



2026, 15 (1), 218-236 | Araştırma Makalesi

## Lise Öğrencilerinin Okulöncesi Eğitime Katılımlarının Ailelerinin Sermaye Türleri Açısından Karşılaştırılması

Burcu Türkkaş Anasız<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okulöncesi eğitime katılım durumlarını Bourdieu'nun sermaye türleri kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2020-2021 eğitim yılında Muğla ili Menteşe ilçesi farklı türdeki ortaöğretim okullarında (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve özel lisede) öğrenim gören 9. sınıftan 417 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden ve Kategorik Temel Bileşen Analizinden (KTBA) yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kültürel ve sosyal sermaye göstergelerinin okulöncesi eğitime katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularında elde edilen kültürel ve sosyal sermayeye ilişkin anlamlı farklılık, okulöncesi eğitime katılımında ailenin kültürel donanımının ve sosyal bağlantılarının önemini göstermektedir. Buna karşın katılımcıların sembolik ve ekonomik sermaye göstergelerine göre okulöncesi eğitime katılım durumları arasında ise anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırma kapsamında ekonomik sermaye, genel olarak maddi varlıklar ve gelir düzeyiyle ilgili, sembolik sermaye ise statü ve prestijle ilgilidir. Araştırma bulgularında elde edilen farklılığın anlamlı düzeyde olmaması, iki sermaye türünün okulöncesi eğitime katılımı belirleme noktasında diğer sermaye türleri kadar etkili olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak mevcut araştırma okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması için sadece ekonomik teşviklerin yeterli olmadığını, ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerini artırıcı stratejilerin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sermaye Türleri, Okulöncesi Eğitime Katılım, Toplumsal Eşitsizlik, Toplumsal Yeniden Üretim.

Türkkaş Anasız, B. (2026). Lise Öğrencilerinin Okulöncesi Eğitime Katılımlarının Ailelerinin Sermaye Türleri Açısından Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 218-236. <https://izlik.org/JA75NN76RK>  
<https://doi.org/10.15869/itobiad.1552879>

Geliş Tarihi	20.09.2024
Kabul Tarihi	19.01.2026
Yayın Tarihi	31.03.2026
*Bu <b>CC BY-NC</b> lisansı altında açık erişimli bir makaledir.	



## Comparison of High School Students' Participation in Preschool Education in Terms of Family Capital Types

Burcu Türkkaş Anasız<sup>2</sup>

### Abstract

This study aims to examine the preschool education participation of students in secondary education institutions within the framework of Bourdieu's capital types. For this purpose, data were collected from 417 9th-grade students attending various types of upper-secondary schools (Science High School, Social Sciences High School, Anatolian High School, Imam Hatip High School, Vocational and Technical Anatolian High School, and private high schools) in the Menteşe district of Muğla province during the 2020-2021 academic year. Descriptive statistics and Categorical Principal Component Analysis (CATPCA) were employed to analyze the research data. The results indicated a statistically significant difference in the cultural and social capital indicators of the participants regarding their preschool education participation. Within the scope of the research, cultural capital is shaped by factors such as the family's educational level, reading habits, and participation in artistic activities, while social capital comprises the family's social networks and interactions. The significant divergence observed in cultural and social capital highlights the critical role of a family's cultural background and social connections in preschool enrollment. Conversely, no statistically significant difference was found between the participants' preschool education status in terms of symbolic and economic capital indicators. While economic capital generally relates to material assets and income, and symbolic capital to status and prestige, the lack of significant differentiation suggests that these two capital types were not as decisive as cultural and social capital in determining preschool participation for this sample group. In conclusion, the study reveals that economic incentives alone are insufficient for expanding preschool education, and strategies aimed at enhancing families' cultural and social capital are essential.

**Keywords:** Types of Capital, Participation in Preschool Education, Social Inequality, Social Reproduction.

Türkkaş Anasız, B. (2026). Comparison of High School Students' Participation in Preschool Education in Terms of Family Capital Types. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 15(1), 218-236. <https://izlik.org/JA75NN76RK>  
<https://doi.org/10.15869/itobiad.1552879>

Date of Submission	20.09.2024
Date of Acceptance	19.01.2026
Date of Publication	31.03.2026
*This is an open access article under the <b>CC BY-NC</b> license.	

<sup>2</sup> PhD., Muğla Sıtkı Kocman University, Education Sciences Department, Muğla, Türkiye, burcuturkkas@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6156-5601

## Giriş

Aile, bireye sadece biyolojik bir varoluş değil, aynı zamanda toplumsal hiyerarşideki yerini belirleyen stratejik bir miras aktarmaktadır. Bourdieu (1973, s. 80; 1986, s. 243) tarafından sermaye türleri olarak kavramsallaştırılan bu miras; maddi kaynakları içeren ekonomik sermaye, ailenin sosyal ağlarını ve etkileşim gücünü kapsayan sosyal sermaye, kültürel kodların ve entelektüel birikimin kuşaklararası transferini sağlayan kültürel sermaye ve tüm bu kazanımların toplum nezdinde itibar ve prestij olarak tescillenmesini ifade eden simgesel sermaye biçiminde tezahür etmektedir. Bu sermaye türlerinin birbirine dönüştürülebilirlik kapasitesi, yüksek sermayeye sahip ailelerin çocuklarının eğitim sisteminde ayrıcalıklı bir başlangıç yapmalarını sağlamakta ve toplumsal eşitsizliği kuşaklar boyu yeniden üretmektedir.

Günümüz eğitim piyasasında aileler, çocuklarını bu acımasız rekabet ortamında ayakta tutabilmek adına en iyi okulları seçmekten özel ders takviyelerine kadar stratejik yatırımlar yapmaktadır. Ancak eğitim sistemi, bu yapısal eşitsizlikleri genellikle bireysel başarı veya yetenek maskesi altında gizlemektedir. Başarı ya da başarısızlık sadece öğrencinin bireysel çabasına atfedilmekte; sınavlar yoluyla yapılan etiketlemeler ve elemeler, eşitsizliğin kaynağını (ailenin sermayesini) görünmez kılarak sonucu meşrulaştırmaktadır. Ne aileler ne de çocuklar eşitsizliğin nerede başladığını sorgularken, aslında akademik kaderi belirleyen temel unsur, ailenin sahip olduğu sermaye birikimi ve bu birikimin en erken yatırıma dönüştüğü alan olan okulöncesi eğitimidir.

Eşitsizliğin kökleşmeye başladığı ilk evre olarak okulöncesi eğitim, sadece bir bakım hizmeti değil, bireyin gelecekteki akademik yörüngesini belirleyen kritik bir müdahale alanıdır. Nitekim OECD (2015, s.13) raporları, Türkiye’de okulöncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan akranlarına kıyasla akademik performanslarında 17 puanlık anlamlı bir fark yarattığını kanıtlamaktadır. Bu çarpıcı verilere rağmen, bazı ailelerin çocuklarını bu süreçten mahrum bırakması, sorunun sadece imkan değil, sermaye odaklı incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, lise çağındaki öğrencilerin geçmişteki okulöncesi eğitime katılım pratiklerini; ailenin ekonomik gücünün ötesine geçerek sembolik, kültürel ve sosyal sermaye dinamikleri üzerinden bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır.

## Kuramsal Çerçeve: Eğitimde Toplumsal Yeniden Üretim ve Sermaye Türleri

Modern toplumlarda eğitim, eşitlikçi söylemlerin aksine, bireyleri ayrıştırarak aslında bir eleme işlevi görmektedir (Bourdieu, 2015, s. 54). Eğitim yoluyla toplumsal hayatta bir hiyerarşi oluşturulmakta, seçilen bireyler kendilerine özgü sosyal pratikler geliştirerek toplumda değer verilen pozisyonlara yerleşmektedir. Bu pratikler, bireylere belirli bir sınıfa ait olma hissi kazandırırken, aynı zamanda o sınıfın yapısının sürekli olarak yeniden inşa edilmesine katkı sağlar. Bourdieu’ya (2015, s. 54) göre eğitim, bu ayrıştırıcı pratikleri herkese eşit sunuyor gibi görünse de, özünde mevcut toplumsal yapıyı ve eşitsizlikleri koruma amacına hizmet etmektedir. Bourdieu, sosyal yapının klasik Marksist yaklaşımdaki gibi yalnızca ekonomik altyapı tarafından belirlendiği görüşünü reddederek; yapının eğitim, kültür ve siyaset gibi üstyapıların etkileşimiyle şekillendiğini savunur (Bourdieu ve Passeron, 1977, s. 184). Bu bağlamda eğitimin toplumsal işlevini anlamak için, birbirine dönüştürülebilir ve iç içe geçen ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye türlerinin bütünsel bir analizi

gerekmektedir.

Toplumsal eşitsizliklerin temelinde yatan bu sermaye türlerinden ilki olan ekonomik sermaye, bireyin sahip olduğu tüm maddi kaynakları ifade eder ve özellikle kapitalist sistemde diğer sermaye türlerine erişimi kolaylaştıran bir anahtar işlevi görür (Bourdieu ve Passeron, 1977, s. 174). Ekonomik açıdan güçlü aileler, çocuklarına daha nitelikli eğitim imkanları satın alarak sınıf oluşumunu etkilerler. Ancak Bourdieu (2015, s. 54), sınıfsal ayrımların oluşmasında en az ekonomi kadar, aile ve çevre tarafından aktarılan kültürel sermayenin de belirleyici olduğunu vurgular. Bireyin aydın kültüre yakınlığını temsil eden bu sermaye; yetenek ve beceriler (içselleştirilmiş), kitaplar ve sanat eserleri (nesnel) veya eğitim yoluyla elde edilen diplomalar (kurumsallaşmış) biçiminde varlık gösterir (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 36). Eğitim sistemi, kültürel normları ve dil kodlarını gelecek nesillere aktararak, yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerin çocuklarının toplumsal konumlarını yeniden üretmelerine olanak tanır (Bourdieu ve Passeron, 1977, s. 184).

Bireylerin eğitimsel başarısında rol oynayan bir diğer dinamik, karşılıklı ilişkiler ve iletişim ağlarına dayalı sosyal sermayedir. Bireyin sahip olduğu ilişkiler ağının genişliği, diğer sermaye türlerinin kullanımını ve verimliliğini artıran bir güç çarpanı etkisi yaratır (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 37). Coleman (1988, s. 110) da sosyal sermayeyi eğitim açısından değerlendirirken, aile içindeki normların ve sosyal grupların akademik başarıdaki kritik rolüne dikkat çeker. Tüm bu ekonomik, kültürel ve sosyal birikimlerin toplum nezdinde prestij, itibar ve tanınırlık olarak meşruiyet kazanması ise sembolik sermaye olarak tanımlanır (Swartz, 2015, s. 90). Bourdieu'ya (1989, s. 21) göre sembolik sermaye, diğer sermaye türlerinin meşrulaştırılmasını sağlar; örneğin eğitim sürecinde elde edilen diplomalar, soyut birer başarı belgesi olmanın ötesinde, bireyin sahip olduğu sermaye birikiminin somut ve onaylanmış bir göstergesidir.

Sonuç olarak Bourdieu, toplumsal eşitsizliklerin ve sınıf yapısının, bu dört sermaye türünün dağılımı ve birbirine dönüşümü ile şekillendiğini belirtir. Okul öncesi eğitim, bu sermaye birikiminin aileler tarafından çocuklara aktarıldığı en stratejik alanlardan biridir. Ekonomik sermayesi yüksek aileler çocuklarını daha donanımlı kurumlara gönderirken, kültürel sermayesi yüksek aileler dil gelişimi ve akademik altyapı desteği sağlamakta; sosyal sermayeye sahip aileler ise ilişki ağlarını kullanarak okul seçiminde avantaj elde etmektedir. Sembolik sermaye ise tüm bu süreçlerin toplum nezdinde doğal bir başarı olarak kabul görmesini sağlar. Bu doğrultuda mevcut araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin geçmişteki okul öncesi eğitime katılım durumlarını, ailelerinin sahip olduğu bu çok boyutlu sermaye yapısı üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Lise öğrencilerinin okulöncesi eğitime katılım durumlarının sermaye göstergelerine göre (sembolik, kültürel, sosyal ve ekonomik) dağılımı nasıldır?
- Lise öğrencilerinin okulöncesi eğitime katılım durumları sermaye göstergelerine göre (sembolik, kültürel, sosyal ve ekonomik) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## Metodoloji

### Araştırma Modeli

Araştırmada çocukları ortaöğretimde olan ailelerin sahip olduğu sermayeleri ve çocuklarının okulöncesi eğitime katılım durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel desende tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden ve Kategorik Temel Bileşen Analizinden (KTBA) yararlanılmıştır. Bu tekniğin seçilme sebebi hem nominal hem de ordinal ölçekli kategorik değişkenli verilerin kullanılması ve temel bileşenler analizinin (TBA) uygulanabilir olmasıdır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Muğla ilindeki ortaöğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla ili Mentеше ilçesinde bulunan farklı türdeki ortaöğretim okullarında (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Özel Lise) öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evreni temsil yeteneğini sağlamak amacıyla Cochran'ın (1977, s. 72) örneklem büyüklüğü formülünden yararlanılmıştır. Yaklaşık 54.920 öğrenciden oluşan evren için %95 güven aralığı ve %5 hata payı dikkate alındığında, ulaşılması gereken asgari örneklem büyüklüğü 381 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ise olasılıksız örnekleme yöntemlerinden "uygun örnekleme" (convenience sampling) yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacının erişim imkanının bulunduğu okullarda öğrenim gören ve araştırmaya katılımda gönüllülük gösteren toplam 417 öğrenciden veri toplanmıştır. Ulaşılan katılımcı sayısının, Cochran formülü ile hesaplanan asgari büyüklüğün (n=381) üzerinde olması nedeniyle örneklemin evreni temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

								Toplam
		Erkek	Kız					-
Cinsiyet	n	124	293					417
	%	29.73	70.26					100.0
Okul Türü		FL*	AL*	SBL*	İHL*	MTAL*	ÖL*	-
	n	124	107	33	38	79	36	417
	%	29.7	25.7	7.9	9.1	18.9	8.6	100.0
Okul öncesi eğitim alma durumu		Evet	Hayır					
	n	327	90					417
	%	78.4	21.6					100.0

\*Fen lisesi-FL, Anadolu Lisesi-AL, Sosyal Bilimler lisesi-SBL, İmam Hatip Lisesi-İHL, Mesleki ve teknik Anadolu lisesi-MTAL, Özel lise-ÖL

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların bilgileri yer almaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırma kapsamında geliştirilen anket form kullanılmıştır. Anket form geliştirilirken detaylı alanyazın taraması yapılmış ve büyük ölçüde Bourdieu'nun (2015, s. 54) *Ayrım* kitabından yararlanılmıştır. Ayrıca anket form oluşturulurken Atmaca'nın (2019, s. 216) oluşturduğu formdan da yararlanılmıştır. Anket formunda toplamda 5 farklı bölüme ilişkin sırasıyla demografik bilgiler, sembolik sermaye, sosyal sermaye, ekonomik ve kültürel sermaye göstergelerine yönelik 48 soru bulunmaktadır. Sorular açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa yanıtı gibi çeşitli soru türlerinden oluşmaktadır. Anket formun kapsam geçerliliğini sağlamak için dokuz alan uzmanından görüş alınmıştır. 48 sorudan oluşan anket form için 9 alan uzmanından alınan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO, maddelerin anket formda olup olmasını ifade eden kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiğidir (Lawshe, 1975, s. 567). Lawshe'ye göre (1975, s. 567) her bir madde için uzman görüşleri "3-madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "2-madde yapı ile ilişkili ancak düzenlenmeli" ve "1-madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" biçiminde üçlü derecelendirilmektedir. KGO oranı 0 veya 0'dan küçük değer alırsa maddenin kapsam geçerliliği olmadığını gösterir. (Lawshe, 1975, s. 567). Mevcut araştırmada 48 maddenin KGO değeri  $[KGO = \frac{Nu}{(N/2)} - 1]$  sıfırdan büyük hesaplanmıştır. Daha sonra kapsam geçerlilik indeksi (KGI) hesaplanmıştır. Yurdugül'e göre (2005, s. 5) ölçülmek istenen özellikler birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGI elde edilmelidir. Araştırmaya ait her bir gösterge için KGI değeri hesaplanmıştır. Sembolik sermaye için KGI değeri 0.82, sosyal sermaye için KGI değeri 0.80, ekonomik sermaye için KGI değeri 0.81 ve kültürel sermaye için KGI değeri 0.82 olarak tespit edilmiştir. Lawshe minimum kapsam geçerlilik ölçütüne göre 9 uzman tarafından değerlendirilen ölçme aracının KGO değeri 0.78 ve üzerinde olmalıdır (Lawshe, 1975, s. 567). Araştırmada KGI'nin (0.80-0.82)  $\geq$  KGO'den (0.78) bulunması kapsam geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca yüksek KGI puanları (örneğin .80 ve üzeri), soruların kavramın kapsamını iyi bir şekilde yansıttığını göstermektedir (Lynn, 1986, s. 384). Buna göre örnek çalışmada elde edilen değerlerin kapsam geçerliliği kabul edilebilirdir. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce on beş öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar doğrultusunda anket forma son hali verilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 25.08.2020 tarih ve 200003 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Ölçme aracı 9. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Farklı okul türlerinde öğrenim gören gönüllü 9. sınıf öğrencilerinin tamamına form uygulanmıştır. Bu şekilde toplamda yanıtlanan anket sayısı 432'dir. Ancak nitelikli veri seti oluşturulabilmesi için gözden geçirilen anket formlardan pilot uygulamanın dışında kalan 417 anket üzerinde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde öncelikle mod tekniği ile kayıp veriler doldurulmuş ve tüm değişkenler analize hazır hale getirilmiştir. Kayıp değerlerin kestirimine ilişkin olarak yaygın üç yöntem bulunmaktadır. Bunlar geçmiş bilgileri kullanmak, regresyon ve ortalama değer atamaktır (Tabachnick, ve Fidell, 2019, s. 63) Mod tekniği ise kategorik veriler için kullanılabilir (Weiss, 2015, s. 84). Mod tekniğinin kullanılma amacı kategorik veriler için aykırı değerlere karşı dayanıklı olması ve veri

setinin dağılımını bozmamasından kaynaklıdır. Aykırı değerlere karşı dayanıklılık verinin büyük oranda yoğunlaştığı değeri kullanarak verinin genel yapısının korunmasını sağlamakta ve verinin orijinal dağılımını bozma tekniğini azaltmaktadır. Bu nedenlerden kaynaklı olarak mod tekniğinin uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmada kullanılan sermaye göstergelerini tek değişken altında skor haline dönüştürmek için Kategorik Temel Bileşen Analizi (KTBA) uygulanmıştır. Bu tekniğin tercih edilme sebebi hem nominal hem de ordinal ölçekli kategorik değişkenli veriler üzerinden temel bileşenler analizinin (TBA) uygulanabilir olmasıdır. Mevcut istatistiksel analizde çok değişkenli bir yapının olması ve bu değişkenlerden birçoğunun birbirleriyle ilişkili olması çeşitli değerlendirmeler yapılmasını güçleştirmektedir. Böyle durumlarda TBA başvuru önemli istatistiksel analiz teknikleri arasındadır (Dunteman, 1989, s. 7). TBA veri setinin varyans-kovaryans yapısını, bu değişkenlerin doğrusal birleşimleri vasıtasıyla açıklayarak, veri indirgenmesi ve tanımlanmasını sağlayan, çok değişkenli bir istatistik analiz tekniğidir (Alpaykut, 2017, s. 373). TBA, çok kapsamlı ve farklı yanıtlanan değişkenlerin olduğu datayı, daha küçük bir değişken grubuna doğrusal biçimde dönüştürür (Dunteman, 1989, s. 7). TBA, toplam varyans üzerinden hata varyansının küçük oranlarını temsil eden değişkenleri ifade etmektedir. (Börü, 2009, s. 20). TBA, veri setinde olan olası ilintili değişkenleri temel bileşenler olarak tanımlayan doğrusal ilintisiz değişkenlere çevirmeyi sağlamaktadır. TBA'da bu dönüştürme işlemi yapılırken, boyutu azaltılmış Y çıkış veri kümesinin, X giriş veri kümesinde var olan varyansı olabildiğince koruması beklenmektedir (Yıldız, 2008, s. 13).

Bu araştırmada da öncelikle sermaye göstergeleri üzerinde ilk temel bileşen skorları elde edilmiştir. Her gösterge için birinci temel bileşen skorları üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. KTBA sonuçlarına yönelik tüm temel bileşen yüklerinin (TBY) mutlak değeri alınmış ve ilgili faktörler altındaki etki düzeyleri incelenmiştir.

KTBA sonucunda elde edilen skorlar ve okulöncesi eğitime katılım durumu gibi bağımsız değişken üzerinden tek boyutlu nokta grafikleri çizilerek grupların homojenliği görsel olarak değerlendirilmiştir. Okulöncesi eğitime katılım durumu değişkeninin sermaye gösterge skorları üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla istatistiksel hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. Normal dağılıma uyan ölçüm değerleri için, bağımsız iki grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Çalışmada güven düzeyi %95; anlamlılık değeri .05 alınmıştır.

## **Bulgular**

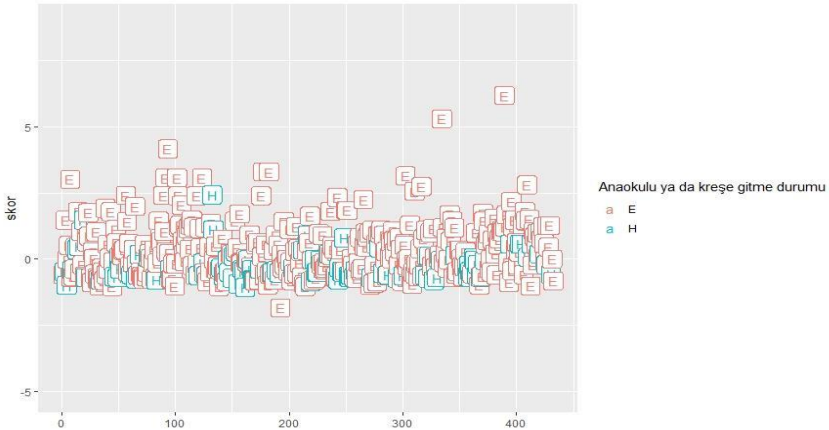
Bu bölümde çocukları ortaöğretimde olan ailelerin sahip olduğu sermayeleri ve çocuklarının okulöncesi eğitime katılım durumlarının incelenmesini amaçlayan bulgulara yer verilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda öncelikle, KTBA sonucunda elde edilen skorlar ve okulöncesi eğitime katılım durumu gibi bağımsız değişken üzerinden tek boyutlu nokta grafikleri çizilerek grupların homojenliği görsel olarak değerlendirilmiştir.

**Şekil 1:** Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sembolik sermaye göstergelerine göre dağılımı



Şekil 1’de katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sembolik sermaye göstergelerine göre dağılımı gösterilmektedir. Okulöncesi eğitime katılım durumu gruplarından evet (E), hayır (H) gruplarının sembolik sermaye göstergelerine göre dağılımları homojen bir yapı sergilemiştir. Her iki grup da sembolik sermaye açısından büyük farklar göstermemiştir; dağılımları homojen, yani birbirine benzer veya dengeli bir yapı sergilemiştir. "Sembolik sermaye" terimi, bireylerin sosyal statü, prestij, gibi maddi olmayan kaynaklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda "sembolik sermaye" açısından grupların homojen olması, bu göstergelere göre grupların birbirine yakın özellikler taşıdığı göstermektedir.

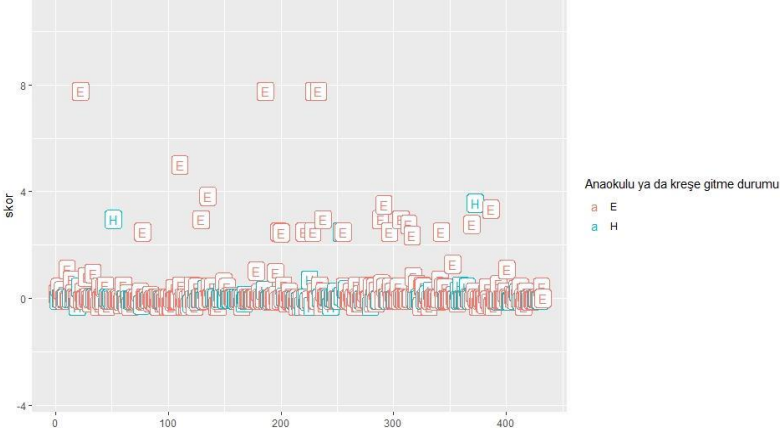
**Şekil 2:** Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının kültürel sermaye göstergelerine göre dağılımı



Şekil 2’de katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının kültürel sermaye göstergelerine göre dağılımı gösterilmektedir. Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumu gruplarından evet (E), hayır (H) gruplarının kültürel sermaye göstergelerine göre dağılımları homojen bir yapı sergilemiştir. Kültürel sermaye, bireylerin eğitim, dil yetkinliği, sanatsal birikim ve kültürel alışkanlıklar gibi

edinilmiş kültürel özelliklerini içermektedir. Bu bağlamda "kültürel sermaye" açısından grupların homojen olması, bu göstergelere göre grupların birbirine yakın özellikler taşıdığını göstermektedir.

**Şekil 3:** Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sosyal sermaye göstergelerine göre dağılımı



Şekil 3'te katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sosyal sermaye göstergelerine göre dağılımı gösterilmektedir. Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumu gruplarından evet (E), hayır (H) gruplarının sosyal sermaye göstergelerine göre dağılımları homojen bir yapı sergilemiştir. Sosyal sermaye, bireylerin sosyal ilişkileri ve bu ilişkilerden elde ettikleri faydalarla ilgilidir. Kavram, bireylerin sosyal ağlar, dostluklar, aile bağları, komşuluk ilişkileri ve profesyonel bağlantılar gibi sosyal etkileşimlerden elde ettikleri kaynakları ifade etmektedir. Bu bağlamda "sosyal sermaye" açısından grupların homojen olması, bu göstergelere göre grupların birbirine yakın özellikler taşıdığını göstermektedir.

**Şekil 4:** Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının ekonomik sermaye göstergelerine göre dağılımı



Şekil 4'te katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının ekonomik sermaye göstergelerine göre dağılımı gösterilmektedir. Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumu gruplarından evet (E), hayır (H) gruplarının ekonomik sermaye göstergelerine göre dağılımları homojen bir yapı sergilemiştir. Ekonomik sermaye, bireylerin veya grupların sahip olduğu maddi varlıkları ve finansal kaynakları ifade etmektedir. Bu bağlamda "ekonomik sermaye" açısından grupların homojen olması, bu göstergelere göre grupların birbirine yakın özellikler taşıdığını göstermektedir.

**Tablo 2:** Değişkenlerin boyutların göstergeleri üzerine etkileri

Değişken	TBY	VO
Sembolik sermaye	0.516-0.711	0.380
Kültürel sermaye	0.861-0.990	0.821
Sosyal sermaye	0.198-0.778	0.298
Ekonomik sermaye	0.003-0.491	0.128

Vo: varyans açıklama oranı;

TBY: temel bileşen yükleri

Tablo 2'de araştırmada göstergeler üzerinden hesaplanan TBY yükleri ve her bir boyut için varyans açıklama oranları verilmiştir. Buna göre sembolik sermaye boyutunda en yüksek TBY puanı 0.711; varyans açıklama oranı ise 0.380'dir. Sosyal sermaye boyutunda en yüksek TBY puanı 0.778; varyans açıklama oranı 0.298'dir. Kültürel sermaye boyutunda en yüksek TBY puanı 0.990; varyans açıklama oranı 0.821'dir. Son olarak ekonomik sermaye boyutunda en yüksek TBY puanı 0.491; varyans açıklama oranı 0.128'dir.

**Tablo 3:** Katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sembolik, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye göstergelerine göre karşılaştırılması

Değişken	Grup	X	SS	t	p
Sembolik sermaye	Evet	0.781	0.595	-0.446	0.656
	Hayır	0.813	0.696		
Kültürel sermaye	Evet	0.790	0.702	2.261	0.024
	Hayır	0.668	0.367		
Sosyal sermaye	Evet	0.514	0.960	2.247	0.025
	Hayır	0.355	0.461		
Ekonomik sermaye	Evet	0.763	0.654	0.105	0.917
	Hayır	0.755	0.634		

X: Ortalama, SS: Standart sapma, T: Bağımsız örneklem t-testi \* $p < .05$

Tablo 3'te araştırmadaki katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının sembolik, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye göstergelerine göre göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Test bulgularına göre, katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumları, kültürel ve sosyal sermaye göstergelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ( $p < .05$ ). Bu bulgulara göre, okulöncesi eğitime katılanların kültürel ve sosyal sermaye göstergelerinden alınan ortalama puanları, okulöncesi eğitime katılmayanlara göre daha yüksektir. Bu bağlamda okulöncesi eğitime katılan bireylerin ailelerinin kültürel sermaye (eğitim, dil becerileri, kültürel bilgi birikimi) ve sosyal sermaye (sosyal ağlar, ilişkiler ve toplumsal bağlantılar) açısından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu; okulöncesi eğitime katılmayan bireylerin ailelerinin kültürel sermaye ve sosyal sermaye açısından daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumları, sembolik ve ekonomik sermaye göstergelerine göre

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. ( $p>.05$ ). Buna göre okulöncesi eğitime katılan bireylerin ailelerinin sembolik sermaye (sosyal statü, prestij, tanınmışlık gibi toplumsal konumla ilgili göstergeler) ve ekonomik sermaye (maddi varlıklar, gelir, servet) açısından, okulöncesi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma ortaöğretim kademesinde öğrenim gören çocukların ailelerin sahip olduğu sermayeleri ve çocuklarının okulöncesi eğitime katılım durumlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle çalışmanın bulgularına göre, sembolik sermaye gösterge puanları ile katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumlarının homojen oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanların sembolik sermaye göstergeleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bourdieu'nün (1979, s. 22) tanımıyla sembolik sermaye bireylerin sosyal statü, prestij, eğitimsel kazanımlar, beğeni, yaşam tarzı ve toplumsal sınıflar gibi maddi olmayan kaynakları ifade etmektedir. Weber'e göre (2008, s. 257) sembolik sermaye bir tür karizmadır. Bu, bireyin maddi dünyanın ötesinde algılayıp değerlendirebildiği simgesel özellikleri içerir (Bourdieu ve Wacquant, 2013, s. 297). Waits'e (2012, s. 48) göre bireyin doğduğu ülke ya da bölge kültürel deneyimler açısından sembolik sermayenin önemli bir ölçüsüdür.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, araştırma yapılan saha açısından toplumsal sınıflar arasında sembolik sermaye açısından belirgin bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle eğitim sembolik sermayenin temel bir unsuru olarak kabul edilse bile, farklı toplumsal grupların beğeni, yaşam tarzı gibi konularda benzer davranışlar sergilemeye çalışması, bu farkın az olmasına ya da hiç olmamasına yol açmış olabilir. Bu durumun başka bir nedeni de Bourdieu'nün (1979, s. 22) tanımladığı sembolik sermaye kavramının iinin boşaltılmasıyla ilgili olduğu savunulabilir. Bourdieu'da (1979, s. 22) sembolik sermaye, bireylerin toplumda sahip oldukları itibarı, tanınmayı ve saygınlığı ifade ederken, günümüz koşullarında bu tür itibarın anlamının değişime uğradığı gözlemlenebilir. Özellikle sosyal medyanın yükselişi, "gösterişi tüketim" ya da anlık popülerlik gibi olguların sembolik sermaye kazanımını şekillendirmesi, bu kavramın derinliğini kaybetmesine yol açabilir. Toplumsal itibara dayalı sembolik sermayenin yerine, daha yüzeysel ve geçici itibar göstergeleri önem kazanmaktadır. Örneğin, eğitim, kültür ya da ahlaki erdemler üzerinden kazanılan saygınlık yerine, ekonomik başarı ya da sosyal medyada takipçi sayısı gibi dışsal göstergeler sembolik sermaye yerine geçiyor gibi görünmektedir. Bu durum, Bourdieu'nün sembolik sermaye kavramının modern toplumda nasıl evrildiği ya da anlam kaymasına uğradığı üzerine derin bir tartışmayı gerekli kılabilir. Bunun için alanyazında sembolik sermaye ile örtük müfredat, dil kodları ile öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimleri ele alan Apple (2006, s. 52), Illich (2013, s. 28), Labov (1972, s. 201) ve Willis'in (2017, s. 89) çalışmaları incelenebilir. Mevcut araştırmadan farklı olarak bu çalışmalarda sembolik sermaye; eğitimsel etkileşimler ve toplumsal yapılar içinde nasıl inşa edildiği ve yeniden üretildiği bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kültürel sermaye göstergelerinin gruplar arasında homojen olduğu görülmektedir. Bunun yanında, araştırma bulgularında okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanların kültürel sermaye göstergelerine göre anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okulöncesi eğitimde katılımın

kültürel sermaye birikimi ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini, görece daha az kültürel sermayeye sahip ailelerin çocuklarını okulöncesi eğitime göndermediklerini göstermektedir. Bu durum, kültürel sermayenin çocukların eğitim sürecine katılımını nasıl etkilediğine dair önemli bir ipucu sunmaktadır ve okulöncesi eğitime erişimde sosyoekonomik farklılıkların belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Nitekim kültürel sermaye, Bourdieu'ye (2015, s. 39) göre bireylerin eğitimsel kazanımlarını, dil yetkinliklerini ve kültürel alışkanlıklarını içermektedir. Okulöncesi eğitime katılan çocukların eğitimsel kazanımlar, dil yetkinliği ve kültürel alışkanlıklar edinme bakımından okulöncesi eğitime katılmayan çocuklara göre daha öncelikli olacakları savunulabilir. Bu araştırmanın sonucuyla örtüşen Sullivan'ın (2011, s. 903) araştırmasında ise farklı nitelikteki okullarda öğrenim gören çocukların ailelerinin kültürel sermayesinin farklı olduğunu belirtmektedir. Özdemir (2018, s. 82) ise araştırmasında orta sınıf ailelere göre eğitim, sınıfın yeniden üretiminin merkezi bir devam ettirici mekanizması olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ferreira ve Gignoux (2013, s. 217) araştırmalarında bir öğrencinin kontrolünün ötesinde çok çeşitli koşulların (cinsiyet, baba ve annenin eğitimi, babanın mesleği, evde konuşulan dil, evdeki kitaplara erişim, sahip olunan kültürel öğeler vb.) çocuğun başarısı ile ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bütün bunlara ek olarak alanyazında ailenin kültürel sermayesinin çocuğun başarısına etkisini inceleyen araştırmaların da mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Atmaca 2019, s. 234; Caner ve Okten 2013, s. 1070; Cansız vd. 2018, s. 141; De Graaf, 2000, s. 102; Dinçer ve Uysal, 2010, s. 595; DiMaggio and Mohr, 1985, s. 1245; Murphy, 2018, s. 120; Niehof, 1997, s. 165; Salehi-Isfahani vd. 2014, s. 501; Tansel, 2000, s. 463; Teachman, 1987, s. 553; Zobar, 2006, s. 94).

Araştırmada sosyal sermaye göstergeleri katılımcıların okulöncesi eğitime katılım durumları açısından homojen bir yapı sergilemiştir. Bunun yanında mevcut araştırma bulguları okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanlar arasında sosyal sermaye açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sosyal sermayenin okulöncesi eğitim katılımı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna göre okulöncesi eğitimde katılımın sosyal sermaye birikimi ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini, görece daha az sosyal sermayeye sahip ailelerin çocuklarını okulöncesi eğitime göndermediklerini göstermektedir.

Sosyal sermaye, bireylerin sosyal ilişkilerden elde ettiği faydaları ifade etmektedir (Bourdieu, 2015, ss. 39-54). Sosyal ağlar, dostluklar ve aile bağları gibi sosyal etkileşimler aracılığıyla elde edilen sosyal sermaye, bireylerin toplumda sahip oldukları bağlantılar yoluyla eğitimsel fırsatlara erişimini artırabilir. Coleman'a göre (1988, s. 110) sosyal sermaye bireylerin ortak çıkarları doğrultusunda etkin bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktadır. Örneğin, bir ailenin geniş sosyal ağı sayesinde, çocuklarının okul tercihleri, eğitim desteği ya da burs olanakları gibi konularda daha fazla bilgiye ulaşması mümkün olabilir. Bu bağlamda sosyal sermaye, bireylerin sahip olduğu ilişkiyel bağlantılar yoluyla eğitim sistemine daha avantajlı bir şekilde entegre olmalarını sağlar. Özellikle eğitimde okulöncesi eğitimden yararlanmada ve fırsat eşitsizliklerini azaltmada, sosyal sermayenin rolü kritik bir öneme sahiptir. Mevcut araştırmanın bu sonucu Ma ve Wu'nun (2019, s. 169) yürütmüş oldukları araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmalarında çocukların eğitim eşitsizliğine, aile ve toplum içindeki sosyal sermayenin aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Israel vd. (2001, ss. 58-60) ve Altunsaray (2000, s. 85) ise çalışmalarında ailenin sosyal sermayesinin lise

öğrencilerinin eğitim başarısını ve okul seçimini etkileyen bir dinamik olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Ball vd., 1995, s. 64; Croll, 2004, s. 408; Horvat vd. 2003, s. 338; Göksen ve Cemalcılar, 2010, s. 172; Murphy, 2018, s. 122).

Araştırmada son olarak, ekonomik sermaye ile okulöncesi eğitime katılım durumu homojen bir yapı sergilemiştir. Bunun yanında mevcut araştırma bulguları okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanlar arasında ekonomik sermaye açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sermaye türü, eğitim olanaklarına erişim açısından önemli bir faktör olarak kabul edilse de, bu araştırma bulguları ekonomik sermaye açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, mevcut araştırmada ekonomik sermayenin okulöncesi eğitim katılımını etkileyen diğer faktörlere kıyasla daha az farklılaştırıcı bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Ekonomik sermaye, bireylerin sahip olduğu maddi varlıklar ve finansal kaynakları ifade etmektedir (Bourdieu, 2015, s. 41). Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Guarini vd. (2018, s. 256) araştırmalarında bireysel eğitim eşitsizliğinin ekonomik eşitsizlikle anlamlı yönde ilişkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Waits (2012, s. 108) ise diğer tüm değişkenler sabit tutulduğunda, hane gelirinin gelir kategorisindeki her artış için okul seçimine katılım şansını artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında ekonomik eşitsizlikler ile nitelikli eğitime erişim ve başarı durumlarını inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Atmaca 2019, s. 239; Barber, 2019, s. 94; Buyruk, 2008, s. 145; Coşkun, 2014, s.102; Çiftçi ve Çağlar, 2014, s. 167; Hollins, 2016, ss. 132-135; Jao, 2017, s. 157; Kaya, 2008, s. 88; Ma vd. 2018, s. 149; Memon vd., 2010, s. 683; Özel vd., 2013, s. 188; Suna vd. 2021, s. 153). Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, ekonomik sermaye göstergeleri ile okulöncesi eğitime katılım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesidir. Alanyazındaki genel eğilim, ekonomik sermayenin eğitimsel erişimde belirleyici bir eşitsizlik kaynağı olduğu yönündeyken (Guarini vd., 2018, s. 256; Waits, 2012, s. 108; Bourdieu, 2015, s. 54), bu çalışmada ekonomik sermayenin ayrıştırıcı rolünün silikleştiği görülmüştür. Bu durumun birkaç temel nedeni olabilir. İlk olarak, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden oluşması ve verilerin toplandığı Muğla ili Menteşe ilçesindeki sosyo-ekonomik yapının görece homojen bir dağılım sergilemesi, ekonomik uçurumların etkisini istatistiksel olarak sınırlamış olabilir. İkincisi, Bourdieu'nün sermaye dönüşümü ilkesi gereği, ekonomik sermayenin doğrudan bir belirleyici olmak yerine, kültürel sermayeye (örneğin eğitim materyallerine erişim) dönüşerek dolaylı bir etki yaratmış olması muhtemeldir. Nitekim kültürel sermaye boyutunda elde edilen anlamlı farklılık bu dönüşümü destekler niteliktedir. Son olarak, ilgili dönemde bölgedeki kamu kaynaklı okulöncesi eğitim imkanlarının erişilebilirliğinin (ücretlerin düşük olması veya yaygın devlet anaokulları), ekonomik sermayenin katılım üzerindeki bariyer etkisini azaltmış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, okulöncesi eğitime erişimde salt gelir düzeyinden ziyade, ailenin eğitime attığı değer ve kültürel pratiklerin (kültürel sermaye) daha baskın bir belirleyici olduğunu işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, kültürel ve sosyal sermaye göstergeleri açısından okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanlar arasında önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları, bu sermaye türlerinin ailelerin eğitim tercihlerine ve çocuklarının okulöncesi eğitim katılım durumlarına etkisi bakımından

homojen bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan araştırmada sembolik ve ekonomik sermaye göstergelerinin okulöncesi eğitime katılım sağlayanlar ile sağlamayanlar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmada sembolik sermaye ve ekonomik sermaye göstergelerinin okulöncesi eğitime katılım açısından gruplar arasında diğer sermaye türlerine göre daha az belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırma okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması için sadece ekonomik teşviklerin yeterli olmadığını, ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerini artırıcı stratejilerin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim okulöncesi eğitime katılımın akademik başarıyı ve diğer becerileri desteklediği bilinmektedir (Türkkaş Anasız, Ekinci, Anasız, 2018, s. 166). Araştırmadan elde edilen sonuçlar da Bourdieu'nün sermaye türlerinin önemini gösteren çalışmalarının çoğunlukla sonucuyla benzer sonuçlar ortaya koymuş olup okulöncesi eğitim katılımı üzerinde farklı sermaye türlerinin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okulöncesi eğitime katılımında ailenin ekonomik gelirinden ziyade, sahip olduğu kültürel birikimin ve sosyal ağların daha belirleyici olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve politika yapıcılara şu öneriler geliştirilmiştir:

- *Ailelere Yönelik Kültürel Sermaye Destek Programları:* Araştırma sonuçları, kültürel sermayesi düşük ailelerin çocuklarını okulöncesi eğitime gönderme eğiliminin daha az olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerdeki okulöncesi eğitim kurumları sadece çocuklara yönelik bir bakım merkezi olarak değil, aynı zamanda ailelerin kültürel sermayelerini artırıcı "Ebeveyn Akademileri" olarak işlev görmelidir. Okul bünyesinde düzenlenecek kitap okuma atölyeleri, kültürel geziler ve seminerler yoluyla ailenin eğitimsel farkındalığı artırılmalıdır.
- *Sosyal Ağları Güçlendirici Yerel Mekanizmalar:* Sosyal sermayenin katılım üzerindeki anlamlı etkisi göz önüne alındığında, okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirecek mekanizmalar kurulmalıdır. Sosyal çevresi kısıtlı olan ve eğitim fırsatlarından haberdar olamayan ailelere ulaşmak için, okul yönetimleri yerel kanaat önderleri (muhtarlar vb.) ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak, okulöncesi eğitimin önemini anlatan bilgilendirme ağları oluşturmalıdır.
- *Bütüncül Erişim Politikaları:* Araştırmada ekonomik sermayenin katılım üzerinde tek başına belirleyici olmaması, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sadece ücretsiz eğitim veya ekonomik teşvik sağlamanın yeterli olmayacağını göstermektedir. Politika yapıcılar, ekonomik erişilebilirliğin yanı sıra, okulöncesi eğitimin bir lüks veya bakım hizmeti değil, akademik bir temel olduğu algısını yerleştirecek sembolik ve kültürel kampanyalara öncelik vermelidir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara şu öneriler verilebilir.

- ✓ Araştırmacılar, farklı sermaye türlerinin okulöncesi eğitime katılımı üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyebilir. Özellikle kültürel ve sosyal sermayenin etkilerini ayrı ayrı analiz ederek, farklı aile gruplarının karşılaştıkları engeller belirlenebilir.

- ✓ Özellikle kültürel ve sosyal sermayenin eğitim üzerindeki etkilerini farklı sosyoekonomik gruplar ve bölgeler arasında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- ✓ Farklı sermaye türlerinin okulöncesi eğitimde nasıl etkileşime girdiğini anlamak için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

## Araştırmanın Literatüre Katkısı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, ailelerin sahip olduğu sermayeler ile çocuklarının okulöncesi eğitime katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Öncelikle, okulöncesi eğitime katılımın sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve sembolik sermaye gibi faktörler tarafından da şekillendiğine dair bir anlayış geliştirmektedir. Özellikle Türkiye bağlamında, ailelerin çocuklarının eğitimine yaptıkları yatırımın boyutlarında ve eğitimde fırsat eşitliği konularında yol gösterici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın verilerinin tek bir coğrafi bölgeden toplanmış olması ve uzun vadeli etkileri üzerine bir değerlendirme yapılamaması çalışmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir.

Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	<p>* Bu makale 11-17 Kasım 2022 tarihinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresinde (EDU) sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "Okulöncesi Eğitime Katılımın Ailelerin Sermaye Türleri Açısından İncelenmesi" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve değiştirilerek üretilmiş hâlidir.</p> <p>* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.</p> <p>*(Bu araştırma kapsamında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'ndan 25.08.2020 tarih ve 200003 protokol no'lu etik kurul onayı alınmıştır.)</p>
Benzerlik Taraması	Yapıldı – Ithenticate
Etik Bildirim	<a href="mailto:itobiad@itobiad.com">itobiad@itobiad.com</a>
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Yapay Zeka Kullanım Beyanı	Bu makalenin hazırlanma sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme ve metnin akıcılığını iyileştirme amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Çalışmanın tüm akademik sorumluluğu yazara aittir.
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	<p>* This article is an improved and partially modified version of the paper titled "Investigation of Preschool Education Participation in terms of Capital Types of Families", which was presented orally at the International Education Congress (EDU) held in Antalya on November 11-17, 2022, but the full text was not published.</p> <p>It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.</p> <p>* (For the field research that forms the basis of this study, an Ethics Committee Decision was taken with the decision of Mugla Sıtkı Kocman Rectorate, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 25.08.2020 and numbered 200003.)</p>
Plagiarism Checks	Yes - Ithenticate
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	<a href="mailto:itobiad@itobiad.com">itobiad@itobiad.com</a>
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
AI Usage Statement	AI tools were used to a limited extent only for language editing and improving the fluency of the text. All academic responsibility for the content of the study belongs to the author.

## Kaynakça / References

Altunsaray, M. (2000). *İmam hatip liselerine talebi etkileyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alpaykut, S. (2017). Türkiye'de illerin yaşam memnuniyetinin temel bileşkenler analizi ve topsıs yöntemiyle ölçümü üzerine bir inceleme. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 29(4), 367-395.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut Çev.). İstanbul: Kalkedon.

Atmaca, T. (2019). Eğitimde eşitlik yanılması: Türkiye'de eğitimde eşitsizliklerin yeniden üretimi. L. Sunar (Ed.). *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik II* (s. 215-253) içinde. (2. bs.). Ankara: Nobel.

Ball, S., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological explanation of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52– 78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1995.tb02478.x>

Barber, M. (2019). *Inequalities in educational choice and outcomes* (Doctoral Thesis) Queens University, ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/2190212570?accountid=16595>

Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education* (. 71-112) İçinde. UK: Tavistock.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. UK: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. Passeron, J.C., (1979). *The Inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (ss. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. <https://doi.org/10.2307/202060>

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of classical sociology*, 13(2), 292-302. <https://doi.org/10.1177/1468795x12468736>

Bourdieu, P. (2015). *Ayırım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (D. F. Şannan ve A. G. Berkurt Çev.). Ankara: Heretik.

Börü, M. (2009). *The determinants of financial development in Turkey: a principal component analysis*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Caner, A., Okten, C. (2013). Risk and career choice: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, 29(6), 1060–1075. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.05.006>

Cansız, M., Özbaylanlı, B., ve 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>

- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal Of Educational Studies*, 52(4), 390-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00275.x>
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/228943>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye’de eğitim başarısında eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., and Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 73(2), 92-111. [doi.org/10.2307/2673239](https://doi.org/10.2307/2673239)
- Diñçer, M. A. Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.005>
- DiMaggio, P. and Mohr J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261. <https://doi.org/10.1086/228209>
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal Components Analysis*. California: Sage.
- Ferreira, F. H., Gignoux, J. (2013). The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210-246. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5873>
- Göksen, 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.006>
- Guarini, G., Laureti, T. and Garofalo, G. (2018). Territorial and individual educational inequality: A capability approach analysis for Italy. *Economic Modelling*, 71, 247- 262. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.12.016>
- Hollins, A. K. (2016). *Economic inequality and student achievement in reading, mathematics, and science across OECD countries* (Doctoral Thesis) Boston University. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/1801956684?accountid=16595>
- Horvat, E., Weninger, E. And Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks, *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351. <https://doi.org/10.3102/00028312040002319>
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*. (M. Özyay Çev.). İstanbul: Şule.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J., Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural sociology*, 66(1), 43-68. <https://doi.org/10.1111/j.1549->

Jao, Y. (2017). *Educational standardization and inequality of educational opportunity. A comparative study on east Asia* (Doctoral Thesis). Northwestern University. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/1911315266?accountid=16595>

Jourdain, C., ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (J. H. Houghton, Çev.). Oxfordshire: Routledge.

Kaya, G. (2008). *Family, school and neighborhood influences on the educational attainment of youth: Güzelyaka case study* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Yüksekokulu, Ankara.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385.

Ma, Y., Hou, X., Huang, J., Wang, W., Li, Y., Zhou, X. Du, X. (2018). Educational inequality and achievement disparity: An empirical study of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 87, 145-153. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.026>

Ma, G., and Wu, Q. (2019). Social capital and educational inequality of migrant children in contemporary China: A multilevel mediation analysis. *Children and Youth Services Review*, 99, 165-171. [doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.002](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.002)

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.

Murphy, M. (2018). *Sosyal Teori ve Eğitim Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak*. (M. Korumaz ve Y. E. Ömür Çev.). Konya: Eğitim.

Niehof, J. (1997). *Resources and Social Reproduction: The Effects of Cultural and Material Resources on Educational and Occupational Careers in Industrial Nations at the End of the Twentieth Century*. Radboud University Nijmegen. [https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/146440/mmubn000001\\_250945134.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/146440/mmubn000001_250945134.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

Özdemir, T. (2018). *Reproduction strategies of the new middle class parents in the field of Turkish education system*. (Yüksek Lisans Tezi) Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özel, Y., Özel, S. Thompson, B. (2013). SES-Related mathematics achievement gap in turkey compared to european union countries. *Education and science*, 38(170), 179-193. [doi: 10.15390/ES.2013.1195](https://doi.org/10.15390/ES.2013.1195)

Salehi-Isfahani, D., Hassine, N. B., and Assaad, R. (2014). Equality of opportunity in educational achievement in the Middle East and North Africa. *The Journal of Economic Inequality*, 12(4), 489-515. doi.org/10.1007/s10888-013-9263-

Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. doi: 10.26650/JECS2021-934211

Sullivan, A. (2011). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912. doi: 10.1177/0038038501035004006

Swartz, D. (2015). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.

Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of education review*, 21(5), 455-470. doi.org/10.1016/s0272-7757(01)00028-0

Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557. <https://doi.org/10.2307/2095300>

Türkkaş Anasız, B., Ekinci, C. E., ve Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173. doi.org/10.17679/inuefd.374051

Waits, T. (2012). *Pierre Bourdieu’s theory of capital and parental school choice decisions: A national study*. (Doctoral Thesis) ProQuest Dissertations and Theses Global. American University. doi.org/10.57912/23867520.v1

Weber, M. (2008). *Sosyoloji yazıları*. (T. Parla Çev.). İstanbul: Deniz.

Weiss, N. A. (2015). *Introductory Statistics*. Pearson.

Willis, P. (2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Oxfordshire: Routledge.

Yıldız, E. (2018). *Büyük boyutlu veri sınıflandırmada doğrusal boyut indirgeme yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül Denizli, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>  
Erişim tarihi: 22.06.2024

Zobar, A. (2006). *Ailelerin ve öğrencilerin lise seçimlerini etkileyen faktörler (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.