıştır. Çalışmalarında bireyin ailesinden kültürel miras yoluyla edinilen kültürel ve sosyal sermaye ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı, araştırmalarının sonuçları üzerinden kurduğu teorik hipotezlerinin açıklamaları ile ortaya çıkmıştır. Çalışmalarından çıkan veriler farklı sınıflardan gelen öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılaşmalarının nedenlerini ortaya koyma imkanı vermiştir.

Eğitim Bourdieu'nun çalışmalarında merkezi bir konuma sahiptir. Modern tabakalaşmış toplumlardaki sınıf, kültür ve iktidar arasındaki sıkı bağları inceleme çabası, onu eğitim kurumları üzerinde araştırma yapmaya yöneltmiştir. Kültür onun toplumsal tabakalaşma

kuramında kilit öneme sahiptir ve çağdaş toplumlarda statünün ve ayrıcalığın dağılımının denetlenmesinde eğitimin başat rol oynayan kurum olduğunu savunmaktadır.

Bourdieu'nun kuramında okullar kültürel sermayenin çeşitli biçimlerinin yeniden üretimi, aktarılması ve biriktirilmesi açısından temel kurumsal koşulları sağlamaktadır. Okul günümüz toplumlarında simgesel sermayenin en önemli kurumsal zemini oluşturmanın yanında aileden kültürel miras yoluyla edinilen kültürel sermayenin de açığa çıktığı, toplum tarafından fark edildiği, bireyler arasında farklılıklar oluşturduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bourdieu'ya göre eğitim; belli çıkar ve stratejiye sahip aktörlerin ekonomik ve sosyal fayda sağlamak için kültürel sermayelerini kullandıkları alandır. Yüksek sosyal sınıflara mensup ailelerden gelen öğrenciler, eğitim sürecinde verilen kültürel sermayeyi yetiştikleri aile ortamından miras yoluyla edinerek okula kültürel sermayeye sahip olarak gelmektedirler. Bu birikimin öğrenciye sağladığı üstünlükle öğrenci eğitim kurumlarına uyumu daha kısa sürede ve daha kolay olabilmekte, akademik ve eğitsel başarıları daha hızlı ve kolay olabilmektedir. Bu uyum neticesinde akademik sermayeye ulaşım sağlanmakta, kazanılan akademik sermaye de zamanla ekonomik sermayeye dönüşebilmektedir. Bourdieu, ayrıcalıklı sınıflara sahip ebeveynlerin çocuklarına eğitim süreçlerinde kullanabilecekleri kültürel, sosyal ve ekonomik kaynakları sağladıklarını savunmaktadır (Uğuz, 2010, s. 164). Ayrıca eğitim, miras alınmış kültürel farklılıkların akademik başarıyı ve mesleki fırsatları şekillendirmesini sağlayarak, gerçekte eşitlikli bir toplumsal düzenin idamesine katkıda bulunur (Swartz, 2013, s. 264).

Bourdieu ve Passeron "*Reproduction (Yeniden Üretim)*"de (1977, s. 177-219) eğitim sisteminin üç önemli işlevi olduğunu belirtmektedir. Öncelikle kültürel mirası muhafaza etme, telkin ve yüceltme işlevi olduğunu belirtmektedir. Bu eğitimin içsel ve en asli işlevidir. Eğitim yalnızca teknik birtakım bilgilerin öğrencilere öğretilmesi demek değil; belirli bir kültürel gelenek içinde sosyalleşmeyi de sağlamaktadır. Bu ilk işlev geleneksel pedagojiyle birleştiğinde eğitim sisteminin dışsal ikinci işlevi olan toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretme işlevini yerine getirmektedir. Eğitim kültürel sermayenin yeniden üretimini pekiştirmekte ve toplumsal yeniden üretim işlevini yerine

getirmektedir. Eğitim sisteminin üçüncü bir işlevi de meşrulaştırmadır. Eğitim sistemi öğrencilere aktardığı kültürel mirası yücelterek toplumsal yeniden üretim işlevinin gözlerden kaçmasına ve yanlış tanınmasına neden olmaktadır.

Bourdieu okulların seçme ve öğretme, okul kültürü, müfredat gibi içsel süreçlerinin bu işlevleri nasıl yerine getirdiğini inceleyen ilk yeniden üretim kuramcılarındandır.

Bourdieu ve Passeron'un (2014) belirttiği gibi mevcut toplumsal düzendeki haliyle eğitim kurumuyla birlikte toplumsal hareketlilik olduğu iddiası bir yanılsama, hatta bir ideolojidir. Zira eğitimin kişisel yeteneğe dönüştürdüğü nitelikler, öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, esasında, seçkinlerin kültür karşısındaki imtiyazlarının doğallaştırılmış, mutlaklaştırılmış halleri olmaktadır. Eğer böyleyse, diye ekler Bourdieu ve Passeron, sadece ekonomik eşitsizliklere yönelmiş bir tahlil, kültürel mirasın ve kültür karşısındaki eşitsizliklerin merkezi önemini kaçırmakla kalmamakta, bunları görmezden gelerek veya yok sayarak sistemin idamesine hizmet etmektedir. Zira sosyal imtiyazı yeteneğe; başarıyı ise şahsi liyakate dönüştüren eşitsizlikler ortadan kalkmaksızın ekonomik imkanların eşitlenmesi mevzubahis olmamaktadır. Farklı sosyal kesimlerin eğitim sisteminin farklı mertebelerindeki eşit olmayan temsili, yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilmektedir. Hatta daha da iyisi şansların biçimsel eşitliği sağlandıktan sonra okul, imtiyazların meşrulaştırılmasının hizmetinde, kendine bütün meşruiyet görünümünü verebilir.

Eğitim sistemi, sınıflar arasındaki sembolik güç ve ilişkiler yapısının ve bu sınıflar arasındaki kültürel sermayenin yeniden üretimine katkısıyla oluşmaktadır. Eğitim sosyolojisi, çocukların akademik başarılarıyla ailelerin sosyal pozisyonları arasındaki incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel özellikleri daha önce var olan veya hala hayattaki bireylere atfeden nesnel ilişkilerin sistemi olarak tanımlanabilen yapıların yeniden üretimi bilimi, verili pozisyonda var olan ilişkilere dair analitik bir veriye sahip bulunmamaktadır (Bourdieu, 1973, s. 487).

Eğitim sistemi, sınıflar arasında kültürel sermayenin dağılımını mükemmel bir şekilde yeniden üretmektedir. Eğitim sistemi baskın kültür ile temel benzerlikleri sağlayarak pedagojik bir olay ortaya koymaktadır. Kültürün telkini ve taşınmasının başarısı için durum bu şekilde kurgulanmıştır. Seçkinlerin dolaylı isteklerini doğrudan vermek,

eğitim sisteminin herkesin benzer olmasını sağlamak istediğinin gostergesi olmaktadır. Dilbilimsel ve kültürel yeterlilik, aileden getirilebilen kültürün benzerlik ilişkisinden oluşmaktadır. Bu benzerlik eğitim kültürü tarafından dolaylı olarak istenilen ve farklı sosyal gruplar tarafından telkin edilen dilbilimsel ve kültürel yeterlilik arasında direk bir ilişkiye neden olmaktadır (Bourdieu, 1973).

Kültürel sermaye kavramı sosyal bilimler literatüründe toplumsal eşitsizliğin onemli faktorlerinden biri olarak giderek artan oranda kullanılmaktadır. Klasik maddeci soylemlerden farklı olarak kültürel sermaye kavramı sosyal hayatın oluşumunda kültürel farklılıkların açıklanmasında onemli bir kavram haline gelmektedir. Orneğin, burjuvazinin kendisini yeniden üretebilmesini sadece sahip olduğu ekonomik sermayeye bağlamak yetersiz bir açıklama olmakta fakat çocuklarının eğitimine ve kültürel faaliyetlerine yaptıkları yatırımlarla açıklamak daha kapsamlı bir açıklama olmaktadır (Bourdieu, 1984, s. 122).

Toplumun bütün kesimlerinde olduğu gibi yüksek sınıftan gelen ailelerin çocuklarına da kültürel sermaye aile çevresinde kazandırılmaktadır. Kazandırdıkları bu sermaye bir yandan çocuklarının daha nitelikli eğitim almalarını sağlayacağı gibi diğer taraftan alt sınıfa mensup ailelerin çocukları ile karşılaştırıldığında daha nitelikli algılara sahip olabilmelerini sağlamaktadır. Bütün bu artılar yüksek sınıftan gelen ailelerin avantajlı durumları devam ettirebilmeleri için mevcut konumlarını korumalarını ve kültürel sermayeye donştrebilmelerini sağlamaktadır. Bu duruma ek olarak Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin hâkim statüde olanlarca işgal edilen eğitimsel başarılar yoluyla meşrulaştırıldığını ifade etmektedir (Bourdieu, 1996, s. 40). Boye bakıldığında eğitim kurumunun var olan toplumsal modellerin devamını sağlayan en etkili araç olduğunu gorebilmekteyiz. Alt sınıftan gelen ailelerin çocukları da yüksek statüye sahip olabilir fakat bu sistemde meydana gelen bir açıklıktan daha çok meritokratik yapının sürekliliğine yardım etmektedir (Sullivan, 2001).

Bourdieu, kültürel ve sosyal sermaye ile eğitim ilişkisine sosyal sınıf ve çıkar atışması perspektifinden de bakmıştır. Eğitim sistemi hem sosyal sınıfın yapısının devamını hem de bu yapıdaki eşitsizliklerin yeniden üretimini sağlamaktadır. Bu yonyle bakıldığında eğitim kurumları tarafsız kurumlar olmamaktadır. Alt sınıfa mensup bireyler eğitim

süreci içinde üst sınıfa mensup bireylerle etkileşimde bulunmaktan kazandıkları sosyal ve kültürel beceriler edinseler de hiçbir zaman üst sınıf bireylerin doğuştan sahip olduğu beceriler kadar doğal bir yatkınlık geliştiremeyeceklerdir. Böylece eşitsizlikler kendini yeniden üretmeye devam edecektir (Uğuz, 2010, s. 165).

Bourdieu'ya göre, herkesin eğitim sürecinden geçirilmesi ile eşitlik sağlanmış olmamaktadır. Okullar arasındaki kalite farkları ve ailede kazanılmış kültürel sermaye herkesi okutmakla eşitsizliğin sağlanamayacağını göstermektedir (Aktay, 2010, s. 481). Eğitim kurumları, eşitsizlikleri ortadan kaldırmaktan ziyade onları yeniden üretmek üzerine kurulan bir sistem olmaktadır. (Bourdieu ve Passeron, 1996).

Toplumsal eşitsizliğin okula yansması; öğrencilerin, başarılı/başarısız, yetenekli/yeteneksiz ya da öğrenen/öğrenemeyen etiketlemeleriyle meşrulaştırılarak gerçekleşmektedir. Bu ayırım meritokratik ilkelerin okulda meşruiyet kazandırılmasına neden olmaktadır. Meritokraside öğrenci, sahip olduğu yetenek ya da öğrenme isteği ölçüsünde başarılı olmakta ve öğrencinin okulda elde ettiği başarı temelde öğrenci için değil, sosyal yapıyı sürdürmeye olanak sağlayan pragmatik nedenlerle ilişkilendirilmektedir. Bu süreçte, düşük sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden gelen öğrencilerin (daha az yetenekli oldukları iddia edildiğinden), daha yüksek seviyeden gelen öğrencilere göre, akademik başarıları daha düşük olmaktadır. Akademik başarısızlığa her geçen gün ekonomik, sosyal, kültürel ve politik değişimlerle yeni içerikler/tanımlar getirilmektedir (Polat, 2009) ve bu içerikler/tanımlarla meritokratik düzen arasındaki makas gün geçtikçe daha da açılmaktadır.

Yüksek sınıfa mensup ailelerin kültürü eğitim sisteminde sunulan kültüre o kadar yakındır ki eğitim alanında belli zamanda kazanılacak davranışlar bu kültüre sahip ailelerde doğan çocuklarda görülen, beklenen davranış ve becerilerden ibarettir. Gerçekte eğitim sisteminin sahip olduğu bu kültür elit sınıfın sahip olduğu kültürden başka bir şey değildir (Bourdieu, 1974, s. 39).

Eğitim bireylerin yetenek ve rollerini kazandığı, toplumsal yeniden üretimin sağlandığı aynı zamanda eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı bir alan olarak düşünüldüğünde, eğitim üzerinde yapılan araştırma ve tartışmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Kültürel sermaye de eğitim aracılığıyla yeniden üretilir ve ailede kuşaklar

arası aktarılması sağlanmaktadır. Toplumsallaşma ve eğitim süreciyle bireyler bir yandan yeni roller ve yetenekler kazanarak yeniden üretim sürecine dahil olurken diğer yandan sahip olduğu sermayeleri dönüştürerek kültürel sermayeye sahip olmaktadır. Kültürel sermayenin dönüştürülmesi ve aktarılması sürecinde anahtar rolü aile, eğitim kurumları ve okul üstlenmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1977; Sullivan, 2001).

Bourdieu eğitim sistemini toplumsal sınıf bağlamında ele aldığı çalışmasında eğitim kurumlarını fizikçi Maxwell'in cinine benzetmektedir. Bourdieu'ya (1996, s. 36-37) göre Maxwell termodinamiğin ikinci yasasının askıya alınabilmesi için bir cin varsaymamızı söyler. Sıcak ile hareketlendirilen tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder: bu cin tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Eğitim kurumları da bir Maxwell cini gibi çalışmaktadır. Mevcut düzeni yani birbiriyle eşit olmayan kültürel ve sosyal sermaye ile donanmış öğrenciler arasındaki farkı korumaktadır. Kendi içerisindeki çeşitli ayıklama işlemleriyle bu sermayeye sahip olan bireyleri sahip olmayan bireylerden ayırmaktadır. Bourdieu (1995, s. 40-41), bu ayıklama işlemi sürecinde yetenek olarak farklılaşanlar kültürel sermayeyi miras olarak alanlardan ayırlamayacağından eskiden var olan toplumsal farklılıkların bu şekilde ayakta kalabileceğini belirtmektedir.

Bourdieu (1989, s. 51-81); eğitim kurumlarının teknik tarafsızlık görüntüsü altında, mevcut toplumsal sınıflandırmaları onaylayan ilkel entelektüel sınıflandırmaları telkin eden “devasa bilişsel bir makine” olarak işlediğini iddia etmektedir. Bu süreç örtük bir düzeyde kalır ve farkına varılmamaktadır. Süreç örtük bir biçimde işler çünkü eğitimin bu gizli işleviyle ilgili yaygın bir farkındalık olsa sistem işlemez hale gelebilirdi. “Basit bir işçi çocuğusun”, “kaba sabasın” gibi akademik kültürde kabul edilemez sayılan sosyal ve kişisel aşağılamalar “doğru ama o kadar”, “üslup yok” ya da “vasat bir çalışma” gibi ifadelerde akademik yargı kisvesine büründürülerek “yanlış tanınmış biçimler altında” gayet güzel ifade edilmektedir (Bourdieu, 1989, s. 61). Eğitimin sınıflandırma işlevi, meşrulaştırma işleviyle desteklenmektedir. Okullar “*toplumsal ayrımları, akademik ayırım kisvesinde oluşturarak kutsar*” (Bourdieu ve Passeron, 1977). Aktörler, bu sınıflandırmaların akademik olduğuna inandıkları için, toplumsal sonuçlarının farkına varmaksızın bunları meşru etiketler olarak kullanmaktadırlar.

Sosyalleşme aracılığıyla, aktörler bilinçli olarak düşünmeksizin pratik biçimde kullandıkları pratik araçlar olarak içselleştirilmişlerdir (Swartz, 2013, 282-283).

Bourdieu sosyal ve özellikle kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi toplumsal sınıf bağlamı üzerinden analiz ederken, Coleman ise sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi akademik başarıda rol oynayan etkenler üzerinden analiz etmektedir. Coleman bireyin akademik başarısında rol oynayan etkenleri okul ve aile olarak ikiye ayırmakta ve çalışmalarını aile etkeni üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Akademik başarıyı çeşitli aile geçmişleri etkilemektedir. Ailenin geliri ve evde çalışmak için sabit bir yer ekonomik kaynaklar ile ilgili iken ailenin eğitim düzeyi ise farklı bir forma atıfta bulunmaktadır. Ailenin geçmişinden getirdiği bu sermaye kalıpları da öğrencinin akademik başarısını geliştirmesini kolaylaştıran bir bilişsel çevre sağlamaktadır. Ancak beşeri sermayenin aile içerisinde çocuğa aktarılması ve çocuğun gelişimine katkı sağlaması ailenin sahip olduğu sosyal sermaye düzeyi ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal sermayenin sahip olduğu iletişim ve etkileşim beşeri sermayenin aileden çocuğa aktarılmasını doğrudan etkilemektedir (Coleman, 1988, s. 109-115).

Coleman'a (1988, s. 109) göre, öğrencinin akademik başarısında rol oynayan tek bir aile geçmişi yoktur. Aile geçmişi finansal, beşeri ve sosyal sermaye olmak üzere üç forma ayrılabilir. Finansal sermaye, ailenin geliri ile ölçülmektedir. Öğrencinin evinde çalışmak için sabit bir yerinin bulunması, öğrenmeyi kolaylaştıran araçlarının yeterli düzeyde bulunması, ailedeki problemlerin giderilmesine yardımcı olacak finansal kaynaklar gibi başarının sağlanmasına katkı sağlayacak maddi kaynaklar, eve gelir getirmek zorunda olmama gibi unsurları içermektedir. Beşeri sermaye yaklaşık olarak anne-babanın eğitim düzeyini dikkate almaktadır, öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştıran bir bilişsel çevre sunmaktadır. Coleman, sosyal sermaye ile ilgili şu örneği verir:

“Birleşik Devletlerde, okul kitaplarının öğrencilerin aileleri tarafından satın alındığı bir devlet okulunda, okul idarecileri bir grup Asyalı göçmen ailenin çocuğun ihtiyacı olan her kitaptan iki tane aldıklarını duyduklarında çok şaşırılmışlardır. Araştırdıklarında, ailenin ikinci kitabı çocuğun okulda daha başarılı olması için anneye aldıklarını öğrenmişlerdir” (Coleman, 1988, s. 110).

Coleman'ın verdiği örnekten de anlaşılacağı gibi çocuğun akademik olarak başarılı olabilmesi için ailenin göstermiş olduğu çaba ve çocuk ile kurduğu iletişim bir sosyal

sermaye göstergesi olmaktadır. Aile ile çocuk arasındaki etkileşim bunun bir devamıdır. Dolayısıyla, aile çeşitli formlara ayrılrsa da bütüncül tek bir aile geçmişinden bahsedilebilmektedir.

Coleman'a göre, çocuğun akademik başarısında sadece ailenin sahip olduğu fiziksel ve beşeri sermaye yeterli olmamaktadır. Bu sermaye türlerinin daha sonra sosyal sermaye formuna dönüşmesi gerekmektedir. Başka bir ifade ile onun aile içerisinde güçlü bir etkileşim ile kullanılabilir şekle dönüştürülmesi gerekmektedir (Nzamatuma, 1992, s. 16-20). Kullanılmayan finansal sermaye, yani çocuğun eğitimi için harcanmayan maddi kaynak veya çocuğu ile etkileşime geçmeyen eğitim düzeyi yüksek bir anne-babanın beşeri sermayesi çocuklarının akademik başarısı için bir avantaj sağlamayacaktır.

Coleman'a (1988) göre avantajlı aileler; ekonomik, beşeri ve sosyal sermayeye sahiptirler. Bunu etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Ailenin sahip olduğu sermayenin güçlü olması yetmemekte sermayeler arası dolaşımın sağlanması gerekmektedir. Dezavantajlı aileler ise bu sermaye formlarına sahip olamayanlar olarak tanımlanmıştır.

Putnam (2000) "*Yalnız Bowling Oynamak*" adlı kitabında çocuk gelişiminde sosyal sermayenin çok güçlü bir etkisinin olduğunu ve sosyal sermayenin varlığının başta eğitim olmak üzere pozitif sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Bu pozitif sonuçlar ailenin toplum içerisindeki sosyal sermayesinin sonuçları olarak ele alınmıştır. Sosyal sermayenin var olduğu toplumlarda yüksek eğitim performansı bulunmaktadır. Ailenin öğrencinin eğitim süreçlerine katkısı durumlarında öğrencilerin fiziksel şiddet içeren olaylara katılma olaylarında düşüklük olduğu, eğitimde istek ve akademik başarısı konularında ise artış olduğu rapor edilmektedir. Putnam bu raporları sosyal sermaye ile eğitim arasında oluşan pozitif anlamlı ilişkinin sonucu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Putnam (1995, s. 68) Amerikalı aileler üzerinde yaptığı çalışmada çocukların okul başarısındaki düşüşün sebepleri olarak parçalanmış aile yapısı, model olacak ebeveynlerin bulunmayışı, kadınların çalışma hayatında aktif olarak görev alamaması ve dolayısıyla aile fertleri arasında geçirilen zamanın azalması, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ve aktivitelerine olan ilgisizliği olarak ortaya koymuştur. Bu sebepleri aile içerisindeki sosyal sermayenin üretilmeyişinin göstergeleri olarak çalışmada ortaya koymuştur.

Türkiye’de kültürel ve sosyal sermaye kavramları yakın zamanlarda tartışılmaya başlanmış ve bu tartışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Özellikle sosyal sermaye alanında yapılan çalışmalar sosyolojiden daha çok işletme, yönetim ve organizasyon alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eğitim sosyolojisinde kültürel ve sosyal sermaye alanından daha çok ailenin sahip olduğu kültürel yapı ile eğitim ilişkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Sosyal sermaye ile eğitim ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar birey ve topluma yönelik çalışmalar olmaktan öte örgütlerin sosyal sermaye düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Kültürel ve sosyal sermayenin eğitim ile ilişkisine yönelik Türkiye’de şu çalışmalar bulunmaktadır:

Coşkun ve Ünal’ın 2006 yılında “*Kültürel Sermaye Eğitim ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi*” isimli makalesinde kültürel sermayenin, farklı toplumsal sınıflardan gelen lise öğrencilerinin eğitimsel başarıları üzerinde etkileri araştırılmıştır. Çalışma Ankara’da farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan 970 lise son sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Kültürel sermaye, eğitim düzeyine ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre nasıl dağılmaktadır, kültürel sermayenin öğrencinin başarısına etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kültürel sermayenin eğitimsel başarı ve yeniden üretim süreci üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Kültürel sermayenin eğitimsel ve mesleki eşitsizlikler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, kültürel sermaye kavramının eşitsizlikleri açıklamada önemli bir kavram olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pakır’ın 2006’da yaptığı “*Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri*” isimli çalışmasında aile ve okul bileşenlerinin üniversite giriş sınavındaki etkilerini araştırmıştır. Lise son sınıfta okuyan 891 öğrenci üzerinde yapılmış olan araştırma Diyarbakır, Erzurum, Malatya ve Van illerini kapsamaktadır. Çalışmanın neticesinde ailenin sosyo-ekonomik yapısının ve okulun öğrencinin ÖSS başarısında pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Güney’in 2009 yılında “*İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans çalışması İstanbul Avrupa yakasındaki 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada eğitim

seviyesi, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek , çocuklarına çalışma odası sağlayan, veli toplantılarına katılan, ödevlerini kontrol eden vb. özelliklere sahip ailelerin çocukları diğer gruba oranla daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Polat'ın 2009 yılında yayımlanan “*Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi*” adlı makalesinde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermaye aracılığıyla çözümlenmesi yapılarak akademik başarısızlığın nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışma Ankara ilinin farklı semtlerinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 9 öğretmen ve yönetici üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın neticesinde kültürel sermayenin akademik başarıda önemli bir faktör olduğu iddialarını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

İnce'nin 2014 yılındaki “*Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Şanlıurfa'da öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı(sızlık)larını sosyal sermaye, kültürel sermaye ve eğitimde uygulanan politikalardan kaynaklanan yapısal faktörlere odaklanıp sosyolojik olarak analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda Şanlıurfa'nın farklı lise türlerinde okuyan 410 öğrenciye anket uygulanmış; öğretmen, idareci, öğrenci, veli ve farklı sendika temsilcilerinden toplam 49 kişi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Çalışmada, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dezavantajlı bireyler dini cemaatler ve STK gibi sosyal ağlara dahil olarak yaşadığı akademik başarısızlığı sınırlı da olsa telafi edebilmektedir. Ancak, sosyal sermaye ile eşleşen ve Şanlıurfa'da sosyal ağlar üzerinden kazanılan yüksek oranda var olan güven ve yakın sosyal ilişkiler vb. unsurlar ile akademik başarı arasında ciddi bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarıya okulun sahip olduğu sosyal sermaye akademik başarıya pozitif yönde, yapısal faktörlerden doğan birçok sorun da negatif yönde etki etmektedir.

Kültürel ve sosyal sermayenin eğitim ile ilişkisine yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar ise şunlardır:

Bourdieu'yu Fransa'da ilk kez kamusal anlamda görünür kılan araştırması, “*Les Heritiers (Varisler)*”dir. 1964'te yayımlanan bu kitap Fransız üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci nüfusu içindeki eğitim fırsatlarının ve kültürel ideallerinin sınıf temelli örüntülerini eleştirel bir bakışla irdeleyen, bilimsel bir çalışma olarak kaleme alınmıştır.

Bourdieu'nun Fransız yükseköğretim sisteminin sosyal açıdan bölünmüş bir yapısı olduğunu en kapsamlı biçimde gösteren çalışması “*La Noblesse d'Etat (Devlet Soyluluk)*” adlı eseridir. Bu eserde Bourdieu (1989, s. 185-264) Fransa yükseköğretim kurumları üzerine 1967'de birkaç meslektaşıyla birlikte başlattığı geniş ve çok boyutlu bir çalışma ortaya koymuştur. Fransa'daki 84 yükseköğretim kurumunda okuyan öğrencilerin sosyal kökenlerini belgeleyen kitapta, 21 yükseköğretim kurumunun sosyal ve akademik kökenlerine dair derinlemesine analizler sunulmakta ve bunların 15'i uygulanan kültürel pratikler, sergilenen siyasi tutumlar ve din bağlamında incelenmektedir. Bu incelemenin sonucunda toplam ekonomik ve kültürel sermaye hacminde ortaya çıkan farklılıkları kuramsal olarak açıklamaktadır.

Coleman'ın 1966 yılında gerçekleştirdiği “*Equality of Educational Opportunity–Coleman Study (Eğitimde Fırsat Eşitliği-Coleman Çalışması)*” adlı çalışması sosyal sermaye ile eğitim ilişkisini ölçmeye yönelik şimdiye kadar yapılan en önemli çalışmalar arasındadır. Örneklem sayısı itibariyle de; 4.000 okul ve 500.000'den fazla öğrenciyi kapsamaması bakımından sosyal bilimler alanında günümüze kadar gerçekleşmiş bulunan en büyük çalışmalardan biridir. Birçok farklı bileşenin değerlendirildiği çalışmada, bireyin akademik başarısının temel belirleyicisi olarak ailenin sahip olduğu özelliklerin olduğu sonucuna varılmıştır.

Coleman 1988 yılında “*Social Capital in Creation of Human Capital (Beşeri Sermayenin Oluşumunda Sosyal Sermaye)*” isimli çalışmasında sosyal sermayenin beşeri sermaye üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın neticesinde sosyal sermayeye sahip ailelerin çocuklarının diğer öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı, okulu bırakma gibi olumsuz durumlara daha az yakın olduğuna dair bulgular ortaya koyulmuştur.

Halsey vd. (1980) İngiltere ve Galler’de 10.000 yetişkin erkek üzerinde yaptığı “*Oxford Mobility Study (Oxford Hareketlilik Çalışması)*” adlı çalışmasında kültürel sermayenin ölçütü olarak katılımcıların babalarının elde ettikleri nitelik seviyesi baz alınmıştır. Bu ölçüm çalışmaya katılan katılımcıların, kardeş ve ağabeyinin gittiği okul çeşidiyle elde edilmiş veriler kullanılarak yapılmış ve çıkan sonuçlar neticesinde kültürel sermayenin eğitim başarısıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Halsey vd., 1980).

Jonsson (1987), 1968, 1974 ve 1981 yıllarında İsveç’te rastgele örneklem metoduyla seçilen örneklem üzerinde yaptığı “*Class Origin, Cultural Origin and Educational Attainment ((Sınıf Kökeni, Kültürel Köken ve Eğitim Durumu)*” adlı araştırmasında ailenin eğitim seviyesi kültürel sermayenin bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Eğitim sonuçlarını belirlemede kültürel kaynakların önemi maddi kaynaklarla kıyaslanmış ve bu iki değişkenin birlikte arttığı/azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ailelerin mesleksi sınıf ve eğitimsel statülerinin önemi sabit kalmış, ailelerin eğitimsel ve mesleksi statüleri öğrencilerin eğitimsel başarılarını etkilemede aynı derecede kalmıştır (Jonsson, 1987).

DiMaggio’nun 1982 yılında gerçekleştirdiği “*Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Cultural Participation on the Grades of U.S. High School Students (Kültürel Sermaye ve Okul Başarısı: ABD Lise Öğrencilerinin Kültürel Katılım Durumlarının Notlarına Etkileri)*” isimli çalışmada 11.sınıf 1.906 beyaz öğrenci ile 1960 ve 1971 yıllarında görüşmeler yapmış ve öğrencilerin edebiyat, müzik ve sanatla ne kadar ilgilendiklerini ölçmüştür. Kültürel sermaye birikimi yüksek olan aileler sahip oldukları kültürel kodları çocuklarına aktarmaktadır ve bu kodlar eğitim sisteminin öğrencilerden beklentileriyle paralellik göstermektedir. Bu kodlar sayesinde öğrenci okul kültürüne uygun habitusu öğrenimine başlamadan edinebilmiştir. Araştırmanın neticesinde kültürel sermayesi yüksek ailelerin çocuklarının okulda sahip olduğu bu kodlar sayesinde daha başarılı olduğu, kültürel sermaye ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Cinsiyetler açısından yüksek statü sahibi ailelerde kadınların kültürel sermayesi erkeklerin sahip olduğu kültürel sermayeye nazaran daha fazla iken; düşük ve orta statü sahibi ailelerde erkeklerin kültürel sermayelerinin daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur.

Katsillis ve Rubinson 1990 yılında 395 Yunanistan devlet lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciye yaptığı “*Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece (Kültürel sermaye, Öğrenci Başarısı ve Eğitimsel Yeniden Üretim: Yunanistan Örneği)*” adlı çalışmasında kültürel sermayenin ölçümünü müze, galeri, tiyatro ve derslere katılımın seviyesi ile ilişkilendirdi. Kültürel sermayenin bu ölçümüyle eğitim başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Roscigno ve Ainsworth-Damell 1999 yılında 16.189 örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri “*Race, Cultural Capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns (Irk, Kültürel Sermaye ve Eğitim Kaynakları: Kalıcı Eşitsizlikler ve Başarı Dönüşümü)*” adlı çalışmada kültürel sermayeyi kültürel aktivitelere (resim yapmak, müzik enstrümanı çalmak, dans etmek, müze ziyaretleri vb.) katılımı ile ölçülebilir hale getirmişlerdir. Kültürel aktivitelere katılımın öğrencilerin matematik dersi sonuçları ve genel ders ortalamalarıyla ilişkilendirildiği çalışmada, kültürel aktivitelere katılımı ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

De Graaf ve arkadaşlarının 2000 yılında yaptıkları “*Parental Cultural Capital And Educational Attainment In The Netherlands: A Refinement Of The Cultural Capital Perspective (Hollanda'da Ebeveyn Kültürel sermaye ve Eğitim Düzeyi: Kültürel Sermaye Perspektifinden Bir Sadeleştirme)*” isimli çalışmada, özellikle ailedeki okuma alışkanlığı başta olmak üzere yüksek eğitim düzeyi ve bununla bağlantılı olarak sahip olunan akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sullivan’ın 2000 ve 2001 yıllarında İngiltere’de yaptığı “*Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities (Kültürel sermaye, Rasyonel Seçim ve Eğitimsel Eşitsizlikler)*” isimli çalışmasında, 465 öğrenci üzerinde akademik başarı ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kültürel sermayenin eğitim alanında eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde nasıl bir rol oynadığını rasyonel tercihler kuramı bağlamında ortaya koyulmuştur. Araştırmadan çıkan sonuçlarda ise dinlenen müzik türü, kültürel aktivitelere katılım ölçümleri ile akademik notları arasında önemli bir korelasyon bulunmamıştır ancak okuma ve TV izleme alışkanlıkları arasında yüksek korelasyon olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ailenin eğitim düzeyi ve sosyal sınıf kontrol

edilerek öğrencinin kelime ve kültürel bilgi puanları ile sınavlarda aldıkları notlar üzerinde kültürel aktivitelere katılımın etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE TARTIŞMA

Bu bölümde veri toplama aracı ile derinlemesine görüşmelerden elde edilmiş verilerin analiz edilmesiyle ulaşılmış bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Anketlerden ulaşılan nicel veriler ile görüşmelerden elde edilen nitel veriler zaman zaman eklektik bir biçimde bir arada yorumlanmış ve literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	Sayı	Yüzde
Erkek	120	39,6
Kız	183	60,4
Toplam	303	100

Araştırma grubunun 183'ü (% 39,6'sı) kızlardan oluşurken, 120'si (% 60,4'ü) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun toplam örneklem sayısı 303'dür.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Yaş Dağılımı

<i>Yaş</i>	Sayı	Yüzde
10	2	,7
11	100	33,0
12	136	44,9
13	50	16,5
14	15	5,0
Toplam	303	100

Araştırma grubunun yaşlara göre dağılımı incelendiğinde 136'sının (% 44,9'un) 12 yaşında 100'ünün (% 33'ünün) 11 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 13 yaşında 50 (% 16,5), 14 yaşında 15 (% 5), 10 yaşında 2 (% 0,7) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Okul Türleri

<i>Okul Türü</i>	Sayı	Yüzde
Devlet	133	43,9
Özel	170	56,1
Toplam	303	100

Araştırma grubunun 170'i (% 56,1'i) özel okulda, 133'ü (% 43,9'u) devlet okulunda eğitim görmektedir. Bu dağılımla ilgili görüşmecilere yöneltilen sorular neticesinde alınan cevaplar ise şu şekildedir:

“BİLSEM’ler hedef kurumlar. Burada eğitim alan çocuklar özel kurumların dikkatini çekiyor. Bu çocukların özel okullarda eğitim alması o çocukların başarısından özel kurumların yararlanması, reklamını yapması anlamına geliyor. Dershaneler için de aynı şey geçerli. Yıllarca biz bunları gördük. Kapılardan geri çevirdiğimiz çok dershanece, özel okul idarecisi, yöneticisi oldu. Burada okuyan bir öğrenciyi kurumuna ücretsiz olarak alması demek ileride bu çocuğun kazanacağı iyi bir yer ile reklamını yapması demek. Bu yüzden özel okullar burada okuyan öğrencilere burs sağlıyor ve buradaki öğrencilerden özel okullarda okuyan çocukların büyük bir kısmı burslu olarak okuyor” (Metin, İdareci, 2015).

“Öğrencinin akademik açıdan başarılı olması onun özel okula gitmesini sağlıyor, özel okulda okuması BİLSEM’i kazanmasını sağlamıyor. Öğrenciler 2. sınıfta BİLSEM’e başladıklarında çoğunluk devlet okullarından gelmekte. Ortaokula geldiklerinde çoğu özel okullara burslu, kısmi burslu şeklinde geçiş yapıyorlar. Öğrenciler iyi olunca veliler de onları tatmin etmek için bir arayışa giriyor, devlet okullarının çocuk için yetersiz kaldığını görüyorlar. Üstün yetenekli çocuklar bilgi ve etkinlik olarak daha açlar, daha doyumsuz, özel ilgi istiyorlar ve aileler özel ilgi arayışına giriyorlar. Bunu da özel okulların imkanları ile kapatıyorlar” (Zafer, İdareci, 2015).

“Çocuğum özel okulda okuyor. Özel okulun sınavlarına girdi ve burslu okumaya hak kazandı. 2 senedir bu okulda devam ediyoruz” (Fatma, Veli, 2015).

Akademik başarının okul türlerine göre farklılaşmasını temel alan çalışmalar, standart akademik başarı temelinde özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerini geride bıraktığını göstermektedir. Özel okulların avantajı daha küçük sınıfları, daha fazla ders çalıştırması, daha fazla disiplini içermektedir (Coleman ve Hoffer, 1987; Peterson ve Llaudent, 2006).

Yüksek gelire mensup ailelerden gelen anne ve babalar kendi çocukları için onları özel okullara göndermek gibi fırsatlar sağlayabilmektedirler (Bourdieu, 1973; Bourdieu, 1984; Robinson, 1984; Robinson ve Garnier, 1985).

BİLSEM’de okumak çocukların özel okulda öğrenim görmesine imkan vermektedir. Özel okullar BİLSEM öğrencilerini yüksek oranda burslarla okullarına kaydetmektedir ve bu çocukların kazandıkları akademik başarılar ile adlarını duyurup marka değerlerini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu noktada literatürdeki çalışmalarla örtüşmeyen bir durumun ortaya çıktığını, yapılan nitel görüşmelerden çıkarılmaktadır. Üstün yetenekli olmak özel okulda okumanın bir sebebi değil sonucu olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Öğrenim Gördüğü Sınıflar

<i>Sınıf</i>	Sayı	Yüzde
5. Sınıf	111	36,6
6. Sınıf	137	45,2
7. Sınıf	42	13,9
8. Sınıf	13	4,3
Toplam	303	100

Araştırma grubunun 111’i (% 36,6’sı) 5.sınıf, 137’si (% 45,2’i) 6. sınıf, 42’si (% 13,9’u) 7. sınıf, 13’ü (% 4,3’ü) 8. sınıfta okumaktadır. Bu tabloda 8. sınıf öğrencilerinin mevcudunda düşüklük göze çarpmaktadır. Bunun nedeni 8. sınıf öğrencileri yüksek oranda proje grubundaki öğrencilerden oluştuğundan BİLSEM’e devam sıklıkları diğer öğrencilere göre daha düşük seviyededir. Proje grubu öğrencileri öğretmenleriyle birebir çalıştırmaktadır ve görüşme sıklıkları yaptıkları projenin içeriğine göre düzenlenmektedir. Bu sebeplerden dolayı proje grubundaki öğrencilere ulaşım zor olmuştur.

Tablo 5. Araştırma Grubunun BİLSEM’de Dahil Olduğu Program

<i>Program Türü</i>	Sayı	Yüzde
Uyum Programı	4	1,3
Destek Eğitimi	70	23,1
BYF	115	38,0
ÖYGP	108	35,6
Proje Grubu	6	2,0
Toplam	303	100

Araştırma grubunun 4’ü (% 1,3’ü) Uyum Programına, 70’i (% 23,1’i) Destek Eğitimine, 115’i (% 38,0’i) BYF’ye, 108’i (% 35,6’sı) ÖYGP’ye, 6’sı (% 2’si) Proje Grubuna devam etmektedir.

Uyum Programına devam eden katılımcıların oranının düşük olması Uyum Programının kısa süreli (2 haftalık) bir program olmasından kaynaklanmaktadır. Proje grubundaki öğrenci sayısının azlığı ise Proje grubundaki öğrencilerin diğer öğrenciler gibi ders programı olmadığından, öğretmenleriyle bireysel görüşmelere dayalı olduğundan BİLSEM’e devam durumu daha az olmaktadır.

Tablo 6. Araştırma Grubunun Birlikte Yaşadığı Aile Bireyleri ve Kardeş Sayıları*Birlikte Yaşadığı Aile Bireyleri*

Anne ve Baba		Sadece Anne		Sadece Baba		Diğer	
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
280	92,4	9	3,0	3	1,0	11	3,6

Kardeş Sayısı

Yok		1		2		3	
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
71	23,4	176	58,1	48	15,8	8	2,6

Tablo 6’da araştırma grubunun kimle yaşadığı ve kardeş sayılarına ilişkin sorulara verilen yanıtlar bulunmaktadır. Katılımcıların 280’i (% 92,4’ü) anne ve babasıyla birlikte, 9’u (% 3’ü) sadece annesiyle, 3’ü (% 1’i) sadece babasıyla yaşadığını belirtmiş ve 11’i (% 3,6’sı) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Kardeş sayılarına ilişkin verilerden

ise; kardeşi olmayan 71 (% 23,4), 1 kardeşi olan 176 (% 58,1), 2 kardeşi olan 48 (% 15,8) ve 3 kardeşi olan 8 (% 2,6).

Ebeveynlerden birinin vefat durumu veya ebeveynlerin ayrı olması öğrencinin başarısında etkili olmaktadır (Smits, 2007, s. 15). Astone ve McLanahan'ın (1991) yapmış olduğu çalışmada tek ebeveynle ya da üvey ana-babayla yaşayan yetişkin çocukların, ana-babalarıyla birlikte yaşayan çocuklara göre daha az destek gördüğü ve okul hayatlarında daha az yardım aldıkları, bu durumun da onların okuldaki başarılarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Smits, 2007, s. 4).

Tek ebeveynli ailelerde yetişen öğrenciler için annenin ya da babanın hem öğrencinin eğitimi ile hem de gündelik ve iş hayatı ile uğraşmalarının zor olması sebebiyle bu destekleyici ortam pek mümkün olmayabilmektedir. Ailenin yapısı bu bağlamda önemli olduğu kadar hassas bir konudur. Günümüzde her iki ebeveyne de sahip olan öğrencilerin tek ebeveyne sahip olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir (PISA, 2003, s. 151).

Coleman (1988) sosyal sermaye bağlamında ailede anne-babanın varlığı ile eğitim arasında pozitif bir ilişki kurmuştur. Bu bağlamda Coleman, Amerika'da yaptığı araştırmada; boşanma olgusunun hızla artmasının çocukların eğitimi üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu ve bu tip ailelerden gelen öğrencilerin daha çok okulu terk ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu tabloda da öğrencilerin daha çok aileleriyle birlikte yaşadığı ve anne-babalarının ayrı olmadığı görülmektedir. Bu da çocuğun başarısına pozitif yönde etkisi olan bir faktördür. Anne baba ile birlikte yaşama oranında Ataman'ın (2008) çalışmasına benzer sonuçlar çıkmıştır.

Tabloda anne ve baba ile birlikte yaşama oranının yüksek olması ile kardeş sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Coleman yaptığı araştırmada (1988); sosyal sermayeye bağlı olarak kardeş sayısı fazla olan ailelerden gelen öğrencilerde sosyal sermaye seviyesinin daha düşük olduğunu, ailelerin çocuklarının eğitimi ile daha az ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 6'daki sonuçlarla da ailelerin çocukların eğitimine ilişkin daha fazla vakit ayırabileceği sonucuna varılabilmektedir.

Tablo 7. Anne-Baba Çalışma Durumu

	<i>Anne Çalışma Durumu</i>		<i>Baba Çalışma Durumu</i>	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	186	61,4	295	97,4
Hayır	114	37,6	5	1,7
Bilmiyorum	3	1,0	3	1,0
Toplam	303	100	303	100

Araştırma grubunun 186'sının (% 61,4'ünün) annesi çalışıyor, 114'ünün (% 37,6'sının) annesi çalışmıyor ve 3'ü (% 1'i) de bilmiyorum seçeneğini işaretlemiştir. 295'inin (% 97,4'ünün) babası çalışmakta, 5'inin (% 1,7'inin) babası çalışmamakta ve 3'ü (% 1'i) de çalışıp çalışmadığını bilmemektedir. Bu tabloda öğrencilerin çoğunluğunun anne ve babasının çalıştığını görmekteyiz bu da ailelerin ekonomik sermayelerinin yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Bilmiyorum seçeneğini işaretleyenleri de parçalanmış ailelerin çocukları olduğu, bu çocukların ebeveynleri ile yeterli şekilde iletişim kuramadığı bu sebeple onların durumlarına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları değerlendirilmiştir.

Coleman (1988) parçalanmış ailelerde yetişen çocukların diğer ailelerde yetişen çocuklara nazaran sosyal sermaye açısından daha dezavantajlı bireyler olduklarını ve sosyal sermayelerinin daha düşük bireyler olduklarını belirtmiştir. Bilmiyorum seçeneğini işaretleyenlerin sosyal sermayesi düşük aileler olarak değerlendirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SAHİP OLDUĞU KÜLTÜREL SERMAYE ÖZELLİKLERİ

Tablo 8. Aile Bireylerinin Meslek Grupları

<i>Aile Bireylerinin Meslekleri</i>												
<i>Meslek Grupları*</i>	Baba		Anne		Dede		Babaanne		Dede		Anneanne	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler Ve Müdürler	23	7,5	2	0,6	6	2	0	0	2	0,7	0	0
Profesyonel Meslek Mensupları	99	32,7	36	11,9	28	9,3	3	1	19	6,3	3	1
Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	89	29,5	99	32,7	50	16,5	17	5,7	48	15,9	26	8,6
Büro Ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	54	17,9	55	18,2	24	7,9	4	1,3	30	9,9	4	1,3
Hizmet Ve Satış Elemanları	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Ormancılık Çalışanları	0	0	0	0	14	4,6	5	1,7	12	4	7	2,3
Sanatkarlar Ve İlgili İşlerde Çalışanlar	2	0,7	0	0	1	0,3	0	0	0	0	0	0
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	12	4	0	0	10	3,3	0	0	9	3	0	0
İşsiz	0	0	85	28,1	0	0	131	43,2	0	0	132	43,6
Diğer	9	3	11	3,6	3	1	2	0,7	4	1,3	3	1
Bilmiyorum	12	4	15	5	168	55,4	141	46,5	179	59,1	128	42,2
Toplam	303	100	303	100	303	100	303	100	303	100	303	100

* Meslek Sınıflandırması www.tuik.gov.tr' den alınmıştır.

Katılımcılara aile bireylerinin meslekleri sorulmuş ve alınan cevaplar TÜİK'in Türkiye mesleki sınıflandırmasına göre kategorilendirilmiştir. Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 7,5'inin baba mesleği üst düzey yönetici, % 32,7'sinin profesyonel

meslek, % 29,5'inin yardımcı profesyonel meslek, % 17,9'unun büro hizmetlerinde çalışan, % 0,7'sinin sanatkar, % 4'ünün nitelik gerektirmeyen işlerde çalışan, % 3'ünün diğer meslek grubundadır, % 4'ü de bilmediğini belirtmiştir. Anne mesleği; % 0,6'sının üst düzey yönetici, % 11,9'unun profesyonel meslek, % 32,7'sinin yardımcı profesyonel meslek, % 18,2'sinin büro hizmetlerinde çalışan, % 28,1'inin işsiz, % 3,6'sının diğer meslek grubundadır, % 5'i de bilmediğini belirtmiştir. Dede (Babasının babası) mesleği; % 2'sinin üst düzey yönetici, % 9,3'ünün profesyonel meslek, % 16,5'sinin yardımcı profesyonel meslek, % 7,9'unun büro hizmetlerinde çalışan, % 4,6'sının tarım ve hayvancılık çalışanları, % 0,3'ünün sanatkar işlerinde çalışan, % 3,3'ünün nitelik gerektirmeyen işlerde çalışan, % 1'i diğer meslek grubundadır, % 55,4'ü de bilmediğini belirtmiştir. Babaanne mesleği; % 1'inin profesyonel meslek, % 5,7'sinin yardımcı profesyonel meslek, % 1,3'ünün büro hizmetlerinde çalışan, % 1,7'sinin tarım ve hayvancılık çalışanları, % 43,2'sinin işsiz, % 0,7'si diğer meslek grubundadır, % 46,5'i de bilmediğini belirtmiştir. Dede (annesinin babası) mesleği; % 0,7'sinin üst düzey yönetici, % 6,3'ünün profesyonel meslek, % 15,9'unun yardımcı profesyonel meslek, % 9,9'unun büro hizmetlerinde çalışan, % 4'ünün tarım ve hayvancılık çalışanları, % 3'ünün nitelik gerektirmeyen işlerde çalışan, % 1,3'ü diğer meslek grubundadır, % 59,1'i de bilmediğini belirtmiştir. Anneanne mesleği; % 1'i profesyonel meslek, % 8,6'sı yardımcı profesyonel meslek, % 1,3'ü büro hizmetlerinde çalışan, % 2,3'ü tarım ve hayvancılık, % 43,6'sı işsiz, % 1'i diğer meslek grubundadır, % 42,2'si de bilmediğini belirtmiştir.

Baba ve anne mesleğine baktığımızda profesyonel, yardımcı profesyonel ve büro hizmetleri meslek gruplarında oranlar daha yüksektir. Baba mesleği anne mesleğine göre statüsü daha yüksek mesleklerde yoğunlaşmaktadır. Yüksek statü sahibi mesleğe sahip olmak kültürel sermayenin önemli göstergelerindendir. Katılımcıların baba ve anne mesleği açısından kültürel sermaye sahibi olduğunu görmekteyiz. Bourdieu ve Passeron'un (2014, s. 17) belirttiği gibi babası veya annesi toplumsal hiyerarşi açısından üst meslek grubuna dahil olan öğrencinin, babası tarım işçisi olan bir öğrenciye göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir öğrenciye göre kırk kat daha fazla üniversiteye girme şansı bulunmaktadır. Katılımcıların baba ve anne mesleklerinin üst meslek gruplarına ait olması kültürel yeniden üretimin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Mesleğim öğretmen ama uzun yıllardır özel okulda müdürlük yapıyorum, eşim de özel okulda müdürlük yapmakta” (Ahmet, Veli, 2015).

“Öğretmenim, eşim de uzman doktor” (Elif, Veli, 2015).

“Ailelerin büyük çoğunluğu üniversite mezunu. Hukukçular, doktorlar ve askerler çoğunluğu oluşturmakta. Sosyo-ekonomik seviyeleri de ortanın üstüdür. Çok az öğrenci alt seviyededir. Eğitimli velilerin farkındalıkları var, çocuklarını daha iyi gözlemlemektedirler. Anne-babanın eğitim seviyesi yüksek olunca da kalımsal olarak zekanın aktarıldığını düşünürsek bu doğal olarak çocuğa da geçmektedir” (Birol, İdareci, 2015).

“Düşük sosyo-kültürel ailelerden gelen öğrencilerin az olmasının nedeni ilgi azlığı olabilir. Ailenin, öğretmenlerin ilgisizliği olabilir. Bazı öğretmenler için zengin çocuklar prestij, prestestir. Aynı kabahati işleseler bile prestesler ceza almaz. Öğretmenlerde böyle bir seçicilik var. Öğretmen buraya zengin ailelerden gelen, düzgün giyimli, bakımlı çocukları daha çabuk yönlendirirken, düşük sosyo-kültürel kesimden gelen çocukları kırk kez düşünüyorlar. Düşük sosyo-kültürel kesimden gelen çocukların ezik bir tarafları var bu da kendilerini göstermesine engel bir durum teşkil ediyor. Özel okuldaki çocukların özgüveni daha yüksek bu da kendini daha iyi pazarlamasını sağlıyor. Özel okuldaki çocuk iş kurar devlet okulundaki çocuk ise onun yanında maaşlı olarak çok iyi çalışır gibi bir davranış kalıbı var” (Osman, Öğretmen, 2015).

Samuel Bowles ve Herbert Gintis (1976) kapitalizmin nitelikli, disiplinli iş gücüne ihtiyaç duyduğunu ve eğitim sistemlerinin bu hedefler doğrultusunda yapılandırıldığını ileri sürmüşlerdir. Birçok çalışmaya referans vererek karşılıklılık ilkesi olarak adlandırdıkları ilkeyi ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşıma göre okullar bireyin toplumsal sınıflarının gerektirdiği değerleri desteklemektedir ve toplumsal sınıf temelli bölünmeleri nesilden nesle aktarmaktadır. Diğer bir ifadeyle mesleği ücretli işçi gibi kol gücüyle gelir elde eden meslek gruplarına mensup ailelerden gelen çocuklar daha çok meslek liselerine yerleştirilmektedir. Bu okullarda sıkı gözetim vardır ve otoriteye itaat daha çok vurgulanmaktadır. Mesleki statüsü daha üst seviyelerden gelen ailelerin çocukları çoğunlukla üniversiteye hazırlık derslerinin yoğun olduğu liselere yönlendirilmektedir. Bu programlarda liderlik ve karar verme becerileri vurgulanır ki, yetişkinlikte bu becerilere sahip olmaları neticesinde aile bireylerinin mesleki statülerine eş değer meslekler elde edebilsinler (McLanahan ve Percheski, 2008).

On yıl arayla yürütülmüş iki sosyolojik çalışma (Blau ve Duncan, 1967; Featherman ve Hauser, 1978) aile bireylerinin mesleki statüsünün çocuklar üzerindeki etkisini gösterebilmektedir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde dikkate değer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi nesiller arası mesleki hareketliliğin erkekler

arasında yaygın olduğudur. Erkek çocuklarının yaklaşık yüzde 60 ila 70'i babalarının mesleğinden daha üst sıradaki mesleklerde çalışmaktadırlar. İkincisi, eğitim toplumsal hareketliliği sağlamasına rağmen büyük kısmı önemsiz hareketlerden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir emekçinin çocuğu, zanaatkar ya da teknisyen olabilir ama yönetici ya da uzman olma olasılığı düşüktür. Eğer çocuklar ayrıcalıklı statüden başlamazlarsa, en tepeye ulaşma ihtimalleri de düşük olmaktadır.

Yükseköğretimde en çok temsil edilen kesim aynı zamanda toplumun kol gücüyle çalışan nüfusunda en az temsil edilen kesimdir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 16).

Yukarıdaki tabloda anne, anneanne ve babaannenin yüksek oranda işsiz (ev hanımı) olduğu görülmektedir. Coleman'a (1988) göre çocuğun yaşının küçük olduğu dönemde annenin bir işte çalışmaması, çocuğun yetişmesi açısından bir avantajdır. Ancak, bu araştırmada, ev hanımı olanların birçok işi bir arada yaptığı, okul müfredatından uzak olmaları, aynı anda birkaç çocuğa birlikte bakması, yeterli düzeyde çocuklarıyla ilgilenememesi ve eğitim düzeyinin düşük olması gibi nedenlerden bu avantajın ortadan kalktığı dolayısıyla ev hanımı olmayı avantaj olarak değil dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların, sosyalizasyon sürecinde ebeveynlerini örnek aldığı, toplumsal cinsiyet rollerini dahi onlardan öğrendiğini göz önünde bulundurursak (Sezal, 2003, s. 100) eğitim seviyesi yüksek anne babaya sahip çocuklar da ebeveynlerini örnek aldığında yukarı yönlü dikey hareketliliği daha kolay sağlayabilmektedirler..

Paul Willis'in 1977 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında işçi sınıfından gelen çocukların nasıl olup da işçi sınıfına özgü işler edindiğini incelemiştir. Alt sınıftan gelen çocuklar, eğitim-öğretim süresi boyunca, yüksek statülü bir iş edinmeyi ummak için yeteri kadar zeki olmadıklarını kolayca kabul edebilmişlerdir. İnce bir zekaya dayanan yeteneklere sahip olsalar dahi, adi işlerde çalışmayı kabul edebilmektedirler. Bu öğrenciler, ince ya da kıvrak zekalarını okulun kurallarına ve öğretmenin otoritesine karşı gelmek için kullanmakta ve iş hayatına atılmayı dört gözle beklemektedirler. Okulda olduğu gibi iş hayatında da işe karşı reddedici bir üstünlük tavrı sergilemenin yanında, kariyer yapmak gibi bir ilgileri de bulunmamaktadır. Burada, eski kuşaklardan

miras alınmış işçi sınıfı dünya görüşünün etkisi de var olabilmektedir (Giddens, 2012, s. 759-762).

Okulların sahip olduğu özellikler ile ailenin sahip olduğu mesleki statünün akademik başarıya etkisinin birlikte incelendiği araştırmalarda, akademik başarı üzerinde, okul özelliklerinin (okulun donanımı, teknolojiye sahip olması gibi) ailenin statüsünden daha az etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Parcel ve Dufur, 2001, 882).

Gillborn ve Youndell'in (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin üst statüye sahip ebeveynleri olan ailelerden gelen çocuklardan daha yetenekli olabileceği inancında olduklarını, işçi sınıfından gelen çocuklara göre bu çocukların daha fazla imtiyaz sahibi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum da çocukların üstün yetenekli olarak belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin subjektif davranabileceğini gösterebilmektedir.

Araştırma grubunun anne ve babasının mesleki statüsünün yüksek ailelerden geldiğini gösteren bu tabloda üstün yetenekli çocukların daha avantajlı olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Öğrencilerin yarıdan fazlası büyük ebeveynlerinin mesleklerini bilmediğini belirtmişlerdir. Bu oranın bu kadar yüksek olarak çıkması öğrencilerin çekirdek aile olarak yaşaması, büyük ebeveynleri ile fazla vakit geçirmemiş olmaları ile açıklayabiliriz. Bu da aynı zamanda düşük bir sosyal sermaye göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 9. Aile Bireylerinin Kendi İşleri veya Ücretli Bir İşte Çalışması

		Kendi İşini Yapıyor	Ücretli Bir İşte Çalışıyor	Bilmiyorum	Toplam
Baba	Sayı	49	247	7	303
	Yüzde	16,2	81,5	2,3	100
Anne	Sayı	17	270	16	303
	Yüzde	5,6	89,1	5,3	100
Dede	Sayı	49	124	130	303
	Yüzde	16,2	40,9	42,9	100
Babaanne	Sayı	15	158	130	303
	Yüzde	5,0	52,1	42,9	100
Dede	Sayı	49	113	141	303
	Yüzde	16,2	37,3	46,5	100
Anneanne	Sayı	15	178	110	303
	Yüzde	5,0	58,7	36,3	100

Araştırma grubunun aile bireylerinin kendi işleri mi yoksa ücretli bir işte çalıştığına dair bilgiler sunulmaktadır. Katılımcıların % 16,2'sinin babası kendi işini yapmakta, % 81,5'inin ücretli bir işte çalışmaktadır. % 2,3'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 5,6'sının annesi kendi işini yapmakta, % 89,1'i ücretli bir işte çalışmakta, % 5,3'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 16,2'sinin dedesi kendi işini yapmakta, % 40,9'u ise ücretli bir işte çalışmaktadır. % 42,9'u ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 5'inin babaannesi kendi işini yapmakta, % 52,1'i ücretli bir işte çalışmaktadır. % 42,9'u ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 16,2'sinin dedesi kendi işini yapmakta, % 37,3'ünün ücretli bir işte çalışmaktadır. % 46,5'i ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 5'inin anneannesi kendi işini yapmakta, % 58,7'si ücretli bir işte çalışmaktadır. % 36,3'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir.

Bu tabloda aile bireylerinin büyük oranda ücretli bir işte çalışıyor olduğu görülmektedir. Kendi işini yapan bireyler ücretli bir iş sahibi olan bireylere göre ekonomik sermaye ve sosyal sermaye açısından daha fazla imkanlara sahip bulunmaktadır. Sahip oldukları bu sermaye türlerini kültürel sermayeye dönüştürmeleri ve çocuklarına aktarmaları daha kolay olabilmektedir. Bu alanda ailede kültürel sermaye açısından daha yüksek olan kendi işini yapmanın yüksek seviyede olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 8'de olduğu gibi büyük ebeveynlerin bilgilerine dair bilmiyorum cevabı verilmiştir, bu durum sosyal sermaye düşüklüğünü göstermesinin yanında bir önceki tabloyu doğrular niteliktedir.

Tablo 10. Aile Bireylerinin Eğitim Seviyeleri

		Bilmiyorum	Okur Yazar Değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Baba	Sayı	9	2	1	3	5	35	151	71	26	303
	Yüzde	3	0,7	3	1,0	1,7	11,6	49,8	23,4	8,6	100
Anne	Sayı	10	0	1	8	10	59	150	54	11	303
	Yüzde	3,3	0	0,3	2,6	3,3	19,5	49,5	17,8	3,6	100
Dede	Sayı	113	10	12	37	28	38	56	4	5	303
	Yüzde	37,3	3,3	4,0	12,2	9,2	12,5	18,5	1,3	1,7	100
Babaanne	Sayı	111	37	27	53	26	26	22	1	0	303
	Yüzde	36,2	12,2	8,9	17,5	8,6	8,6	7,3	0,3	0	100
Dede	Sayı	123	5	15	35	19	46	56	4	0	303
	Yüzde	40,6	1,7	5,0	11,6	6,3	15,2	18,5	1,3	0	100
Anneanne	Sayı	100	29	34	54	28	30	26	2	0	303
	Yüzde	33	9,6	11,2	17,8	9,2	9,9	8,6	7	0	100

Kültürel sermayenin en önemli göstergelerinden bir tanesi de aile bireylerinin eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyindeki etkiyi görebilmek için iki kuşak öncesinin eğitim düzeylerini de incelemek gerekir. Tablo 10'da dikkat çeken oranlara genel olarak bakıldığında araştırma grubunun % 49,8'inin babasının üniversite, % 23,4'ünün yüksek lisans, % 8,6'sının doktora mezunu olduğu görülmektedir. % 49,5'inin annesinin üniversite, % 17,8'inin yüksek lisans, % 3,6'sının doktora mezunu olduğu görülmektedir. % 18,5'inin dedesinin eğitim düzeyi üniversite, % 12,5'inin lise, % 12,2'sinin ilkokuldur, % 37,3'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 17,5'inin babaannesinin eğitim düzeyi ilkokul, % 12,2'si okuryazar değil, % 8,9'u okuryazardır, % 36,6'sı ise bilmiyorum cevabını vermiştir. % 18,5'inin dedesinin eğitim düzeyi üniversite, % 15,2'sinin lise, % 11,6'sının ilkokul, %40,6'sı ise bilmiyorum cevabını vermiştir. %17,8'inin anneannesinin eğitim düzeyi ilkokul, % 11,2'sinin okuryazar, % 9,9'unun lisedir, % 33'ü de bilmiyorum cevabını vermiştir.

“Ben üniversite mezunuyum eşim uzman doktor olduğu için ona doktora mezunu diyebiliriz” (Elif, Veli, 2015).

“Eşim yüksek lisans ben de lisans mezunuyum” (Fatma, Veli, 2015).

“Buradaki velilerin büyük bir çoğunluğu üniversite mezunu. Üstün yeteneklilik doğuştan gelen bir yetenek ama çocuğa sunulan imkanlar bu yeteneği açığa

çıkartıyor ya da köreltiyor. Bazı aileler ellerindeki imkanlarla çocuğa en güzel şekilde eğitim fırsatları yaratabiliyorken bu bilinçten yoksun olanların eğitim fırsatlarından haberi bile yok” (Hakan, Öğretmen, 2015).

“Bilinçli ailelerin farkındalıkları daha fazla olduğu için bu tarz ailelerin çocuklarının IQ seviyeleri daha yüksek. Yasemin Karakaya’da (BİLSEM) da çalıştım. Oradaki veli profili buradakilerden daha iyi. Oradaki çocukların zeka testlerinden aldıkları sonuçlar buradakilerden daha yüksekti. Bu da çevresel etmenlerden kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Çocuk zeki olabilir ama oradaki çocuk daha etkileşime açık uyarıcıları daha fazla. Ama bunu bir kalıba sokamıyorsun” (Zafer, İdareci, 2015).

“Ben Millî Eğitimin diğer kurumlarında da çalıştım (özel eğitim verilmeyen okulları kastediyor). Buradaki velilerin eğitim seviyesi diğerlerine nazaran belirgin bir şekilde daha yüksek” (Osman, Öğretmen, 2015).

“Velilerin eğitim düzeyi gayet iyi seviyede. Bu da velilerin çocuklarına ve eğitimlerine daha bilinçli yaklaşımlarını sağlıyor. Eğitim seviyesi yüksek olan veliler BİLSEM giriş şartlarını araştırmak için bize sormaya geliyorken eğitimsiz velinin böyle bir kurumdan haberi bile yok” (Bırol, İdareci, 2015).

Kültürel ve sosyal sermayeyi ortaya koyabilmek için, aile bireylerinin eğitimi önem taşımaktadır (Katsillis ve Rubinson 1990). Bourdieu ve Passeron (1977, s. 497) akademik başarı ve aile bireylerinin akademik seviyeleri tarafından ölçülen kültürel sermaye arasında korelasyon olduğunu belirtmektedir. Ailenin eğitim seviyesini, ailenin kültürel sermayesinin bir göstergesi, kabul edebilecek kadar önemsemekte ve ailenin eğitim seviyesinin yüksek olması, ailesel kültürel sermayenin seviyesinin de yüksek olduğu anlamına geldiğini belirtmiştir. Düşük eğitim seviyesine sahip ailelerden gelen öğrenciler yüksek eğitim seviyesine sahip ailelerden gelen öğrencilere göre daha düşük eğitimsel yeterlilik gösterme eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin eğitim ve kariyerle ilgili arzuları ve beklentileri, ebeveynlerinin ya da diğer referans grubunun eğitim deneyimlerinin ve kültürel hayatının yapısal olarak belirlenmiş ürünleridir (Swartz, 2013, s. 273-274).

Robinson ve Garnier (1985) “*Class Reproduction Among Men and Women in France*” adlı çalışmasında babanın eğitiminin çocuğun eğitimsel başarısını belirlemede babanın sahip olduğu sosyal sınıftan daha önemli bir yer teşkil ettiğini tespit etmişlerdir (Robinson ve Garnier, 1985).

Eğitim seviyesi yükseldikçe kültürel ürünler hakkındaki bilgi düzeyi de artmaktadır. İngiltere’de yapılan araştırmada 24 adet kültürel üründen 18 ve daha fazlası hakkında bilgisi olan kişiler lisansüstü eğitime sahip olanlar, ikinci grup üniversite ve lise seviyesinde eğitim almış kişiler, sonuncu grup ise hiç eğitim almamış kişilerdir (Bennett vd., 2005).

Yükseköğretimde en çok temsil edilen kesim aynı zamanda bu kesimin çocuklarında da yükseköğretim okuma oranının en fazla olduğu kesimdir. Babası üst düzey yönetici olan bir çocuğun, babası tarım işçisi olan bir çocuğa göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir çocuğa göre de kırk kat daha fazla üniversiteye girme oranı bulunmaktadır. Böyle bir çocuğun üniversiteye girme oranı babası orta düzeyde yönetici olan bir çocuğun ise iki katıdır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 16-17).

Nüfus verilerine dayanan American Community Survey (2008) çalışmada araştırmacılar katılımcıların yüksek eğitim seviyesine sahip olan ülkelerde hane başına düşen gelirin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Schaefer, 2013, s. 30). Bu araştırmada kültürel sermayenin unsurlarından biri olan eğitim seviyesi kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümünü ve eğitim seviyesi yüksek ailelerden gelen çocukların fiziksel sermayeye daha kolay erişebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ailenin eğitim seviyesinin toplumsal hareketlilik üzerindeki etkisi her geçen gün daha da artmaktadır. Daha önceki yıllarda birçok lise mezunu aile, çocuklarını üniversiteye rahatlıkla gönderebiliyorken bugün ise üniversite öğrencilerinin daha çok üniversite mezunu ailelerden olma ihtimali daha da artmakta, (Sawhill ve Morton, 2007), eğitim görme durumu bir nesilden diğerine düzenli bir biçimde artış göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 49).

Bu tabloda dikkat çeken nokta öğrencilerin anne ve babasının lisans ve üstü eğitim düzeylerinin yüksek olmasıdır. Bu oranlara bakılarak BİLSEM’de eğitim gören öğrencilerin ailelerinin büyük oranda yükseköğrenim görmüş ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Eğitim seviyesi kültürel yeniden üretimin en büyük göstergelerinden biridir, kültürel ve sosyal sermayenin unsurlarını doğrudan etkileyen bir faktör olması sebebiyle de üstün yetenekli öğrencileri üstün yetenekli yapan kültürel faktörlerden biri olduğunu da bu tabloda açıkça görülebilmektedir. Dikkat çeken diğer

bir yüksek oranın ise öğrencilerin büyük ebeveynlerin eğitim durumlarına verdiği bilmiyorum cevabıdır. Bu oranın bu kadar yüksek olması da sosyal sermayenin düşük olduğu değerlendirilmektedir ve Tablo 8 ve 9'daki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Tablo 11. Akrabaların Yükseköğrenim Mezunu Olma Durumu

Birinci Derece Akrabalardan Yükseköğrenim Mezunu Sayısı

	Sayı	Yüzde
Evet	233	76,9
Hayır	70	23,1
Toplam	303	100

Araştırma grubunun akrabalarının yükseköğrenim mezunu olma durumuna yönelik olarak sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin 233'ü (% 76,9'u) akrabalarının yükseköğrenim mezunu olduğunu, 70'i (% 23,1'i) de yükseköğretim mezunu olmadığını belirtmiştir.

Babası üst düzey yüksek statüye sahip mesleklerde bulunan bir çocuğun çevresinde ve ailesinde yükseköğrenim görme durumu kaçınılmaz olmaktadır. Bu şartlara sahip bir çocuğun üniversiteye girme şansı % 50'den fazla iken babası işçilik yapan, çevresi eğitim ve öğrenciliğe ilişkin bilgisi düşük bireyle sınırlı bir çocuğun üniversiteye girme şansı % 2'den daha azdır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 17)

Araştırma grubunun büyük bir çoğunluğunun yakın akrabalarında yükseköğrenim görmüş kişiler mevcuttur. Katılımcıların çevresinde kendilerine rehberlik yapacak, örnek olacak yükseköğrenim görmüş kişilerin varlığı önem arz etmektedir. Böyle bir çevrede yetişmiş çocuklar kültürel bilgi anlamında daha donanımlı olmaktadır. Aile çevresinde yükseköğrenim görmüş kişilerin bulunması hem sosyal sermaye açısından hem de beşeri sermaye açısından bir avantaj oluşturmaktadır. Öğrenciler ders çalışırken ya da eğitim ile ilgili bir sorunu olduğunda genellikle danıştığı birinci kişi aile içerisinde olmaktadır. Orta öğretim kademesinde bulunan öğrencilerin danıştığı kişiler aile çevresinden yakınları olabilmektedir. Böyle bir bilgiden yoksun olan yükseköğrenim görmemiş yakınların eğitimlerinde yardımcı olması mümkün olmamaktadır.

Aile içerisinde bulunan kişilerin eğitim düzeyi kültürel yeniden üretimin önemli bir bileşeni oluşturmaktadır. Ulaşılan bu verilerle kültürel ve sosyal sermayenin bu alanda yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 12. Anne-Babanın Arkadaşlarının Meslekleri

<i>Meslek Grupları</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler Ve Müdürler	33	2,98	10,8
Profesyonel Meslek Mensupları	477	43,1	157,4
Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	185	16,8	61
Büro Ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	197	17,8	65
Hizmet Ve Satış Elemanları	8	0,72	2,64
Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık, Ormancılık, Su Ürünleri Çalışanları	5	0,45	1,65
Sanatkarlar Ve İlgili İşlerde Çalışanlar	9	0,81	2,97
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	25	2,26	8,25
İşsiz	162	14,6	53,4
Diğer	5	0,45	1,65
Toplam	1106	100	364,76

Araştırma grubuna anne-babalarının arkadaşlarının meslekleri sorulmuştur. Verilen cevaplar TÜİK'in Türkiye mesleki sınıflandırmasına göre kategorilendirilmiştir. Anne-babalarının arkadaşları sırasıyla 477'si (% 157,4'ü) profesyonel meslek grubunda, 197'si (% 65'i) büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, 185'i (% 61'i) yardımcı profesyonel meslek, 162'si (% 53,4'ü) işsiz -bu grubun büyük bir çoğunluğunu ev hanımları oluşturmaktadır- grubunda ve geriye kalan meslek grupları da birbirine yakın oradadırlar.

“Arkadaş grubumuz da genellikle aynı meslek grubundan kişilerden oluşmakta. Eğitimle iç içe olduğumuz için arkadaşlarımız da doğal olarak öğretmenlerden oluşmakta” (Ahmet, Veli, 2015).

“Aile dostlarımızdan farklı mesleklerden kişiler mevcut. Eşimle farklı mesleklerden olduğumuzdan benim arkadaşlarım daha çok öğretmenlerden oluşmakta eşimin ise doktor arkadaşları daha fazla” (Elif, Veli, 2015).

Aileler çevrelerinde bulunan arkadaşlarının mesleklerinden de etkilenecek çocuklarına eğitim yatırımı yapabilmektedirler. Aileler eğitilmiş insanların daha iyi mesleklere sahip

olduklarını görürlerse, çocuklarını okula göndermek ve okulda başarılı olmalarını sağlamaya yönelik daha çok çaba sarf etmektedirler. Anne-babanın arkadaş çevresinin eğitilmiş insanlardan oluşması ve çevrede üst düzey mesleklere sahip kişilerin varlığı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkiden söz etmek mümkündür (Smits, 2007, s. 7).

Bu tablo göstermektedir ki katılımcıların ailelerinin çevresi de ortamın üstü kesimde yoğunlaşmaktadır. Bu durum da öğrencilerin sosyal ve kültürel sermayesinin normalin üstü bir çevrede bulunduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 13. Anne-Babanın Kültürel Aktivitelere Katılımı

Aktiviteler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Televizyon İzlemek	8	2,6	15	5,0	59	19,5	141	46,5	80	26,4
Spor Yapmak	28	9,2	57	18,8	97	32,0	82	27,1	39	12,9
Müzik Dinlemek	31	10,2	64	21,1	77	25,4	80	26,4	51	16,8
Müze Ziyareti	52	17,2	126	41,6	76	25,1	40	13,2	9	3,0
Sinemaya Gitmek	16	5,3	76	25,1	101	33,3	88	29,0	22	7,3
Kitap Okumak	11	3,6	33	10,9	51	16,8	107	35,3	101	33,3
Konsere Gitmek	129	42,6	105	34,7	49	16,2	12	4,0	8	2,6
Müzik Enstrümanı Çalmak	143	47,2	57	18,8	39	12,9	30	9,9	34	11,2
Tiyatroya Gitmek	67	22,1	112	37,0	67	22,1	39	12,9	18	5,9
Arkadaşlarıyla Buluşmak	24	7,9	46	15,2	96	31,7	94	31,0	43	14,2
Yardım Kuruluşlarına Katılmak	94	31,0	92	30,4	63	20,8	39	12,9	15	5,0

Tablo 13’de anne ve babanın tabloda görülen kültürel aktivitelere ne sıklıkla katıldığına ilişkin sorulara verilen cevaplar bulunmaktadır. % 33,3 ile kitap okumak ilk sırada yer alırken daha sonra % 26,4 ile televizyon izlemek, % 16,8 ile müzik dinlemek, % 12,9 ile spor yapmak en yoğun yapılan aktivitelerdir. Ailelerin % 47,2’si müzik

enstrümanı çalmak, % 42,6'sı konsere gitmek, % 31'i yardım kuruluşlarına katılmak gibi kültürel sermaye göstergeleri olan kültürel aktivitelere “hiçbir zaman” katılmamaktadır. % 41,6 müze ziyareti, % 34 ile tiyatroya gitmek aktivitesi gibi kültürel sermayenin göstergeleri kabul edilen bu aktiviteleri ailelerin büyük bir çoğunluğu “nadiren” yapmaktadır. “Sık sık” yapılan bir aktivite olarak da % 46,5 ile televizyon izlemek ve % 35,3 ile kitap okumak tabloda gözükmektedir.

“Aile olarak düzenli bir şekilde sinemaya, tiyatroya, fuarlara gideriz. Bu faaliyetleri çocuklar için ve ailenin birlikte vakit geçirmesi açısından güzel fırsatlar olarak görüyorum” (Ahmet, Veli, 2015).

“Eşim baş komiser dolayısıyla mesaisi yoğun. Fırsat buldukça çocuklarımızla birlikte onların gelişimi adına bir yerlere gitmeye çalışıyoruz” (Fatma, Veli, 2015).

Bourdieu (1973) kültürel aktiviteleri daha çok icra edenlerin aynı zamanda ekonomik anlamda da yüksek gelire sahip bireyler olduğunu belirtmektedir. Örneğin tiyatro, müze, resim galerisine gitmek gibi aktiviteler sadece eğitim düzeyine bağlı aktiviteler değil aynı zamanda gelirle de ilgili bir durumdur.

Crook (1997) ve De Graaf vd. (2000) çalışmalarında aile bireylerinin kitap okuma düzeylerinin çocukların akademik başarısında pozitif yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak araştırmamızda çıkan sonuçlara da bakıldığında anne-babanın kitap okuma seviyesinin yüksek olduğu bu alanda kültürel sermayenin de yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Batıda yapılan çalışmalarda kültürel sermayenin bir göstergesi olarak bireyin herhangi bir müzik aleti çalıp çalmadığı referans alınmıştır. Müzik aleti çalabilme durumunu başka bileşenlerle de birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Batıda herhangi bir müzik aleti çalabilme kültürel sermayenin bir göstergesi olabiliyor iken, Türkiye’de genellikle bazı müzik aletleri özellikle darbuka, keman gibi bazı çalgılar toplumsal alt katmanda bulunan bireyler tarafından çalınmaktadır. Bu noktada kültürel sermayenin yerel şartlara, kültüre göre değişebilirliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Schaefer (2012, s. 30) çalışmasında televizyondaki haber programlarını izleyenlerin haberleri gazeteden ya da haber dergilerinden takip edenlere göre kültürel bilgi açısından daha alt seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Büyük bir piyanoya sahip olmayı seçen biri, futbol maçına gitmeyi tercih eden birinden farklıdır. Piyano seçimi farklılığı hak ederken diğerinin bayağı olarak değerlendirilmesi, bir bakış açısının egemenliğin ve başka bir görüş açısı benimseyenlere karşı uygulanan sembolik şiddetin sonucudur (Bourdieu, 1995, s. 9).

Müze ziyareti Türkiye ortalamasının % 38,5 (TÜİK, 2013, s. 4) olduğu göz önünde bulundurulduğunda ortalamanın altında kalmıştır. Türkiye’de tiyatroya giden seyirci oranı % 8,1 (TÜİK, 2013, s. 4) iken tiyatroya gitme alışkanlığı da ortalamanın üzerine çıkamamıştır. Sinemaya alışkanlığının (TÜİK, 2013, s. 4) verisine bakılarak ailelerin sinemaya gitme oranının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bourdieu (1973) tarafından kültürel öngörülerini ifade etmenin en ucuz yollarından biri ve bayağı bir aktivite olarak tanımlanan televizyon günümüzde popüler kültürün bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve kültürel sermayeye katkısı düşük olarak kabul edilmektedir. Televizyon izlemek aktivitesi ise en fazla yapılan, müze ziyareti, konser aktiviteleri ise en az yapılan aktivitelerdendir. Bu tabloda kültürel aktiviteler açısından kültürel sermayenin düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 14. Anne-Baba Gazete Okuma Alışkanlıkları

<i>Gazete Okuma Durumu</i>	Sayı	Yüzde
Okur	242	79,9
Okumaz	61	20,1
Toplam	303	100

Ailedeki kültürel sermayenin göstergelerinden biri de gazete okuma alışkanlığıdır. Tablo 14’de ailede gazete okuma alışkanlığını ölçmek amacıyla *Ailenizde (haftada en az bir kez olmak kaydıyla internet ya da basılı) gazete okuma alışkanlığı var mıdır?* sorusu yöneltilmiş ve bu soruya öğrencilerin 242’si (% 79,9’u) okur, 61’i % 20,1’i ise okumaz cevabını vermiştir. Bu tabloda ailelerin çok yüksek bir oranda gazete okuma alışkanlığı olduğu bilgisine ulaşılabilir.

“Evimize her gün muhakkak iki gazete alırız. Çocuklarım ilgi alanlarına göre gazeteleri düzenli olarak okurlar. Bazı arkadaşlarım çocuklar futbol sayfalarından başka sayfa okumaz ne gerek var gazete almaya diyorlar. Futbol sayfalarını da okusunlar köşe yazılarını da okusunlar. Her sayfadan ufak da olsa alacağı bilgi vardır” (Ahmet, Veli, 2015).

“Evimize gazete almıyoruz. Artık internet var. Her şeyi olduğu gibi gazeteleri de internetten takip edebiliyoruz” (Elif, Veli, 2015).

Schaefer (2012, s. 30) okuma yetisi zayıf ve kültürel sermayesi düşük olan insanların haberleri televizyondan alma olasılığı diğerlerine göre daha yüksektir. Kültürel sermayesi yüksek düzeydeki bireylese çoğunlukla yazılı medyaya yönelmektedirler

Sullivan 2000 ve 2001 yıllarındaki çalışmalarında gazete okuma alışkanlığını kültürel sermayenin bir göstergesi olarak ele almıştır.

Türkiye’de günlük olarak gazete okuyanların oranı ise % 7,9 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2013, s. 8).

Çalışmamızda gazete okuma alışkanlığının yüksek düzeyde olduğunu anketlerden ve yapılan görüşmelerden çıkarabilmekteyiz. Kültürel sermayenin bu alanda yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 15. Anne-Baba Dinlediği Radyo Kanalları

<i>Radyo Türleri</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Dinlemez	63	7,3	20,8
Yabancı Müzik Kanalı	97	11,3	32,0
Dini Kanal	28	3,3	9,2
Türk Halk Müziği Kanalı	97	11,3	32,0
Arabesk Müzik Kanalı	16	1,9	5,3
Türkçe Slow Müzik Kanalı	37	4,3	12,2
Spor Kanalı	29	3,4	9,6
Caz Müzik Kanalı	64	7,5	21,1
Klasik Müzik Kanalı	74	8,6	24,4
Türkü Müzik Kanalı	45	5,2	14,9
Rock Müzik Kanalı	84	9,8	27,7
Türk Sanat Müzik Kanalı	50	5,8	16,5
Haber Kanalı	112	13,0	37,0
Pop Müzik Kanalı	45	5,2	14,9
Diğer	18	2,1	5,9
Toplam	859	100,0	283,5

Tablo 15’de araştırma grubunun ailelerin radyo dinleyip dinlemedikleri dinliyorlarsa dinledikleri radyo kanalları bulunmaktadır. Katılımcıların ailelerinin % 37’si haber kanalı, % 32’si yabancı ve % 32’si de Türk halk müziği kanalı, % 27,7’si rock müzik kanallarını dinlemektedir. En az dinlenen müzik kanalları ise % 5,3 arabesk müzik

kanalı, % 9,2'si dini kanalları ve % 9,6'si spor yayını yapan kanallardır. % 20,8'i ise radyo dinlemediğini belirtmiştir.

Bu tabloda kültürel bilgi açısından radyo kanallarından en yüksek değere sahip olan haber kanalının en fazla dinlendiği ve kültürel bilgi ile daha az uyuşan arabesk ve dini yayın yapan kanalların en az dinlendiği bilgilerine ulaşılmıştır.

Tablo 16. Ailede Çeşitli Konuların Konuşulma Sıklığı

Konular	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Spor	32	10,6	67	22,1	105	34,7	65	21,5	34	11,2
Sanat	34	11,2	79	26,1	91	30,0	75	24,8	24	7,9
Politika	28	9,2	53	17,5	73	24,1	90	29,7	59	19,5
Kitaplar	15	5,0	40	13,2	81	26,7	101	33,3	66	21,8
Televizyon	15	5,0	48	15,8	71	23,4	91	30,0	78	25,7
Filmler	16	5,3	52	17,2	74	24,4	83	27,4	78	25,7
İş	14	4,6	53	17,5	89	29,4	72	23,8	75	24,8
Arkadaşları	20	6,6	60	19,8	75	24,8	87	28,7	61	20,1
Bilim	11	3,6	28	9,2	63	20,8	89	29,4	112	37,0
Gündelik Konular	35	11,6	53	17,5	65	21,5	76	25,1	74	24,4
Müzik	54	17,8	95	31,4	76	25,1	49	16,2	29	9,6
Maddi Konular	58	19,1	96	31,7	85	28,1	42	13,9	22	7,3

Kültürel sermayeye ilişkin diğer bir boyut da aile içinde hangi konuların daha çok konuşulduğudur. Tablo 16'daki konular arasından "her zaman" konuşulan konular arasında % 37 ile bilim, % 25,7 televizyon ile filmler, % 24,8 ise iş gelmektedir. Maddi konular % 19,1, müzik % 17,8, gündelik konular % 11,6 ve sanat % 11,2 ile "hiçbir zaman" konuşulmayan konular arasında en fazla orana sahip olanlardır.

Yukarıdaki tabloda belirgin bir oranın baskın unsur olduğunu değerlendirmek zordur. Kültürel bilgi açısından yüksek öneme sahip bilim konusunun en çok konuşulduğu sonucu çıktığı gibi kültürel bilgi bağlamında geliştirici bir etkiye sahip olmayan televizyon da yüksek oranda konuşulmaktadır. En az konuşulan konular arasında sanat ve gündelik konuların da oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Aile içerisinde kültürel konuların konuşulması ya da konuşulmaması, doğrudan çocukların akademik başarılarına etki etmeyebilir. Ancak, ailede kültürel faaliyetlere ilişkin fikirlerin/olayların müzakere edilmesi, çocuklarda düşünme ve müzakere etme yeteneğini geliştirmektedir.

Toplumun ve pedagojik geleneklerin günümüzde okul tarafından öğrencilerden talep edilen fikri alışkanlıkların ve tekniklerin aktarımı esas olarak ailede başlamaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.117). Ailenin en önemli işlevlerinden bir tanesi çocuklarına eğitim yoluyla kazandırdığı kültürel davranış kalıplarıdır (Çelikkaya, 1996, s. 64). Kültürel bilgi paylaşımında bulunan aileler kültürel sermayesi güçlü aileler olmakla birlikte ailede konuşulan konuların çocukların kültürel sermayesine olumlu katkı yapabileceği ve onların habituslarında önemli etkiler yapabileceği değerlendirilmektedir.

Bu tablodan kültürel sermayenin varlığına ilişkin belirgin bir unsurun olmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 17. Araştırma Grubunun Geçen Yıl Tatili Nerede Geçirdiği

<i>Tatil Yeri</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Gitmedik	33	6,5	10,9
Kar Sporları	12	2,4	4,0
Deniz/Kum/Güneş	204	40,3	67,3
Memleket Ziyaret	137	27,1	45,2
Yayla Turizmi	22	4,3	7,3
Tarihi/Kültürel Gezi	48	9,5	15,8
Termal Kaplıca	37	7,3	12,2
Yurt Dışı Gezi	10	2,0	3,3
Diğer	3	,6	1,0
Toplam	330	100	167

Araştırma grubunun 12'si (%4,0'ü) kar sporları, 204'ü (% 67,3'ü) deniz/kum/güneş, 137'si (% 45,2'si) memleket, 22'si (%7,3'ü) yayla turizmi, 48'i (% 15,8'i) tarihi/kültürel, 37'si (% 12,2'si) termal kaplıca, 10'u (% 3,3'ü) yurt dışı gezisi, diğer ve 3'ü (% 1,0'i) diğer tatil mekanlarını tercih etmiştir.

“Tatillerimizi genellikle yazın denize giderek, okullar tatil olduğu zaman şubat tatilini de memlekete giderek değerlendiriyoruz” (Elif, Veli, 2015).

“Tatillerde akrabalarımızın yanına gitmeyi öncelik olarak tercih ederken, tarihi mekanları ziyaret ve kültürel gezileri ailecek daha çok seviyoruz” (Ahmet, Veli, 2015).

Kültürel sermayenin unsurlarından bir tanesi de bireylerin tatillerini geçirdikleri mekanlardır. Tatil yapılan yer sadece kültürel sermaye göstergesi değil aynı zamanda ekonomik sermayeye de işaret etmektedir. Kültürel sermaye sahibi aileler tatillerinde deniz/kum/güneş, yurt dışı gezi, tarihi/kültürel gezileri tercih etmekte iken, kültürel sermayesi düşük aileler tatillerini evde, yaylada veya termal kaplıcalarda geçirmektedirler.

Bireyler çeşitli kültürel alanlarda farklılık ararlar içtikleri içecekler, kullandıkları otomobiller, okudukları gazeteler ve bunlara tatil alışkanlıklarını dahil edebilmektedir. Kültürel sermaye sahibi bireyler Fransız Rivierası (deniz kenarı tatil bölgesi) veya Disney Dünyası (yurt dışı tatili) gibi yerleri tercih etmektedirler (Bourdieu, 1984, s. 227).

Ayalp’ın (2010, s. 145) çalışmasında da akademik başarısı yüksek gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmının (% 71’inin) yurt dışına çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kültürel sermaye açısından katılımcılar en fazla, anlamlı bir yoğunluk olan % 67,3 ile deniz/kum/güneş tatiline giderken kültürel sermaye düşüklüğünün bir göstergesi de olan memleket ziyareti de % 45,2 oranla büyük bir kesimi temsil etmektedir. Bu oranlar da kültürel sermaye ile ilgili anlamlı bir değerlendirme yapmayı güçleştirmektedir.

Tablo 18. Araştırma Grubunun Kültürel Aktivitelere Katılımı

Kültürel Faaliyetler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Televizyon İzlemek	4	1,3	22	7,3	62	20,5	138	45,5	77	25,4
Spor Yapmak	21	6,9	40	13,2	68	22,4	93	30,7	81	26,7
Sanat Galerisi/Müze'ye Gitmek	59	19,5	124	40,9	76	25,1	28	9,2	16	5,3
Yardım Kampanyalarına Katılmak	104	34,3	101	33,3	65	21,5	21	6,9	12	4,0
Sinemaya Gitmek	12	4,0	61	20,1	100	33,0	91	30,0	39	12,9
Tiyatro'ya Gitmek	60	19,8	101	33,3	78	25,7	43	14,2	21	6,9
Klasik Müzik Konserine Gitmek	179	59,1	65	21,5	42	13,9	9	3,0	8	2,6
Pop Müzik Konserine Gitmek	152	50,2	83	27,4	42	13,9	15	5,0	11	3,6
Müzik Enstrümanı Çalmak	92	30,4	51	16,8	53	17,5	56	18,5	51	16,8
Klasik Müzik Dinlemek	107	35,3	67	22,1	62	20,5	42	13,9	25	8,3
Pop Müzik Dinlemek	62	20,5	40	13,2	52	17,2	79	26,1	70	23,1
Kitapçı'ya Gitmek	21	6,9	35	11,6	70	23,1	87	28,7	90	29,7
Futbol Maçına Gitmek	114	37,6	74	24,4	44	14,5	36	11,9	35	11,6
Bale/Operaya Gitmek	207	68,3	58	19,1	15	5,0	10	3,3	13	4,3

Kültürel ve sosyal sermayenin göstergelerinden bir tanesi olan kültürel ve sosyal faaliyetlere katılım Tablo 18’de yer almaktadır. “Her zaman” yapılan aktiviteler sırasıyla 90 öğrenci (% 29,7) kitapçı'ya gitmek, 81 öğrenci (% 26,7) spor yapmak, 77 öğrenci (% 25,4) televizyon izlemek, 70 öğrenci de (% 23,1) pop müzik dinlemek gibi aktivitelerle katılmaktadır. “Hiçbir Zaman” yapılmayan aktiviteler sırasıyla 207 öğrenci (% 68,3) bale/operaya gitmek, 179 öğrenci (% 59,1) klasik müzik konserine gitmek, 152 öğrenci (% 50,2) pop müzik konserine gitmektedir.

“Gündelik hayatında farklı ortamlarda bulunan örneğin, sinemaya, tiyatroya giden, farklı kültürlerle tanışabilen bir çocuğun algılamasında da farklılık oluşuyor. Farklı yerler gezmeyen, görmeyen, çocuğa da bir şeyler anlatmak zorlaşıyor. Bu nedenle farklı kültürler görmek ile okulda ortaya konan performans arasında bir ilişki var olduğunu düşünüyorum” (Bırol, İdareci, 2015).

“Öğrencilerin sosyal bir aktivite yapmak gibi bir anlayışı artık kalmamış durumda. Vakitlerinin tümünü internet ve bilgisayar başında geçiriyorlar” (Osman, Öğretmen, 2015).

“Açıkkası büyükşehirde çocuğumu dışarıya tek başına salmaya korkuyorum. Okula dahi ben götürüp getiriyorum. Bu durumda çocuğun aktivite yapma imkanı pek olmuyor. Böyle olunca da internet ve akıllı telefonun başından alamıyorum.

BİLSEM'e getirmemin bir sebebi de bu. Çocuk hem bunlardan uzaklaşsın hem de sosyalleşsin istiyorum” (Fatma, Veli, 2015).

Tablo 13’de televizyon izlemek ebeveynlerin en çok yaptığı aktivitelerin başında geldiği gibi bu tabloda da katılımcılar tarafından en fazla yapılan aktivitelerin başında televizyon izlemek gelmektedir. Putnam (2000, s. 230)’da televizyon bağımlılığını “*şu ana kadar keşfettiğim tek ve en tutarlı gösterge*” olarak tanımlamıştır. Putnam, televizyonla ilgili tespitlerini şu şekilde dile getirmektedir: Birinci olarak, televizyon sosyalleşme için kullanılabilir zamanı alıyor ve insanları evlerinde tutuyor. İkincisi, televizyon pasifliği ve uyuşukluğa sebebiyet veriyor. Üçüncüsü, programların çoğunun içeriği toplumsal değildir. Özellikle yarışma programları, kadın programları ve pembe dizileri izlemek ile toplumsal ilgi arasında negatif bir ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Televizyonun olumsuz etkisini ortaya koyabilecek bir başka örnek, 1996 yılında Felson tarafından Kanada’nın izole edilmiş bir kasabasında yapılan çalışmadır. Bu çalışmada, televizyon olmadığı zamanlarda şiddetin daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı çalışmada televizyonun bir diğer olumsuz etkisi de, rutin bir aktive haline geldiğinde insanları diğer insanlardan ayırarak yabancılaştırmasıdır.

Kültürel imtiyaz, kültürel eserler ve faaliyetlerle kurulmuş hakiki bir alışkanlık söz konusu olduğunda oluşmaktadır. Böylesi bir alışkanlık da tiyatro, müze veya konsere sadece okul düzenlediğinde veya tek tük giderek değil düzenli bir şekilde giderek oluşturulabilmektedir. Kültürel alanlarda (tiyatro, müzik, resim, caz, sinema gibi) öğrenciler, sosyal kökenleri ne kadar yüksekse o kadar zengin ve geniş malumata sahip olmaktadır. Bir müzik çalgısının icrasına, izleyici olarak edinilmiş klasik müzik bilgisine ilişkin varyasyonların, şaşırtıcı hiçbir yanı olmasa da öğrencilerin müzeye gitme ve hatta sıklıkla kitle sanatı olarak sunulan sinema ve caz tarihine ilişkin malumat hususlarında bile sermayelerine ilişkin net biçimde ayrışmalarına sebep olabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 37).

Kültürel sermayelerin bileşenleri olarak araştırılan kavramlardan birisi de kitapevleri ziyareti, kitap satın alma ve okumaktır. Günümüzde kitapevi kavramında da değişiklik meydana gelmiş ve kitap alma işlevi dışında da kullanılmaktadır. Büyük kitapevlerinde, CD, DVD aracılığı ile filmler, müzikler, bilgisayar oyunları vb. satılmaktadır. Ayrıca bu

mekanlar kafeteryaları da içlerinde barındırmaktadır. Tüm bu etkenler, kitapevlerinin içeriğinin değişmesine yol açmış ve kültürel sermayenin oluşmasına imkan vermekle birlikte, sosyal sermayenin artmasına da katkı sağlamaktadır. Gençler ve yetişkinler tarafından kitapevleri çoğu zaman arkadaşlarla buluşulacak ve sohbet edilecek mekan olarak anlam bulmaktadır (Ayalp, 2010, s. 231).

Ganzeboom (1982) kültürel aktivitelere katılım ile kültürel bilgi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, kültürel aktivitelere katılımın bireyin daha fazla kültürel uyarıcıya maruz kalmasına ve bu durumun bireyin bilgi ve beceri seviyesinin yükselmesini sağladığına ve böylece bireyin kültürel sermayesinin yeniden üretiminin sağlandığını belirtmektedir.

Roscigno ve Ainsworth-Darnell (1999) çalışmasında kültürel sermayeyi kültürel aktivitelere (resim yapmak, müzik enstrümanı çalmak, dans etmek, müze ziyaretleri vb.) katılımı ölçülebilir hale getirmişlerdir. Kültürel aktivitelere katılımın öğrencilerin matematik dersi sonuçları ve genel ders ortalamalarıyla ilişkilendirildiği çalışmada, kültürel aktivitelere katılımı ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kültürün temsili ve kültürel taşınma tüm toplumun bölünmez bir zenginliği olan kültürel mirasın farklı sosyal sınıftan aileler tarafından aktarılmasıdır. Tiyatro, konser ve müze gezmeleri gibi kültürel aktiviteler de kültürel zenginliğin miras olarak bırakıldığına hatırlatıcılarıdır (Bourdieu ve Passeron, 1977).

Bir takımında spor yapmak, antrenmanlara katılmayı ve disiplini devam ettirmeyi gerektirmektedir. Başarı düştükçe takım oyunlarına katılma ve spor yapma oranı da büyük ölçüde düşmektedir (Ayalp, 2010, s. 143).

Bourdieu'nun kültürel aktivite olarak tanımladığı sanat galerisi/müze ziyareti, tiyatroya gitmek, klasik müzik konserine gitmek, bale/operaya gitmek gibi aktivitelere katılımlar çok düşük düzeyde kalmıştır. Bu aktiviteler katılımcıların hem sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hem de kültürel bilgi anlamında katkı sağlayacaktır. Literatürdeki çalışmalardan yola çıkarsak tabloda görüldüğü üzere bu katılım düzeyleri

ile araştırma grubunun bu alandaki kültürel ve sosyal sermayeleri düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 19. Araştırma Grubunun Meslek Tercihleri

<i>Meslek</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Esnaf	12	2	4
Akademisyen	28	4,6	9,2
Doktor, Mühendis, Mimar, Eczacı	284	46,4	91,2
Polis, Asker	26	4,4	8,6
Hâkim	32	5,3	10,6
Üst Düzey Yönetici	32	5,3	10,6
Memur	22	3,8	7,2
Öğretmen	34	5,5	11,2
Avukat	32	5,3	10,6
Pilot	17	2,9	5,6
Psikolog	3	0,5	1
Arkeolog	2	0,3	0,7
Sporcu	13	2,2	4,3
Sanatçı	23	3,8	7,6
Veteriner	4	0,7	1,3
Aşçı	3	0,5	1
Diğer	27	6,5	8,6
Toplam	594	100	193,3

Araştırma grubuna tercih etmek istedikleri meslekler sorulmuştur. Katılımcılardan 284'ü (% 91,2'si) gibi çok büyük bir oran doktor, mühendis, mimar, eczacı olmak istemektedir. 34'ü (% 11,2'si) öğretmen, 32'si (% 10,6'sı) hâkim, 32'si (% 10,6'sı) üst düzey yönetici, 32'si (% 10,6'sı) avukat, 28'i (% 9,2'si) akademisyen mesleklerini tercih etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çok büyük bir kısmı doktor, mühendis, mimar, eczacı olmak istemektedir. BİLSEM'de özel yetenek alanlarından en fazla matematik yeteneği olan öğrenciler yoğunlukta olduğundan öğrencilerin bu mesleklere ilgisinin yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine bakacak olursak:

“Oğlum savcı/hâkim olsun istiyorum ama onun istediği daha önemli. Onun okuyup kendini kurtaracak kadar bir meslek sahibi olmasını istiyorum. Boş bırakmayıp mümkün olduğunca çalışsın. Gelecekte kendi istediği konuda çalışabilir ben de ona destek olmak istiyorum. Araştırmacı: ‘Çocuğunuzun sadece müzikle ilgilenmesini,

sanatçı olmasını ister misiniz?’ Onu da ekstradan yapsın bir şey demem. Sadece müzisyen olmasına ne derim bilemiyorum ama müziği hobi olarak yapmasını isterim. Düzenli bir işi olsun ilk önce” (Fatma, Veli, 2015).

“Yaratıcı olmak için özgür olmak gerekiyor o özgürlüğü sağlayan da aile. Otoriter, ekonomik açıdan yetersiz aileden çıkan yetenekli çocuk ilerde maaşlı grafiker olur sanatçı değil. Zengin aileden gelen çocuk zevk için sanata yaklaşıyor olmazsa başka bir şey yaparım diyor ama fakir aile çocuğunun böyle bir lüksü yok. Çocuğun kaygısı, ailenin kaygısı devreye giriyor. Güzel sanatlar lisesine yönlendirdiğim babası kapıcı olan resme yeteneği olan bir öğrencim vardı. Kendisinin bana söylediği ama hocam benim çok para kazanmam lazım orada nasıl olacak ki demişti” (Osman, Öğretmen, 2015).

“Veliler BİLSEM’e çocuklarını gönderirken gelecek kaygısı ön planda. Ortaokul sonrasında gireceği sınavda 3-5 net daha fazla yapabilir minin derdinde? Burası çocuğumun daha iyi bir iş sahibi olmasını sağlar mı? kaygılarıyla buraya getiriyorlar. Çocuklar yeteneklerini keşfedip ilgi duyduğu alana yönelmekten çok ailenin istediği alana yönlendirilerek yarış atı gibi test çözmeye zorlanıyorlar” (Hakan, Öğretmen, 2015).

Kültürel sermayesi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin akademik hayatta daha başarılı olması ve neticesinde üniversiteye girmesi daha çok olanaklıdır. Üniversiteyi kazandıklarında ise bitirip bir meslek sahibi olma olasılıkları da daha yüksektir. Bir diploma toplumu olan günümüz toplumlarında şirketler en iyi eğitimi almış kişileri iş almaktadır. Bu süreç yola başlamak için avantajlı olana yardım, zaten avantaja sahip olmayana zarar vermekle sonuçlanmaktadır (Collins, 1979).

Öğrenciler sermaye açısından daha yoksun bir çevreden geldikçe meslek tercihlerinin de kısıtlanma ihtimali daha yükselmektedir. Örneğin yükseköğretime geçişte düşük kültürel ve sosyal sermaye sahibi aileler çocuklarını mesleklerini daha çabuk ekonomik sermayeye dönüştürebileceği mesleklere yönlendirebiliyorken, kültürel ve sosyal sermaye sahibi aileler meslek konusunda daha az kısıtlama uygulayabilmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 19; Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 122).

Bu veriler de göstermektedir ki katılımcıların ailelerinde yeteneklerine yönelik meslekler icra etmelerinden daha çok ekonomik kaygıya dayalı bir meslek seçimi ön planda olmaktadır. Bu da orta ve alt statü gruplarına ait bir yönelimdir. Üst statü grubuna mensup bireyler çocukların meslek tercihlerinde onları serbest bırakırken herhangi ekonomik bir kaygıya bağlı kalmadan tercih yapabilmektedirler. Bu verilerden, bireylerin meslek tercihlerinde kültürel sermayelerinin etkisinin düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 20. Evdeki Kitap Miktarı

<i>Kitap Sayısı</i>	Sayı	Yüzde
Hiç Ya Da Çok Az (0-10)	4	1,3
Çok Az (11-25)	2	,7
Bir Kitaplık Dolusu (26-100)	61	20,1
İki Kitaplık Dolusu (101-200)	80	26,4
Üç Kitaplık Dolusu (201-300)	45	14,9
Dört Kitaplık Dolusu (301-400)	38	12,5
Bir Oda Dolusu (401-600)	31	10,2
Bir Odadan Daha Fazla (600 ve Üzeri)	42	13,9
Toplam	303	100

Evde bulunan kitap miktarına ilişkin soruya 4 kişi (% 1,3'ü) hiç ya da çok az (0-10), 2 kişi (% 0,7'si) çok az (11-25), 61 kişi (% 20,1'i) bir kitaplık dolusu (26-100), 80 kişi (% 26,4'ü) iki kitaplık dolusu (101-200), 45 kişi (% 14,9'u) üç kitaplık dolusu (201-300), 38 kişi (% 12,5'i) dört kitaplık dolusu (301-400), 31 kişi (% 10,2'si) bir oda dolusu (401-600), 42 kişi (% 13,9'u) bir odadan daha fazla (600 ve üzeri) cevabını vermiştir.

Tabloda en yüksek orana sahip % 26,4 ile iki kitaplık dolusu (101-200) ve ikinci olarak % 20,1 ile bir kitaplık dolusu (26-100) cevapları bulunmaktadır. Tabloda genel bir dağılım bulunmaktadır.

Graetz'in (1988) kültürel sermayeyi katılımcıların evlerinde bulunan kitap miktarı ile ölçümlendiği çalışmasında ailenin eğitim seviyesi ve gelir düzeyi kontrol unsuru olarak kullanılmış ve araştırma sonucunda kültürel sermaye ile evde var olan kitap miktarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızda katılımcıların evlerinde bulunan kitap miktarı konusunda herhangi bir kategoride belirgin bir yoğunluk gözükmemekle birlikte daha alt kategorilerde yer alan bir ve iki kitaplık dolusu kitap miktarında bir yoğunlaşma mevcuttur. Buradan da kültürel sermayenin varlığına ilişkin net bir değerlendirme yapılamamaktadır.

Tablo 21. Araştırma Grubunun Kitap Okuma Sıklığı

<i>Sıklık</i>	Sayı	Yüzde
Hiçbir Zaman	10	3,3
Nadiren	24	7,9
Bazen	45	14,9
Sık Sık	109	36,0
Her Zaman	115	38,0
Toplam	303	100

Katılımcılara sorulan *Okul derslerinizle ilgili olmayan kitapları okuma sıklığınız nedir?* sorusuna “hiçbir zaman” cevabını veren 10 (% 3,3), “nadiren” cevabını veren 24 (% 7,9), “bazen” cevabını veren 45 (% 14,9), “sık sık” cevabını veren 109 (% 36,0), “her zaman” cevabını veren 115dir (% 38,0).

Katılımcıların cevapları “sık sık” ve “her zaman” kategorilerinde yoğunlaşmaktadır.

“Evimizde belli bir programımız vardır. Günlük düzenli olarak en az 50 sayfa kitap okumamız gerekmektedir. Benim için kitap okumaları çok önemli yarım saat daha az matematik çalışsın ama kitap muhakkak okusun. Kitap okumanın çocuğumun karakter ve zeka gelişimine daha fazla katkı sağladığını düşünüyorum” (Ahmet, Veli, 2015).

“Çocuğum kitap okumayı seviyor. Dışarıya çıktığımızda kitapçılara uğrarız ve ona okuyacağı kitapları kendisinin seçmesini sağlarıım bu da aldığı kitabı daha fazla ilgi göstermesini sağlıyor” (Elif, Veli, 2015).

DiMaggio ve Mohr (1985) çalışmasında kültürel sermaye ile akademik başarı arasında kurduğu ilişkiyi kitap okuma üzerinden analiz etmiştir. Kitap okuma hem dilbilimsel yeterliliği hem de kültürel bilgiyi artırmaktadır. Bunun neticesinde de okul başarısının arttığını belirtmiştir.

Crook (1997) ailenin eğitimi, babanın mesleği ve gelirin kontrol unsuru olarak ele alındığı çalışmasında çocukluk yıllarında kitap okumanın kültürel sermayeye ve okul başarısına önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

De Graaf (2000) çalışmasında kültürel sermaye ile eğitim başarısı arasındaki ilişkiyi analitik ve bilişsel becerilerin gelişimini sağlayan eğitici kaynaklarla yani okumayla

olacağını, formel kültürel katılma yolu olan iletişim statüsüyle gerçekleşmeyeceği şeklinde açıklamaktadır.

Ayalp'ın (2010, s. 148-153) çalışmasında kitap okuma alışkanlığı, başarı durumuna göre farklılık göstermektedir. Okuma alışkanlığına sahip olmakta bir disiplin gerektirmektedir. Bu noktada kazanılan disiplin, derslere de yansımaktadır. Başarılı olan öğrenciler daha çok kitap okurken, daha az başarılı öğrencilerde okuma alışkanlığının oturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu tablo ve velilerle yapılan görüşmelerden çıkan sonuçları analiz ettiğimizde öğrencilerin kitap okuma sıklığına bakarak kültürel sermayelerinin yüksek olduğunu değerlendirebiliriz fakat sıklık ve nitel tek başına yeterli bir değerlendirme kriteri olmamakta, öğrencinin hangi kitaplara ilgi gösterdiği, hangi kitapları okuduğu da bu durumu etkileyen bir unsurdur. Bu duruma bir sonraki tabloda açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 22. Araştırma Grubunun Okuduğu Kitap Türleri

<i>Kitap Türleri</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Aksiyon/Macera	216	19,0	71,3
Romantik	29	2,6	9,6
Dram	36	3,2	11,9
Sanat	37	3,3	12,2
Bilim Kurgu	166	14,4	54,8
Korku	75	6,6	24,8
Komedi	141	12,4	46,5
Şiir	29	2,6	9,6
Animasyon	81	7,1	26,7
Fantastik	108	9,5	35,6
Tarihi	67	5,9	22,1
Felsefe	24	2,1	7,9
Polisiye	68	6,0	22,4
Kişisel Gelişim	26	2,3	8,6
Mitoloji	6	,5	2,0
Spor	3	,3	1,0
Diğer	15	1,3	5,0
Okumuyorum	10	,9	3,3
Toplam	1137	100	375,3

Araştırma grubuna okudukları kitap türlerine ilişkin soru sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 22’de gösterilmiştir. Soruda özellikle okul dersleriyle ilgili olmayan kitap türlerinden hangilerini okudukları öğrenilmek istenmiştir çünkü kültürel sermayeye ilişkin yorum yapabilmek için katılımcıların kendi beğenilerini yansıtması gerekmektedir.

Kitap türlerinden en fazla olanlar sırasıyla; 216 öğrenci (% 71,3) ile aksiyon/macera, 166 (% 54,8) ile bilim kurgu, 141 öğrenci (% 46,5) ile komedi, 108 öğrenci (% 35,6) ile fantastik kitap türleri en çok okunan kitap türleri arasındadır. En az okunan kitap türleri ise sırasıyla; 3 öğrenci (% 1,0) ile spor, 6 öğrenci (% 2,0) ile mitoloji, 15 öğrenci (% 5,0) ile diğer, 24 öğrenci (% 7,9) ile felsefe, 26 kişi (% 8,6) ile kişisel gelişim, 29 kişi (% 9,6) ile romantik kitap türleri en az okunan kitap türleri arasındadır. 10 kişinin ise (% 3,3) kitap okuma alışkanlığı yoktur.

“Öğrenciler faydalı kitaplardan daha çok eğlendirici olanları takip ediyorlar. Bizim tavsiye ettiklerimiz ilgilerini pek çekmiyor sanırım” (Osman, Öğretmen, 2015).

“Hepsinin elinde bir kitap serisi –kitap ismi yazılmadı- var. Elden ele dolaştırıyorlar. Ne katıyor bu size okumayın diyorum ama dinletemiyoruz maalesef” (Hakan, Öğretmen, 2015).

Roman ve hikaye tarzı kitapları okumanın elbette öğrenciye faydası olmaktadır. Ancak roman ve hikayenin yanında bilimsel dergiler, yazılar okumak da öğrenciye büyük bir bakış açısı kazandırmakta ve kültürel bilgi birikiminin temelini oluşturan bu yayınların öğrencilerin kültürel sermayesine katkısı yüksek düzeyde olmaktadır (İnce, 2014, s. 166).

Bu tabloda kültürel bilgi edinimi değerli olan sanat, şiir, felsefe, tarihi kitap türlerinin okunma oranlarının düşük seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Görsel sanatlarda olduğu gibi edebi sanatlarda da kültürel sermaye açısından katılımcıların düşük düzeyde kültürel alışkanlıkları olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 23. Araştırma Grubunun İzlediği TV Programları

<i>TV Programları</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Eğlence	184	15,7	60,7
Film	164	14,0	54,1
Dizi	165	14,1	54,5
Spor	109	9,3	36,0
Haber	72	6,1	23,8
Müzik	56	4,8	18,5
Talk Şov	55	4,7	18,2
Kadın Programı	6	,5	2,0
Belgesel	95	8,1	31,4
Tartışma	15	1,3	5,0
Yarışma	142	12,1	46,9
Magazin	24	2,0	7,9
Söyleşi	8	,7	2,6
Eğitici	52	4,4	17,2
Bilim Kurgu	2	,2	,7
Çizgi Film	13	1,1	4,3
Diğer	4	,3	1,3
İzlemiyorum	5	,4	1,7
Toplam	1171	100,0	386,5

Tablo 23’de katılımcıların düzenli olarak izlediği TV programlarına yönelik soru sorulmuş ve 184 öğrenci (% 60,7) eğlence, 165 öğrenci (% 54,5) dizi, 164 öğrenci (% 54,1) film, 142 öğrenci (% 46,9) yarışma, 109 (% 36,0) öğrenci ile spor programları en fazla izlenmektedir. 2 öğrenci (% 0,7) bilim kurgu, 4 öğrenci (%1,3) diğer, 6 öğrenci (% 2,0) kadın programı, 8 öğrenci (% 2,6) söyleşi programlarını izlemektedir ve 5 öğrenci (% 1,7) ise TV izlememektedir.

“Televizyon az seyrediyoruz, seçiciyizdir. Ailecek aldığımız ortak kararlar vardır bu kararlar çerçevesinde izleyeceğimiz filmleri, dizileri belirleriz. Haftada takip ettiğimiz iki dizi vardır. Onun dışında çok fazla televizyon izlenmez bizim evimizde. Çocukların derslerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum” (Ahmet, Veli, 2015).

“Takip ettiğimiz diziler oluyor onları ve eğlence programlarını izleriz genelde” (Elif, Veli, 2015).

Sullivan 2000 ve 2001 yıllarında yaptığı araştırmalarında TV’de izlenen programlardan entelektüel programların kültürel sermayenin bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur.

Entelektüel programları da belgesel, bilim kurgu, söyleşi, haber, tartışma, eğitici programlar olarak tanımlamıştır.

Ayalp'ın (2010, s. 141) çalışmasında başarı durumu fark etmeksizin büyük çoğunluğunun (% 54,76'sı) TV'de en çok izlendiği program türünün dizi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük oranda izlediği program türleri (eğlence, dizi, film, yarışma, spor) orta ve alt kültür gruplarının beğenileri yansıtan programlar olarak değerlendirilmektedir. Üst statüye ait beğenileri yansıtan TV program türleri olan bilim kurgu, eğitici, söyleşi, tartışma programlarının ise çok düşük düzeyde izlenme oranları bulunmaktadır. Bu tablodan ve görüşmelerden çıkan bilgiler doğrultusunda TV program türleri açısından öğrencilerin kültürel sermayelerinin düşük düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 24. Araştırma Grubunun İzlediği Film Türleri

<i>Film Türleri</i>	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde
Aksiyon	240	21,2	79,2
Romantik	38	3,4	12,5
Dram	32	2,8	10,6
Bilim Kurgu	169	14,9	55,8
Korku	100	8,8	33,0
Komedi	197	17,4	65,0
Biyografi	16	1,4	5,3
Fantastik	123	10,8	40,6
Tarihi	74	6,5	24,4
Polisiye	82	7,2	27,1
Öykü	47	4,1	15,5
Animasyon/Çizgi Film	8	,7	2,6
Diğer	8	,8	2,6
Toplam	1134	100	374,2

Film türlerine ilişkin izleme oranlarını gösteren tabloda 240 kişi (% 79'2) aksiyon/macera, 197 kişi (% 65) komedi, 169 kişi (% 55,8) bilim kurgu, 123 kişi fantastik, 100 kişi (% 33) korku filmleri izlemektedir. Animasyon/çizgi film 8 kişi (% 2,6), diğer 8 kişi (% 2,6), biyografi 16 kişi (% 5,3), % öykü 47 kişi (% 15,5) ile en az izlenen film türleri arasındadır.

“Eğlenceli filmleri daha çok seviyor” (Fatma, Veli, 2015).

“Hareketli bir çocuk yerinde duramıyor bu yüzden aksiyon/macera filmlerini çok sever” (Elif, Veli, 2015).

Bourdieu'ya göre sanatı anlamayı, eğitim ve toplumsallaşma sürecinde kazanılan yeteneklere bağlamaktadır. Filmler, ortalamanın gelenekselliğinden ayrıldıkça, yenilikçi ve ilgi çekici olmakta ve anlaşılacak için daha çok uzmanlık gerektiren yeteneklere ihtiyaç duyulmaktadır (Hill, 2004).

Müzikaller, savaş filmleri, macera filmleri, romantik filmler, korku filmleri, çizgi filmler ve Bollywood filmleri alt seviyede kültürü; aksiyon, heyecan içeren filmler,

komediler, cinayet, fantezi ve bilim kurgu filmleri orta seviyede kültürü; alternatif sinema ve sanat filmleri, tiyatro ve edebi adaptasyonlar, kara film (film noire) ve belgeseller üst seviyede kültürü temsil etmektedir (Bennett vd., 2006). Bu tablo katılımcıların alt ve orta kültür seviyesini temsil eden filmleri izlediğini göstermektedir. Üst kültüre ait filmler çok az oranda izlenmektedir. Kültürel sermayenin, görsel sanat olarak temsil edildiği film beğenilerinde düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 25. 1. Özel Ders Alma Durumu

	Sayı	Yüzde
Evet	52	17,2
Hayır	251	82,8
Toplam	303	100

Araştırma grubunun büyük bir çoğunluğu 251’i (% 82,8’i) özel ders almadığını, 52’si (% 17,2’si) ise özel ders aldığını belirtmiştir.

“Özel ders aldırıyoruz. Şu an için derslerine biz yardımcı olabiliyoruz zaten onun için gerek duymuyoruz” (Ahmet, Veli, 2015).

“Çocuğum derslerinde zaten çok başarılı. İhtiyaç olduğunda da ben ya da babası sorularını çözmesine yardımcı oluyoruz” (Elif, Veli, 2015).

Özel ders almayan katılımcıların oranlarının bu kadar yoğun olmasının sebepleri olarak; öğrencilerin ortaokul düzeyindeki derslerin üstün yetenekliler için kolay olması, üstün yetenekli öğrencilerin derslerindeki başarılarından dolayı özel ders almaya gereksinim duymamaları, aileye maddi açıdan ciddi bir yük olması gösterilebilmektedir.

Tablo 25. 2. Özel Ders Alma Süreleri ve Ders Sayıları

<i>Yıl/Sayı</i>	<i>Kaç Yıldır Ders Aldığı</i>		<i>Kaç Farklı Dersten Özel Ders Aldığı</i>	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
1	25	48,3	33	63,5
2	17	32,6	10	19,2
3	3	5,7	6	11,5
4	0	0,0	0	0,0
5 ve Üzeri	7	13,4	3	5,8
Toplam	52	100	52	100

Tablo 25. 1'deki sorulan soruya evet cevabı verenlerin kaç yıldır özel ders aldıkları ve kaç farklı dersten özel ders aldıklarını gösteren Tablo 25. 2'dir. Katılımcılardan özel ders aldığını beyan eden 52 öğrenciden 25 öğrenci (% 48,3) bir yıl, 17 öğrenci (% 32,6) iki yıl, 3 öğrenci (% 5,7) üç yıl, 7 öğrenci ise 5 ve üzeri (% 13,4) yıl boyunca özel ders almaktadır.

Katılımcıların 33'ü (% 63,5'i) sadece 1 dersten, 10'u (%19,2'si) iki dersten, 6'sı (% 11,5'i) 3 dersten, 3'ü (% 5,8'i) 5 ve üzeri dersten özel ders almaktadır.

Özel ders almış olan katılımcıların da büyük çoğunluğu 1 ve 2 yıldır ve 1 ve 2 farklı dersten özel ders almaktadır. Özel ders alan katılımcı sayısının düşük ve özel ders alan katılımcıların süre ve farklı derslerden özel ders alma oranının düşük olması nedeniyle bu tablolardan kültürel sermayenin düşük seviyede olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 25. 3. Özel Ders Alma Sıklığı

<i>Sıklık</i>	Sayı	Yüzde
Ayda Bir Ya Da Daha Az	4	7,6
Haftada 1	32	61,5
Haftada 2	14	27,0
Haftada 3	1	1,9
Haftada 4 Ve Üzeri	1	1,9
Toplam	52	100

Araştırma grubundan özel ders aldığını beyan eden 52 öğrencinin 4'ü (% 7,6'sı) ya da bir ya da daha az, 32'si (% 61,5'i) haftada bir kez, 14'ü (% 27,0'si) haftada iki kez, 1'i (% 1,9'u) haftada üç kez, 1'i (% 1,9'u) haftada 4 ve üzeri kez özel ders aldığını belirtmiştir.

Özel ders alanlar haftada 1 sıklığında yoğunlaşmaktadır. Bu tabloda yoğunluğun düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3. ARAŞTIRMA GRUBUNUN SAHİP OLDUĞU SOSYAL SERMAYE ÖZELLİKLERİ

Tablo 26. Ailenin Aylık Geliri

Gelir	Sayı	Yüzde
500-1500 TL	15	5,0
1501-2500 TL	38	12,5
2501-3500 TL	43	14,2
3501-4500 TL	33	10,9
4501-5500 TL	60	19,8
5501 TL ve Üzeri	114	37,6
Toplam	303	100

Tablo 26’de araştırma grubunun ailelerin aylık gelirlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. 500-1500 TL arasında olan 15 aile (% 5,0), 1501-2500 TL arasında olan 38 aile (% 12,5), 2501-3500 TL arasında olan 43 aile (% 14,2), 3501-4500 TL arasında olan 33 aile (% 10,9), 4501-5500 TL arasında olan 60 aile (% 19,8), 5501 TL ve üzeri gelire sahip olan 114 aile (% 37,6) bulunmaktadır.

Yukarıdaki tabloda ailelerin % 37,6’sının ekonomik seviyesinin en üst seviyede ve % 19,8’inin de ekonomik seviyesinin en yüksek bir alt düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu göstergelerle ailelerin yaklaşık yarısına yakınının Türkiye ortalamasının üzerinde gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Üst düzey gelire sahip olan aileler -her ne kadar eğitim sürecinin devlet destekli, ücretsiz kitap dağıtımı vb. durumların olduğu düşünülse de- ekonomik sermayesini çocuğunun gelişimine yönelik okul dışı faaliyetlerde (özel ders, dersane, kurs, özel yetenek kursu, spor aktiviteleri vb.) kullanmaktadır. Böylece ekonomik sermayesi güçlü aileler mevcut ekonomik sermayesini kültürel ve sosyal sermayeye dönüştürerek yeniden üretim yoluna gidebilmektedirler.

“Ailenin maddi imkanları önemli fakat her şey para pul demek değil, bunlar insana bir imkan sağlıyor ama bu imkanları kişinin iyi kullanmasına da bağlı. Burada görüyoruz maddi imkanı olmayan çocuklar da BİLSEM’de okuyor demek ki her şey para ile olmuyor” (Fatma, Veli, 2015).

Carneiro ve Heckman (2002, s. 989-1018) yaptıkları çalışmada çocukların eğitime devam etmelerini belirleyen faktörün gelir mi, yoksa aile özellikleri mi olduğu sorusuna cevap bulmayı amaçlamışlar ve ailenin sosyo-kültürel özelliğinin gelirden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç Bourdieu'nun kuramında olduğu gibi kültürel sermaye kavramı ile örtüşmektedir.

Araştırmamızda elde edilen bu bulgu hem Carneiro ve Heckman'ın çalışmasıyla benzerlik göstermesi hem de başarının kültürel sermaye kavramı ile ilişkilendirilmesi savını desteklemesi açısından önemlidir.

“Sosyo-ekonomik olarak ailenin üst düzey bir aile olmasının, ailenin çocuğa sunduğu imkanlar açısından da artıları var. Çocuğa kendini geliştirecek imkanları da en üst seviyede sunuyor. Maddi imkanları iyi olan aileler okul ve çevre olarak farklı imkanlar sunabiliyor, gezilere, kültürel etkinliklere gidebiliyor. Sosyo-ekonomik olarak düşük ailelerin çocukları bu imkanlardan mahrum kalıyor. Sosyo-ekonomik olarak düşük ailelerin çocukları buraya çocuklarını göndermekte de zorlanıyorlar. Ulaşım imkanları sınırlı olan bir yer, ya ücretli servisle ya da özel aracınızla geleceksiniz. Maddi durumu yetersiz aileler buraya çocuklarını getirmekte zorlanıyorlar” (Ayşe, İdareci, 2015).

“Her kesimden ailelerimiz mevcut fakat burası ulaşım açısından ters bir konumda. Keçiören'de de tanıladığımız üstün yetenekli öğrencilerimiz mevcut. Fakat maddi durumları yetersiz olduğu için aile çocuğu özel servise veremiyor, özel aracı da yok. Maddi imkansızlıklardan çocuğunu buraya gönderemeyen aileler de var. Aslında buraya gelmek sosyo-ekonomik açıdan belli bir seviyenin üzerinde olmayı gerektiriyor (Gülüyor)” (Zafer, İdareci, 2015).

“Ailenin gelir düzeyi iyiyse çocuğunu dershaneye de gönderebiliyor, çocuğuna özel ders de aldırabiliyor. Ailenin maddi desteği çocuğun okuldaki başarısını da etkiliyor. Siz de görmüşsünüzdür, öğrencilerimizin giydikleri kıyafetlerden hangi sınıftan geldikleri belli oluyor. Çocuğuna kıyafet alamayan velinin, çocuğunun eğitimi için yatırım yapması, onu desteklemesi çok da mümkün değil” (Bırol, İdareci, 2015).

Coşkun ve Ünal (2003), yaptıkları çalışmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrenciler olduklarını ortaya koymuşlardır.

Toplumsal eşitsizliklerde sosyo-ekonomik değişkenlerin rolü önemli olmakla birlikte, maddi kaynaklar kültürel sermaye birikimi üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır (Teachman ve Paasch, 1998, s. 705).

Ekonomik sermaye düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların, sosyalleşme ve davranış problemi yaşamaları (Parcel ve Dufur, 2001, s. 884) farklı bir boyut olarak ele alınabilir. Ekonomik açıdan aile statüsünün düşük seviyede olması, sosyal dışlanma kavramını da beraberinde getirmektedir. Sosyal dışlanma, maddi imkansızlıklar ve gündelik yaşamın gerektirdiği sosyal, kültürel aktivitelere katılamama olarak tanımlanmaktadır (Warrington, 2005, s. 797). Sosyal dışlanma ve akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar okuldan ayrılma veya akademik başarıdaki düşüklüğü ailelerin eğitim ve benzeri kamu hizmetlerinden yararlanamaması olarak açıklamaktadır (Warrington, 2005, s. 798). Yapılan araştırmalar, sosyal yoksunluğun olduğu kesimlerden gelen öğrencilerin daha düşük akademik başarılar gösterdiğini de ortaya koymaktadır (Warrington, 2005, s. 798).

Çocuğun sosyalleşme sürecinde aileden aldığı habitus, okulda başarılı olmasını sağlar. Ailenin verdiği eğitimle okulda verilen eğitimin kodları uyduğundan bu kodların çözülmesi daha kolay olur. Bu şekilde bir aile eğitimi sürecinden geçen yüksek ekonomik sermayeye mensup ailelerin çocuklarının kodları çözmesi daha kolay olmaktadır (Aktay, 2010, s. 482).

Lille’de yapılan araştırma diğer tüm durumlar sabitken sınıfta en çok tanınanların ekonomik sermayesi en yüksek ailelerden gelen öğrenciler olduğunu ve aynı zamanda sınıfta en çok tanıdığı olan öğrencilerin de yine onlar olduğunu ortaya koymuştur (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 64-65).

Araştırma grubumuzun ekonomik sermaye açısından % 37,6’lık kesimin yüksek seviyede olduğu değerlendirilmektedir. Diğer kategorilerde de normal bir dağılım olduğunu görülmektedir. Ekonomik sermayenin orta ve ortanın üstünde olduğu değerlendirilmektedir.

Ekonomik sermaye eğitim-öğretimde vazgeçilmez unsurlardan olmakla birlikte sosyal ve kültürel sermayeyi etkileyen önemli göstergelerden biridir. Fakat tek başına yeterli bir faktör değildir. Eğitime yönelik olumlu bir beklenti olmadığında ailenin ekonomik sermayesinin güçlü olması tek başına yetersiz kalmaktadır. Ekonomik sermaye belli bir düzeye kadar önemli kabul edilmekle birlikte; belli bir seviyeden sonra kültürel ve

sosyal aktivitelerin diğer unsurları ile birleşerek öğrencinin akademik başarısında etkin rol üstlenebilmektedir (Coleman, 1988; İnce, 2014, s. 103).

Tablo 27. Ailenin Öğrenci İçin Eğitime Harcadığı Yıllık Miktar

Miktar	Sayı	Yüzde
1500-2500 TL	131	43,2
2501-3500 TL	32	10,5
3501-4500 TL	24	8,0
4501-5500 TL	13	4,3
5501 TL ve Üzeri	103	34,0
Toplam	303	100

Tablo 27’de ailelerin araştırma grubunun eğitimine yaptığı yıllık harcama miktarları gösterilmiştir. 1500-2500 TL arasında harcama yapan 131 (% 43,2), 2501-3500 TL arasında 32 (% 10,5), 3501-4500 TL arasında 24 (% 8,0), 4501-5500 TL arasında 13 (% 4,3), 5501 TL ve üzeri 103 (% 34,0) aile bulunmaktadır.

“Benim çocuğum da özel okulda okuyor. BİLSEM’de okuduğu için burslu okuyor. Bizim okulun bursluluk sınavlarına seneye girecek ama şimdiden burada eğitim gördüğü için burslu devam ediyor dolayısıyla özel okulda okutmamıza rağmen eğitimine fazla para harcamamıza gerek kalmıyor. Kendi masrafını kendi çıkarıyor” (Ahmet, Veli, 2015).

“Öğrenciler buraya ilk geldiklerinde devlet okulunda okuyanlar daha yoğunlukta fakat BİLSEM’e kayıt olduktan sonra özel okullar öğrencileri burslu bir şekilde kayıt ediyorlar. Dershanelere gidenler de aynı şekilde deneme sınavlarında derece yaparak ücretsiz kayıt olma hakkı kazanıyorlar. Bu yüzden velilerin bu çocuklara çok da fazla yatırım yapmasına gerek kalmıyor” (Metin, Veli, 2015).

Eğitim her bireye sağlanan bir imkan ama bu imkanın niteliksel olarak ne ölçüde sağlandığı yapılan görüşmelerden ortaya çıkmaktadır. Maddi açıdan üst düzey aileler çocuklarına sağladığı imkanlarla devletin herkese sağlamış olduğu imkanların çok üzerinde bir eğitim imkanı sunabilmektedirler. Bu imkanlara hiç erişemeyecek olan çocuklar ise çevresel etmenler yeterli olmadığından keşfedilemeden sadece bir potansiyel olarak kalmaktadırlar.

Bu tabloda ailelerin katılımcıların eğitimine harcadığı para daha çok en düşük ve en yüksek seviyede yoğunlaşmaktadır. Özel okula giden öğrencilerin fazla olması ve

eđitime yıllık harcanan miktarın ise en dűşűk seviyede bu kadar yűksek olması, օđrencilerin օzel yetenekli ve akademik açıdan űst seviyede olmasıyla ve bir kısmının օzel okulları burslu kazanmasıyla açıklanabilmektedir.

Tablo 28. Anne Babanın Eğitim Faaliyetlerine Katılımı

	<i>Eğitimle İlgili Vakıf/Derneklere Üyelik</i>		<i>Eğitim Kampanyalarına Maddi Destek Verme</i>		<i>Eğitim Politikalarını Takip Etme</i>	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	75	24,8	190	62,7	235	77,6
Hayır	228	75,2	113	37,3	68	22,4
Toplam	303	100	303	100	303	100

Tablo 31 de օđrencilerin ailelerine yօnelik ű soruya verilen cevaplar bulunmaktadır.

Anne-babanız eğitimle ilgili vakıf/dernek veya kuruluşlara űye mi? sorusuna օđrencilerin 75'i (% 24,8'i) evet, 228'i (% 75,2'si) hayır cevabını vermiştir.

Aileniz eđitim kampanyalarına/okul aile birliđine maddi destek verir mi? sorusuna օđrencilerin 190'ı (% 62,7'si) evet, 113'ű (% 37,3'ű) hayır cevabını vermiřtir.

Anne-babanız űlkedeki eđitim politikalarını takip eder mi? sorusuna օđrencilerin 235'i (% 77,6'sı) evet, 68'i (% 22,4'ű) hayır cevabını vermiřtir.

“ocuđumun eđitimi ile ilgili her faaliyete katılırım. Eřim műsait olamadıđı için her faaliyete ben katılırım. BİLSEM'e de ben getirip gօtűrűyorum. Okuldan çıkıřta buraya getiriyorum, çıkıřta da geri eve ben gօtűrűyorum. O ders gօrűrken ben de 2-3 saat onu bekliyorum” (Fatma, Veli, 2015).

“Velilerin buradaki eđitim faaliyetlerine ilgisi çok dűřűk. űstűn yetenekli çocuklar kadar velilerin de eđitilmesi lazım. űstűn yetenekli olması her řeyi dօrt dօrtlűk bilmesi demek deđil, her řeyi yapabileceđi anlamına gelmiyor. Velilerin burasını bir derslane veya etűt merkezi olarak gօrmemeleri gerekiyor. Çocukları bırakalım bira saat sonra gelir alırız mantıđıyla yaklařıyorlar. Çocuđumuzun eksiđi nedir, hangi alanlarda iyidir, hangi alanlarda yetiřtirmeliyiz řeklinde diyalog içerisine girmeleri gerekir ama bu noktada da velileri de çok fazla sulayamıyoruz űnkű ulařım kolay deđil. İlk sene veliler daha çok geliyor. Kurumu tanımıyorlar. Yıllar geçtikçe toplantılara katılım dűřűyor. օzel okula gօnderelim mi burs kazanıyor, dershaneye nereye gօnderelim, notları dűřtű gibi sorularla geliyorlar. Gelen velilerin 10'undan 8'i bunun için geliyor” (Biol, İdareci, 2015).

Coleman (1988), ailenin çocukların eğitimine olan yoğun ilgisini sosyal sermayenin bir göstergesi olarak görmüş, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde bir avantaj oluşturduğunu vurgulamıştır. Ailenin çocuklarının eğitim sürecini, notlarını, derslerini takip etmesi, veli toplantılarına katılması, öğretmenleri ile iletişime geçmesi çocukları motive etmekte ve düzenli ders çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, çocukların eğitimlerini takip eden aileler, meydana gelecek çeşitli sorunlara zamanında müdahale etme fırsatı yakalamaktadırlar.

Coleman (1966) çalışmasında okulların kalabalık sınıflardan, yetersiz kütüphanelerden ve az sayıdaki laboratuvarlardan muzdarip olduklarını ortaya koymuştur. Coleman bu çalışmasında maddi imkanların tek başına mucizevi bir biçimde eğitimi iyileştiremeyeceği konusunda uyarıda da bulunmaktadır. Önemli olan öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin aralarındaki işbirliği çalışması ve kendi gayretleridir. Coleman (1966) benzer bütçelere sahip olan okulların karşılaştırıldığı çalışmasında sosyal ve kültürel sermayeden faydalanan öğrencilerin daha iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmasında eğitim alanındaki mevcut toplumsal eşitsizliğin üstesinden gelinmesinin yalnızca okuldan beklenmemesi gerektiğini belirtmektedir (Schneider vd., 1998; Israel, Bealieu ve Hartless, 2001).

Çıkan sonuçlara bakacak olursak aileler eğitim konusunda genel olarak ilgili ve katılımcıdır fakat vakıf/derneklere üyelik konusunda oranlar düşüktür. Vakıf/dernek üyeliğinin kişinin sosyal sermayesini artıran önemli unsurlardan biri olduğu düşünüldüğünde bu alanda ailelerin sosyal sermayelerinin düşük olduğu değerlendirilmektedir. Velilerin çocukların eğitimi ile ilgileri mevcut fakat bu ilginin niteliği konusunda öğretmen ve idarecilerle yapılan nitel görüşmelerde ilginin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Çocuğun gelişimi, yeteneğine göre yönlendirilmesinden ziyade nasıl daha iyi bir okulu kazanabilir, daha çok net nasıl yapabilir vb. konularlada veliler daha çok ilgilenmektedirler. Sosyal sermayenin bu alanda düşük oranda olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 29. Araştırma Grubunun Kütüphane Üyeliği

	<i>Kütüphane Üyelik</i>		<i>Evet İşaretleyenlerin Kütüphane Üyeliği</i>		
	Sayı	Yüzde		Sayı	Yüzde
Evet	101	33,3	1	57	56,5
Hayır	202	66,7	2	29	28,8
			3	11	10,9
			4	2	1,9
			5	2	1,9
Toplam	303	100	Toplam	101	100

Tablo 29’da araştırmaya katılan öğrencilere sorulan *Kütüphane üyeliğiniz var mıdır? (Okul kütüphanesi hariç)* sorusuna öğrencilerin 101’i (% 33,3’ü) kütüphane üyeliğinin olduğu, 202’si (% 66,7’si) ise kütüphane üyeliğinin olmadığı cevabını vermiştir. İkinci soru olarak *Evet ise kaç kütüphanede üyeliğiniz var?* sorusuna ise 57 öğrenci (% 56,5’i) bir üyeliği, 29 öğrenci (% 28,8’i) iki üyeliği, 11 öğrenci (% 10,9’u) üç üyeliği, 2 öğrenci (% 1,9’u) dört üyeliği, 2 öğrenci (% 1,9’u) beş üyeliği olduğu cevabını vermiştir.

Kütüphane üyeliği hem kültürel hem de sosyal sermayenin ölçütlerinden birisi olmaktadır. Kütüphaneye üye olmak bireyin kültürel bilgi birikimine katkı sağlamakla beraber kütüphane ortamında arkadaşlarıyla beraber vakit geçirmek, birlikte ders çalışmak sosyal sermayeyi artırıcı unsurlardandır. Türkiye’de kütüphane üyeliği bulunan kişi sayısının nüfusa oranının % 5,1 (TÜİK, 2013, s. 5) olduğu sonucuna bakılarak. Bu tabloda öğrencilerin kütüphane üyeliğinin yüksek olması göze çarpmaktadır fakat Ankara ilinde kütüphane sayısının 41 olduğu (TÜİK, 2013, s. 70) verisine bakıldığında ise üye olanların ise kütüphane üyelik sayısının düşük olduğu görülmektedir. Bu alanda araştırma grubunun sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olmadığı olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 30. Okunan Kitapların Aile İçi Paylaşımı

	Sayı	Yüzde
Evet	253	83,5
Hayır	50	16,5
Toplam	303	100

Araştırma grubunun 253'ü (% 83,5'i) okuduğu kitaplarla ilgili aile içi paylaşımında bulunmakta, 50'si (% 16,5'i) ise aile içi paylaşımında bulunmamaktadır. Bu tabloda katılımcıların büyük bir kısmının okuduğu kitaplarla ilgili paylaşımında bulunduğu görülmektedir.

“İnterneti kullanmasına haftada yarım saat müsaade ediyorum. Bilgiye erişim için kitap alıyorum. Bilgisayarın karşısında bağımlı olsun istemiyorum. Kitapçı kitapçı geziyorum ki yeni ilgi çekici bir şeyler bulayım çocuğum için. Aldığım kitaplarla ilgili paylaşımında bulunsun istiyorum. Bilgisayardan ne kadar uzak tutarsam o kadar iyi olacağını düşünüyorum. Şimdi küçük çocukların elinde bile laptoplar, akıllı telefonlar var saatlerce onunla ilgileniyor, normal bir durum değil” (Fatma, Veli, 2015).

“Okuduğumuz kitaplardan beğendiğimiz kısımları aile ortamında paylaşmaya çalışırız. Bu durum çocuklara kitap okumayı sevdirdiği gibi okuduğunu pekiştirmeyi de sağlamaktadır” (Ahmet, Veli, 2015).

Evde sadece okuma alışkanlığının önemli olmadığı aynı zamanda anne-baba ve çocuk arasında etkileşim olması gerektiği kaçınılmazdır. Kitaplara dair bilgiler aile içerisinde paylaşılmazsa, gencin kitaplara olan ilgisi zamanla azalabilmektedir. Ailenin sosyal sermayesi olarak nitelendirilebilecek aile içi paylaşımlar gencin kitap okuma alışkanlığını olumlu olarak etkilemekte, aile-içi paylaşımın az olması, gencin okuma isteğini olumsuz olarak etkilemektedir (Ayalp, 2010, s. 151-155). Okuma alışkanlığı kazanan çocuk özellikle kültürel bilgileri içeren kitapların okunduğu ve paylaşıldığı bir aile ortamında yetişti ise bu alışkanlığın çocuğun kültürel sermayesine katkısı daha büyük olabilmektedir.

Araştırma grubunun bu alandaki sosyal sermayesinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 31. Anne-Babannın Ders Çalışırken Yardımcı Olma Sıklığı

<i>Sıklık</i>	Sayı	Yüzde
Hiçbir Zaman	23	7,6
Nadiren	40	13,2
Bazen	79	26,1
Sık Sık	88	29,0
Her Zaman	73	24,1
Toplam	303	100

Tablo 31’de ailelerin çocuklarının derslerine yardımcı olma sıklığı gösterilmiştir. Katılımcıların 73’ü (% 24,1’i) ailelerinden “her zaman”, 88’i (% 29,0’u) “sık sık”, 79’u (% 26,1’i) “bazen”, 40’ı (% 13,2’si) “nadiren” yardım almakta, 23’ü (% 7,6’sı) “hiçbir zaman” yardım almamaktadır.

Ailenin ders çalışırken çocuklarına yardımcı olması sosyal sermaye açısından önemlidir, akademik, sosyal açıdan ve çocuğun gelişimi açısından büyük rol oynamakta ve kültürel aktarım bu yolla etkin bir şekilde sağlanmaktadır.

Teachman ve Paasch (1998) yaptığı araştırmada ailenin sahip olduğu kültürel birikim ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çıkan sonuçlarda ailede anne-baba ve kardeşlerin kullandığı kalıplar ve sahip olduğu kültürel birikimin çocukların akademik başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Kültürel birikimi daha yüksek olan aileler, çocuklarının okul faaliyetleri ile daha yakından ilgilenmekte, çocuğun okul materyallerini zenginleştirmesinde yardımcı olmakta, evde oluşturduğu entelektüel çevre ile çocuğun okula karşı istek duymasını sağlamaktadır. Böylece çocuğun yetiştiği aile ortamı okul başarısında etkili bir unsur olmaktadır.

Ailenin doğrudan rehberliği, örneğin ödevlerin kontrol edilmesi, öğrencinin akademik başarısında olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitim çıktılarındaki başarı, ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimle de ilgilidir (Croll, 2004, s. 412).

Downey, Von Hippel ve Borth tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen çalışmada öğrencinin okul performansında farklılık yaratan unsurun ev ortamında öğrenciyle ailelerin ilgilenmesi, derslerinde yardımcı olması olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin

performansı söz konusu olduğunda okul önemlidir; ancak ev ortamında anne baba tarafından dersleriyle ilgilenilmesi daha da önemlidir.

Bu tabloda katılımcıların her seviyede yardım aldığı, yardımların herhangi bir düzeyde yoğunlaşmadığı, homojen bir dağılım olduğunu görmekteyiz. Bu durum öğrencilerin belirgin bir şekilde sosyal sermayelerinin olmadığını göstermekte ve literatürdeki çalışmalarla da örtüşmemektedir.

Tablo 32. İkamet ve Göç Bilgileri

<i>Ankara'da İkamet Süresi</i>			<i>Ankara'ya Göç Etti İse Göç Edilen Yer</i>		
<i>Yıl</i>	<i>Sayı</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Yer</i>	<i>Sayı</i>	<i>Yüzde</i>
1-5	81	26,7	Taşınmadık	104	34,3
6-10	39	12,9	Köy	18	5,9
11-15	44	14,5	Kasaba	1	,3
16-20	39	12,9	İlçe	31	10,2
21-25	16	5,3	Küçük Şehir	64	21,1
26 ve Üzeri	84	27,7	Büyükşehir	85	28,1
Toplam	303	100	Toplam	303	100

Yukarıdaki tabloda ilk soru olan *Aileniz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktadır?* sorusuna katılımcıların 81'i (% 26,7'si) 1-5, 39'u (% 12,9'u) 6-10, 44'ü (% 14,5'i) 11-15, 39'u (% 12,9'u) 16-20, 16'sı (% 5,3'ü) 21-25, 84'ü (% 27,7'si) 26 ve üzeri yıllarında Ankara'da yaşamaktayız cevabını vermiştir.

İkinci soru *Aileniz Ankara'ya taşındı ise daha önceden yaşadığı yer?* sorusudur. 18 öğrenci (% 5,9) köyden, 1 öğrenci (0,3) kasabadan, 31 öğrenci (10,2) ilçeden, 64 öğrenci (% 21,1) küçük şehirden, 85 öğrenci (% 28,1) büyükşehirden taşınmış ve 104 öğrenci (% 34,3) ise Ankara'ya herhangi bir yerden taşınmamıştır. TÜİK verilerine göre de Türkiye'nin % 66'sı

“Üstün yetenekli çocuk şu gruptan çıkar diye bir genelleme yapmak yanlış olur. Taşradan da, köyden de, şehirden de çıkıyor ama imkanlar olmadığı için oradaki üstün yetenekli çocuk potansiyel çiftçi oluyorken burada bu çocuklar BİLSEM'e devam edebiliyor. Ortam ve potansiyel ile ilgili bir durum. Bu bölgedeki çocukların (Mamak) IQ'su 130-140 arası iken Yasemin Karakaya'daki çocuklarda ise IQ'su 140'ın üzerinde çok daha fazla çocuk var. Zeka gelişimleri buradakilerden daha

fazla. Bu da uyarıcıları, imkanları daha fazla olduğundan kaynaklanmakta. Ankara'nın Beypazarı, Nallıhan gibi ilçelerinde de üstün yetenekli çocuklar vardır ama BİLSEM gibi bir imkanları olmadığı için keşfedilemiyorlar” (Metin, İdareci, 2015).

“Köylerde, ilçelerde imkanları olmayan ama yetenekli çocuklar da var onlara da imkan verilse inanıyorum ki onlar da çok iyi başarılarla imza atabilirler. Benim köyümde 90 yılının sonunda üniversiteyi bitiren kişi sayısı 5 idi. Fakat dersane, üniversite olanakları artınca 326 oldu demek ki imkan verilince insanlar bir şeyleri başarabiliyorlar” (Ahmet, Veli, 2015).

Öğrencilerin yaşadıkları çevre onların başarısında gözlenebilir bir etkiye sahiptir. Göç etmiş ailelerin çocukları yeni ve farklı bir yere gelmenin heyecanı ve farklılığı içinde olduklarından bu ilk zamanlarda onların başarısında negatif bir etkiye yol açabilmektedir (PISA, 2003, s. 152–153).

İkametgah yeriyle eğitimsel başarı arasında tam bir bağlantı bulunmamaktadır. Ancak ikametgah yeri, arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal sermaye anlamında etkiye sahiptir (Katsillis ve Rubinson 1990:270-279).

Coğrafi faktörler ve kültürel eşitsizliğe ilişkin sosyal faktörler hiçbir zaman birbirinden bağımsız değildirler. Eğitime ve kültüre erişim ihtimalinin daha yüksek olduğu bir büyük şehirde ikamet etme kişinin sosyal sermayesine doğrudan ve olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 47). Hangi çevreye mensup olursa olsun Parisli öğrenciler taşralı öğrencilerden daha iyi sonuçlar elde ediyorlarsa da, yaşanan yer kaynaklı fark, alt sınıftan öğrencilerde en belirgin şekildedir. Bu ilişkiler bütünü anlamak için Paris'te yaşamının bir yandan dilsel ve kültürel avantajlarla ilişkili olduğu ortaya koyulabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 111).

Araştırma grubu büyük oranda yaşamlarını Ankara'da geçirmiştir. Bu da kütüphane, kurs, öğretmen, rehberlik, dersane gibi birçok eğitim imkanına ulaşabilmesine büyük olanak sağlamaktadır. Ankara'da ya da büyükşehirde yetişmiş bir öğrencinin bu açılardan sosyal sermayesi diğer şehirlerde yetişen öğrencilere göre daha yüksek olabilmektedir. Araştırmacıların bu alanda sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Coleman'ın (1966) sosyal sermaye ve eğitim kapsamında önemle üzerinde durduğu mekan değişikliğinin sosyal sermayeye olumsuz etkisi de mevcuttur. Kırsal alandan

büyükşehre göç, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu tür yerleşim yerlerinde yetişen öğrenciler, kente geldiklerinde sosyal uyum problemi yaşayabilmekte ve bu uyumsuzluk durumu, akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Tablo 33. Oturulan Eve Ait Bilgiler

<i>Kira/Kendimize Ait</i>			<i>Çalışma Odası ya da Masasına Sahip Olma</i>		
	Sayı	Yüzde		Sayı	Yüzde
Kira	103	34,0	Var	292	96,4
Kendi Evimiz	196	64,7	Yok	11	3,6
Diğer	4	1,3			
Toplam	303	100	Toplam	303	100

Araştırma grubunun evlerine ilişkin bilgiler sorulmuştur. Tablo 33’de *ailenizin yanında mı kalıyorsunuz eviniz kendinize mi ait kira mı?* sorusuna verilen cevaplarda 103 öğrenci (% 34,0) kira, 196 öğrenci (% 64,7) kendimize ait, 4 öğrenci (% 1,3) de diğer cevabını vermiştir.

Kaldığınız yerde kendinize ait çalışma odası ya da masası var mıdır? sorusuna 292 öğrenci (% 96,4) var, 11 öğrenci (% 3,6) ise yok cevabını vermiştir.

“Kendine ait çalışma masası ve odası var. Çalışması için her türlü imkanı sağlıyoruz” (Ahmet, Veli 2015).

“Ablası da üniversiteye hazırlanıyor. İkisinin de çalışma masası var. Onların düzeni bozulacak diye çoğu zaman eve misafir bile kabul edemiyorum. Yeter ki onlar çalışsın ne yapalım...” (Fatma, Veli, 2015).

Sorulara verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin büyük oranda evlerinin kendilerine ait olduğu ve tamamına yakının da kendine ait çalışma odası ya da masası bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çıkan bu sonuçlarla sosyal sermayelerinin yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 34. Evdeki Oda Sayısı

	Sayı	Yüzde
1+1	5	1,7
2+1	10	3,3
3+1	189	62,4
4+1	69	22,8
5+1 ve Üzeri	30	9,9
Toplam	303	100

Araştırma grubuna evinin fiziksel yapısı ile ilgili diğer bir özellik olan oda sayısı soruldu. 5 öğrenci (% 1,7) evinin 1+1, 10 öğrenci (% 3,3) 2+1, 189 öğrenci (% 62,4) 3+1, 69 öğrenci (% 22,8) 4+1, 30 öğrenci (% 9,9) 5+1 odalı evde oturmaktadır.

Yukarıdaki tabloya göre % 62,4'ünün 3+1 ve % 22,8'inin ile 4+1 evde oturdukları görülmekte ve bu yüksek oranlarla fiziksel şartlar açısından ortalamanın üzerinde evlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 33 ve 34 beraber değerlendirildiğinde katılımcıların evlerinin fiziksel şartlarının çok iyi olduğu, kendilerine ait çalışma ortamlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar evlerinin fiziksel şartları açısından sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olması şeklinde değerlendirilmiştir. Fiziksel şartlar akademik şartları doğrudan etkilemese de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziksel ihtiyaçlar karşılanmadan kişinin kendini gerçekleştirmesini beklemek imkansız olmakta, öğrencinin de ders çalışması amacıyla uygun fiziksel ortam sağlamadan akademik başarıyı yakalamak kolay değildir.

Tablo 35. Araba ve Bilgisayar Sayısı

Sayı	Sahip Olunan Araba		Sahip Olunan Bilgisayar/Tablet	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Yok	34	11,2	17	5,6
1	207	68,3	54	17,8
2	52	17,2	87	28,7
3	6	2,0	83	27,4
4	2	,7	34	11,2
5 ve Üzeri	2	,7	28	9,2
Toplam	303	100	303	

Yukarıdaki tabloda *Arabanız var mı varsa kaç tane?* ve *Evinizde kaç tane bilgisayar/tablet var?* sorularına verilen cevaplar bulunmaktadır.

İlk soruya 34 öğrenci (% 11,2) arabam yok cevabını vermiştir, 207 öğrenci ailesinin (% 68,3) bir arabası, 52 öğrenci (% 17,2) iki arabası, 6 öğrenci (% 2,0) 3 arabası, 2 öğrenci (% 0,7) dört arabası, 2 öğrenci (% 0,7) beş ve üzeri arabası olduğu cevabını vermiştir.

İkinci soruya verilen cevaplarda öğrenciler evlerinde 17'si (% 5,6'sı) bilgisayarının olmadığını, 54'ü (% 17,8'i) bir tane, 87'si (% 28,7'si) iki tane, 83'ü (% 27,4'ü) üç tane, 34'ü (% 11,2'si) 4 tane, 28'i (% 9,2'si) 5 ve üzeri bilgisayarı olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de bilgisayara sahip olma oranı ise % 49,1'dir (TÜİK, 2013, s. 245).

Bilgisayara erişim zengin ile yoksul arasında yeni bir sınır çizgisi olarak kabul edilebilmekte ve bu durum öğrencilerin sahip olduğu fiziksel sermayenin bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. 2000'de Latin Amerika, Doğu Asya, Doğu Avrupa, Arap ülkeleri ve Sagra-altı Afrika ülkelerinde bilgisayar kullanıcılarının oranı nüfusun % 4'ten azını oluşturmaktadır. Buna karşılık aynı yıl Amerikan halkının % 54'ü bilgisayar kullanıcısı olduğu sonuçlarına varılmıştır (UNDP, 2001).

Bu tabloda katılımcıların büyük oranda sahip oldukları fiziksel ve ekonomik sermayeleri yüksek düzeydedir. Bu sermaye türlerine sahip olmak akademik başarıyı getirmemekte ama onu etkileyen unsurlardan olmaktadır. Aileler sahip oldukları bu

sermayeleri eğitim yoluyla kültürel ve sosyal sermayeye dönüştürmeyi çocuklarının eğitimine yaptıkları yatırımla sağlamaktadır.

Tablo 36. Dershaneye Gitme Süresi

<i>Yıl</i>	Sayı	Yüzde
Gitmedim	216	71,3
1	48	15,8
2	25	8,3
3	9	3,0
4	3	1,0
5	0	0
6	1	,3
7	0	,0
8 ve Üzeri	1	,3
Toplam	303	100

Tablo 36’da *Eğitim Hayatınızda Kaç Yıl Dershaneye Gittiniz?* sorusuna verilen cevaplar ise şu şekildedir: Katılımcıların 216’sı (% 71,3’ü) dershaneye gitmemiştir, 48’i (% 15,8’i) bir yıl, 25’i (% 8,3’ü) iki yıl, 9’u (% 3,0’ü) üç yıl, 3’ü (% 1,0’i) dört yıl, 1’i (% 0,3’ü) altı yıl, 1’i (% 0,3’ü) 8 yıl ve üzerinde dershaneye gitmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı dershaneye gitmemiştir. Özel derste olduğu gibi öğrencilerin derslerinde dershanenin yardımına ihtiyaç duymamaları dershaneye gitme oranlarındaki düşüklüğü açıklayabilmektedir.

Tablo 37. BİLSEM’den Haberdar Olma Süreleri

Yıl	Sayı	Yüzde
1	61	20,1
2	37	12,2
3	74	24,4
4	64	21,1
5 ve Üzeri	67	22,1
Toplam	303	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 61’i (% 20,1’i) BİLSEM’den “1” yıldır, 37’si (% 12,2’si) “2” yıldır, 74’ü (% 24,4’ü) “3” yıldır, 64’ü (% 21,1’i) “4” yıldır, 67’si (% 22,1’i) “5 ve üzeri” yıldır haberdardır. Tablodaki dağılım homojen bir dağılım göstermektedir.

Tablo 38. BİLSEM’e Kayıt Yaptırma Koşullarının Öğrenilme Yeri

	Sayı	Yüzde
Okul	200	66,0
Arkadaş	16	5,3
İnternet/TV	15	5,0
Aile	59	19,5
Diğer	13	4,3
Toplam	303	100

Öğrencilerin *BİLSEM’e kayıt yaptırma koşullarını nereden öğrendiniz?* sorusuna verdikleri cevaplarda 200’ü (% 66,0’sı) okul, 16’sı (% 5,3’ü) arkadaş, 15’i (% 5,0’i) internet/TV, 59’u (% 19,5’i) ailesinden öğrendiği, 13’ü (% 4,3’ü) diğer yollarla haberdar olduğu sonuçlarına varılmıştır.

“Benim çocuğum müzik yeteneğine sahip. Biz onun bu yeteneğini bilmiyorduk. Okuldaki müzik öğretmeni böyle bir yeteneği olduğunu ve BİLSEM gibi bir eğitim kurumu olduğundan bahsetti. Bizim de onayımızla sınavlara girdi ve kayıt olduk” (Fatma, Veli, 2015).

“Öğrenciler buraya tamamen okuldaki öğretmenin yönlendirmesi ile geliyor. Öğretmenin sınıfın mevcudunun % 20’si olarak BİLSEM sınavlarına öğrenci yönlendirme kontenjanı bulunuyor. Öğretmen sorumlu olduğu sınıfın

öğrencilerinden başarılı olanları BİLSEM sınavına yönlendiriyor. Aileler eskiden isterlerse RAM'lara (Rehberlik Araştırma Merkezine) çocuklarını götürerek bireysel tanılama yaptırabiliyorlardı fakat bu seneden itibaren bu uygulamaya son verildi” (Zafer, İdareci, 2015).

Katılımcıların büyük bir kısmının BİLSEM'e ait bilgileri okul vasıtasıyla öğrendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ailenin sosyal sermayesinin bu alanda yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir.

Tablo 39.1 Akrabalardan BİLSEM’de Eğitim Gören Durumu

	Sayı	Yüzde
Evet	50	16,5
Hayır	253	83,5
Toplam	303	100

Tablo 39.1’de çıkan sonuçlara göre araştırma grubunun 50’sinin (% 16,5’inin) akrabalarından BİLSEM’de eğitim görmüş olan var iken, 253’ünde (% 83,5’inin) ise herhangi biri yoktur.

Tabloda katılımcıların büyük çoğunluğunun akrabalarından herhangi birinin BİLSEM’de eğitim görmemiş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kültürel aktarımın bu kurumda nesilden nesle olmadığı ve bu kurumun kültürel yeniden üretim sürecine dahil olmadığına bu tablodaki sonuçlarla ulaşabilmekteyiz. BİLSEM’de öğrenim görmüş olmayı sağlayan bir etmen olarak; akrabalarından bu eğitim merkezinde okumanın etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu kurumun kapalı, kendini yeniden üreten bir yapı olmadığı değerlendirilmektedir.

Tablo 39.2 Akrabalardan BİLSEM’de Eğitim Görenlerin Sayısı*Evet Cevabı Verenlerin Dağılımı*

<i>Kişi</i>	<i>Sayı</i>	<i>Yüzde</i>
1	37	74
2	5	10
3	3	6
4	1	2
5 ve Üzeri	4	8
Toplam	303	100

Tablo 39.1.’de sorulan soruya evet işaretleyenlerin dağılımının ortaya koyulduğu bu tabloda, akrabalarından BİLSEM’de eğitim görmüş olanların 37’sinin (% 74’ü) “1”, 5’inin (% 10’unun) “2”, 3’ünün (% 6’sını) “3”, 1’inin (% 2’sinin) “4”, 4’ünün (% 8’inin) “5 ve üzeri” akrabası eğitim görmüştür. BİLSEM’de eğitim görenlerin akrabalarından da büyük çoğunluğu “1” kişi ile sınırlı kalmıştır. Bu da bir önceki tabloda ortaya koyulan savı desteklemektedir.

Tablo 40. Araştırma Grubunun BİLSEM’i Tercih Sebepleri

<i>Tercih Sebepleri</i>	Sayı	Yüzde
Öğretmenim Tavsiye Etti/Yönlendirdi	26	8,6
Yaratıcı/Eğlenceli/Eğitici Bir Yer Olduğu İçin”	75	24,8
Okul Seçti/Yönlendirdi	7	2,3
Okul Derslerime Yardımcı Olduğu İçin	20	6,6
Kendi Seviyemdeki Öğrenciler İle Aynı Yerde Eğitim Görmek	7	2,3
Toplum İçinde Farklılık Oluşturuyor/Kendimi Özel Hissettiriyor	10	3,3
Kendimi/Yeteneklerimi Geliştirmek İçin	54	17,8
Okul Dışında Farklı Bir Aktivite Olsun	8	2,6
Daha İyi Eğitim Almak/Farklı Bilgiler Edinmek	38	12,5
Ailemin İsteğiyle Geldim	13	4,3
Farklı/Eğitici Etkinlikleri Çok Olması	2	,7
BİLSEM’den Mezun Öğrencilerin Gelecekte Başarılı Olmaları	11	3,6
Bilmiyorum	8	2,6
Cevap Yok	24	7,9
Toplam	303	100

Araştırma grubuna *BİLSEM’i tercih etmenizdeki sebepleri belirtir misiniz?* sorusu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları tablo halinde sunulmuştur.

Katılımcıların BİLSEM’i tercih sebepleri olarak 26’sı (% 8,6’sı) “Öğretmenim Tavsiye Etti/Yönlendirdi”, 75’i (% 24,8’i) “Yaratıcı/Eğlenceli/Eğitici Bir Yer Olduğu İçin”, 7’si (% 2,3’ü) “Okul Seçti/Yönlendirdi”, 20’si (% 6,6’sı) “Okul Derslerime Yardımcı Olduğu İçin”, 7’si (% 2,3’ü) “Kendi Seviyemdeki Öğrenciler İle Aynı Yerde Eğitim Görmek İstediyim İçin” 10’u (% 3,3’ü) “Toplum İçinde Farklılık Oluşturuyor/Kendimi Özel Hissettiriyor”, 54’ü (% 17,8’i) “Kendimi/Yeteneklerimi Geliştirmek İçin”, 8’i (% 2,6’sı) “Okul Dışında Farklı Bir Aktivite Olsun”, 38’i (% 12,5’i) “Daha İyi Eğitim Almak/Farklı Bilgiler Edinmek”, 13’ü (% 4,3’ü) “Ailemin İsteğiyle Geldim”, 2’si (% 0,7’si) “Farklı/Eğitici Etkinlikleri Çok Olması”, 11’i (% 3,6’sı) “BİLSEM’den Mezun Öğrencilerin Gelecekte Başarılı Olmaları”, 8’i (% 2,6’sı) “bilmiyorum” cevabını vermiştir. 24’ü (% 7,9’u) ise bu soruyu “boş” bırakmıştır.

“Halen neden tercih ettiğimi bilmiyorum. Kendi kendime acaba boşa zaman mı harcıyorum, çocuğuma iyilik mi yapıyorum kötülük mü yapıyorum diye de düşünüyorum. Fakat çocuk burada mutlu oluyor, farklı etkinlikler yapma imkanı oluyor. Çocuk madem istiyor gelelim bakalım ne olacak diye şu an devam ediyoruz. Ne kazandırıyor, ne kaybettiriyor onu bilemiyorum. Çocuğuma faydalı olacak diye geliyorum işte. Çocuk buraya gelmese başka ortamlarda bulunmak istiyor sokakta oynamak istiyor. En azından buraya gelerek çocuğu zararlı ortamlardan uzak tutma imkanım olur diye düşünüyorum. Vakit kaybı mı diye düşünüyorum bazen. Okuldan çıkıyoruz üçte buraya geliyoruz burada yedide dersten çıkıyoruz ve akşam sekizde evde oluyoruz. Bu da dört saatlik zaman kaybı demek. Bu sene ilk 2-3 hafta devam etmedik buraya. Çocuk zamanı olmasına rağmen ders çalışmıyor faydasız şeylerle ilgileniyor. Bari gidelim de arkadaş çevresi olur faydalı bir şeylerle oyalanır gelir evde de dersini yapar diye düşünerek getirdim ama uzun vadede ne faydasını göreceğim bilmiyorum.” (Fatma, Veli, 2015)

“Gelecekte buraya gelmiş olmak çocuğumuza bir imkan sağlar mı diye düşünüyorum. Gireceği sınavlarda, projelerde, yurt dışı eğitim imkanlarında bir imkan verilir mi diye gönderiyoruz. İlerde devletin bize bir imkanı olur mu diye de bir beklentimiz var gireceğimiz sınavlarda. Benim çocuğum özel okula gidiyor. Özel okulun imkanları buradan çok daha iyi. Çocuğum bazen gönülsüz buraya geliyor. Anne yine mi oraya gideceğiz diyor. Buranın ortamı çocuğu tatmin etmiyor maalesef. Bir imkan olur mu sınavlarda diye getiriyoruz yoksa okuduğu okulun imkanları buradan daha güzel. İlerde burasının ne olacağı da meçhul, uzun vadeli bir planı maalesef yok.” (Elif, Veli, 2015)

“Sosyo-kültürel olarak gelişmiş aileler çocuğuna sanatı önerirken gelişmemiş aileler ise fen, matematik derslerini öneriyor. Birisi sanatın kişisel gelişim için yararlı olduğuna inanırken diğeri için birinci öncelik karın doyurmak, iyi meslek sahibi olmak. Ekonomik durumu iyi olan aile çocuk kendini geliştirsün, ifade etsün diye gönderirken diğeri aileler iyi bir iş sahibi olsun, burada okuması işine yarar mı referans olur mu ya da dershaneye gönderemiyoruz burada bir şeyler öğremsün gibi daha kısa vadede çıkarları düşünerek gönderiyor. Köprüyü nasıl geçirim derdinde.” (Osman, Öğretmen, 2015)

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenci gruplarında yapılan sınavlar sonucunda; okul tercihleri esnasında ailelerinin tavsiyelerine uyduklarını söyleyen öğrencilerin oranı sahip oldukları kültürel ve sosyal sermaye düzeyi yükseldikçe artış göstermesine karşın öğretmenin rolünün de azaldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 33).

Gillborn ve Youndell'in (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin üst statüye sahip ebeveynleri olan çocukların daha yetenekli olabileceği inancında olduklarını, işçi sınıfından gelen çocuklara göre bu çocukların daha fazla imtiyaz sahibi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum da çocukların üstün yetenekli olarak belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin subjektif davranabileceğini gösterebilmektedir.

Sullivan'ın (2002) belirttiği gibi kültürel sermaye harici aktarılan ve ailenin cesaretlendirmesi olarak adlandırılan “eğitimsel imtiyazın” üstün yetenekli çocukların BİLSEM'e yönlendirilmesinde çok da işlevsel olmadığına yukarıdaki tablodan ve ailelerle yapılan görüşmelerden ulaşılmaktadır. Ailelerin BİLSEM'i tercihlerinde bilinçli bir tercih olmadığı tercihlerin daha çok öğrencilerin istekleri ya da BİLSEM'in okul derslerine bir faydası olup olmayacağı ile ilgili pragmatist sebeplerin ön planda tutulduğu sonucu çıkarabilmektedir. Bu sebeplerin sosyal sermaye göstergesinden daha çok kültürel sermaye düşüklüğüne işaret ettiği değerlendirilmektedir.

Tablo 41. BİLSEM'e Ait Bilgilerin Nereden Öğrenildiği

<i>Bilgi Türü/Kimden Aldığı</i>	Sayı	Yüzde
Hiçbir Bilgiye Sahip Değildim	127	41,9
Öğretmenim Bilgilendirdi	42	13,9
Fazla Bir Bilgiye Sahip Değildim	10	3,3
Ailem Bilgilendirdi	33	10,9
Geliştirici/Bol Aktivite Ve Deney Yapılan Eğitim Yeri	18	5,9
Üstün Yeteneklilerin Eğitim Gördüğü Yer	20	6,6
Eğitici/Eğlenceli Bir Yer Olduğu	26	8,6
Faydasız/Sıkıcı/Zor Bir Yer Olduğu	4	1,3
İnternette Bilgi Edindim	5	1,7
Arkadaşımdan Bilgi Aldım	3	1,0
Dershane Gibi Bir Eğitim Yeri Olduğunu Sanıyordum	2	,7
Cevap Yok	13	4,3
Toplam	303	100

Araştırma grubuna *BİLSEM'e kayıt olmadan önce burası ile ilgili ne tür bilgilere sahiptiniz? Bu bilgileri kimlerden/nereden edindiniz?* sorusu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Katılımcıların 127'si BİLSEM ile ilgili (% 41,9'u) “Hiçbir bilgiye sahip değildim”, 42'si (% 13,9'u) “Öğretmenim bilgilendirdi”, 10'u (% 3,3'ü) “Fazla bir bilgiye sahip değildim”, 33'ü (% 10,9'u) “Ailem bilgilendirdi”, 18'i (% 5,9'u) “Geliştirici/bol aktivite ve deney yapılan eğitim yeri”, 20'si (% 6,6'sı) “Üstün yeteneklilerin eğitim gördüğü

yer”, 26’sı (% 8,6’sı) “Eğitici/eğlenceli bir yer olduğu”, 4’ü (% 1,3’ü) “Faydasız/sıkıcı/zor bir yer olduğu”, 5’i (% 1,7’si) “İnternette bilgi edindim”, 3’ü (% 1,0’i) “Arkadaşımdan bilgi aldım”, 2’si (% 0,7’si) “Dershane gibi bir eğitim yeri olduğunu sanıyordum” cevabını vermiş ve 13’ü (% 4,3’ü) ise herhangi bir cevap vermemiş ve soruyu “boş” bırakmıştır.

Kültürel ve sosyal sermaye sahibi aileler çocuklarını bilinçli bir şekilde yönlendirmekte ve bilgilendirmektedir. Bu bilgilendirmeler neticesinde çocuklar tercih ettikleri eğitimleri bilinçli şekilde sürdürmektedirler. Tabloda büyük çoğunluğun % 41,9 “BİLSEM’e kayıt olmadan önce herhangi bir bilgiye sahip olmadığı” sonuçlarına ulaşılmıştır. Sırasıyla % 13,9’u “öğretmenim bilgilendirdi”, % 10,9’u ise “ailem bilgilendirdi” cevaplarını vermiştir. Katılımcıların BİLSEM ile ilgili doğru ve doyurucu bilgiye sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilmekte, kültürel ve sosyal sermayelerinin düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 42. BİLSEM Sınavına Hazırlanırken Kimlerden Yardım Alındığı

<i>Nasıl hazırlandınız/Kimden Bilgi Aldınız?</i>	Sayı	Yüzde
Özel Bir Çalışmam Olmadı/Hazırlanmadım	196	64,7
Kimseden Yardım Almadım/Ders Kitaplarıma Çalıştım/Test Çözdüm	24	7,9
Öğretmenim Çalıştırdı/Test Çözdürdü	27	8,9
Ailem Çalıştırdı/Test Çözdüm/Mantık Soruları Çözdüm	45	14,9
Cevap Yok	11	3,6
Toplam	303	100

Tablo 42’deki cevaplar araştırma grubuna *BİLSEM sınavlarına nasıl hazırlandınız? Kimlerden nasıl bilgi veya yardım aldınız?* sorusunun açık uçlu olarak sorulması neticesinde oluşturulmuş. Verilen cevaplar kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Katılımcıların *BİLSEM sınavlarına nasıl hazırlandınız? Kimlerden nasıl bilgi veya yardım aldınız?* sorusuna verdiği cevaplar 196’sı (% 64,7’si) “özel bir çalışmam olmadı/hazırlanmadım”, 24’ü (% 7,9’u) “kimseden yardım almadım/ders kitaplarıma çalıştım/test çözdüm”, 27’si (% 8,9’u) “öğretmenim çalıştırdı/test çözdürdü”, 45’i (%

14,9'u) “ailem çalıştırdı/test çözdüm/mantık soruları çözdüm” şeklinde kategoriler haline getirilerek tabloda sunulmuştur.

Kültürel ve sosyal sermayeye sahip aileler çocuklarını yönlendirmek istedikleri okullara hazırlarken onların ders çalışması için yardımcı olmakta ve onlara bilgilerini aktarmaktadırlar. Bu şekilde kültürel aktarım sağlanmış olmakta ve öğrencilerin yönlendirildiği okullarda kuşaktan kuşağa aktarım oluşmaktadır. Kültürel yeniden üretim böylece sağlanmış olmaktadır. Yukarıdaki tabloda öğrencilerin BİLSEM'e hazırlanma aşamasında özel bir çabası olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların açık uçlu verdiği cevaplardan bu sınavın içeriğine dair yeterli bilgiye dahi sahip olmadığı, sınava çalışanların ise okuldaki öğretmenlerinin yönlendirmeleri ile çalışmalar yaptığına dair bilgilere ulaşılmıştır.

BİLSEM'lere öğrenci seçmek amacıyla uygulanan testler öğrencinin bireysel becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Jonathan Kozal (1992) yapılan bu testleri okul sistemindeki “acımasız eşitsizlikler”e örnek olarak göstermektedir. Seçkin kökenden gelen öğrencilerin çoğu yapılan zeka testlerinde başarılı olurken okulların sunacağı en iyi olanakları da alabilmektedir. Daha dezavantajlı kökenden gelen öğrenciler ise bu testlerde daha az başarılı olmaktadır (Macionis, 2012, s. 522).

Parsons ve Bales'a göre okullar etkinliklerini büyük ölçüde tıpkı daha büyük toplumlar gibi meritokratik bir temel üzerinde yürütmektedirler. Çocuklar statülerini cinsiyetlerine, ırklarına ya da sınıflarına göre değil, gösterdikleri üstünlüklere, yapılan sınav ve testlerden aldığı notlara göre kazanmaktadırlar (Parsons ve Bales, 1956). Zeka testlerini hazırlayan kurumlar taraflı öğelerin tümüyle ortadan kaldırdığını çünkü tüm yanıt biçimlerini özenle inceledikleri ve etnik bir kategoriyi, ırkı kollayan veya herhangi bir gruba imtiyaz tanıyabilecek soruları çıkardıklarını savunmaktadırlar. Ancak eleştirmenler sınıf, ırk ve etnik yapıya dayalı olarak bazı taraflı öğelerin bu testlerde bulunduğunu belirtmektedirler. Çünkü test soruları toplumdaki başat kültürü yansıtmaktadır ve toplumun daha alt kesimlerinden gelen öğrenciler ise bu soruları yanıtlanamamaktadır (Coruse ve Trusheim, 1988; Putka, 1990).

BİLSEM’lerin Sorunlarına İlişkin Bulgular

Derinlemesine görüşmelerde BİLSEM’lerin sorunlarına ilişkin sorular yöneltilmiş ve elde edilen bilgiler çerçevesinde BİLSEM’lerin sorunlarına değinilmeye çalışılmıştır.

Mevzuata İlişkin Sorunlar

“Sistemsal problemleri var. Hala bir yönetmeliği yok. Yıllardır yönerge ile çalışıyoruz. Onda da muğlak ifadeler mevcut” (Hakan, Öğretmen, 2015).

Mevzuata ilişkin sorunların başında BİLSEM’lerin hala bir yönetmeliğinin olmaması gelmektedir. 2007’de çıkarılan yönerge ile mevzuata ilişkin hususlarda dayanak sağlanmaktadır. Bu yönerge de yeterli düzeyde kapsayıcı olmamakta, güncelliğini yitirmektedir. Böylelikle ülkedeki BİLSEM’lerde farklı uygulamalar meydana gelebilmektedir. Ayrıca BİLSEM’lerin bir yönetmeliğinin olmaması üstün yetenek eğitimine Türkiye’de yeteri kadar önem verilmediğinin de göstergesi olduğu değerlendirilmektedir.

“BİLSEM’lerin öğretmen yetersizliği var. Her branştan tek norm kadromuz var ve bu bizim gibi 800 öğrencisi olan BİLSEM ile 50 öğrencisi olan BİLSEM için de aynı. Bu bizi çok zorlamakta. Öğretmen sayısı yetersiz kalmaktadır” (Ayşe, İdareci, 2015).

BİLSEM’lerin sorunlarından bir tanesi norm kadro yetersizliğidir. Her branştan bir norm kadro var ve bu norm kadro ülkenin tüm BİLSEM’lerinde aynı şekilde düzenlenmiştir. Ülkenin başkenti ve en büyük ikinci nüfusuna sahip Ankara’nın BİLSEM’lerindeki kadro ile 30.000 nüfuslu ildeki bir BİLSEM’in norm kadrosu aynıdır. MEB’e bağlı diğer okulların öğrenci mevcuduna göre norm kadro hesaplaması bu kurumlarda uygulanmamaktadır.

“Misyununun tam olarak oturmamış olması, buradaki eğitimi aldıktan sonra resmîyette ne gibi getirisi olacağı ile ilgili kocaman soru işaretleri var. İlerleyen zamanlarda istihdam noktasında belirsizlikler var” (Biol, İdareci, 2015).

“Öğrencileri BİLSEM’de okumaya motive eden bir sistem yok. Çocukların önünde bir havuç olmayınca devam noktasında problem yaşamaktalar dolayısıyla sınavlara hazırlanmak için okul ve dershaneyi buraya tercih etmekte” (Ayşe, İdareci, 2015).

Öğrenciler ve velilerden bazıları BİLSEM'in amaçlarına, hedeflerine dair net bilgiye sahip değiller çünkü BİLSEM'in misyonu yasa ve yönetmeliklerde tanımlanmamış. Burada okuyan çocuklara geleceğe yönelik bir ödüllendirme, kariyer planlaması yapılmamakta. Öğrenci de eğitim sistemin gerekliliği olarak ona daha fazla net yapmasını sağlayan dershaneyi veya okul kurslarını tercih etmektedir. Bu da BİLSEM'e devam sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Fiziki Şartlar

“En büyük sorunu mekânsal ve fiziki sorunlar oluşturmakta. Öğrenci sayısı artıyor ama mekan sabit. Mekan yeterli olmadığından aynı anda iki etkinlik aynı sınıfta olabiliyor” (Metin, İdareci, 2015).

“Şimdiye kadar 2 tane BİLSEM'e devam etti çocuğum bu 3. BİLSEM gördüklerim içinde en kötü fiziksel şartlara sahip BİLSEM burası. İlk geldiğimde ben çok yaşadım. Çocuğum ilk kapıdan girdiğimizde baba beni köye mi getirdin dedi. Fiziki yapısı yetersiz, prefabrik bir binada eğitim alıyorlar. Madem bu çocuklar üstün yetenekli, belli bir seviyeden ve elenerek geliyorlar binaların fiziki yapıları, laboratuvarları çok farklı olabilirdi. En son Kırıkkale'den geldik orasının fiziki yapısı çok daha iyi idi” (Ahmet, Veli, 2015).

“Öğretmen sayısının yetersiz olması önemli değil öncelikle fiziki şartların sağlanması gerekiyor ki öğretmen için ders işleyecek mekan olabilsin” (Oğuzhan, Öğretmen, 2015).

Yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde BİLSEM'lerin fiziksel şartlarının kötü, yetersiz ve eğitim araç gereçlerinin güncel seviyede olmadığına dair bilgiler edinilmiştir. Anket uygulamalarında bilgisayar dersinin yapıldığı sınıfta, derslik yetersizliğinden dolayı aynı zamanda başka gruptaki öğrencilere İngilizce dersinin anlatıldığı gözlemlenmiş ve en fazla 15 kişinin eğitim görebileceği matematik sınıfında 30'un üzerinde öğrencinin ders işlediği gözlemlenmiştir.

“Gezi amaçlı olarak öğrencilerimizi yanımızda olan TÜBİTAK'a dahi götüremedik. Gezdireceğimiz yerlerin üstün zekalılarına yönelik bir programı yok sadece yetişkinlere yapılan programı “çocuklar” diye hitap ederek çocuklar için yaptıklarını sanıyorlar” (Oğuzhan, Öğretmen, 2015).

“Geçen sene başka bir ilden (BİLSEM'den) nakille buraya geldik. Oranın sosyal aktiviteleri, okulun sunduğu imkanları, velilere programlar, tiyatrolar, geziler, dağ yürüyüşleri, piknikleri, uçurtma şenlikleri vardı hepsine katılıyorduk çok da güzel imkanlardı. Buraya geleli bir yıl oldu fakat hiçbir etkinlik görmedik. Öğretmen kadrosu özverili, gayretli fakat bina ve etkinlik şartları devleti ilgilendiren konular” (Ahmet, Veli, 2015).

Fiziki şartlar ve üstün yeteneklilerin kullanacağı eğitim araç gereçleri yetersiz kalmaktadır. Onların ufkunu açmaya yönelik geziler programlar, sosyal aktiviteler yok denecek kadar az. Üstün yetenek eğitiminde sadece öğrencinin eğitilmesi değil aynı zamanda velilerin de bu konuda eğitilmesi gerekmektedir.

“Ulaşım problemi var. Çocuklar geliş-gidişte sıkıntılar yaşamaktalar. Özel eğitim kurumlarına sağlanan ücretsiz servis imkanından -burası da özel eğitim merkezi olmasına rağmen- biz faydalanamıyoruz. Bununla ilgili gerekli yerlere yazı da yazdık ama kabul görmedi. Özel eğitim kurumunuz ama o servis hizmeti engellilere sağlanan servis hizmeti diye reddettiler. BİLSEM’lerin cazibe merkezi olması lazım. Öğrencilerin çoğu özel okuldan geliyor ve dolayısıyla burası öğrenciyi tatmin etmiyor. Fiziksel açıdan donanımının daha iyi olması gerekiyor” (Hakan, Öğretmen, 2015).

Ankara gibi büyük şehirlerde en büyük sorunların başında ulaşım sıkıntısı gelmektedir. Yasemin Karakaya ve Mamak BİLSEM ikisi de ulaşım sorunu olan yerlerde bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrencisinin tek başına (Yasemin Karakaya’nın hafta içi 17.00-19.00 saatleri arasında da ders yaptığı göz önünde bulundurulursa) gelmesi mümkün gözükmemektedir. Bu durum uzaktan gelen öğrencilerin maddi imkanı yoksa, velisi getirip götürmüyorsa BİLSEM’e devamını imkansızlaştırmaktadır.

Diğer Sorunlar

“Tanılama sisteminde yapılan değişikliklerle MEB’deki her öğretmenin yüzde 20 gibi bir oranla yönlendirdiği öğrencilere yapılacak sınav ve testler neticesinde BİLSEM’lere öğrenci kabul edilecek. Bu da öğretmenlere bu noktada yetkinin çok fazla verilmesi anlamına gelmekte. Bu durum da yanlılığa sebebiyet verebilir” (Zafer, İdareci, 2015).

Üstün yetenekliler eğitimindeki eşitsizlikleri gidermek maksadıyla yapılacak değişimlerin başında tanılama sisteminin objektifliği olmalıdır. Araştırmamızda ortaya çıkan sonuçlardan da yola çıkarak öğretmenler öğrenci yönlendirmelerinde yanlı davranabilmekte bunu art niyetli olarak yapmamakta fakat sınıfta daha popüler, dış görünüş ve giyim itibarıyla daha seçkin çocukları seçme eğiliminde bulunabilmektedirler.

“Mezunlarla kurulan bir iletişim, takibat yok” (Hakan, Öğretmen, 2015).

BİLSEM’lerden mezun öğrencilerle kurulan kurumsal bir iletişim mekanizması yok. Öğretmenlerin genellikle sosyal medya üzerinden şahsi ilişkileri aracılığıyla mezun

öğrencilerle kurdukları iletişim mevcut. Mezun öğrencilerin ülkenin en iyi üniversitelerinde öğrenim gördüğü ve sonrasında ülkenin en prestijli kurumlarında görev aldığı göz önünde bulundurulduğunda, mezunların öğrenim görmekte olan üstün yetenekli öğrencilerle iletişimi, onlara yol göstermesi ve kurumsal aidiyeti neticesinde; belki de devletin karar alma mekanizmalarında görev alan bu kişilerin üstün yetenekliler eğitimine yapacağı katkı ve BİLSEM'lerin sorunlarına getireceği çözümlerde etkin rol oynayabilecekleridir.

“Eğitim programlarında bir standart yok. Ankara’da destek eğitimi 1 yıl sürerken başka BİLSEM’de 1 ya da 1,5–2 yıl sürebiliyor bu da nakil öğrencilerde çok büyük sorunlar yaratabiliyor. Beklemesine ve soğumasına neden olabiliyor” (Metin, İdareci, 2015).

BİLSEM’deki eğitim programlarında ülke çapında standart uygulamalar yapılmamaktadır. Eğitim program süreleri her ilin kendi aldığı kararlar çerçevesinde belirlenmektedir. Bu durum nakil öğrencilerde sorunlar oluşturmaktadır.

Son dönemde MEB’in her il merkezinde BİLSEM açılmasına yönelik çalışmaları devam etmektedir. Ama bunun da yeterli gelmeyeceğine ilişkin idarecilerin ve öğretmenlerin görüşleri mevcuttur. Çünkü nüfusları bazı illerden daha fazla olan ilçeler mevcut bu durumda ilçede yaşayan üstün yetenekli çocukların eğitim imkanlarına ulaşamaması anlamına gelmektedir.

4. BÖLÜM

SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Toplumsal hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da eşitsizlikleri ortaya çıkarmak sosyolojinin temel odak noktalarından biri olmuştur. Eğitim sistemindeki bu eşitsizlik sorunu toplumun diğer kademelerindeki gibi yapısal faktörlerle o kadar iç içe girmiştir ki bu eşitsizlikleri ortaya koymak bilimsel birtakım metotlarla mümkün olabilmektedir.

Eğitim eşitsizliği ile toplumsal faktörler arasındaki ilişki, 1950 ve 1960'larda Amerika, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde yapılan araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmalarda eğitim sistemi ile toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği (reproduction) ortaya koyulmuştur. Bourdieu, Passeron ve Bernstein toplumsal sınıfların yarattığı farklılık ve benzerliklerin, eğitim sisteminde aynı ile devam ettirildiğini; Baudelot ve Establet, Bowles ve Gintis ise yaptıkları çalışmalarda statü ile kültürel aktarım arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır (Van Zanten, 2005, 155).

Yapılan bu çalışmada kültürel ve sosyal sermayenin göstergelerinden olan aile ile birlikte yaşama, kardeş sayısı, aile bireylerinin meslekleri ve eğitim seviyeleri, akrabaların yükseköğrenim mezunu olma durumu, anne-babanın arkadaşlarının sahip olduğu meslekler, ailenin geliri, okunan kitapların aile içi paylaşımı, ikamet ve göç bilgileri, oturulan ev, sahip olunan araba ve bilgisayar durumuna ait bilgilere dair önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanında aile bireylerinin kendi işine sahip olma, aile bireyleri ve çocuğun kültürel aktivitelere katılımı, dinlenen radyo kanalları ve müzik türleri, çeşitli konuların konuşulma sıklığı, tatil tercihleri, aile ve çocukların kitap okuma alışkanlıkları, okunan kitap ve izlenen film/TV program türleri, özel ders alma durumları, eğitim faaliyetlerine katılım ve BİLSEM ile ilgili sorulan sorulara verilen yanıtlarda kültürel ve sosyal sermayenin düşük düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına ilişkin sunulan bilgilerde (Tablo 3) katılımcıların yarısından fazlasının özel okulda öğrenim gördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu oran Türkiye şartlarında yüksek bir orandır. Özel okullar öğrencilerin kültürel ve sermayelerinin yeniden üretimi adına önemli kurumlardır. Yapılan

derinlemesine görüşmeler neticesinde çıkan sonuçlarda üstün yeteneklilik ile özel okullarda okumak arasında bir ilişki olmadığı, öğrencilerin BİLSEM'lere kayıtlarını ilk yaptırdıklarında devlet okullarından geldikleri daha sonrasında özel okullar bu başarılı öğrencileri burslu olarak kayıt ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Özel okulların başarılı öğrencileri burslu olarak bünyelerinde barındırmalarının sebebi Fransız eğitim sistemindeki gibi alt sınıf ailelerden seçilen öğrencilerin sayısının ortaya koyduğu meritokratik imgeyi inandırıcı kılmak amacıyla ortaya koyduğu bir ideoloji (Swartz, 2013, s.32) olmaktan ziyade Türkiye'de burslu öğrenci okutarak vergiden muafiyet, burslu öğrencinin kazandığı başarılarla reklam yapma çabası olarak değerlendirilmiştir. Özel okulda okumanın üstün yeteneklilik açısından neden değil sonuç olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine yönelik sorulan sorularda (Tablo 6) tamamına yakını gibi büyük bir oranının anne-babasının birlikte olduğunu ve beraber yaşadıklarına, yarıdan fazlasının da bir kardeşe sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ebeveynlerin birlikte yaşaması ve kardeş sayısının azlığı akademik başarı üzerinde pozitif yönde bir etki yaratmaktadır. Birlikte yaşayan ailelerin çocukları bu ortamda sosyal ve psikolojik yönden daha huzurlu bir şekilde yetişebilmekte, kardeş sayısı az olduğundan aile bireyleri çocuklarına daha fazla vakit ayırabilmekte bu da çocukların yetişmesinde olumlu etki yapmaktadır. Üstün yetenekliliği aile durumları ile ilişkilendirmek güç olsa da iyi bir aile ortamında yetişen üstün yetenekli bir çocukta bulunan mevcut potansiyelin ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babasının büyük bir kısmının ortanın üstü statüye sahip meslek gruplarında (Tablo 8) yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kültürel yeniden üretimi tespit etmek adına bir kuşak öncesinin mesleklerine dair sorular da yöneltilmiş fakat büyük oranda katılımcıların büyük ebeveynlerinin mesleklerini bilmediği, cevaplandırılarda ise büyük ebeveynlerin meslek grupları anne ve babalarının meslekleriyle paralellik göstermektedir. Kültürel ve sosyal sermayenin anahtar kavramlarından birisi olan mesleğin, bu çalışmada önemli bir unsur olduğunu görebilmekteyiz. Yapılan görüşmelerde de BİLSEM velilerinin ortanın üstü statüde mesleklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yüksek statüde meslek sahibi olmak aynı zamanda kültürel ve sosyal sermayenin diğer unsurlarından olan gelir ve eğitim

alanlarıyla da ilişkilendirilebilir. Anne-babanın arkadaşlarının meslek gruplarına ilişkin sorulan sorularda da benzer sonuçlara (Tablo 12) ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde anne babalar arkadaşlarının da aynı meslek gruplarına mensup olduklarını belirtmişlerdir. Günümüz toplumlarında bireyin ve ailenin toplumsal sınıfının en büyük göstergelerinden biri ve anahtar kavramı olan meslek, üstün yetenekli çocukların ortanın üstü statüye mensup çevrelerde yetiştiğini göstermektedir. Eğitim imkanlarına ulaşılabilmesi noktasında diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha avantajlı olduğu değerlendirilmektedir. Ailelerin mesleklerinin ise çok yüksek bir oranda ücretli bir işte çalıştığı (Tablo 7) kendi işlerini yapanların ise düşük oranda kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük ebeveynlerine ilişkin sorulan soruya yaklaşık olarak tamamına yakınının bilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük ebeveynlerini yeterince tanımadığı, onlarla yeterince vakit geçirmedeği değerlendirilmektedir. Kültürel yeniden üretim mekanizmalarından biri olan kültürel aktarımın bu alanda işlemediği ve kuşaklar arasında kopukluklar olduğu değerlendirilmektedir.

Kültürel sermayenin ve kültürel yeniden üretimin önemli göstergelerinden biri olan eğitim seviyesi sonuçlarına (Tablo 10) bakıldığında; anne ve babaların lisans ve üstü eğitim seviyesinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum bir sonraki kuşak olan büyük ebeveynlerde tam olarak gözükmemekle birlikte araştırmaya katılan grubun büyük bir kısmı ebeveynlerinin eğitim seviyesi ile ilgili bilmiyorum yanıtını vermiştir. Anne babaların eğitim seviyesinin oldukça yüksek çıkması ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda BİLSEM veli profilinin eğitim seviyesinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Ailelerin eğitim seviyesinin bu derece yüksek olması ailelerin çocuklarına daha bilinçli bir şekilde eğitim verebilmesi ve eğitim imkanlarını daha bilinçli bir şekilde sunabilmesi, geleceklerine yönelik daha bilinçli yönlendirmeler yapabilmelerine imkan verebilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan veliler çocuklarını kurs, özel ders, dershaneye gönderme, sosyal ve kültürel aktiviteler, gezilere yönlendirme noktasında daha istekli bir şekilde hareket etmekte ve bunlar da çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerine pozitif yönde katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda almış oldukları eğitim neticesinde elde ettikleri kültürel birikimleri çocuklarına doğrudan aktardıklarından bu aile ortamında yetişen çocukların kültürel ve sosyal sermayeleri daha yüksek olabilmektedir. Bunun yanında akrabalarından

yükseköğrenim mezunu olma oranının yüksek olması (Tablo 11) bu durumu destekler niteliktedir. Aile çevresinde yükseköğrenim mezunu olması çocuğun daha yüksek kültürel bilgi birikimi edinmesini ve önünde eğitimi rol modeller olmasını sağlayabilmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki çocukların yetişmesinde ve geleceğe dair seçimlerini oluşturmasında referans aldığı kesimin çevresindeki yetişkinler olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim seviyesi yüksek çevrede yetişen çocukların potansiyel olarak duran yeteneklerini ortaya çıkarmaları eğitim seviyesi düşük ortamda yetişen çocuklara göre daha çabuk ve kolay olabileceği değerlendirilmektedir.

Kültürel sermayenin önemli unsurlarından olan kültürel aktivitelere katılımında anne babanın (Tablo 13) ve çocukların (Tablo 18) kültürel aktivitelere katılımına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Orta ve altı düzeye hitap eden aktiviteler olan televizyon izlemek, pop müzik dinlemek ve spor yapmak aktivitelerin daha çok yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kültürel sermaye açısından değerli olan klasik müzik dinlemek, müzik enstrümanı çalmak, bale/operaya gitmek gibi aktivitelerin ise en az yapılan aktiviteler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu da katılımcıların kültürel mirasını ailelerinden aldığına göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Evde konuşulan konulara ilişkin çıkan sonuçlarda (Tablo 16) da en yüksek oranların başında televizyon ve filmler konuları bulunmaktadır. Katılımcıların TV izleme alışkanlıklarına ait çıkan sonuçlarda (Tablo 23) eğlence, film, dizi gibi kültürel bilgi açısından düşük olan programların yüksek oranda, belgesel, söyleşi gibi kültürel bilgi açısından yüksek seviyede olan programların ise düşük oranda izlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Film türlerine ait beğeniler (Tablo 24) aksiyon, komedi türlerinde yoğunlaşmıştır. Bu tabloların birbiriyle örtüştüğü değerlendirilmektedir. Bu tablolardan çıkan sonuçlar ve görüşmelerden elde edilen veriler neticesinde sosyal ve kültürel sermayenin bu alanda düşük olduğu, katılımcıların beğenilerinin popüler kültür çevresinde yoğunlaştığı değerlendirilmektedir.

Kültürel sermayenin göstergelerinden birisi olan okuma alışkanlığına ilişkin soruların sorularda, anne babaların büyük oranda kitap (Tablo 14) ve gazete (Tablo 13) okuma alışkanlığının olduğu, katılımcıların da aynı şekilde kitap okuma (Tablo 21) alışkanlıklarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak katılımcıların kültürel sermaye açısından daha düşük olarak değerlendirilen kitap türleri aksiyon, bilim kurgu ve komedinin en fazla okunan kitaplar olduğu sonuçları (Tablo 22) birlikte ele

alındığında tablolardaki sonuçlarda ve yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin örtüşmesiyle bu alanda okuma alışkanlığı açısından kültürel yeniden üretimin sağlandığı fakat kültürel sermayenin bu alanda düşük olduğu değerlendirilmektedir. Kültürel bilgi ediniminde önemli bir unsur olan kültürel aktiviteler ve nitelikli okuma alanında sermaye azlığı, akademik başarıyı etkilemediği değerlendirilmektedir.

Katılımcıların tatil alışkanlıklarına ilişkin sorulan soruda (Tablo 17) kültürel sermaye açısından yüksek düzeyde olan yurt dışı tatilinin en düşük olduğu, deniz tatilinin ise en yüksek oranda olduğu, daha az değerli olan memleket tatilinin ise yüksek oranda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Evdeki kitap miktarına ilişkin (Tablo 18) sorulan soruda çıkan sonuçlar kategorilere homojen bir şekilde dağılmıştır. Bu sonuçlar ve görüşmelerden elde edilen bilgilerle araştırma grubunun bu alanda kültürel sermayelerine ilişkin varlığı ya da yokluğundan bahsetmenin mümkün olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırma grubunun meslek tercihlerine ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplarda (Tablo 19) büyük bir kısmı doktor, mühendis, mimar, eczacı olmak istediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılan sonuçlar, ailelerin çocuklarının meslek tercihlerinde öncelik olarak ekonomik kaygıların yattığını göstermektedir. Müziğe yeteneği olan bir velinin çocuğunun hakim/savcı olmasını istemesi ekonomik kaygılarla yapılan bir seçim olmakla birlikte orta ve altı statüye ait bir yaklaşım tarzı olarak değerlendirilmektedir. Kültürel sermayesi yüksek bireyler çocuklarını meslek tercihlerinde serbest bırakabilmekte, herhangi ekonomik bir kaygıya bağlı kalmadan tercih yapabilmektedirler. Bu veriler katılımcıların meslek tercihlerinde kültürel sermayelerinin düşük olduğunu göstermektedir. Kültürel sermayenin geleceklere etkisi açısından katılımcıların yetenek alanlarına göre değil; ekonomik kaygılarla, ailelerinin yönlendirmelerini dikkate alarak tercihler yapacakları değerlendirilmektedir.

Ailelerin sahip olduğu ekonomik sermayeyi ölçmeye yönelik ailenin gelir düzeyine ilişkin soru sorulmuş (Tablo 26) ve ailelerin üçte birinden daha fazlasının en üst kategoride olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ekonomik sermaye eğitim imkanlarına ulaşım, kültürel aktivitelere katılım, tüketim alışkanlıkları gibi unsurların belirleyici unsurlarından olabilmektedir. Ekonomik sermaye sahibi olmadan bu faaliyetleri gerçekleştirmek mümkün olamayabilir. Fakat ekonomik sermaye tek belirleyici faktör

olmamakla birlikte diğer unsurlarla birlikte değerlendirildiğinde ekonomik sermayenin sosyal ve kültürel sermayeye dönüştürülüp dönüştürülmediğine ilişkin yorum yapılabilir.

Ailelerin çocuklarının eğitimine destek olduğu eğitime harcanan miktar, eğitim faaliyetlerine katılım, özel ders alma ve dershaneye gitme, birbiriyle bağlantılı ve birlikte değerlendirilmesi gereken unsurlardır. Ailenin katılımcıların eğitimine harcadığı miktarlar (Tablo 27) en yüksek ve en düşük seviyede yoğunlaşmaktadır. Ailelerin eğitim faaliyetlerine katılım oranlarında (Tablo 28) vakıf/dernek üyeliği düşük seviyede, kampanyalara maddi destek sağlama ve eğitim politikalarını takip etme yüksek seviyededir. Ailelerin derslerine yardımcı olma oranları (Tablo 31) homojenlik göstermektedir. Katılımcıların yüksek oranda özel ders almadığı (Tablo 25.1), alanların ise süreleri (Tablo 25.2) ve özel ders alma sıklıklarının (Tablo 25.3) düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı şekilde dershaneye gitme oranlarında (Tablo 36) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ailelerin eğitim faaliyetlerine yeterli destek vermediği değerlendirilmektedir. Ancak üstün yetenekli çocukların özel ders alma ve dershaneye gitme oranlarındaki düşüklüğü öğrencilerin akademik olarak başarılı olması ve bu tür desteklere ihtiyaç duymaması olarak değerlendirilmektedir. Bu alanda kültürel ve sosyal sermayenin düşük olduğuna dair çıkarımda bulunulabilir.

Sosyal sermaye göstergelerinden ikisi de evdeki kitap miktarı ve kütüphane üyeliğidir. Katılımcıların evlerindeki kitaplarında (Tablo 20) kategoriler arası homojen bir dağılım olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların yüksek oranda bir kütüphane üyeliği (Tablo 29) bulunmamakta ve üye olanların da yüksek oranda “bir” kütüphane üyeliği bulunmaktadır. Kütüphane üyeliğinin düşük oranda olması internetin günümüzde yaygın hale gelmesiyle özellikle gençler arasında tercih edilmeyen bir durum olarak açıklanabilmektedir. Fakat kütüphane üyeliği araştırma yapmanın, yeni arkadaş ve kitaplarla tanışmanın önemli adımlarından biri olduğu değerlendirilmektedir. Bu alanda sosyal sermayenin düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitimde fiziksel sermayenin ve fırsatlara erişimin göstergelerinden olan ikamet ve göç, ev bilgileri, sahip olunan araba ve bilgisayar durumudur. Katılımcıların yüksek oranlarda (Tablo 32) Ankara’da yaşadıkları, göç edenlerin ise büyükşehirden yüksek

oranda göç ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlası (Tablo 33) oturduğu evin kendisine ait olduğunu ve tamamına yakını da evde çalışma odasına/masasına sahip olduğunu belirtmiştir. Evlerin fiziksel yapısı ise geniş durumdadır (Tablo 34). Tamamına yakının evinde en az bir araba ve bilgisayar bulunmaktadır (Tablo 35). Belirtilen bu hususlar eğitimde başarıyı sağlamada asli unsurlar olmayabilir. Fiziksel şartlar akademik şartları doğrudan etkilemese de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziksel ihtiyaçlar karşılanmadan kişinin kendini gerçekleştirmesini beklemek imkansız olduğu gibi öğrencinin ders çalışması için uygun fiziksel ortam sağlanmadan akademik başarının gelmesini beklemek zordur. Yapılan görüşmeler neticesinde bu alanda katılımcıların sosyal sermayelerinin yüksek olduğu, ders çalışabilmeleri için yeterli ortamın aileler tarafından katılımcılara sağlandığı değerlendirilmektedir.

Aileden kültürel miras edinim yoluyla alınan kültürel sermaye miktarının ölçülmesine ilişkin katılımcıların BİLSEM'den haberdar olma süreleri, kayıt yaptırma koşulları, akrabalarından BİLSEM'de eğitim görme ve BİLSEM'i tercih sebepleri sorulmuştur. Katılımcıların BİLSEM'den haberdar olma sürelerinde (Tablo 37) kategoriler arası anlamlı bir farklılık yoktur. Kayıt koşullarını yarıdan fazlası (Tablo 38) okuldan öğrenmiştir. Akrabalarından BİLSEM'de öğrenim görenlerin sayısı çok düşük seviyede olmakla birlikte öğrenim görenlerin büyük bir kısmının sayısı da "bir"dir. Bu sonuçlardan BİLSEM'de kültürel yeniden üretim mekanizmasının işlemediği ve sosyal kapanmanın var olmadığı değerlendirilmektedir. BİLSEM'den haberdar olma sürelerinin homojen olarak dağılmasını katılımcıların bu kurumla ilgili bilgileri ilk olarak okuldan (Tablo 38) öğrenmesiyle açıklanabilmektedir. Yapılan görüşmelerden de aileleri BİLSEM'e yönlendirenlerin okul/öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 37 ile Tablo 5'in örtüşmesi de BİLSEM ile ilgili bilgilerin kayıt esnasında öğrenildiğini açıklamaktadır.

Katılımcıların BİLSEM'i tercih sebeplerine (Tablo 40) ilişkin bilinçli bir tercih yapmadıkları, kategoriler arasında homojen dağılım olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların yarısına yakını BİLSEM'e kayıt olmadan önce herhangi bir bilgiye sahip olmadığı (Tablo 41) Tablo 40'ı destekler niteliktedir. Büyük bir kısmının BİLSEM'e giriş aşamasında herhangi bir çalışması olmadığı (Tablo 42) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kültürel ve sosyal sermaye sahibi bireyler okudukları okullar ve gelecekleri adına bilinçli tercihler yapmaktadırlar. Bu sonuçlar ve yapılan görüşmeler katılımcıların ve ailelerin BİLSEM’i bilinçli olarak tercih etmedikleri, hazırlık yapmadıkları ve çevrelerinden bu kuruma ilişkin yönlendirme olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da kültürel yeniden üretim mekanizmasının neden işlevsel olmadığını göstermektedir.

Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde ailelerinin geçmişlerinin etkisi olduğu bu araştırmanın çıkan sonuçlarındandır. Fakat kültürel ve sosyal sermayelerinin eğitimlerine etkisi bütüncül olarak değil kısmi alanlarda yoğunlaştığı ifade edilebilir. Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayelerinin aile meslek grupları, eğitim seviyeleri ve eğitim olanaklarına ilişkin fiziksel sermayelerde yoğunlaştığı, diğer alanda ise kültürel ve sosyal sermayenin düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde kültürel ve sermaye kavramını “uyarıcı”, “aile bilinci” ya da “aile kültürü” olarak adlandırarak, bunları akademik başarıda gelirden daha önemli görmekte ve üstün yetenekliliği toplumsal alandaki bu eşitsizliklerle ilişkilendirmektedirler. Bu kavramlar da araştırmamızda kültürel ve sosyal sermayenin yüksek olduğu alanlara ilişkin tanımlamalara işaret etmektedir. Katılımcıların üstün yetenekli oldukları konusunda herhangi bir şüphe yok. Ancak onların BİLSEM’de okumasına ve akademik olarak başarılı olmalarına olanak sağlayan belirli alanlardaki kültürel ve sosyal sermayelerinin varlığını da çıkan sonuçlardan görebilmekteyiz.

Kültürel ve sosyal sermayenin belli alanlarda yoğunlaştığı özellikle kültürel aktiviteler, tatil ve okuma alışkanlıkları gibi kültürel unsurları içine alan alanlarda nitelik olarak düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim alanında kültürel ve sosyal sermayenin bu unsurları literatürde asli unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Kültürel ve sosyal sermayenin belirli alanlarda yoğunlaşmasına bir açıklama getirmeye çalıştığımızda ise; eğitimdeki eşitsizlikler sorunu Bourdieu’nun kuramında olduğu gibi egemen sınıfın kendi sınıfını yeniden üretmesi açısından gördüğümüzde Türkiye’nin toplum yapısının Fransa’daki gibi katmanlaşmış, belli çizgilerle birbirinden net bir

şekilde ayrıışmış bir sınıfsal yapıyı andırmaktan uzak olmasından dolayı Fransa'daki gibi bir sınıfsal ayrıışmadan söz etmek mümkün olmamaktadır. Kapitalizmin tam olarak oturmadığı, yaşanmadığı toplumlarda kültürel sermaye analizleri zayıf kalabilmektedir. Kültürel çoğulculuğun daha yaygın bir biçimde yaşandığı ülkelerde ise kavramın retorik gücü kısmen kaybolmaktadır (DiMaggio, 1979; Lamont ve Lareau, 1988). OECD ülkeleri genelinde, öğrencinin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevre, ailenin geldiği sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenlere bağlı olarak açıklanabilir olmakla birlikte bu miktar ülkeden ülkeye de büyük değişiklikler gösterebilmektedir. Almanya'da, sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenler, öğrencilerin akademik performanslarının % 23'ünü açıklarken diğer taraftan Japonya'da, öğrencilerin akademik performansının sadece % 12'sini açıklayabilmektedir (PISA, 2003).

Eskiden gelenek ve soya bağlı olarak gelişmiş statü anlayışının hâkim olduğu aile ilişkileri gibi toplumsal ilişki alanlarına piyasa ilişkilerinin daha yaygın bir biçimde nüfuz ettiği gelişmiş kapitalist toplumlarda sermayelerin birbirlerine dönüşebilmesi daha kolay olabilmekteydi. Günümüz toplumlarında ise bu oran daha düşük olabilmektedir (Swartz, 2013, s. 119). Hal böyleyse sermaye biçimleri arasındaki geçişliliğin daha kapsamlı bir açıklama çerçevesine ihtiyacı var demektir. Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı kapitalist toplumların özgüllüğünü ve bu toplumlar arasındaki önemli yapısal farklılıkları analitik olarak ortaya koymak açısından yetersiz kalmaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalarda akademik başarının öğrencinin sadece derste elde ettiği başarıdan değil, öğrencinin becerisi, sunuma yönelik tarzı, çalışma alışkanlıkları ile de ilişkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu görüş Birleşik Devletlerde daha yaygın bir anlayıştır, öğretmenin verdiği notlar öğrencinin sadece sınavlarının değil aynı zamanda öğrencinin okulda ortaya koyduğu performansla da ilişkilendirilmektedir. Çoğu Avrupa ülkesinde okul döneminin sonuçları yapılan millî sınavlarla elde edilir. Fransa'da müfredata yedirilmiş baskın bir kültür söz konusu iken İngiltere, Hollanda ve Almanya gibi ülkelerde entelektüel kültür az vurgulanmaktadır. Robinson ve Garnier (1985) Fransa'daki sınıf yeniden üretimindeki eğitimin rolünün abartıldığını savunmaktadır. Sınıfsal aktarımın mal varlığının miras gibi yollarla da aktarıldığının göz ardı edildiğine vurgu yapmıştır. Eğitimsel başarıların sosyal yeniden üretimden ziyade sosyal

hareketliliğin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. BİLSEM'e üstün yetenekli öğrenci seçiminde de yapılan sınavların öğrencinin yeteneğinin belirlenmesinde birincil etmen olarak ele alınması, öğrencinin ders ve okul içerisinde aktif katılımı ve performansının dikkate alınmaması gibi etmenler kültürel sermayenin okulda işlevsel bir şekilde kullanılabilmesine yönelik kısıtlar oluşturmaktadır. Bu da Türkiye'de kültürel sermayesi yüksek öğrencilerin sahip olduğu bu sermayeyi okula aktarmakta zorlanmalarına ve etkin bir şekilde kullanarak bulunduğu konumları korumalarına ya da kültürel sermayeyi eğitimde etkin bir biçimde kullanmasında yeterli imkanı sağlamamaktadır.

Türk eğitim sistemine tarihsel açıdan bakıldığında da sadece toplumsal sınıf açısından değil eğitim sistemi açısından da kültürel sermayenin etkin bir şekilde kullanılmadığını görebilmekteyiz. Osmanlı döneminde üstün yetenekli çocukların eğitim yeri olan Enderun devşirme sistemine baktığımızda; devşirme genellikle çok soylu olması gerekmeyen tabakalardan yapılmaktaydı. Öncelikli olarak devşirilecek çocukların yetenekleri, doğuştan getirdiği zeka, fiziki görünüş ve sair meziyetler daha önemli olmuştur. Daha sonra devletin yüksek mertebelerinde çalıştırılacak olan bu çocukların zengin ve soylu kökenleri yoktu aksine soylu ve zengin kesimlerden tercih edilmemiştir. Bunun da kabile bağları ve sarayda görev yapmanın neticesinde gücün temerküz etmesi ve sarayda emir kulu olarak görev yapma ihtimallerinin zayıf olması gibi nedenler gösterilebilmektedir.

Yetenek hakkındaki düşüncelerimizi yaşamda başarıyı etkileyen diğer etkenleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirmek gerekmektedir. Benzeri şeyler eğitim hakkında da söylenebilir. Türkiye'de eğitim alanından elde edilecek olan başarı ve verim aile tarafından çocuğa yapılan kültürel ve sosyal sermaye yatırımına bağlı olabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca;

1. BİLSEM'lerin statü sorununa ilişkin çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin burada daha çok ve verimli vakit geçirebilmesi için örgün eğitim modeli üzerinde çalışılmasının,

2. BİLSEM'lere ilişkin yönetmelik çalışmaları ve mevcut yönerge güncelleme çalışmaları yapılmasının,
3. Eğitim programları standart hale getirilmesinin,.
4. BİLSEM'ler tarafından öğrencilere verilen program tamamlama belgeleri günlük hayatta işlevsel hale getirilebilir. İş dünyasında ve Kamu kurumlarında BİLSEM'lerde eğitim görmüş olmak öğrencilere alanındaki konularda iş önceliği sağlanmasının,
5. Norm kadro sorununa ilişkin çözüm önerileri oluşturulmasının,
6. Rehberlik servisinin etkin biçimde kullanılmasına yönelik projeler üretilmesinin,
7. Her sosyo-kültürel seviyeden öğrenciye ulaşılabilecek şekilde tanılama işlemi yapılmasının,
8. Mezunlarla iletişimi sağlayacak şekilde düzenlemeler yapılmasının, mezunlarla BİLSEM'in aidiyet bağları kurulmasının,
9. Tanılama sistemi öğretmen yanlılığını en aza indirecek şekilde geliştirilmesinin,
10. BİLSEM'e ulaşım sorunlarına yönelik düzenlemeler yapılmasının,
11. BİLSEM'lerin fiziki şartlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmasının,
12. Üstün yetenekli çocukların ailelerine BİLSEM'lerin önemi, işlevi konusunda bilgilendirmeler yapılmasının,
13. Aileler üstün yetenekli çocuk eğitime yönelik bilgilendirilebilir, ailelerle BİLSEM arasındaki bağ güçlendirilebilir ve böylece ailelere aidiyet kazandırılmasının.
14. BİLSEM'lerin problemlerinin çözümünde velilerden faydalanılmasının,
15. Kültürel ve sosyal sermayesi düşük gruptaki çocukların da BİLSEM'lerin imkanlarına erişimi sağlanabilir. Üstün yetenekli hiçbir çocuk dışarıda bırakılmayacak şekilde yeni üstün zekalılar merkezleri açılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda;

1. Örneklem sayısı genişletilebilir.
2. Normal zekalı çocukların kültürel ve sosyal sermaye düzeyleri karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.
3. Aileler üzerinden kurgulanacak araştırmanın sonuçları bu araştırmayla karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.
4. Üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına göre kültürel ve sosyal sermayelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.
5. Boylamsal araştırmalarla üstün yetenekli çocukların almış oldukları eğitimin geleceklerine etkisi ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

- A Report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA). (2006). *Gifted And Talented Children In (And Out) Of The Classroom*. Erişim Tarihi: 02.09.2014. http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf 04.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de Özel Eğitim. A. Hakan (Ed.). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 197-207.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, H. (1999). Üstün veya Özel Yetenekliler. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*. 103.
- Aktay, Y. (2010). Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. T. Bora ve K. Koçak (Ed.). *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, (Der: G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan), (2. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal Sınıflar Ve Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Genel Sosyoloji ve Metodoloji Bilim Dalı, Konya.
- Aschaffenburg, K. and Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler. A. Hakan (Ed.). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 171-194.
- Ataman, A. (2000). *Üstün yetenekli Çocuklar Özel eğitime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ataman, A. B. (2008). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İstanbul.
- Avcı, A. (2005). *Anne-Babaların Üstün Yetenekli Çocuklarını Farkındalıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Aydemir, M. A. (2011a). *Toplumsal İlişkilerin Sosyal Sermaye Değeri (Topluluk Duygusu Ve Sosyal Sermaye Üzerine Bir Araştırma)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Konya.
- Aydemir, M. A. (2011b). *Sosyal Sermaye: Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Ayalp, B. G., (2010). *Sosyal Sermaye ve Değer İlişkisi: Özel Bir Lise Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Babacan, M. E. (2012). *Toplumsal Paylaşım Ağlarında Sosyal Sermaye Pratikleri*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Baran, A. G. (2008). Yaşlılıkta Sosyalizasyon ve Yaşam Kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (2), 86-97.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennet, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., ve Wright, D. (2005). *Cultural Capital and the Cultural Field in Contemporary Britain*. Erişim Tarihi: 12 Haziran 2014, <http://www.cresc.ac.uk/documents/papers/wp3.pdf>.
- Berger ve Luckmann (1966)

- Bennett, T. (2006). Distinction on the Box: Cultural Capital and the Social Space of Broadcasting. *Cultural Trends*, 15 (2/3), ss: 193-212.
- Bjornskov, C. (2006). The Multiple Facets of Social Capital. *European Journal of Political Economy*, (22), 22-40.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 59-74.
- Binet, A. (1916). The Development Of Intelligence İn Children: The Binet-Simon Scale. *Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research* No. 11. (E.S. Kite, Çev.). Baltimore: Williams & Wilkins. Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2014.
- Blau, P. ve Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. R. Brown (Ed.). *Knowledge, Education and Cultural Change*, (487-510). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). *The School As s Conservative Force. Contemporary Research in the Sociology of Education* (Der. J. Eggleston). London: Methaen.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital, Hrsg: Kreckel, Reinhard, Soziale Ungleichheit, Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (R. Nice, Çev.). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge:Polity.

- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d E'tat: Grands Corps Et Grandes Ecoles*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler*. (H. Tufan, Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye Biçimleri. (M. M. Şahin, Çev.) *Sosyal Sermaye: Kuram-Uygulama-Eleştiri*. (Der. M. M. Şahin ve A. Z. Ünal). İstanbul: Değişim Yayınları, ss. 45-75.
- Bourdieu, P. ve Passeron J. (1977). *Reproduction in Education and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. (R. Nice, Çev.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1996). *Reproduction In Education, Society and Culture* (R. Nice Çev.). Londra: Sage Publication.
- Bourdieu, P. ve Passeron J. C. (2014). *Varisler Öğrenciler ve Kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık (1964).
- Bourdieu, P. ve Passeron J. C. (2015). *Yeniden Üretim* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık (1970).
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Bourdieu, P. ve Wacquant L. J. D. (2003). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Ökten Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bozkurt, Ö. S. (2007). *Okul Öncesi Donemde Öğretmenleri Tarafından Yaşıtlarına Göre Üstün ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Calhoun, C. (2000). *The Blackwell Companion to Major Social Theorists*. P. Bourdieu ve G. Ritzer, (Ed.) (705-726). Malden: Blackwell.
- Carneiro P. ve Heckman J. (2002). The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling. *The Economic Journal*, 112, 989-1018.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da Eğitim*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Coleman, J. (1966). *Equality Of Educational Opportunity -Coleman Study (EEOS)*. Codebook And Study Report. ICPSR Inter-University Consortium for Political and Social Research
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. ve Hoffer, T. (1987). *Public and Private High School: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Collins R. (1979). *The Credential Society: A Historical of Education and Stratification*. Newyork: Academic Press.
- Coşkun, M. K. ve Ünal, B. (2006). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 24-44.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods and Approaches*. (Third Edition). Los Angeles: Sage.
- Croll, P. (2004). Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 390- 416.
- Crook, C. J. (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: TheAustralian Experience*. Greenwood Press, Westport, Connecticut.
- Crouse, J. ve Trusheim, D. (1988). *The Case Against the SAT*. Chicago: University of Chicago Press.

- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekalı Çocukların Genel Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 95-110.
- Çağlar, D. (2004). 1953-1993 Yılları Arasında Üstün Zekalı Çocuklar Konusunda Alınan Kararlar, Çalışmalar ve Uygulamalar. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin. (Ed.). *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 61-68.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, Z. (1998). *WPPSI Zeka Testi Ön Uyarılama Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, (Ekim-Kasım-Aralık).
- Davaslıgil, Ü., Metin, U., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N. ve Şirin, M.R. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu. *İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları*, 67, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:5.
- De Graaf, P. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 5 (9), 237-246.
- De Graaf, P. (1988). Parents' Financial and Cultural Resources, Grades and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4 (3), 409-421.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. ve Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.

- Devamoğlu, S. (2008). *Sosyal Sermaye Kuramı Açısından Türkiye'de Demokrasi Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Dika, S. L. (2003). *The Effects Of Self-Processes And Social Capital On The Educational Outcomes Of High School Students*. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- DiMaggio, P. (1979). Review Essay On Pierre Bourdieu. *American Journal Of Sociology*, 84 (6), 60-74.
- DiMaggio, P. ve Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Education Attainment and Martial Selection. *American Journal of Sociology*, 90 (6), 1231-1261.
- Dönmez, N. B. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerinde Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-73.
- Eagleton, T. (2005). *İdeoloji*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekinci, A. (2008). *Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 83.
- Enç, M. (2004). Enderun. M. R. Şirin vd. (Haz.). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (37-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdem, F. ve Özen J. (2003). Sosyal Bilimlerde Güven. F. Erdem (Ed.) *Niklas Luhmann'ın Tanıdıklık, Emin Olma ve Güven Ayrımı*. Ankara: Vadi Yayınları.

- Eren, G. (2008). *Türkiye’de Yerel Ve Küresel Kültür Politikaları “Kültür Bakanlığı Örneği”*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Featherman, D. L. ve Hauser, R. M. (1978). *Opportunity and Change*. New York: Aedous.
- Felson, R. (1996) Mass Media Effect on Violent Behavior. *Annual Review Sociology*, 22, ss: 103-128.
- Field, J. (2006). *Sosyal Sermaye* (Çev. B. Bilgen ve B. Şen), Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and Civil Society. Prepared For Delivery at the IMF Conference On Second Generation*. Erişim Tarihi: 05.09.2014 <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.html>.
- Fukuyama, F. (2000). *Büyük Çözülme, İnsanın Doğası ve Toplumsal Düzenin Yeniden Oluşumu* (Z. Avcı ve A. T. Aydemir Çev.). İstanbul: Sabah Kitapları.
- Fukuyama, F. (2001) Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20.
- Fukuyama, F. (2002). Sosyal Sermaye. *Türkiye Günlüğü*, 2 (71), 31-41.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması* (Çev. A. Buğdaycı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ganzeboom, H. (1982). Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities – A Confrontation of Information-Processing and Status-Seeking Theories. In Raub, W., (Ed.), *Theoretical Models and Empirical Analyses: Contributions to the Explanation of Individual Actions and Collective Phenomena*, 186-205. E.S. Publications, Utrecht.

- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (C. Güzel Çev. (Ed.)). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools, *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Gonca, P. (2012). *Madde Bağımlısı Ergenlerin Tedavi Sonrası Toplumla Yeniden Bütünleşme Deneyimleri Ve Sosyal Sermaye Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Göker, E. (2007). Ekonomik İndirgemeci mi dediniz? G. Çeğin (Ed.) vd.. *Ocak ve Zanaat; Pierre Bourdieu Derlemesi*, (277-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Graetz, B. (1988). The Reproduction of Privilege in Australian Education. *British Journal of Sociology*, 39 (3), 385-76.
- Güney 2009 tez
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Hagan, F. E. (2000) *Research Method in Criminal Justice and Criminology*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company: Massachusetts.
- Halsey, A. H., Heath, A. ve Ridge, J. (1980). *Origins and Destinations*. Oxford University Press, Oxford.
- Heidt, G. E. (2006). *A Descriptive, Correlational Analysis Between Social Capital and Performance of Six Sigma Professionals*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Management in Organizational Leadership, Arizona: University of Phoenix.
- Hill, J. (2004). UK Film Policy, Cultural Capital and Social Exclusion. *Cultural Trends*, 13 (2), 29-40.

- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: Comparing Values Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations Publications*. London: Sage.
- Israel, G. D., Beaulieu L. J., Hartless G. (2001). The Influence of Family and Community Social Cpital on Educational Achievment. *Rural Sociology*. 66 (1), Mart, ss: 43-68.
- İnce, C. (2014). *Sosyal Sermaye Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Jonsson, J. O. (1987). Class Origin, Cultural Origin and Educational Attainment. *European Sociological Review*, 3 (3), 229-242.
- Karagül, M. ve DüNDAR, S. (2006). Sosyal Sermaye ve Belirleyicileri Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (12), 61-78.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, (Güz).
- Katsillis, J. ve Rubinson, R.(1990) "Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case Of Greece" *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- Kaya, A. (2005). *Din Sosyolojisi Bağlamında Fransız Sosyolog Pierre Bourdieu-Klasik Sosyoloji İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kılıç, C. (2010). *Enderun Mektebi Örneğinde Günümüz Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Kluckhohn, F. ve Sdrocbeck, F. (1973). *Variation in Value Orientation*. Connecticut: Greenwood Press.
- Konig, R. P., Rebers, H. C ve Westerik, H. (Haziran, 2006). *Television Omnivores? Snob and Slob Taste for Television Programs in the Netherlands in 2000. Uluslararası İletişim Derneği'nin 56. Yıl Konferansı (Bildiri)*. Dresden: Germany.
- Lamb, M. E., (1983). *The Fathers Role: Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale, New Jersey.
- Lamont, M. ve Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6 (2), 153-168.
- Leonard, M. (2004). Bonding and Bridging Social Capital Reflections from Belfast. *Sociology*, 38 (5), 927-944.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*. 22 (1), 28-51.
- Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji* (V. Akan Çev. (Ed.)). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- MacLanahan, S. Ve Percheski, C. (2008). Family Structure and Rproduction of Inequalities. *Annual Review of Sociology*, 38, ss: 257-276.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB, *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, 2007.
- Neuman W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (S. Özge Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- National Statistics (2001). *Social Capital A Review of the Literature, Social Analysis and Reporting Division Office for National Statistics*. New York: Oxford University Press.

- Nzamatuma, I. (1992). *Family Background And Student Achievement: A Consideration Of Financial, Human And Social Capital In The Context Of Rwanda*. A Dissertation Submitted to Michigan State University.
- OECD. (2001). *The Well-Being Of Nations: The Role Of Human And Social Capital*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Ömeroğlu, E. (1993). *Okul Öncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimleri, Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özcan, A. (1994). Devşirme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 15. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi. ss. 254-257.
- Özdemir, A. (2007). *Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye Ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Parcel, T. L. ve Dufur M. J. (2001). Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces*. 79 (3). 881-911
- Parsons, T. ve Bales R. F. (1956). *Family Socialization an Interaction Process*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Peterson, P. E. ve Llaudet, E. (2006). *On the Public Private School Achievement Debate*. Erişim Tarihi: 16 Mart 2015. <http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/papers/PEPG06-02-PetersonLlaudet.pdf>.
- PISA, (2003). *Family Background and Student Performance*, Erişim: 25 Mart 2015. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/63/34002454.pdf>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. (M. Cook, Çev.). New York, NY, US: W W Norton & Co. Erişim: 25 Ağustos 2014. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2007-10742-000>.

- Polat, G. (2012). *Madde Bağımlısı Ergenlerin Tedavi Sonrası Toplumla Yeniden Bütünleşme Deneyimleri ve Sosyal Sermaye Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Polat, S. (2009). Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), Kış: 2008-2009, 46-61.
- Putka, G. (1990). SAT to Become a Gauge. *Wall Street Journal* (1 Kasım 1990): B1.
- Putnam, R. D., Leonardi R. ve Raffaella Y. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press, Princeton NJ.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in Tuning Out: The Strange Disapperance of Social capital in America. *Political Science and Politics*, 28 (4), ss. 664-683.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone*. New York: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2001). *Social Capital: Measurement and Consequences*. Erişim Tarihi: 24.09.2014.<http://www.oecd.org/dataoecd/25/6/1825848.pdf>.
- Putnam, R. D. (2002). Bowling Together. *The American Prospect* ., Erişim Tarihi: 23.10.2014. <http://www.prospect.org/cs/articles?articleId=6114>.
- Renzulli, J. S. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence. Second Edition*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Robinson, R. V. (1984). Reproducing Class Relations In Industrial Capitalism, *American Sociological Review*, 91, (250-8).
- Robinson, R. ve Garnier, M. (1985). Class Reproduction Among Men and Women in France. *American Journal of Sociology*, 91 (2), 250-258.

- Roscigno, V. ve Ainsworth-Damell, J. (1999). Race, Cultural Capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Sapir, E. (1924). Culture, Genuine and Spurious. *American Journal of Sociology*, 29, 401-429.
- Savage, M., Gayo-Cal, M., Warde, A. ve Tampubolon, G. (2005). *Cultural Capital in the UK: A Preliminary Report Using*. Erişim: 15 Kasım 2014, <http://www.cresc.ac.uk/documents/papers/wp4.pdf>.
- Sawhill, I. ve Morton, J. E. (2007). *Economic Mobility: Is the American Dream Alive Well?* Washington, DC: Economic Mobility Project, Pew Charitable Trust.
- Schaefer, R. T. (2012). *Sosyoloji* (S. Coşar, Çev. (Ed.)). Ankara. Palme Yayıncılık.
- Scheblanova, E. ve Shumakova, N. (2007). Gifted Education in Russia -A Special Programme at a Moscow School. *Echa News- European Council for High Ability*. (Erişim: 09 Ekim 2014. Web: http://www.alpeip.lu/ECHA_News_vol_21_no_1.pdf.)
- Schwalbe, M., Godwin S., Holden D., Schrok D., Thompson S. ve Wolkomir M. (2000). Generic Process in the Reproduction of Inequality: An Interactionist Analysis. *Social Forces*. 79 (2), Aralık, ss. 419-452.
- Schneider, M., Marschall M., Teske P. ve Roch C. (1998). School Choice and Culture Wars in the Classroom: What Different Parents Seek From Education. *Social Science Quarterly*, 79 (3), Eylül, ss: 489-501.
- Sevinç, B. (2010). Survey Araştırması Yöntemi, K. Böke (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ss. 244-284, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sezal, İ. (2003). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.
- Silva, E.B. (2006). Homologies of Social Space and Elective Affinities: Researching Cultural Capital. *Sociology*, 40 (6), ss: 1171-1189.

- Sintas, J. L. ve Alvarez, E. G. (2002). Omnivores Show Up Again the Segmentation of Cultural Consumers in Spanish Social Space. *European Sociological Review*, 18 (3), ss: 353-368.
- Smits, J., (2007). Parents' Investments in Children's Education in Morocco, Algeria, Tunisia, Egypt and Syria, *NICE Working Paper*, Radboud University, 1.
- Sullivan, A. (2000). *Cultural Capital; Rational Choice and Educational Inequalities*. PhD Thesis, Oxford University.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *D British Sociological Association Publication*, Nov. 35.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful Is Bourdieu's Theory For Researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38 (2).
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (E. Gen Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık (1997).
- Şahin, A. (1996). Üstün Yetenek. *Yaşadıkça Eğitim*, 47.
- Şan, M. K. (2006). Bilgi Toplumuna Geçişte Sosyal Sermayenin Taşıdığı Önem ve Türkiye Gerçeği. 5. *Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Bildiriler Kitabı. (1). 113-140.
- Taban, S. ve Kar, M. (2006). Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Nedensellik Analizi, 1969-2001. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, (1), 159-182.
- Taştan, A. (2009). *Üstün Yetenekli Çocukların Uyum Eğitimi*. Tokat.
- Taylor, M. (2000). Communities in the Lead: Power, Organisational Capacity and Social Capital. *Urban Studies*, 37 (5-6), 1019-1035.
- Teachman, D. J. ve Paasch K. (1998). The Family and Educational Aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704-714.

- Tekelioğlu, O. (2006). *Pop Yazılar: Varoştan Merkeze Yürüyen Halk Zevki*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Thorndike, R. L. (1977). Causation of Binet IQ Decrements. *Journal of Educational Measurement*, 14 (3), 197-217. Erişim: 10 Ağustos 2010, Wiley Online Library.
- Topçu, F. Y. (Mart, 2009). *Üstün Yetenekli ve Zekalıların Eğitim Tarihi Açısından Gulamhaneler ve Ahlak-ı Nasırı. Üstün Yetenekli Çocuklar (Bildiri)*. II. Ulusal Kongresinde sunuldu, Eskişehir.
- Topses, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Eren Yayıncılık.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: J. Murray.
- TÜİK, (2013). *Kültür İstatistikleri Cultural Statistics*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal Sermaye: Kişisel ve Kurumsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım*. Ankara: Orion Yayınevi.
- UNDP (2001). *Human Development Report*. New York: United Nations Development Programme.
- Uzun, A. (2006). *Üstün Veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Yarcı, S. (2011). Pierre Bourdieu'da Sosyal Sermaye Kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6 (1), 125-135.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, R. (2008). *Türkiye’de Eğitim ve Sınıf İlişkisi*. Erişim Tarihi: 24.09.2014. <http://www.fecr.gen.tr>.
- Yüksel, N. (1982). *Çocuk Suçluluğu, 1981-1982 Hukuk Fakültesi Ceza Hukuku Seminer Çalışmaları*. İstanbul: Pehlivan Matbaası.
- Warrington M. (2005). *Mirage in the Desert ? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion Antipode*. 2005 Editorial Board of Antipode. Blackwell Publishing.
- White, L. (1949). *The Science of Culture*, New York: Grove Pres Inc.
- Williams, R. (1993). *Kültür* (S. Aydın, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Wolf, A. ve Wallace, R. A. (2004). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. İzmir: Punto Yayıncılık.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia: Columbia University Press.
- Zanten V. A. (2005). *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role Of Parents, Teachers, Schools And Educational Policies*. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 155-169.

İnternet Kaynakları

www.beyazit.k12.tr

<http://ustun.dogakoleji.com>

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/43.html>

<http://ogm.meb.gov.tr>

<http://www.tevitol.k12.tr>

www.uyep.anadolu.edu.tr

www.tuycev.org




www.tzv.org.tr

www.ustunzekalilar.org

www.meb.gov.tr



www.ustunzekalilar.org

Ek-1. Etik Kurul Onay Yazısı¹

	T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Genel Sekreterlik		
Sayı : 76000869/ 433—292	23 06 2014		
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE			
İlgi: 25.07.2014 tarih ve 3659 sayılı yazınız			
Enstitünüz Sosyoloji Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sezgin ERDEM 'in Doç. Dr. Cahit GELEKÇİ danışmanlığında yürüttüğü “Sosyal Sermaye ile Eğitim İlişkisi: Ankara Üstün Yetenekli Çocuklar Örneği” konulu tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Ağustos 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.			
Bilgi ve gereği için rica ederim.			
	 Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR Rektör a. Rektör Yardımcısı		
Ek: Tutanak			
			
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr </td> <td style="width: 50%; text-align: right;"> Ayrıntılı Bilgi için: Yayı İşleri Müdürlüğü 0 (312) 305 1008 </td> </tr> </table>		Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr	Ayrıntılı Bilgi için: Yayı İşleri Müdürlüğü 0 (312) 305 1008
Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr	Ayrıntılı Bilgi için: Yayı İşleri Müdürlüğü 0 (312) 305 1008		

¹ Tez çalışmasının başlığı 15 Haziran 2015 tarihinde “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği” olarak değiştirilmiştir.

Ek-2. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü İzni²

	<p>T.C. ANKARA VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 14588481/605.99/5398952 Konu: Araştırma İzni (Sezgin ERDEM)</p>	<p>18/11/2014</p>
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE (Genel Sekreterlik)</p>	
<p>İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi b) 27/10/2014 tarihli ve 3468 sayılı yazınız.</p>	
<p>Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Sezgin ERDEM'in "Sosyal Sermaye ile Eğitim İlişkisi: Ankara Üstün Yetenekli Çocuklar Örneği" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.</p>	
<p>Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.</p>	
	<p>Ali GÜNGÖR Müdür a. Şube Müdürü</p>
<p>EK: Mühürlü Anket Örnekleri (6 sayfa)</p>	
<p>Güvenli Elektronik İmza Aslı ile Aynıdır. 18/11/2014...</p> 	
<p>Yaşar SUBAŞI Ş e f</p>	
<p>Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA www.ankara.meb.gov.tr istatistik06@meb.gov.tr</p>	<p>Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER Tel: (0 312) 212 36 00 Faks: (0 312) 212 02 16</p>
<p><small>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5c08-1388-34db-8e03-bc77 kodu ile teyit edilebilir</small></p>	

² Tez çalışmasının başlığı 15 Haziran 2015 tarihinde "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği" olarak değiştirilmiştir.

13. Ailenizde aşağıda belirtilen konuların konuşulma sıklığı (her bir başlık için ilgili kutucuğu işaretleyerek) belirtiniz.

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Spor					
Sanat					
Politika					
Kitaplar					
Televizyon					
Filmler					
İş					
Arkadaşları					
Bilim					
Gündelik konular					
Müzik					
Maddi konular					

14. Evinizde yaklaşık kaç kitap vardır?

- Hiç ya da çok az (0-10) Çok az (11-25) Bir kitaplık dolusu (26-100)
 İki kitaplık dolusu (101-200) Üç kitaplık dolusu (201-300) Dört kitaplık dolusu (301-400)
 Bir oda dolusu (401-600) Bir odadan daha fazla (600 ve üzeri)

15. Eviniz kaç odalıdır ? () 1+1 () 2+1 () 3+1 () 4+1 () 5+1 ve üzeri

16. Arabanız var mı varsa kaç tane? () Yok () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

17. Evinizde kaç tane bilgisayar/tablet var? () Yok () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

18. Geçen yıl ailenizle tatile nereye gittiniz?

- Gitmedik Deniz, Kum Güneş Tatili Yayla Turizmi Termal Otel/Kaplıca
 Kar Sporları Tatili Memleket Ziyareti Tarihi Kültürel Gezi Diğer.....

19. Anne-babanızın her bir aktiviteyi ne sıklıkla yaptığını işaretleyiniz.

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Televizyon İzlemek					
Spor Yapmak					
Müzik Dinlemek					
Müze Ziyareti					
Sinemaya Gitmek					
Kitap Okumak					
Konsere Gitmek					
Müzik Enstrümanı Çalmak					
Tiyatroya Gitmek					
Arkadaşlarıyla Buluşmak					
Yardım Kuruluşlarına Katılım					

20. Anne veya babanız ne tür müzik dinler ?

- Dinlemez Türk Halk Müziği Pop
 Rock Müzik Arabesk-Fantezi Caz
 Türk Sanat Müziği Türkçe Slow Diğer (lütfen yazınız).....

21. Anne-babanızın arkadaşları daha çok hangi meslek grubundandır? En fazla 5 (beş) kutu işaretleyiniz.

- İşsiz Öğrenci Hemşire Öğretmen
 Serbest Meslek Mühendis Hakim Temizlikçi
 Esnaf Polis Üst Düzey Yönetici Avukat
 Akademisyen Asker İşçi Kasiyer
 Doktor Muhasebeci Memur Din Görevlisi
 Ev Hanımı Diğer.....

22. a. Aileniz kaç yıldır Ankara'da yaşamaktadır? 1-5 6-10 11-15
 16-20 21-25 26 ve üzeri
- b. Aileniz Ankara'ya taşındı ise daha önceden yaşadığı yer? Taşınmadı Köy Kasaba İlçe
 Küçük şehir Büyük şehir
23. a. Ailenizin yanında kalıyorsanız eviniz kendinize mi ait kira mı? Kira Kendimize ait Diğer:.....
- b. Kaldığınız yerde kendinize ait çalışma odası ya da masası var mıdır? Evet Hayır
24. Ailenizin toplam aylık geliri? 500-1000 YTL 2501-3000 YTL 4501-5000 YTL
 1001-1500 YTL 3001-3500 YTL 5001-5500 YTL
 1501-2000 YTL 3501-4000 YTL 5501-6000 YTL
 2001-2500 YTL 4001-4500 YTL 6001 ve üzeri
25. Eğitim hayatınızda kaç yıl dershaneye gittiniz? Gitmedim 1 2 3 4
 5 6 7 8 ve üzeri
26. a. Özel ders (birebir öğretmenden) alıyor musunuz? Evet Hayır
- b. Evet ise kaç yıldır alıyorsunuz? 1 2 3 4 5 ve üzeri
- c. Evet ise kaç farklı dersten özel ders alıyorsunuz? 1 2 3 4 5 ve üzeri
- d. Evet ise ne sıklıkla alıyorsunuz Ayda bir ya da daha az Haftada 1 Haftada 3
 Ayda 2 Haftada 2 Haftada 4 ve üzeri
27. Aileniz yıllık olarak eğitimimize ne kadar para harcıyor? 1000-1500 YTL 3001-3500 YTL 4501-5000 YTL
 1501-2000 YTL 3501-4000 YTL 5001-5500 YTL
 2501-3000 YTL 4001-4500 YTL 5501 ve üzeri
28. Anne-babanız eğitimle ilgili vakıf/dernek veya kuruluşlara üye mi? Evet Hayır
29. Aileniz eğitim kampanyalarına/okul aile birliğine maddi destek verir mi? Evet Hayır
30. Anne-babanız ülkedeki eğitim politikalarını takip eder mi? Evet Hayır
31. Amca, hala, dayı, teyze ve onların çocuklarından yükseköğretim mezunu var mıdır? Evet Hayır
32. Hangi meslekleri tercih etmeyi düşünüyorsunuz?
- | | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Serbest Meslek | <input type="checkbox"/> Mühendis | <input type="checkbox"/> Hemşire | <input type="checkbox"/> Öğretmen |
| <input type="checkbox"/> Esnaf | <input type="checkbox"/> Polis | <input type="checkbox"/> Hakim | <input type="checkbox"/> Din Görevlisi |
| <input type="checkbox"/> Akademisyen | <input type="checkbox"/> Asker | <input type="checkbox"/> Üst Düzey Yönetici | <input type="checkbox"/> Avukat |
| <input type="checkbox"/> Doktor | <input type="checkbox"/> Muhasebeci | <input type="checkbox"/> Memur | <input type="checkbox"/> Diğer..... |

33. Aşağıdaki boş zaman aktivitelerini ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz. (Lütfen okul tarafından organize edilmeyen faaliyetleri düşünerek işaretleyiniz)

	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Televizyon İzlemek					
Spor Yapmak					
Sanat Galerisi veya Müzeye Gitmek					
Yardım Kampanyalarına Katılmak					
Sinemaya Gitmek					
Tiyatroya Gitmek					
Klasik Müzik Konserine Gitmek					
Pop Müzik Konserine Gitmek					
Müzik Enstrümanı Çalmak					
Klasik Müzik Dinlemek					
Pop Müzik Dinlemek					
Kitapçıya Gitmek					
Futbol Maçına Gitmek					
Bale/Operaya Gitmek					

34. Düzenli olarak izlediğiniz TV Programlarının türleri nelerdir?

- Eğlence Spor Talk-Şov Tartışma Söyleşi
 Film Haber Kadın Programı Yarışma Eğitici Programlar
 Dizi Müzik Belgesel Magazin Diğer:.....

35. Hangi film türlerini izlersiniz?

- Aksiyon/Macera Bilim Kurgu Fikir Polisiye
 Romantik Korku/Gerilim Fantastik Öykü
 Dram Komedi Tarihi Diğer:.....

36. a. Okul derslerinizle ilgili olmayan kitapları okuma sıklığınız nedir?

- Her Zaman Sık Sık Bazen Nadiren Hiçbir Zaman

b. Okul derslerinizle ilgili olmamak şartıyla hangi tür kitapları okumayı seversiniz?

- Aksiyon/Macera Bilim Kurgu Animasyon Polisiye
 Romantik Korku/Gerilim Fantastik Kişisel Gelişim
 Dram Komedi Tarihi Diğer:.....
 Sanat Şiir Felsefe

c. Okuduğumuz kitaplarla ilgili aile içi paylaşımda bulunur musunuz? () Evet () Hayır

37. a. Kütüphane üyeliğiniz var mıdır?(Okul kütüphanesi hariç) () Evet () Hayır

b. Evet ise kaç kütüphanede üyeliğiniz var?

38. Aileniz ders çalışırken yardımcı olurlar mı?

- Her Zaman Sık Sık Bazen Nadiren Hiçbir Zaman

39. BİLSEM'den kaç yıldır haberdarsınız? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

40. BİLSEM'e kayıt yaptırma koşullarını nereden öğrendiniz?

- Okul Arkadaş İnternet/TV Aile Diğer:.....

41. a. Akrabalarımızdan BİLSEM'de eğitim gören/görmüş olan var mı? () Evet () Hayır

b. Evet ise kaç kişi eğitim görmektedir/görmüştür? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

42. BİLSEM'i tercih etmenizdeki sebepleri belirtir misiniz?

.....
.....
.....

43. BİLSEM'e kayıt olmadan önce burası ile ilgili ne tür bilgilere sahiptiniz? Bu bilgileri kimlerden/nereden edindiniz?

.....
.....
.....

44. BİLSEM sınavlarına nasıl hazırlandınız? Kimlerden nasıl bilgi veya yardım aldınız.

.....
.....
.....

Anketimize katıldığınız ve sorularımızı içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederiz. ☺

Ek-4. Gönüllü Katılım Onay Formu³

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

SOSYAL SERMAYE İLE EĞİTİM İLİSKİSİ: ANKARA ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ

Bir araştırma çalışmasına katılmaya istemekte dir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını, risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamaya önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirseniz imzalanmanız için size bu Gönüllü Katılım Formu verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz ve bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

CALISMANIN KONUSU VE AMACI :

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören lise düzeyindeki öğrencilerin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik durumlarını ortaya koymak ve bu öğrencilerin eğitimdeki başarılarında aile yapısı ile sosyal faktörlerin ne derece önemli olduğu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

CALISMA İZİNİ:

Çalışma ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan resmi yazışmalar neticesinde gerekli yasal izinler alınmıştır.

CALISMA İŞLEMLERİ:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde 43 sorudan oluşan Sosyo-Kültürel Sermaye Anketini doldurmanız sizden istenecektir.

CALISMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Anketin doldurulmasının bilimsel bilgiye katkı sağlamak ve hazırlamakta olduğumuz yüksek lisans tezi başarısı için önem arz etmektedir.

CALISMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Kullanılan anketin doldurulması neticesinde meydana gelebilecek herhangi bir risk durumu yoktur.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız. Bununla birlikte dolduracağınız ankette kimlik bilgilerinize dair sizden herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Doldurduğunuz anketlere verdiğiniz cevaplar ve araştırma süresince edinilen her türlü bilgi yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BASVURULACAK KİŞİLER :

Çalışmayı yürüten kişilerin bilgileri aşağıda verilmiştir. Çalışma ile ilgili her türlü sorularınızı cevaplayabileceğimiz, çalışmanın sonuçlarını içtenlikle paylaşabileceğimiz iletişim bilgilerimiz sunulmuştur.

Sorumlu Araştırmacı:

Adı-Soyadı : Cahit GELEKÇİ
Unvanı : Doç. Dr.
Görev yeri : H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dekanlığı Dekan Yardımcısı
Telefonu : (0312) 297 6810 - 6811
E-posta : gelekci@hacettepe.edu.tr

³ Tez çalışmasının başlığı 15 Haziran 2015 tarihinde “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği” olarak değiştirilmiştir.

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Diğer Araştırmacı:

Adı-Soyadı : Sezgin ERDEM
Unvanı : Yüksek Lisans Öğrencisi
Görev yeri : H.Ü. Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü
Telefonu : 0 507 [REDACTED]
E-posta : sezginerdem84@gmail.com

CALISMAYA KATILMA ONAYI

Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

<i>Veli / Vasinin Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
Adres ve Telefon:		

<i>Araştırmacı Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
Adres ve Telefon:		




Ek-5. Velilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**VELİLERE SORULAR**

1. Adınız Soyadınız?
2. Mesleğiniz?
3. Eğitim durumunuz?
4. Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyor? Eğitim gördüğü üstün yetenek alanı nedir?
5. Anne-babanızın eğitim durumları ve meslekleri nelerdir?
6. Kültürel aktivitelere (tiyatro, konser, müze ziyareti vb.) ne sıklıkla katılırsınız? Bu aktivitelerin çocuğunuzun eğitim süreçlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
7. Müzik dinler misiniz? Ne tür müzikleri dinlersiniz?
8. Ne zamandır Ankara'da ikamet etmektesiniz?
9. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili misiniz? (Veli toplantıları, okul aile birliğine katılım, eğitimdeki gelişmeleri takip). Bunların dışında okul haricinde çocuğunuzun eğitime nasıl destek verirsiniz?
10. Kitap okur musunuz? Ne tür kitapları okursunuz?
11. Çocuğunuzun hangi mesleğe sahip olmayı istiyorsunuz? Meslek edinmesinde sizin tercihiniz mi önemlidir yoksa seçimi ona mı bırakmayı tercih edersiniz?
12. BİLSEM'den ne zamandır haberdarsınız?
13. BİLSEM'i tercih sebepleriniz, buradan beklentileriniz nelerdir?
14. BİLSEM'den mezun olan öğrencilerin kazandıkları üniversiteler ve mesleklere ilişkin ne tür bilgilere sahipsiniz?
15. BİLSEM'deki eğitimlerde karşılaştığınız olumlu ve olumsuz yönler nelerdir?
16. Burada karşılaştığınız sorun alanlarına ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek-6. Öğretmen/İdarecilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Adınız Soyadınız?
2. Yaşınız?
3. Branşınız?
4. Kaç yıldır öğretmenlik/idarecilik yapıyorsunuz?
5. Kaç yıldır BİLSEM’de görev yapıyorsunuz?
6. BİLSEM’de öğrenim gören çocukların sosyo-kültürel durumlarına ilişkin bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız?
7. Anket çalışmamızda velilerin yüksek oranda üniversite ve üzerinde eğitim seviyesine sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Siz bu sonucu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu sonucun çocuğun üstün yetenekli olmasındaki rolü nedir?
8. Özel okuldan gelen öğrencilerin oranının yüksekliğini neye bağlıyorsunuz?
9. Veliler daha çok hangi meslek grubundandırlar? Sizce ebeveynlerin meslek grupları çocuklarının eğitim süreçlerinde nasıl bir paya sahiptir?
10. BİLSEM öğrencilerinin ailelerinde ortak sosyo-kültürel bir yapı var mıdır?
11. Sanat yeteneğine sahip üstün yetenekli çocuklar ile Bilim yeteneğine sahip üstün yetenekli çocukların arasında sosyo-kültürel farklılık var mıdır?
12. Üstün Yetenekli öğrencilerin aile yapısı ile normal zekaya sahip öğrencilerin aile yapıları arasında farklar var mıdır? Bu farklara dair gözlemlerinizi nelerdir?
13. Veliler buradaki eğitim faaliyetlerine ilgisi ve katılımı ne düzeydedir?
14. BİLSEM’den mezun olan öğrencilerin kazandıkları üniversiteler ve mesleklere ilişkin ne tür bilgilere sahiptirler?
15. Öğrencilerin BİLSEM’i tercih sebepleri nelerdir? Buraya gelmeden önce ne buranın eğitimi hakkında ne kadar bilgiye sahiptirler?
16. Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde BİLSEM’ler nasıl bir rol oynamaktadır?
17. BİLSEM’lerin sorunları nelerdir? Çözüm yollarına dair önerileriniz var mıdır?

Ek-7. Orjinallik Raporu

	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 08/07/2015	
<p>Tez Başlığı / Konusu: "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği"</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 171 sayfalık kısmına ilişkin, 08/07/2015 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/cahit 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygularıyla arz ederim.</p>	
08/07/2015	
<p>Adı Soyadı: Sezgin ERDEM</p> <p>Öğrenci No: N11220516</p> <p>Anabilim Dalı: SOSYOLOJİ</p> <p>Programı: SOSYOLOJİ</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
DANIŞMAN ONAYI	
<p>UYGUNDUR</p>  <p>Doç. Dr. Cahit GELEKÇİ</p>	