

Journal of Economy Culture and Society

ISSN: 2602-2656 / E-ISSN: 2645-8772

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye’de Kültürel Sermayenin Öğrenim Başarısı Üzerine Etkisi

Effects of Cultural Capital on Educational Attainment in Turkey

Mehmet CANSIZ¹, Bilgehan ÖZBAYLANLI², Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU³

¹Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, Yarı-zamanlı Öğretim Görevlisi, Ankara, Türkiye

²ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Bölümü Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye

³Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Corresponding author:

Mehmet CANSIZ,
Hacettepe Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi,
Endüstri Mühendisliği Bölümü,
Ankara, Türkiye

E-mail: mcansiz75@gmail.com

Received: 26.10.2017

Accepted: 16.08.2018

Online published: 30.10.2018

Citation: Cansız, M., Özbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2018). Türkiye’de kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerine etkisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 127-152.
<https://doi.org/10.26650/JECS346079>

öz

Bu çalışmada kültürel sermayenin Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin öğrenim başarılarındaki rolü ele alınmaktadır. Bu çerçevede Bourdieu’nun (1986) kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasında var olduğunu öne sürdüğü güçlü ilişki, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan veriler kullanılarak regresyon modeliyle test edilmiştir. Bu sayede farklı kültürel sermaye faktörlerinin tek tek veya farklı bileşimler halinde öğrenim başarısında ne derece etkilerinin olduğu ortaya koyulmuştur. Analizlerde özel okullar ve devlet okulları arasındaki farklılaşmaya da yer verilmiştir. Çalışmada kültürel sermaye ile ilgili yoksunlukların öğrenim başarısını önemli ölçüde olumsuz etkilediği saptanmış ve söz konusu etkilerin düzeyleri ortaya konulmuştur. Özel okulların bu yoksunlukları azaltma konusunda devlet okullarına göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, özel okul destekleri sağlanırken iki ayaklı bir önceliklendirme politikası önerilmiştir. Bir taraftan sosyal içermeyi sağlamak üzere dezavantajlı gruplara odaklanılması, diğer taraftan ülkenin rekabeti gücünü ciddi oranda artırabilecek yıldız bilim insanları ve profesyoneller yetiştirmek üzere kültürel sermaye düzeyi en yüksek seviyede olan öğrencilere öncelik verilmesi önerilmektedir. Bu sonuçların doğuracağı sorular üzerine çeşitli araştırmalar önerilmekle birlikte benzer çalışmanın üniversite sınavı kullanılarak yapılmasının bu alandaki politikaların belirlenmesinde etkili bir veri sunacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Sermaye, eğitim, öğrenim başarısı, aile özellikleri, Bourdieu

ABSTRACT

This study investigates the role of cultural capital on educational attainment of secondary school students in Turkey. In this context, the strong role suggested and hypothesized by Bourdieu (1986) between cultural capital and educational attainment is tested with a regression model that utilizes the data provided by the Ministry of Education.

Thus, the levels of effects of different types of cultural capital and their various combinations on educational attainment are demonstrated. Differentiation between private schools and public schools is also analyzed. Deprivations of cultural capital are found to negatively affect educational attainment to an important degree, and the levels of mentioned effects are detailed. Private schools are observed to perform significantly better in alleviating these negative effects for the students deprived of cultural capital, as well as executing an additional attainment boost to the students who possess the highest levels of cultural capital. In this regard, a two-pronged approach regarding incentives related to private schools is proposed; which on the one hand suggests to prioritize on the students who are deprived mostly of cultural capital in order to improve the levels of social inclusion in education and on the other hand advise to specialize students with the highest levels of cultural capital to nurture and produce more star scientists and professionals. Several further studies based on these findings are suggested, and especially a similar study using university entrance examinations results will potentially produce quite insightful findings.

Keywords: Cultural capital, education, educational attainment, family aspects, Bourdieu

EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the role of cultural capital on the educational attainment of secondary school students in Turkey. Bourdieu (1986) suggests that cultural capital is the most important and influential factor for educational attainment. The main objective of this study is to test the stated hypothesis, as well as to decipher the potential role of cultural capital on the Turkish education system.

The main part of cultural capital is formed by the family, especially by the parental factors: Is the father and/or mother alive? Are they together or separated? What are the parents’ education levels and occupations? The gender of the student, as well as the number and gender of siblings, is also an important factor. The other important part of cultural capital is influenced and shaped by the environment. Geographic region, hometown, rural or urban residence, district, neighborhood and the house the family lives in are all have their impacts on formation of cultural codes of the student.

The theoretical basis of the study is built on the action theory of Bourdieu (1986). Action theory postulates that action is a function of habitus, capital, and field. “Act” here corresponds to educational attainment. “Habitus” stands for the inclinations and tendencies, and as the subject group in this study are secondary school students, their habitus is mainly formed by family and immediate environment. Capital could be economic, cultural or social. Again, the capital of a student is mainly confined to the economic and cultural capital of the family and his or her network at the school and the neighborhood. The field for a student is also composed of home, neighborhood, and school. So under the action theory, we can simplify the functional elements of action (which would be a much more complex task in terms of analyzing an adult) into two main parts: the added value of the school and the factor related to cultural capital. This task would be more complex for an adult.

In order to investigate the role of cultural capital on educational attainment, the dataset provided by the Ministry of Education is utilized and augmented with data from Ministry of Development and TEPAV, a Turkish think-tank. The dataset includes data for all secondary school students spread over four cohorts, and covers more than 3.7 million individual students. The outcome variable is the YEP score, which stands for the combined score including scores on both the general tests held nationwide and individual examinations in each classroom. Explanatory variables are a set of cultural capital factors, each of which are composed of ordered categorical subdivisions.

In the analysis section, the levels of effects of different types of cultural capital factors and their various combinations on educational attainment are demonstrated. It is identified that deprivations of cultural capital negatively affects educational attainment to an important degree and the levels of mentioned effects are detailed. Study verifies the hypothesis of Bourdieu (1986), which suggests that the

cultural capital is the principal factor that determines educational attainment. On a scale of 0 to 500 points of the possible range of YEP scores, the gap between the expected score of the student group with the least amount of cultural capital and the greatest amount of cultural capital is 311.08 points, which is quite sizable.

On the other hand, the most important cultural capital factors are found to be parents' education levels, gender of student, parents' occupations, having one's own room at home, geographical region, parents' marital status (together or separated) and the province of residence. The lower the level of parental education, the more deprived the student in cultural capital and the less successful in terms of educational attainment. The student is expected to be more successful if parents are working in the public sector and/or if they live in a public housing. Further related factors are observed to be more influential on the educational attainment of the student compared to mother related ones. Girls are found to be significantly more successful *per se*. Having one's own room also boosts scores significantly. Only living in the least developed geographical regions has a significant negative effect on the educational attainment, while living in a moderately developed region outpaces living in the most developed regions. The human development level of the city is observed to have only slight effects. On the other hand, only living in the least developed provinces was observed to lead to significant disadvantage.

The differentiation between private schools and public schools is also analyzed within the study. Private schools are observed to perform significantly better in alleviating the mentioned negative effects on those students deprived of cultural capital, as well as executing an additional attainment boost to the students who possess highest levels of cultural capital. In this regard, a two-pronged approach suggested regarding incentives related to private schools, which on the one hand prioritize on the students who are deprived mostly of cultural capital in order to improve the levels of social inclusion in education and on the other hand specialize in students with the highest levels of cultural capital to nurture and produce more star scientists and professionals.

Several further studies based on these findings are suggested, and especially a similar study using the university entrance examinations results will potentially produce quite insightful findings.

1. Giriş

Bireyin eğitim ve öğrenim başarısını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin psikolojik, fizyolojik, biyolojik ve sosyolojik özellikleri ile diğer kontrol edilemeyen birçok faktör bu başarıda etkili olabilmektedir. Bu çalışmada öğrenim başarısında etkili olan sosyolojik faktörlere odaklanılmıştır. Öğrenim başarısına yönelik literatürde sosyolojik birçok çalışma bulunmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu bu kapsamda en çok ele alınan faktör olarak göze çarpmaktadır (Akar, 2010; Bourdieu, 2013; Chiu ve Xihua, 2008; Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982; McEwan, 2003; OECD, 2010; Tansel, 2002; Teachman, 1987). Türkiye özelinde, sosyal konumları ve ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerden çocukların öğrenim başarılarının önemli ölçüde olumsuz etkilenebildiğine dair çok sayıda çalışma olduğu da gözlemlenmektedir. (Caner ve Okten 2013; Dinçer ve Uysal, 2010; Ekinci, 2011; Sarier, 2010; Tansel, 2002; Tansel ve Bircan, 2006; Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016). Ebeveynlerin vefatı (Case ve Cally, 2006) ve ebeveynlerin ayrı yaşıyor oluşu (Baxter, Weston, ve Lixia, 2011; Bracke, Colman, Symoens ve Van Praag, 2010; Molepo, Sodi, Maunganidze ve Mudhovozi, 2012) da öğrencinin başarısını olumsuz etkileyen diğer ailesel faktörler olarak tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri (Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Güvendir, 2014; Teachman, 1987; Useem, 1992) ve meslek grupları (Memon, Muhammad ve Muhammad, 2010; National Committee on Educational Objectives and Policies ve Gachathi, 1976; Saifi ve Mehmood, 2011) da öğrenim başarısı üzerine sosyolojik çalışmalarda ele alınan önde gelen hususlar arasında yer almaktadır. Öğrencinin cinsiyeti (Gürsakal, 2012; OECD, 2010) kardeş sayısı ve ailenin büyüklüğünün (Blake, 1985; Kelley, 1996; Yağmurlu, Çıtlak ve Leyendecker, 2009) ve ailenin nerede yaşadığının (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Engin-Demir, 2009; Garner ve Radenbush, 1991; Yelgün ve Karaman, 2015) öğrenim başarısı üzerine etkileri de alanyazında incelenen diğer faktörleri oluşturmaktadır. Yanıklar (2010) ise aile faktörlerinin yanı sıra öğrenim başarısında devletin ve eğitim sisteminin de oynadığı önemli role dikkat çekmektedir.

Bu çalışmaların ortak özelliklerinde ise ailenin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel kaynakların öğrenim başarısında etkili olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Literatürde kültürel sermaye kavramını en iyi açıklayan yaklaşımın Bourdieu'nun eylem kuramı olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın konusunu öğrencinin sahip olduğu kültürel sermayenin eğitim ve öğrenim başarısı üzerindeki etkisi oluşturmaktadır. Bireyin toplumsal yaşam içinde rekabet ederken kullandığı araçlar sermaye olarak tanımlanmakta olup, bu sermaye türlerinden en önemlisini kültürel sermaye oluşturmaktadır. Kültürel sermaye aile yapısı, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ikamet edilen bölgenin özellikleri ve toplumsal cinsiyet gibi toplumsal köken unsurlarını, bu unsurlara ilaveten eğitim ve mesleki tecrübeler yoluyla edinilmiş kültürel kodları ve tüm bunların üzerine inşa edilen görgü, farkındalık, öykünme, inanç, vizyon, sözel beceri, estetik tercihler gibi kapsamaktadır (Bourdieu, 2013, s. 73). Bu anlamda Bourdieu'nun kültürel sermaye tanımlaması temel alındığında ise öğrencinin sahip olduğu kültürel sermaye ailenin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlarla denk gelebilmektedir.

Kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerindeki etkisine odaklanan öncü çalışmasında Bourdieu (1986), söz konusu iki unsur arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yazar kültürel sermaye düzeyinin öğrenim başarısının da ötesinde diğer alanlardaki başarı düzeyini de önemli oranda belirlediğini vurgulamakta (Swartz, 2013, s. 111), bununla birlikte, kültürel sermayeyi özellikle eğitim/öğrenim alanı için öğrenim başarısını etkileyen temel unsur olarak değerlendirmektedir (Bourdieu, 2013). Eylem kuramı onun çalışmalarının temel dayanağını oluşturmaktadır.

Bourdieu'nun eylem kuramı pratik, habitus, alan ve sermaye kavramlarına dayanmakta olup eylemin; habitus, alan ve sermayenin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Swartz, 2013, s. 197).

Habitus aktörlerin çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayan stratejiler geliştiren (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 27), insanların sosyal dünya ile baş ettiği bilişsel ve zihinsel yapılarıdır. Alanlar malların, hizmetlerin, bilginin ya da statünün üretildiği ve aktörlerin sermaye türleri biriktirip rekabet ettikleri konumları ifade etmektedir (Swartz, 2013, s. 167). Ekonomi, sanat, din, üniversite, okul gibi çeşitli yarı özerk alanlar vardır (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 156). Bourdieu'ye göre alandaki aktörlerin konumu sahip oldukları sermaye miktarı ve ağırlığıyla belirlenir (Ritzer, Stepnisky; 2013: 156). Sermaye ekonomik, sosyal ve kültürel olarak ayrıştırılmıştır. Ekonomik sermayeyi iktisat bilimindeki anlamıyla kullanan Bourdieu, sosyal sermayeyi bir bireyin ya da bir grubun, kalıcı bir ilişkiler ağında elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakları veya harekete geçirme olanağı bulunan sermaye ve güçlerin toplamı olarak tanımlamaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 108). Bourdieu'ya (1986) göre kültürel sermaye ise sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi geniş çeşitlilik gösteren olanakları kapsamaktadır. Bourdieu, aileden alınan kültürel sermaye miktarı ve türünün, okuldaki başarı düzeyini, bireysel yetenek ya da başarı ölçütüne göre daha iyi açıkladığını vurgulamaktadır (Swartz, 2013, s. 111; Cansız, 2016).

Bu çerçevede çalışma okul başarısının öğrencinin sahip olduğu habitus ve sermaye ile öğrencinin bulunduğu alanın özellikleriyle ilişkisine odaklanmaktadır.

2. Kapsam, Amaç ve Sınırlılık

Bu çalışmada kültürel sermayenin Türkiye'deki ortaokul (5-8. Sınıf) öğrencilerinin öğrenim başarılarındaki rolü ele alınmaktadır.

Çalışmanın amacı Bourdieu'nun (1986; 2013; 2014) kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasında var olduğunu öne sürdüğü güçlü ilişkinin Türkiye ortaokullarında analiz edilmesidir. Bu kapsamda kültürel sermayenin öğrenim başarısını etkileyen temel unsur olduğunu gösteren bu hipotez istatistiki bir modelleme kullanılarak test edilecektir. Böylece Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin kültürel sermaye seviyeleri ile öğrenim başarıları arasındaki ilişki ortaya konulmuş olacaktır. Özellikle kültürel sermaye ile ilgili yoksunlukların öğrenim başarısını olumsuz etkileyip etkilemediği ve etkiliyorsa bunun düzeyinin ne olduğu çalışma ile belirlenecektir. Böylece hem farklı kültürel sermaye faktörlerinin hem tek tek, hem de farklı bileşimler halinde ne derece etkileri olduğunu ortaya koyan bir model kurulacaktır. Bu model özel okul ve devlet okulu arasındaki farklılıkları da içerecektir. Son olarak bu kapsamda politika önerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Bourdieu'nun toplumsal ilişkiler ve sosyolojik oluşumları eylem kuramı ile açıkladığı gibi, kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasındaki ilişkiyi irdelemek üzere kullanılacak olan model eylem kuramından hareketle oluşturulacaktır.

Çalışmanın en önemli kısıtlılığını Bourdieu'nun eylem kuramına uyum sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından toplanan verilerin kullanılması oluşturmaktadır. Bu durumun bazı temel avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Türkiye'deki çok geniş bir öğrenci grubuna yönelik bilgi ile çalışılması avantaj olarak değerlendirilebilecekken, eylem kuramının değişkenleri olabilecek dil, yaşanan semt, sanat ve spor gibi konulara ilişkin verilerin bulunmaması ise dezavantajdır.

Bu çalışmada Bourdieu'nun eylem kuramı kullanılarak kurgulanan bir ekonometrik modelleme ile ve Milli Eğitim Bakanlığının uhdesindeki mevcut veriler kullanılarak kültürel sermayenin eğitim üzerindeki etkileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Burada göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus tüm modellerin doğası gereği belirli bir oranda basitleştirme ve soyutlaş-

tırma içermesi ve bu ödünün karşılığında da bize popülasyonun geneline ilişkin daha genel, daha baskın etkileşimler hakkında ampirik olarak desteklenmiş bulgular üretilebilmesi ve delile dayalı (evidence-based) politikaların kurgulanmasına zemin hazırlanabilmesidir. Bu anlamda çalışmanın bu kapsamdaki Bourdeu kuramını farklı derinlikleriyle kullanan bir dizi çalışmanın ilk adımı olarak görülmesinde ve Bourdeu'nun kuramı dâhilindeki kültürel sermaye kavramı ve ilgili diğer kavramları tüm nüansları ile daha derinlemesine irdeleyen nicel yöntemlere dayalı, bu çalışmayı tamamlayıcı nitel çalışmaların hayata geçirilmesinde önemli fayda görülmektedir.

3. Kültürel Sermayenin Eğitim Başarısına Etkisi

Bourdeu'ya ait eylem kuramı çalışma için merkezi öneme sahip olması nedeniyle ilk olarak bu kuramla başlamak yerinde olacaktır. Eylem kuramının temel kavramlarını eylem, habitus, alan ve sermaye oluşturmaktadır. Eylem; habitus, sermaye ve alan arasındaki etkileşim sonucu oluşmaktadır (Swartz, 2013, s. 197). Bu anlamda eylem; habitus, sermaye ve alanın bir fonksiyonu şeklinde formüle edilebilir:

$$\text{Eylem} = f(\text{habitus, sermaye, alan})$$

Eylem, yapı ve aktör etkileşiminin bir ürünü olarak oluşmaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 152). Bourdeu, eylemin bir taraftan toplumsal yapı tarafından belirlendiğini, diğer taraftan toplumsal yapıları inşa ettiğini düşünmektedir; zira yapılar da aktörlerin gündelik eylemleri aracılığıyla toplumsal olarak inşa edilmektedir.

Habitus, aktörün düşünce, algı ve anlama eğilimleridir (Cuff, Sharrock ve Francis, 2013, s. 359). Kısaca yatınlıklar ve eğilimler olarak nitelendirebiliriz (Cansız, 2016). Bourdeu'ye göre habitus bireysel olmayıp davranışları da tek başına belirleyemez. Habitus aktörlerin çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayarak (Bourdeu ve Wacquant, 2012, s. 27) hem sosyal dünyayı oluşturmakta hem de sosyal dünya tarafından üretilmektedir (Ritzer, 2011, s. 398). Habitus, aktörün sosyal yaşamdaki konumuna bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 154) yaşamı boyunca da sürekli değişmektedir. Habitus insanların sosyal dünya ile baş ettiği bilişsel ve zihinsel yapıdır. Habitus sürekli olarak alanla karşılıklı etkileşimdedir. Diğer bir ifadeyle ailede başlayan habitus, eğitim, sosyal ve iş hayatıyla sürekli bir etkileşim halinde olup değişime uğramaktadır.

Bourdeu (2012, s. 200) alanı, devamlı değişimin yaşandığı ve bireyleri bu açıdan kısıtlayan bir mücadele alanı olarak tanımlar. Alanların kendine has kuralları, alışkanlıkları ve düzeni bulunmaktadır. Alanda bulunan insanlar pozisyonlarını korumaya ve geliştirmeye çalışırlar (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 156). Alanlar ürünlerin, hizmetlerin, bilginin ya da statünün üretildiği ve aktörlerin ekonomik, sosyal, kültürel sermayeleriyle mücadele ettikleri sosyal yaşamı anlatmaktadır (Swartz, 2013, s. 167). Bu bağlamda siyaset, eğitim, spor ve üniversite gibi alanlar tanımlanacağı gibi mikro bağlamda okul da eğitim sistemi içerisinde bir alandır. Hatta okul içinde özel okulların farklı dinamikleri bulunduğu için özel okullar da mikro bir alan olarak kabul edilebilir.

Bireyin alanda mücadele ederken kullandığı kaynaklar sermaye olup aktörlerin konumu sahip oldukları sermayenin miktarı ve niteliği ile belirlenmektedir (Bourdeu, 1986, s. 49; Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 156). Toplumsal yaşam içinde birey sermayesini kullanarak mücadele etmektedir. Bourdeu, insanların elde etmeye çalışacakları birçok farklı sermaye olduğunu belirtmektedir (Bourdeu, 1986). Ekonomik, sosyal ve kültürel olarak üçe ayrılan sermaye bireye toplumsal yaşamda rekabet gücü sağlayan unsur olarak ta tanımlanabilir (Cansız, 2016).

Ekonomik sermayeyi iktisat bilimindeki anlamıyla kullanan Bourdeu ekonomik sermayeyi doğrudan paraya çevrilebilen sermaye olarak görürken (Bourdeu, 1986), sosyal sermayeyi aktö-

rün veya grubun, mevcut ya da potansiyel kaynakları harekete geçirebilecek ilişkiler ağı olarak tanımlamaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 108). Bourdieu (2003), sosyal sermayeyi bir bireyin ya da bir grubun, kalıcı bir ilişkiler ağında elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakları veya harekete geçirme olanağı bulunan sermaye ve güçlerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermaye, aktörlerin ekonomik, kültürel ve beşeri sermayelerini harekete geçirmelerini sağlayan temel bir faktördür (Bourdieu, 1986, s. 49). Sosyal sermaye, ağlar ve gruplar içerisindeki konumdan kaynaklanmaktadır. Bu konum bireyin, ailenin veya yine bir başka grubun hedeflerine ulaşabilmek için yaptığı ekonomik ve kültürel sermaye yatırımlarının bir sonucudur. Sosyal sermaye fiili ve potansiyel kaynakların toplamını temsil etmekte olup sosyal sermaye büyüklüğünün, harekete geçirebildiği bağlantı sayısına ve her bir bağlantıyla sahip olunan beşeri, sosyal ve ekonomik sermaye büyüklüklerine bağlıdır (Bourdieu, 1986, s. 248–249). Sosyal sermaye bir aktörün içinde bulunduğu alanda sahip olduğu ilişkiler ağına gönderme yapar. Aktörün diğerleriyle olan bağlantıları, grup üyelikleri, bu ilişkilerin getirdiği aktörün üstündeki veya ona yönelik yükümlülükler, ayrıcalıklar ve itimat” gibi olgular bu sermayenin içeriğini oluşturur (Cansız, 2016; Göker, 2007, s. 282).

Literatürde öğrencinin okuldan ayrılması ve sosyal sermaye ilişkisine ilişkin bir hayli çalışma bulunmaktadır (Cemalciler ve Gökçen, 2014; Goksen ve Cemalciler, 2010; Çetin, 2014). Çetin (2014)’de öğrencilerin okula devamlarında sosyal sermayenin önemini ebeveyn ağlarını karşılaştırarak incelenmiş ve okula devam edenlerin ebeveynlerinin, okul terklerinkine göre daha geniş ve kaynak içeren ağlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Anne ve babanın dâhil olduğu ağlar yani sahip oldukları sosyal sermaye kapasitesi çocuk düşünüldüğünde sahip olunan kültürel sermayeye karşılık gelebilmektedir. Diğer taraftan Cemalciler ve Gökşen (2014) sosyal sermayenin zorunlu eğitimden kopma üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarında Bourdieu (1986)’nın sosyal sermaye anlayışı ile Coleman (1988)’nin sosyal sermaye anlayışı arasındaki zıtlığa dikkat çekmektedir. Buna göre, Coleman (1988) sosyal sermayenin kişilerin ve toplulukların hayat kalitesini artırdığına ilişkin normatif bir yaklaşıma sahipken, Bourdieu (1986) sosyal sermaye süreçlerinin ırk, sınıf ve cinsiyet eşitsizlerinin içinde gömülü bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada sosyal sermayeyle ilgili kısıtlılıkların önemli engellere işaret ettiği ortaya konurken, iyileştirici etkenler olarak öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki yakın ilgileri ve iletişimleri ile ebeveynlerin desteğinin oldukça önemli unsurlar olarak öne çıktığı ifade edilmektedir.

Kültürel sermaye aile yapısı, anne ve babalarının eğitim ve meslekleri, ikamet edilen bölgenin özellikleri ve toplumsal cinsiyet gibi toplumsal köken unsurlarını, bu unsurlara ilaveten eğitim ve mesleki tecrübeler yoluyla edinilmiş kültürel kodları ve tüm bunların üzerine inşa edilen görgü, farkındalık, öykünme, inanç, vizyon, dünya görüşü, sözel beceri, estetik tercihler, vb. kapsamaktadır (Bourdieu, 2013 s. 73).

Bourdieu’ya (1986) göre kültürel sermaye, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi geniş çeşitlilik gösteren olanakları kapsamaktadır. Bourdieu, aileden alınan kültürel sermaye miktarı ve türünün, okuldaki başarı düzeyini, bireysel yetenek ya da başarı ölçütüne göre daha iyi açıkladığını vurgulamaktadır (Swartz, 2013, s. 111). Alınan eğitimin özelliği, başarı düzeyi, özellikli okullarda eğitim görmek, okulun taşra ya da merkezde olması benzeri verileri içermektedir (Bourdieu,1990; 2013).

Bourdieu’nun yukarıdaki tanıımı itibarıyla kültürel sermayenin pratik olarak beşeri sermaye ve toplumsal kökenden oluştuğu söylenebilir. Beşeri sermaye bireyin eğitimi ve mesleki tecrübeleri üzerinden oluşturduğu temel beceri, nitelik ve pratiklerden oluşan sosyal ve kültürel kodların yeni değer üretme yetisini içermektedir. Toplumsal köken çok geniş bir alandan oluşmaktadır. Bu ka-

pamda ailenin yapısı, toplumdaki konumu, büyüklüğü, geliri, iş güvencesi, yaşadığı yerler nedeniyle kent veya kırsal alanda yetiştirme durumu, arkadaşlıklar, komşuluk ilişkileri, denk gruplar, cinsiyet ve demografik özellikler, dilsel sermaye, itibar, din, kültüre ve öğrenime ilişkin yakınlıklar toplumsal köken parantezinde değerlendirilebilecek unsurlardır (Bourdieu ve Passeron, 1964).

Eğitimin önemi Bourdieu ve Passeron’un Varisler (1964) ve Yeniden Üretim (1970) adlı çalışmalarında görülmektedir. Bourdieu ve Passeron, Varisler’de sosyal kökenin daha açık bir şekilde ailenin ve özellikle babanın konumunun eğitim sistemindeki rolünü ortaya koyarken, Yeniden Üretim’de sosyal köken ve alınan eğitim ile dâhil olunan sınıfa incelemiştir (Cansız, 2016). Bourdieu ve Passeron (2014) Varisler’de Fransız yükseköğretim sisteminde öğrencilerin toplumsal kökenine göre durumunu analiz etmiştir. Buna göre farklı toplumsal kökene sahip kişilerin yükseköğretime devam etme şansları, eğitimdeki başarıları, sanatsal aktiviteleri gibi hususlar karşılaştırılmıştır (Cansız, 2016). Bu durum yükseköğretime erişme şanslarında, eğitim süreci boyunca kişinin toplumsal kökenine göre çok eşitsiz bir eleme bulunduğunu iddia etmektedir. Babası üst düzey bir yönetici olan çocuğun, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğa göre seksen kat daha fazla üniversiteye girme ihtimali bulunmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 16–17; Cansız, 2016).

Kültürel sermayenin en önemli boyutunu aile ile faktörler oluşturmaktadır. Bourdieu, aileden alınan kültürel sermaye kapasitesinin (miktar ve tür) okuldaki başarı düzeyini açıkladığını savunmaktadır (Swartz, 2013, s. 111). Aile ortamında ve çevresinde kendisine örnek ve yardımcı olan rol modellerle birlikte, onları izleyerek ve onlarla birlikte deneyimler yaşayarak büyüyen bir çocuğun kültürel sermaye birikimi, onun için gerek okulda gerekse sonraki toplumsal alanlarda rekabet üstünlüğü oluşturacaktır. Bourdieu bu durumu açıklamak için “oyunun içinde doğanlar, oyuna doğuştan hâkim olanlar” ifadelerini kullanmaktadır (Bourdieu, 2013, s. 73).

Arun (2012; 2014), Bourdieu’nun ortaya koyduğu temel çerçeveden hareketle sermaye türlerinin, özellikle de kültürel sermayenin çok güçlü şekilde sınıfsal ayrımı organize eden gücüne dikkat çekmektedir. Farklı kültürel alanlarda statü elde etmek üzere gerçekleştirilen mücadelede sermaye türü ve hacmi, mücadele sırasında belirleyici unsur olmaktadır. Yazara göre, ekonomik eşitsizlikle karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha az önemsenen kültürel eşitsizlik, sağlıktan ekonomiye, eğitimden iskân politikalarına kadar birçok alanda önemli etkiler ortaya koymaktadır. Aynı zamanda yazar Türkiye’de kültürel eşitsizliğin inatçı bir şekilde muhafaza edilmeye devam edildiğini ve nesilden nesile sınıfsal olarak aktarıla geldiğini vurgularken, Türkiye’nin modernleşme tarihi içinde üretilen sosyo-kültürel politikaların bizzat bu eşitsizliğe zemin hazırladığı savını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kültürel sermayenin daha adil dağılımının, daha eşitlikçi, daha içerici ve daha demokratik bir toplum talebini de beraberinde getirmesi söz konusu olabilecektir.

Çocuklarının öğrenim başarısı üzerinde ailelerinin etkileri konusunda yapılan araştırmalar artmakta özellikle başarılı öğrencilerin diğerlerinden ayıran faktörlere odaklanılmaktadır. Sosyolojik olarak toplumun temeli ve en küçük birimi olan aile aynı zamanda çocuklar için ilk eğitim ortamı olması nedeniyle tüm eğitim ve öğrenim hayatını etkilemektedir. Aileler sosyal, kültürel, ekonomik ve biyolojik özelliklerini çocuğa yansıtmaktadır. Aynı zamanda, ailelerin sahip oldukları sosyal ve ekonomik imkânlar yaşadıkları bölgeleri ve çevreyi etkilemektedir. Bu durum ise sahip olunan okul ve öğretmen özelliklerini etkileyeceği için öğrencilerin başarısını etkileyebilmektedir (Akar, 2010; Chiu ve Xihua, 2008; McEwan, 2003; Tansel, 2002, Teachman, 1987).

Ailenin, çocuğun eğitim süreciyle ilgilenmek, yönlendirmek ve okulla işbirliği içinde hareket etmek gibi görevleri bulunmaktadır (Şişman, 2010, s. 88). Ailenin bu fonksiyonları etkili bir şekilde yerine getirmesi de doğal olarak eğitim, ekonomik düzey, meslek, yaşadığı yerler gibi özelliklerin yanında aile ilişkilerine de bağlıdır.

Türkiye'deki aile yapısına baktığımızda, sanayileşme, kentleşme, eğitim düzeyinin yükselmesi ve göçle birlikte değişimin yaşandığı ve modern ailenin özelliklerine yakınsamanın gerçekleşmekte olduğu gözlemlenmektedir. Bu geçiş döneminde çocukların eğitimi konusu en önemli önceliği oluşturmaktadır. Türkiye'de bu konuda yapılan bazı araştırmalara göre Türkiye'de okulların başarıları arasında önemli farklılıklar vardır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Ceylan, 2009; Kıncal ve Ulutaş, 2009; Türk Eğitim Derneği [TED], 2008). Bu durum Türkiye'de sosyal konumları ve ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarının öğrenim başarıları ve sonuçta gelecekte elde edebilecekleri sosyal ve ekonomik imkânları olumsuz etkilemektedir (Caner ve Okten 2013; Dinçer ve Uysal, 2010; Ekinci, 2011; Tansel, 2002; Tansel ve Bircan, 2006). Bireylerin doğuştan gelen ve seçme imkânlarının bulunmadığı bu koşullar, fırsat eşitliklerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Eğitim politika ve uygulama araçları ise fırsat eşitsizliklerini aza indirmek için kamunun en temel araçlarının başında gelmektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014).

Kültürel sermaye faktörlerine birer birer odaklanmak üzere öncelikle anne ve babaya ilişkin faktörlerle başlarsak, özellikle ebeveynlerin hayatta olup olmadığı, ayrı yaşayıp yaşamadıkları, eğitim seviyeleri ve meslek grupları temel ebeveyn özellikleri öne çıkmaktadır.

Case ve Cally (2006) ebeveynlerin vefatı ile çocuklarının sonraki öğrenim başarı seviyesi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Yazarlara göre annenin vefatı öğrenim başarısını doğrudan ve önemli ölçüde negatif etkileyen bir faktördür. Babanın vefatı ise temel olarak ailenin maddi imkânlarını oldukça kısıtlamakta ve sermaye birikimi olmayan ailelerin hızlı bir şekilde fakirleşmesine yol açmaktadır. Öğrenim başarıları üzerindeki yine önemli ölçüdeki negatif etkisi dolaylı olarak ailenin fakirleşmesinden kaynaklanmaktadır.

Bracke ve arkadaşları (2010) ebeveynleri ayrı olan öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlık sorunlarıyla daha fazla karşılaştıklarını ve çok daha fazla stres yaşadıklarını belirtmektedir. Baxter ve arkadaşları (2011) ebeveynlerin ayrılmasının ekonomik durumu genelde kötüleştirdiğini, aynı zamanda öğrenciye derslerinde destek olunması anlamında da önemli kısıtlılıkların ortaya çıktığını, zira çocuğun velayetini alan ebeveynin yükü arttığı için artık çocuğa daha az zaman ayırabildiği, diğer ebeveynle çocuk arasında da ilişkinin gitgide sönümlendiğini vurgulamaktadır. Molepo ve arkadaşları (2012) ise öğretmenlerin, anne ve babaları boşanmış ve dolayısıyla ayrı yaşayan öğrencilerle ilgili duygusal ve davranışsal zorluklar yaşadıklarını raporladıklarını ifade etmektedir. Yazarlar tüm bu yaşanan zorluklar ve destek eksikliğinin öğrenim başarıları üzerinde kaydedeğer olumsuz etkileri olmasına yol açtığını ifade etmektedir.

Literatürde yer alan bir çok çalışmada ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının da başarı seviyesinin arttığını saptamıştır. Eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynler çocuklarına daha iyi bir öğrenme atmosferi sunabilmekte (Teachman, 1987) ve kendileri de çocuklarının eğitim süreçlerine ve ortamına dâhil olabilmektedir (Useem, 1992). Bu kapsamda söz konusu ebeveynler öğretmenlerle daha yakından etkileşim sağlayarak çocuklarını yakından takip etmekte ve ödev veya sınav hazırlıklarına daha fazla destek olmaktadır. Bahse konu ilgili ve destekleyici ebeveynlere sahip olmayan öğrenciler ise önemli bir kültürel sermaye eksikliğine maruz kalmış olmaktadır.

Ebeveynlerin meslek grubunun çocukların öğrenim başarılarını artırdığına ilişkin literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu konudaki öncül çalışmalardan National Committee on Educational Objectives and Policies ve Gachathi (1976) daha prestijli mesleklerde çalışanların ekonomik, sosyal, psikolojik ve duygusal anlamda çocuklarına daha fazla destek sağladıklarını ifade etmektedir. Hem babanın hem de annenin çalışıyor olması çocuklarının başarılarını artıran önemli etkenler olarak önümüze çıkmaktadır (Memon ve ark., 2010). Saifi ve Mehmood (2011) ebeveynleri devlet memuru olan öğrencilerin önemli ölçüde daha başarılı olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencinin kaç kardeşi olduğu bir başka önemli faktörü oluşturmaktadır. Blake (1985)’in “seyrelme (dilution)” hipotezine göre çok sayıda kardeş ebeveynlerin her bir çocuğa ayırdığı zamanı, itinayı ve maddi imkânları seyreltmekte; bu da öğrencinin öğrenim başarısını negatif etkilemektedir. Kelley (1996) kalkınmakta olan ülkeler ile ilgili yaptığı literatür taramasında daha geniş ailelerden öğrencilerinin ortalamada daha az başarı gösterdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmaların çoğunluğunda söz konusu negatif etkinin ailenin ekonomik durumu kontrol edildiğinde dahi etkisini sürdürdüğü dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, çok sayıda kardeşi olan öğrencilerin evde kendilerine ait bir odalarının olma ihtimali çok daha düşmekte, bu da onların özellikle ödev ve sınav hazırlıklarında yoğunlaşmalarını zorlaştırmaktadır. Diğer ilgi çekici husus ise öğrencinin kaçınıcı kardeş olduğuna ilişkin olup, evde kendisinden daha büyük kardeşi olan öğrencilerin bundan olumlu anlamda dışsallık sağladığı tespit edilmektedir. Çocuğun cinsiyeti de öğrenim başarısı anlamında önemli bir yer tutabildiğini, zira bir taraftan konsantrasyon, önemseme ve sahiplenme cinsiyetler arasında değişim gösterebilirken; farklı cinsiyetlere ebeveynlerin ayırdığı maddi kaynaklar, verdikleri ehemmiyet, tanıdıkları serbestlik ve ev işlerine yardım edip etmeme gibi hususlar önemli derecede farklılaşmaktadır. Zembar ve Blume (2009) yazın geneline bakıldığında kızların erkeklerden ortalamada daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Kültürel sermayenin diğer önemli bileşenini öğrencinin nasıl bir çevrede yaşadığı, yani *alanın* okul dışında kalan kısmı oluşturmaktadır. En geniş olarak coğrafi bölgeden başlarsak, yaşanılan şehir, o şehrin hangi ilçesi, hangi köyü, hangi semti, hangi mahallesi, site mi, lojman mı, sokak mı şeklinde silsile halindeki tüm mezo ve mikro alanlar öğrencinin kültürel sermayesinin oluşmasında çok önemli roller üstlenmektedir. Garner ve Rodenbush (1991) söz konusu alanların öğrenim başarısı üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunu ortaya koymuş ve öğrenim kalitesini sadece okul yapısı ve faaliyetlerine odaklanarak çözmenin yeterli olmayacağını, tüm toplumu ve okul dışı alanları hedefinde gözetilen bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Öğrenci gözüyle de bakarsak, üniversiteye ait bir lojmanda oturan öğrenci ile suçun çok yaygın olduğu bir kenar mahallede oturan öğrencinin gözlemlendiği rol modeller çok farklı olacaktır. Bu da her şeyden önce öğrenimin kendisi için ne kadar önemli olduğunu anlamasında çok farklı bakış açıları demek olacaktır.

4. Eğitimde Başarı Modeli

Bu çalışmada Bourdieu’nun eylem kuramı kullanılarak kurgulanan bir ekonometrik modelleme ile ve Milli Eğitim Bakanlığının uhdesindeki mevcut veriler kullanılarak kültürel sermayenin eğitim üzerindeki etkileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Burada göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus şudur: Tüm modeller doğası gereği belirli bir oranda basitleştirme ve soyutlaştırma içermektedir. Verilen bu ödünün karşılığında da bize popülasyonun geneline ilişkin daha genel, daha baskın etkileşimler hakkında ampirik olarak desteklenmiş bulgular üretilebilmekte ve delile dayalı (evidence-based) politikaların kurgulanmasına zemin hazırlanabilmektedir. Bu anlamda çalışmanın bu kapsamda bir ilk adım olarak görülmesi ve Bourdieu’nun kuramı dâhilindeki kültürel sermaye kavramı ve ilgili diğer kavramları tüm nüansları ile daha derinlemesine irdeleyen nicel yöntemlere dayalı, bu çalışmayı tamamlayıcı nitel çalışmaların hayata geçirilmesinde önemli fayda görülmektedir.

Çalışmada önceki bölümde tanımlanan Bourdieu’ya ait eylem kuramı teorik temel kurgu olarak kullanılmıştır. Eylem kuramına göre eylem; habitus, sermaye ve alanın bir fonksiyonu şeklinde hayata geçmektedir:

$$\text{Eylem} = f \{ \text{habitus, sermaye, alan} \}$$

Bu çalışma bağlamında eylem, ortaokul öğrencilerinin eğitim başarılarını ifade etmektedir ve başarı düzeyi de bu öğrencilere özgün habitus, sermaye ve alan özelliklerinin bir fonksiyonu şeklinde ortaya çıkmaktadır:

$$\text{Eylem} = \text{Öğrenim Başarısı} = f \{ \text{habitus, sermaye, alan} \}$$

Burada önem taşıyan husus ortaokul öğrencilerin habitus, sermaye ve alan özelliklerinin erişkinlerinkinden önemli farklılıklar arz etmekte olduğudur. Erişkin bir aktörün sosyal, ekonomik ve kültürel sermayesinin her birini birbirinden ayırt ederek analiz ve idealize etmek mümkündür. Söz konusu aktörün kültürel sermayesi temel olarak ailesinin eğitim ve mesleki özellikleri ile ona sağladığı imkânlardan (aldığı eğitim, nerede büyüdüğü, geçmişinden bugüne ne gibi deneyimler yaşayabildiği gibi) yani kültürel sermayesinden kaynaklanmaktayken, sonradan edindiği sosyal ve ekonomik sermaye ile temel olarak ailesinden aldığı kültürel sermayesini mobilize etme fırsatı bulmaktadır. Diğer taraftan, bu araştırmanın öznesi olan ortaokul öğrencilerinin ise tüm sermayesi kültürel sermayeden ibarettir, zira ekonomik ve sosyal sermaye ile ilgili unsurlar temel olarak aile özellikleriyle ilişkilidir ve öğrenci perspektifinden baktığımızda eylemi yani başarıyı belirleyen tek temel sermaye faktörü kültürel sermaye olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede eylem kuramı eşitliği bir ortaokul öğrencisi için aşağıdaki şekilde modifiye edilebilir:

$$\text{Öğrenim Başarısı} = f \{ \text{habitus, kültürel sermaye, alan} \}$$

Benzer şekilde, erişkin bir aktörün habitusu yani eğilimleri ve yatkınlıkları, içinde bulunduğu aile, eğitim, iş ortamı ve sosyal yaşamla etkileşimli bir şekilde oluşmaktadır. Öğrencinin çalıştığı bir iş ortamı veya ev/yaşadığı semt dışında bir sosyal yaşamı olmadığı için, habitusunu etkileyen faktörler ise ailesi, gittiği okul ve yaşadığı yerdeki sosyal ortamı olarak sıralanabilir. Bu anlamda habitusunu etkileyen faktörler de kültürel sermaye ve alanla ilgili faktörlerle sınırlı olup, $\text{habitus} = h \{ \text{kültürel sermaye} \}$, yani habitus da kültürel sermayenin bir fonksiyonu olarak tanımlanabilir.

$$\text{Öğrenim Başarısı} = f \{ h \{ \text{kültürel sermaye, alan} \}, \text{kültürel sermaye, alan} \}$$

Diğer taraftan, bir erişkin için alan, kuralları önceden konulmuş rekabet ortamlarına karşılık gelmektedir. Bu anlamda örneğin bir memur için bürokratik sistem, bir sanayici için ihracat yapılacak pazarlar temel alanları oluştururken, bürokratik sistem içinde çalışılan bakanlık veya sanayi içinde çalışılan alt-sanayi kolu mikro alanları ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında öğrencinin bulunduğu alanlar, öğrenci statüsüyle okul ortamı (mikro anlamda devlet okulunda mı yoksa özel okulda mı okuduğu) ve çocuk statüsüyle ev, mahalle, yaşanan kent ve ilçe ortamıdır. Bu anlamda alan da kültürel sermaye faktörleri ile okulun bir fonksiyonu $\text{alan} = a \{ \text{kültürel sermaye, okul} \}$, olarak ele alınabilir.

$$\text{Öğrenim Başarısı} = f \{ h \{ \text{kültürel sermaye, } a \{ \text{kültürel sermaye, okul} \} \}, \text{kültürel sermaye, } a \{ \text{kültürel sermaye, okul} \} \}$$

Yukarıdaki argümanlar dâhilinde Bourdieu'nun eylem kuramı bağlamında bir ortaokul öğrencisinin öğrenim başarısı, daha sade bir şekilde, öğrencinin kültürel sermayesi ile okulun yarattığı katma değer bir fonksiyonu olarak ifade edilebilir hale gelmektedir:

$$\text{Öğrenim Başarısı} = \Phi \{ \text{öğrencinin kültürel sermayesi, okulun yarattığı katma değer} \}$$

Yanıklar (2010) Bourdieu'nun kültürel sermayenin edinilmesi sürecinde aileye temel bir önem atfetmekte olduğunu, ancak eğitim kurumlarının bu kapsamda oynayabileceği rolün önemini göz ardı ettiğinin altını çizmektedir. Yukarıdaki model tasarımı, Yanıklar (2010)'ın dikkat çektiği bu önemli olguyu, okul türü değişkenini içermesi sayesinde analize yansıtılmaktadır.

Bu çalışmada öğrenim başarısının göstergesi olarak bir öğrencinin ortaokul sürecinin sonunda belirlenen, lise ve dengi okullara başvuruda kullanmak üzere, öğrencinin ortaokuldaki genel başarısını ifade eden Yerleştirme Puanı (YEP) kullanılmıştır. YEP, 0 ile 500 puan arasında değer

ler almakta olup merkezi sınavlardaki sonuçlar ile sınıf-içi performansın bir bileşimi niteliğini taşımaktadır.

Çalışmada kültürel sermaye değişkenleri olarak; anne ve babanın hayatta olup olmaması anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamadıkları, anne ve babanın eğitimleri ve meslekleri, oturlan konut tipi, öğrenciye ait bir odanın bulunup bulunmaması, coğrafi bölge, şehir ve ilçe bazında yaşanan yerler ve cinsiyetin öğrenim başarısı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu değişkenlerin her biri kategorik değişken olarak formüle edilmiş olup, herbirine ait betimsel istatistikler Tablo-1’de sunulmaktadır.

Kültürel sermaye faktörlerinin herbirinin ve bunların farklı bileşimlerinin öğrenim başarısı üzerindeki etkisini analiz etmek üzere bir reel sayılı açıklanan değişken ile kategorik yapıdaki açıklayan değişken setini kapsayan doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

$$YEP = \beta_0 + \beta_1 AnneHayattaMı + \beta_2 BabaHayattaMı + \beta_3 AnneBabaBirlikteMi + \beta_4 AnneninEğitimSeviyesi + \beta_5 BabanınEğitimSeviyesi + \beta_6 AnneninMeslekGrubu + \beta_7 BabanınMeslekGrubu + \beta_8 CocuğunCinsiyeti + \beta_9 CocuğunKendiOdasıVarMı + \beta_{10} OturlanKonutTürü + \beta_{11} CoğrafiBölge + \beta_{12} ŞehrinSosyoKültürelGelişmişlikSeviyesi + \beta_{13} İlçeninSosyoEkonomikGelişmişlikSeviyesi + \epsilon$$

Yukarıdaki model kapsamında β_1 ’den β_{13} ’e kadar olan parametreler, diğer değişkenler sabit tutulduğunda, önlerinde oldukları kültürel sermaye değişkeninin öğrenim başarısı üzerindeki ortalama etkisini göstermektedir. Kültürel sermaye bileşenlerine karşılık gelen açıklayıcı değişkenler kategorik yapıda oldukları için, önlerindeki parametre değeri, o açıklayıcı değişkenin baz kategorisine kıyasla artış/azalışı ifade etmektedir. Sabit terim, yani β_0 ise kültürel sermaye faktörlerini oluşturan diğer değişkenlerin herbiri baz değerlerindeyken beklenen ortalama başarı düzeyini ifade etmektedir. Okulun sağladığı katma değer de sabit terimin içinde yer almaktadır. Hata terimi ϵ ise kültürel sermaye faktörleri ve okulun yarattığı katma değer dışında kalan ve öğrenim başarısını etkileyen diğer tüm faktörleri kapsayan hata terimidir. Hata teriminin, ortalaması sıfır ve varyansı sabit Normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Bu model kurgusu kültürel sermaye faktörlerinin etkilerini yansız bir şekilde tespit edecektir. Yanlılığın söz konusu olması için iki durumdan söz edilebilir. Birincisi, hata teriminin içinde yer alan öğrenci özelliklerinden birinin hem YEP puanını hem de kültürel sermaye faktörlerini aynı anda etkileme potansiyeli ve bundan kaynaklanan ihmal edilmiş değişken yanlılığıdır (omitted variable bias). Kültürel sermaye faktörleri temel, arkaplana ve kökene ilişkin faktörler oldukları için zamansal ve mantıksal olarak onlardan önce gelen bu tür bir özellik olması doğası gereği çok mümkün gözükmemektedir. İkincisi, açıklanan değişkenler ile kültürel sermaye değişkenlerin aynı anda ortaya çıkmasından kaynaklanan yanlılık (simultaneity bias) durumundan kaynaklanacaktır. Yine kökene ait değişkenler olmaları nedeniyle, kültürel sermaye değişkenleri öğrencinin başarı durumundan zamansal ve mantıksal sıralama itibarıyla önde gelmekte olup, bu tür bir yanlılığın söz konusu olması mümkün değildir.

Yukarıdaki model kullanılarak önce tüm ortaokul öğrencileri için topluca, ardından mikroanalizi kapsamında devlet okulu ve özel okul öğrencileri için ayrı ayrı olmak kaydıyla öğrenim başarısı ile kültürel sermaye faktörleri arasındaki ilişki analiz edilecektir.

5. Veri

Çalışmada çocuğun YEP puanı, cinsiyeti, anne ve babanın hayatta olup olmadığı ve birlikte yaşayıp yaşamadıkları, anne ve babanın eğitimleri ve meslekleri, oturlan konut tipi, öğrencinin kendine ait bir odasının olup olmaması değişkenlerine ait veriler T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın

Tablo 1. Kültürel Sermaye Faktörlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Kültürel Sermaye Faktörü | Alt-Kategori | Tüm Öğrenci Evreni | | | | Özel Okul Öğrencileri | | | Devlet Okulu Öğrencileri | | |
|---|------------------------|--------------------|---------------|----------|---------------|-----------------------|-----------|---------------|--------------------------|----------|--|
| | | Gözlem Sayısı | YEP Skoru | | Gözlem Sayısı | YEP Skoru | | Gözlem Sayısı | YEP Skoru | | |
| | | | Ortalama | Std.Sap. | | Ortalama | Std.Sap. | | Ortalama | Std.Sap. | |
| Öğrencinin Cinsiyeti | Erkekler | 1.943.703 | 279,15 | 99,87 | 91.974 | 417,62 | 70,10 | 1.851.729 | 272,27 | 96,05 | |
| | Kızlar | 1.807.691 | 310,16 | 98,63 | 79.037 | 432,02 | 61,13 | 1.728.654 | 304,60 | 96,40 | |
| | Yanıt Yok | 980 | 217,39 | 109,55 | 116 | 321,25 | 102,02 | 864 | 203,44 | 102,88 | |
| Babanın Yaşam Durumu | Hayatta | 3.650.334 | 294,76 | 100,43 | 167.952 | 424,57 | 66,40 | 3.482.382 | 288,50 | 97,51 | |
| | Vefat Etmiş | 82.879 | 276,03 | 97,62 | 2.482 | 409,04 | 67,93 | 80.397 | 271,92 | 95,49 | |
| | Yanıt Yok | 19.161 | 241,76 | 102,80 | 693 | 389,01 | 86,95 | 18.468 | 236,24 | 99,18 | |
| Annenin Yaşam Durumu | Hayatta | 3.702.787 | 294,44 | 100,44 | 169.128 | 424,52 | 66,36 | 3.522.659 | 288,21 | 97,53 | |
| | Vefat Etmiş | 24.762 | 265,07 | 97,92 | 571 | 407,90 | 72,93 | 24.191 | 261,70 | 95,90 | |
| | Yanıt Yok | 24.825 | 268,01 | 101,81 | 1.428 | 393,10 | 79,54 | 23.397 | 260,38 | 97,98 | |
| Ebeveynlerin Medeni Durumu | Birlikte | 3.445.708 | 295,34 | 100,43 | 155.973 | 425,90 | 65,47 | 3.289.735 | 289,15 | 97,54 | |
| | Ayrı | 306.666 | 279,80 | 100,04 | 15.154 | 406,72 | 74,83 | 291.512 | 273,20 | 96,73 | |
| Ailenin Oturduğu Mesken | Kira | 1.135.999 | 291,27 | 96,88 | 35.617 | 424,35 | 66,14 | 1.100.382 | 286,96 | 94,64 | |
| | Kendi Evleri | 2.359.709 | 296,51 | 99,35 | 113.502 | 422,81 | 66,10 | 2.246.207 | 290,13 | 96,44 | |
| | Lojman | 62.157 | 364,32 | 92,36 | 6.489 | 447,76 | 51,27 | 55.668 | 354,59 | 91,17 | |
| Öğrencinin Kendi Odası | Yanıt Yok | 194.509 | 258,35 | 120,61 | 15.519 | 424,16 | 74,39 | 178.990 | 243,98 | 112,86 | |
| | Yok | 2.039.800 | 266,70 | 93,19 | 15.032 | 402,46 | 75,18 | 2.024.768 | 265,69 | 92,57 | |
| Babanın Eğitimi | Var | 1.519.974 | 335,37 | 92,54 | 141.373 | 426,64 | 64,20 | 1.378.601 | 326,01 | 89,88 | |
| | Yanıt Yok | 192.600 | 258,05 | 120,28 | 14.722 | 422,97 | 75,02 | 177.878 | 244,40 | 112,96 | |
| | İlkokul ve Altı | 1.898.001 | 267,11 | 90,07 | 14.524 | 377,21 | 75,07 | 1.883.477 | 266,26 | 89,68 | |
| | Orta/Lise | 971.183 | 323,82 | 86,99 | 42.819 | 402,59 | 67,71 | 928.364 | 320,19 | 86,06 | |
| | Lisans | 322.816 | 399,73 | 77,18 | 70.713 | 443,97 | 53,01 | 252.103 | 387,32 | 78,33 | |
| Annenin Eğitimi | Yüksel Lisans/ Doktora | 27.580 | 419,84 | 77,92 | 11.750 | 453,65 | 48,10 | 15.830 | 394,74 | 85,93 | |
| | Yanıt Yok | 532.794 | 265,37 | 108,94 | 31.321 | 419,86 | 72,34 | 501.473 | 255,72 | 103,44 | |
| | İlkokul ve Altı | 2.406.931 | 278,34 | 91,88 | 26.264 | 387,40 | 74,01 | 2.380.667 | 277,13 | 91,33 | |
| | Orta/Lise | 618.205 | 344,88 | 86,74 | 48.850 | 413,30 | 65,04 | 569.355 | 339,01 | 85,85 | |
| | Lisans | 167.183 | 420,63 | 69,79 | 58.793 | 448,58 | 50,46 | 108.390 | 405,47 | 74,03 | |
| Babanın Meslek Grubu | Yüksel Lisans/ Doktora | 12.754 | 420,18 | 81,30 | 6.411 | 455,06 | 47,02 | 6.343 | 384,92 | 92,64 | |
| | Yanıt Yok | 547.301 | 264,28 | 108,68 | 30.809 | 419,86 | 72,33 | 516.492 | 255,00 | 72,33 | |
| | Çalışmıyor | 172.960 | 246,51 | 93,39 | 746 | 392,18 | 78,59 | 172.214 | 245,88 | 92,92 | |
| Annenin Meslek Grubu | Kamu-Dışı | 2.765.515 | 293,20 | 95,26 | 106.110 | 418,30 | 67,35 | 2.659.405 | 288,21 | 92,77 | |
| | Kamu | 293.303 | 379,73 | 85,28 | 33.188 | 447,30 | 51,63 | 260.115 | 371,11 | 84,88 | |
| | Yanıt Yok | 520.596 | 266,26 | 109,15 | 31.083 | 420,46 | 72,08 | 489.513 | 256,47 | 103,61 | |
| Coğrafi Bölge | Çalışmıyor | 2.490.394 | 292,59 | 95,38 | 63.864 | 408,42 | 69,46 | 2.426.530 | 289,54 | 94,06 | |
| | Kamu-Dışı | 618.323 | 304,47 | 100,11 | 47.086 | 430,36 | 62,35 | 571.237 | 294,10 | 95,46 | |
| | Kamu | 100.464 | 419,73 | 71,31 | 29.297 | 452,53 | 47,37 | 71.167 | 406,23 | 47,37 | |
| | Yanıt Yok | 543.193 | 265,78 | 108,82 | 30.880 | 420,58 | 71,97 | 512.313 | 256,45 | 103,50 | |
| Şehrin İnsani Gelişmişlik Seviyesi | Doğu Anadolu | 356.494 | 266,56 | 103,05 | 7.017 | 421,66 | 67,12 | 349.477 | 263,45 | 101,24 | |
| | Güneydoğu Anadolu | 548.172 | 246,91 | 100,17 | 9.947 | 411,08 | 74,56 | 538.225 | 243,87 | 98,03 | |
| | Karadeniz | 339.123 | 309,88 | 92,28 | 8.747 | 433,24 | 60,48 | 330.376 | 306,62 | 90,72 | |
| | Akdeniz | 510.797 | 300,60 | 98,49 | 20.402 | 428,66 | 63,64 | 490.295 | 295,27 | 96,04 | |
| | İç Anadolu | 577.004 | 311,89 | 95,57 | 35.112 | 423,59 | 64,94 | 541.892 | 304,62 | 92,69 | |
| | Ege | 406.461 | 309,04 | 97,72 | 22.031 | 433,00 | 60,14 | 384.430 | 301,93 | 94,65 | |
| | Marmara | 1.010.827 | 304,89 | 97,00 | 67.871 | 421,35 | 69,10 | 942.956 | 296,51 | 93,26 | |
| İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyesi | En alt düzey | 942.940 | 255,30 | 101,72 | 17.178 | 415,65 | 72,09 | 925.762 | 252,33 | 99,79 | |
| | Ortanın altı | 1.112.696 | 304,29 | 96,62 | 40.963 | 429,40 | 63,68 | 1.071.733 | 299,51 | 94,43 | |
| | Ortanın üstü | 115.287 | 305,03 | 98,32 | 5.944 | 432,05 | 61,92 | 109.343 | 298,13 | 95,18 | |
| | En üst | 1.581.451 | 309,20 | 96,48 | 107.402 | 423,15 | 66,79 | 1.474.409 | 300,93 | 93,00 | |
| İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyesi | 6. Düzey | 273.574 | 230,56 | 97,93 | 452 | 354,80 | 59,06 | 273.122 | 230,36 | 97,83 | |
| | 5. Düzey | 123.339 | 267,42 | 95,35 | 703 | 399,38 | 189,13 | 122.636 | 266,67 | 94,93 | |
| | 4. Düzey | 203.031 | 282,58 | 95,50 | 1.546 | 421,45 | 64,51 | 201.485 | 281,51 | 94,92 | |
| | 3. Düzey | 621.705 | 295,72 | 96,04 | 14.515 | 419,78 | 67,29 | 607.190 | 292,76 | 94,65 | |
| | 2. Düzey | 1.218.214 | 301,99 | 99,62 | 60.655 | 427,98 | 63,87 | 1.157.559 | 295,39 | 96,72 | |
| 1. Düzey | 1.312.511 | 303,46 | 99,74 | 93.256 | 423,01 | 67,70 | 1.219.255 | 294,32 | 95,82 | | |

bilgi sistemlerince üretilen verilerden yararlanılarak elde edilmiştir. Söz konusu veriseti 2014-2015-2016 yıllarını kapsamakta ve 3.752.374 ortaokul öğrencisinin bilgisini kapsamaktadır. Söz konusu veriseti anılan yıllar arasında öğrenim gören ortaokul öğrencileri evreninin tümünü kapsamaktadır. Başarı göstergesi olan YEP puanı, okulun devlet okulu mu özel okul mu olduğu ve öğrencinin cinsiyeti gibi değişkenler için tüm öğrencilere ait veriler tam olarak verisetinde yer almaktadır. Diğer değişkenler için de verilerin önemli bir bölümü mevcuttur. Söz konusu verilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de sunulmaktadır. Aynı tabloda “yanıt yok” satırları eksik verilerle ilgili istatistikleri göstermektedir.

Bu verisetine ilave olarak il düzeyinde insani gelişmişlik düzeyini gösteren veriseti Özpınar ve Koyuncu (2016) tarafından hazırlanan çalışmasına dayanarak TEPAV tarafından hazırlanan “Türkiye’de İnsani Gelişmişlik İller Arasında Nasıl Farklılaşıyor? 81 İl için İnsani Gelişmişlik Endeksi” başlıklı TEPAV yayınında yer alan il bazlı verilerin yüzde 25’lik dilimlerde dört grupta sınıflandırılması ile oluşturulmuş ve yukarıda ifade edilen verisetine entegre edilmiştir.

İlçe bazlı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi veriler içinse Dinçer ve Özasan (2004)’ın hazırladığı “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması” başlıklı Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (2011 yılı itibarıyla Kalkınma Bakanlığı) yayınında yer alan verilerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın bazı kısıtları da bulunmaktadır. Bu anlamda en önemli kısıt çocukların psikolojik özelliklerine ilişkin veri bulunmadığı için bu alan sabit kabul edilmiştir. Diğer taraftan verinin kaynağını da değerlendirmek gerekir. Bu anlamda vatandaşlar tarafından bazı verilerin doğru verilmeme olasılığı bulunmaktadır.

Tablo 1’de topluca ve özel okul/devlet okulu detayında olmak üzere, her bir açıklayıcı değişken bazında, farklı kategorik seviyeler için betimleyici istatistikler sunulmaktadır.

6. Bulgular

Tablo 2’de kategorik açıklayıcı değişkenleri içeren doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçları yer almaktadır.

Görüleceği üzere öğrenim başarısı YEP puanı ile ifade edilmektedir. YEP puanı 0-500 arasında değişebilmektedir. Tüm kategorik değişkenlerin baz seviyelerinden oluşan kültürel sermaye kombinasyonuna karşılık gelen ortalama beklenen başarısı seviyesi tabloda yer alan “sabit terim”le ifade edilmekte olup; bunun 500 üzerinden 187,14 puana karşılık geldiği gözlemlenmektedir. Detayında, cinsiyeti erkek olan, annesi ve babası ayrı yaşayan, hayatta olmayan, evde kendisine ait bir odaya sahip olmayan, evleri kira olan, annesi ve babası en fazla ilkököl seviyesinde eğitime sahip olan, annesi ve babası çalışmayan, Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan, en alt düzeyde sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesine sahip bir ilde yaşayan ve yine en alt sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesindeki bir ilçede yaşayan öğrenci grubunun beklenen ortalama YEP puanı modele göre 187,14 puandır.

Yukarıda ifade edilen kültürel sermaye bileşimine referansla, diğer değişkenler sabitken, herhangi bir değişkendeki baz seviyeden farklı bir seviyeye çıkmanın getirdiği ilave puan artışı yine tablodan kolayca hesaplanabilmektedir. Örneğin cinsiyetin erkek yerine kız olması öğrenim başarısı açısından 30,33 puanlık bir artışa denk gelmekte ve söz konusu kültürel sermaye bileşimine haiz öğrenci grubunun beklenen ortalama YEP puanı 217,47 olmaktadır.

Diğer taraftan, yine diğer değişkenlerin tümü baz seviyelerindeyken, evleri kendilerine ait ise 7,15 puan artışla 194,29; evleri lojman statüsünde ise 12,12 puan artışla 199,26 puanlık beklenen ortalama YEP puanı ortaya çıkmaktadır. Hem cinsiyetin kız, hem de ev statüsünün lojman

Tablo 2. Tüm Öğrenci Evrenine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

| Değişken | Parametre | %95 Güven Aralığı | |
|--|------------|-------------------|----------|
| Sabit terim | 187,14 | [186,52 | 187,77] |
| Cinsiyeti Kız | 30,33 | [30,14 | 30,51] |
| Babası hayatta | 15,32 | [14,31 | 16,33] |
| Annesi hayatta | 2,09 | [0,38 | 3,79] |
| Annesi babası ayrılmamış (evli/birlikte) | 19,92 | [19,48 | 20,35] |
| Evde kendine ait odası var | 26,08 | [25,86 | 26,29] |
| Evleri kira | baz seviye | | |
| Evleri kendinin | 7,15 | [6,95 | 7,36] |
| Evleri lojman | 12,12 | [11,46 | 12,79] |
| Babası en fazla ilkokulu bitirmiş | baz seviye | | |
| Babası ortaokul /lise mezunu | 32,62 | [32,38 | 32,85] |
| Babası üniversite lisans mezunu | 72,9 | [72,49 | 73,31] |
| Babası masterlı/doktoralı | 81,82 | [80,86 | 82,78] |
| Annesi en fazla ilkokulu bitirmiş | baz seviye | | |
| Annesi ortaokul /lise mezunu | 26,66 | [26,4 | 26,93] |
| Annesi üniversite lisans mezunu | 62,04 | [61,52 | 62,57] |
| Annesi masterlı/doktoralı | 63,03 | [61,69 | 64,37] |
| Babası çalışmıyor | baz seviye | | |
| Babası kamu sektörü dışında çalışıyor | 19,19 | [18,74 | 19,94] |
| Babası kamu sektöründe çalışıyor | 33,24 | [32,66 | 33,81] |
| Annesi çalışmıyor | baz seviye | | |
| Annesi kamu sektörü dışında çalışıyor | -1,54 | [-1,79 | -1,31] |
| Annesi kamu sektöründe çalışıyor | 7,86 | [7,29 | 8,42] |
| Doğu Anadolu bölgesinde yaşıyor | baz seviye | | |
| Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşıyor | 14,23 | [13,77 | 14,69] |
| Karadeniz Bölgesinde yaşıyor | 26,5 | [25,93 | 27,07] |
| Akdeniz Bölgesinde yaşıyor | 22,6 | [22,07 | 23,12] |
| İç Anadolu bölgesinde yaşıyor | 23,35 | [22,83 | 23,89] |
| Ege bölgesinde yaşıyor | 26,69 | [26,07 | 27,3] |
| Marmara bölgesinde yaşıyor | 24,01 | [23,43 | 24,58] |
| Yaşadığı şehir en alt sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | baz seviye | | |
| Yaşadığı şehir ortanın altı sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 5,57 | [5,14 | 6,01] |
| Yaşadığı şehir ortanın üstü sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 2,43 | [1,7 | 3,17] |
| Yaşadığı şehir en üst sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 1,25 | [0,76 | 1,75] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 6. seviye (en alt) | baz seviye | | |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 5. seviye | 13,63 | [12,93 | 14,33] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 4. seviye | 19,12 | [18,51 | 19,73] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 3. seviye | 19,55 | [19,04 | 20,06] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 2. seviye | 14,91 | [14,42 | 15,41] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 1. seviye (en üst) | 12,58 | [12,05 | 13,10] |

*Tüm parametreler için p-değeri 0.005'den küçüktür.

olduğu ve diğer değişkenlerin baz seviyelerde yer aldığı bir toplumsal köken katmanındaki öğrencilerin beklenen ortalama YEP puanı ise $187,14 + 30,33 + 12,12 = 229,59$ puan olacaktır. Görüldüğü üzere ikiden fazla kategoriye sahip açıklayıcı değişkenler için her bir üst kategorinin parametre değeri, o açıklayıcı değişken bazından baz kategoriye göre söz konusu kategoride olmanın sağladığı ilave puan artışını göstermektedir.

Yukarıdaki adımlar izlenerek benzer şekilde farklı tüm olası farklı kültürel sermaye bileşimleri için beklenen ortalama YEP puanları hesaplanabilmektedir. Bu kapsamda, en düşük beklenen ortalama YEP puanına sahip kültürel sermaye bileşimine haiz öğrenci grubu ile en yüksek beklenen ortalama YEP puanına sahip kültürel sermaye bileşimine haiz öğrenci grubu arasındaki öğrenim başarısı farkı $497,52 - 185,60 = 311,08$ puana denk gelmektedir. Söz konusu önemli fark kültürel sermayenin Türkiye’deki ortaokul düzeyi eğitim sistemi açısından oynadığı belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu temel bulgu, Bourdieu (1986; 2013; 2014)’nın kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasında var olduğunu öne sürdüğü güçlü ilişkiyi ve bunun ötesinde öğrenim başarısını etkileyen temel unsur olduğu hipotezini destekler niteliktedir.

Diğer taraftan, açıklayıcı değişkenlerin her birinin kendisine ait farklı kategoriler kapsamında getirdiği ilave puan artışlarının dağılımları da önemli kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin olarak önemli bulgulara işaret etmektedir.

Diğer değişkenler sabitken, öğrencinin cinsiyetinin erkek yerine kız olması ortalama beklenen YEP puanında 30,33 puanlık önemli seviyede bir artışa işaret etmektedir. Bu bulgu literatürde yer alan bu doğrultudaki çok sayıda çalışmayı teyit eder niteliktedir.

Yine diğer değişkenler sabitken, öğrencinin babasının hayatta olmaması ortalamada 15,32 puanlık bir düşüşe yol açarken, annesinin vefat etmiş olması 2,09 puanlık bir azalmaya yol açmaktadır. Bu bulgudan görüldüğü üzere, babayı kaybetme anneyi kaybetmeye göre göreceli olarak önemli seviyede daha olumsuz etki gösterdiği görülmektedir.

Anne ve babanın birlikte olması, ayrı yaşamalarına göre, diğer değişkenler sabitken ortalamada 19,92 puanlık bir artışa beraberinde getirmektedir. Bu bulgu da önceki çalışmaları destekler niteliktedir.

Öğrencinin evde kendine ait bir odasının olması ise olmaması durumuna göre diğer değişkenler sabitken ortalamada 26,08 gibi önemli bir başarı artışını sağlamaktadır. Öğrencinin oturdukları evin kendilerine ait olması kirada oturuyor olmalarına göre, diğer değişkenler sabitken ortalamada 7,15 puanlık bir katkı sağlarken, oturdukları evin lojman niteliğinde olması kirada oturmaya karşılık gelen baz seviyeye göre 12,12 puanlık bir artışa yol açmaktadır.

Öğrencinin babası ortaokul veya lise mezunu ise, babasının en fazla ilkokul mezunu olduğu duruma göre ortalamada 32,62 puanlık bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencinin babası üniversiteden lisans düzeyinde mezun olmuş ise babanın en fazla ilkokul mezunu olduğu duruma göre 72,90 puanlık bir artış görülmektedir. Babası master veya doktora düzeyinde dereceye sahip ise söz konusu fark 81,82 puana denk gelmektedir.

Öğrencinin annesi ortaokul veya lise mezunu ise, babasının en fazla ilkokul mezunu olduğu duruma göre ortalamada 26,66 puanlık bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencinin annesi üniversiteden lisans düzeyinde mezun olmuş ise babanın en fazla ilkokul mezunu olduğu duruma göre 62,04 puanlık bir artış görülmektedir. Babası master veya doktora düzeyinde dereceye sahip ise söz konusu fark 63,03 puana denk gelmektedir.

Bu çerçevede öne çıkan bir husus olarak, diğer değişkenler kontrol edilirken, ortalama öğrenci başarı düzeyi için en belirleyici kültürel sermaye faktörünün babanın eğitim seviyesi olduğu görülmekte, annenin eğitim seviyesi de bunu takip etmekte olduğu dikkati çekmektedir.

Babası kamu sektörünün dışında kalan bir sektörde çalışan öğrenci grubunun babası çalışmayan öğrenci grubuna göre ortalama 19,19 puan daha fazla başarı gösterdiği görülmektedir. Babası kamu sektöründe çalışan öğrenci grubunun ortalamasının ise babası çalışmayan gruba göre 33,24 puan artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

Annesi kamu sektörünün dışında kalan bir sektörde çalışan öğrenci grubunun annesi çalışmayan öğrenci grubuna göre ortalama 1,54 puan daha düşük seviyede bir başarı gösterdiği görülmektedir. Annesi kamu sektöründe çalışan öğrenci grubunun ortalamasının ise annesi çalışmayan gruba göre 7,86 puan artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

Diğer taraftan, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrencilerin ortalama Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrencilere göre diğer değişkenler sabitken 14,23 puan daha başarılı olmaları beklenmektedir. Yine Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrencilere kıyasla, diğer değişkenler sabitken ortalama, Akdeniz Bölgesinde yaşayan öğrenciler 22,60 puan, İç Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrenciler 23,35 puan, Marmara Bölgesinde yaşayan öğrenciler 24,01 puan, Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğrenciler 26,50 puan ve Ege Bölgesinde yaşayan öğrenciler 26,60 puan daha yüksek bir beklenen öğrenim başarısına sahip oldukları görülmektedir. Genel resme baktığımızda, coğrafi bölgeler itibarıyla üç farklı genel başarı seviyesinden söz edilebilir. Baz seviyesindeki Doğu Anadolu Bölgesine göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi bir üst seviyeyi oluştururken, diğer bölgeler de grup olarak üçüncü bir seviyeyi oluşturmaktadır. Söz konusu grubun içinde yer alan bölgelerin baz seviyeye göre artışları birbirine yakın seviyelerde olmakla birlikte, bölgenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyindeki sıralamadan farklılık gösterdiği görülmektedir; zira örneğin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi itibarıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesinin bir üstünde yer alan Karadeniz Bölgesinde yaşamının değişkenler sabitken en üst gelişmişlik seviyesindeki Marmara Bölgesinde yaşamaya göre daha başarı artışı getirdiği görülmektedir.

Yaşadığı şehir en altın bir üstü sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde olan öğrenci grubunun ortalama YEP puanının en alt sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde olan bir şehirde yaşayan öğrenci grubunun ortalamasına göre diğer değişkenler sabitken 5,57 puan daha yüksek olması beklenmektedir. Söz konusu farkın diğer değişkenler sabitken, en üstün bir altındaki seviye için 2,43 puan; en üst seviye için 1,25 puan olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda yaşanan şehrin sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesindeki değişimin çok önemli düzeyde bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. En önemli artış baz seviyeden bir üst seviyeye çıkınca görülmekte, daha üst seviyelerde artışın boyutu düşmektedir.

Son olarak, yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 5. Seviye, yani en alt düzeyden bir seviye daha üstte olan ilçelerdeki öğrencilerin en alt gelişmişlik seviyesindeki ilçelerde yaşayan öğrencilerden, diğer değişkenler sabitken, ortalama 13,63 puan daha yüksek bir başarıya sahip olduğu gözlemlenmektedir. Daha üst gelişmişlik seviyelerinin de baz seviyeye göre daha başarılı oldukları, ancak baz seviyeye göre başarı farkının 3. seviyede ulaştığı 19,55 puan zirveyi gördükten sonra azalışa geçtiği göze çarpmaktadır. Genel olarak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, ilçelerin başarı düzeyi bağlamında ayrışmanın 6. seviye ile diğer seviyelerin oluşturduğu grup arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, baz seviyeye oranla diğer beş seviyeyi içeren gruptaki başarı artışı sıralamasının ilçe gelişmişlik düzeyindeki hiyerarşik sıradan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, en üst gelişmişlik seviyesindeki 12,58 puanlık beklenen başarı farkı, 5. Seviyedeki 13,63 puandan daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin kültürel sermaye miktarlarını artırmak uzun vadeli bir strateji ve kalkınma politikalarının bir uzantısıdır. Diğer bir ifade ile 8. sınıfa giden çocukların 40-60 yaş arasında değişen ebeveynelerinin kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye kapasitelerinin artırılması ve bu yolla

çocukların öğrenim başarısını artırmak; eğitim politikaları ve ilgili diğer politika alanlarında orta ve uzun vadeli politikalarda yapılacak iyileştirmelerle mümkün olabilecektir. Ancak bu konu bizim çalışmamızın sınırları dışarısındadır. Bu çalışmada ise odaklanılacak alan kamu kısa vadede hangi alanlara müdahale edebilir. Bu yüzden çalışmada kültürel sermaye farklılıklarının özel okul ve devlet okulunda nasıl dağıldığı, farklılıklar ve benzerliklerin neler olduğunun ortaya konulması bu alanda belirlecek eğitim politikaları için yol gösterici olabilecektir.

Bu çerçevede Tablo 3'te devlet ve özel okul ayrımında regresyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3'ten görüldüğü üzere, farklı kültürel sermaye faktörleri ve bunların farklı bileşimlerine ilişkin analiz devlet okulları ve özel okullar bazında ayrı ayrı yapıldığında da önemli bulgular elde edilmektedir. Toplam öğrenci evreninin önemli bir kısmını oluşturan devlet okulu öğrencilerine ilişkin (yaklaşık yüzde 95) Tablo-3'ün sol yarısında sunulan bulgular, öğrenci evreninin geneline ilişkin bulgularla önemli derecede paralellik arz etmektedir. Ancak özel okul öğrencilerine ilişkin bulgular kapsamında önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. En önemli farklılık, kültürel sermaye faktörlerinin tümü baz seviyelerindeyken özel okul öğrencilerinin beklenen ortalama öğrenim başarısının 352,81 puanla, 187,55 puandaki devlet okulu öğrenci ortalamasının oldukça üzerinde olmasıdır. Bu da özel okul öğrencileri için kültürel sermaye yoksunluğunun, devlet okulu öğrencilerine oranla çok daha az kısıtlayıcı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Özel okulda okumanın tek tek faktörler bazında da önemli rol oynadığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda konu aşağıda değişkenler bazında tartışılmaktadır. Değişkenin özel okul ve devlet okullarındaki farklı etkileri değerlendirilirken sabit terimin devlet okullarında 187,55, özel okullarda ise 325,81 olduğuna dikkat edilmelidir.

İlk olarak öğrencinin cinsiyetinin erkek yerine kız olması devlet okullarında okuyan öğrenci kitlesi için ortalama olarak 31,44 puanlık bir artışı beraberinde getirirken, özel okullarda okuyan öğrenciler için ortalama artış 12,38 puan olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla diğer tüm değişkenler sabit iken erkek öğrenciye göre kız öğrenci olmak devlet okulunda (187,55+31,44) sabit terimi 218,99'a çıkartırken özel okulda (325,81+12,38) 338,19'a çıkarmaktadır. Bu anlamda özel okullarda erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artarak daha fazla konsantrasyon sağlanmalarına ve daha yüksek efor sarf etmelerine yol açacak bir öğrenim ortamının sağlanmış olabileceği düşünülebilir. Bu sayede de cinsiyetten kaynaklanan ortalama başarı farkının yaklaşık üçte iki oranında azalmasına yol açmış olabileceği düşünülebilir.

Anne ve babanın ayrı olması, devlet okulu öğrencilerine kıyasla özel okul öğrencileri için az bir miktar daha az negatif etki göstermektedir. Ancak söz konusu özel okul öğrencileri için de önemli bir düzeydedir ve özel okul ortamının sağladığı avantajlar, anne ve babanın birlikte olmasından kaynaklanan başarı düşüşüne karşı fazla bir çözüm getirememektedir. Diğer taraftan özel okul öğrencileri için babanın vefat etmiş olmasından kaynaklanan başarı düşüşü devlet okulu öğrencilerine göre daha az düzeydeyken, annenin vefat etmiş olmasından kaynaklanan başarı düşüşü yükselmektedir.

Diğer çarpıcı bir farklılık ise öğrencinin evinde kendine ait bir odası olup olmaması kapsamındadır. Diğer değişkenler sabitken, devlet okulu öğrencileri için bu evde kendilerine ait bir oda olması ortalama 24,7 puanlık bir başarı artışına yol açarken, özel okul öğrencileri için bu olanak yalnızca 2,72 puanlık bir başarı artışına yol açmaktadır.

Öğrencinin evlerinin kendilerinin olması veya lojman statüsünde olması hem devlet okulları hem de özel okul öğrencileri için, diğer değişkenler sabitken, evlerinin kira olmasına oranla daha

Tablo 3. Devlet Okulları ve Özel Okullar Ayrımında Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | Devlet Okulları | | | Özel Okullar | | |
|--|-----------------|-------------------|---------|--------------|-------------------|---------|
| | Parametre | %95 Güven Aralığı | | Parametre | %95 Güven Aralığı | |
| Sabit terim | 187,55 | [186,93 | 188,18] | 325,81 | [316,43 | 355,20] |
| Cinsiyeti Erkek | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Cinsiyeti Kız | 31,44 | [31,25 | 31,62] | 12,38 | [11,75 | 13,00] |
| Babası vefat etmiş | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Babası hayatta | 15,32 | [14,31 | 16,33] | 10,68 | [5,80 | 15,56] |
| Annesi vefat etmiş | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Annesi hayatta | 1,89 | [0,17 | 3,61] | 4,84 | [-4,33 | 14,01] |
| Annesi babası ayrı | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Annesi babası birlikte | 19,38 | [18,93 | 19,83] | 17,33 | [15,87 | 18,79] |
| Evde kendine ait odası yok | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Evde kendine ait odası var | 24,67 | [24,46 | 24,89] | 2,72 | [1,48 | 3,96] |
| Evleri kira | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Evleri kendinin | 6,44 | [6,23 | 6,64] | 2,76 | [0,31 | 1,83] |
| Evleri lojman | 12,23 | [11,52 | 12,95] | 7,17 | [3,83 | 6,71] |
| Babası en fazla ilkokulu bitirmiş | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Babası ortaokul /lise mezunu | 31,61 | [31,38 | 31,84] | 14,99 | [13,52 | 16,47] |
| Babası üniversite lisans mezunu | 67,39 | [66,94 | 67,83] | 40,56 | [39,04 | 42,07] |
| Babası masterlı/doktoralı | 70,87 | [69,59 | 72,15] | 46,06 | [44,28 | 47,85] |
| Annesi en fazla ilkokulu bitirmiş | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Annesi ortaokul /lise mezunu | 24,64 | [24,36 | 24,91] | 14,04 | [12,90 | 15,18] |
| Annesi üniversite lisans mezunu | 53,22 | [52,60 | 53,84] | 33,48 | [32,18 | 34,79] |
| Annesi masterlı/doktoralı | 45,66 | [43,68 | 47,64] | 37,34 | [35,53 | 39,15] |
| Babası çalışmıyor | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Babası kamu sektörü dışında çalışıyor | 18,99 | [18,54 | 19,43] | 5,37 | [-0,69 | 10,81] |
| Babası kamu sektöründe çalışıyor | 36,64 | [36,05 | 37,22] | 12,02 | [6,54 | 17,49] |
| Annesi çalışmıyor | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Annesi kamu sektörü dışında çalışıyor | -2,40 | [-2,65 | -2,16] | 1,66 | [0,79 | 2,52] |
| Annesi kamu sektöründe çalışıyor | 10,30 | [9,61 | 10,98] | 5,59 | [4,60 | 6,59] |
| Doğu Anadolu bölgesinde yaşıyor | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşıyor | 14,40 | [13,93 | 14,86] | 1,09 | [-1,26 | 3,44] |
| Karadeniz Bölgesinde yaşıyor | 27,56 | [26,98 | 28,14] | 10,15 | [7,60 | 12,72] |
| Akdeniz Bölgesinde yaşıyor | 22,97 | [22,44 | 23,51] | 9,44 | [7,15 | 11,74] |
| İç Anadolu bölgesinde yaşıyor | 23,95 | [23,41 | 24,59] | 4,75 | [2,40 | 7,11] |
| Ege bölgesinde yaşıyor | 26,69 | [26,07 | 27,30] | 17,92 | [15,39 | 20,46] |
| Marmara bölgesinde yaşıyor | 24,01 | [23,41 | 24,59] | 11,76 | [9,33 | 14,19] |
| Yaşadığı şehir en alt sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Yaşadığı şehir ortanın altı sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 6,16 | [5,72 | 6,60] | -0,67 | [-2,42 | 1,08] |
| Yaşadığı şehir ortanın üstü sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 2,30 | [1,56 | 3,05] | -6,03 | [-8,56 | -3,50] |
| Yaşadığı şehir en üst sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesinde | 1,81 | [1,30 | 2,31] | -8,79 | [-10,73 | -6,86] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 6. seviye (en alt) | baz seviye | | | baz seviye | | |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 5. seviye | 13,24 | [12,54 | 13,94] | 23,97 | [14,44 | 33,51] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 4. seviye | 18,93 | [18,32 | 19,54] | 31,69 | [23,28 | 40,09] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 3. seviye | 18,99 | [18,47 | 19,50] | 29,60 | [21,79 | 37,41] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 2. seviye | 13,64 | [13,14 | 14,14] | 32,40 | [24,63 | 40,16] |
| Yaşadığı ilçenin gelişmişlik düzeyi 1. seviye (en üst) | 11,31 | [10,78 | 11,84] | 27,49 | [19,71 | 35,26] |

*Tüm parametreler için p-değeri 0.005'den küçüktür.

yüksek bir ortalama başarı düzeyine yol açmaktadır. Ancak özel okul öğrencileri için artış düzeyi devlet okulu öğrencilerine göre önemli oranda daha az olmaktadır. Başka bir açıdan yaklaşırsak, baz seviyede olmaktan kaynaklanan yoksunluk özel okul öğrencileri için devlet okulu öğrencilerine oranla daha düşük seviyede bir dezavantaja işaret etmektedir.

Anne ve babanın eğitimi ve meslekleri için de benzer bir durum söz konusudur. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve mesleği hem özel hem de devlet okulu öğrencileri için oldukça önemli bir kültürel sermaye faktörü olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, özel okul öğrencilerinin başarı düzeyi devlet okulu öğrencilerine kıyasla anne ve babanın eğitim ve meslek düzeylerinden kayda değer ölçüde daha az etkilenmektedir. Ancak yukarıda olduğu gibi sabit terimi daha yukarı taşıması bağlamında değerlendirdiğinde anne ve babanın eğitim düzeylerinin en yüksek etkilediği noktada devlet okulunun puanı yaklaşık 120 puan artarak 307 düzeylerine çıkarken özel okuldaki puan 407 düzeyine çıkmaktadır. Benzer diğer değişkenler sabit iken anne ve baba eğitimleri açısından benzer kültürel sermaye düzeylerine sahip çocukların devlet ve özel okul olma farklılıkları yaklaşık 100 puandır. Bu durum daha detaylı analiz edilmesi gerekse de bize özel okul alanında burs verilecek kesimleri belirlemede ipucu vermektedir.

Özel okul öğrencilerinin öğrenim başarısı coğrafi bölge farklılarından da devlet okulu öğrencilerine göre daha az etkilendiği gözlemlenmektedir. Özel okul öğrencileri için Doğu Anadolu Bölgesinde olmakla Güneydoğu Anadolu Bölgesinde olmak arasında devlet okulu öğrencilerinde görülen başarı farkı hemen hemen yok olurken, diğer bölgelerle Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan özel okul öğrencileri arasındaki fark da oldukça azalmaktadır. Bu anlamda, diğer değişkenler sabit tutulduğunda, daha az gelişmiş bir coğrafi bölgede yaşamaktan kaynaklı kültürel sermaye yoksunluğunun özel okul öğrencileri için daha az kısıtlayıcı bir faktör haline geldiği görülmektedir.

Yaşanılan şehrin sosyo-kültürel seviyesi açısından da özel okul öğrencileri ile devlet okulu öğrencilerinin başarı durumu farklılık arz etmektedir. Devlet okulu öğrencilerinin başarı düzeylerindeki bu faktöre göre farklılaşma önceki bölümde açıklanan şekilde, özel okul öğrencilerinin başarı düzeyleri ise daha farklı bir şekilde etkilenmekte olup, diğer değişkenler sabitken, en alt sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesindeki bir şehirde yaşayan öğrencinin ortalamada daha üst sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesindeki şehirlerde yaşayan özel okul öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Genel olarak da daha düşük sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesindeki şehirlerde yaşayan özel okul öğrencilerinin daha gelişmiş şehirlere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu anlamda özel okulların sosyo-kültürel gelişmişlik seviyesi daha düşük illerde daha fazla pozitif bir fark yarattığı söylenebilir.

Yaşanılan ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesi kapsamında hem devlet okulu öğrencileri hem de özel okul öğrencileri açısından, diğer değişkenler sabitken, en alt gelişmişlik düzeyindeki bir ilçede yaşamak diğer tüm gelişmişlik seviyelerindeki ilçelerde yaşamaya göre dezavantajlı bir duruma yol açmaktadır. Ancak, özel okul öğrencileri için en düşük seviyedeki ilçede olmakla diğer ilçelerde olmak arasındaki başarı farkının devlet okulu öğrencilerine göre önemli oranda daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlamda en düşük gelişmişlik seviyesindeki ilçelerde var olan özel okullar ile diğer ilçelerde var olan özel okullar arasında bir takım yapısal farklılıklara işaret ettiği düşünülebilir. Diğer taraftan, en düşük gelişmişlik seviyesindeki ilçelerde okuyan öğrencilere ilişkin veri sayısının düşük olması nedeniyle de bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Her halükarda bu konuda daha derinlemesine bir saha çalışmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

7. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Bourdieu'nun eylem kuramından yararlanılarak Türk eğitim sisteminde ortaokul öğrencilerinin başarılı olmasını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmada Bourdieu'nun eylem kuramı birebir alınarak buna uygun veri toplamak mümkün olmamıştır. Bunun yerine MEB'in veri tabanından yararlanılarak öğrencilerin sahip olduğu sermayelere ilişkin en yakın değişkenler ekonometrik analizlerde kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu çerçevede Bourdieu'nun eylem kuramının okul başarısını açıklayabildiği söylenebilir.

Türkiye'de Bourdieu üzerine teorik ve nitel çok sayıda çalışma bulunmakta olup, bu alanda önemli görülebilecek bir yazın oluşmaya başlamıştır. Bu durum Bourdieu'nün bilimsel yaklaşımıyla da ilişkilidir. Arun (2014) Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırmasının verilerini kullanarak müteakiliyet analizi yaparken Cansız (2016) çalışmasında ise hem nitel hem de nicel analizler bulunmaktadır. Son yıllarda bu alanda Çelik (2014) gibi nitel, nicel ve karma teknikler kullanılarak yapılan araştırmalarla önemli düzeyde bir birikim oluşmuştur. Bu anlamda Bourdieu'nun eylem kuramı bu çalışmada literatürdeki ağırlığın yanı sıra kanıt-temelli (evidence-based) politika etki değerlendirmesine imkân verecek ekonometrik analizler kullanılarak modellenmiştir. Bu yaklaşım Bourdieu'nun eylem kuramını farklı bir uygulama ile genişletmeye fırsat sağlaması itibarıyla çalışmanın literatüre önemli bir katkısı olarak görülmektedir.

Devlet politikası veya kamu müdahalesinin temel amaçlarından biri dezavantajlı gruplara yönelik kapsayıcı politika araçlarını devreye sokmaktır. Bu çalışmanın temel bulguları, kültürel sermayenin öğrenim başarısında oldukça önemli bir rol oynadığını göstermekte ve Bourdieu'nun kültürel sermaye ile öğrenim başarısı arasında var olduğunu öne sürdüğü güçlü ilişkiyi, hatta öğrenim başarısını etkileyen temel unsurun kültürel sermaye olduğu hipotezini desteklemektedir. Bu anlamda kültürel sermayesi düşük seviyede olan öğrencilerin öğrenim sistemi içerisinde önemli zorluklar yaşamaya kaçınılmaz olacaktır. Kültürel sermaye açısından dezavantajlı olan öğrencilere yönelik kültürel sermaye yoksunluğunu telafi edici odaklı politika araçları hem onların başarılarını artıracak hem de ülkemizdeki genel öğrenim eşitsizliği seviyesini düşürecektir.

Diğer taraftan devlet müdahalesinin diğer amacı da ülkenin uluslararası düzeyde rekabet gücünü artırmasına yönelik eğitim politikalarını belirlemesidir. Eğitim istatistikleri açısından uluslararası göstergeler (UNDP, OECD, PISA, WB; EURSTAT gibi) bize Türkiye'nin eğitim kalitesi, öğrenci yetenekleri açısından hak ettiği yerde olmadığını göstermektedir. Hatta bazı istatistiklerde en kaliteli ve başarılı öğrencilerimizin bu sıralamalarda alt sıralarda yer almaktadır. Dolayısıyla YEP puanı açısından en iyi öğrenciler bile dünya ölçeğinde yeterince iyi değildir. Bu nedenle devletin diğer müdahale alanı başarılı ve başarı potansiyeli daha yüksek olan öğrencilere yönelik destekler de sağlanmasıdır.

Kültürel sermaye faktörlerini tek tek ele alırsak:

Öğrenim başarısını etkileyen en önemli kültürel sermaye faktörleri anne ve babayla ilgili faktörler olarak saptanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada anne ve babanın eğitim düzeyleri çocuğun öğrenim başarısını etkileyen en kritik unsurlar olarak öne çıkarken, meslek grupları bunu takip etmektedir. Bu anlamda, anne ve babalarla öğretmenlerin etkileşimi ve yönlendirmesini artırma, ebeveynlere dönük eğitim programları vb. politika araçları onların çocuklarına öğrenim süreci ile ilgili daha fazla destek sağlamaları sağlanabilir. Diğer taraftan ebeveynleri düşük eğitim seviyesine sahip veya özel sektörde görece az prestijli işlerde çalışan öğrencilerden motivasyonu yüksek olanlara, öğretmenlerinin bu yöndeki değerlendirmelerine binaen odaklı destek sağlanmasını yarar olacaktır.

Diğer taraftan, babayı kaybetme anneyi kaybetmeye göre göreceli olarak önemli seviyede

daha olumsuz etki gösterdiği görülmektedir. Literatür taraması kısmından hatırlanacağı üzere, önceki çalışmalarda, babanın vefatının, çocuğun başarı düzeyini, evin ekonomik kaynak yapısının bozulması ve fakirleşmesine yol açması nedeniyle dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır. Anne ve babanın ayrı olmaları da başarıda önemli miktarda azalmaya yol açan bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Bu kapsamda burs ve diğer destekler kapsamında annesi babası ayrılmış olan öğrencilerle, babası vefat etmiş ve ailesi ekonomik kısıtlılık yaşayan öğrencilere öncelik verilmesi bu kapsamdaki dezavantajın negatif etkilerini bertaraf etme anlamında yerinde olacaktır.

Kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek ortalama başarı düzeyine sahip olması, kızlara yönelik Haydi Kızlar Okula gibi kız öğrencilere yönelik programların ülkemizdeki ortalama öğrenim çıktısını daha yukarıya taşıma anlamında taşıdığı önemi ortaya koymaktadır.

Öğrencinin evde kendine ait bir odasının olması da başarıyı ciddi düzeyde arttırmaktadır. Bu bulguya diğer perspektiften bakarsak, çok sayıda kardeşin olduğu kalabalık ailelere sahip ve/veya maddi imkânların kısıtlı olmasından küçük evde yaşamakta olan öğrencilerin bu nedenle maruz kaldıkları kültürel sermaye kısıtlılığının giderilmesine yönelik olarak bu öğrencilere yönelik burs önceliği uygulanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Daha az gelişmiş bir coğrafi bölgede yaşamaktan kaynaklanan kültürel sermaye yoksunluğu-na ilişkin olarak en az gelişmiş bölge olan Doğu Anadolu Bölgesinde yaşamının ciddi şekilde, ikinci en az gelişmiş bölge olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşamının ise kısmen, diğer bölgelerde yaşamaya göre dezavantaj oluşturduğu saptanmıştır. Bu anlamda gelişmesi geride kalmış bir coğrafi bölgede bulunmanın Türkiye'de öğrenim başarısı üzerinde önemli etkisi gözlemlenmiştir. Diğer taraftan söz konusu iki bölgeden sonra üçüncü en az gelişmiş bölge olan Karadeniz Bölgesinin daha önce ifade edilen iki bölgeye göre çok daha iyi bir yerde olması ve en gelişmiş bölge olan Marmara Bölgesini bile geride bırakması önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Bu, coğrafi bölgeye ilişkin kültürel sermaye yoksunluğunun çaresiz bir durum oluşturmadığını ve etkin politikalarla bu kapsamdaki başarı düşüklüğünün bertaraf edilebileceğine işaret etmektedir. Zira söz konusu iki bölge için Marmara Bölgesi çok iyi bir rol model teşkil etmeyecektir, ancak Karadeniz Bölgesi buna çok daha uygun bir adaydır. Karadeniz Bölgesi ile diğer iki bölge arasında, hem devlet okulları hem de özel okullar bazında gerçekleştirilecek karşılaştırma amaçlı saha çalışmaları ile etkin politika önerileri oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın yine temel bulgularından biri de özel okul öğrencilerinin kültürel sermaye yoksunluğunun olumsuz ve kısıtlayıcı etkilerinden devlet okulu öğrencilerine kıyasla önemli ölçüde daha az etkileniyor olmalarıdır. Söz konusu olgu, modelde her bir kültürel sermaye faktörünün başındaki parametrenin özel okullar için daha düşük seviyede olmasından anlaşılmaktadır. Bu bulgu aynı zamanda, kültürel sermaye yoksunluğundan kaynaklanan öğrenim başarısındaki beklenen azalmanın belirli yaklaşımlarla önemli oranlarda bertaraf edilebileceğine işaret etmektedir. Örneğin özel okullarda bu sonucu doğuran yaklaşım ve mekanizmaların ne olduğu ortaya konulup, devlet okullarına adapte edilebilir. Bu anlamda, özel okullardaki hangi yaklaşımlar ve mekanizmalar sonucu bu sonucun ortaya çıkmış olduğu önemli bir araştırma konusu olup, ilerdeki çalışmalarda detaylı şekilde ele alınmasında fayda görülmektedir.

Diğer bulgu ise, özel okulların kültürel sermayeden bağımsız olarak da, önemli seviyede başarıyı artırıcı katkısının var olmasıdır. Bu durum, modelde sabit terimin özel okullar için daha yüksek seviyede olmasından anlaşılmaktadır. Bu anlamda, kültürel sermayesi en güçlü öğrencilerin, özel okullarda devlet tarafından sağlanan burslar veya özel okulların kendileri tarafından sağlanması şart koşulan burslar ile özel okullarda okutulması sonucunda ülkemizi dünyada raka-

betçi hale getirecek nitelikli işgücünün temelleri daha da güçlendirilebilir.

Öğrenim başarısı ve kültürel sermaye ile ilgili gelecekteki çalışmalarda ilave kültürel sermaye faktörleri olarak, öğrencinin kaç kardeşi olduğu, kardeşlerinin cinsiyetleri, kaçınıcı kardeş olduğu, engellilik durumu olup olmadığı ve anaokulu okuyup okumadığına ilişkin değişkenlere de modelde yer verilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığının bilgi sistemlerinin bu verileri üretmesinin temini yerinde olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmanın en temel sorusu kapsamında kültürel sermayenin öğrenim başarısındaki etkisi tespit edilmiştir. Diğer taraftan ise bu çalışma bağlamında kısa vadeli eğitim politikalarında kimlerin nasıl desteklenebileceği ortaya konulmuştur. Temel politika önerileri olarak, kültürel sermaye yoksunluğundan kaynaklanan dezavantajları gidermeye yönelik önceliklendirme politikası ile kültürel sermayesi en güçlü öğrencilere özel okullarda burs önceliği tanıma şeklinde iki temel boyutu içeren bir önceliklendirme politika önerisi düşünebilir.

Benzer bir çalışmanın üniversite sınavı baz alınarak yapılması, belirlenecek politikaların kalitesini artıracaktır. Hatta bir bireyin öğrenim başarısının yanında üniversite sonrası iş bulma, iş değişiklik sıklığı, işteki yükselme gibi değişkenler kullanılarak ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin bireyin hayatındaki rolünün daha net ortaya koymasının yanında Bourdie'nun kuramının genişlemesine de katkı sağlayabilecektir.

Son olarak kültürel sermayeyi daha iyi ölçmemize imkân vermek üzere ebeveynlerin sinema tiyatro alışkanlığı, evdeki kitap sayısı, ebeveynlerin yabancı dil bilgisi gibi değişkenler ile ilgili ilave bilgilerle MEB'in veri setininin geliştirilmesi bu alandaki çalışmalara önemli katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: Evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30, 263–276.
- Arun, Ö. (2012). Cultivated citizens? Cultural capital, class, gender and generations in contemporary Turkey. *METU Studies in Development*, 39(3), 283–302.
- Arun, Ö. (2014). İnce zevkler-olağan beğeniler: Çağdaş Türkiye’de kültürel eşitsizliğin yansımaları. *Cogito*, 76, 167–191.
- Baxter, J., Weston, R., & Lixia, Q. (2011). Family structure, co-parental relationship quality, post-separation paternal involvement and children’s emotional wellbeing. *Journal of Family Studies*, 17(2), 86–109.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21–35.
- Blake, J. (1985). Number of siblings and educational mobility. *American Sociological Review*, 50, 84–94.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş metinler* (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2014). *Varisler* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim-eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2012). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bracke, P. F., Colman, E., Symoens, S. A., & Van Praag, L. (2010). Divorce, divorce rates, and professional careseeking for mental health problems in Europe: A crosssectional population-based study. *BMC Public Health*, 10, 224–235.
- Caner, A., & Okten, C. (2013). Risk and career choice: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, 29, 1060–1075.
- Cansız, M. (2016). *Türkiye’de akademik girişimcilik*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Case, A., & Cally, A. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography*, 43(3), 402–420.
- Cemalciler, Z., & Gökçen, F. (2014). Inequality in social capital: Social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system. *British Journal of Sociology of Education*,
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 55–75.
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18, 321–336.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement*. New York, NY: Basic Books.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265–289.
- Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 32(144), 36–48.
- Coleman, J. S. (1988). “Social Capital in Creation of Human Capital”. *The American Journal of Sociology*, 94(5), 95-120.
- Cuff, E. C., Sharrock W. W. ve Francis D. W. (2013). *Sosyolojide perspektifler* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155–175.
- Diñçer, M. A. & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30, 592–598.
- Diñçer, B. ve Özaslan, M. (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Yayınları.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281–297.

- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17–29.
- National Committee on Educational Objectives and Policies., & Gachathi, P. J. (1976). *Report of the national committee on educational objectives and policies*. Nairobi: Govt. Printer.
- Garner, C. L., & Raudenbush, S. W. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64(4), 251–262.
- Goksen, F., & Cemalcılar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163–175.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? içinde: G. Çetin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Eds.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 277-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441–452.
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim / Science and Education*, 39(172), 163–180.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. Sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleştirme düzeyinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293–312.
- McEwan, P. J. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131–141.
- Memon, G. R., Muhammad, F. J., & Muhammad, A. K. (2010). Impact of parental socioeconomic status on students' educational achievement at secondary schools of district Malir, Karachi. *Middle East Journal of Scientific Research*, 6(6), 678–687.
- Molepo, L., Sodi, T., Maunganidze, L., & Mudhovozi, P. (2012). Behavioural and emotional development in children of divorce. *Journal Of Psychology In Africa*, 22(2), 251–254.
- Özpinar, E. ve Koyuncu, E. (2016). *Türkiye'de insani gelişmişlik iller arasında nasıl farklılaşıyor? 81 İl için insani gelişmişlik endeksi*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1467929122-9.81_II_icin_Insani_Gelismislik_Endeksi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ritzer, G., Stepnisky, J. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları ve klasik kökleri*, Çev: I. E. Howison. Ankara: De ki Basım Yayım Ltd. Şti.
- Saifi, S., & Mehmood, T. (2011). Effect of socioeconomic status on students' achievement. *International Journal of Social Science and Education*, 1(2), 119–128.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107–129.
- Swartz, D. L. (2013). *Kültür ve iktidar, Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Araştırmaları.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21, 455–470.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303–313.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548–557.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA-2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Türk Eğitim Derneği. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Yazar.
- Useem, E. L. (1992). Middle schools and maths groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263–279.
- Yağmurlu, B., Çıtlak, B. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedefleri: Eğitime bağlı kültür-üç değişimin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24, 1–15.

- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 22, 121–138.
- Yavuz, S., Odabaş, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 85–95.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir? *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 259–268.
- Zembar, M. J., & Blume, L. B. (2009). *Gender and academic achievement. Middle childhood development: A contextual approach*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.