



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

BOURDİEU SOSYOLOJİSİNDE
EĞİTİMİN YERİ: BETİMSSEL BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Kübra HAKYOLDAŞ

Niğde
Ağustos, 2024

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

BOURDİEU SOSYOLOJİSİNDE
EĞİTİMİN YERİ: BETİMSEL BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Kübra HAKYOLDAŞ

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Elif Nagihan TÜRKÖZ

Üye : Prof. Dr. Bülent KARA

Üye : Doç. Dr. Çağdaş Ümit YAZGAN

Niğde

Ağustos, 2024

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Bourdieu Sosyolojisinde Eğitimin Yeri: Betimsel Bir Analiz” adlı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bu kaynaklara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Kübra HAKYOLDAŞ



ÖNSÖZ

20. yüzyılın önde gelen sosyologlarından olan Pierre Bourdieu, eğitime sınıfsal faktörlerin etki düzeyinin oldukça fazla olduğu ve hakim sınıfın bu döngüyü toplumsal yapı içinde sürekli yeniden üretimini sağladığı üzerinde durmuştur. Bu çalışma farklı habitustan gelen bireylerin eğitim sistemi içinde yeniden üretime nasıl tabii olduklarını ve hakim sınıfın rolünün Pierre Bourdieu kavramları ve metinleri üzerinden analiz etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, konu belirlenmesi sürecinde ve tezimin tüm aşamalarında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Elif Nagihan TÜRKÖZ'e, aynı zamanda bu süreç içinde katkısını ve yardımlarını daima hissettiğim Sayın hocam Prof. Dr. Bülent KARA'ya, Jürimde yer alan ve kıymetli katkılarından dolayı Sayın hocam Doç. Dr. Çağdaş Ümit YAZGAN'a

Yüksek Lisans sürecim boyunca beni cesaretlendiren, bilgisi ve deneyimini hiç esirgemeyen bu alanda bildiğim ne varsa bir yerinde mutlaka dokunuşu olan, hayatımın mihenk taşı çok sevgili arkadaşım Arş. Gör. Gürkan BAYINDIR'a,

Son olarak hayatım boyunca bana olan desteklerini ve inançlarını hissettiğim, beni her zaman en iyisiyle tanıştıran, başarımın en büyük parçaları olan sevgili ailem'e

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BOURDIEU SOSYOLOJİSİNDE EĞİTİMİN YERİ:
BETİMSSEL BİR ANALİZ**

HAKYOLDAŞ, Kübra
Sosyoloji Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Elif Nagihan TÜRKÖZ
Ağustos 2024, 92 Sayfa

Sosyologlar toplumsal dünyayı farklı paradigmalardan okurlar ve bu farklı okumalar içinde eğitim sosyolojisinin yeri oldukça geniş bir alan kaplamaktadır. Yapısalcılıktan Sembolik Etkileşimciliğe, Durkheim'den Marx'a kadar farklı görüşlere sahip isimlerin kuramları içinde eğitimle ilgili değerlendirmeleri mevcuttur. Bu durum eğitim sosyolojisinin toplumsal ilişkilerin yeniden düzenlenmesi ve inşa edilmesindeki önemiyle yakından ilgilidir. Eğitim sosyolojisi içinde eğitim olgusu yeniden üretim aracı ve toplumsallaşmada etkili bir faktör olarak ele alınmaktadır. Eğitim olgusu farklı kuramlarda değişik yönleriyle ele alınsa da herkesin ortak fikre sahip olduğu nokta, eğitimin toplumsal bir araç olarak kabul görmesidir. Pierre Bourdieu toplumsal ilişkilerin üretiminde kültürel faktörlerin üzerinde durmaktadır. Bourdieu eğitim olgusunu bu perspektiften analiz eder. Bu çalışmada Bourdieu'nun bu kapsamdaki çalışmaları analiz edilmeye ve eğitim olgusu ile ilgili görüşleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır. Genel olarak bu çalışmanın amacı söz konusu literatüre katkıda bulunmaktır. Bu çalışmada ayrıca Bourdieu'nun fikirlerinden hareketle eğitim olgusunun eleştirel bir analizi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Pierre Bourdieu, Eşitsizlik, Fırsat Eşitliği

ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**THE PLACE OF EDUCATION IN BOURDIEU'S SOCIOLOGY:
A DESCRIPTIVE ANALYSIS**

HAKYOLDAŞ, Kübra
Department of Sociology
Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Elif Nagihan TÜRKÖZ
July 2024, 92 Pages

Sociologists read the social world from different paradigms, and the place of sociology of education in these different readings covers a wide area. People with different views, from Structuralism to Symbolic Interactionism, from Durkheim to Marx, have evaluations about education within their theories. This situation is closely related to the importance of educational sociology in reorganizing and constructing social relations. Within the sociology of education, the phenomenon of education is considered as a means of reproduction and an effective factor in socialization. Although the phenomenon of education is discussed in different aspects in different theories, the point that everyone has a common idea is that education is accepted as a social tool. Pierre Bourdieu emphasizes cultural factors in the production of social relations. Bourdieu analyzes the phenomenon of education from this perspective. In this study, Bourdieu's works in this context were tried to be analyzed and his views on the phenomenon of education were tried to be discussed with a holistic approach. In general, the aim of this study is to contribute to the literature in question. In this research, an attempt was made to make a critical analysis of the phenomenon of education based on Bourdieu's ideas.

Key words: Education, Pierre Bourdieu, Disparity, Inequality of Opportunity

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Kavramı.....	3
1.1.1. Formal Eğitim	5
1.1.1.1. Örgün Eğitim	6
1.1.1.2. Yaygın Eğitim.....	6
1.1.2. İnfomal Eğitim	6
1.1.3. Uzaktan Eğitim.....	7
1.2. Eğitim Sosyolojisi	10
1.2.1. Klasik Yaklaşımlar	13
1.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar.....	20

İKİNCİ BÖLÜM

PIERRE BOURDIEU VE EĞİTİM

2.1. Alan.....	23
2.1.1. Alanların Yapısı, Özerkliği ve Sınırları	24
2.1.2. Güç Alanı	26
2.1.3. Alanların Yapısı	28
2.1.4. Doxa ve İllusio	28
2.2. Habitus	30
2.3. Sermaye.....	34

2.3.1. Sosyal Sermaye	35
2.3.1.1. Sosyal Sermaye Kavramı ve Gelişimi	38
2.3.1.2. Sosyal Sermayenin Özellikleri	40
2.3.1.3. Sosyal Sermaye Teorisine İlişkin Görüşler	42
2.3.1.3.1. Coleman (1988) ve Sosyal Sermaye	42
2.3.1.3.2. Putnam (1995) ve Sosyal Sermaye	44
2.3.1.3.3. Bourdieu (1986) ve Sosyal Sermaye.....	46
2.3.1.3.4. Fukuyama (1999) ve Sosyal Sermaye.....	47
2.3.2. Ekonomik Sermaye	48
2.3.3. Kültürel Sermaye.....	49
2.3.4. Sembolik Sermaye.....	50
2.4. Bourdieu’da Toplumsal Sınıfların Eğitimle İlişkisi.....	53
2.5 Bourdieu’nun Sınıf Teorisinin Ana Hatları ve Eğitim.....	56
2.5.1. Sınıf Yapısı.....	56
2.5.2. Sınıf Habitusu.....	60
2.5.3. Sınıf Uygulamaları	62
2.5.4. Sınıflandırıcı Çatışmalar ve Sembolik Şiddet	64
2.5.5. Pratik Durumdan Nesnel Duruma: Sembolik İktidarın Modaliteleri	70
2.6 Eğitimde Fırsat Eşitsizliği ve Bourdieu	73
SONUÇ.....	76
KAYNAKÇA.....	82

GİRİŞ

Eğitim ¼lkemizin önemli sorunlarından biridir. Genel tanımıyla eğitim, bireylerin toplum içinde yerlerini alabilmeleri için, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanmada kişilik kazanmalarına, sosyal yaşamlarında yardım etme, terbiye olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de eğitim olgusuna bakış, meslek sahibi olunan bir yer, statü kazanmada etkili olan bir kurum, var olan hayat standartlarında gelişim sağlayan bir araç olarak değerlendirildiği gör¼lmektedir. Bu çalışmada Bourdieu’nun eğitime olan bakış açısına eleştirel bir analizle yaklaşılmaktadır.

Bourdieu’nun eğitime bakış açısı sosyoloji içinde farklı eğitim okumalarının bir karışımı şeklinde düşünülebilir. Bourdieu sosyolojide var olan eğitim anlayışlarından faydalanırken onlara eleştiriler getirir. Ayrıca Bourdieu eğitimi yalnızca toplumsallaşma aracı olarak ele alan görüşlere de eleştiriler getirir. Eğitim olgusunun ekonomik saiklerle sınırlandırılmasına karşı çıkar ve eğitime kültür problemini dahil etmiştir. Bourdieu’nun kavramları birbiri ile ilişkilidir ve eğitim konusunda yeni açılımlar ortaya çıkarır. Bourdieu’nun alan kavramı, eğitim toplumsal bir kurum olarak değerlendirilmesinin değişmesini sağlar. Eğitimi bir alan olarak nitelendirir. Her alanın bir tarihi ve farklı aktörleri, kuralları mevcuttur. Bu alandaki aktörler alan içindeki kuvvetlerle mücadele ederler. Bourdieu ile bütünleşmiş habitus kavramı ise eğitimde kültürel eşitsizliklerin yok sayılmasına karşı çıkar. Habitus kavramına kültürel yatkınlıklar tanımını getiren Bourdieu sınıf farklılıklarının bu yatkınlıklarda farklılaşmayı getirdiğini vurgulamaktadır. Bourdieu’ya göre eğitim üst sınıfların anlam dünyası içinde şekil almıştır. Eğitim sisteminin bu şekilde alt sınıfları elenmesine neden olan bir işlevi de söz konusudur. Bourdieu’nun temel kavramlarından olan kültürel sermaye, toplum içindeki sınıflaşmada ekonomik faktörlerin belirleyici konumda olmasına eleştiri getirmiştir. Ona göre kültürel sermaye toplumsal ayrışmaların gerekçelerini ortaya çıkarmaktadır.

Bourdieu eğitimdeki başarının belirlenmesinde ekonomik sermaye kadar kültürel sermayenin de etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu kavramlar Bourdieu sosyolojisinin temel kavramlarıdır. Bourdieu eğitim alanını çözümlmek için kavramlardan yararlanmıştır.

Eğitim sosyolojisi içinde eğitim olgusu yeniden üretim aracı olarak ve toplumsallaşmada etkili bir faktör olarak ele alınmaktadır. Eğitim olgusu farklı

kesimlerde ve kuramlarda değişik yönleriyle ele alınsa da herkesin ortak fikre sahip olduğu yer, eğitimin toplumsal bir araç olarak kabul gördüğü noktasıdır. Pierre Bourdieu toplumsal ilişkilerin üretiminde kültürel faktörlerin üzerinde durmaktadır. Bourdieu eğitim olgusunu bu perspektiften analiz eder. Bu çalışmada Bourdieu'nun bu kapsamdaki çalışmaları analiz edilmeye ve eğitim olgusu ile ilgili görüşleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaya çalışılacaktır. Genel olarak bu çalışma söz konusu literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada asıl amaç Bourdieu temelinden hareketle eğitim olgusunun eleştirel bir analizini yapmaktır.

Bu tez literatür taramasına dayalı betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Akademik araştırmalarda literatür taraması olarak adlandırılan süreçte araştırma yapılacak konu özelinde daha önce yapılmış çalışmaların araştırılması, incelenmesi, tasnif edilmesi, sentez edilmesi gibi çalışmaları içermektedir. Literatür taramasının ve analizinin asıl amacı önceki literatürün araştırılan konu hakkında geldiği noktayı tespit etmek, literatürdeki boşluk ve atlamaları ortaya koymak ve kendi çalışmamızın önceki literatür içerisinde nereye oturacağını tespit etmektir (Demirci, 2014). Bu bağlamda yapılan literatür taramasının detaylı analizi bu araştırmada sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Kavramı

Eğitim geçmişten günümüze olan süreçte devamlılığını sağlayan bir kavram niteliğindedir. Eğitim, toplumların kültürel yapısına göre farklılıklar göstermektedir. Toplumda var olan kuralların sistemli bir şekilde öğrenilmesinde eğitim önemli bir konumdur. Toplumsal süreçler eğitimle şekillenmektedir.

Bugün eğitim kavramına ilişkin ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bunun nedeni kavramın genel-geçer olmaması ve tanımlayanların eğitimin işlevsel boyutu ile ilgilenmemesidir (Şişman, 2014: 112). Eğitim, bulunduğu zamana, ortama ve konjoktüre göre kendini geliştirmekte ve sürekli olarak yenilenmekte olduğundan tam olarak tanımlanamamakta olup, eğitim ile bireyler şekillendirilebilmektedir (Sönmez, 1987: 68). Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012: 4). Eğitime geniş çerçeveden bakıldığında kültürlenme süreci olarak adlandırılabilir. Kültürlenme süreci insanın içinde yaşadığı ve büyüdüğü topluma göre şekillenmektedir. Her toplum kültürel özelliklerini nesilden nesile aktarmaktadır. Toplumun içinde yaşayan bireyleri genel istenilen şekillere evirmeye çalışması sürecine kültürleme denir. Kültürleme bilinçli ve bilinç dışında her ortamda gerçekleşebilir. Belirli bir amaç doğrultusunda yapılan kültürleme eğitimin içindedir. Literatür içerisinde eğitim bilimciler kültürlenmeyi formal ve informal olarak değerlendirilmektedir (Fidan, 2012: 5). Eğitimin hangi ortamda verildiği, verilen eğitimin planlı olarak mı yoksa plandan bağımsız mı verildiği kategorilere ayrılarak açıklanmaktadır.

İnsan eğitimle birlikte yeteneklerini geliştirme imkanı bulabilmektedir. Doğuştan bir takım yetenekleri bulunan insanların, bu yeteneklerini kullanabilmeleri ve farkında olabilmeleri için eğitilmeleri gerekmektedir. Hayatın normal akışı içerisinde eğitilen insanlar, zamanla bazı özellikler kazanarak, kişiselleşmektedirler. Eğitimin diğer bir önemli görevi de, toplumda zamanla oluşan gelenek ve değer yargılarının diğer nesile aktarılmasıdır (Gül, 2004: 225). Eğitim ve toplum birbirini tamamlayan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplum sürdürülebilirliğini

sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sayesinde kültürlerin devamlılığı sağlanmaktadır.

Eğitimin hedeflerine bakıldığında ise bu hedeflerin küresel çaptan bölgeleşe, hatta yerele bile indirgenemediği görülmektedir (Şişman, 2011: 113). Eğitim hedeflerinin nesilden nesile aktarımını sağlıklı bir şekilde sağlamış olan toplumlar gelişmeye ve değişmeye açık durumda olup, bunu da başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Eğitim sayesinde mevcutta bulunan bilgi, eleştirilip, yeniden düşünülerek, zamana ve kişiye göre şekillenebilmektedir (Eskicumali, 2001: 110). Eğitim süreci içerisinde bireyde farklı düşünme yaklaşımları geliştirilerek bireyin gelişimini sağlamaktadır.

Eğitim süreci insanın doğumundan ölümüne kadar devam etmekte olup; insanlar zamanla eğitim konusunda birbirlerinin rol modelliğini oluşturmaktadır. Eğitimin önemli bir role bürünmesi ise, ancak okullar vasıtası ile sağlanmaktadır (Oktay, 2001: 2). Bu durumda ülkelerin, kendi kültürlerine ve değerlerine göre eğitim sistemi geliştirmesini doğurmuştur. Ulus devletlerin ortaya çıkmaya başladığı 19. Yüzyıl ile eğitim sistemleri gelişmeye başlamış olup, eğitim en temel bir insani hak olarak görülmüştür. Ulus devletlerin kurulmasından önce, eğitim sadece belirli zümrelerin ulaşabildiği, bütün insanlığın kullanabildiği kamusal bir hak değildi (Claudia, 2017: 402). Ulus devletlerin gelişmesi neticesinde eğitim, bütün insanların hakkı olarak görülmüş ve temel kamu hizmetlerinden biri olmuştur (Şişman, 2011: 113). Küreselleşmenin eğitim sisteminde yaratmış olduğu bu olumlu etkisinin yanında, geleneksel değerleri hızlı bir şekilde tehlike altına sokmak gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Oktay, 2001: 3). Eğitime yaklaşım şekilleri yaşanan dönemde sıkça değişime uğramaktadır. Toplumun kültürel yapısı küreselleşmeyle birlikte geleneksel olarak adlandırılan yapının değişmesinde oldukça etkili durumdadır.

Küreselleşmenin hüküm sürdüğü milenyum çağında hem sistemler hem de bireyler, küreselleşmenin hâkim olduğu değişime ayak uydurmak zorunda kalmışlardır (Claudia, 2017: 403). Bu değişime ayak uydurmayan sistemler ve bireyler, yeni oluşan sistemin dışında kalmışlardır. İşte bu noktada yaşanan değişime en kolay ayak uydurma şekli eğitim ile sağlanmaktadır (Oktay, 2001: 3). Yenedünya düzeninin bilgiye daha kolay ulaşılabilir hale gelmiş, hayat tarzları yavaş yavaş dijitalleşmeye başlamış, internet hayatın vazgeçilmez bir unsuru olmuş olup; bunların

yanında dünya nüfusu artmaya başlamış, kısıtlı imkânların paylaşımından dolayı savaşlar çıkmaya başlamış olup, bu değişimler sonucunda bireyler, sistemler kendilerine adapte olabilmeleri için baskı görmeye başlamışlardır (Şişman, 2011: 113). İktisadi açıdan eğitime bakıldığında, iktisatçıların ekonomik büyümenin temel taşı olarak eğitimi gördükleri görülmektedir. Eğitim sayesinde kitle yığını olan bireylerin, birer kalifiye elemana dönüşeceği, bu sayede de ekonomik büyüme yaşanacağı öngörüsü hâkimdir (Claudia, 2017:405).

Eğitim hakkında düşünceler uzun yıllar önce başlamıştır. Bundan iki yüz yıl kadar önce Kant; insanın var olmasını eğitime bağlamıştır. İnsanın var olabilmek için yeteneklerini geliştirebilmesinin kendiliğinden olmadığını, çünkü doğa bu yetenekleri hazır halde insana vermediğini söylemektedir. Fakat bunların gelişebilmesi için doğa insana olanakların başlangıçlarını sunmaktadır. İnsan da bunları geliştirecektir düşüncesini söylemiştir (Usanmaz, 2020: 19). Eğitim kişinin gelişmesini sağlayan bir olgudur. Literatür içinde eğitime yaklaşımlar farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Eğitim kavramını daha detaylı açıklamak için farklı kategorilendirmeler yapılmaktadır.

1.1.1. Formal Eğitim

Formal eğitim bir amaç doğrultusunda yapılır. Önceden hazırlanan bir plana göre yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından yürütülür. Bu eğitim sonucunda dönüt alacak değerlendirme işlemlerinden yararlanır (Fidan, 2012: 8). Formal eğitim sistemi genellikle belirli bir sıralamayı takip eder ve öğrencilere belirli bir ders müfredatını tamamlama ve genellikle standardize edilmiş sınavlarla değerlendirme fırsatı sunar. Bu sistem, toplumun genel eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar ve genellikle devlet tarafından finanse edilir ve denetlenir. Planı ve standart değerlendirme yöntemleri içerir. Formal eğitim bir plana ve programa bağlı olarak kasıtlı bir şekilde bireylerde istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Formal eğitim çoğunlukla okullarda gerçekleşmektedir. Formal eğitim öğretmen tarafından planlamakta ve uygulanmaktadır. Eğitim süreci boyunca formal eğitim öğretmenin kontrolünde gerçekleşmektedir. Öğretmenin amacı bireylere hedefleri doğrultusunda olumlu davranış değişiklikleri kazandırmaktır (Gökalp, 2019: 124). Formal eğitim kendi içerisinde iki farklı kategoriye ayrılmaktadır.

1.1.1.1. Örgün Eğitim

Belirli bir yaş grubundaki bireylere Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak verilen eğitimdir (Tan, 2019: 77). Örgün eğitim okul öncesi eğitim ile başlar. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak devam etmektedir. Görüldüğü üzere belli bir hiyerarşi vardır. Bir eğitim basamağını başarıyla tamamlayamadan, sonraki eğitim basamağına geçilememektedir. Yükseköğretim basamağı dışında yaş sınırları bellidir. Belirlenen yaş sınırları dışında kalan bireyler örgün eğitimden çıkarılarak yaygın eğitim kurumlarına yönlendirilmektedir (Duman ve Peker Ünal, 2019: 52). Formal eğitim içerisinde örgün eğitim belirlenen yaş aralıklarında zorunlu eğitim şeklinde ilerlerken yaygın eğitim isteğe bağlı bir sürece tabidir.

1.1.1.2. Yaygın Eğitim

Örgün eğitim sistemine hiç katılmayan ya da örgün eğitim basamaklarının herhangi birinden sistemi terk edip ayrılmış olan bireylere yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlarda yürütülen eğitim faaliyetleridir. Yaygın eğitim faaliyetleri halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, sanat okullarında açılan kurslar ile resmi ve özel kurumlarda açılan hizmet içi eğitimleri kapsamaktadır. Yaygın eğitim, bir işte çalışan ve zamanı kısıtlı olan bireylerin rahatlıkla yararlanabileceği, zaman ve mekân yönünden daha alternatif olan eğitim faaliyetleridir (Güneş, 2016: 49). Yaygın eğitim daha çok ilgi alanına göre kendini geliştirme ve sertifikasyon programı şeklinde ilerlemektedir. Yaygın eğitimle kişiler kendini geliştirme imkanı bulabilmektedir.

1.1.2. İnfomal Eğitim

Gündelik yaşam içerisinde eğitim türleri içerisinde herkesin farkında olmadan edindiği bilgiler infomal eğitim olarak içerisinde değerlendirilmektedir. Bir plana bağlı olmaksızın insan yaşamı içerisinde çeşitli şekillerle kendiliğinden oluşan eğitim etkinliklerine infomal eğitim adı verilir (Tan, 2019: 75). Bireyin ailesi ve çevresi tarafından kazanılan bilgi, beceri ve davranışları infomal eğitim olarak açıklanmaktadır. Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenmektedir (Fidan, 2012: 5). İnfomal eğitimde birey bilgi, beceri ve davranışları en çok gözlem ve taklit yolu ile kendiliğinden öğrenmektedir. İnfomal eğitimde birey istedik davranışlar kadar

istenmeyen davranışları da kazanabilmektedir. Şöyle ki, birey ailesinden ve çevresinden kitap okuma, yardımlaşma gibi olumlu davranışları kazandığı gibi; kavga etmek, hırsızlık yapmak gibi istenmeyen kötü davranışlar da kazanabilmektedir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim tamamen informal şekilde gerçekleşir (Fidan, 2012: 6). Aile bireylerinin uğraştığı iş kolunu çocuk gözlemleyerek ve kendi çabasıyla öğrenmektedir. Eğitim esnasında yalnızca ders hakkında içerik öğrettiğini düşünen öğretmen ise fakında olmadan kendi değer yargılarını aktarabilir (Fidan, 2012: 7). İnfomal eğitim sürecinde aile ve çevre bireyde istenmedik davranışların kazanılmasını engellemede etkili olamadığı için planlı ve denetimli bir eğitim sistemine ihtiyaç duymaktadır (Güneş, 2016: 47). Geçmişten günümüze kadar olan süreçte informal eğitim hayatımızın her alanında etkili olmaktadır. Formal ve informal eğitim arasında farklılıklar vardır. İnfomal eğitim bireyin hayatının her sürecinde gerçekleşir. Formal eğitim ise yalnızca eğitim kurumları içerisinde gerçekleşir.

1.1.3. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim son dönemlerde yaşanan salgın hastalıklar ve doğal afetlerle birlikte hayatımıza hızlı bir şekilde giriş yapmıştır. Eğitimin bu yönüyle ele alınması eğitimde fırsat eşitliği kavramının detaylandırılması için oldukça önem arz etmektedir.

Eğitim sürekli değişen ve gelişen bir süreçtir (Çıkrık, 2020: 3). İnsan için önemli olan eğitim, insanın etkilendiği her türlü alandan etkilenmektedir. Günümüzde teknoloji hayatımızın her alanını önemli derecede etkilemekte ve bireyler bu sayede her gün daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır (Ülkü, 2018: 11). Gelişen teknoloji insanların hayatını etkilediği gibi bireylerin gelişimlerini temel alan eğitim kavramını da önemli ölçüde etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, bilgi ve iletişim açısından bu teknolojilerden aktif bir şekilde yararlanılabilmesini ve sistematik olarak kullanabilmesini bilen bireylerin sayısını da artırmıştır. Bunun sonucunda hayata dair her alanda teknoloji kullanımı çağın bir gerekliliği haline gelmiş ve 21. yy insanının yaşam şekli olmuştur (Yumbul, 2021:15).

21. yüzyıldaki toplumlarda eğitim, sağlık, sosyal ve ekonomik gibi birçok alanda değişimler meydana getiren teknolojik gelişmeler bireyin gelişimi üzerinde de önemli ölçüde etki yapmıştır (İşman, 2011: 14). Teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu

yüzyıl içindeki çocukların yaşam standartları ve düşünme becerileri açısından önceki nesillerden farklılıklar ortaya koyduğu bilinmektedir. Genel manada bu bireylerin bağımsız öğrenen, sorgulayan ve yordayan, araştırma ve deneyimle öğrenmeyi kalıcı hale getiren, birçok teknolojiyi bir arada kullanabilen, farklı düşüncelere açık, değişik kültürlerle iletişime geçebilen bir yapı sergiledikleri görülmektedir (Ülkü, 2018: 12). Bu teknolojik gelişmelerin içinde yer alan internet, teknolojinin eğitimde kullanılması gerekliliğini gündeme getirmiş, uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkmasında da etkili olmuştur. Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte teknolojiyle uyarlanmış bir eğitim şekli olan uzaktan eğitim bulunduğumuz yüzyılın son çeyreğinde daha fazla kullanılır hale gelmiştir (Altun, 2020: 21).

Uzaktan eğitim uygulamalarının çok öncelere dayanan bir geçmişe sahip olduğu ve eski çağlarda bu uygulamanın başladığı kabul edilmektedir (Ülkü, 2018: 13). Önceleri mektupla başlayan uzaktan eğitim, iletişim alanındaki teknolojinin gelişmeye devam etmesiyle sırasıyla radyo, televizyon, bilgisayar ve internet temelli olarak uygulanabilirliğini sürdürmüştür (İşman, 2011: 17). Uzaktan eğitim, geleneksel öğretim yöntemlerinde yetersiz kaldığı durumlarda, eğitim çalışmalarının planlanıp öğretici ile öğrenenler arasında çeşitli dijital ortamlar yoluyla sabit bir merkezden öğretim imkanı sağlar (Ülkü, 2018: 14).

Eğitim alanında gerçekleşen yenilikler, ülkemizde de yeri geldikçe şartlara göre tercih edilmiştir. Bu yeniliklerden biri olan uzaktan eğitim günümüzde hem televizyon yayını üzerinden hem de internet aracılığıyla öğrencilere hizmet vermektedir. Bu konuda geçmiş yıllarda başlatılan önemli gelişmelerden biri de FATİH projesi olmuştur. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında pilot uygulama olarak başlatılan FATİH projesinin genel açılımı Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'dir. Bu projenin öncelikli amacı eğitimde fırsat eşitliği oluşturmak olarak belirlenmiştir (İçten, 2006: 38).

Projenin uygulanması aşaması için öncelikli olarak okullarda gerekli donanım ve yazılım altyapısı oluşturulması planlanmış ve gereken adımlar atılmıştır. Okullara üst kademelerden başlanılarak etkileşimli tahta kurulması, çok fonksiyonlu yazıcı dağıtılması, öğrenci ve öğretmenlere tablet dağıtımı yapılması gibi planlamalar yapılmıştır. Ancak bu planlanan adımlar atılmaya çalışılsa da hedeflenen sayı henüz gerçekleştirilememiştir (Aydemir, 2018: 25).

Yaşamdaki her gelişmenin olduğu gibi eğitimdeki değişimin de yani uzaktan eğitimin de bir takım olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır (Newby vd., 2006: 105). Elitaş (2017: 48) Uzaktan eğitimin olumsuzlukları hakkında grupta çalışma disiplininin yoksun olduğu için öğrencilerin sosyalleşmesini engellediğini, motivasyon kaybına neden olduğunu, uygulama gerektiren dersler için problem oluşturduğunu, beceri ve tutuma yönelik davranışların geliştirilmesinde etkili olmadığını ve teknoloji bağımlılığı riskini taşıdığını belirtmektedir. Uzaktan eğitimin uygulanma aşamasında da zorluklar yaşanabildiği ve bağımsız çalışma alışkanlığı edinmemiş, otonomluk kazanmamış öğrenciler için fayda sağlayabilecek bir program olmadığı da bilinmektedir. Ayrıca derslerin hazırlanması, planlanması konusunda öğretmenlere daha çok çaba ve zaman harcatmakta, teknoloji kullanımı konusunda yetersiz olan öğrenciler de öğrenmede problem yaşamaktadır (Yeniad, 2006: 38).

Elitaş (2017: 50) uzaktan eğitimin sağladığı fayda hakkında ise bireyin öğrenme sorumluluğunun kendinde olmasını ön gördüğü için bireylerde kendi kendilerine karar verme yeteneklerini geliştirmekte olduğunu, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın kendi öğrenme hızında öğrenme imkanı sunduğunu, bireyin girişimcilik yönlerini ortaya koyduğunu ve hayat boyu öğrenmeyi sağlamadığını ifade etmektedir. Kaya (2002: 55) uzaktan eğitimin öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğunu yüklediğini, öğrenme ortamını zenginleştirdiğini, standart bir eğitim programı ortaya koyduğunu, eğitimdeki maliyeti ve fırsat eşitsizliğini düşürdüğünü ifade etmiştir. Demiray (1999) uzaktan eğitimde öğrencilerin eğitime istedikleri zaman devam edebilme ve her yaşta bireyin kendi isteğine ve ihtiyacına uygun olan eğitimi görme imkanı olduğunu dile getirmiştir. Bu açıklamalara dayanarak uzaktan eğitim uygulamalarıyla her ortamda ve her yaşta eğitimin mümkün olabildiği ve uzaktan eğitimin bireyin gelişim sağlamasına katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür (Akt. Ülkü, 2018: 25).

Uzaktan eğitim sistemlerinin eğitimde kullanılması, eğitim teknolojilerindeki gelişmelerle Covid-19 salgın sürecinden önce de alternatif bir sistem olarak tartışılmıştır. Ancak salgın sebebiyle milyonlarca öğrencinin zorunlu olarak evde kalması gerekince eğitim uygulamalarındaki bu düşünce daha da hız kazanmıştır (Yumbul, 2021: 20).

Yüz yüze eğitim ile hayatımıza hızlı bir giriş yapan uzaktan eğitimi kıyasladığımızda; uzaktan eğitim her yaşta birey için zaman sınırı olmaksızın çeşitli

ortamlarda eğitim alma olanağı tanıyarak fırsat eşitliği sağlamaktadır (Ekren, 2014:41). Yüz yüze eğitimde ise belirli bir yaş aralığı ile belirli öğrenme ortamı ve zaman sınırı bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulanma açısından yüz yüze eğitim sistemine göre hem daha kolay hem de düşük maliyetli bir eğitim şekline sahiptir. Ancak uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilere ulaşmak teknolojik araçlarla gerçekleştirilmektedir bu da uygulamada sınırlılık oluşturabilmektedir. Ayrıca yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimin eksik kaldığı bir faktör vardır ki bu çok önemlidir bireyler arasındaki etkileşim. Bu etkileşimin başarılı olması da öğrenenlerin içinde buldukları ortamlarda kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve kendilerini ait hissedebilmeleriyle mümkündür. Aynı zamanda yüz yüze eğitim anlık geri bildirimlerin, dönüt ve düzeltmelerin zamanında yapılabilmesi ve sözel iletişimin gelişmesine katkı sağlamasıyla da uzaktan eğitimden farklılık göstermektedir (Ülkü, 2018: 11). Uzaktan eğitimle birlikte ekonomik sermayeleri yetersiz öğrencilerin eğitimde eşitliği yakalayamadığı önemli bir detay olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin başat amacının toplum içerisinde eşit bir eğitim vurgusu olduğu düşünüldüğünde bu eğitim türünde fırsat eşitliğinin sağlanamadığı görülmektedir.

1.2. Eğitim Sosyolojisi

Eğitim toplumla iç içe olan bir süreçtir. Eğitim en temel amaçlarından biri toplumsal öğretiler olan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Toplumun yapısını inceleyen sosyoloji bilimi alt dalı olan eğitim sosyolojisiyle, eğitim içindeki kavramları irdelemek doğru olacaktır.

Eğitim sosyolojisinin modern anlamdaki doğuşu Fransa'ya dayanmaktadır. 19. Yüzyıl Fransa'sında toplumsal yozlaşma ve toplum içindeki bozulmalar dikkat çekmekteydi. Dönemin aydınları ve toplumbilimcileri enerjilerini bu konuyla ilgili detaylara vermeye yönelmişlerdi. Yaşanan toplumsal olaylara karşı yoğunlaşan bu ilgi toplum içerisinde bir düzenin istenmesiyle ilişkilidir (Yalvaç, 1994:201).

Eğitim, sosyolojide oldukça önemli bir konudur çünkü toplumların yapısını, kültürünü, normlarını ve değerlerini etkiler. Eğitim olgusunu sosyolojik açıdan değerlendirmenin bazı önemli noktaları vardır. Eğitim, toplumların en temel kurumlarından biridir. Toplumlar, genç nesilleri yetiştirmek, toplumsal normları aktarmak ve toplumsal değerleri pekiştirmek için eğitim sistemlerini kullanır. Bu bağlamda, eğitim toplumun sürekliliğini ve istikrarını sağlamada kritik bir rol oynar.

Toplumsal hareketlilik yönüyle eğitime bakıldığında Eğitim düzeyi, genellikle bir kişinin sosyal sınıfını, ekonomik durumunu ve statüsünü belirlemede belirleyici bir rol oynar. Yüksek eğitim seviyesine sahip bireyler genellikle daha yüksek gelir, daha iyi işler ve daha yüksek toplumsal statü elde etme eğilimindedirler.

Terimleri kavramsallaştırabilmek ve literatürün teorik çerçevesini oluşturabilmek için eğitimin tarihsel arka planını incelemek önemlidir. Bu bağlamda çocuğun toplumdaki konumu çok önemlidir. Eğitim sosyolojisine ilişkin mevcut literatürün başlangıç noktaları, sanayi öncesi Avrupa'ya kadar uzanmaktadır. Bu dönemde çocuğun ufku ailesi tarafından belirlenmekte, kullanılmakta ve sınırlandırılmaktadır. Toplumsal örgütlenmenin temel birimi olan ailenin otoritesi, çocuğun tüm sorumluluğunu üstlenmesine yol açmıştır. Aynı ekonomik birimin bir parçası olarak meslek temelli bölünme nesiller boyu devam etmiştir. Bu sonucun nedeni toplumsal, siyasal ve ekonomik yapıdan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle refah toplumu, geniş aileler aracılığıyla refah örgütlerini meydana getirmiştir. Ekonomik üretim birimi olarak ailenin öneminin altını çizmek gerekmektedir. Ailenin mesleki eğitimin en temel kaynağı olmasıyla birlikte bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Sanayi devrimi, ailenin bir eğitim alanı ve kendini devam ettiren ekonomik birim olarak işlevini değiştirmiştir (Coleman, 1968: 8). Aile dışında mesleki hareketlilik, ekonomik örgütlenmelerin ortaya çıkmasıyla mümkün olmuştur. Aileler hem refah işlevlerini hem de ekonomik üretim faaliyetlerini eş zamanlı olarak kaybetmişlerdir. Bu dönemden başlayarak toplumun makro düzeydeki ilgisi çocuk eğitiminin ana odağı haline gelmiştir.

Sonuç olarak, aile eğitimi daha az alakalı ve yararlı hale gelmiştir. Bu, eğitim sosyolojisi literatüründe paradigma değişikliğine yol açan önemli bir gelişmedir. Sosyal yapı temelden değişmiş ve kamusal eğitim önem kazanmıştır.

19. yüzyılın başlarında halk eğitimi kurulmaya başlanmıştır. Tarihsel olarak bu temelin kaynağı Avrupa ve Amerika idi. Bu yapısal değişimden önce sanayi devrimi ve ticarettten etkilenen özel eğitim gelişmiştir. Vergi odaklı halk eğitiminin ilk temelleri ile eğitim fırsatının sunulduğu dönem, 19. yüzyılın aynı dönemi idi. 1870 Eğitim Yasası'ndan sonra devlet destekli eğitim sistemini uygulayan ilk örnekler İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'dir (Coleman, 1968: 11). Bu değişiklikler sayesinde eğitimde fırsat eşitliği kavramı devlet okulu olarak etkili olmaya

başlamıştır. Bu, farklı sosyal sınıflardan tüm çocukların katılımıyla mümkün olmuştur.

Eğitimdeki tüm bu değişimler, toplum ve meslek üzerinde yapısal değişikliklere neden olmuştur. İşgücüne katılma ihtiyacıyla birlikte sanayileşmiş toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için iyi ve uygun eğitim alma konusundaki ilgiler artmaya başlamıştır. 19. yüzyılın bu ikili ihtiyacı, orta sınıfın hem kendileri için bir eğitim sistemi hem de çocukları için özgür bir işçi sınıfı sistemi arayışına girmesine neden olmuştur. Bir yandan toplumun yetişmiş işgücüne, diğer yandan orta sınıf çocuklarının daha iyi bir eğitime ihtiyacı mevcuttur. Coleman (1968: 5) makro düzeydeki bir analizde, orta sınıfın ihtiyaç ve isteklerinin yanı sıra üçüncü düzeyde bir ihtiyaçtan bahsetmiş olup, “Feodal sabit mülk sisteminden bir adım uzaklaşan, ancak işçi sınıfının çocuklarının orta sınıf çocuklarının sahip olduğu pozisyona toptan meydan okumasını önlemek için tasarlanmış bir tabakalaşma sistemi” demiştir. Eğitim fırsatlarının tarihsel gelişimi, toplumların eğitim kavramına nasıl baktığını ve hissettiğini göstermektedir. Terim sınıfla yakından ilişkili olduğundan, tabakalaşma, benlik duygusu, gelişme ve düzen eğitim sosyolojisi yüzyıllardır büyük ilgi görmektedir.

Eğitim, kolektif toplumu yaratmak için kullanılan bir süreç ve sosyal bir kurum olarak tanımlanmaktadır (Durkheim, 1956: 35). Eğitimin sosyal boyutu, teorik gelişimin başlangıcından bu yana özünün merkezinde yer almış ve incelenmiştir. Toplumun refahı ve doğaya dönüş fikri Mill ve Kant’ın tanımlarında anılmaktadır (Kerbo, 1989: 68). Eğitim başarısının göstergelerinden biri olan mesleki boyut, sosyal boyuttan sonra ikinci önemli nokta olmuştur. Özellikle yapısal işlevselci bakış açısı, eğitim araçlarının amacı olarak vasıflı işçilerin ortaya çıkarılmasına odaklanmıştır. Toplumsal yapı üzerinde ahlaki ve kültürel görüş birliğine sahip vasıflı işçiler fikrinin eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Sanayi devrimi, eğitimin toplumsal boyutunu değiştirirken ulusal kimlik, gelenek ve vatandaşlık normlarına önem vermiştir. Savaş sonrası düzende nihai amacı demokratik sürece katılmak olan bilgili vatandaşların oluşturulmasına yönelik acil ihtiyaç, eğitimin temel görevini oluşturmuştur.

Bunların ışığında literatürde eğitimin altı çizilen beş işlevi bulunmaktadır. Bilgi ve becerilerin aktarımı, sosyalleşme süreci, gizli bir müfredat aracılığıyla velayet ve sosyal kontrol ve son olarak ödüllendirme ve sertifikalandırma eğitimin

temel işlevleridir (Kerbo, 1989: 71). Literatürde eğitimsel işlevlerin mesleki boyutu Parson tarafından incelenmektedir. Toplumdaki bilgi, mesleki rol ve uygun davranışlar eğitimin temel görevleridir (Parsons, 2000: 585). Bu argüman doğrultusunda işlevselci teori literatüründe eğitimin işlevleri bağımsızlık, başarı, evrensellik ve özgüllük olarak genişlemiştir (Dreeben, 1968: 126). İşlevselci literatürde evrenselcilik, toplumun bir üyesi olarak bir bütünlük içerisinde birleşik bireyler yaratmak olarak tanımlanırken, özgüllük evrenselciliğin bir istisnası olarak incelenmiştir. Eğitim, evrenselliğin bir parçası olarak statükoya yardımcı olurken, öğrencileri gelecekteki eğitim ve meslek seçimlerine göre sıralarken, onları tek bir meslekte uzmanlaştırır.

Sosyolojinin temel ilgi alanı olarak eğitimin önemini altını çizmek önemlidir. Eğitim sosyolojisinde klasik yaklaşımların egemen paradigmaları eğitime kayıt, başarı ve bunun mesleki yapı ile ilişkisini incelemiştir. Klasik yaklaşımlar başlığı altında uzlaşma teorisi, çatışma teorisi ve etkileşimci teoriden bahsedilmektedir. Son olarak 1960'lı yıllardan sonra oluşan çağdaş yaklaşımlara, eğitim sosyolojisine çağdaş yaklaşım olarak değinilmektedir. Teori, eski klasik teorilerin birleştirici yaklaşımı olarak analiz edilmektedir.

1.2.1. Klasik Yaklaşımlar

Yapısal işlevsel yaklaşım kuramı (konsensüs teorisi) klasik yaklaşımlarda önemlidir çünkü günümüzde de yansımalarını sürdürmektedir. Bir toplum canlı bir organizma olarak varlığını nasıl sürdürür sorusu sorulduğunda bu soruya en kapsamlı yanıt yapısal-işlevselci (fonksiyonalizm) ekolden gelmektedir (Aydın, 2014: 214). Eğitimin özünü ve işlevlerini tanımlamaya yönelik ilk girişimler, fikir birliği teorisinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Eğitim toplum üzerindeki etkisine göre incelenir. Özellikle Durkheimci bakış açısıyla eğitim, ahlaki dönüşümün bir aracı olarak kullanılmış ve toplumu üzerindeki görevlere hazırlamıştır (Durkheim, 1947: 48). İş ve eğitim arasındaki ilişki bu bağlamda literatür açısından önem kazanmaktadır. Durkheim'in eğitimi bilhassa toplumsal bir olgu olarak ele alması ve toplumu oluşturan diğer kurumlarla ve toplumun varoluş şartları ile birlikte düşünmesi, eğitimin yapısal boyutunu vurgulamaktadır (İnce, 2020: 70). Durkheim'a göre toplumsal olgu, bireyin bilinci dışında gerçekleşen her türlü eylemsel olguya değinmektedir. Durkheim dili bu konuda örneklendirmektedir. Dilin toplumsal varlıkların içinde çok eski süreçlerden bu yana süregelen bir olgu olduğu üzerinde

durmaktadır. Dili kullanmak gündelik yaşam içerisinde diğer bireylerle anlaşabilmek için zorunluluk arz etmektedir. Bu duruma bağıdaşık verilen diğer bir örnek ise para üzerinden yapılmaktadır. Bireysel olarak parayı reddeden birey toplum içinde yaşamını devam ettirebilmek için parayı kullanmaya mecbur kalabilmektedir. Durkheim'in üzerinde durduğu argüman toplumsal olguların kısıtlayıcı ve zorlayıcı durumu olaylara karşı direnilen zamanlarda daha çok ortaya çıkmaktadır. Eğitim olgusu da bireylerden önce vardır ve süreç içerisinde varlığını devam ettirmektedir. Eğitim toplumsal özelliklerin izlerini taşımaktadır. Durkheim'in eğitim anlayışında her birey farkı yokmuş gibi tek tip bir eğitim programına tabi tutulamaz. Çünkü her toplumun kendine özgü kültürel yapısı ve ritüelleri vardır. Yani eğitim olgusu toplumun içinde bulunduğu zamana göre değişiklik göstermektedir (İnce, 2020: 70). Bourdieu ve Durheim'in eğitime bakış açılarında benzerlikler bulunmaktadır. Toplumsal yapının içinde bulunduğu duruma göre eğitimin şekillenmesi durumu her ikisinde de ortak kabul edilebilir. Durkheim farklı sınıfsal yapılarda bireylerin farklı eğitim aldıkları üzerinde durmuştur. Bu durum Bourdieu'da hakim sınıf olarak adlandırdığı üst sınıfın ve alt sınıfın eşit şartlarda eğitim alsalar dahi eğitim sistemi içerisinde hakim sınıf olarak adlandırdığı üst sınıfın kodlarının hakim olduğunu ve sistem içerisinde alt kültürden gelen bireylerin süreç içerisinde dilsel kodlara hakimiyetlerinin yüksek seviyede olmaması durumundan kaynaklı sistemden elendikleri üzerine görüşüyle bağıdaşmaktadır. Durkheim'dan başlayarak iş eğitimi toplum tarafından sürekli yeniden yapılandırılan bir araç olarak incelenmiştir (1956: 37). Ayrıca Durkheim, çalışmasında eğitimin, toplumun görüntüsü ve yansıması olması nedeniyle toplumu dönüştürdüğünü belirtmektedir (1961: 14). Eğitim, toplumsal değişimin yaratıcısı olarak değil, toplumun imajı ve yansıması olarak kavramsallaştırılmıştır. Aslında Dünya Bankası 2010 yılında yayınladığı "Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması" raporunda, çağdaş çağdaki bulgularla fikir birliği teorilerinin geçerliliğini ortaya koyarak katkıda bulunmuştur. Temel bulgulardan biri, toplumun koşulların yansıması ve imajı olarak eğitim yoluyla dönüştüğünü, ancak toplumsal değişimi yaratmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin hareketliliği ve katmanlaşması, sertifikalandırma/ödüllendirme işleviyle pozitif bir korelasyona sahiptir. Daha önce de belirtildiği gibi eğitim kurumlarının temel işlevlerinden biri özgüllüktür. Weber (1958: 65) bu işlevi tabakalaşma fikriyle ilişkilendirir. Sertifikaların, öğrencilerin çalışmalarını belirlerken sosyal prestij sağlama amacına hizmet ettiğini savunmaktadır. Bu bağlamda sermaye türlerine

ilişkin literatür bu çalışma kapsamında önem kazanmaktadır. Mevcut literatürde sertifikalar toplumsal prestij kazandırdığı için sosyal sermaye olarak işlevselleştirilmektedir. Bourdieu'nun (1986: 242) bu bağlamda yaptığı en önemli katkılardan biri, eğitim uygulamalarından gelen sosyal prestijin, işgücü piyasasında pozisyon sağlamayı kolaylaştırdığına ilişkin argümanlarla teorik çerçevenin temelini oluşturacaktır.

Eleştirel kuram aynı zamanda çatışma teorisi olarak da adlandırılmaktadır ve eğitim sosyolojisine yönelik klasik yaklaşımların ikinci alt kategorisidir. Eleştirel yaklaşımlar temel olarak toplumu birbiriyle çatışan, belirli güç konumlarını elde etmeye yönelik mücadele eden gruplar halinde düşünmektedir (İnce, 2020: 84). Eğitimi eleştirel bakış açısının görüşleriyle değerlendirmek istediğimizde ilk ele alınan isim Karl Marx olacaktır. Marx'ın bu konudaki argümanları üretim araçları üzerinden şekillenmektedir. Üretim araçlarını elinde bulunduranlar ile bu üretim araçlarına ulaşamayanlar arasında ki gerilim ve çatışma üzerinde durmaktadır. Bu çatışma toplum içindeki tüm yapıyı etkilemektedir. Hakim sınıfın toplumdaki tüm kurumları etkilediğini ve bu sınıfın çıkarlarını korumak üzere örgütlendiğini söylemektedir. Toplum içindeki her türlü kurumun eşitsizlik etrafında şekillendiği üzerinde durmuştur. Kapitalist toplumlarda hakimiyeti elinde bulunduranlar eğitimi yeniden üretim aracı olarak kullanmaktadırlar (İnce, 2020: 82-86). Weber (1958: 66), toplumdaki sürekli çatışmanın nedeninin yalnızca ekonomik ilişkiler ve ekonomik sermaye değil, aynı zamanda sosyal prestij ve işgücü piyasasındaki konum dağılımı olduğunu öne sürmektedir. Prestij ve konum dağılımı olarak sosyal sermaye, baskın çatışma teorisi literatürünü genişletmektedir. Güç ve statü grupları arasındaki mücadeleler, çatışma teorilerini fikir birliği teorilerinden ayırır ve eğitimin tarafsızlığı fikrine karşı çıkar.

Çatışma teorisi literatüründe Parkin'in (1971: 33) sınıf eşitsizliği düşüncelerinden bahsetmek gerekmektedir. Sınıf eşitsizliği sosyal sermaye ve eğitim yoluyla tabakalaşma ile yakından ilişkilidir. Bu kavramların ortak paydası, sınıf eşitsizliğinin en önemli göstergelerinden biri olması nedeniyle eğitim fırsatı kavramıdır. Eğitim fırsatının tanımı yapısal özelliklere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, sanayi öncesi Avrupa için fırsat eşitliği kavramının, daha önce bahsedilen mesleki hareketsizlik nedeniyle hiçbir önemi yoktu. Kavram sosyal yapının evrimiyle önem kazanmıştır. Her ne kadar önemi dönem değişikliklerine göre farklılık gösterse

de, Coleman'a (1968: 12) göre eğitim fırsatı eşitliği, sanayi devriminin bir sonucu olarak kentsel alanlardaki hareketliliğin artmasıyla ilgili dört farklı durumu tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, işgücüne katılım amacıyla ücretsiz eğitime işaret etmektedir. İkinci husus, geçmişleri ne olursa olsun tüm vatandaşlara ortak bir müfredat sağlama konusunda fırsat eşitliğinin gücünden bahsetmektedir. Üçüncü yön, farklı altyapılardan gelen öğrencilerin aynı okula gitmesini sağlayarak bir eritme potası sağlamayı amaçlamaktadır. Son husus, yerelde sağlanan eşitliğin ekonomik açıdan etkisinin altını çizmektedir. Yerel vergiler fırsat eşitliği kapsamında okullara destek kaynağı sağlamaktadır. Bu dört yön, daha önce sözü edilen özgür okulun tarihsel arka planına başka bir katman daha eklemektedir.

İster kırsal ister kentsel alanda olsun, fırsat eşitsizliğinin ekonomik kaynağı azalmış, ancak bir noktadan sonra eşitsizliğin önemli bir kaynağı haline gelmiştir. Coleman (1968: 12) bu eşitsizliklerin yükseköğretimde de devam ettiğinin altını çizmektedir. Ne ekonomik ne de sosyal yapı eğitimde fırsat eşitliğine uygun değildir. Üstelik müfredat eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının önünde büyük bir engeldir. Çünkü fırsat eşitliği özünde verilen müfredatla tanışma fırsatıdır. Fırsat düzeyi, çocuğun okul hayatı boyunca maruz kaldığı müfredat düzeyiyle ölçülür. Coleman (1968: 6) okul topluluğunun görece pasif rolü ile çocuğun rolü arasındaki ilişkinin altını çizmektedir. Okulun yükümlülüğü fırsat sağlamak olarak belirlenmiştir. Kolay coğrafi erişime sahip olarak ulaşılabilir olmak ve yükseköğrenimi vaat eden bir müfredat bu yükümlülüğün temel bileşenleridir. Aileler, eğitimin bir sonucu olarak işgücüne katılma fırsatını kullanma konusunda inisiyatif alırlar. Bu bağlamda okulun rolü ailenin rolüne göre nispeten pasiftir. Bu noktada halk eğitim programlarının tarihsel gelişimi temelinde çatışma teorisi ile eğitimde fırsat eşitliği kesişmektedir. Okulun söz konusu yeni rolüne dayalı olarak klasik olmayan yeni müfredatın uygulamaya konulmasıyla eşitsizlik çoğunluk lehine kullanılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı mesleki fırsatları yeniden şekillendirip mesleki hareketliliği mümkün kılarsa da, cinsiyet ve ırk temelli eşitsizlik bazı bağlamlarda aynı kalmıştır. Örneğin her öğrencinin en iyi kalitede eğitim alma şansı aynı değildir. Çünkü eğitim sürecinde özgüllük işlevi kolaylıkla ya da tam olarak yerine getirilememektedir. Ampirik bir örnek olarak, Coleman Raporu'ndaki (1988: 96) mevcut literatüre dayalı olarak sosyal sermaye, öğrenci kimliğinin belirleyici faktörü olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal sermayenin düşük

olması, öğrencinin kültürel sermaye düzeyini yükseltmede başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu durum özgüllük fonksiyonunu ve eğitim sertifikasyon sonucunu doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Jencks (1972: 25) eğitimle garanti altına alınan tek başarının okul dışındaki eşitsizlik olduğunu ileri sürmektedir. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıklar derste (müfredatın bir parçası olarak) öğrendiklerini etkilemez, ancak bu farklılıklar müfredat dışı kampüs etkinlikleri gibi müfredat dışındaki öğrenmeleri etkilemektedir.

Bu noktada öğrencilerin sosyal sermayelerinin vizyonlarına göre incelenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, en iyi eğitimi almak aynı zamanda piyasadaki fonksiyonel konumun kişisel gelişimine de eşittir. İlk kez Hyman (1942: 5) tarafından ortaya atılan referans grubu kavramına dayanarak, en iyi eğitim için kişisel gelişim bir sorunsal oluşturmaktadır. Çalışması, bu kavramı bir deney yoluyla tanıtır ve statüye ilişkin subjektif yargıların referans grubundan nasıl etkilendiğini gösteriyor. Runciman (1966: 69) eğitim sosyolojisi bağlamında kavramın ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Referans çerçevesinin insanların bilişini etkilediğini savunmuştur. Tutumlar, davranışlar, tatminler, beklentiler, özlemler ve hatta şikâyetler referans çerçevesinden etkilenmektedir. Bu etkinin yansımalarını mikro ve makro düzeydeki etkileşimlerde incelenebilir. Bir yandan iki kişi arasındaki ilişkilerde, diğer yandan uluslar ve hatta sınıflar arasındaki ilişkiler üzerinde etkili olabilmektedir. Karşılaştırma standartları referans grubundan türetilmektedir. Referans grubunun normatif ve karşılaştırmalı işlevleri görece yoksunluğun büyüklüğünü belirlemektedir. Referans grubu ile toplumun tabakalı yapısı arasında önemli bir bağlantı vardır. Özellikle istek ve tutumlar açısından, karşılaştırmalı referans grubunun oranına ve gücüne bağlı olarak görece yoksunluğun büyüklüğü azalmaktadır. Hyman (1942: 6) söz konusu deneyi yapmadan önce Chapman ve Volkmann (1939: 225), Hyman'ın orijinal çalışmasında laboratuvar koşullarını ortadan kaldırarak sosyal çevrenin etki düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Nitekim sınıf durumu ve okul, bu kavrama yönelik çalışmaların yapılması için mükemmel koşulları oluşturmaktadır. Aile, toplum ve diğer öğrenciler okul habitusunu inşa etmektedirler. Eş zamanlı olarak yakın bir topluluk karşılaştırmalı referans grubu oluşturmaktadır. Runciman'ın teorisine göre eğitimin sosyal boyutunu radikal bir şekilde savunan referans grubu anlayışı, eğitimi sadece kayıt ve başarı yönleriyle inceleyen eğilimi çökertmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim, öğrencilerin

sosyal vizyon ufkunu daraltırken, sosyal yakınlık yaratma amacına da hizmet etmektedir. Çatışma Teorisi literatürü ışığında egemen gruplar, eğitim yoluyla ayrıcalık yaratmak ve daha fazla sosyal, ekonomik ve entelektüel sermaye elde etmek için eğilimler üretmek amacıyla kendilerini alt gruplardan izole etmektedir. Mevcut literatüre göre öğrencilerin sosyoekonomik durumu, öğrencilerin kampüs uygulamalarını (resmi ve resmi olmayan uygulamalarla birlikte) deneyimleme biçimleri üzerinde etkilidir. Gewirts ve Cribb (2009: 114) çalışmalarında, alt sınıftan gelen öğrencilerin itaat ve itaatten geçtiğini, üst sınıftan gelen öğrencilerin ise elde edilen ödülün bir sonucu olarak gelecekteki statü ve pozisyonlarına hazırlanmak amacıyla özerk öz yönlendirmeyi öğrendiklerini belirtmektedir. Bu farklılıklar aynı zamanda iki kategorinin kampüs uygulamalarını nasıl deneyimlediğine de yansıtılmaktadır.

Eğitim konusunda birçok düşünür, ister eğitime işlevsel açıdan baksın isterse eğitimi eleştirel yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirsün, üstü kapalı bir şekilde eğitim ile ideolojiyi birlikte düşünme eğilimindedirler (İnce, 2020: 87). Eleştirel yaklaşımlar yönüyle değerlendirilen eğitim olgusu toplumsal yapıyı detaylı analiz etmeye çalışmaktadır. Çatışma teorisi içerisinde toplum sürekli mücadele alanı içinde görülmektedir. Bu yaklaşımlar içerisinde maddi sermayeye ek olarak kültürel sermayede eşitsizlik üzerinde duran Pierre Bourdieu önemli bir yer tutmaktadır (İnce, 2020: 85-90). Bourdieu'nun eğitime bakışında kültürel sermayenin etki alanı oldukça geniş bir yer kaplamaktadır.

Eğitim sosyolojisinde Klasik Yaklaşımların son teorisi etkileşimci teoridir. Mikro düzeyde bir analize dayanan sembolik etkileşimcilik, eğitim sosyolojisinin gelişiminde rol oynamıştır. Özellikle benlik kavramı sosyal psikoloji ve sosyoloji çerçevesinde irdelenmektedir. Semboller ve dil -genel olarak sosyal etkileşimler-aracılığıyla insanlar kendilerini şekillendirir (Mead, 1934: 52). Teoriye sembolik etkileşim teorisi adını veren Blumer (1969: 58) insanın doğrudan biyolojik davranışlar yoluyla tepki vermediğini de ileri sürmüştür. İnsanlar arasındaki etkileşim her zaman anlamlar aracılığıyla sağlanır. Yalnızca Blumer değil aynı zamanda Mead'de (1934: 53) sosyal eylemi benliğin inşasının bir aracı olarak incelemiştir. Benliğin üç aşamalı etkileşim yoluyla inşası oynama, oyun ve genelleştirilmiş diğer aşamalar olarak belirlenmiştir. Bu aşamalar eğitim sosyolojisi ve okullaşma süreci açısından önemlidir. İlk aşamada çocuklar başkalarıyla birebir ilişki kurarak bir rolü taklit

etmeyi öğrenirler. Bu, sosyalliğin başladığı aşamadır. İkinci aşamadaki çocuklar herkesin rolünü üstlenebilir. Benlik, başkalarının rollerini tanıtırken etkileşimler yoluyla ortaya çıkar. Genelleştirilmiş ötekinin son aşaması çocuğu farklı roller üstlenmeye hazır hale getirmiştir.

Benliğin inşasının aşamaları insanların davranışlarına odaklanır. Eğitim sosyolojisi alanındaki analiz yöntemi de benzerdir. Sembolik etkileşimci teori öğretmenlerin okulda ne yaptığını odaklanmaktadır (Özdemir, 2015: 25). Mikro düzeyde bir analizle öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkileri analiz birimi olarak alırlar. Aslında çocuklar yukarıda bahsedilen üç aşamadan geçerek bir benlik duygusu geliştirirler. Akranlarla ve okulla ilgili tüm figürlerle etkileşimler, öz-süreci inşa etmenin temel parçasıdır. Beklenen rol ve davranışlar açısından sertifika ve ödüllendirme yoluyla kazandıkları kültürel yeterliliğe katkıda bulunurlar. Bu nedenle okul dönemindeki etkileşim önem kazanmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin okulda ne yaptıklarına odaklanan etkileşimci yöntem, sosyal yapının nasıl inşa edildiğini analiz etmek için gereklidir.

Sembolik etkileşimcilik, mikro düzeydeki analizin yanı sıra, sosyal sermaye teorisi üzerinden eğitim sosyolojisinin makro düzeydeki yapısal analizini de incelemektedir. Coleman (1988: 97) aile ve okul ortamı gibi topluluk içindeki sosyal sermayeyi incelemiştir. Sosyal sermaye, işlevleri aracılığıyla tanımlanır. Sosyal yapıların çeşitli yönlerini oluşturarak yapı içerisinde belirli eylemlerin kolaylaştırılmasıdır. Bir yandan temel işlevi bu kolaylaştırma olduğu gibi, diğer yandan üretken olma ve amaçlanan amaçlara ulaşmanın vazgeçilmez bir özelliği olarak da nitelendirilir. Aktörler arasındaki etkileşim ve ilişkilerin yapısında yer alması nedeniyle diğer sermaye türlerinden farklılık gösterir. Sosyal sermaye, beşeri sermaye ile işbirliği içinde, kişiler arasındaki ilişkileri kolaylaştırma gücüne sahiptir. Bu bağlamda bu iki sermaye türünün aile bağlamı temelinde eğitim sosyolojisine yansımaları bulunmaktadır. İnsan sermayesi, ebeveynin eğitim düzeyi ve çocuğa sağlanan bilişsel ortamın derecesi ile ölçülür. Aile geçmişi finansal, beşeri ve sosyal sermayenin birleşimine dayanmaktadır. Bu bileşenler arasında sosyal sermayenin incelenmesi önemlidir çünkü çocuğun entelektüel gelişimine doğrudan etkisi vardır. Beşeri sermayenin kolaylaştırıcısı olan sosyal sermaye, aile içi ve aile dışı sosyal ilişkiler arasında bulunabilir. Bu bağlamda eğitim sosyolojisi açısından sosyal sermayenin önemi vurgulanmaktadır. Ailenin okul topluluğu içindeki etkileşimi en

önemli faktördür. Sosyal ilişkilerin sergilenen kapalılığı ve ebeveynlerin toplum kurumlarıyla ilişkileri çocuğun sosyal sermayesini oluşturur. Daha yüksek ücretli işler, daha yüksek statü veya daha yüksek bilişsel kapasiteler olarak eğitimin faydaları, yatırımcı tarafından insan sermayesi biçiminde elde edilir. Bu bağlamda okullaşma, beşeri ve sosyal sermayenin yaratılması sayesinde önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım yapıyı ön planda tutarak bireyi yapı içinde şekillenen pasif bir varlık olarak niteleyen klasik sosyoloji kuramlarını eleştirmiş, toplumsal gerçekliğin oluşturulmasında bireyi aktif olarak değerlendirmektedir.

1.2.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Eğitim sosyolojisinin sosyal boyutunun çok boyutlu bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Çağın ihtiyaç ve özelliklerini, toplumsal yaşamın farklı kesimlerini, çalışma ve istihdam yapısını dikkate alındığında eğitim sosyolojisine yönelik klasik yaklaşımların yükseköğretim tartışması oluşturmada yetersiz olduğu görülmektedir. Aslında çağın ihtiyaçları disiplinlere yönelik temel yaklaşımları şekillendirmektedir. Eğitim sosyolojisi bunun bir istisnası değildir. 1960'lı yılların düşünürleri eğitim sosyolojisini bilgi sosyolojisinin bir parçası olarak tanımlamışlardır. Sosyal olarak inşa edilen bilgi, eğitimi bir araç olarak kullanmaktadır. Young (1971: 11) süreci yeni eğitim sosyolojisi olarak tanımlamıştır. Özellikle içerik ve bilgi aktarımı yeni eğitim sosyolojisinin odak noktalarıdır (Özdemir, 2015: 26). Çağdaş yaklaşımların argümanlarını destekleyen yaklaşım kültürel sermaye teorisidir. Sermaye, Bourdieu'nun (1986: 243) belirttiği gibi birikmiş emek olduğundan, eninde sonunda şeyleşmiş emek biçiminde toplumsal enerjiyi kendine mal edecek ve toplumsal dünyanın doğasında var olan düzenliliklerin temelini oluşturacaktır. Sosyal sermaye olarak sosyal yükümlülükler veya bağlantılar olabileceği gibi, ekonomik sermaye olarak da unvan ve soyluluk şeklinde olabilir. Somutlaşmış devlet, nesneleşmiş devlet ve son olarak kurumsallaşmış devlet olmak üzere üç farklı biçimde var olabilir. Bir tarafta somutlaşmış devlet, zihnin ve bedenin eğilimleridir ve insanların fikirlerini oluştururken, nesneleşmiş devlet, maddi mülkler ve kültürel mallardır. Öte yandan kurumsallaşmış devlet, eğitimsel nitelikler bağlamında ayrı tutulmalıdır. Burada öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf kesimlerine müdahale edildiği konusunda yanıltıcı bir nokta bulunmaktadır. Kültürel sermayenin eğitim yatırımı olarak yurtiçine geçişi, eğitimin yeniden üretici bir güçüdür. Bourdieu (1986: 244), akademik yetenek ve akademik yatırım arasında

kültürel sermayenin gizli aktarımının altını çizmiştir. Eğitimsel yeniden üretimin gizli gücüne son olarak, başarı ve hatta kayıt, ailenin yatırdığı kültürel sermayeye bağlıdır. Kendisinin de belirttiği gibi, eğitim niteliğinin ailenin ekonomik ve sosyal sermayesine bağlı olduğu durumu tanımlamayı amaçlamıştır.

Kültürel sermayenin somutlaşmış hali, temel olarak kültürel sermayenin özelliklerinin somutlaşmasıyla ilgilidir. Kültür, yetiştirme, oluşum bunun ana biçimleridir. Devredilemez veya ikinci elden yapılamaz. Bireysel asimilasyon emeği gerektirir ve kişisel gelişim olarak kişisel olarak harcanan zamana mal olur (Bourdieu, 1986: 244). Zamana yapılan bu yatırım, zaman kazancı veya kayıpla sonuçlanabilir. Bu anlamda kültürel sermaye için zaman boyutu önemlidir. Pazarın taleplerinden uzaklığa bağlı olarak, bir avantaj başlangıcı veya düzeltme için zaman kaybını ve uygun kültürel sermayeyi kazanmayı belirler. Belirtildiği gibi bireysel çaba önemli bir konudur. İkinci elden yapılamayacağı gibi sunucunun kapasitesine de bağlıdır. Biyolojik kapasitede ve onun taşıyıcısında somutlaşmıştır. Bedenselleşmiş kültürel sermayenin bu biyolojik izolasyonu ve bireysel özelliği toplumsal yapıya da yansımaktadır. Bourdieu toplumsal yapının yeniden üretimi arasındaki ilişkinin altını çizmiştir. Alanın yapısının sermayenin kendine özgü etkilerine neden olduğundan bahsetmiştir. Aktarımın mantığı toplumsal yapının yeniden üretimiyle ilgilidir. Ailenin somutlaşmış kültürel sermayesi aracılığıyla gerçekleşen ilk birikim, sermayenin kalıtsal aktarımının gizli biçimleridir. Bu gizli mekanizma üreme stratejileri sisteminde etkilidir. Sermaye ile failer arasında bir aracı olarak nesneleşmiş durum, maddiliği aracılığıyla aktarılabilir. Kitaplar, resimler, yazılar, anıtlar örnek olarak verilebilir. Yasal mülkiyet ve materyali tüketme mülkiyeti, somutlaşmış kültürel sermayenin nesneleştirilmesinin özüdür. Yeni eğitim sosyolojisi bağlamında akademik yeterlilikler aynı zamanda bir tür nesnelleştirilmiş kültürel sermayedir. Bu nitelikler, somutlaşmış halde bahsedilen biyolojik sınırlamaların bariyeri olarak kabul edilir ve kullanılır. Kültürel sermayenin nesneleştirilmesini etkisiz hale getirebilmek ve yapıyı yeniden üretirken bariyeri koruyabilmek için, yeterliliğin belgelendirilmesi yoluyla akademik yeterliliklerden yararlanılmaktadır. Ödüllendirme ve sertifikalandırmanın eğitimsel işlevi, Bourdieu'nun (1986: 245) belirttiği gibi yapıya ve kolektif büyüye katkıda bulunur. Sertifikasyon sürecindeki özgüllük işlevi, kültürel yeterlilik konusunda geleneksel ve sürekli bir onay yoluyla

toplum tarafından kabul edilen, yasal olarak garanti altına alınmış bir değer sunmaktır. Aslına bakılırsa eğitim düzeyi bu sosyal simyanın önemli bir parçasıdır.

Okullaşma, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımına dayanan mesafelerin ve konum farklılıklarının maddi tezahürleri olarak kavramsallaştırılmış ve işlevselleştirilmiştir (Bourdieu ve Passeron, 1990: 113). Eğitim “vaat edilen toprak ve toplumsal akışkanlık ve bireysel başarı” olarak konumlanmıştır. Okullaşma süreci ve kültürel sermayenin kurumsallaşmış durumu, garantili teknik yeterlilik ve bireysel yeteneklerin kamu tarafından tasdiki ve işgücü piyasasına verilen hediyeler, yeni eğitim tanımının iki önemli işlevsel bileşenidir. Yeni eğitim sosyolojisi, eğitimi toplumsal yapı içerisinde özerk bir güç olarak incelemektedir. Ancak düşünürler, özerkliğin diğer alt sistemlere bir dereceye kadar bağımlılıktan kaynaklandığı ve sistem ağlarının içten ve dıştan iç ve dış sistemler ve güçlerle iç içe geçtiği gerçeğinin de farkındadır. Bir yandan, daha önce de belirtildiği gibi, sertifikalandırma ve ödüllendirme, bir dış güç olarak eğitimin sonucu olarak garanti altına alınan kültürel sermayenin kurumsallaşmış durumunun dış gücüdür. Öte yandan pedagojik eylem ve onun keyfi gücü, toplumsal sistemi özünde yeniden üretir. Pedagojik eylem teorisi, öğrencilerin ve ailelerinin kültürel sermayelerinin somutlaşmış durumu düzeyinde işleyen sembolik şiddeti tanımlar. Pedagojik eylemin keyfi gücü, kültürel yeniden üretimin keyfi gücünü üretir. Bu güç, toplumsal formasyonun iktidar ilişkilerinin ortaya çıkardığı ve pedagojik bir topluluk ilişkisinin kurulmasına yol açmıştır. Bu güçler, miras alınan egemen kültürel sermaye lehine sistematik ve sembolik şiddet yoluyla, eşitlik ve meritokrasi olarak söz konusu varsayımın özüne yerleştirilmiştir. Sonuç olarak seçim keyfi hale gelir ve eşyanın doğası ya da insan doğası haline gelir (Bourdieu ve Passeron, 1990: 113). Sertifika yoluyla kültürel yeterlilik ile akademi arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır. Onlara göre akademideki başarı doğrudan yetenekle ya da bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda üst ve orta sınıf lehine önyargılı kültürel yeterlilikle de ilişkilidir (Özdemir, 2015: 27). Eğitim sosyolojisinde çağdaş yaklaşımlar, disiplinin gelişen dinamiklerine ve değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt olarak ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

PIERRE BOURDIEU VE EĞİTİM

2.1. Alan

Bourdieu'nun temel kavramlarından biri alan kavramıdır. Eğitim olgusuna açıklama getirirken alan kavramı temel omurga görevini görmektedir. Diğer kavramlarla bağlantı kurabilmek adına detyalı bir çözümleme yapmak bütünlüğü sağlayacaktır. Bourdieu (1969: 91; 1993: 102) toplumun bir bütün olarak sosyal bir alan olduğunu ve çeşitli alt alanları kapsadığını ileri sürmüştür. Her alanın kendine özgü işleyiş kuralları ve düzenlemeleri, içsel bir yapısı ve dinamiği vardır (Bourdieu, 1993: 102; Bourdieu ve Wacquant, 1992: 89). Alanlar, farklı mantıkları (habitus) ve tanınmış varlıkları (sermaye) birleştiren alanlarda gerçekleştirilen bir dizi pratik yoluyla içkindir (Bourdieu, 1984: 101). Belirli temaları ele almak ve bu temalarla ilgili sorunları çözmek için alanlar ortaya çıkar. Örnekleme gerekirse, eğitim alanı, kültürel araçları ve kurumları (okullar, eğitimsel ve gelişimsel kurumları yöneten) aracılığıyla kültürel ve sosyal açıdan kabul edilebilir bireylerin geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu alanda eğitimsel habitus (algılı ve öğrenmeye açık olma, müfredatı kabul etme, derslere katılma vb.) temel habitus iken, bu habitusun tanınması ağırlıklı olarak kültürel sermaye (diploma, sertifika vb.) aracılığıyla gerçekleşmektedir. Örneğin din alanında amaç, çoğunlukla kurumsallaşmış din(ler)in kabul edilen biçiminde bir maneviyat ve ahlak duygusu oluşturmaktır. Dini bir habitus, dini uygulamaların (dua etmek, oruç tutmak vb.) yerine getirilmesine yansırken, sermaye de bu uygulamalara (kültürel sermaye-din ve uygulamaları hakkındaki bilgi) yansır.

Bourdieu alan kavramını habitusla ilişkilendirmektedir. Alan kavramını çok boyutlu konular ve failerin bu konulara yerleşmesi olarak tanımlar ve gerçekçi yaklaşımın, alan kavramını toplumsal dünyayı öznel arası doğrudan etkileşimlere ve ilişkilere indirgemesine karşı çıkar (Palabıyık, 2011: 135). Eylem ve yapının şekillenmesinde alan dıştan bir etki yaratmaktadır. Bireye benimseyebileceği durumlar sunar. Alan içinde egemen durumda olmayan taraf egemen tarafı yıkmaya stratejisi içindedir. Alan içinde kurallar vardır. Alan içinde önceden var olan hakim sınıf ile alana yeni dahil olanlar arasında mücadele vardır. Alana yeni dahil olanlar hakim sınıfın alanda yeniden üretimini, sabit kanaati (doxa)'yı değiştirmek için

mücadeleye girerler. Alanda yaşanan sürekli mücadele durumu alanın dinamiğini ve yeniden üretimini sağlamaktadır (Palabıyık, 2011: 135-139).

Epistemolojik olarak Bourdieu, ilhamını özellikle Gestalt Teorisi'nin alanlar teorisine yaklaşımından ve "alanların" fizik ve matematikte yaygın olarak kullanıldığı bir dönemden almaktadır. Cassirer'in, alanların toplamsal bütünler ve parçaların toplamı olarak görüldüğü tözcü bakış açısını sorgulamasına atıfta bulunur (Hilgers ve Mangez, 2015: 2). Cassirer'in tözsel düşünme tarzının yerine ilişkisel düşünme tarzını yerleştirme yorumu, gerçeği maddelerle değil ilişkilerle (Bourdieu, 1989: 15), bireysel özelliklerin değil, her birey arasındaki ilişkiler ağının etkili olduğu bir kuvvetler alanıyla tanımlamayı amaçlar. Bu bakış açısından Bourdieu'nun alan kullanımı bir "ilişkiler sistemi"ne işaret etmektedir (Hilgers ve Mangez, 2015: 2). Hilgers ve Mangez (2015: 3), bir bireyin davranışını gözlemlemenin, bireyin çevresini belirlemeyi kolaylaştırdığını ve aynı şekilde alanın özelliklerini bilmenin kişinin davranışlarını belirlemeye yardımcı olduğunu savunan Faucheux'dan (1959: 25) alıntı yaparak bu alan teorisi anlayışını detaylandırmaya devam etmektedir. İlişkiselci alan teorisinin temel ilkesi, nesnelerin (yani aktörlerin) hareketlerinde kendi kendini belirlemediği, bireyi ve durumu (fenomen) kapsayan "daha büyük bir bütünlüğün" parçası olduğudur (Hilgers ve Mangez, 2015: 3). Bu perspektifte "alan" kullanımı, "somut bireyin somut durumla olan ilişkilerinden kaynaklanan" dinamik süreçlerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Hilgers ve Mangez, 2015: 4).

2.1.1. Alanların Yapısı, Özerkliği ve Sınırları

Alan kavramını detaylandırmak, eğitimle olan ilişkisini açıklamak adına oldukça önemlidir. Alanlar, kendi ilişkisel alanı ve faaliyet türüyle görünüşte özerk olsa da (Hilgers ve Mangez, 2015: 4), geçirgendir ve bu nedenle sosyal ve kültürel dalgalanmalar gibi dış etkilerden muaf değildir. Bu nedenle, aslında alanların, alana özgü kuralların artık etkili olmadığı sınırları vardır (Walther, 2014: 78).

Di Maggio (1979: 1462), Bourdieu'nun alan anlayışını eleştirir ve bir alanın göreceli özerkliğini belirleyen faktörlerin belirsiz olduğunu ve daha fazla yinelenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bourdieu'da aynı görüştedir (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 100; Swartz, 2013: 20) ancak "Bir alanın ampirik incelenmesi, sınırlarının mevcut durumunu ortaya çıkaracaktır" eklemesini yapmaktadır. Bourdieu ayrıca giriş engellerine alan sınırlarının genel işaretleri olarak bakmayı önermektedir

(Bourdieu ve Wacquant, 1992: 100). Dış etkilere açık olan alanlar (yapı olarak) tamamen belirleyici olmayıp, alanları yeniden üreten faillerin faaliyetlerinden de etkilenmektedir (Crossley, 2013: 138; Tatlı vd., 2015: 3). Burke (2015: 57), Giddens'in fail ve yapı arasındaki ilişkisi dışında, Bourdieucu alan ve habitusun, her ikisinin de "birbirine nüfuz eden bir alışveriş içinde birlikte çalıştığı" eşitlikçi bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Belirli bir alana giren aktörler, nesnel bir yapıyı (alan ve kuralları) içselleştirmek ve Bourdieu'nun (1992: 88) belirttiği gibi öznel bir duygu, "oyun hissi" yaratmak için bir "arka plan geçmişi", bir habitus ile birlikte gelirler. Bir alanın nesnel yapısı, etmenleri davranış özellikleri ve dilsel kalıplar yoluyla "mantıklı uygulamalar"ı hayata geçirmeye yönlendirir. Bu, etmenlerin gelecekteki olası beklentilere ulaşmalarına yol açar. Bir aktör bir alanla ne kadar erken ve uzun süre meşgul olursa, süregelen kurallar o kadar çok yasalaştırılır ve alan o kadar çok yeniden üretilir (Bourdieu, 1998: 106). Zira aktörlerin her şeyden önce oyunun kurallarını kabul etmesi ve alanın varlığını garanti altına alabilmesi için bunları hayata geçirmesi gerekir.

Bourdieu (1984: 3) şunu belirtir: "Saf bakış, özerk bir alanın, yani hem üretim hem de tüketime kendi normlarını empoze edebilen bir alanın ortaya çıkışıyla bağlantılı tarihsel bir buluştur". Bourdieu "saf" derken temaların ve sorunların kendine özgü olduğunu ve bu şekilde ele alınması gerektiğini kastetmiştir. "Saf" eğitim temaları, politik, ekonomik alanlar gibi diğer alanlara bakılmaksızın öncelikle kendi üretim alanı olan eğitim alanında yönetilmelidir. Bu özerklik gerçekleştiğinde, yönetim organları ve otoriteler biçimindeki bir dizi elit, uygulamaları, tanınma türlerini ve yorumları meşrulaştırmak için ortaya çıkar. Bu yetkililer, alanın sınırlarını belirleyen seçim mekanizmalarına ilişkin kriterleri belirler. Bu seçim kriterleri, alanın saf bakışında hangi sermayenin tanındığına dayanmaktadır. Bu kriterler yaş, cinsiyet, beceri, bilgi vb. olabilir. Mekanizmalar test veya sınav, jüri veya yarışma şeklinde olabilir.

Hilgers ve Mangez (2015: 7), "uzmanlaşmış seçkinlerin ortaya çıkması, belirli bilginin rasyonelleştirilmesi ve oluşturulması..., tanınma ve kutsanmayı sağlayan otoritelerin yaratılması, tarifelerin belirlenmesi" ile yeni bir faaliyet alanının izlenebileceğini belirtmektedir. Hilgers ve Mangez'in önermesi şu şekilde örneklendirilebilir:

“Girişimcilik alanı, girişimciliğin tanımını belirlemek, alanı ve ilgili uygulamaları sınırlandıracak organ ve otoriteler oluşturmak amacıyla özel veya devlet destekli bir grup kurum tarafından kurulur. Öncü kurumlar devlet daireleri ve bankalar, risk sermayesi şirketleri veya iş meslekleri gibi uzmanlaşmış finansman kuruluşları şeklinde olabilir. Bunların ortaya çıkması girişimciliğin bir alan olarak yakın olduğunun sinyalini veriyor. Girişimciliği çevreleyen bilgi, iş becerileri, yenilikçi düşünme, yönetim zekası, teknolojik bilgi ve varlıklar şeklinde olabilir. Bunlar girişimcilik alanında da bir söylem ve dil oluşturacaktır. Örneğin pitch, MVP, start-up bu alanda yaygın olarak kullanılan kelimelerdir. Teknoloji transfer ofisleri, kuluçka merkezleri ve diğer destek tesisleri gibi kurumlar, yaptıkları iş hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve potansiyel yayan adayları seçmektedir. Bu adaylar ayrıca iş, yönetim, teknik beceriler ve müşteri ilişkileri konularında belirli alanlarda eğitilir. Girişimcilik, bir halkın, bir milletin veya bir bölgenin algısını değiştiren yeni bir iş yapma ve istihdam biçimi olarak kabul görmüş ve yaygınlaşmıştır. Yeni bir iş biçimi olarak geleneksel iş sektörleri, politika yapıcılar ve bilimsel arenalar tarafından da kabul görmekte ve eski iş modellerinden giderek daha fazla uzaklaşmaya neden olmaktadır”.

Alanları farklı sosyal alanlar ile ilişkisi bağlamında ele aldığımızda ortaya çıkan etki tesadüfi olarak ya da plan sonucu ortaya çıkan bir durum değildir. Sosyal alan içerisinde meydana gelen mücadele durumu güç alanı içerisinde anlamlandırılmaktadır.

2.1.2. Güç Alanı

Güç alanını tanımlarken, alan içinde var olan durumun dayatılmasıdır. Alanlar kendine özgü kuralları ve temaları olan “uzmanlaşmış elit” bir grup oluştururken, yukarıda da belirtildiği gibi hâlâ dış etkilerden etkilenmektedir. Bu, daha az somut bir alanın, güç alanının varlığından kaynaklanmaktadır. İktidar alanı toplumsal alandaki tüm alanların üzerinde yer alır ve bu alanın toplumsal yapısını temsil eder. Wacquant’ın tanımladığı gibi (1996: 11), “karşılıklı bağımlılıklar zinciridir...ve bir uçta ekonomik alandan diğer uçta kültürel üretim alanına uzanır.” İktidar alanı, kendi alanlarına hakim olacak varlık ve sermayeleri de elinde bulunduran, kendi alanlarının çeşitli seçkin aktörlerinden oluşur. Bu varlıklar ve sermaye diğer alanlarda da bu şekilde kabul edilmektedir (Bourdieu, 1998: 107; Emirbayer ve Schneiderhan, 2013: 133; Hilgers ve Mangez, 2015: 7). Aynı zamanda iktidar alanında hakimiyeti sürdürmek için sürekli bir mücadele alanıdır ve esas olarak kültürel sermaye sahipleri ile ekonomik sermaye sahipleri arasındaki bir mücadeledir (Bourdieu, 1998: 107). İktidar alanı esastır, çünkü diğer tüm alanlar az çok iktidar alanının yapısına benzer şekilde yapılandırılmıştır. İktidar alanının yapısı bir yandan kültürel sermaye, diğer

yandan ise ekonomik sermayedir. Bourdieu, ekonomik sermayenin iktidar alanının egemen kesimini, kültürel sermayenin ise egemen kesimini temsil ettiğini ileri sürer. İktidar alanı, doğrudan bir faaliyet odağı olmayan soyut bir alan olduğundan, diğer alanların yapılandırılmasında hayati öneme sahiptir, çünkü tüm alanlar iki ilkeye göre yapılandırılmıştır: heteronom (dış) bir ilke ve özerk (iç) bir ilke. Heteronom ilkesi, her alanın dış etkilere etkilendiğini ve bu etki dalgalarına karşı dayanıklı olmadığını belirtir. Özerklik ilkesi, her alanın tarihsel geçmişinden dolayı kendine özgü bir yapıya sahip olduğunu ifade eder. İktidar alanı içindeki mücadele, o toplumsal alanın toplumsal yapısını sürdürmek için hangi sermaye biçiminin/biçimlerinin daha önemli olduğuna dayanır. Hangi sermaye para birimi baskınsa diğer alanlara da yansır. Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki Bourdieu, iktidar alanının toplumsal alanı dikte ettiğini değil, diğer alanlarda olup bitenler üzerinde etkili olabileceğini öne sürüyor. Thomson (2008: 68) bunun, iktidar alanı ile toplumsal alanın birbirini etkilediği bir “etkileme ve devam eden ortak inşa süreci” olduğunu, bir tür yapı-ajan diyalektiği olduğunu tekrarlıyor.

Bourdieu bu bağlamda sanat alanıyla ilgili olarak, saf sanat, sanatçıların yalnızca diğer sanatçılar için sanat eserleri yarattığı “sanat için sanat” ilkesini varsayar. Sanat alanı, kültürel sermayenin (sanat üretimi biçimindeki) oldukça değerli olacağı şekilde yapılanmıştır. Zamanla heteronom bir etki, sanatçıları kitlesel bir izleyici kitlesi için sanat eserleri üretmeye iterek ekonomik sermayeye yöneliyor. Sanat alanından gelen ve iktidar alanında yer alan elitler, kültürel sermaye dengesini sağlamak için mücadele ederken, aynı zamanda ekonomik sermaye sahiplerinin tahakkümüne de yol açıyor. Durum ne olursa olsun, Bourdieu (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 76), iktidar alanının, kendisinin “tahakküm işinin bölünmesi” olarak adlandırdığı “güç paylaşımı”nda bir dengeyi koruduğunu ileri sürer. Çünkü iktidar alanının kurulduğu toplumsal düzenin korunmasında herkesin payı vardır. Bu aynı zamanda hiçbir alanın saf ve dış etkilere tamamen bağımsız olamayacağı anlamına da gelir. Hilgers ve Mangez’in (2015: 7) neoliberal toplumlarda ekonomik sermayenin öneminin artmasının alanların özerkliğinin azalmasına yol açtığı ve bunun da kültürel sermayenin değerini ve gücünü zayıflattığı yönündeki iddiasını tekrarlamakta yarar var. Eğitimin özelleştirilmesi, iş dünyasının ve yönetimin yükseköğrenim üzerindeki baskısı, sağlıkta, akademiye veya genel olarak bilimde ve siyasette de kendine yer bulan bu büyüyen eğilimin iyi bir örneğidir.

2.1.3. Alanların Yapısı

Bourdieu alanın yapısını açıklarken yatay ve dikey olarak iki şekilde detaylandırmaktadır. Yatay eksen kültürel ve ekonomik sermayenin nasıl konumlandırıldığını ifade eder. Dikey eksen, aktörler arasındaki güç ilişkileri ve bu aktörlerin sahip olduğu genel sermaye karışımının bir etkisi olan alan içerisinde hiyerarşik olarak nasıl konumlandıkları açısından hiyerarşiyi tanımlar (Bourdieu, 1986: 257; 1998: 108; Bourdieu ve Wacquant, 1992: 100).

Bir alanda yer alan aktörlerin türü tekdüze değildir ve bunlar, alanda arzu edilen bir konuma ulaşmak için sürekli mücadele içinde olan bireylerin yanı sıra kurumlar da olabilir (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 85). Temsilcilerin nasıl pozisyon aldıkları, sahip oldukları sermaye donanımlarıyla ve bunların nasıl birleştirildiğiyle ilgilidir (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 88). Sembolik, ekonomik, kültürel, sosyal sermayelerin kişiler tarafından aktarılma şekilleri pozisyonlarını belirlemektedir.

Temsilciler aynı zamanda sermayeleriyle ilgili çıkarların peşinde koşarlar. Bu nedenle aktörler, sermayeyi en üst düzeye çıkarmak, güçlendirmek (yukarı doğru hareket etmek) veya bu alandaki konumlarını korumak için etkileşimde buldukları ve mücadele ettikleri bir alanın parçasıdır. Temsilciler bir alanda etkileşimde bulunurken, bir güç pozisyonunu korumak için doğru sermaye karışımı da bu araçlar tarafından tanımlanır. Çünkü onlar, alana özgü karlar üretmek ve yeniden üretmek için bu sermaye demetleri aracılığıyla o alanı harekete geçirirler (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 75). Bazı aktörler kendilerini kültürel sermaye kutbu üzerinde konumlandırıp daha yüksek konumlara ulaşmayı hedefleyebilir, bazıları ise tam tersini, yani ekonomik sermaye kutbunu hedefleyebilir. Bazıları ise bir kutuptan diğerine geçebilir. Hiçbir ekonomik hedefi olmayan veya daha az ekonomik hedefi olmayan (kültürel sermayesi) kamu kurumlarında öğretmenlik yapmak için öğretmenlik yapmaya ilgi duyan bir öğretmen, özel okula gitmeye karar verebilir. Baskın aktörler daha büyük faydalar elde etmek için konumsal avantajı kullanırken, aynı zamanda hâkim olunan diğer saha aktörlerinin talepleriyle, direnişleriyle ve politikalarıyla da mücadele ederler.

2.1.4. Doxa ve İllusio

Alan içindeki ilişkilerin doğası veya bir alanın dinamikleri, o spesifik alana özgü kurallara bağlı görünen özerk aktörlere dayanmaktadır. Bu alanda aktif veya

konumlanmış olan temsilciler bu kuralları yürürlüğe koyarlar ancak belirli hedeflere ulaşmak için onlarla oynama özerkliğine sahiptirler.

Bourdieu (1977: 65) şunu ifade eder: “Çok yerleşik düzen, kendi keyfilığının doğallaştırılmasını üretme eğilimindedir”. Bununla, rastgele ve keyfi görünen şeylerin aslında rastgele algılanması üzerine yapılandırıldığını kastediyor. Bourdieu şöyle devam ediyor: “Bu etkiyi yaratma eğiliminde olan tüm mekanizmalar arasında en önemlisi ve en iyi gizlenmiş olanı şüphesiz yapı içindeki nesnel şanslar ile faillerin özlemlerinin (ör. İllusio), bundan genellikle gerçeklik duygusu olarak adlandırılan sınır duygusu, yani yerleşik düzene en köklü bağlılığın temeli olan nesnel sınıflar ile içselleştirilmiş sınıflar, sosyal yapılar ve zihinsel yapılar arasındaki yazışma ortaya çıkar”. Bu, gerçeklik duygusunun en iyi şekilde, nesnel yapı ve failin arzuları hizalandığında, üretilen sınıf tanımının failin içsel sınıf tanımına ve onun zihinsel yapılarına uygun olduğu durumlarda üretildiği anlamına gelir.

Bourdieu (1977: 165) daha da ileri giderek şunu yineliyor:

“Kendi özgül mantıkları içinde yeniden üreten sınıflandırma sistemleri... dayandıkları keyfiliğin yanlış tanınmasını ve dolayısıyla tanınmasını güvence altına alarak, ürünü oldukları iktidar ilişkilerinin yeniden üretimine özel katkıları yaparlar: ... nesnel düzen ile öznel örgütlenme ilkeleri arasında neredeyse mükemmel bir örtüşme olduğunda... doğal ve toplumsal dünya apaçık görünür”.

Fail, rastgele olanı apaçık kabul eder ve sorgulamaz, ancak bu aslında üretilmiş bir tanımadır, dolayısıyla bir yanlış tanımadır çünkü fail, bu gerçekliğin sınırlarının ötesini algılayamaz; “her türlü araştırma kavramının ötesinde” bir gerçekliktir (Deer, 2008: 120).

Bu tanım, Bourdieu’nun (1977: 165) doxa, yani bir alanın mantığı olarak adlandırdığı şeydir (Bourdieu, 1998: 110) ve onu “farkındalık ve farklı veya karşıt inançların olasılığının tanınmasını ima eden ortodoks veya heterodoks inanç”tan ayırır.

Bourdieu (1977: 165) şunun altını çiziyor ve açıklıyor:

“Düşünce ve algı şemaları, ürettikleri nesnelliği ancak mümkün kıldıkları bilgi sınırlarının yanlış tanınmasını üreterek, dolayısıyla doğal bir dünya olarak deneyimlenen gelenek dünyasına doksis tarzında doğrudan bağlılık kurarak üretebilirler”.

Bourdieu, ideal durumlarda doxa’nın sorgusuz sualsiz kabul edildiğini, tartışmasız olduğunu göstermektedir. Ancak bazı durumlarda “görüş” alanının hangisi

olduğu sorgulanabilmektedir. Bourdieu (1977: 168) bu bağlamda şu açıklamada bulunur:

“Toplumsal dünyayla inançsal ilişkide ifade edilen bağlılık, meşruiyet için rekabetten kaynaklanan meşruiyet sorununun kendisinden habersiz olduğundan, keyfilğin yanlış tanınması yoluyla meşruiyetin tanınmasının mutlak biçimidir. Mesela Allah’ın varlığı bazıları için tartışılmaz bir şeydir. Ateistler için Tanrı’nın varlığı din kurumunun ürettiği bir yanlış tanımadır. Görüş alanında bu, inanan ve inanmayanların çeşitli kesimleri tarafından tartışılabilir. Ancak doxa alanında bu tartışma söz konusu olamaz”

Bourdieu’nun açıklamaları, faillerin kendilerini özerk olarak algıladıklarına ve daha önce de vurgulandığı gibi keyfi hareket etmedikleri, aksine alana özgü kurallara tartışmasız uyduklarına, faillere neyin mümkün veya yapılabılır neyin yapılamayacağı konusunda rehberlik yaptıklarına işaret etmektedir (Bourdieu, 1984: 103; Maton, 2008: 50). Bu, temsilcilere sahada neyin normal ve meşru (Everett, 2002: 57) olarak kabul edildiğine dair bir fikir verir. Bu nedenle, temsilciler alanın ön varsayımlarını kabul eder ve ona yatırım yapar (zaman, çaba, sermaye), alan içindeki hedeflerine ulaşmayı sabırsızlıkla beklerler. Bu inanç, Bourdieu’nun illusio olarak tanımladığı “öznel fail duygusunu ve varoluş nedenini yaratan” şeydir (Bourdieu, 1998: 68).

Doxa ve illusio’nun etkileşimi, bir failin habitus’u ile alanın kuralları (doxa) arasındaki ilişki ve karşılıklı bağımlılıkta temel bir unsurdur. Şu ana kadar Bourdieu’nun alanları iki eksende haritalandırdığını biliyoruz (dikey eksen sermaye aktörlerinin karışımını, yatay eksen ise sermayenin iki ucu arasındaki sürekliliği gösterir) Gorski (2013: 328), dikey eksenin hiyerarşiyi, gücü ve prestiji (bir anlamda sembolik sermayeyi) ima ettiğini ileri sürmektedir. Yatay eksen, alanları bir “doxa-illusio” tabanına göre konumlandırır. Alana özgü doxa “serbest oyun” alanını sınırlandırırken, failin illüzyonu, faili alanın oyun sınırları içerisinde konumlandırılmak istenen yere konumlandırır. Spordan basit bir örnek konuyu daha açık hale getirecektir. Futbolda genel kural (doxa), bir oyuncunun topu elleri ve kolları dışında istediği şekilde taşıyabilmesidir. Elin kullanılması (sarı veya kırmızı) kartla yaptırıma yol açar. Oyuncunun illüzyonu oyunu herhangi bir kart olmadan bitirmek, dolayısıyla oyunu oynamak için ellerini kullanmamak olabilir.

2.2. Habitus

Bourdieu’nun temel kavramları içinde yer alan habitus kavramını eğitim bağlamında değerlendirebilmek için detaylandırmak önemli bir husustur. Habitus

kavramı Bourdieuyla bütünleşmeden önce de üzerinde durulan bir kavram özelliği taşımaktadır. Fakat Bourdieu kadar kimse bu kavramı detaylandırmamıştır. Habitus kavramı bağlamında farklı tanımlamalar literatürde yer almaktadır. Bourdieu habitusu diğer yapılan tanımlardan yola çıkarak açıklamıştır. Farklı tanımlamalarda geçtiği haliyle habitusu salt alışkanlıklar olarak ele almaz. Bourdieu da habitus, yaşanan alan içerisindeki alışkanlıkların fark edilmeden rutinleşmesi durumudur (Kaplan ve Yardımcıoğlu, 2020: 27).

Bir alana giren failler, faillerin üzerinde fazla düşünmeden kabul ettiği (Crossley, 2013: 139) ve failin habitus'u ile failin girdiği alan arasında köprü görevi gören (Bourdieu, 1992: 89) doxa'yı benimseyerek Illusio ile öznel bir duygu doğurur. Habitus, Bourdieu'nun alan ve sermaye gibi diğer ana kavramlarıyla sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Bu kavramlar olmadan alanlar tam olarak açıklanamaz (Swartz, 2008: 47). Bu bağlamda habitusun alan ve sermaye ile olan ilişkisi irdelendiğinde habitusun bunlara göre şekil aldığı söylenebilir. Alanın yeniden üretimini sağlayabilmesi için faillere ihtiyacı vardır. Habitusun öznellik ile nesnelliği, mikro ve makroyu birbirine bağlaması açısından merkezi bir öneme sahiptir (Gorski, 2013: 329; Jenkins, 1992: 23).

Bourdieu'nun habitus'u aşağıdaki unsurları içerir:

- Bourdieu'nun habitus'u, uygulamaların altında yatan yapıya vurgu yapar ve habitus'un ahlaki, zeki ve rasyonel eyleme bağlanarak bir uyarana verilen mekanik bir tepki olduğu yönündeki davranışçı bakış açısını reddeder (Crossley, 2013: 139). Bu haliyle uygulamanın hem ürünü hem de üreticisidir (Fröhlich, 1999: 1).
- Aristoteles'in bu kavramı bir eğilim, “erdeme dönüştürülmüş zorunluluk” (Bourdieu, 1977: 77) ve bedensel hexis, “dayanıklı bir duruş, konuşma ve dolayısıyla hissetme ve düşünme tarzı” olarak kullanmasını ödünç alır (Bourdieu, 1977: 92).
- Ayrıca habitus'un fail ile toplum arasındaki döngüsel bir dinamiğe gönderme yaptığı Durkheim'in izleri de bulunabilir. Toplum, faili şekillendirirken aynı zamanda sosyal düzenlemeleri yürürlüğe koymak için faillere de bağlıdır (Crossley, 2011: 98). Dolayısıyla Habitus sosyal bir gerçektir ve gruplar ile tarihsel dönemler arasında farklılıklar gösterir (Crossley, 2013: 139).

- Belki de en güçlü etki Bourdieu'nun Erwin Panofsky'nin Mimarlık ve Gotik Scholasticism (1951) adlı eseriyle etkileşiminden gelir. Panofsky habitus terimini dönemin Skolastik Felsefesinin dayattığı ve sanatçıların habituslarında somutlaşan üretken şemalara işaret etmek için kullanır.

Bourdieu, habitus'un bir "eğilimler sistemi" olarak inşa edildiğini, pratikleri ve bedensel eğilimleri üretmenin bir ilkesi olduğunu desteklemeyi amaçlamıştır (Bourdieu, 1977: 82-87). Bu kavram, bir koşullanmaya karşı otomatik ve mekanik bir tepki olan alışkanlığın daha bilinen anlamından sapmaktadır. Habitus, (yapısal koşulların) nesnel mantığını, durumlara uygun uygulamalar üretecek şekilde dönüştürerek yeniden üretir (Bourdieu, 1993: 100). Bu nedenle fail, gerçekliğin sosyal inşasına aktif olarak dahil olur (Walther, 2014: 78). Bourdieu, failin uygulamalarla aktif olarak meşgul olduğunu gören ve bunu yaparak fenomenlere ilişkin bir anlayış geliştiren bir dizi filozofu takip ederek bu kavrama başvurur. Bu filozoflar (Heidegger, Wittgenstein, Merlau-Ponty) bedenini, kişinin dünyayı ve yaşamı nasıl kavradığının bir yansıması olduğunu iddia ederler (Taylor, 1993: 47).

Bourdieu kavram için bir dizi tanım kullanır. Bourdieu, Bir Uygulama Teorisinin Ana Hatları'nda habitus'u şu şekilde tanımlamıştır:

"Dayanıklı, yer değiştirebilir eğilimlerden oluşan sistemler, yapılandırıcı yapılar olarak işlev görmeye yatkın yapılandırılmış yapılar, yani bilinçli bir amaç hedeflemeyi veya belirli bir amaç üzerinde açık bir ustalığı varsaymaksızın, sonuçlarına nesnel olarak uyarlanabilen pratikleri ve temsilleri üreten ve organize eden ilkeler olarak, bunlara ulaşmak için gerekli işlemler. Hiçbir şekilde kurallara uymanın ürünü olmaksızın nesnel olarak düzenlenmiş ve düzenli olan bu müzikler, bir orkestra şefinin organize edici eyleminin ürünü olmaksızın kolektif olarak yönetilebilir" (1977: 72).

Bourdieu öncelikle habitus'un tarihsel olarak "tarihsel pratiğin ürünleri" ve "geçmiş deneyimler" olarak oluşturulmuş bir eğilimler sistemi olduğunu savunur (Bourdieu, 1993: 52; Bourdieu, 1977: 82). Bu, etmenlerin okul, aile, eğitim gibi belirli yapılarla ve uzun vadede diğer fiziksel konumlarla olan deneyimleri ve etkileşimleri yoluyla edindikleri eğilimleri geliştirdikleri argümanına işaret etmektedir (Gergen, 2001: 88). Dolayısıyla habitus, sosyal yapılar tarafından yapılandırılmıştır ve failin çeşitli alanlardaki yeni karşılaşmalarda gezinmesine yardımcı olacak "yapılandırıcı yapılar" olarak işlev görür.

Ancak bu, habitusun tamamen katı olduğu anlamına gelmez. Dayanıklılığı, alanların yapısal ilkelerine uygun uygulamalar üretebilme yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990: 114). Dolayısıyla habitus, etmenlerin bunları yeni ortamlara taşıması (Bodovski, 2015: 56) ve yeni yapısal “kurallara” uyması açısından da aktarılabilir. Habitus böylece koşullar tarafından yapılandırılır ve “kendi yapısına uygun olarak uygulamalar, inançlar, algılar, duygular vb. üretir” (Grenfell ve Lebaron, 2014: 77). Dolayısıyla, bir failin habitusu, faillerin erken yaşam geçmişine dayanmayan eğilimleri absorbe etme kapasitesine sahiptir (Swartz, 2008: 47). Ancak Bourdieu, habitus sahibi bir failin kolektif bir birey olduğunu ve habitusun “toplumsallaşmış öznellik olduğunu... algı ve takdir şemaları... kolektif ve bireysel tarihin ürünü olduğunu” hatırlatır (1995: 211). Dolayısıyla habitus, görünüşte doğrudan bireysel bilince ve iç dünyaya bağlı olsada nesnelleştirilmiş yaşam tarzlarını ve seçimleri somutlaştıran ve failin doğal veya rasyonel olarak deneyimlediği kolektif bir bilinci de gerektirir (Alvesson, 2002: 101; Grenfell ve Lebaron, 2014: 77). Başlangıçta failler, sınıf koşulları ve koşullanmalarının içselleştirilmiş bir biçimi olan bir sınıf habitusuna sahiptirler (1984: 101). Habitus, Bourdieu’nun anladığı anlamda, aileye ve sınıfa aşılana, uzun süreli ve kalıcı bir birincil habitus’tan oluşur (Bourdieu, 2000: 75; Emirbayer ve Schneiderhan, 2013: 134). Birincil habitus, fail olan ailenin, sınıfın veya grubun özelliklerini gösterir (Bourdieu ve Passeron, 1990: 114). İlkokul eğitiminde başlayan ve yaşam deneyimlerini birleştiren ikincil habitus, birincil temel üzerine kuruludur ve her ikisinin tek bir habitus oluşturacak şekilde birleştirilmesinin başarısı, birincil ve sonraki (ikincil) öğretimler arasındaki mesafeye bağlıdır: mesafe ne kadar yakınsa, o kadar fazla olur. Alanlar kendi alışkanlıklarını yeni nesnel ilkelerle ilişkilendirebilir ve bütünleştirebilirler. Bu, ikincil habitus oluşumlarının başarısının, böyle bir habitusun alıcısının bunu yapmak için edindiği birincil araçlar aracılığıyla onu nasıl bünyesine katabileceğine bağlı olduğu anlamına gelir (Bourdieu ve Passeron, 1990: 114). Birincil habitusun faillerin yetkinliğini belirlediği anlaşılmaktadır. Yetkinlik ile Bourdieu, faillerin durumlara ustaca davranma ve tepki verme yeteneğini ifade eder (Crossley, 2013: 140). Dolayısıyla, tarihsel olarak oluşturulmuş çeşitli eğilimlerin bir birleşimi olarak habitus, aynı zamanda “aktörlerin öngörülemeyen ve sürekli değişen durumlarla başa çıkmasını sağlayan strateji üreten ilke” olarak da hareket eder (Bourdieu, 1977: 72). Yeterince yetkin olan temsilciler, Bourdieu’nun dediği gibi, oyunu hissetmeyi gerektirir.

Bu terim Bourdieu'nun alan (yapı) ile habitus'u (fail) uzlaştırmasını sağlar. Bourdieu'nun bu konuyu ele alan yörünge sorusu "Kurallara itaatın ürünü olmadan davranışlar nasıl düzenlenebilir?" biçimindedir (Bourdieu, 1990: 65). Habituslar pratikler üreten yapılar olduğundan, failin son derece küçük olası durumlara yönelik gerekli stratejileri veya "hareketleri" tasarlamasını kolaylaştırır. "Nesnel olarak düzenli ve düzenlenmiş" (Bourdieu, 1977: 72) olan habitus, yine oyunun kurallarına (yapısına) uygun, ancak buluşa yer açan sınırlayıcı uygulamalar üretir. Crossley (2013: 140), kuralların, temsilcilerin kendi stratejik hedeflerine ulaşmak için manevra yapabilecekleri marjları kısıtladığını detaylandırıyor. Dahası, etmenler kuralları mekanik olarak takip etmezler ki bu da kurallara uymak için bir kural önerebilir bunun yerine pratik bir anlam olarak hizmet ederek kendi habitusları tarafından yönlendirilirler (Crossley, 2013: 141). Temsilci "oyuna" girdiğinde, alana özgü hedef kuralları yürürlüğe girer. Bu noktada alan ve habitus, nesnel ürünler - opus operatum - ile - öznel, birleşik ürün üretme yolları, tarihsel pratiğin "pratik ustalığı" - modus operandi - arasında diyalektik bir ilişkiye girer (Bourdieu, 1977: 73). Daha önce işaret edildiği gibi, yapılar olarak alanlar, alana özgü ilkeleri (oyunun kurallarını) aşılıyarak failerin uygulamalarını kısıtlar. Bununla birlikte, bu yapılar yalnızca etmenlerin oyunu yapısal ilkeleri yürürlüğe koyarak oynamayı kabul etmeleri nedeniyle hayatta kalır. Yapılar var olduğu ve aktörler oyunu oynamayı kabul ettiği sürece her ikisi de hayatta kalır (Crossley, 2013: 142; Tatlı vd., 2015: 4). Hayatta kalabilmek için alanlar, çalışmaya devam etmelerini sağlayan habitusa sahip olan alanları tedarik eder (Bourdieu, 1977: 73). Bu etmenlerin alışkanlıkları onları belirli saha konumlarına göre hizalar (Swartz, 2013: 20).

2.3. Sermaye

Bourdieu (1986: 210) sosyal dünyayı anlamak için kişinin tüm sermaye türlerini dikkate alması gerektiğini ve ekonomik teorinin ele aldığı şekilde yalnızca ekonomik sermayeyi dikkate almaması gerektiğini ileri sürer. İktisat teorisi, kapitalist uygulama nedeniyle, tamamen maddi bir değişim değeri olarak sermaye yoluyla kar maksimizasyonu ve kişisel çikara odaklanırken, diğer kısımları, yani kültürel, sosyal ve sembolik sermayeyi ekonomik olmayan olarak göz ardı eder. Dahası, ekonomik teori bu tür sermayelere, ekonomik sermayenin diğerlerine dönüştürülebilmesini sağlayan bir rol atfediyordu. Mevcut durumda, Bourdieu (1986: 210; Bourdieu ve Wacquant, 1992: 101) bir ekonomi teorisinin mübadelenin tüm bölümlerini hayati

öneme sahip olarak ele alması ve sermayeyi ve kârı bütünlüğü içinde daha iyi anlamak için sermayenin tüm biçimlerini kucaklamayı hedeflemesi gerektiğini ileri sürmektedir. Sermaye, tüm çeşitleriyle, faillere toplumsal alanda güç ve kâr sağlar (Bourdieu, 1987: 110) ve tüm sermaye biçimlerinin kümelenmesi, ayrıcalıklar ve dezavantajlar üretir (Holt, 2008: 229).

Sosyal dünyaya dair bir anlayış geliştirmek, ekonomik olmayan sermaye türlerinin dahil edilmesini gerektirse de Bourdieu, ekonomik sermayenin diğer tüm türlerin temelinde yer aldığını belirtmektedir. Bu, ekonomik sermayenin büyük çabalarla da olsa diğer biçimlere dönüştürülebileceği argümanına dayanmaktadır (Bourdieu, 1986: 50). Örneğin, kültürel sermaye, prensip olarak, özellikle somutlaşmış haliyle, eğilimlerin kökleşmiş bir birikimidir. Ekonomik sermaye sahibi bir kişinin kültürel yeterliliğe ulaşması için, kişinin ya bizzat somutlaşmış kültürel erişime sahip olması ya da vekaleten sahip olması gerekir (Bourdieu, 1986: 50). Yani, ekonomik sermaye aracılığıyla bireyler nesnelleşmiş kültürel sermayenin (sanat eserleri, kitaplar, antikalar) yanı sıra kurumsal kültürel sermayeyi (üniversiteler tarafından akreditasyon) elde ederler ve bu sermaye daha sonra sembolik sermayeye dönüşür. Daha ayrıntılı açıklamak gerekirse, kültürel sermaye üç durumunda da sosyal sermayenin genişlemesini mümkün kılar. Bunlar eğer sahibi onu harekete geçirebilirse sembolik sermaye ve ekonomik sermaye yaratır.

Ancak sembolik sermayenin tüm sermaye türleri arasında özel bir yeri vardır. Bourdieu (2000: 242) bunların belli bir dereceye kadar sembolik sermaye işlevi gördüğünü veya daha kesin olarak “sermayenin sembolik etkisinden” (2000: 242) söz ettiğimizi ileri sürer. Dolayısıyla, sembolik sermaye “belirli bir sermaye türü değil, sermaye olarak, yani (fiili veya potansiyel) sömürü için bir güç veya kapasite olarak yanlış tanındığında ve dolayısıyla meşru olarak kabul edildiğinde her tür sermayenin dönüştüğü şeydir” (Bourdieu, 2000: 242). Bourdieu sermaye kavramını açıklarken kategorilendirmeden yararlanmıştır. Sermaye olgusunu dört alt başlıkta ele almaktadır.

2.3.1. Sosyal Sermaye

Sermaye türleri içerisinde sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi oldukça önemlidir. Bourdieu sosyolojisinde sermayenin bir alanla ilişkili olması onun varlığını sağlayan en önemli olgu olarak ele alınır. Eğitim alanı içerisinde farklı türde sermayelerin

bulunması bu bağlamda detaylandırmanın doğru olacağını göstermektedir.

İnsanlığın yaşamını devam ettirmesinde en önemli çalışmalardan olan tüketim ve üretim için yapmış olduğu çalışmalardır. Yaşamının devamını sağlayabilmek için bireyin sürekli üretmek zorunda olduğu ve bunun yanında ürettiğini de tüketerek yaşamını idame ettirmektedir. Bu senkronizenin devamını sağlayan olguların ise para, varlıklar ve mallar sayesinde devam ettiği bilinmektedir. İnsanların sermayesini oluşturan bu para, varlık ve mallardır. Farsça kökenli olan sermaye kelimesi, “Bir ticaretin yürütülmesi ve kurulmasına yönelik ihtiyaç olan anapara ve paraya dönüştürülebilir malların tamamı” anlamını ifade etmektedir (Şahin ve Ada, 2014: 132).

Sosyoloji kuramlarına temellendirilen sosyal sermaye, son dönemlerde toplumsal sorunların çözümlenmesine yönelik değişik disiplinler tarafından kabul edilen bir oluşumdur. Sosyoloji literatüründe çok fazla yer bulmasının yanında sosyal sermaye, eğitim, politika ve ekonomi gibi değişik alanlarda kullanılan bu kavram, karşılıklı bağlılık, süre gelen güven, işbirliği yeni kavramlar altında ifade edildiği görülmektedir. Günümüzde sosyal sermaye kavramı, bireysel değerlerin yanında, ulusların, toplulukların özellikleri olarak incelenmekte ve ele alınmaktadır (Yetim, 2015: 11).

Sosyal sermayenin değişik etkileşimlerden ortaya çıkması, değişik disiplinlerin niteliğine sahip olmasından dolayı ortak bir tanımla ifade edilmesi güçleşmektedir. Günümüzde bireylerin sosyal ilişkileriyle birlikte öne çıkması, bilgi ekonomisi ve küreselleşmenin de hızlı bir şekilde yayılması sonucu önem kazanmıştır. İncelendiği disipline göre sosyal sermaye, kolektif ve bireysel bir getiriye ifade etmektedir. Makro çalışmalarda özellikle ekonomi alanında yapılan çalışmalar, sosyal sermayenin topluma ait olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ağcasulu, 2017: 126).

Ekonomik faaliyetlerin üzerinde sosyal ilişkilerin nasıl etkili olduğunu yönelik bir kavram olan sosyal sermaye, “sosyal” kavram olarak, bireylerde sosyal sermayenin kaynaklarının olamayacağı, “sermaye” ise, insan sermayesi, finansal sermaye, sosyal sermayenin verimliliğinin değişik sermaye kaynakları arasındaki kaynaşmayı ifade eder (Özdemir, 2007: 1).

Günümüze kadar sermaye kavramı ekonomi kökenli olarak kullanıldıysa da günümüzde disiplinler arası kavram olarak yer almıştır. Günümüzde uluslararası etkili

olan ekonomik durumlar ve sanayi devrimlerinin gerçekleşmesini sağlayan bilgi ekonomik sermaye olarak kendine yer bulmuştur (Arslan, 2004: 132). Günümüz yüz yılında ortaya atılan simgesel, kültürel, akademik, dini vb. alanlardaki sermaye türleri, sermayeye bakış açısını genişletmiştir. Sosyal sermayenin genişleyen bakış açısı olarak, feodaliteye dayalı ilişkiler, toplumsal sınıflar, bireyin görünen üretici ve tüketici rolü, üretimlerin arka planlarını öne çıkarmıştır (Yetim, 2015: 48).

İki veya daha fazla bireyler arasında farklı alanlarda iş birliğinin gelişmesine sosyal sermaye kavramı olarak ifade edilebilir. Sosyal sermayenin oluşmasını sağlayan yapısal normlarla yetinmek, beklenen katkıyı oluşturmayacaktır. Sosyal sermaye gereklerinin ve bu gereklere ilişkin normların evrensel değerlerle dürüstlük, güven, sözünde durma, sorumluluk sahibi bireylerin sosyal ortamlarda görevlerini yapmasıyla birlikte gerekli olan katkı sağlanabilecektir. Bu bakımdan sosyal sermaye, toplumun canlılığı ve hareketliliği sosyolojik bakımdan ifade etmektedir. Sosyal sermaye, toplum içindeki yaygın sosyal ve bireysel sorunları ortadan kaldırmada, sosyal yapıyı bütünleştirmede, gönüllü yapılan etkinlikleri geliştirmede ve sosyal yapının bütünleşmesinde önemli bir görev görür (Ekinci, 2008: 25).

Bireylerin toplum içinde kabul görmeleri kendi benliklerine uygun bir çevre edindikleri ve benliklerini ortaya koydukları zaman yaşamış oldukları toplumda sosyal olarak kabullenildikleri söylenebilir. Bireyler toplumlardan ayrı bir şekilde yaşayarak sosyal olamazlar, toplumun sosyalleşmesi için yaşayanların birbiriyle ilintili ve ilişkili bir hayat sürmesi gerekmektedir. Bireylerin toplumsal uyuma dahil olabilmeleri için, yalnızca birbirlerinden bağımsız olarak yaşantı sergilemeleriyle olmamakta, toplum içerisine kabul edilmeleriyle mümkün olmaktadır (Özdemir, 2007: 28). Toplum tarafından kabul gördüklerinde toplumun bir parçası olur, böylece toplumun getirilerinden yararlanırlar. Yararlanmaların toplum içindeki sosyal olgularla doğru orantılı olarak geliştiği kabul edildiğinde, sosyal sermaye kavramının oluştuğu bilinmelidir. Hanifan tarafından 1916 yılında ilk defa dile getirilen sosyal sermaye kavramı, eğitim kurumlarında ailelerin, okul için yapmış oldukları girişim ve alakaların, okul performansını nasıl etkilediğine yönelik olarak yürütmüş olduğu araştırmada dile getirdiği ifade edilmektedir (Aydemir, 2011: 35).

Kavram olarak sosyal sermaye, birey (girişimci, öğrenci vb.) şekilde ifade edilebildiği gibi, ulus ve kent şekliyle de ifade edilebilmektedir. Genellikle kavramın, birey düzeyindeki tanımları, bireyin amacı için yaptığı işbirliği, sosyal destek ağları

ve başarısı ile ifade edilmektedir. Sosyal sermaye, sosyal kontrol ve suç oranı, güven içinde yaşayabilme olanaklarıyla ilişkili olduğu tanımlanmaktadır. Ulus düzeyinde ise, güven ilişkilerinin kurumsallaşması, sosyal sermaye ve sivil toplum etkinliklerinin gelişmesiyle karakterize edilebilir (Yetim, 2015: 48).

İnsanların arasında işbirliğinin artırmak için sosyal sermayenin kullanıldığı zaman modası geçecek bir olgu olmadığı aksine kullanılmadığı zaman yıpranabilecek bir yapı olduğu söylenebilir. Kişilerin toplum içinde yer edinebilmeleri için kendilerine yapmış oldukları yatırıma sosyal sermaye denilmektedir (Eker, 2014: 24). Sosyal sermaye bireyler tarafından uzun vadede elde edilebildiği için korunması da güç olacaktır. Korunamayan sosyal sermaye kazanımları kısa süre içerisinde işlevini yitirecektir. Bireylerin kullandıkları sosyal sermayenin, aile yapısı altında kaldığı ve etkilendiği görülürken, bireylerin bireysel tercihleri sosyal sermaye bakımından ikinci planda kalmaktadır. Sosyal sermaye bireyin zorunlu alan dışında kalan kısımları meydana getirirken arkadaş grupları, üyelikler, değer yargılar, meslek alanları gibi bireylerin kişisel tercihlerinin etkisinde kalmaktadır (Uğurlu, 2017: 430).

Kişisel yararlar sağlayan sosyal sermaye, kişi ve gruplarda sosyal sermayenin temel ilkesi sosyal ağlar ve sosyal işbirliğine sağladığı avantaj ve dezavantajları bakımından sonuçların elde edilmesidir. Sosyal sermaye kişi ve grupların kurdukları bağların, mevcut ilişki ağlarının, standart informal davranış şekilleri olarak görülmektedir (Ağcasulu, 2017: 127). Toplumdaki eşitsizlik ve sınıf yapıları açıklanırken, sosyal sermaye kuramları göz önünde bulundurularak açıklanır. Bunun sebebi olarak sosyal sermayenin geçerli olduğu yerlerde, bireyler arasında yaşantısal çeşitlilikler bulunmaktadır. Bu farklılıklar sadece bir davranış şekli ile açıklanamazken, dışardan davranışta gözlenebilecek arka planının uyum göstermesine bakılır (Tecim 2011: 5). Sosyal sermaye bireylerin kendileri için yapmış oldukları yatırımlardır (Özdemir, 2007: 28).

2.3.1.1. Sosyal Sermaye Kavramı ve Gelişimi

Son dönemlerde ortaya çıkan sosyal sermaye kavramı farklı alanlarda tanım bulabilmektedir. Sosyal bilim uzmanlarınca araştırılan, farklı görüşler getirmeye çalışılan sosyal sermayenin tarihsel bir geçmişi olduğu bilinmektedir. 1916 yılında ilk olarak Lydia Hanifan'ın Batı Virginia okul sistemindeki değişiklikleri değerlendirirken ortaya çıkmıştır. Hanifan, ailelerin okul ile olan ilgileri, toplumun

okula olan desteği ve ilgileri arasında bağ olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda, okul ve toplumda sosyal sermayenin gelişmesi, toplumda okulu oluşturan bireyler arasındaki iletişim, toplum ve okul arasındaki sosyal sermayenin gelişmesini sağlayacak, bu durum toplumda yaşam memnuniyetini artırırken, toplumunda yaşanabilirliğini artıracaktır (Şahin, 2011: 19).

19. yy fikir adamlarından Tocqueville, sosyal sermayenin oluşturduğu unsurların anlatırken, sivil toplum ve işbirliği yapan kurumların performanslarında önemli bir etkiye sahip olduğunu anlatırken, Weber' in "güçlendirilmiş güven" gibi ifadelerinde; sosyal sermayenin, gelişimini tam anlamıyla anlatmasa da sosyal sermayenin gelişimi hakkında bilgi verebilmektedir (Demirgüneş, 2004: 19).

Bourdieu 1980'de sosyal sermayenin günümüzdeki anlamıyla ilk kez ifade eder iken, sosyal sermayeyi geliştiren Coleman olmuştur. Putman ise 1993' te yapmış olduğu "Making Democracy Work" çalışmasında, sosyal sermaye kavramı ile ilgili günümüzdeki anlamını kazanmasını sağlayan tartışmasıyla gündem olmuştur. Sosyal sermaye hakkında bilgi edinilecekse Coleman, Bourdieu ve Putnam kaynak olarak araştırılacak kişilerdir. Ayrıca, Fukuyama'da sosyal sermaye kavramıyla, güven eksenli yaptığı çalışmalardan ötürü önde gelen kişilerdendir. Sosyal sermaye kavramına eğitim ekseninde açıklama getirmişlerdir. Sosyal sermaye ile ilgili çalışmaların 1990'lardan sonra artış gösterdiği yapılan araştırma ve çalışmalar göstermektedir (Ertuğrul, 2000: 23).

19.yy da başlayan sosyal sermaye hakkında ilgili açıklamalar, sosyal sermayenin başlangıcı olarak bilinmektedir. 1981'de Fransız düşünür Tocqueville, Amerika seyahatinde anlattığı "Amerika' da Demokrasi" isimli kitabında, Amerika'nın ekonomik gücünü ve demokrasisini oluşturan toplumsal yaşamın ayrıntılarını kitabında anlatmıştır. Amerikalıları birbirine bağlayan bireysel hareket ve gönüllü kuruluşlardaki etkileşim sosyal bir yapıştırıcı özelliğindedir. Bu görüş, sosyal sermayenin etkili olarak geliştirilmesi, kullanılması ve kişiler arasındaki etkileşim son derece etkili olduğu ifade edilebilir (Ayalp, 2010: 82).

Sosyal sermaye son dönemlerde akademik çalışma başlıkları arasında yönetim bilimi, siyaset bilimi ve sosyoloji bilimine kadar birçok alanda araştırmaya konu olmuştur. Gerçekleştirilen çalışmalar genel ve kapsayıcı olmayı, farklı yaklaşımları bir araya getirmeyi, sosyal sermayenin kuramına uygun bir şekilde toparlayarak birlik

sağlamayı hedeflemiştir. Eğitim alanında da sosyal sermaye ile ilgili üniversitelerde ve okullarda çeşitli araştırmalar yapıldığı bilinmektedir (Başak ve Öztaş, 2010: 29).

Sosyal sermayenin günümüzdeki yaygın kullanımına bakıldığında; hem bir metafor hem de moda kavramı özelliği olduğu görülmektedir. Bunun yanında sosyal sermaye olgusu operasyonel hale getirilebilen, hipotezleri, modelleri, bulgu ve iddiaları olan, sosyal hayatı anlamamızı sağlayacak bir kavram olarak nitelendirilmektedir.

2.3.1.2. Sosyal Sermayenin Özellikleri

Lin (2001: 78), sosyal sermayenin anlaşılabilmesi için ilk yapılması gerekenin sermaye kavramının öğrenilmesi olduğunu ifade etmektedir. Sermaye kavramının Marx tarafından geliştirildiğini ileri süren Lin, sermayenin temellerini oluşturan belli başlı özelliklerin olduğunu söylemektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Akt. Özüğurlu, 2006: 191):

- Doğası gereği sosyal sermaye, sosyal faaliyetleri, üretimi ve sosyal süreçleri zorunlu kılar.
- Sermaye, ürünlerin değiş tokuşuyla ilgilidir. Marx' a göre ürün değiş tokuş ve üretim sürecinde üzerinde fiyat etiketi olan emtialardır.
- Sermaye, belirli süreçleri kapsamaktadır. Sermaye yatırımı temsil ederken yatırım ise; başlangıç sermayesi, koordinasyon, emek ve ikna unsurlarını içeren toplumsal girişimleri gerektirir.
- Şayet piyasa değeri maliyet ile aynı veya daha az ise, emtiadan bir sermaye oluşmayacaktır. Sermayenin varlığı, bir emtianın piyasa değerinin maliyetini aştığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Son zamanlarda sosyal bilimler alanında, sermaye türleri arasında yer alan sosyal sermaye kendine önemli bir yer bulmaktadır. Sayıları gittikçe artan araştırmacıların, iktisatçı, sosyolog, siyaset bilimci kendi alanlarındaki sorunları çözmeye sosyal sermaye kavramına başvurmuşlardır. Sosyal sermaye, paydaş başarılarını açıklamaya yarayan, örgütsel çalışmalarda ön plana çıkan bir kavram olarak kendine yer bulmaktadır (Özdemir, 2007: 29). Sosyal sermayeyi oluşturan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Öksüzler, 2006: 110):

Sosyal sermaye;

- Örgütteki entelektüel sermaye oluşturulmasını, birimler arası kaynak alışverişini, görevler arası grup faaliyetlerini ve ürün yeniliği etkinliklerini, kolaylaştırır.
- Kariyerlerin oluşturulmasında etkili olur.
- Bölgesel üretim ağlarını, gerekli hizmet ve malzeme sağlayan kişilerin ilişkilerini ve örgütlerin birbirleri ile olan ilişkilerini kolaylaştırır ve güçlendirir.
- İş bulmada bireylere yardımcı olur.

Sermaye türleri olan beşeri, fiziksel ve sosyal sermayenin bileşimi ekonomik kalkınma sürecini oluşturur. Bunun yanında sosyal sermaye, sermayedeki yatırımların beşeri ve fiziksel kârlılığını çoğaltır. Üretim işlevini değiştiren sosyal sermaye, üretim sürecinde yalnız bir girdi değildir. Sosyal sermayenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ekinci, 2010: 26):

- Sosyal sermayeyi, diğer sermayelerden ayıran toplumun ortak malı olması ve özel mülkiyet oluşturmamasıdır. Sosyal sermaye kullanmakla azalmadığı gibi kullanımında rekabet içermemekte olup, kullanımı dışlayıcı özelliكتedir. Kurum ve bireyler kullanılan ilişki ağından atılabilir.
- Sosyal sermaye, ortak kullanımda katkısı olan kimselerle değil, bu kişilerin yapmış olduğu ilişkilere odaklanmıştır. Sosyal sermaye üzerinde mülkiyet hakkı iddia edemez.
- Sosyal sermaye kullandıkları kaynakların eksiklerini giderirken, bir takım kaynaklara da ikame edebilir. Diğer sermaye türleri için genellikle tamamlayıcı rolünü üstlenir. Sosyal sermaye üretimdeki işlem giderlerini kontrol altına alarak, ekonomik sermayeyi geliştirirken verimliliğini artırabilir.
- Sosyal sermaye korunmaya ihtiyaç duyar, beşeri ve fiziksel sermayeye benzerlik gösterirken, ekonomik sermayeden farklıdır. Bu bakımdan sosyal ağların düzenli olarak yenilenmeleri takip edilerek yapılmalıdır.

Görüldüğü üzere sosyal sermaye'ye getirilen farklı tanımlar mevcuttur. Hangi alan içerisinde ele alındığına göre görüş farklılıkları gösteren sosyal sermaye

kavramına ilişkin görüşlere değinmek konu bütünlüğünün sağlanmasında yardımcı olacaktır.

2.3.1.3. Sosyal Sermaye Teorisine İlişkin Görüşler

Günümüzde sosyal sermaye teorisinin önem ve anlam kazanması için çalışmalar yapan ve sosyal sermayenin geliştirilmesine aracılık eden bu teoriye zenginlik ve açıklık kazandırdığı bilinen üç isimden bahsedilebilir. Sosyal sermaye teorisinin gelişmesini sağlayan üç isim; Coleman, Putnam ve Bourdieu olarak öne çıkmaktadır. Bu teorisyenlerin görüşlerini destekleyen bir diğer isimde Fukuyama'dır. Çalışmanın asıl yazılış amacı olan Bourdieu'nun sosyal sermayeye olan yaklaşımına değinmeden önce diğer teorisyenlerin sosyal sermaye hakkındaki görüşlerine değinmek konu bütünlüğü bağlamında etkili olacaktır. Bu teorisyenlerin yaklaşım ve görüşlerine göre; sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi bakımından, bu yaklaşımlara yön veren temel dinamiklere aşağıda değinilmiştir (Namalır, 2015: 48). Bu bağlamda Coleman, Putnam ve Bourdieu'ya açıklık getirmek yerinde olacaktır.

2.3.1.3.1. Coleman (1988) ve Sosyal Sermaye

Coleman da tıpkı Bourdieu gibi eğitim sosyolojisine katkıda bulunmuştur. Coleman sosyal sermayeyi insanla ilişkilendirmekte ve aile olgusunu merkeze almaktadır. Aile olgusunu merkeze almasını açıklarken, çocuğun bilişsel gelişiminde en önemli faktörün aile olduğu üzerinde durmaktadır (Field, 2008: 67). Coleman'a göre sosyal sermayenin en önemli ögesi eğitimidir. Coleman'a göre eğitimin önemi kurumlar kadar bireyin geçmiş yaşamına da bağlı bir olgudur. Sonuç olarak Coleman'a göre eğitsel başarıda etkili olan sermaye türleri arasında sosyal, ekonomik ve beşeri sermaye yer almaktadır. Ona göre eğitsel başarı yalnızca aileden gelen kültürel sermaye değil farklı alanlarda etkiye açık alanlardır (Günkör ve Özdemir, 2017: 80).

Coleman (1988) sosyal sermayenin tanımını yaparken, bir araç olarak sosyal sermayeyi bireylerin birlikte çalışmalarını sağlayan bir olgu olarak gören Coleman, sosyal sermayenin Sosyal Kapalılık Kuramı çerçevesinde ele alan, güven duygularının kapalı sosyal ağlar işbirliğiyle gelişebileceğini ifade etmektedir (Coleman, 1988: 99). Örnek olarak verebileceğimiz, kapalı çarşılardaki esnafların yapmış oldukları ticaretlerde komşu esnaflara müşteri yollaması, çalışanların ve müşterilerin işlerini böylelikle kolaylaştırması büyük bir sosyal sermaye davranışı olarak görülmektedir.

Bu mantıkla bir grup öğrencinin aralarında toplanarak çeşitli olayları protesto etmeleri Coleman'a göre başka bir sosyal sermaye davranışına örnek olarak göstermektedir (Coleman, 1988: 99). Bu durumlardaki sosyal sermayenin oluşumu ortak ilişki ağında bireylerin birbirleriyle bilgilerini paylaşması, birbirleri arasında pozitif etki oluşturduğu anlamına gelirken, sosyal sermayenin yokluğu ise kişiler arasında değer kaybı ve eksikliği anlamına geldiği görülmektedir (Karagül ve Masca, 2005: 40).

Coleman (1988: 99), rasyonel tercih kuramından yola çıkarak sosyal sermayenin açıklamasını yaparken, ekonomiyi ve sosyolojiyi bir çerçevede değerlendirerek düşüncelerini ifade etmiştir. Rasyonel davranış teorisi ve rasyonel tercih kuramı, bireyin çıkarlarını davranışlarının yönlendirdiğini söyler. Örnek olarak oyun davranışlarından gelen mahkum ikilemi örneğine sık sık yer verilir; bu örnekte aynı suçu işleyen iki mahkum ayrı hücrelerde tutulurken, mahkumlara suçla ilgili ilk önce kim doğru cevapları verirse suçunda indirim yapılacağı daha iyi şartlarda muamele yapılacağı teklifinde bulunulur. Bu ikilem arasında kalan mahkûm suçla ilgili itirafta bulunup daha az cezayı almaya iten sebep her iki mahkûmunda cezalarını itiraf edip az ceza alma ikilemi içindedirler. Coleman (1988: 100) kuram olarak rasyonellik bencillik ve bireysellik uyumunu ifade ederken, sosyal sermaye ile insanların kendi çıkarlarına uygun olan getirilerden faydalanma fırsatları bulunmasına rağmen işbirliğine yöneldiğini ifade etmiştir. Bireyin kendisine yarar sağlayan bir yapı olarak sosyal sermayeyi görmemekte, bireylerin tek başlarına elde edemeyeceği aynı zamanda topluma yansıyan ve toplumsal sistemin tümünü oluşturan bir olgu olduğunu bildirmiştir (Coleman, 1988: 102).

Eker (2014: 25), kamu yararı özelliği olarak sosyal sermayeyi ifade etmektedir. Bu özelliği anlatırken okula devam eden öğrencilerin ailevi özellikleri, aile dışı ve aile içi etmenler olarak ifade etmeye çalışmıştır. Bu yönde yapmış olduğu çalışmada aile içindeki kardeşlerin sayılarının, ailenin en küçük ferdi olmanın, beşeri ve ekonomik sosyal sermayelerinin bireyin gelişimlerinde ve sosyal sermayeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin ailedeki çocuk sayısı fazla olduğunda çocuğa düşen ailenin kaynaklarının kişi başına azaldığını, aile bireylerinin çocuklarıyla ilgilenme zamanlarının düştüğünü ifade etmiştir. Çocukların gitmiş olduğu okulların din kökenli olup olmasının sosyal sermaye üzerinde belirleyici bir etken olduğu tespit edilmiştir. Toplumsal ağlarla ilgili Coleman'ın yapmış olduğu kapalılık yorumuna göre, toplumların içine kapalı olması sosyal sermayenin daha

fazla hissedildiğini göstermektedir. Bunu aynı siyasi görüşü paylaşanların, aynı dini görüşe mensup olanların, aynı kültür ve kökene sahip olanların bir arada yaşamaları sosyal sermaye ile açıklanmıştır (Eker, 2014: 27).

Sosyal sermayeyle ilgili toplumsal alanda olması gereken bazı faktörler gerekli iken bu faktörler sosyal sermayenin niteliğini belirler. Bu nitelikler; bilgi akışı ve normlar, güvenilirlik ve yaptırım beklentisidir. Toplulukla yaşayan kişiler karşılıklı beklentiye girerlerse ve beklentileri karşılanırsa, beklentisi karşılananın karşılığını vermek için bir yükümlülük oluşturur. Oluşan bu yükümlülüğün gerçekleşmesi ve devam etmesi topluluklarda oluşan karşılıklı güvene dayalıdır. Bilgi akışında ise, bilgi sahibi olmak isteyenlerin konuyu kendilerinin araştırmamaları buna karşılık konuyla ilgili bilgi sahibi olan birilerinden konuyla ilgili bilgi edinenler için önemlidir (Özen ve Aslan, 2006: 133). Normlar ise diğer faktörler olarak, kişilerin kendi çıkarlarından çok diğer bireyleri düşünmeleri sonucunda sosyal sermayenin gelişmesini sağlayan bir durumdur. Bu tip normların bireylerin sosyal sermayelerinin “kamu yararı” olarak faydalı bir sermaye türü olarak gelişmesini sağlar (Coleman, 1988: 72). Bourdieu’nun sosyal sermayesi, işbirliğini esas alan, toplumsal bir fayda sağlayan, rekabet yaratan ve baskın sınıfın havasından sıyrılarak bir sermaye türüne dönüşür (Bourdieu, 1986: 230).

2.3.1.3.2. Putnam (1995) ve Sosyal Sermaye

Putnam’a göre eğitsel süreçler üzerinde aile başta olmak üzere sosyal çevrede yaşanan durumlar etkili olmaktadır. Putnam eğitim ve sosyal sermaye arasında pozitif bir ilişki olduğu üzerinde durmaktadır. Bu ilişkiyi detaylandırırken formel ve enformel sermaye şeklinde ele almaktadır. Eğitsel başarının üzerinde enformel sermayeden daha çok formel sermayenin etkili olduğu görüşündedir. Bu bağlamda eğitsel başarı yalnızca aileden edilen sosyal sermaye üzerinden değil toplumda var olan yaşanan ortamda etkili olmaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017: 80-81). Sosyal sermaye, yapılan araştırmaların sonucunda öğrencilerin okulların devam etmelerinde, okullarını bırakmalarında, yükseköğrenim eğitimi almalarına, eğitim düzeylerinde etkili ve akademik başarılarına katkı sağladığı bilinmektedir (Özden, 2005: 89). Putnam’ın Bowling Alone, (Tek Başına Bowling) isimli eserinde yer verildiği üzere öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal sermaye ilişkisi bakımından insanların hayatındaki değişimlerin olumlu veya olumsuz olarak etkilendiği görüşüyle bağdaşmaktadır (Püsküllüoğlu, 2015: 48).

Putnam'ın (1995) çalışmaları politika kökenli olduğu için sosyal sermayenin etkileri kolaylıkla ortaya çıkmaktadır. Sosyal sermayeyi Putnam, ekonomi ve devletin oluşturduğu sivil toplumla birleştirir. Putnam'ın İtalya'nın kuzeyinde yapmış olduğu çalışmalarında kuzeyin İtalya'nın güneyine göre daha fazla kalkınmış olduğunu sosyal sermayeye bağlayan Putnam sonraki yapmış olduğu Bowling Alone isimli çalışmasını ABD'ye kaydirmiştir. Sosyal sermayenin gerilemesinde etkili olan bir etkenin Amerika'yı işaret ederek homojenleşmiş mahalleler ve ırkçılık olarak ifade edilmiştir. Putnam'ın (1995) sosyal sermayenin tanımlanmasında sivil katılıma ve sosyal güvene dikkat çekmiş, sosyal sermayenin gerilemesine neden olan sebepler olarak ise; insanların yer değiştirmesindeki artış, evlilik oranları, boşanma oranları, kadınların iş hayatına katılmaları, çocuk sayısı, boş zamanın değerlendirilmesinde teknolojinin çok kullanılması, demografik değişimler sonucunda özelleşmeyi ve bireyselleşmeyi vurgulamaktadır (Akt. Akman, 2017: 265). Sosyal sermayenin oluşumunda bireylerin çevresindekilerle ve komşularıyla olan ilişkileri, çevresiyle birlikte eğlencelere katılmaları, politik ve siyasi ortamlara katılmaları sosyal sermayenin gelişmesinde ve oluşmasında önemli olan etkenlerden olduğu ifade edilir (Şahin, 2011: 22). Bununla birlikte işsizlik, yoksulluk, hırsızlık ve suç gibi çeşitli toplumsal olgunun oluşmasındaki sebeplerin başında sosyal sermayenin eksikliğinden meydana geldiği ifade edilmiş, bu tip sorunların yüksek gelirli çağdaş ülkelerde olduğu gibi az gelişmiş ülkelerinde temel sorunlarından olduğu ifade edilmektedir (Altun ve Hira, 2011: 111-114).

Putnam (1995) sosyal bağlar ve sivil katılımlardaki azalmaların bireylerin sosyal sermayelerinin bireysel ve toplumsal çıktılarını olumsuz yönde etkilediğini bildirmiştir. Toplumlardaki sivil katılım bireylerin geçmiş ortak faydaları, gelecekte yararlanmalarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bireyin duygularında kolektif bir etki oluştururken, ben merkezci hareketlerden de uzaklaştırır. Bunun yanında toplumda yaşayan her bireyin sorumluluk ve görevlerinin bilincinde olması, ülke ile ilgili gelişmeleri takip edip haberlerle ilgilenmesi, ülkenin seçimlerine katılması, sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışması, sportif faaliyetlerde bulunması, sosyal sermayenin gelişmesi ve korunması için önem arz etmektedir. Ülke ve toplum içinde bu etkinlikler toplumun fertleri tarafından gerçekleştirildikçe, ülkenin ekonomik, politik ve sosyal bakımdan yükselmesi daha kolay olacaktır (Ekinci, 2008: 22).

2.3.1.3.3. Bourdieu (1986) ve Sosyal Sermaye

Bourdieu'nun eğitim ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiye yaklaşımı meslek seçimi, aileden gelen alışkanlıklar, okul ilişkilerini kapsayan akademik boyuta odaklansa da asıl temel nokta kültürel sermayedir. Bu bağlamda Bourdieu'nun eğitime bakışı, avantajlı bireylerin sosyal ve ekonomik anlamda çıkarlarını ve avantajlarını korudukları bir alandır. Sosyal anlamda toplumsal kademe olarak üst sınıfa dahil olan öğrenciler kültürel sermaye anlamında yeterli birikimle eğitime dahil olmaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017: 79). Bourdieu'ya göre yaşam koşullarını değiştiren toplumsal köken, etkilerini tüm alanda gösteren önemli bir faktördür. Günlük yaşam tarzlarından alışveriş şekillerine ve bazı ritüellerine kadar toplumsal kökenin etkisi görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2019: 28). Toplumsal köken farklılıkları eğitim sistemiyle birlikte bireyler arasında daha çok kendini göstermektedir. Eğitim sisteminin kullanıcıları konumundaki öğrenciler aynı zamanda sistemin ürünü konumuna da gelmektedir. Toplumsal kökenle birlikte gelen pratikleri taşıyan en önemli toplumsal kategorilerdir (Bourdieu ve Passeron, 2019: 29).

Bourdieu'nun ifade şekliyle sosyal sermaye anlatımı, tanışık olan kişilerin karşılıklı ilişkilerinden meydana gelen kalıcılığını da uzun süre koruyan kişilere sağlanan destek ve referans kaynaklarının kümesidir. Sosyal sermayedeki ilişkiler ağı kişiye uzun zaman aralıklarında toplumsal ilişkilerde faydalanabileceği ilişkiler ağı oluşturmasına olanak tanır (Bourdieu, 1986: 85). Sosyal sermayeyi Bourdieu, (1986) toplumsal ağ ve bağlar odağında ifade etmektedir. Sosyal sermayenin, kişinin sosyal sermaye birikimine göre değiştiğini, bu bağlantı ağlarını harekete geçirebilme düzeyine göre şekillendiğini vurgular. Bu bakımdan sosyal sermaye “imtiyazların bir serveti” bu servetin varlığını korunması için bir araçtır (Bourdieu, 1986: 87).

Sosyal sermaye habitusun bir parçası olarak, doğal yaşam alanına sahip olan bireylerin yaşam alışkanlıkları aileden bireye aktarılan alışkanlıkları “habitus” kavramı ile ifade edilebilir (Şimşek, 2013: 39). Bir yaşam tarzı olarak habitus, yaşamsal şartların oluşturulduğu bir yaşam modeli şeklindedir. Habitus bireylerin yaşamlarında yer bulan, giysi, kitap, kültürel eğlence, mobilya, otomobil, eşya ve özelliklerin açığa vurulma şeklindedir. Her sınıfın kendi yaşam alanının sınıflandırdığı simgelerin olduğu bilinmektedir. Bu simgeler kişilerin sosyoekonomik geçmişini ifade ederken bireylerin de farklı şekillerde sosyalleşmesine katkıda bulunurlar. Kendi yaşam alanına dair özellikleri simgeleyen her sınıf, sosyoekonomik geçmişe bağlı

olan bu simgelerle farklı şekillerde sosyalleşirler. Habitus sosyal yaşam alanı olarak bireylerin günlük yaşam alanlarını anlamaları bakımından bir kimlik niteliğindedir (Baş vd., 2014: 210).

Bourdieu'nun genel anlamıyla sosyal sermaye ve eğitim ilişkisine sadece sosyal sınıf ve eşitsizlik perspektifinden bakması konuyu daraltmaktadır. Ancak Bourdieu'nun eğitime genel bakışı göz önünde bulundurulduğunda toplumsal kökenle bağdaşık yorumlar yapılabilmesinin sosyal sınıf ilişkilerini anlamaya bağlı olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi içinde hakim kültürün dilsel kodları üzerine odaklanması ve alt kültürden gelen bireylerin sistem içerisinde büyük oranda elendiği görüşü dar bir perspektiften bakıldığını göstermektedir.

2.3.1.3.4. Fukuyama (1999) ve Sosyal Sermaye

Sosyal sermayenin tanımını Fukuyama (1999) ifade ederken iş birliğini teşvik eden ve bireyler arasında gerçekleşen, resmi kayıtları olmayan somutlaşmış olgular olarak aktarmıştır (Akt. Ekinci, 2008: 25). Coleman'ın (1988) tanımının yanlış olduğunu ve bu tanımla eleştirirken bireyin çıkarları için kamusal yararların yanında özel malların üretip tüketilebileceğini ifade etmiştir. Örgütler ve insanların arasındaki nefret duygusunun ilerlemesinden dolayı, yasalarca güvencenin oluşturabileceği toplumsal normların artırılabilmesini savunur (Coleman, 1988: 103).

Fukuyama'ya göre sosyal sermaye tanımları, genelde sosyal sermayenin belirtilerine dönük olduğu görüşünde ve sosyal sermaye gayri resmi normların en az iki kişi arasında gerçekleşmesi ile somutlaşmış şekliyle ifade edilmektedir (Ekinci, 2010: 27). Bu bakımdan sosyal sermayede bürokrasi, hiyerarşi kuralları aracılığıyla işlem kolaylığı sağlayarak çeşitli ekonomik işlemlerin sunulmasını sağlar. Din kavramına da değinen Fukuyama sosyal sermayeyi anlatırken güven kavramına da yer verir. Bireylerin toplumda yaşadıkları dini inançları doğrultusunda inançlarını eyleme dökmeleri doğrultusunda güven duyguları ile arasında ilgi kurar. Fukuyama'ya göre kökten dinci bireyler, dindar olmayan bireylere göre daha fazla güven davranışı sergilemektedirler (Tecim, 2011: 59). Dini duyguları bakımından birbirleriyle olan ilişkilerinin güven ortamı yaratacaklarını ve herhangi bir durum hakkında fikir birliği gösteren kişilerin birbirlerini korumaya çalışacaklarını belirtirler. Öksüzler'in (2006: 111) ifade ettiği gibi aynı toplulukta yaşayan insanların arasında belirli bir güven duygusu yoksa bu toplulukta işlerin yürümesi noktasında aksaklıklar olabileceğini

ifade etmiştir. Özellikle liberal demokrasilerde ekonomik faaliyetlerin devlet eliyle ilerlemesindeki güven duygusunun karmaşık olması faaliyetlerin daha düzenli şekilde ilerlemesini sağlar (Ersözlü, 2008: 22). Sosyal ağlar aracılığıyla grupların içerisinde yaygın olan güven, diğer grupların etkilenmesi sağlanabilir. Bireylerin içerisinde bulunduğu grubun vermiş olduğu güven toplumun geneline yayılarak güvenli bir yaşam ortamı oluşturur. Buradan toplumdaki sosyal sermayede güvenle birlikte doğru orantılı olarak gelişecektir (Polatcan, 2017: 57).

Liberal demokrasi sistemi Fukuyama'ya (1999) göre kişilerin aralarında oluşturmuş oldukları sosyal sermaye bağlarını tehlikeye atmaktadır. Bu bakımdan bireycilik modern demokrasilerde toplumsallığın önüne geçtiğinde, statü ve sosyal sınıf farklarını azaltan durumları ortaya çıkardığı için bireyler arasındaki bağların zayıflamasına neden olur. Çeşitli toplumlarda kişiler arası zayıflayan bu bağların korunması için belirli temaların altında çeşitli grupların oluşmasını sağlarlar. Böylece bireylerin kendi çevrelerinde yaşamlarını organize etme düzenini meydana getirirler ve hem devletin sisteminde kendi aleyhlerine dönük gerçekleşen uygulamalardan, hem de bireyleri zarar görebilecekleri durumlardan uzak durmalarını sağlarlar. Bu durum, aynı toplulukta bulunan bireyler arasındaki güven duygularını kuvvetlendirirken, grup dışında kalan kişilere karşı olan güven duygusunu da sarsmaktadır (Müftüoğlu, 2005: 146).

2.3.2. Ekonomik Sermaye

Hiç şüphesiz en bilinen sermaye türüdür. Sermaye denildiğinde insanın aklına ilk gelen şey paradır. Bourdieu, diğer tüm sermaye türlerinin ekonomik sermayeye sahip olunması yoluyla elde edilebileceğine inansa da (Bourdieu, 1986: 82), Marksist teorinin aksine ekonomik sermayeye öncelik vermez. Bourdieu, sermayelerin birbirine çevrilebilir olduğuna ve bazı mal/hizmetlerin örneğin yalnızca toplumsal ilişkiler yoluyla elde edilebileceğine, etkilerinin anında ve somut olmayacağına dikkat çekmiştir (Bourdieu, 1986: 82). Paranın maddi ve lüks şeylerden kültürel ve eğitimsel kaynaklara kadar pek çok şeye erişim sağlayabileceği doğrudur. Ancak insanların günlük yaşamlarında paranın her zaman tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Entelektüel zenginliğin eşlik etmediği maddi zenginlik, zihinlerde olumsuz bir imaj yaratır. Ekonomik sermayenin nasıl ve nerede kullanılacağı önemlidir ve o sermayeye sahip kişilerin/kurumların özelliklerini ve sosyal statülerini tanımlar. Burjuvazi ile sonradan görme arasındaki farkın bundan kaynaklandığına inanılır. Bourdieu sermaye

meselesine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak şunları söylüyor:

Sermayenin işleyişinin gerçek mantığı, bir türden diğerine dönüşümler ve bunları yöneten koruma yasası, iki karşıt ama aynı derecede taraflı görüş aşılmadıkça anlaşılabilir. Her sermaye türünün son tahlilde ekonomik sermayeye indirgenebileceğini öne süren bu yaklaşım, diğer sermaye türlerinin özgül etkinliğini neyin oluşturduğunu göz ardı ederken, diğer yandan (bugünlerde yapısalılık, sembolik etkileşimcilik veya etnometodoloji ile temsil edilen) göstergebilimcilik, sosyal alışverişleri iletişim olgusuna dönüştürür ve evrensel ekonomiye indirgenebilirliğin acımasız gerçeğini göz ardı eder (Bourdieu, 1986: 87).

Bourdieu'ya göre bir sermaye türünün diğerine dönüşmesi belirli bir emek ve bir miktar zaman gerektirir:

[...] ekonomik sermayenin sosyal sermayeye dönüşümü belirli bir emeği, yani görünüşte karşılıksız bir zaman, dikkat, özen ve ilgi harcamayı gerektirir ve bu bir hediyeyi kişiselleştirme çabasında görüldüğü gibi, hediyeyi dönüştürme etkisine sahiptir (Bourdieu, 1986: 87).

Temel olarak ekonomik sermaye, aktörlerin/sınıfların/kurumların/grupların sahip olduğu maddi/parasal birikimi ifade eder ve diğer sermaye türlerine daha kolay erişim sağlar. Ancak toplumsal alanda sürdürülebilirlik, güç ve prestijin sürdürülebilmesi için diğer sermaye türlerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.3. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye nosyonu, Bourdieu'nun eğitime bakışı noktasında önemli bir yere sahiptir. Kültürel sermaye eğitimi akıllara getirmelidir. Bourdieu, kültürel sermayeyi farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların eşit olmayan akademik başarısına dayanarak analiz eder (Bourdieu,1986: 103). Bu yaklaşım bir paradigma değişimi olarak görülebilir, çünkü geleneksel sosyal teoriler, Bourdieu'nun işaret ettiği gibi, bu başarı farkını “doğal yeteneklerin” bir sonucu olarak görme eğilimindedir. Akademik başarı ile akademik yatırım arasında ilişki kurar ve bu noktada iktisatçıları bu yatırıma sadece parasal açıdan bakmaları nedeniyle eleştirir (Becker, 1964: 58).

Ancak kültürel sermaye dar bir perspektiften değerlendirilmemelidir. Farklı boyutlarıyla ele almak konunun detaylandırılması yönüyle doğru olacaktır:

Kültürel sermaye üç biçimde var olabilir. Bunlar somutlaşmış halde, yani zihin ve beden uzun süreli eğilimleri biçiminde; nesneleştirilmiş haliyle, bu teorilerin, problematiklerin vb. teorilerinin veya eleştirilerinin izi veya gerçekleşmesi olan kültürel ürünler (resimler, kitaplar, sözlükler, aletler, makineler vb.) ve kurumsallaşmış devlette, ayrı tutulması gereken bir nesneleştirme biçimi, çünkü eğitimsel yeterliliklerde görüleceği gibi, garanti ettiği varsayılan kültürel sermayeye tamamen orijinal özellikler

kazandırır (Bourdieu, 1986: 82).

Akademik başarının “kaderi” aslında sosyal yaşamda da gözlemlenebilir. Örneğin akademisyen ailelerin yetiştirdiği çocukların, akademisyen olmak için gereken kültürel sermayeye sahip olma şansı daha fazla olur. Öncelikle ailelerinin de sahip olduğu ekonomik sermaye sayesinde bu çocuklar muhtemelen işçi ailelerin çocukları olarak çalışmak zorunda kalmayacak, dolayısıyla akademik açıdan kendilerini geliştirebilecekleri bolca zamanları olacak. İkincisi, pek çok akademik kaynağa ilk elden ulaşabilecekler. Üçüncüsü, aile dostları sayesinde akademik dünyayla daha erken tanışacak, akademik düşünce tarzını daha kolay benimseyeceklerdir.

Kültürel sermaye toplumsal boyutta, yüksek değerlere sahip olmak olarak değerlendirilmektedir. Kültürel sermaye için akademik ilerleyiş, eğitim hayatı oldukça önemlidir. Orta üst sınıfa mensup bir ailenin çocuğunun, alt sınıftan gelen ailenin çocuğundan eğitim hayatında daha başarılı olması kültürel sermayeye bağlıdır. Bourdieu eğitim kurumlarında kullanılan dilsel kodların üst sınıfın dili olduğunu ve bu dilsel kodların ailede verildiği üzerinde durmaktadır. Alt sınıftan gelen çocuklar bu kodlara yabancı oldukları için eğitim sisteminde ayrışma yaşamakta ve başarılı olamamaktadır. Bourdieu bu durumun okullarda eğitim yoluyla, sosyal becerilerin sanki doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna vurgu yaparak eşitliğin eşitsizliği üzerinde durmaktadır (Palabıyık, 2020: 15).

Kısaca ilk sahipleri akademisyenler olan kültürel sermaye, toplumsal, siyasal ve kültürel yaşamda söz sahibi olabilmek için gerekli olan entelektüel birikimi ifade ettiği gibi finansal gücü de beraberinde getirmektedir. Ancak kültürel sermaye sahiplerinin ekonomik sermayesi, büyük şirket sahipleri gibi gerçek ekonomik sermaye sahipleri kadar yüksek değildir. Ancak bu büyük şirketler, Eczacıbaşı Holding’in Türkiye’de kurduğu İKSV (İstanbul Kültür Sanat Vakfı) gibi vakıflar aracılığıyla kültürel faaliyetlere de yatırım yaptıklarında, kültürel ve ekonomik sermaye yüzdeleri birbirine yakınlaşabilir.

2.3.4. Sembolik Sermaye

Sembolik sermaye, diğer sermayelerin her birini kapsadığı için toplumdaki dinamikleri kavramada en kapsayıcı kavramdır. Sembolik sermaye, diğer tüm sermayelerin birleşimi olarak ortaya çıkmıştır ancak kendine has özellikleri de

bulunmaktadır. Teorik açıklamalara geçmeden önce sembolik sermayenin tamamen prestij ve tanınma ile ilgili olduğunu belirtmek gerekir.

Bireylerin, grupların, kurumların insanların zihninde sahip oldukları iyi imaj, onların sembolik sermaye birikiminin bir sonucudur. Finansal güç, kültürel zenginlik, sosyal ilişkiler ağı, siyasi statü, herhangi bir sınıfın veya gücün temsil edilebilirliği bu birikim sürecinde belirleyici faktörlerdir. Herkesin bireysel ve toplu olarak güvendiği, saygı duyduğu, ait olduğu kişi, grup ve kurumlar vardır. Bu durumun temel sebebi toplum içinde sahip oldukları sembolik sermayeden kaynaklanmaktadır.

Bourdieu, akademinin sembolik sermaye için iyi bir örnek oluşturabileceğine inanmaktadır (Bourdieu, 1989: 22). Sembolik sermayenin mutlak, evrensel özelliklerini açıklamak için Kafka'nın Dava'sındaki (1968) bir mahkeme sahnesine atıfta bulunur (Bourdieu, 1989: 22). Gerçekten de hükümetler gibi mahkemeler de evrensel değere ve prestije sahiptir ve insanlar doğası gereği bu prestije saygı duyar veya saygı duymayı öğrenir. Sembolik sermayeye sahip olmak, otorite seviyesi arttıkça daha etkili hale gelen sembolik gücü de beraberinde getirir (Bourdieu, 1989: 23). Bourdieu bu gücü şu şekilde açıklamaktadır:

Nesnel iktidar ilişkileri kendilerini sembolik güç ilişkilerinde yeniden üretme eğilimindedir. Sağduyu üretimine yönelik simgesel mücadelede ya da daha doğrusu meşru isimlendirme üzerindeki tekel için verilen mücadelede failer, daha önceki mücadelelerde elde ettikleri ve hukuken güvence altına alınabilecek simgesel sermayeyi eyleme geçirirler. Dolayısıyla asalet unvanları, tıpkı eğitim belgeleri gibi, kişiye tanınma kârından pay alma hakkı veren gerçek sembolik mülkiyet unvanlarını temsil eder (Bourdieu, 1989: 21).

Akademi adaylıkları ve ödülleri buna iyi örnekler olabilir. Sembolik sermayeye sahip bazı kurumlar, bazı filmlerin, oyuncuların, aktrislerin, sanatçıların, akademisyenlerin “iyi” veya “kötü” olduğunu ve “saygı duyulması gerektiğini” veya “sayılması gerektiğini” belirterek algılarımızı yönetiyor, zevklerimizi şekillendiriyor, bir grup insanı harekete geçiriyor veya cezalandırıyor.

Bourdieu, sembolik sermayenin elde edilmesi sürecinde insanların varsayımlarının önemine vurgu yaparak, bu durumun içsel olmadığını, birbiriyle ilişkili olduğunu öne sürüyor:

Sınıf (ya da halk, ulus ya da başka bir şekilde anlaşılması zor herhangi bir toplumsal kolektif), yalnızca kamuya açık, resmi olarak, onun yerine konuşarak sınıf olduklarını söyleyebilen aktörler varsa var olur.

Kendilerini sınıf insanlarının, ulusun ya da dünyanın gerçekçi bir inşasının icat edip empoze edebileceği herhangi bir başka toplumsal gerçekliğin üyeleri olarak tanıyan insanlar tarafından bunu yapmaya yetkili olarak tanınmak (Bourdieu, 1989: 24).

Bourdieu'ya göre mallar, yani ekonomik sermaye, sahip olma ve baskı aracı olarak kullanılabilir:

[...] herhangi bir hukuki garantinin veya herhangi bir zorlayıcı gücün yokluğunda, birini "tutmanın" birkaç yolundan biri, borçluluk gibi kalıcı bir asimetrik ilişkiyi sürdürmektir ve kabul edilen tek meşru mülkiyet biçiminin, kişinin mülkünü elinden alarak elde edilmesi olduğu için gücün nihai temeli olan zenginlik, yalnızca simgesel sermaye biçiminde güç uygulayabilir ve bunu kalıcı olarak uygulayabilir; başka bir deyişle, ekonomik sermaye yalnızca sembolik sermaye biçiminde, yani diğer sermaye türlerinin tanınmayan ve dolayısıyla toplumsal olarak tanınabilir biçiminde biriktirilebilir (Bourdieu, 1977: 195).

Aslında hayır işi yapan tüm zenginlerin motivasyonları aynı değildir. Bazıları bunu, sorgulamadan zengin olmanın bir tür yazılı olmayan kuralı olarak yaparken, diğerleri bunu gelecekteki işlerine bir tür yatırım olarak iyi insanlar olarak tanınmak için yapıyor. Dolayısıyla sembolik sermaye toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretim sürecine de katılmaktadır. Bourdieu bu yeniden üretim sürecini detaylı bir şekilde şöyle açıklıyor:

[...] Sembolik mücadeleler, hem gündelik yaşamın bireysel mücadeleleri, hem de siyasi yaşamın kolektif, örgütlü mücadeleleri, onlara kök saldıkları yapılardan gerçek bir özerklik kazandıran özel bir mantığa sahiptir. Sembolik sermaye bilindiği ve tanındığı zaman, dayattığı algı kategorileri aracılığıyla bilindiği zaman ekonomik ya da kültürel sermayeden başka bir şey olmadığından, sembolik iktidar ilişkileri, onu oluşturan iktidar ilişkilerini yeniden üretme ve güçlendirme eğilimindedir. Daha somut olarak, sosyal dünyanın meşrulaştırılması, bazılarının inandığı gibi, kasıtlı ve amaçlı bir propaganda veya sembolik dayatma eyleminin ürünü değildir. Bu daha ziyade faillerin, tam da bu yapılardan ortaya çıkan ve dünyayı apaçık olarak resmetme eğiliminde olan toplumsal dünya algı ve değerlendirme yapılarının nesnel yapılarına başvurmalarından kaynaklanmaktadır (1989: 21).

Sembolik sermayenin algısı ve içeriği toplumların genel koşullarına göre değişebilmektedir. Örneğin, kapitalizm öncesi toplumlarda namus sembolik sermayeyi oluştururken, modern toplumlarda sosyal prestij önemlidir (Jourdain ve Naulin, 2016: 108-109).

Özetle sembolik sermaye, diğer tüm sermaye türlerinin izlerini taşıyan, benzersiz, soyut bir sermayedir. Diğer sermayelerin yardımıyla güçlenen toplumsal

prestij, bazen bu sermayelerden daha etkili olabilir. Ayrıca faillerin belirli alanlarda sahip oldukları gücü sürdürebilmeleri için sembolik sermayeye ihtiyaç duyulmaktadır. Sembolik sermayeye sahip kişi veya kurumlar algılarımızı ve inançlarımızı inşa etme, manipüle etme, yönlendirme gücüne sahiptir.

2.4. Bourdieu’da Toplumsal Sınıfların Eğitimle İlişkisi

Sosyal sınıf, Bourdieu’nun araştırmalarının çoğunda temel bir analitik kategoriye oluşturmaktadır. Öyle ki Bourdieu, önde gelen çağdaş sınıf teorisyenlerinin listelerinde rutin olarak yer almıştır. Ancak bu merkeziliğe rağmen, eserine hayat veren bu kavramın özel anlayışı ikincil literatürde belirsizliğini korumaktadır. Aslında bunu kavramanın alışılmadık derecede zor olmasının birkaç nedeni vardır. Bunlar;

- Ne Bourdieu’nun sınıf anlayışı ne de onun daha genel kavramsal aygıtı tek bir “baba figürü”yle (bu ister Marx, Weber, Durkheim, ister daha az bilinen bir aydın olsun) ya da böyle bir figürden türeyen kendi kendine yeten bir gelenekle özdeşleştirilebilir. Tam tersine, diğer pek çok sorunda olduğu gibi sınıf sorununda da Bourdieu, gerektiği gibi sosyolojik kanondan ödünç almıştır.
- Bourdieu teori ve araştırmanın ayrılmasına derinden karşıydı. Öyle ki kavramsal yeniliklerinin neredeyse tamamı yalnızca somut ampirik analizler bağlamında geliştirildi. Analitik önermeler, uygulanma örneklerinden mümkün olduğunca az çarpıtmayla çıkarılmalıdır. Dahası, özellikle böyle bir açıklamayı Bourdieu’nun yazdığından farklı bir yer veya zamanda üstlenirken, bu önermelerin özünü, uygulandıkları bağlamın özelliklerinden ayırmak gerekir.
- Bourdieu, İngilizce dilindeki sınıf analizinin çoğunda yerleşik hale gelen “pozitivist” metodolojik yönelimlerden kaçınmıştır. Binlerce sayfaya yayılan bir yapıt içinde, standart çok değişkenli tekniklere neredeyse hiç güvenilmediği görülecektir. Ancak aynı zamanda sadece “niteliksel” yöntemleri savunmamıştır. Bunun yerine, araştırması niceliksel ve yorumlayıcı verilerin bir birleşimini çizmektedir. Verilerin bu şekilde kullanılmasının altında yatan açıklayıcı mantık ne tanıdık ne de açık olduğundan, argümanlarını takip etmek zor olabilir.
- Çağdaş sınıf analizinin önde gelen çeşitli okullarının aksine, Bourdieu

rasyonel eylem teorisinden yararlanmamıştır. Aslına bakılırsa, onun sosyal sınıfa ilişkin açıklaması bu ekollerden iki temelde ayrılır. Birincisi, onun eylem teorisi, “düşünceleri, algıları, ifadeleri ve eylemleri” yönlendiren toplumsal olarak oluşturulmuş bir eğilimler sistemi olarak tanımlanan “habitus” kavramı etrafında dönüyordu (Bourdieu, 1990a: 55). Bourdieu’nun sosyolojisinde, habitus tarafından oluşturulan eylem, rasyonel eylem teorisi tarafından belirlenen eyleme kesinlikle yaklaşabilir, ancak bu yalnızca habitusun olduğu ortama yeterince benzer bir toplumsal bağlam içine yerleştirildiğinde mümkündür. Başka bir deyişle rasyonellik onun görüşüne göre “toplumsal olarak sınırlıdır” (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 126; Bourdieu 1990a: 63-64). Ancak ikinci olarak, Bourdieu’nun sosyal sınıfa yaklaşımı aynı zamanda sembolik sistemlerin analizi için de önemli bir yer ayırmıştır. Bu unsur, rasyonel eylem varsayımına dayanan modellerde tipik olarak çok az yer bulur veya hiç yer bulamaz. Bu engeller göz önüne alındığında, Bourdieu’nun sosyal sınıfa yaklaşımının detaylandırılması, aksiyomatik önermelerden oluşan bir listenin sunulmasına indirgenemez. Tam tersine, böyle bir inceleme, her şeyden önce, somut bir sınıf analizi egzersizini çıkış noktası olarak almalıdır. Bourdieu’nun durumunda bu artık klasikleşmiş olan *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (ilk olarak 1979’da yayımlandı) adlı çalışmaya odaklanmayı ima ediyor. Bourdieu’nun benzersiz kavramsal aygıtıyla ve verileri işlemeye yönelik karakteristik olmayan yöntemleriyle, bu çalışmanın incelenmesi bağlamında karşılaşılabiriz.

1960’larda ve 1970’lerde Fransa’da toplanan verilere dayanarak ayırım, sosyal sınıflar ve statü grupları arasındaki ilişkiyi nesnel olarak ele almıştır. Bourdieu’nun sınıf yaklaşımının birçok benzersiz özelliğini motive eden iki temel kaygı bulunmaktadır. Bunlar sembolik sistemlerin analizinin sınıf analizindeki önemi ve rolü ile sınıflar arasındaki sınırlar sorunu ile ilgilidir.

Daha sonra *Distinction*’da ortaya çıkan birçok argümanın ana hatlarını çizen ilk makalelerinden birinde Bourdieu, Weber’in iyi bilinen “sınıf” ve “statü grubu” açıklamasını açıkça ele almıştır. *“Her şey Weber’in sınıf ve statü grubunu iki tür toplumsal cinsiyet olarak karşı karşıya getirdiğini gösteriyor gibi görünmektedir. Toplum tipine göre az ya da çok sıklıkta bir araya gelebilecek gerçek birlikler...;”*

[ancak] Weberci analizlerin tüm gücünü ve etkisini göstermek için, onları nominal birlikler olarak görmek gerekir... bunlar her zaman ekonomik yönü veya sembolik yönü vurgulama seçiminin sonucudur; bunlar her zaman ekonomide bir arada var olan yönlerdir” (Bourdieu, 1966: 212-213).

Dolayısıyla Bourdieu, Weber’in sınıf ve statü arasındaki karşıtlığını maddi ve simgesel arasındaki ayırım açısından yorumluyor. Üstelik bunların, farklı türden toplumsal topluluklara yol açan alternatif tabakalaşma türleri olarak görülmemesi gerektiğini savunuyor. Tam tersine, sınıf ve statü grubu arasındaki ayırım tamamen analitik bir kolaylık olarak görülmelidir. Üstelik Bourdieu buna izin vermeme eğilimindedir. Bunun sonucu, sınıf analizinin ekonomik ilişkilerin analizine indirgenemeyeceği konusundaki ısrardır. Daha ziyade, eş zamanlı olarak Weber’in bahsettiği “statü toplulukları” çizgisine paralel olarak sembolik ilişkilerin bir analizini gerektirir.

Bourdieu, sınıf analizinin hem ekonomik hem de sembolik bir boyutu olduğunu iddia etmenin yanı sıra, sınıf teorisinin en temel yönlerinden birini de reddeder. Bu reddin arkasında yatan nedenlere aşağıda açıkça değinilmiştir:

“Toplumsal sınıflara ilişkin çok sayıda çalışma... sadece siyasi gücü elinde bulunduranlara dayatılan pratik sorunları detaylandırıyor. Siyasi liderler sürekli olarak siyasi alan içindeki mücadelenin mantığından kaynaklanan pratik zorunluluklarla karşı karşıyadır, örneğin... mümkün olan en fazla sayıda oyu harekete geçirirken aynı zamanda kendi projelerinin diğerlerinininkine indirgenemezliğini öne sürme ihtiyacı gibi. Bu nedenle, sosyal dünya sorununu, gruplar arasındaki sınırlar ve harekete geçirilebilir grubun büyüklüğü gibi tipik özcü mantıkla gündeme getirmeye mahkumdurlar” (Bourdieu 1991: 246).

Bourdieu, çeşitli nedenlerden dolayı sınıf sosyolojisini sınıflar arasındaki sınırları teorik olarak belirleme projesinden ayırmaya yönlendirilmiştir. İlk olarak, bir toplumsal kolektiviteyi diğerinden ayıran sınıra ilişkin tartışma, siyasal çatışmanın temel bir biçimidir ve Bourdieu, kariyeri boyunca, siyasal ve bilimsel çıkarların birleşimini reddeden bir sosyal bilim vizyonuna bağlı kalmıştır (Donnelly 1997: 58). İkinci olarak, sosyologların sınırları önceden çizerek aynı zamanda (araştırma uygulamalarında ve hatta muhtemelen teorilerinde) sınıfları “önceden oluşturulmuş, oluşmuş, kendi kendine yetebilen varlıklar” olarak ele alma riskini aldıklarını ileri sürer (Emirbayer 1997: 283). Başka bir deyişle “tözcü” bir mantığa göre bu itirazların her ikisi de kısmen, Bourdieu’nun sınıfları (her şeyden önce “orta sınıfı”

proletaryadan ayıranlar) ayıran “gerçek” bölünme çizgileri ve bunun siyasi sonuçları hakkındaki tartışmalara (1960’larda ve 1970’lerde sıkça rastlanan) karşı duyduğu antipatiden kaynaklanmaktadır. Bu tür argümanların temel öncüllerine karşı Bourdieu, tüm sosyolojinin başlaması gereken sorunun “kolektiflerin varlığı... ve varoluş tarzı” olduğu konusunda hararetle bir şekilde ısrar eder (Bourdieu 1991: 250). Görüleceği gibi bu sorunun anlamı, sınırların teorik varsayımlardan ziyade toplumsal pratikler açısından anlaşılması gerektiğidir.

2.5 Bourdieu’nun Sınıf Teorisinin Ana Hatları ve Eğitim

Bourdieu ayrımı “Max Weber’in sınıf ve duruş arasındaki karşıtlığını yeniden düşünme çabası” olarak tanımlamıştır (1984: 12). Görüldüğü gibi, bu çaba onu 1960’lardan beri meşgul etmiştir. Bourdieu’nun görüşüne göre statü (yani yaşam tarzı) farklılıkları sosyal sınıf farklılıklarının tezahürleri olarak görülebilir. Bu önermeyi değerlendirmek için, öncelikle sınıfsal konum ile “habitus” arasında nedensel bir bağlantı olduğunu ileri süren açıklayıcı bir argüman geliştirir ve ikincisi, habitus ile farklı tüketim alanlarında yer alan çeşitli pratikler arasındaki bir “ifade” ilişkisidir. Ancak üçüncü olarak Bourdieu, bu uygulamaların sınıf yapısında farklı konumlarda bulunan bireyler arasında sembolik sınırlar oluşturarak toplumsal toplulukların yani “statü gruplarının” oluşturulmasına hizmet ettiğini ileri sürer. Bunun gerçekleştiği süreç, onun “sınıflandırma mücadelesi” dediği şeyin biçimini alan tartışmalı bir süreçtir. Ve son olarak Bourdieu, bu mücadelenin “sembolik gücün” uygulandığı birçok yöntemden yalnızca birine tekabül ettiğini gösterir.

2.5.1. Sınıf Yapısı

Öncelikle Bourdieu’ya göre sınıf yapısı kavramının mesleki iş bölümünün tamamını kapsadığını kabul etmek gerekir. Bu onun bu kavrama, kapsamını üretim araçlarının mülkiyeti ve kontrolü açısından tanımlanan bir konumlar sistemiyle sınırlayan Marksist teorilerden çok daha geniş bir görüş alanı tanıdığı anlamına gelir. Sonuç olarak Bourdieu, pek çok Marksist teorinin çürüdüğü sorunla, yani iş bölümündeki sahipler arasındaki kanonik bölünmeyle karakterize edilemeyen tüm bu konumlarla nasıl başa çıkılacağına belirlenmesi sorunuyla karşı karşıya değildir. Dolayısıyla onun modeli, yalnızca Marksist gelenekte çok fazla acının kaynağı olan “orta sınıf” meslekleri değil, aynı zamanda kamu yönetimi ve kamu yönetimindeki

pozisyonlar da dahil olmak üzere çoğu sınıf analitik şemasının kenarlarında yer alan meslekleri de etkili bir şekilde kapsamaktadır.

Bourdieu'nun anlayışına göre mesleki iş bölümü bir sistem oluşturur. Bu iş bölümündeki konumların teorik olarak anlamlı faktörler açısından birbirinden farklılaştığı ve dolayısıyla birbiriyle ilişkili olduğu anlamına gelir. Bourdieu'ya göre bu faktörler “sermayenin” dağılımlarından kaynaklanmaktadır. Bourdieu sermayeyi “fiilen kullanılabilir kaynaklar ve güçler kümesi” olarak kabul eder (1984: 114). Üstelik tek bir genel kavram altında sınıflandırılmayacak birden fazla sermaye türünün mevcut olduğu konusunda ısrar eder. Mevcut bağlamda bunlardan en önemlileri ekonomik ve kültürel sermayedir (Bourdieu ve Wacquant 1992: 117-120). Oysa Bourdieu önceki kavramın anlamını az ya da çok kendine özgü olarak ele alma eğilimindeydi. Kariyeri boyunca açıkça görülüyor ki, ikincisi kapsamlı bir incelemenin konusudur. Basitçe söylemek gerekirse, kültürel sermaye kavramı, belirli bir sosyal ortamda bir “kaynak” veya “güç” olarak etkili olsa da yalnızca kültüre özgü bir yeterliliği ifade etmektedir. Oldukça farklılaşmış toplumlarda, kültürel sermayenin aşılmasından öncelikli olarak iki sosyal kurum sorumludur, bunlar aile ve okuldur. En temel özelliği, cisimleşmiş olması nedeniyle elde edilmesinin zaman yatırımı gerektirmesi gerçeğinde yatmaktadır (Bourdieu 1986: 244-246).

Böylece Bourdieu, sınıf yapısına ilişkin modelini, mesleki sistem genelinde belirli konumlarda bulunan bireylerin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayeye ilişkin çok çeşitli göstergeleri içeren anket verilerinin analizi yoluyla geliştirmiştir. Bourdieu, sermayenin üçüncü bir biçimini de tanımlamış olup, bu sosyal sermayedir. Bourdieu'ya göre sermayenin bu biçimi, kapitalist toplumların analizinde ikincil öneme sahiptir. Ancak devlet sosyalist toplumlara ilişkin ara sıra yaptığı tartışmalarda daha merkezi bir rol üstlenmektedir (Bourdieu 1998: 14-18).

Kültürel sermaye aynı zamanda “nesnelleştirilmiş” bir biçimde de ortaya çıkabilir. Bu ortaya çıkış üretimi veya tüketimi bir miktar somutlaşmış kültürel sermayeyi gerektiren maddi nesnelere ya da “kurumsallaştırılmış” bir formda, yani varlığını yasal olarak “garanti etme” yetkisine sahip resmi bir kurum tarafından onaylanan somutlaşmış bir yeterlilik olarak, yani eğitim belgesi şeklinde ortaya çıkabilir (Bourdieu 1986: 245). Bourdieu'ya göre kültürel sermayenin en önemli özelliklerinden biri kalıtsallıktır. Bu haliyle, bireylerin sınıf konumları arasındaki dağılımının nesiller arası yeniden üretimine önemli bir katkıda bulunabilir. Çünkü

“aktarılmamasının ve edinilmesinin toplumsal koşulları ekonomik sermayenininkinden daha gizlidir” (Bourdieu, 1986: 245).

Bourdieu'nun tercih ettiği istatistiksel teknik, faktör analizine benzer ancak kategorik olarak kullanılan bir teknik olan Çoklu Uyumluluk Analizidir. İlk (ve en önemli) eksen, toplam sermaye hacmine (ekonomik ve kültürel) göre meslek sistemindeki yerleri farklılaştırır. Bourdieu'ya göre sınıfın konumu bu eksendeki konumun bir fonksiyonudur. Dolayısıyla verileri, sanayiciler, özel sektör yöneticileri ve üniversite profesörleri gibi meslek kategorilerinin üyelerinin eksenin üst ucunda örtüşen konumlarda bulunduğunu ve dolayısıyla aynı sınıf konumunu paylaştıklarını göstermiştir. Dolayısıyla Bourdieu bu kategorilere toplu olarak “egemen sınıf” (ya da bazen “burjuvazi”) adını vermiştir. Benzer şekilde, kol işçileri ve tarım emekçileri eksenin diğer ucunda örtüşen konumlarda bulunurlar. Bu da onların egemen sınıfı oluşturan mesleklere karşıt bir sınıf konumunu paylaştıklarını göstermektedir. Bu kategoriler topluca “işçi sınıfı” olarak adlandırılır. Bunların arasında, toplu olarak “küçük burjuvazi” olarak adlandırılan küçük işletme sahipleri, teknisyenler, sekreterler ve ilkokul öğretmenleri gibi örtüşen meslek kategorileri bulunmaktadır (Bourdieu 1984: 128-129).

Faktör analizindeki ikinci eksen, sınıf konumları içindeki konumları farklılaştırır. Bourdieu bu eksendeki karşıt konumlara Marksist “sınıf fraksiyonları” tanımını kullanarak atıfta bulunmuştur. Ancak bu terminoloji, Marksist teorilere göre yorumlanmamalıdır, çünkü onun ona yüklediği anlam, Marksizmin kapsamının oldukça dışındadır. Bourdieu'ya göre sınıflar, yerleşiklerin sahip olduğu sermayenin bileşimine, yani “gerçekten kullanılabilir kaynaklar ve güçler kümesi” içindeki ekonomik veya kültürel sermayelerin göreceli üstünlüğüne göre içsel olarak bölünür. Böylece, egemen sınıf içindeki mesleki kategoriler birbirinden öyle farklılaşır ki, profesörler ve “sanatsal yapımcılar” yani görevlileri en büyük kültürel sermayeye ve en az ekonomik sermayeye sahip olan meslekler, sanayicilere ve ticari işverenlere yani görevlilerin en fazla kültürel sermayeye sahip olduğu mesleklere karşı çıkarlar. Bu iki uç nokta arasında yer alan meslekler, yerleşik kişilerin nispeten simetrik bir varlık yapısı sergilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, küçük burjuvazi, ikinci ekseninde, öncelikle ekonomik sermayeye sahip küçük işletme sahipleri ile öncelikle kültürel sermayeye sahip ilkokul öğretmenleri arasında farklılaşmaktadır. Bunların arasında teknisyenler, ofis çalışanları ve sekreterler gibi kategoriler yer almaktadır.

Mesleki iş bölümü, zamanın yarı-yapısal bir şekilde ele alınması anlamına gelen üçüncü bir eksende farklılaşmaktadır. Esas olarak menşee ailenin ekonomik ve kültürel sermayesine ilişkin göstergelerden oluşturulan bu eksen, konumları yerleşik kişilerin izlediği yörüngeye göre, başka bir deyişle, hacim ve kompozisyonda zaman içinde yaşadıkları değişim veya istikrara göre farklılaştırır. Burada Bourdieu'nun verileri, örneğin meslek mensuplarının bu sınıfta doğma olasılığının burjuvazinin diğer üyelerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Onun yaklaşımının, hareketlilik çalışmaları için ilgi çekici bir alan açtığı belirtilebilir. Dikey hareketlere (birinci eksen boyunca) ek olarak, hareketlilik aynı zamanda “yatay” veya “enine” hareketleri de (ikinci eksen boyunca) gerektirebilir. Yani bir bireyin sınıf konumu ve kesir konumu zaman içinde eş zamanlı olarak değişebilir. Bourdieu, sermayelerin “dönüştürülmesi” olarak, bir varlık türünün üstünlüğünün diğerinin üstünlüğüne yol açtığı ikinci tür harekete atıfta bulunur.

Bourdieu'nun bu şekilde oluşturduğu mesleki iş bölümü modelinin, nesnel konumların yapısı, yani bireyler tarafından “işgal edilen” ancak “yarı gerçeklik” olarak var olan konumlar olarak anlaşılması amaçlanmaktadır (Bourdieu ve Wacquant 1992: 27). Bu haliyle Bourdieu, onu analiz altındaki toplumsal oluşumun toplumsal alanı olarak adlandırır. Toplumsal formasyondaki en önemli “güçler ve kaynaklar”ın çeşitli olası bileşimleri ile bunların zaman içindeki evrimi arasındaki nesnel ilişkilerden oluşan tek bir sistemi temsil etmesi amaçlanmaktadır. Bu haliyle, daha tanıdık sınıf analizi gelenekleri tarafından geliştirilenlerden önemli ölçüde uzaktadır. Özellikle Bourdieu'nun toplumsal alanı, onu oluşturan üç eksenin (hacim, kompozisyon ve yörünge) hem metodolojik hem de teorik açıdan sürekli boyutlar olarak görülmesi gerçeğiyle onlardan ayrılır (Bourdieu 1990a: 140). Bu modelin, bir sınıfın diğerine yol açtığı yapısal eşliği belirten herhangi bir içsel bölünme çizgisi varsaymadığı ve dolayısıyla “bu süreklilik evreni” içerisinde ayrı sınıf konumlarının tanımlanmasının hiçbir anlam taşımadığı anlamına gelir (Bourdieu, 1984: 258-259). Buna bağlı olarak, Bourdieu'nun toplumsal alanı aşamalı terimlerle kavramsallaştırması, mesleki düzenin sürekli bir konumlar ölçeği (örneğin taşıdıkları ödüller açısından farklılaşmış) olarak anlaşıldığı “tabakalaşma” modellerini yansıtır gibi görünse de, yine de çok boyutlu yapısı nedeniyle onlardan oldukça uzaktadır (Bourdieu, 1984: 124-125; Bourdieu, 1991: 244-245). Belirtildiği gibi bu durum, bu

tür modellerin göz ardı ettiği hareketlilik biçimlerinin “sermayenin dönüşümü” analizine giden yolu açmaktadır.

2.5.2. Sınıf Habitusu

Bourdieu, açıklayıcı şemasında temel bir aracılık sağlayan habitus kavramı aracılığıyla toplumsal mekandaki konumlar ve uygulamalar arasında dolaylı bir nedensel bağlantı kurmaktadır. Nesnel belirlenimler sistemi olarak anlaşılan toplumsal sınıf, birey ya da bir nüfus olarak sınıfla, yani bireylerin bir toplamı olarak ele alınmaktadır (Bourdieu, 1977: 85). Bu kavram, Bourdieu'nun repertuarındaki diğerlerinden daha fazla, sürekli meta-teorik tartışmalara yol açmıştır. Mevcut bağlamda bu tür tartışmalar güvenle göz ardı edilebilir ve habitus konusunu ayırım sorununa ve burada yürütülen sınıf analizine uygun bir perspektiften ele almaktadır.

Bourdieu, kavramın temel amacını “hem bir fail olmadan mekanik bir tepki olarak anlaşılan eylemin nesnelciliğinden, hem de eylemi bilinçli bir niyetin kasıtlı takibi olarak tasvir eden öznelcilikten kaçmak...” olarak tanımlamaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 121). Her şeyden önce habitus kavramı toplumsal olarak oluşturulmuş bir eğilimler sistemini belirtir. Bu haliyle, eylemlerin ne açıkça normların dikkate alınmasıyla (yani, eylem durumunun ahlaki olarak bağlayıcı bir “kural” altına bilinçli olarak dahil edilmesi yoluyla) ne de rasyonel hesaplamayla (yani, farklı olası eylem planlarına bağlı olarak ortaya çıkması muhtemel göreceli riskler ve ödüller) açıklar. Aksine, pragmatist felsefelerine uygun olarak, eğilimsel bir anlayış, tipik koşullar altında eylemin, refleksif öncesi bir temelde, yani kurallara veya sonuçların tahminlerine ilişkin bilinçli yansımaya başvurmadan ilerleyebileceğini ima eder. Bununla birlikte, habitus kavramı (sıradan anlamda) alışkanlık kavramıyla karıştırılmamalıdır. Buna göre eylem, yalnızca rutin ve tekrarlayıcı olduğu ölçüde yansımadan vazgeçebilir. Tam tersine, eğilimler son derece kendiliğinden ve yaratıcı eylemler (ya da Bourdieu'nun tercih ettiği gibi uygulamalar) üretebilir. Tercih ettiği açıklayıcı örnekler müzik ve spordan alınmıştır. Başarılı bir müzisyen, alternatif varyasyonları fiilen çalmadan önce zihinsel olarak prova etmek zorunda kalmadan, belirli bir armonik yapı bağlamında doğaçlama yapabilir. Benzer şekilde, başarılı bir tenis oyuncusu, bu stratejiye fiilen girişmeden önce, bu stratejinin beklenen sonuçlarını diğerlerine göre tartmak zorunda kalmadan, bir puan kazanmak için fileye hücum edecektir (Bourdieu, 1990b: 11; Bourdieu, 1990a, 52-65; Bourdieu ve Wacquant, 1992: 19-22). Elbette Bourdieu'nun meta-teorisinde ne rasyonel

hesaplama ne de kurallara kasıtlı gönderme yasaklanmıştır. Yine de habitusun kendisini alışılmadık bir ortamla (örneğin, klasik eğitim almış bir müzisyenin kendisiyle performans sergilemeyi kabul etmesi) başa çıkmak zorunda kaldığında ortaya çıkma ihtimalinin yüksek olması anlamında, uygulamanın türev bir biçimi olarak kabul edilirler.

Bourdieu'ya göre habitus, her aktörün toplumsal mekandaki konumuna göre farklı biçimde şekillenir. Bu haliyle ampirik olarak değişkendir ve sınıfa özgüdür. Bunu detaylandırırken, Bourdieu'ya göre habitusun oluşturulduğu sürecin “üretim noktasında” yer almadığını -ya da en azından öncelikli olarak- yer almadığını kabul ederek başlanmalıdır. Başka bir deyişle, Bourdieu'ya göre sınıf yapısının kurumsal çekirdeğini meslek sistemi oluştursa da bir toplumsal sınıfa yol açan nedensel süreçlerin mekânı olarak işlev gören ne emek piyasasıdır ne de atölyedir. Bu bağlamda sınıfa özgü habitus ortaya çıkar. Aksine, Bourdieu'ya göre, toplumsal uzaydaki her konum -yani sermayenin hacmi ve bileşiminin her birleşimi- sınıf koşulu olarak adlandırdığı belirli bir yaşam koşulları dizisine karşılık gelir. Bu haliyle, habitusun oluştuğu özel koşulları ve özellikle de maddi zorunluluk deneyimini belirtmek amaçlanmaktadır. Bourdieu'ya göre, toplumsal alanda verili bir konumu karakterize eden belirli sınıf koşulunun deneyimi, bireye ilişkin belirli bir dizi eğilimden oluşmaktadır.

Bu eğilimler, Bourdieu'nun bazen üretici formül dediği şeye varmaktadır. Bunları “düşüncelerin, algıların ve eylemlerin... üretimini mümkün kılan edinilmiş üretken şemalar sistemi” olarak tanımlar (Bourdieu, 1990: 55). Bu planlar, aktörlerin kendi spesifik durumlarını ve unsurlarını anlamlı olarak kavramalarına ve genellikle derinlemesine düşünmeden veya hesaplamadan buna uygun bir eylem planı izlemelerine olanak sağlar. Bu kapasite bir yandan sınırlıdır. Eylem durumu habitusun oluşturulduğu koşullar ne kadar yüksek olursa, habitusun etkisiz hale gelmesi (bir tür bireysel anomi) olasılığı da o kadar artar. Öte yandan, habitusu oluşturan şemalar yer değiştirebilir. Oluşum koşullarının oluşturduğu sınırlar dahilinde, toplumsal yaşamın farklı alanlarında işlemeye ve dolayısıyla farklı pratiklere bir birlik kazandırmaya tamamen muktedirler. Bu birliğin gerçekleştiği biçimlerden biri -ve ayırdındaki temel biçim- beğeni olgusudur.

2.5.3. Sınıf Uygulamaları

Bourdieu'ya göre sosyolojinin temel sorusu “kolektiflerin varlığı... ve varoluş tarzı”dır. Ayrımın altında yatan varsayımlardan biri, toplumsal kolektivitelerin şu anda öncelikle tüketim alanında oluşturulduğu varsayımdır. Aslında bu varsayım, Bourdieu'nun yaşam tarzının önemine yaptığı vurgunun arka planını oluşturur. Bourdieu, bu veriler üzerinde bir uygunluk analizi gerçekleştirerek, yaşam tarzının çeşitli göstergelerinin, sosyal alanla eşbiçimli (veya kendi deyişiyle homolog) bir yapı sergilediğini gösterebilmektedir. Daha spesifik olarak, farklı tercihlerin ve uygulamaların sosyal alanın farklı sektörlerinde kümelenildiğini gösterebilmektedir (Bourdieu, 1998: 4-6).

Bir eğilimsel şemalar sistemi olarak habitus doğrudan gözlemlenemediğinden, yorumsal olarak kavranması gerekir. Bu nedenle ayrımın büyük bir kısmı, belirli bir şema veya ilkeyi tanımlamak için sosyal alanın her sektöründe- yani her sınıf ve kesim içinde- kümelenen çeşitli tercihlerin ve uygulamaların niteliksel bir çalışmasına ayrılmıştır. Bunların temelinde yatan ekonomik ve kültürel sermaye harcamalarını bir yaşam tarzının anlamsal tutarlılığına yol açacak şekilde yönlendiren şeydir. Böylece Bourdieu, egemen sınıfın üyeleri arasında, kendi belirlediği şey etrafında üniter bir yaşam tarzının ortaya çıktığını göstermiş olup, buna da ayrım duygusu demiştir. Bu habitus, her şeyden önce, ağır basan estetik duyarlılığıyla tanımlanır. Gündelik yaşamın çeşitli anları bu duyarlılığın ifade edilmesi için pek çok fırsat oluşturur. Özellikle, her biri işlevin aşağıdaki biçime tabi kılınması için bir fırsat içerir:

“Sanatın ona en geniş alanı sunduğu açık olmakla birlikte, basit dürtüleri ve temel ihtiyaçları arındırma ve yüceltme niyetinin kendini gösteremeyeceği ya da yaşamın stilizasyonunun yani işlevin reddine yol açan biçimin işleve üstünlüğü aynı etkileri yaratmaz. Dilde, halkın açık sözlülüğü ile burjuvanın son derece sansürlü dili arasındaki karşıtlığı ortaya koyuyor.... Aynı araç tasarrufu beden dilinde de görülüyor. Burada da heyecan ve telaş, yüz buruşturma ve jestler, yükselmeyi ifade eden kısıtlama ve kayıtsızlığa karşı çıkıyor. Birincil zevkler alanı bile, nicelik ile nitelik, göbek ile damak, madde ile ahlâk, madde ile biçim arasındaki karşıtlıkla, birincil karşıtlığa göre düzenlenmiştir” (Bourdieu, 1984: 175-176).

Bourdieu, egemen sınıfkine antitetik bir işçi sınıfı habitusunun farkına varır. Bu sınıfın üyelerinin yaşam tarzını karakterize eden zorunluluk zevki, onları, işleve biçim üzerinde mutlak bir öncelik vermeye yöneltir. Küçük-burjuva ise, bir yandan burjuva yaşam tarzına duyulan özlem, diğer yandan buna ulaşmak için yetersiz

ekonomik ve (özellikle) kültürel sermayenin birleşiminden doğan bir yaşam tarzı sergiliyor. Bu nedenle üyeleri kültürel iyi niyete eğilimlidirler, popülerleştirilmiş estetik biçimleri (örneğin hafif opera) benimsemiş ve kendilerini kültürel öz-kültürel başarıyı amaçlayan faaliyetlere adanmış eğilimindedirler.

Dahası, Bourdieu, karşılık gelen pozisyonlarla (yani sermayenin bileşimiyle) ilişkili varlık yapılarındaki farklılıklara göre hem egemen sınıf hem de küçük burjuvazi arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, egemen sınıf içinde öncelikli olarak donanımına sahip olanlar, ekonomik sermayeye sahip olan ticari ve endüstriyel işverenler, lüks malların ve özenle hazırlanmış bir zenginliğin peşinde koşarak ayrım duygusunu ifade ederken, onların muadilleri -sanatsal üreticiler ve üniversite profesörleri - bu dürtüyü kültürel bir çilecilik entelektüel açıdan en zorlu (ve en ucuz) kültür biçimlerine yöneliktir (Bourdieu, 1984: 283).

Egemen sınıfın bu iki kutbu arasında yer alan profesyoneller ve (özellikle) üst düzey yöneticiler, hem işverenlerin aleni lüksünden hem de entelektüellerin çileciliğinden kaçınarak, modernizme estetik bağlılıklar etrafında inşa edilmiş bir yaşam tarzı sergiliyorlar. Dinamizm ve kozmopolitlik, yeni teknolojiyi benimseyen ve yabancı kültüre açık olan bu kişiler, kendilerini özgürleşmiş olarak görüyorlar ve rahat bir yaşam tarzını benimsiyorlar (Bourdieu, 1984: 295-315). Bourdieu, ekonomik sermayenin kültürel sermayeye oranındaki değişikliklerin, üyelerinin imzası olan kültürel iyi niyetin farklı tarzlarına karşılık geldiği küçük burjuvazi içindeki benzer karşıtlıkların haritasını çıkarmaya devam etmiştir. Aynı zamanda, gidişattaki içsel farklılıkların bir sonucu olarak her bir sınıfın ve kesimin yaşam tarzını karakterize ederken sayısız niteliğe de değinmiştir.

Bourdieu'nun Distinction'da çok kapsamlı bir şekilde belgelediği yaşam tarzları belirli bir yer ve zamana ilişkindir ve dolayısıyla burada kapsamlı bir şekilde anlatılmasına gerek yoktur. Bunun yerine, Bourdieu'nun, hem toplumsal mekanın yapısı ile tüketim pratiklerinin dağılımı arasında bir eşbiçimlilik elde edildiğini hem de bu örtüşmenin, ifadesi olan öznel bir eğilimler sistemi tarafından dolayımlandırıldığını ortaya koyan bir veri özeti sunabildiği söylenebilir. Çoklu tüketim alanları genelinde tutarlı yaşam tarzlarına atıfta bulunulmasını garanti eden uygulamalara anlamsal bir birlik kazandırır. Böylece Weber'e ilişkin ilk açıklamalarındaki iddialara uygun olarak sınıf ve statü arasında zorunlu bir ilişki kurabilmektedir. Bununla birlikte, burada detaylandırıldığı gibi, analiz henüz tamamlanmamıştır. Her şeyden önce bunun

nedeni, sunumun temelde statik olması ve üzerinde çalışılan uygulamaların bir tür anlık görüntü halinde dondurulmasıdır. Bu durum bağlamında Bourdieu'nun şu söylemiyle desteklemek yerinde olacaktır:

“Toplumsal gerçekleri şeyler olarak ele alırken, tanımladığı şeyi somutlaştıran bu geçici nesneliliğin ötesine geçmek gerekir. Kendilerini gözlemciye, ayrık bölmelerden oluşan statik bir düzende yan yana gelen yerler olarak sunan toplumsal konumlar, aynı zamanda stratejik mevziler, bir mücadele alanında savunulması ve ele geçirilmesi gereken kalelerdir” (Bourdieu, 1984: 244)

Bourdieu'ya göre yaşam tarzı farklılıkları, bireylerin sosyal mekandaki konumu ve bu mekânın yapısı konusundaki çatışmalarda derinden rol oynamaktadır. Bu, sınıflar arasındaki ve sınıf fraksiyonları arasındaki çatışmaların kaçınılmaz olarak sembolik bir bileşene sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bourdieu'nun sınıf ile statüyü aynı boyunduruğa bağlama girişiminin tam önemi işte bu önermede ortaya çıkmaktadır.

2.5.4. Sınıflandırıcı Çatışmalar ve Sembolik Şiddet

Sermaye ve habitusun ardından Bourdieu'nun sosyolojisinin tanıtılması gereken üçüncü genel kavramı, onun toplumsal yapıya ilişkin anlayışını yoğunlaştırmayı amaçlayan bir kavram olan alan kavramıdır. Bourdieu, bir toplumsal formasyonun sınıf yapısını, kültürel ve ekonomik sermayenin mesleki mekânlar arasındaki dağılımı açısından sistematik olarak birbiriyle ilişkili olan konumların nesnel bir ağı olarak görür. Alan kavramı, toplumsal alanın aşırı yapısalcı yorumunu - yani çeşitli konumları işgal eden bireylerin, bu konumlarda kapsanan yapısal ilişkilerin yalnızca taşıyıcıları rolüne indirgendiği- yorumunu engellemeyi amaçlamaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 94-115). Bu bağlamda terim, bir savaş alanını veya oyun alanını, daha spesifik olarak birbirleriyle karşı karşıya gelen bireylerin, her biri az çok avantajlı bir konumdan birbirleriyle çatışmaya veya rekabete girecekleri gerçeğini hatırlatmak anlamına gelir (Bourdieu ve Wacquant, 1992: 16-18). Bu temelde, Bourdieu'nun sosyal alanı aynı şekilde bir toplumsal sınıflar alanı olarak da adlandırılabilir (Bourdieu, 1984: 345; Bourdieu, 1991: 41). Ayrım bağlamında bu, yaşam tarzlarının toplumsal mücadelelere kapıldığı anlamına gelir.

Haute cuisine (bir sanat biçimi olarak yemek) veya antika koleksiyonu gibi bir yaşam tarzının yönleri, bir yandan doyurucu yiyeceklerden ve seri üretilen

dekorasyonlardan basit bir şekilde farklı değildir. Tam tersine, aynı yaşam tarzı ögesinin farklı biçimleri (mobilya, yiyecek vb.) birbirleriyle hiyerarşik bir ilişki içindedir ve bunun sonucunda yaşam tarzları da toplumsal olarak sıralanır. Bourdieu'ya göre bir yaşam tarzının hiyerarşik statüsü, meşru kültüre yakınlığının veya ondan uzaklığının bir fonksiyonudur. İkincisi, evrensel olarak değerli, kanonik veya başka bir şekilde seçkin olarak tanınan kültür öğelerine atıfta bulunur. Bu haliyle, meşru kültürün bileşimi sürekli olarak devrededir: Sürekli bir mücadelenin nesnesidir. Dolayısıyla, örneğin, onları doğuran temel alışkanlıklarla ilişkili olarak ele alındığında, burjuva yeme tarzının ve işçi sınıfı yeme tarzının karakteristik ayrıntıları, “iki karşıt dünya görüşü,... insani mükemmelliğin iki temsili”nden başka bir şey değildir (Bourdieu, 1984: 199).

Bourdieu, meşru kültür konusundaki çatışmaların ilerlediği en az iki yöntemi tanımlar. İlki, aşağıya damlama etkisinin köklü sosyolojik modelini takip etmektedir. Onun bu modele ilişkin yorumuna göre, en seçkin nesnelere veya uygulamaların sahiplenilmesi konusunda sürekli bir rekabet mevcuttur. Başlangıçta en büyük ekonomik ve/veya kültürel sermayeye sahip olanlar, yani egemen sınıf veya onun fraksiyonlarından biri tarafından ele geçirilen bu tür nesnelere veya uygulamalar, zaman içinde toplumsal alan boyunca aşağıya doğru yayılır. Ancak, tam da giderek popülerleştikleri ölçüde, daha önceki adanan gruplarının her biri, kendi zevklerinin ayrıcalıklılığını yeniden öne sürmelerini sağlayacak yeni nesnelere ve uygulamalar uğruna onları terk etme eğilimindedir. Taklit benzeri bu rekabet biçiminde, egemen sınıf ya da onun fraksiyonlarından biri her zaman öncü rolü üstlenir ve beğeni verici olarak hareket eder (Bourdieu, 1984: 247-256). Bourdieu'ya göre, hem sermaye eksikliği hem de antitetik yapısı nedeniyle bu tür rekabetlerde genellikle kendini gösteremeyen işçi sınıfı, bu rekabetlerden uzak durma eğiliminde olmakta ve bu nedenle istemeden olumsuz bir referans noktası veya folyo görevi görmektedir. Gerçekten de, Bourdieu'ya göre, işçi sınıfının, üyelerinin yine de meşruiyetini (en azından üstü kapalı olarak) kabul ettiği kültür biçimlerine sahip çıkma yarışına katılma konusundaki yetersizliği o kadar ciddidir ki, bu sınıfların kendilerine ait olma duygusuyla dolu oldukları söylenebilir (Bourdieu, 1984: 251).

Meşru kültür üzerindeki çatışmalar, söz konusu belirli bir kültür biçiminin, meşruiyet sağlayan kutsamanın kurumsal olarak onaylanmış, son derece kapalı bir uzmanlar grubuna ayrıldığı bir kültür biçimi olması halinde, kaçınılmaz olarak

aşağıya doğru damlama biçimini alır (Bourdieu, 1990a: 138). Oldukça sınırlı kurumsal alanlarıyla (üniversite bölümleri, müzeler, galeriler, müzayede evleri vb.), iletişim mekanlarıyla (dergiler, konferanslar vb.) ve kişilerarası ilişkilerle sanat ağlar (sanatçıların veya gazetecilerin klikleri) paradigmatic bir durumu temsil eder. Bourdieu'nun işçi sınıfının kültürle ilişkisine ilişkin açıklamasında oldukça nadir olmasına rağmen, kültürün daha az katı bir şekilde sınırlandırılmış alanlarında alternatif bir kültürel çatışmanın parıltılarını tespit ediyor gibi görünüyor. Bu durumlarda meşruiyetin kendisi tartışmalıdır. Yeme içme sanatı, çalışan sınıfların meşru yaşama sanatına açıkça meydan okuduğu az sayıdaki alandan biri olmaya devam etmektedir. Hiyerarşinin en üst düzeylerinde en çok tanınan yeni ayıklık etiği karşısında, köylüler ve özellikle sanayi işçileri şenlikli bir hoşgörü etiğini sürdürmektedir (Bourdieu, 1984: 179).

Üslubun kendi başına stilizasyona ulaştığı işçi sınıfı pratiğinin tek alanı, argoyla birlikte dil alanıdır. Bu, örneğin, toplumun değerlerini alaya alma ve kutsallıktan arındırma niyetiyle bir karşı-meşruluğu zımnen onaylar (Bourdieu, 1984: 395)

İşçi sınıfı açısından kültürel hiyerarşiler konusundaki çekişme son derece nadir olsa da, küçük burjuvazi ve egemen sınıf içinde kendi fraksiyonları tarafından meşru yaşam tarzı üzerine yürütülen çatışmalarda bu durum daha sık görülür. Özellikle ikinci durumda, meşru kültürün içeriği ve anlamı üzerindeki çatışmalar norm haline gelir. Her kesim, kendi yaşam ve varoluş tarzının üstünlüğünün diğerlerinden tanınmasını sağlamaya çalışır.

Bourdieu, bir yaşam tarzını oluşturan uygulama ve nesnelere yalnızca habitusu oluşturan şemaları ifade etmediğinde ısrar eder. Belirli bir müzik türünü takdir etmek, dolaylı veya açık bir şekilde, diğer mevcut müzik türlerini reddetmek anlamına gelir. Bazı mutfak türlerini özellikle iştah açıcı bulmak, diğerlerini çekici bulmamak anlamına gelir ve bazı resim okullarını ilham verici bulmak, diğerlerini sıkıcı bulmaktır. Bu durumların her birinde, reddedilen uygulamalar veya nesnelere, bunlarla meşgul olan veya bunlara sahip olan toplumsal aktörlerle bir ilişki taşır. Başka bir deyişle Bourdieu'ya göre, oyuncuların yiyecek, giyim, spor, sanat ve müzik konularındaki günlük seçimlerini yönlendiren ve bedensel duruşları kadar önemsiz görünen şeylere kadar uzanan estetik duyarlılık, oyuncuların birbirleriyle sosyal benzerliklerini ve birbirlerinden sosyal farklılıklarını sembolize eder. Başka bir

deyişle, her birey, günlük tüketimin ayrıntılarıyla sürekli olarak kendisini ve aynı zamanda diğerlerini benzer veya farklı olarak sınıflandırır. Günlük tüketim davranışının bu sembolik işlevinin kabulü, Bourdieu'nun (1984: 483) sınıf mücadelesinin unutulmuş bir boyutu olarak gördüğü sınıflandırma mücadelelerinin analizine giden yolu açar. Sosyal benzerlikler ve farklılıklar eğitime olan bakışı da etkilemektedir. Eğitim sistemi içinde bireyler geldikleri sosyal yapının kodlarının avantajını ya da dezavantajını yaşamakta ve duruma göre sistemden elenebilmektedirler.

Belirtildiği gibi, Bourdieu sosyal alanı faktöriyel bir alan olarak kavramsallaştırmıştır. Dolayısıyla, oldukça açık bir noktaya değinmek gerekirse, sürekli eksenlerden oluşan bir mekan, içsel sınırlardan yoksun bir mekandır. Sonuç olarak, sosyal kolektiviteler ancak bu sürekli, karşılıklı sosyal sınıflandırma eylemleri aracılığıyla doğar. Sınırlı sosyal gruplar, sosyal mekanın bölgelerini sembolik olarak sınırlamaya çalışan uygulamaların sonucudur (Bourdieu, 1984: 174-175). Bu haliyle, yakınlık ve uyumsuzluğun yarı-kategorik simgeleştirmeleri yoluyla toplumsal alanın algılanmasından ortaya çıkarlar. Gerçekten de Bourdieu'ya göre sembolik, “ayırıcı bir güç,... aksan, ayrıklık, bölünmez sürekliliklerden farklı birimler, farklılaşmamış olanlardan farklılık”tır (Bourdieu, 1984: 479). Bu, herhangi bir toplumsal kolektivitenin, kendi üyelerine (ve dolayısıyla dışlananlara) uygulanan kendi kendini sınıflandırma ve başkaları tarafından yapılan sınıflandırmanın birleşik sembolik eylemlerinin sonucu olduğu anlamına gelir. Ancak çeşitli aktörler bu karşılıklı sınıflandırma sürecine eşit derecede katkıda bulunmamaktadır. Aksine, sosyal mekan algısını yapılandıran bölünmeleri oluşturma kapasitesi bu mekan boyunca eşit bir şekilde dağılmamıştır. Çünkü sınıflandırma işlevini yerine getiren nesnelere veya uygulamalara tahakkuk eden sembolik gücün çoğu, onların göreceli yakınlığından veya uzaklığından kaynaklanmaktadır (Bourdieu, 1991: 242; Bourdieu, 1990a: 139; Bourdieu, 1987: 11; Bourdieu, 1990b: 135).

Bourdieu'ya göre, bu karşılıklı sınıflandırma süreçlerinin ortaya çıkmasını sağlayan uygulamalar, habitusta yerleşik olan ve dolayısıyla dönüşlü bilincin eşiğinin altında yer alan beğeni ilkeleri tarafından yönlendirilir. Ancak yine de stratejik bir mantığa uygundur (fileye hücum eden tenisçi örneğinde olduğu gibi). Sonuç olarak sosyologlar, görünüşte önemsiz olan kültür oyunları ve günlük yaşamın rutin seçimleriyle yakından ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar.

Sosyal dünyadaki bölünmelere ilişkin her gerçek araştırma, üyelik veya üye olmamaya bağlantılı çıkarları analiz etmek zorundadır. Sınıf uzlaşması ile sınıf işbirliği arasında tereddüt eden işçi aristokrasisi gibi stratejik, sınır gruplara gösterilen ilginin de gösterdiği gibi, sınıflar arasındaki sınırların belirlenmesi, sayma stratejik amacından esinlenmiştir (Bourdieu, 1984: 476).

Yaşam tarzı aracılığıyla sürdürülen sınıflandırma mücadelelerinin tam önemi, herhangi bir tür sınıf çatışmasının (terimin bilinen anlamında) ortaya çıkmasından önce, sembolik süreçlerin ilk olarak sınıf ortamında ortaya çıkması gerektiğini anladığımız anda açıklığa kavuşur (Bourdieu, 1990b: 138).

Bununla birlikte, sınıflandırma pratiklerinin nesnesi olan aktörlerin toplumsal alanda belirli konumlar işgal ettiği ve onların habitusları arasındaki benzerlik veya farklılığın derecesinin, bu alandaki konumlarının bir fonksiyonu olduğu göz önüne alındığında, tüm sınıflandırma şemalarının bir ortaklığa sahip olmadığı sonucu çıkar. Sosyal tanınma elde etme olasılığı eşittir. Başka bir deyişle, bir sınıflandırma şeması ortaya koyan belirli bir faile tahakkuk eden sembolik güçten bağımsız olarak, sosyal mekanın yapısı -bu tür şemaların tamamıyla gerçek göndergesi olarak- bunların inandırıcılığını zorunlu olarak koşullandırır (Bourdieu, 1990b: 138). Dolayısıyla, örneğin, bir yanda küçük burjuvazinin kültürel kesiminin, diğer yanda egemen sınıfın ekonomik kesiminin kategorik birliğine dair bir inancı sembolik olarak tesis etme girişimleri, inandırıcı değildir. Zira söz konusu aktörler, geniş sosyal alan aralıklarıyla ayrılmış olup, son derece farklı alışkanlıklara sahiptirler. Basitçe söylemek gerekirse, herhangi iki aktörün aynı sosyal kategoriye üye olma olasılığı, onları sosyal alanda ayıran mesafeye ters orantılıdır (Bourdieu, 1991: 232). Bununla birlikte, sosyal alanın kendisinin herhangi bir içsel sınırdan arınmış olduğu da doğrudur. Ve bu sürekli yapı göz önüne alındığında, (Bourdieu'ya sık sık yöneltilen hiper-determinizm suçlamalarının aksine) bu alana sembolik bölümler veya sınırların getirilmesinin ve bunun sonucunda toplumsal kolektivitelerin oluşmasının nedensel olarak indirgenemez bir sonuç anlamına geldiği açıkça ortaya çıkıyor. Bunun önemli sonuçları bulunmaktadır. Sonuçların en önemlisi, bu uygulamalar aracılığıyla ortaya çıkan toplumsal sınıfların ana hatlarının hiçbir şekilde önceden belirlenmediğini ima etmektedir. Toplumsal alanın bölünmesi, kurucu eksenlerin her biri boyunca oldukça toplayıcı veya oldukça ayırıştırıcı bir tarzda gerçekleşebilir (Bourdieu, 1987: 10).

Dolayısıyla bazı durumlarda “nesnel farklılıklar... öznel farklılık deneyiminde kendilerini yeniden üretebilirler” (Bourdieu, 1987: 5).

Tematik olarak tamamen farklı amaçlara (yani yemek, sanat, moda vb.) yönelik uygulamalardan doğan yaşam tarzları üzerinden çizilen sınırların hiçbir kesinliği olamaz. Tam tersine, bu sınırlar zorunlu olarak belirsiz ve bulanıktır (Bourdieu, 1991: 234). Aynı nedenden dolayı kalıcılıkları yoktur, sadece süregelen pratiklerin akışı içinde var olurlar (Bourdieu, 1990a: 141). Bu nedenle inkar edilemez derecede gözeneklidirler. Bununla birlikte, “fiili farklılıkların sembolik dönüşümleri” (Bourdieu, 1991: 238) olarak, temeldeki sınıf yapısının sürdürülmesi veya dönüştürülmesi açısından hayati öneme sahiptirler. Faillerin, pratiklerinin sembolik etkileri aracılığıyla oluşturdukları “pratik sınıflandırmaların” yalnızca toplumsal alana empoze edilen boş ızgaralar olmadığını hatırlamak gerekir. Çeşitli pratikler ve bunlar aracılığıyla farklı yaşam tarzlarının tümü, meşru kültürle, yani (şematik olarak) kanonlaştırılmış kültürle hiyerarşik bir ilişki içindedir. Sonuç olarak, sosyal sınıflandırma, Weber’in anladığı anlamda, aynı zamanda onurun sosyal bir dağıtımıdır. Bourdieu’nun temel tezi, tam da bireylerin birbirlerini öncelikle uygulamalarına iliştirilen statü aracılığıyla- ya da başka bir deyişle simgesel onur perdesi aracılığıyla - algıladıkları için, bu uygulamaların gerçek temelini yanlış algıladıklarıdır. Ekonomik ve kültürel sermaye farklılıkları, namus farklılıkları olarak yanlış algılandığında, Bourdieu’nun sembolik sermaye olarak adlandırdığı şekilde işlev görürler (Bourdieu, 1991: 238). Bu işlev, her zaman iktidarın uygulanmasına eşlik eden ve tüm pratiklere ve özellikle tüketime yayılan meşrulaştırıcı bir teatralleştirme olarak anlaşılabilir. Sonuç olarak, Bourdieu’ya göre, “iktidarı elinde bulunduranların yaşam tarzı, onu mümkün kılan iktidara katkıda bulunur, çünkü onun gerçek olasılık koşulları tanınmadan kalır...” (1990a: 139). Sembolik şiddetin eğitim alanındaki tezahürüne değinmek konu bütünlüğü açısından oldukça önemlidir. Bourdieu eğitimin simgesel şiddetin uygulanmasındaki en önemli araçlardan biri olduğuna değinmektedir. Bourdieu’ya göre eğitim kültürel olarak gelişimi sağlayan hakim sınıf kodlarının verildiği ve hakim sınıfın lehine olacak öğrenci ayırıştırıcı bir kurumdur. Simgesel şiddet kurumlar aracılığıyla varlığını ortaya koymaktadır. Bourdieu eğitim kurumlarının işlevini açıklarken Maxwell cini metaforundan yararlanmaktadır. Maxwell cini metaforu, okul sisteminde hakim kültürden gelen kültürel sermayeye sahip seçkinlerden bu kültüre sahip olmayanları ayırmaktadır.

Eğitim sistemi modern toplumlar içinde simgesel Şiddetin baş uygulayıcılarından biri konumundadır. Bu sistemin işlevi hakimiyeti kurmuŐ olanların aileden aldıkları bir yetki değil de baŐarılarıyla elde ettikleri bir yetki olduğunu dŐŐündürmektedir (Özsöz, 2014: 293-297). Durum böyle olduğu sürece, hem egemen olanı hem de ezileni karakterize eden, her ne kadar ikincisinin avantajına olsa da, toplumsal alanın yanlış algılanması da sembolik Őiddettir.

2.5.5. Pratik Durumdan Nesnel Duruma: Sembolik İktidarın Modaliteleri

Bourdieu'ya göre, (örtük olarak) antagonist tüketim pratiklerinin serbest oyunundan kaynaklanan belirsiz, geçirgen sınırlar, "ilkel sınıflandırmanın" güçleri olarak adlandırılabilir. Őeyeye tekabül etmektedir (Durkheim ve Mauss, 1963: 22; Bourdieu ve Wacquant, 1992: 12-15). Bu güçler, sınırların kurumunun ortaya çıkabileceği -temel de olsa- yalnızca belirli bir yöntemdir. Aslında, sınıflandırma artık yalnızca habitusun ön düşünömsel oyununa bırakılmadığında, sosyal sınırlar ve dolayısıyla bunların oluşturduğu topluluklar kodlamaya tabi olur. Bourdieu'ya göre, "kodlama, net sınıflar üreterek ve net kesimler yaparak, kesin sınırlar oluşturarak, belirsizliğin, kötü çizilmiş sınırların ve yalnızca yaklaşık olan bölünmelerin etkisini ortadan kaldırmak anlamına gelir..." (1990b: 82). Bu resmileŐtirme anlamına gelir. Vakaların hangi kriterlere göre farklılaŐtırılacađı belirlenebilir ve ortaya çıkan kategoriler mantıksal değerlendirmelere göre incelenebilir. Yalnızca tüketim pratikleri aracılığıyla oluşturulan sosyal kategorizasyonların durumsal esnekliğinin aksine, kodifikasyona uğrayan sınırlar kesin bir kesinliğe ve bazı durumlarda kalıcılığa ve güce sahiptir. Dolayısıyla kodlaŐtırma, normalde yalnızca kendiliğinden oluŐturulabilecek olan bölünmelerin nesnelleŐtirilmesi veya kristalleŐtirilmesi anlamına gelir. Dolayısıyla, Bourdieu'nun kolektivitelerin oluŐumuna ilişkin analizi, eğilimsel bir düzeyden başlayarak, analiz için çeşitli fenomenler dizisi açar. Bunlar, pratik durumda var olan farklılıkların nesnelleştirilmiş sınırlara dönüŐtüđu süreçlerle ilgilidir. Dahası, kodlama sınırların iŐleyiŐinde bir dönüşümü ima ettiği için aynı zamanda bunların arkasında duran sembolik gücün de dönüŐümünü ima eder. Aslında,

"Henüz nesnel ve kolektif bir varoluşa ulaŐmamıŐ, bireysel ya da dizisel bir durumda kalan Őeyiyi açık bir biçimde var etme,... kamusal (yani nesnelleştirilmiş, görünür, söylenebilir ve hatta resmi) hale getirme kapasitesi varoluş... tüm grubun açık konsensüsünü kurarak grupları var eden müthiŐ bir toplumsal gücü temsil eder" (Bourdieu, 1991: 236).

Sınıflandırma politikasının tam anlamıyla ortaya çıkması, sembolik iktidarın farklı biçimlerinin analizi sırasında gerçekleşir.

Her şeyden önce, herhangi bir kolektivitinin -ve dolayısıyla onu diğerlerinden ayıran sınırın örtülü veya açık bir şekilde- söylem düzeyine ulaştığı anda temel bir kodlamanın meydana geldiği belirtilebilir. Bourdieu'nun işaret etmekten hoşlandığı gibi, öznesi işçi sınıfı olan herhangi bir yüklemel ifade, varoluşsal bir ifadeyi gizler (1991: 250). Kolektifin dilsel olarak adlandırılması, adı (ya da toplumsal etiketi), sınırlarının tematik bir ilgi nesnesi haline gelmesini mümkün kılar, çünkü en azından potansiyel olarak, sınırları izlenebilen sonlu bir bireyler kümesini ve bir grup insanı ima eder (Bourdieu, 1984: 480). Yaşam tarzındaki benzerlikler veya farklılıklar (nispeten seri bir varoluş durumu) tarafından ortaya çıkan örtülü yakınlık veya uyumsuzluk duyguları artık dile getirilebilir. Kolektifin sözlü olarak tanımlanması, kişinin kendisinin ve başkalarının üyelik statüsünün açık bir şekilde tanınmasını sağlar ve böylece bireylerin kişisel kimlik duygusuna açıkça kolektif bir boyut kazandırır. Dahası, yalnızca sınıfın (veya fraksiyonun) üyeleri tarafından bilinen ve tanınan söylemsel bir kimlikle belirli bir amaç için birlikte hareket etme, yani harekete geçme yeteneğine sahip olurlar. Dolayısıyla, sosyal teoride tipik olarak tasavvur edildiği şekliyle toplumsal sınıflar -yani sınıf çıkarları uğruna çatışan gruplar olarak- son derece söylemsel varlıklardır ve ekonomik ve kültürel sermayenin altında yatan dağılımların korunması veya dönüştürülmesi aslında kolektif eyleme dayandığı ölçüde söylem, toplumsal alanın kendisinin şekillendirilmesine ve yeniden şekillendirilmesine katkıda bulunur. Başka bir deyişle, kolektivitelerin dilsel olarak adlandırılması, açıkça kabul edilmiş bir varoluşa ve kolektif eylem kapasitesine sahip kolektif bir varlığı ortaya çıkarabildiğinden, bir toplumsal inşa gücüyle itibar edilmelidir. Bununla birlikte, hiçbir şekilde yaşam tarzı farklılıklarından tamamen bağımsız değildir. Toplulukların dilsel olarak adlandırılmasının etkililiğinin bir kısmı, söz öncesi deneyime zaten verilmiş olan ve dolayısıyla tanıdık olan açık toplumsal bölünmeleri sağlama kapasitesinden kaynaklanmaktadır. Üstelik bu bölünmeler gibi söylem de nihai alt yapısını oluşturan toplumsal mekanın yapısı tarafından sınırlanmaktadır (Bourdieu, 1990b: 138).

Yaşam tarzı pratikleri yoluyla farklılıkların oluşturulmasında olduğu gibi, bireylerin söylemsel olarak sınıflandırılması da dirençle karşılaşılabılır çünkü her birey aynı anda hem sınıflandırıcı hem de sınıflandırılmıştır. Üstelik bu kayıta da bireyler,

kendi sınıflandırmalarını empoze etme kapasitesiyle eşitsiz bir şekilde donatılmıştır. Bu eşitsizliğin siyaset alanında özellikle önemli sonuçları vardır. Gerçekten de, Bourdieu'ya göre, işçi sınıfının kültürel sermaye eksikliği o kadar ciddidir ki, bu sınıfın üyeleri kamusal alanda dolaşıma yönelik tartışmacı yargılarda bulunma konusunda belli bir dereceye kadar yeteneksizdir ve çoğunlukla kendilerini bu konuda yetkili görmezler (Bourdieu, 1984: 397-465). Sonuç olarak, sınıf adına konuşma onun tarihini, siyasi görüşlerini, ihtiyaçlarını ve taleplerini ifade etme kendilerini bu işe adanmış bir örgüt (parti veya sendika) tarafından desteklenen bir grup profesyonel sözcüye devredilmelidir. Böylece sınıf, sınırlarının korunmasının ve üyelerinin harekete geçirilmesinin sürekli olarak bir uzmanlar birliği tarafından yönetildiği nesnelleştirilmiş varoluşun özel bir biçimine ulaşır (Bourdieu, 1991: 251).

Söylemin getirdiği temel kodlamanın çok ötesinde, sosyal kurumlar yüksek derecede sağlamlık ve kalıcılıkla karakterize edilen sınıf veya kesim kurucu sınırlarını oluşturma ve düzenleme gücüne sahip olabilir ve bunu aktörlerin sınıflandırma şemalarından bağımsız olarak yapabilirler. Kimlik belgesi verme yetkisine sahip eğitim kurumları Bourdieu'nun tercih ettiği örnektir. İşgücü piyasasında az çok evrensel olarak tanınan bir değer taşıdıkları sürece, kimlik bilgileri, sahibi olanlarla olmayanlar arasında nesnel bir sınır oluşturur. Bununla birlikte, aynı zamanda, sertifikalandırma aynı zamanda sembolik bir etki de yaratır çünkü kültürel yeterliliklerin sürekliliğine niteliksel bir süreksizliğin dahil edilmesini gerektirir. Bourdieu (1990a: 137-138) bunun tür farkı haline geldiğini belirtir. Örneğin, vasıflı kol işçileri gibi sosyal kategoriler, büyük ölçüde eğitim sisteminin ehliyet verme ve ehliyet türleri (teknik sertifikalar ve dereceler) arasında ayırım yapma konusundaki münhasır yetkisi tarafından sınırlandırılmıştır.

Kolektiviteleri birbirinden ayıran sınırlar, hukuka yazıldığında en yüksek nesneleşme düzeyine ulaşır (Bourdieu, 1987: 13). Burada tamamen kodlanmış bir sembolik sistemle karşı karşıya kalınır. Hukuk, özel olarak eğitilmiş uzmanlardan oluşan bir grup tarafından yorumlanır, uygulanır ve üretilir. Bu süreçler, tutarlılık konularının öncelikli olduğu kurumsal bir alanla sınırlıdır. Böylece bir kodun tamamen resmileştirilmiş statüsüne ulaşır (Bourdieu, 1990b: 79-80) ve maksimum kesinlik sergiler. Dahası, yasal sınırlar uygulanabilir ve ihlaller resmi bir kurum, yani devletin bir kolu tarafından yaptırıma tabidir.

Devletin kendisi, takip edilen ilerlemenin zirvesinde durmaktadır. Weber'in formülünü benimseyen Bourdieu, devleti “*belirli bir bölge üzerinde fiziksel ve sembolik şiddetin meşru kullanımının tekeli*” olarak tanımlar (Bourdieu, 1998: 40). Bu, her şeyden önce, zorunlu geçerliliği olan sınıflandırma ilkelerini dayatma veya (okullar ve onların verdikleri yeterlilik belgeleri durumunda olduğu gibi) en azından tüm ilkelerin geçerliliğine karar verme meşru hakkının yalnızca devletin elinde olduğu anlamına gelir (Bourdieu, 1990b: 136-137). Devlet, kanun yapma ve uygulama yetkisine ek olarak, nüfusunu saymaya ve çeşitli faaliyetleri (örneğin ekonomik alanda, mesleki eğitimin gelişmesiyle birlikte) düzenlemeye adanmış kurumlar aracılığıyla çeşitli toplumsal sınıflandırma biçimleriyle de ilgilenmektedir. Bu gücün, kodlamanın daha düşük düzeylerinde (örneğin söylemleri harekete geçirerek) ortaya çıkan sınıflandırma mücadeleleri açısından farklı sonuçları vardır. Bir yandan devlet, zorunlu niteliklerinin bir sonucu olarak toplumsal aktörlere açık manevra alanını kısıtlayan bir dizi kategorizasyonu toplumsal düzene işleyebilir. Öte yandan, devletin otoritesi, harekete geçmiş kolektifin kurumlara ve bürolara dilekçe vermesi yoluyla bu tür mücadelelerde bir nesne haline gelebilir. Bourdieu'ya göre “bir grubun resmi sınıflandırmadaki varlığı veya yokluğu, onun kendisini tanıma kapasitesine bağlıdır. Kendini fark ettirmek ve kabul ettirmek ve böylece toplumsal düzende bir yer kazanmaktır” (Bourdieu, 1984: 480-481). Devlet tarafından tanınma, “kişinin sosyal kimliğinin resmi bir tanımını” sağlar ve böylece “taşıyıcılarını herkesin herkese karşı sembolik mücadelesinden kurtarır” (Bourdieu, 1991: 240).

Ancak bunun ötesinde, devletin sınıflandırıcı eylemleri aracılığıyla doğan (ya da varlığı onlar tarafından onaylanan) kolektivitelerin, toplumsal mekana dayatılan boş bir ızgara üzerinden görülemeyeceğini bir kez daha hatırlamak gerekir. Aksine, sınırları belirlerken devlet aynı zamanda “avantajlar ve yükümlülükler” de tahsis eder (Bourdieu, 1984: 476-477). Dolayısıyla, örneğin üretim bağlamında, devletin başarılı bir dilekçesi, yeterlilik gereklilikleri, lisans sınavları ve mesleki engelleri oluşturan diğer resmi giriş kriterlerinin kapanmayla sonuçlanabilir.

2.6 Eğitimde Fırsat Eşitsizliği ve Bourdieu

Eğitim, insanlığın öğrenme yeteneğinin ortaya çıkışıyla birlikte bireysel ve toplumsal ihtiyaçların gelişmesi sonucu var olan bir kurumdur. Eğitimin işlevi bireyden bireye ve toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. En genel anlamıyla eğitim kişide davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (İnan ve Demir, 2018:

339-340). Eğitimin toplumsal alandaki anlamına değinmek konu bütünlüğünü sağlamak açısından önem arz etmektedir. Modern toplumlarda toplumsal hareketliliğin belirleyici öğelerinden biri de eğitimidir. Sınıfsal yükselişler ve ekonomik faktörlerdeki değişmeler eğitim yoluyla elde edilmeye çalışılmaktadır. Her bireyin bu imkana eşit bir şekilde sahip olamadığı görülmektedir. Bourdieu'nun da üzerinde durduğu bireylerin eğitimle sistemden elendiği yönü de ortaya çıkmaktadır.

Modern toplumlarda eğitim alanında meydana gelen eşitsizlikler farklı sebeplere dayanabilmektedir. Toplumda var olan çok boyutlu ilişki ağları eşitsizliğin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Yaşanılan süreç içerisinde değer ve öğrenmelerin eğitimle aktarıldığı düşünöldüğünde eğitimin üstlendiği vazife kilit bir önem taşımaktadır. Eğitim yoluyla meydana gelen eşitsizlikler birbiriyle ilişkili olay ve olguların sonucudur. Okullar yeniden üretim alanlarıdır. Kültürün, sermayenin ve emeğin dönüştüröldüğü yerdir. Eşitsizliğin pekiştirilmesinde eğitim araç olarak kullanılmaktadır. Doğuştan sahip olunan şartların değiştirilebilmesine olanak sağlayan eğitim olgusu doğuştan getirilen dezavantajın yeniden üretimine de neden olabilmektedir (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 7-10). Fırsat eşitliği kavramı, her bireyin tüm olanaklardan eşit bir biçimde ayırım yapılmaksızın yararlanabilmesi anlamına gelmektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanması yaşam içerisinde farklı alanlarda da gelişimi destekleyeceği için önemli bir konumdadır. Fırsat eşitliğinin sağlanması adına devlet politikaları da mevcuttur fakat yaşanan sosyal ortamların yapısal farklılıkları politikaların işleyişini güçleştirmektedir (İnan ve Demir, 2018: 339).

Eğitimde fırsat eşitliğinin olmasının önemi bireylerin toplumsal yaşam içinde belirli bir statü kazanmalarını ve ekonomik avantaj sağlamalarını desteklemektir (Ergün, 1997: 183). Bourdieu eğitimdeki eşitsiz yapıyı Durkheim'in 'hür eğitim yoktur' iddiası üzerine temel kavramlarıyla açıklamaktadır (Uluocak, 2018: 98). Bourdieu, eğitim sürecinin toplumdaki tabakalaşmayı nasıl ürettiği üzerine çıkarımlarda bulunmaktadır. Toplumda ekonomik sermaye gibi kültürel ve sosyal sermayesinde eğitim üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Kültürel sermaye sınıfsal eleme unsuru olarak bazı kültürel unsurların belli kesimlerde toplanmasıyla değerini muhafaza edebilmektedir (Aktay, 2005: 35). "Ekonomik sermaye ve kültürel sermaye her zaman eşit dağıtılmayabilir. Ekonomik sermayeye sahip olmayanın kültürel sermayesinde yani kolay ulaşılabilen ve kitlelerin tüketimine açık olan zevklerin düşmesi beklenir" (Akyay, 2005: 36). Bourdieu'nun habitus olgusu eğitim yoluyla

sınıflar sayesinde nesilden nesile aktarılmaktadır. Eğitim yoluyla kültürel sermaye sürekli üretimini sağlayan bir kurum olarak nitelendirilmektedir. Modern eğitim sistemi içerisinde sosyal devlet anlayışına uygun olarak herkese eşit eğitim iddiasıyla tutarlı davranmaya çalışmaktadır (Akyay, 2005: 38). Bourdieu tam bu noktada eğitimin eşitlikçi olmadığını ve eğitim kurumlarının hakim sınıfın dilsel kodlarıyla devam ettiğini açıklamaktadır. Habitus kavramını kültürel sermaye kavramıyla bütünleştirip eğitim alanındaki başarıyı buna bağlamaktadır.

“Bourdieu, dilsel bir yeti olan konuşmaların sadece basit bir dilsel kodlama, anlama olmadığını aynı zamanda zenginliğin, otoritenin de göstergeleri olduğunu vurgular” (Dursun, 2018: 99). Bourdieu dilin ekonomik sermayeyle bağlantılı olduğunu düşünür. Ailede edinilen dilsel kodlar eğitim hayatında işi ya kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. “Habitusu, eğitimin kültürel yapısına yakın olan bireyler eğitimin vermek istediği değerleri üzerine düşünmeden özümserler. Çünkü bu değerler manzumesi söz konusu bireyin yatkınlıkları arasında zaten mevcuttur” (Taş Çetin, 2018: 103). Sistem içerisinde dilsel kodlara hakim olmayan bireyler başarı merdivenini çıkmakta zorlanmakta ve sistem tarafından elenmektedir. Eğitim sistemi farklı sınıflardan gelen bireyleri egemen sembolik sermayelere sahip olmak için yönlendirmektedir. Eğitim sisteminde hakim sınıf hakim olmayan sınıfa kendi kültürünü ve kodlarını dayatmaktadır (Türk, 2016: 614-616). Yani var olan sistem içerisinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yalnızca politikalar özelinde kalmakta ve yapısal olarak henüz gerçekleşmemektedir.

Eğitim, Bourdieu için hakim sınıfın kültürünün yeniden üretim sistemidir. Hakim sınıf imkanları zorlamakta ve kendini meşru göstermek için farklı yollar bulmaktadır. Kültürlerinin kazanılmasını elde edilmiş bir başarı olarak görürler. Bourdieu akademik başarının temelden geldiğini vurgulamaktadır. Yani aileden gelen kültürel sermaye başarı noktasında önem arz etmektedir (Şentürk, 2010: 82-85). Eğitimin bu yönü Bourdieu’ya göre, hakimiyeti elinde bulunduranların lehine işlemektedir ve pedagojik olarak ilk önce aileden edinilen alışkanlıklar, belirli ritüeller akademik başarıyı etkilemektedir. Bourdieu’ya göre toplumsal yapı içindeki eşitsizliklerin temelini oluşturan olgu sermaye türleridir. Eğitimde fırsat eşitliliğinin sağlanması Bourdieu argümanlarında tamamen mümkün olmamaktadır. Hakim kültürün ve eğitim sistemi içinde hakim kültürü var eden farklı kültürlerden daha üstün olabileceğini saptamak ne seviyede imkanı olduğunu kestirmek olası değildir.

Bourdieu eğitim konusunda keyfi değerleri kesin bir ayrıma dahil etmemektedir. Bourdieu'nun çalışmalarına göre eğitim sistemi bağlamında yaklaşımı rasyonel bir tutum sergiliyor olsa da alt kültürden gelen bireylerin kültürel sermaye konusunda hep dezavantajlı olacakları konusu nettir.



SONUÇ

Fransa’da doğan ve eğitim hayatını Fransa’da geçiren Pierre Bourdieu sınıfsal yükselişini eğitim hayatıyla sağlamıştır. Bourdieu’nun çalışmalarında eğitim olgusunun temeli oluşturmasını bu durumun sonucu olarak değerlendirebiliriz.

Bourdieu eğitim hayatındaki sınıfsal yükseliş genelin dışında tutarak eğitim olgusunu sosyal bir hareketlilik olarak değerlendirmemektedir. Bourdieu’ya göre eğitim var olan toplumsal ve sosyal konumların yeniden inşasını sağlayan bir alandır. Yani eğitim alanı alt sınıfların üst sınıfların alanına çıkaran bir olgu olarak değil, üst katmanda değerlendirilen sınıfların var olan sosyal konumlarını koruyan bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bourdieu’nun üzerinde çalıştığı ve eğitim alanını dahil ettiği kavramlar birbiriyle bağlantılıdır. Ona göre sosyoloji ve yapılan çalışmalar toplum içinde var olan sosyal, kültürel, ekonomik eşitsizliklerin daha görünür hale gelmesini sağlayarak alt sınıflardaki kişilerin bu durumu fark etmelerini sağlayacak belli argümanlar sunar.

Bourdieu’nun kavramları geniş yelpazede değerlendirilebilir. Eğitim sosyolojisi yönüyle yeniden üretimi tanımlarken kullandığı argümanları eğitim sosyolojisi alanında yeni kapılar aralaması ve çalışmaların derinleşmesinde rol oynamaktadır. Bourdieu’nun kavramlarını o zamana kadar yapılan çalışmaların eleştirisi olarak değerlendirmek mümkündür.

Bourdieu sosyolojide var olan ikilikleri kavramsal çerçeveleriyle çözümlenmeye çalışmıştır. Bu açıdan Bourdieu’nun temel kavramlarından olan Habitus kavramına açmak doğru olacaktır. Bourdieu habitus kavramını oluştururken daha önce kaynak oluşturulmuş çalışmalardan faydalanarak bu kavramın temellendirmesini sağlamıştır. Daha önce yapılan habitus tanımları Bourdieu’nun habitus tanımlamasıyla eşdeğer sayılamayacak kadar yüzeysel oluşturulmuştur. Bourdieu’nun habitusu salt şekilde kazanılan alışkanlıklar değil, kazanılan alışkanlıkların bir süreklilik arz etmesi ve var olan kültürden etkilenmesidir. Habitusun tarihsel geçmişi, daha önceki deneyimlenen yaşantılarla gelecek yaşantıları şekillendirerek şimdiki zamanı etkilemektedir. Bireylerin bulunduğu sosyal sınıfların ortaya çıkışı bu sayede olmuştur. Bourdieu’ya göre habitus bilinçsiz yatkinlikler bütünüdür. Bourdieu da habitus kavramı eğitim olgusu açısından tam da yönüyle önem arz etmektedir. Habitusu yani yatkin oldukları kültür eğitime yakın olduğu

oranda eğitimin süreç içinde verdiği değerleri bilinçli bir şekilde olmaksızın özümserler. Farklı bir toplum yapısına ve kültüre sahip bireyler eğitimin verdiği değerleri habituslarında mevcut olmadığı için içselleştirmekte zorlanırlar.

Eğitim olgusu içerisinde Bourdieu'nun kullandığı Maxwell cini metaforuyla aslında okulda verilen eğitimin ideolojik olarak hakim kültürün kodlarını içerdiğini ve tam anlamıyla eğitim yoluyla eşitliğin sağlanmadığı aksine alt kültürün hakim kültür kodlarını özümsemelerinde zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Bourdieu eğitimde ki başarının ve kodları özümsemenin kültürel sermayeyle ilintili olduğundan bahsetmektedir. Durumun böyle bir seyir izlemesiye eğitimin Bourdieu'ya göre aslında bir eleme işlemi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu eleme işlemi ortaya çıkarıcı ana faktör habitustur. Habitus bilinçli olmadan edindiğimiz alışkanlıklarımıza yön veren pratiklerimizdir. Sınıf farklılıklarını eğitimin bile büyük oranda aşamayacağı üzerine olan çalışmaları sürekli gelişen ve dönüşen dünya sisteminde katı kalmaktadır.

Bourdieu eğitimi ele alırken kullandığı habitusu yapılandırmak için alan kavramından yararlanır. Bourdieu'ya göre alan, bireylerin farklı kültürler içerisindeki toplumsal çıkarlarından dolayı sürekli çatışmanın ve mücadele alanının olduğu bir yapıdır. Eğitim sosyolojisindeki Alan tanımlamalarının toplumsal yapı içindeki her şeyi bir uyumluluk ve mücadelenin olmadığı bir yapı olarak sunmasını eleştirir. Eğitim içerisinde de bu yönde üst sınıf egemenliği ile ilgili meşruiyet ürettikleri bir durumdur. Bu durum toplumsal yapı içerisindeki eşitsizliğin yeniden üretildiği bir alandır.

Bourdieu kültürel sermaye olgusundan bahsederken eğitim alanında ki başarının üzerindeki etkisi üzerine argümanlar geliştirir. Eğitim alanındaki başarı genel olarak maddi sermayenin varlığı üzerinden açıklanır fakat Bourdieu kültürel birikimin başarının üzerinde olan etkisini saha çalışmalarıyla desteklemiştir. Toplum içerisinde bireylerin yaşamış olduğu toplumsal eşitsizlikler gelir seviyesine göre şekillenmektedir. Oysa Bourdieu bireylerin toplum içindeki konumlarının kültürel ve ekonomik sermayeye göre şekillendiği üzerine düşünmektedir. Bourdieu genel olarak toplum içinde eşitsizlikleri kültürel yönden açıklamaya çalışır. Bu düşüncesini temellendirdiği çalışması Ayrım kitabında farklı örneklerle ele almaktadır. Bireylerin hayata dair tüm tercihlerini kültürel sermaye çerçevesinde değerlendirmiştir.

Bourdieu'nun eğitim ile ilgili olan tartışmaları genel kavramları içerisinde temellendirilebilmektedir. Toplum içinde sınıf yükselmeye yaşanan mücadeleyi alan içine yerleştirir. Pedagojik başarının en büyük belirleyicisinin ise habitus olarak adlandırdığı yatkınlıklar sistemi olduğu üzerinde durmaktadır. Bourdieu bu durumda alt sınıftaki çocukların hakim sınıf kodlarını içselleştirmesinin daha önce ailede gerçekleştirilmediği ve bundan dolayı da var olan eğitim sistemi içinde verilen bilgilerin özümsemelerinde zorluk yaşadıklarını dile getirmektedir.

Bourdieu'nun eğitim olgusu içinde ele aldığı temel yönelimleri vardır. Yeniden Üretim adlı çalışmasında eğitime ilişkin geliştirdiği teorik düşüncelerdir. Bu çalışmasında toplumsal yapı içindeki kültürün aktarılmasına değinmektedir. Eğitimin yalnızca mesleki anlamda bir kazanım sağlamadığını kültür aktarımı da sağladığı üzerinde de durmaktadır. Bourdieu'ya göre eğitim sistemi toplumsal sınıf içinde ki ilişkisel yapıyı yeniden üretmektedir. Eğitim konusuyla ilgili yaptığı diğer çalışmalarda kültürel sermaye ve toplumsal yapı içindeki konumun eğitim başarısındaki etkisi üzerinde durmuştur. Bourdieu'nun eğitim olgusu üzerine yaptığı saptamalar ufuk açıcı etki yaratmakta ve eğitime olan eleştirel bakışını anlamaya yardımcı olmaktadır.

Bourdieu eğitim alanını çözümlerken kavram ağları oluşturur. Bourdieu'ya göre eğitim sisteminin temel amacı fırsat eşitliği yaratmak olsa da eğitimin temelinde ideolojik olarak hakim kültürün etkileri olması dolayısıyla eşit olmayan toplumun kodlarını yeniden üretmektedir. Eğitim içindeki eşitsizliklerin toplumdaki üretim ilişkilerinden kaynaklı olduğu üzerine düşünülebilir. Alt kültüre mensup olan bireyler var olan sistemden kaynaklanan başarısızlıklarını kendilerine mal ediyor ve sistemin meşrulaşmasını sağlıyorlar. Sistemin bu şekilde kabulünü sağlayan eğitim olgusu sembolik şiddet'in ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Bourdieu'nun ikinci yönelimi eğitim ve kültür arasındaki ilişkidir. Eğitim alanındaki başarının yetişilen kültürden etkilendiği üzerinde durmaktadır. Bourdieu bu durumu yalnızca maddi sermaye üzerinden değil de alışlagelmiş kültürel pratiklerimiz üzerinden ele alır. Maddi sermayenin kişiye sağladığı imtiyazlar doğrultusunda kültürel sermaye de kişiye imtiyazlar sağlamaktadır. Eğitim kültürü üst sınıf kültürünün hakimiyeti altındadır. Bu sınıftan gelen bireyler eğitim süreci içinde verilen bilgileri almakta zorlanmazlar çünkü aile içinde bu kodlarla büyütülmüşlerdir. Fakat alt kültürden gelen bireyler bu kodları ilk defa görmelerinden kaynaklı

özümsemekte zorlanırlar. Eğitim sistemi içerisinde sınavlara tabi tutulan çocukların girdikleri sınav, sorularda verilen farklı düşünme yolunu kullanabilen, analitik çözümler üretebilen ve okuduğu metni anlayıp analizler yapabilen yalnızca ders çalışmayla değil farklı etkinliklere katılan çok yönlü alanlarda gelişen bireylerin avantajına olan bir sistemdedir. Kültür olarak alt sınıflardan sürece dahil olan bireyler sınav aracılığıyla sistemden elenme, ayrışma yaşamaktadırlar. Bourdieu eğitimin toplumsal hareketliliği belli oranda sağladığını düşünmektedir. Bu hareketliliğin belli ve düşük oranlarda kalma sebebini ise kültürel sermaye ile açıklamaktadır. Aileden gördüğümüz günlük yaşam pratiklerimiz, hayata karşı olan bakış açılarımız, aktarılan dilsel içerikler pedagojik başarıyı belirlemektedir. Tüm bu bakış açısından hareketle eğitimin sınıfsal olarak avantajlı olan bireylerde kültürel sermayelerinin etkisiyle daha ön planda oldukları saptanabilmektedir. Kültürel farklılıkların yarattığı bu imtiyazlı durum alt kültürden gelen bireylerin geride kalması veya ilerleyememesine yol açabilmektedir.

Bourdieu bu konuda yaptığı saha araştırmalarında alt kültürden gelen öğrencilerin maxwell cini metaforunda olduğu gibi sınıf mücadelesinde henüz baştan ayrışma pratiğine dönüştüğü ve elendiği üzerinde durmaktadır. Dil sermayesinin de ayrıştırıcı pratikler üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Hakim kültürden gelen bireylerin dilsel kodlara aşina olmaları pedagojik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Alt kültürden gelen bireylerin dilsel kodlara olan uzaklığı eğitim başarısı konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır.

Bourdieu Fransız sistemi eğitim kurumlarına hakim olduğundan dolayı bu kurumları tanımlarken laboratuvara benzetmiştir. Kültürün eğitim başarısı üzerindeki etkisini araştırmış ve saha çalışmalarında bulunmuştur. Bu saha çalışmalarından bahsettiği Varisler adlı yapıtında Fransa'yı baz almış ve orada bulunan en iyi üniversiteye üst sınıftan gelen ailelerin çocuklarının gittiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Alt kültürden de öğrencilerin gidebildiğini söyler fakat bölüm olarak çokta tercih edilmeyen bölümlerde olduğunu söyler. Burada ki işin özü pedagojik olarak bu eşitsizliğin yeniden üretiminde kültürel sermayenin etkili olduğundan bahsetmektedir.

Yapılan araştırmaların sonucunda Bourdieu'nun eğitime bakış açısını özetlemek gerekirse, eğitim sistemi sınıflar arasında var olan eşitsizliğin hakim sınıfın kodlarıyla yeniden üretilmektedir. Eğitim sistemlerinin içerisinde kültürel dayatma mevcuttur. Bu kültürel dayatma hakim sınıfın kültürünün alt sınıfa dayatılmasıyla

ortaya çıkmaktadır. Bu kültürün üst kültür olduğunun herkes tarafından kabulü sistem içerisinde sağlanır. Sistemin öğretisiyle alt kültürdeki bireyler gönüllülük esasına dayanarak bu kültüre dahil olmaya çalışır. Bourdieu'nun eğitime bakış açısını Türk eğitim sistemi içerisinde analiz ettiğimizde kültürel sermayenin eşitsizlik meydana getirdiğini söylemek mümkün hale gelmektedir.



KAYNAKÇA

- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kavramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 8(17),114-129.
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 263-281.
- Akyay, Y. (2005). Türkiye’de eğitim bir Maxwell cini olacak mı?. Muhafazakar Düşünce Dergisi, (2)6, 32-52.
- Altun, E. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Altun, N. ve Hira, İ. (2011). Suçu önlemede sosyal sermaye olarak sosyal kontrolden yararlanmak. Akademik İncelemeler Dergisi (AID), 6(1), 111-124.
- Alvesson, M. (2002). Understanding Organizational Culture. London: Sage Publications
- Arslan, D. A. (2004). Temel sorunları ve açılımları ile sınıf teorisi, sınıf bilinci ve orta sınıflar. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 126-143.
- Ayalp, B. G. (2010). Sosyal sermaye ve değer ilişkisi: Özel bir lise örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydemir, M. (2018). Uzaktan eğitim. (1.Baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Aydemir, M. A. (2011). Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri (Topluluk duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, K. (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 5(8), 223.
- Baş, M., Yangil, F. M. ve Aygün, S. (2014). Entelektüel sermaye alanında yapılan

lisansüstü tez çalışmalarına yönelik bir içerik analizi: 2002-2012 dönemi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 207226.

Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven ağ bağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(1), 2756.

Becker, G.S. (1964). A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. New York: National Bureau of Economic Research.

Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspective and methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bodovski, K. (2015). From Parental to Adolescents' Habitus: Challenges and Insights When Quantifying Bourdieu. In C. Costa, & M. Murphy, M. (eds.). Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application (pp. 55-73). Palgrave Macmillan.

Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et position de classe. Archives européennes de sociologie 7, 2. Pp. 201-23

Bourdieu, P. (1969). Intellectual field and creative project. Information (International Social Science Council), 8(2), 89-119

Bourdieu, P. (1977) Outline of a Theory of Practice. Cambridge. Cambridge University Press

Bourdieu, P. (1984) Distinction A Social Critique of the Judgement of Taste Harvard University Press

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). R. (1974). The Power Broker: Robert Moses and the Fall of New York.

Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. Berkeley Journal of Sociology 32. Pp. 1-17.

Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. Sociological Theory, 7(1), 14-25

- Bourdieu, P. (1990a). *The Logic of Practice*. Trans. Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Trans. Matthew Adamson. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Stanford University Press
- Bourdieu, P. (1993) *The Field of Cultural Production*. Columbia University Press
- Bourdieu, P. (1995). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge. Polity
- Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford . Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 4)*. Sage.
- Burke, C. (2015). *Habitus and Graduate Employment: A Re/Structured Structure and the Role of Biographical Research*. In C.Costa, C. & M.Murphy (eds.).
- Chapman, D. W., & Volkman, J. (1939). *A social determinant of the level of aspiration*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 34(2), 225.
- Claudia, C. (2017). *Education And Economic Growth, Jr*. Provost for Agriculture University of Florida.
- Coleman, J. (1968). *The concept of equality of educational opportunity*. *Harvard educational review*, 38(1), 7-22
- Coleman, J. S. (1988). *Social capital in the creation of human capital*. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: organizations and institutions:

- sociological and economic approaches to the analysis of social structure), S95–S120.
- Crossley, N. (2011). *Towards relational sociology*. London and New York: Routledge.
- Crossley, N. (2013). Habit and Habitus. *Body & Society*, 19(2–3), pp.136–161
- Çetin, F. (2018). Pierre Bourdieu sosyolojisi bağlamında eğitim kurumuna eleştirel bir bakış. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Çıkrık, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin öğretmenler tarafından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Deer, C. (2008). Field. In M. Grenfell (2008). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. pp.119-130. Durham. Acumen
- Demirgüneş, H. N. K. (2004). Entellektüel sermayenin firma değeri üzerindeki etkisi ve ekonometrik bir analiz. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- DiMaggio, P. (1979). On Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology*, 84(6), 1460-1474
- Donnelly, M. (1997). Statistical Classifications and the Salience of Social Class. Pp. 107-131 in *Reworking Class*. Ed. John R. Hall. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Company
- Duman, T. ve Peker Ünal, D. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durkheim, E. (1947). *The division of labour in the society*. (G. Simpson, Trans.). Glencoe, IL: Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York, NY: Free Press.

- Durkheim, E. (1961). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education.* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York, NY: Free Press of Glencoe.
- Durkheim, É. and M Mauss (1963) *Primitive Classification.* Trans. Rodney Needham. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eker, D. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci, A. (2008). Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin öss başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye.* Ankara: Nobel.
- Ekren, G. (2014). Türkiye’de uzaktan eğitim yönetiminde liderlik anlayışı. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Elitaş, T. (2017). Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emirbayer, M. & Schneiderhan, E. (2013). Dewey and Bourdieu on Democracy. In Gorski, P. (ed) *Bourdieu and Historical Analysis* (pp.131-157). Durham and London. Duke University Press.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi, Ocak Yayınları, 4. Baskı, Ankara.*
- Ersözlü, A. (2008). Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. Tokat İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ertuğrul, M. (2000). Entellektüel sermayenin işletme değeri üzerine etkisi ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişim: Türkiye’nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1),109-128.

- Everett, J. (2002). Organizational Research and the Praxeology of Pierre Bourdieu. *Organizational Research Methods*, 5(1), 56–80
- Faucheux, C. (1959). Introduction to K.Lewin, *Psychologie dynamique. Les relations des humaines*. Paris: PUF
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fröhlich, G. (1999). Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. Retrieved from <http://www.iwp.jku.at/lxe/wt2k/pdf/FrohlichHabHex.pdf>
- Gergen, K. J. (2011). Co-Constitution, Causality, and Confluence: Organizing in a World without Entities. In T. Hernes & S. Maitlis (Eds.), *Process, Sensemaking, and Organizing*. New York: Oxford University Press
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2009). *Understanding education: a sociological perspective*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gorski, P. (2013). Bourdieusian Theory and Historical Analysis: Maps, Mechanisms, and Methods. In Gorski, P. (ed) *Bourdieu and Historical Analysis*. pp.327-366. Durham and London. Duke University Press.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Grenfell, M. & Lebaron, F. (2014). Introduction. In M.Grenfell & F.Lebaron (eds). *Bourdieu and Data Analysis: Methodological Principles and Practice*, (pp.77-96). Oxford: Lang.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),223-236.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günkör, C., Özdemir Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Hesapçioğlu M. ve DüNDAR S. (2011). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Hilgers, M. & Mangez, E. (2015). Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. In M. Hilgers & E. Mangez (eds). *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications* (pp.1-36). Londo. Routledge
- Holt, L. (2008). Embodied social capital and geographic perspectives: performing the habitus. *Progress in Human Geography*, 32(2), 227–246
- Hyman, H. H. (1942). The psychology of status. *Archives of Psychology* (Columbia University).
- İçten, T. (2006). “Uzaktan eğitim öğrencileri için çevrimiçi sınav sistemi uygulamasının geliştirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan M. ve Demir M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20/2 337-359.
- İnce, A. (2020). Sosyolojik yaklaşımlarda eğitim., E.Dikici, Z.S. Adıgüzel ve M.C. Demir. (Editörler). *Eğitim ve sosyoloji*. Birinci Baskı. Konya. Eğitim Yayınevi, ss. 61-94.
- İşman, A, (2011). Uzaktan eğitim.(4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*.
- Jourdain, A. and Naulin, S. (2016). Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları (Ö. Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (2011).
- Kaplan, M., Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, *Habitus Toplumbilim Dergisi*, (1), 23 – 37.
- Karagül, M. ve Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 37-52.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kerbo, H. R. (1989). *Sociology: Social structure and social conflict*. Macmillan.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist* (Morris, Ch.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- MEB (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [https:// www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr](https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr)
- Müftüoğlu, Ö. (2005). Güven ortamının bir toplum için önemi ve bunu engelleyen faktörler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (2), 144-159.
- Namalı, M. (2015). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. ve Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayıncılık, İstanbul.
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: Bir panel analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 108-129.
- Özdemir, A. A. (2007). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, C. (2015). Relationship Between Equity and Excellence in Education: Multilevel Analysis of International Student Assessment Data With A Focus on Turkey, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özden, Y. (2005). Öğretme ve öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özen, Ş. ve Aslan Z. (2006). İçsel ve dışsal sosyal sermaye yaklaşımları açısından Türk toplumunun sosyal sermaye potansiyeli: Ortadoğu Sanayi ve Ticaret Merkezi (OSTİM) örneği. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12, 130-161.
- Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Yapı Kredi Yayınları Üç Aylık Düşünce Dergisi*, (76), 290-311.
- Özüğurlu, A. (2006). Sosyal sermaye: kamunun trajedisi ya da emeğin

- sömürgeleştirilmesinde yeni bir eşik. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 12, 188-213.
- Palabıyık,A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus, sermaye ve alan üzerine. Liberal Düşünce Dergisi, 61, 121-141.
- Parkin, F. (1971). Class inequality and political order. Holt, Rhinehart, Winston.
- Parsons, K.C. (2000) Environmental Ergonomics: A Review of Principles, Methods and Models. Journal of Applied Ergonomics, 31, 581-594.
- Püsküllüoğlu, E. I. (2015). Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Runciman, W. G. (1966). Relative deprivation & social justice: Study attitudes social inequality in 20th century England
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 65-77.
- Swartz, D. (2008). Bringing Bourdieu's Master Concepts into Organizational Analysis. Theory and Society, 37(1), 45-52.
- Swartz, D.L. (2013). Metaprinciples for Sociological Research In a Bourdieusian perspective. In Gorski, P. (ed) Bourdieu and Historical Analysis (pp.19 35). Durham and London. Duke University Press.
- Şahin, C. (2011). Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim öğrencilerinde kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, C. ve Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10(23),131-153.

- Şentürk, G. (2010). Pierre Bourdieu'nün neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(2), 73-98.
- Şişman, M. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleri. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatli, A., Özbilgin, M., & Karatas-Özkan, M. (2015). Introduction Management and Organisation Studies Meet Pierre Bourdieu. In A. Tatli, M. Özbilgin, & M. Karatas-Özkan (Eds.). Pierre Bourdieu, organisation, and management. Routledge (pp.2-16)
- Taylor, C. (1993). 'To Follow a Rule....In C. Calhoun, E. LiPuma, & M. Postone (eds). Bourdieu: Critical Perspectives, (pp.45-60). Oxford: Polity
- Tecim, E. (2011). Sosyal güven oluşumunda dinin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Thomson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (2008). Pierre Bourdieu: Key Concepts. pp.67-81. Durham. Acumen.
- Türk, H. B. (2016). Sihirden nefret eden bir ilüzyonist: Bourdieu, gelenek ve ideoloji. Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Ed.) içinde (s. 605-626), İstanbul: İletişim.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okulların sosyal sermayesi: değişkenler arası lojistik yordayıcılık. Eğitim ve Bilim, 42(192), 427439.
- Uluocak, G. (2018). Tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiği açısından Pierre Bourdieu'nun görüşlerinin eğitim sosyolojisi perspektifinden olası açılımları. Inclusive Education: Ensuring Quality Education to All Learners (Kapsayıcı Eğitim: Tüm Öğrenciler İçin Kaliteli Eğitim)- ULEAD 2017'de sunulan sözlü bildiri, Çanakkale.

- Usanmaz, N. (2020). Formal ve informal eğitim veren okullardaki 4-6 yaş arası çocukların doğaya ait bakış açılarının resimleri aracılığıyla incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ülkü, S. (2018). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wacquant, L. (1996). Foreword. In P. Bourdieu. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge. Polity Press
- Walther, M. (2014). *Repatriation to France and Germany : a comparative study based on Bourdieu's theory of practice*. Wiesbaden :Springer Gabler.
- Weber, M. (1958). *From Max Weber: essays in sociology*. (H. H. Gerth & C. W. Mills, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- World Bank. (2010). *Turkey: expanding opportunities for the next generation. A report on life chances*. Washington D.C.
- Yalvaç, M. (1994), *Türk Eğitim Sisteminde Sosyolojinin Yeri, Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler*. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Yeniad, M. (2006), *Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yetim E. (2015). İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

