



**TARİH SERMAYESİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Esra Çalışkan

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra

Soyadı : Çalışkan

Bölümü : Tarih Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 16/07/2024

TEZİN

Türkçe Adı: Tarih Sermayesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (İstanbul İli Örneği)

İngilizce Adı: History Capital: A Scale Development Study (Istanbul Province Example)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra Çalışkan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra ÇALIŞKAN tarafından hazırlanan “Tarih Sermayesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (İstanbul İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hasan Işık

Genel Türk Tarihi Ana Bilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Meliha Köse

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Bahaddin Demirtaş

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ana Bilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ayşegül Nihan Erol Şahin

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 16/07/2024

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Eşim Haluk ve oğlum Ufuk'a...

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca her zaman yanımda olan, bana güvenen, beni destekleyen, yeni ufuklar açan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Bahri ATA'ya içten teşekkürlerimi sunarım; akademik çalışma disiplini, yöntemleri, insan odaklı yaklaşımıyla bana ilham verdiği için karşılaştığım her türlü zorlukta sabrı ve hoşgörüsüyle bana rehberlik ettiği için saygı ve şükran duyuyorum.

Çalışmam süresinde bursiyeri olduğum Türk Tarih Kurumuna sağladığı destek ile rahat bir çalışma fırsatı verdiği için teşekkür ediyorum. Yine doktora sürecimde desteğini esirgemeyen, güler yüzü ve birey odaklı yaklaşımıyla motivasyonumuzu yüksek tutan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hamza KELEŞ'e içten teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde bulunup bu çalışmaya katkı sunan ve yapıcı geribildirimlerle tezimi destekleyen ve geliştiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan IŞIK, Prof. Dr. Togay SEÇKİN BİRBUDAK ve Prof. Dr. Kadir ULUSOY'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora tezime değerli fikirleri ile destek olan ve ilerlemesi için yardımcı olan hocalarım Prof. Dr. Adnan ALTUN, Doç. Dr. Fuat Serkan SAY, Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Prof. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ, Doç. Dr. Neval AKÇA BERK ve Doç. Dr. Namık ÇENÇEN'e teşekkür ediyorum.

Son olarak; eğitim hayatımın en başından itibaren eğitime verdiği önemle beni sürekli çalışmaya yönlendiren, her daim yanımda olduğunu bildiğim canım babam Mehmet TAŞ'a, hayat yükünü beraber sırladığımız ve bu zor süreçte anlayışını, pozitif enerjisini daima üzerimde hissettiğim, araştırmama katkılarını sunan değerli eşim Haluk ÇALIŞKAN'a ve biricik oğlum Ufuk'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

TARİH SERMAYESİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI (İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

(Doktora Tezi)

Esra Çalışkan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2024

ÖZ

Fransız sosyolog Bourdieu sosyoloji çalışmaları ile sermayenin, habitus ve alan ile etkileşimi yoluyla eşitsizliklerin yıllarca yeniden üretildiğinin altını çizer. Eğitim söz konusu olduğunda her ne kadar tarafsız gibi görünse de öğrencilerin farklı ailelerden dolayısıyla farklı maddi, kültürel, sosyal sınıflardan geliyor olması eşitsizliğe sebep olur. Farklı ailelerden gelen öğrenciler eğitimlerini ailenin sunduğu imkânlar üzerine inşa eder, bunun sonucu olarak her öğrenci farklı bir seviyeden eğitime başlar. Eğitim sürecinin en başından itibaren etkili olan bu kalıpların aşılması için öncelikle tanımlanması ve tespit edilmesi gerektiği açıktır. Bu araştırmanın amacı tarih sermayesini tarih alanındaki birikimi, ilgiyi ve kalıpları tespit etmek üzere Bourdieu'nün sosyoloji kuramından hareketle sosyoloji temelli bir bakış açısı ile kavramsallaştırmak ve İngiliz akademisyen Louise Arher'ın ortak çalışmalar ile geliştirdiği bilim sermayesi çalışmaları doğrultusunda "Tarih Sermayesi

Ölçeği” ismiyle ölçek olarak geliştirmektedir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kapsayan karma yöntem türlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Nitel araştırma bölümünde doküman incelemesi veri toplama yöntemi kullanılarak tarih sermayesi kavramı geliştirilmiştir. Nicel araştırma bölümünde ise tarih sermayesi kavramına yönelik “Tarih Sermayesi Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde bilim sermayesi boyutlarında kullanılan 8 alt boyut tarih alanına uygun olarak belirlenmiştir. 8 alt boyut ve 80 maddeden oluşan madde havuzu uzman değerlendirmesi sonucunda 8 alt boyut ve 48 maddeye düşürülmüştür. İstanbul İli, Avrupa ve Anadolu Yakası’ndan 4 ortaöğretim 8. sınıf ve 9 lise 12. sınıf düzeyindeki fen, Anadolu, mesleki eğitim, imam hatip ve sosyal bilimler lisesinde eğitim gören 1132 öğrenciden toplanan verilerin AFA ve DFA analizi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda 8 alt boyut ve 38 maddeden oluşan Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) geçerliği ve güvenirliği test edilerek nihai halini almıştır. Veri analizinin bazı sonuçlarına göre erkek öğrencilerin daha yüksek tarih sermayesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca daha yüksek eğitim seviyesine sahip anne babalar ile sosyal bilimler ve meslek liselerindeki öğrencilerin daha yüksek tarih sermayesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında liselere giriş sınavında daha düşük puana sahip öğrencilerin tarih sermayesi ölçeğinde daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Boyutlar açısından tarihsel medya tüketimi boyutu ile tarih sermayesi genel puanları arasında oldukça güçlü pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuçlar kültürel ve sosyal birikimlerdeki avantajlı durumun öğrencilere pozitif olarak yansıdığını gösterir niteliktedir. Araştırma kapsamında yeni bir kavrama yönelik ölçme aracının geliştirilmesinin, tarih eğitimi ile sosyoloji alanlarında yapılmış bu disiplinlerarası araştırmayı özgün kılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Tarih Eğitimi, Tarih Sermayesi, Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ)

Sayfa Adedi : clxxxvi+186

Danışman : Prof. Dr. Bahri ATA

**HISTORY CAPITAL: A SCALE DEVELOPMENT STUDY
(ISTANBUL PROVINCE EXAMPLE)**

(Ph.D Thesis)

Esra Çalışkan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2024

ABSTRACT

French sociologist Bourdieu, through his sociological studies, underlines that inequalities have been reproduced for years through the interaction of capital with habitus and field. Although it may seem neutral when it comes to education, the fact that students come from different families and therefore different financial, cultural and social classes causes inequality. Students from different families build their education on the opportunities offered by the family, as a result, each student starts education from a different level. It is clear that these patterns, which are effective from the very beginning of the education process, must first be defined and identified in order to overcome them. The aim of this research is to conceptualize history capital from a sociology-based perspective, based on Bourdieu's sociology theory, in order to determine the accumulation, interest and patterns in the field of history, and to use a scale called "History Capital Scale" in line with the science capital

studies developed by British academician Louise Arher with joint studies to develop as. Exploratory sequential design, one of the mixed methods types that includes qualitative and quantitative research methods, was used in the research. In the qualitative research section, the concept of history capital was developed by using the document analysis data collection method. In the quantitative research section, the "History Capital Scale" was developed for the concept of history capital. In the development of the scale, the 8 sub-dimensions used in the science capital dimensions were determined to be suitable for the history field. The item pool, consisting of 8 sub-dimensions and 80 items, was reduced to 8 sub-dimensions and 48 items as a result of expert evaluation. EFA and CFA analysis were performed on data collected from 1132 students studying at 4 secondary schools 8th grade and 9 high schools 12th grade in science, Anatolian, vocational education, imam hatip and social sciences from the European and Anatolian Sides of Istanbul. As a result of the analysis, the validity and reliability of the History Capital Scale consisting of 8 sub-dimensions and 38 items were tested and it was finalized. According to some results of the data analysis, it was determined that male students have higher history capital. In addition, it was determined that parents with higher education levels and students in social sciences and vocational high schools have higher history capital. In addition, it was determined that students with lower scores in the high school entrance exam have lower scores in the history capital scale. In terms of dimensions, a very strong positive relationship was determined between the historical media consumption dimension and history capital general scores. The results show that the advantageous situation in cultural and social backgrounds reflects positively on the students. It is thought that developing a measurement tool for a new concept within the scope of the research will make this interdisciplinary research conducted in the fields of history education and sociology unique.

Key Words : History Teaching, Capital, History Capital

Page Number : clxxxvi+186

Danışman : Prof. Dr. Bahri ATA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5

1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kavram ve Kavramların Özellikleri.....	8
2.2. Karl Marks ve Sermaye Kavramı.....	10
2.3. Bourdieu Sosyolojisine Genel Bir Bakış.....	13
2.3.1. Sermaye Kavramı.....	13
2.3.2. Sermayenin Çeşitleri.....	14
2.3.2.1. Ekonomik Sermaye.....	18
2.3.2.2. Kültürel Sermaye.....	20
2.3.2.3. Sosyal Sermaye.....	22
2.3.2.4. Sembolik Sermaye.....	25
2.3.3. Alan Kavramı.....	28
2.3.4. Habitus Kavramı.....	31
2.3.4.1. Habitus Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	37
2.3.4.2. Alan ve Habitus Kavramlarının İlişkisi.....	39
2.3.5. Bourdieu'nün Eğitim Alanına Yönelik Eleştirileri.....	41
2.3.6. Bourdieu'nün Eğitim Alanına Yönelik Araştırmaları.....	43
2.3.7. Eğitimde Sermaye, Alan ve Habitus İlişkisi.....	47
2.3.8. Eğitimde Tarih ve Sosyoloji İlişkisi.....	49
2.3.9. Eğitimde Tarihçi ve Sosyolog İlişkisi.....	52

2.4. Bilim Sermayesi.....	59
2.4.1. Bilim Sermayesi Kavramı.....	59
2.4.2. Bilim Sermayesi Alanında Yapılan Çalışmalar.....	62
2.5. Tarih Sermayesi Kavramı.....	71
2.5.1. Tarih Sermayesi Kavramının Tanımı ve Kapsamı.....	71
2.5.2. Tarih Sermayesi Boyutları.....	80
2.5.2.1. Tarih Okuryazarlığı.....	82
2.5.2.2. Tarihle İlgili Tutum, Değer ve Eğilimler.....	83
2.5.2.3. Tarihsel Medya Tüketimi.....	85
2.5.2.4. Okul Dışı Tarih Öğrenme Alanlarına Katılım.....	87
BÖLÜM III.....	91
YÖNTEM.....	91
3.1. Araştırmanın Modeli.....	93
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	94
3.3. Veri Toplama Aracı.....	99
3.4. Veri Toplama Süreci.....	100
3.5. Ölçme Aracının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Analizi.....	101
3.5.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	101
3.5.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması.....	101
3.5.3. Pilot ve Nihai Uygulamaların Yapılması.....	102
3.5.4. Verilerin Analizi.....	103
3.5.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).....	103
3.5.4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA).....	104
3.5.4.3. Güvenirlilik Çalışması.....	105

BÖLÜM IV.....	106
BULGULAR VE YORUM.....	106
4.1. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) Kapsam ve Görünüş Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	109
4.2. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	112
4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular.....	112
4.2.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	119
4.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular.....	120
4.3. Tarih Sermayesi Ölçeğinden (TSÖ) Elde Edilen Verilerin Analizi.....	124
BÖLÜM V.....	142
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	142
5.1. Sonuç.....	142
5.1.1. Nitel Araştırma Bölümüne Yönelik Sonuçlar.....	142
5.1.2. Nicel Araştırma Bölümüne Yönelik Sonuçlar.....	143
5.1.2.1. Tarih Sermayesi Genel Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.2.2. İnsanları Tarihle İlgili Rollerine İle Tanıma Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	146
5.1.2.3. Ailenin Tarih Becerileri, Bilgisi ve Nitelikleri Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	147
5.2. Tartışma.....	149
5.2.1. Tarih Sermayesi Kavramına İlişkin Tartışma.....	149
5.2.2. Tarih Sermayesi Ölçeğine İlişkin Tartışma.....	152
5.3. Öneriler.....	156
KAYNAKLAR.....	157

EKLER.....	178
-------------------	------------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 2. <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kademeye Göre Dağılımı</i>	96
Tablo 3. <i>Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	97
Tablo 4. <i>Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin İstanbul'daki İkametlerine Göre Dağılımı</i>	98
Tablo 5. <i>Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kademeye Göre Dağılımı</i>	98
Tablo 6. <i>Nihai Uygulamaya Katılan Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı</i> ...	98
Tablo 7. <i>Uzman Değerlendirme Formu</i>	108
Tablo 8. <i>Kapsam Geçerlik Oranının Değerleri ve Uzman Sayısı</i>	108
Tablo 9. <i>Maddelerin Uzman Görüşlerine Dayalı Kapsam Geçerlilik Oranları</i>	109
Tablo 10. <i>Madde Toplam Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular</i>	112
Tablo 11. <i>Örneklem Büyüklüğüne İlişkin KMO Analizine Yönelik Bulgular</i>	114
Tablo 12. <i>Boyutlarda Oluşan Madde ve Madde Yüklerine İlişkin Bulgular</i>	115
Tablo 13. <i>Boyutlarda Öz Değerlere İlişkin Sonuçlar</i>	118
Tablo 14. <i>Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Sonuçları</i>	120

Tablo 15. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Regresyon Ağırlık Skorları.....</i>	122
Tablo 16. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin 8 Faktörlü Modelinin Uyum İndeksleri.....</i>	123
Tablo 17. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Cinsiyet ve İkamet Özelliklerine İlişkin Bulgular..</i>	124
Tablo 18. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Gelir ve Kardeş Sayısı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</i>	125
Tablo 19. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyi ve Meslek Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</i>	126
Tablo 20. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyi ve Meslek Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</i>	126
Tablo 21. <i>Tarih Sermayesi Ölçeğinin Eğitim Kademesi, Okul Türü, Alan, Sınav Puanı Özelliklerine İlişkin Bulgular</i>	127
Tablo 22. <i>6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	128
Tablo 23. <i>6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının İkamet Yerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	129
Tablo 24. <i>6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	130
Tablo 25. <i>6. Alt Boyut Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	130
Tablo 26. <i>7. Alt Boyut Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	131
Tablo 27. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	131
Tablo 28. <i>6. Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	132
Tablo 29. <i>7. Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....</i>	132

Tablo 30. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	133
Tablo 31. <i>6. Alt Boyutun Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	133
Tablo 32. <i>7. Alt Boyutun Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	134
Tablo 33. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	134
Tablo 34. <i>6. Alt Boyutun Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	135
Tablo 35. <i>7. Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	135
Tablo 36. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	136
Tablo 37. <i>6. Alt Boyut Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	137
Tablo 38. <i>7. Alt Boyut Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	137
Tablo 39. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	138
Tablo 40. <i>6. Alt Boyut Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	138
Tablo 41. <i>7. Alt Boyut Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	139
Tablo 42. <i>Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular</i>	139
Tablo 43. <i>Ölçek ve Alt Boyutlar Arası İlişkiye Yönelik Bulgular</i>	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bourdieu sosyolojisinde sermayenin çeşitleri.....	17
<i>Şekil 2.</i> Pratik aracılığıyla alan, habitus ve sermaye arasındaki etkileşim.	40
<i>Şekil 3.</i> Sermaye kavramlarının disiplinlerarası hiyerarşik sıralaması.....	72
<i>Şekil 4.</i> Tarih sermayesinde alan, sermaye ve habitus kavramlarının temsili.....	78
<i>Şekil 5.</i> Yöntem bölümü akış şeması.....	92
<i>Şekil 6.</i> Pilot uygulamanın yapıldığı okullar.....	95
<i>Şekil 7.</i> Nihai uygulamanın yapıldığı okullar.....	96
<i>Şekil 8.</i> Tarih sermayesinin alt boyutları.....	99
<i>Şekil 9.</i> Tezin hazırlanmasına ilişkin iş ve zaman planı tablosu.....	100
<i>Şekil 10.</i> Ölçek geliştirme ilkeleri.....	107
<i>Şekil 11.</i> Ölçekten oluşan boyutlara ilişkin saçılım grafiği.	119
<i>Şekil 12.</i> Tarih Sermayesi Ölçeğinin çok faktörlü modeli.....	121

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AFL	: Assessment For Learning Programme
ARDES	: Association for Demographic, Economic and Social Research
AVE	: Average extracted variance
BM	: Birleşmiş Milletler
CFI	: Comparative Fit Index
CSE	: Centre in de Sociologie Européenne
CVI	: Contend Validity Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ESRC	: Economic and Social Research Council
GFI	: Goodness of Fit Index

IFI	: Incremental Fit Index
KGI	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
MI	: Modifikasyon İndeksi
N	: Katılımcı Oranı
Ne	: Uygun
NFI	: Normed Fit Index
Nu	: Uygun Cevabı Veren Uzman Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
STEM	: Science – Technology – Engineering – Mathematics
TDK	: Türk Dil Kurumu
TSÖ	: Tarih Sermayesi Ölçeği
TTK	: Türk Tarih Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
X ²	: Ki Kare Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusunun problem durumu belirlenmiş olup; araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih sermayesi, Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nün sosyoloji çalışmalarında geliştirdiği sermaye kavramı ile İngiliz akademisyen Louise Archer'ın ortak çalışmalarla Bourdieu sosyolojisine bağlı olarak geliştirdiği bilim sermayesi kavramının alt başlığıdır. Bourdieu'nün sosyoloji kuramı 1955 yılında askerlik yaptığı yıllara dayanır (Bourdieu & Syad, 1964). Yazılarında sermaye ve yeniden üretim döngüsünü ayrıntılarıyla açıklarken çoğunlukla bu yıllardaki araştırma ve deneyimlerini referans alır. Sermaye ve yeniden üretim aynı zamanda bu çalışmanın da problem durumunun temelini oluşturmaktadır.

Bourdieu, sosyoloji çalışmalarında sermayenin yeniden üretimi ile toplumdaki eşitsizliklerin birbirini tekrarlayan döngüsünün altını çizmektedir (Bourdieu, 1995; 1984; 2001). Üst sınıflar, habitusun sermaye (ekonomik, kültürel, sosyal, sembolik) ve alan ile etkileşimi yoluyla ayrıcalıklı konumlarını yıllarca devam ettirir ve yeniden üretim sağlar. Ayrıcalık, tahakküm ilişkileri ve eşitsizlikler döngüsel olarak yeniden üretilir (Archer, DeWitt, Osborne, Dillon, Willis & Wong, 2012, s.4).

Eğitim söz konusu olduğunda egemen eğitim sistemi ve eğitim öğretim yoluyla toplumdaki egemen kültür yeniden üretilir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 36). Toplumdaki kademelerin birbirini tekrar etmesi yoluyla toplumda yeniden üretim sonucu her sınıf kendi konumunu yıllar boyu koruyabilir. İşte bu yeniden üretim sosyal eşitsizliğin kilit noktasıdır. Eğitim, adalet, siyaset gibi tüm kurumlarda kendisini hissettirir. Eğitim-öğretim kanalından bakıldığında, ders mesaisinde zihinlere kazıma eyleminin etkililiği öğrencinin ait olduğu toplumsal sınıfa, sınıfın sermayesine göre değişir (Bourdieu, & Passeron, 2019, s. 107). Bulunduğu toplum tabakasının sermayesi öğrencinin kapasitesini, ders başarısını, meslek seçimini büyük ölçüde etkiler. Dolayısıyla eğitim toplumsal tabakalaşmanın sürdürüldüğü bir kurum olmaktan geri duramaz. Ulus-devlet sisteminde eğitime herkes eşit olarak tabi tutulsa da eşit mezunlar veremez. Herkes zorunlu olarak eğitim alır ancak herkes aynı kalitede eğitim almaz, aynı kalitede eğitim alanların hepsi de aynı tepkiyi vermez. Müfredatın içeriğine ve eğitim pratiğine bazı öğrenciler diğerlerine göre daha kolay uyum sağlayabilir. Eğitim sisteminin en tarafsız hâli bile eşitsizlikler üretebilir (Aktay, 2016, s.475).

Başarılı hukukçular ve başarılı yazarlar, başarılarını hayat standartlarını yükseltmeye ve çocukları için fırsatlara dönüştürmeye çalışırlar. Ekonomik sermayelerini kullanmalarının yanı sıra çocuklarını yetiştirmek için sosyal bağlantı ağlarını genişleterek kültürel sermayelerini de arttırabilirler. Sermayeler her kuşakta yeniden üretilir ve dönüştürülür, böylece kuşaklararası yeniden üretim sağlanır. Zengin insanların çocuklarını iyi okullara göndermesi ekonomik sermayenin kültürel sermayeye dönüşmesine iyi bir örnektir (Calhoun, 2000, 106-107). Eğitim dışarıdan bakıldığında her ne kadar tarafsız, herkese aynı standartları sunuyor gibi görünse de öğrencilerin farklı ailelerden dolayısıyla farklı maddi, kültürel, sosyal sınıflardan geliyor olması eşitsizliğe sebep olur. Ancak eğitim sisteminde bu eşitsizlik çoğunlukla göz ardı edilir. Herkese standart eğitimin sunulması eşitlikçi gibi görünse de adaletsizliğe sebep olur. Farklı ailelerden gelen çocuklar eğitimlerini ailenin sunduğu imkânlar üzerine inşa eder, bunun sonucu olarak her öğrenci farklı bir seviyeden eğitime başlar.

Öğrencilerin bazı derslerde daha başarılı olmasının nedenlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar ailelerin öğrencilerin ilgi ve isteklerinde önemli ölçüde etkileri olduğunu göstermiştir. 21. yy. da öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM – science, technology, engineering, mathematics) alanlarına katılımı arttırılmaya çalışılmaktadır. Bu alanlardaki iş gücü ihtiyacının artmasıyla öğrencilerin yönelim ve

ilgilerini etkileyen faktörler daha yakından incelenmiştir. Aschbacher, Li ve Roth (2010) tarafından 33 lise öğrencisi ile yapılan boylamsal araştırmada öğrencilerin bilim kariyeri yapma nedenleri incelenmiştir. Bu çalışmalarda bilime ve bilim yapmaya hevesli, katılımcı, olumlu tutum sergileyenlerin çoğunlukla hayatlarında önemli konumda bulunan insanlardan destek aldıkları görülmüştür. Aileleri, öğretmenleri ve diğer sosyal yakınlığı olan kişilerden destek alan öğrenciler bilime karşı pozitif tutum sergilemektedir ve ileride bu alanda kariyer yapmaya meyillidir. Öğrencilerin yakın çevresinden aldıkları destek ile o alanda bir kimlik geliştirmeye daha istekli oldukları gözlemlenmiştir (s.564-565).

Öğrencilerin temel sosyal çevrelerinin yanı sıra cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum gibi özellikler de da kimlik gelişimi ve dağılımında önemli ölçüde etkilidir. Çevrelerinden destek alan öğrenciler alanlarında devam etmekte daha ısrarcı ve başarılı olmaya daha yakındır (Aschbacher vd., 2010, s.578). Ferry, Fouad ve Smith (2000) tarafından yapılan araştırmada, psikoloji bölümüne bağlı lisans öğrencilerinin aile bağlamlarının öz yeterlik, beklenti, ilgi alanı ve hedefler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrencilerin matematik ve fen bilimlerine ilgileri, yıllara göre derslerdeki notları, ebeveyn beklentileri, teşviki, matematik ve fen bilimlerine ilgileri, eğitim düzeyleri, meşguliyetleri analiz edilmiştir. Araştırmada ebeveyn teşvikinin öğrenmeye doğrudan etki ettiği görülmüştür. Ebeveyn teşviki ile öğrencilerin matematik ve fen bilimlerine ilgisi, öz yeterliği ve hedefleri önemli ölçüde artmaktadır (s.348-351).

Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerini etkileyen faktörlere ilişkin araştırmalarda ise kız ve erkek öğrencilerin mesleki yönelimlerinde belirgin bir ayrım oluğu görülmüştür. Kız öğrenciler insan, fikir, düşünce temelli ve başkalarına yardım etmeyi, kendini ifade etmeyi içeren meslekleri seçmeye meyilli iken erkek öğrenciler gerçekçi, araştırmacı, geleneksel ve girişimci kodlara sahip meslekleri seçmeye daha meyillidir (Tang, Pan & Newmeyer, 2018, s.291-292). Kızlar ve erkeklerin başka alanlara meyilli olması ve bunun çevre tarafından desteklenmesi de eğitimdeki başka bir eşitsizliği oluşturur. Toplumun etkisiyle zamanla daha da kalıplaşan bu istatistik sonuçları öğrencilerin henüz eğitimin başında kariyer yapabilecekleri alanları sınırlandırmalarına sebep olmuştur.

Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen unsurların araştırıldığı çalışmada öğrencilerin yüksek öğretim programı seçiminde daha çok ebeveynlerinin görüşlerini dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra aynı bölümde okuyan arkadaşların bulunması da öğrencilerin seçimlerini etkilemektedir (Serinkan, 2019, s.164). İstanbul

ilinde çalışmakta olan bireylerin meslek seçimine etki eden faktörlerin incelendiği başka bir çalışmada da 17- 20 yaş arası gençlerin daha çok ailelerinin ve eğitim çevrelerinin etkisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ensari & Alay, 2017, s.420). Aile, toplum ve yakın çevre öğrencilerin habitus ve alanlarını oluştururken aile, toplum ve çevrenin birikimleri öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin temelini oluşturur. Sermayesi yüksek olan ailelerin çocukları bir miras devri gibi daha avantajlı yaşam koşullarıyla hayata başlar. Standart eğitim sistemi bazı imkânlar sunsa da öğrencilerin gelecek seçimleri büyük ölçüde ailevi koşullara bağlıdır. Bunun yanında cinsiyet, etnik köken, ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi faktörler öğrencinin geleceğini etkileyen kalıplar sunar. Eğitim sürecinin en başından itibaren etkili olan bu kalıpların aşılması için öncelikle tanımlanması ve tespit edilmesi gerekmektedir. Anlatılan problem durumları doğrultusunda bu çalışma ile tarih eğitiminde kullanılmak üzere “tarih sermayesi” kavramı ve tarih sermayesi kavramına yönelik Tarih Sermayesi Ölçeği geliştirilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

- Geliştirilen “Tarih Sermayesi Ölçeği” uygun düzeyde geçerlik ve güvenirlik sağlıyor mu?

Alt Problemler;

- Katılımcıların ailevi koşulları (habitus, sosyal ve kültürel sermaye) tarih sermayesi ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- Ailenin tarihe ilgisi, öğrencinin tarih sermayesi ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlıyor mu?
- Tarih sermayesi ölçek puanı 8. ve 12. sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- Katılımcıların cinsiyet faktörü tarih sermayesi ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlıyor mu?
- Okulun bulunduğu ilçe tarih sermayesi ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlıyor mu?
- Lise öğrencilerinin okul türü tarih sermayesi ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlıyor mu?

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin hâlihazırdaki ilgi eğilim ve yatkınlıklarını arttırmak için kullandıkları kaynakları ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Tarih eğitimi alanında ise ülkemizde henüz ölçek geliştirme çalışması yapılmamıştır. Bu araştırmanın amacı tarih sermayesini tarih eğitiminde kullanılmak üzere Bourdieu'nün sosyoloji kuramından hareketle sosyoloji temelli bir bakış açısı ile kavramsallaştırmaktır. Böylece araştırmanın içerik analizinden oluşan bölümü tek bir kavram ile ifade edilebilir olacaktır. Diğer amacı ise Louise Arher'in ortak çalışmalar ile geliştirdiği bilim sermayesi çalışmaları doğrultusunda tarih sermayesi kavramını "Tarih Sermayesi Ölçeği" ismiyle ölçek olarak geliştirmektir. Böylece öğrencilerin tarih alanına ilgisi Bourdieu'nün tavsiye ettiği üzere; alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla ölçülebilir olacaktır. Geliştirilen ölçek kullanılarak öğrencilerin tarih öğrenme kaynakları ve bu kaynaklar ile günlük hayattaki meşguliyet oranları yüksek, orta ve düşük tarih sermayesi derecesiyle oranlanacaktır. Ardından öğrencilerin tarih sermayesi düzeylerinin onların İstanbul'da okulun bulunduğu yaka, lise düzeyinde okulun türü, ortaokul ve lise seviyesi, ailenin eğitim seviyesi ile çalışma durumu gibi koşullara göre oranı vb. faktörlerle ilişkisi tespit edilecektir. Daha sonra öğrencilerin tarih sermayesinin aile sermayesi, alan ve habitus ile ilişkisine yönelik bir açıklama yapılacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, tarih ve sosyoloji alanlarında hazırlanmış disiplinlerarası bir araştırmadır. Tarih sermayesinin kavramsallaştırılması ve kavrama yönelik Tarih Sermayesi Ölçeğinin geliştirilerek uygulanması şeklinde iki aşamalıdır. Akademik araştırmalarda kavramsallaştırma önemli bir yere sahiptir. Kavram TDK sözlüğüne göre "*Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon*" olarak açıklanmıştır (TDK, 1998, s.1243). Kavramlar bilgiyi işleme ve depolama sürecinde araç, şema ve anlam ağlarının bileşenidir. Eğitimde kavramsallaştırma araştırmalarının sonuçları, bilgiyi bir bütün olarak anlamlandırmaya yardımcı olan en temel zihinsel oluşumlar olarak anahtar bir işlev üstlenir (Bozkurt, 2018, s.7). Araştırmanın ilk aşaması olan içerik analizi kısmının bir kavram ile "tarih sermayesi" olarak ifade edilmesi de dağınık bilgi ve problemlerin bir bütün olarak ifade bulması açısından önemlidir.

İkinci aşamada geliştirilen Tarih Sermayesi Ölçeği ile öğrencilerin tarih ilgisi tespit edilebilir olacaktır. Bu öğrencilerin tarih ile meşgul olduğunda çoğunlukla hangi kaynaklara yöneldiğine dair bir analiz sunulmasını sağlar. Yüksek, orta ve düşük tarih sermayesinin, habitus ve alan ile ilişki analizi öğrencilerin tarihe ilgi duyma nedenleri, ailenin sosyolojik, kültürel sermayesinin ve habitusunun öğrencinin yönelimlerine etkisi hakkında açıklama yapılmasına olanak tanır. Ayrıca ölçekteki hangi faktörlerin tarih sermayesi düzeyine etkisi olduğuna dair bazı kalıpların tespiti sağlanır. Eğitimde eşitsizliklere müdahale edilmesinin ilk adımı da bu kalıpların doğru tespit edilmesiyle başlar. Diğer yandan Bourdieu sosyoloji çalışmalarında tarihçilere ve eğitimcilere sosyoloji alanının yöntemlerinden faydalanmalarını ısrarla tavsiye eder. Bu çalışmada da tarih eğitimi alanında sosyoloji alanın yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın kuramsal temeli, veri kaynakları ve yeni bir kavram ile ölçme aracının geliştirilmesi açısından farklı olmasının, tarih eğitimi ile sosyoloji alanlarında yapılmış bu disiplinlerarası araştırmayı özgün kılacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olacağı düşünülmektedir.
- Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine eşit olacağı kabul edilecektir.
- Öğrencilerin kendilerine sunulan veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmaksızın gönüllü olarak ve samimiyetle yanıtladıkları kabul edilecektir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul İlinde Avrupa ve Asya yakasında bulunan Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler, İmam Hatip ve Meslek lisesi okulları ile,
- İstanbul ilinde Avrupa ve Asya yakasında bulunan ortaöğretim okulları ile,
- 2023-2024 eğitim öğretim yılı ortaöğretim 8. ile lise 12. sınıf düzeyi sınıflardan seçilen gruplar ile,

- Öğrencilerin tarih sermayesi düzeyleri, kültürel, sosyal sermayelerinin ölçülmesi ile,
- Ailelerin tarih alanı ile meşguliyet düzeylerinin ölçümü, öğrencilerin aileleri hakkındaki gözlem ve görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

a. Alan: Nesnel konumlar arasında, bireyleri veya birliktelikleri sınırlandıran ilişki ağına denir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, 227).

b. Bilim Sermayesi: Bir kişinin bilim ile ilgili sahip olduğu tüm bilgileri, tavırları, deneyimleri, sosyal ilişkileri ve bunların bilim alanında nasıl değerlendirildiğini kapsayan öğretim yaklaşımıdır (Godec, 2017).

c. Habitus: Algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemidir (Wacquant, 1998, s. 61-62).

d. Sembolik Sermaye: En yüksek sosyal prestij ve meşruiyetle tanınan ve dolayısıyla sosyal avantaj elde etmede en güçlü olabilecek sermaye biçimlerini ifade eder (Palabıyık, 2011, s. 13; Özsöz, 2007, s. 17).

e. Sermaye: Daha fazla para üretmek için kullanılan paradır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan değil yatırım yapılan paraya denir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.58-59). Sermaye birikmiş emektir ve failler veya grupları tarafından emek biçiminde sahip olduğunda toplumsal enerjiyi ele geçirme olanağı sağlar (Bourdieu, 2002, s. 15).

f. Sosyal Sermaye: Bireyin toplum içerisinde tanıdığı ve zamanı geldiğinde desteklerini alabileceği, güvendiği fertler ağına denir (Bourdieu, 1998, s. 57).

g. Kültürel Sermaye: Toplumda yüksek olduğu düşünülen bilgi ve değerler hakkında bilgi sahibi olmaktır (Göker, 2007, s. 282).

h. Tarih Sermayesi: Bir öğrencinin tarih dersine (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir.

1. Tarih Sermayesi Ölçeği: Öğrencinin tarih sermayesi oranını ölçen ölçektir. Öğrencinin tarih sermayesinin yüksek, orta veya düşük olarak tespit edilmesini sağlar ve bu oranı etkileyen faktörlere ve nedenlerine dair veri sunar. Bu çalışma ile ölçek olarak geliştirilmiştir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tarih sermayesi, tarih eğitimi alanında yeni bir kavram ve ölçme alanıdır. Tarih sermayesinin bir kavram olarak geliştirilmesi için sosyoloji alanında disiplinlerarası bir araştırma yapılacaktır. Kavram olarak, Bourdieu'nün sosyoloji kuramı temelinde, ölçek olarak Louise Archer tarafından ortak çalışmalar ile geliştirilen bilim sermayesi öğretim yaklaşımı temelinde geliştirilecektir. Tarih sermayesinin kavram ve ölçek olarak geliştirilmesi için öncelikle tümden gelim yöntemine uygun olarak kavram, sermaye, ekonomik- sosyal-kültürel-sembolik sermaye, habitus, alan ve bilim sermayesi kavramları açıklanacaktır.

2.1. Kavram ve Kavramların Özellikleri

Kavram nesne ve olayların ortak özelliğini kapsayarak aynı isim altında toplayan (Erdoğan, 2016, s.57) belirli bir şeyi temsil eden veya belirli bir olguya, konuya veya yöne anlam veren zihinsel bir temsil olarak tanımlanabilir (Quilty & Dunn, 2020, s.337). Kavram (*concept*) yeni bir düşüncenin can bulmasının ilk adımıdır, kavramsallaştırma (*conception*) ise aynı kökten gelir ve hamileliğin başlangıcı anlamını taşır. Bu anlamı ile adeta düşünce inşasındaki önemine atıf yapılmıştır (Tiryaki & Sunar, 2016). TDK sözlüğünde “*Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon*” olarak tanımlanır. Düşünce yoluyla bir şeyi zihinde birleştirip kategorileştirme işlevi vardır (TDK, 1998, s.1243). Kavram tanımlarında

kavramın insanın zihinsel yapılarında temsil edilen bir şeyi ifade ettiği, aynı özellikleri paylaşan nesne, fikir ve durumların kategorize edilmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Özet olarak kavram tanımı, belirli bir şeyi temsil eden veya belirli bir olguya, konuya veya yöne anlam sağlayan soyut veya genel fikirdir.

Kavram klasik felsefenin temel konularından biridir. Zihnin nesneyi hiçbir şeyi onaylama veya reddetme olmadan özüyle algılamasını sağlar. Anlaşılır kabul edilen bir nesnenin basitçe kavrandığını varsayar. Aristoteles'in bahsettiği dışsal bağlamından bahsetmek gerekirse, kavramı dışsal olarak başka hiçbir şeyle ilgisi olmamasıyla karakterize eder. Bir yanda basit kavrayış ve zihnin bir yapısı olan kavram, diğer yanda zihnin eylemi olan zihinsel yani nesnel kavram yer alır. Basit kavrayış, genellikle bir nesneyi veya kavramı anlama eylemi olarak düşünülür. Bu bir şeyi algılama veya anlama sürecidir ve temelde o şeyin özünü veya temel niteliklerini anlamaya odaklanır (Tricot, 1930, s. 51). Varlığı zihinsel olarak tasavvur edilen soyut veya somut yani beş duyu organı ile algılanan bir özellik taşıyabilir. İkisi de var olandır (Öner, 1995, s.116).

Aristoteles, kavramı şeyin tanımının tek bir kelimeyle ifadesi olarak tanımlar. Şeyin özünü ifade ederken gerçekliğin peşine düşmez. Çünkü gerçeklik öznelidir. Kavram zihnin genel fikrin birliğine duysal temsillerin çokluğunu geri getirdiği gerçekliğin yeniden inşasıdır. Kavramın mantığı onun içsel geçerliliğidir (Tricot, 1930, s. 52). Kavram daha geneldir. Hayal gibi sadece bir kavramı akla getirmez. Var olanın bütün hâllerini kapsar bu nedenle göz önüne getirilemez. Örneğin bir hayalinde onun bir pozisyonu akla gelirken; at kavramı onun bütün hâllerini kapsar. Bunları bir anda düşünebilmekte mümkün değildir. Düşünce ve iradi eylemler kavramlar ile oluşturulur ve anlatılır. Var olanı tanımada, iradi eylemleri yönetmede kavramlar kullanılır (Öner, 1995, s.116).

Soyut kavramların çoğu büyük ölçüde metaforiktir (Cuadrado & Durán, 2013, s.3). Bu nedenle metafor teorisine göre kavramlar yalnızca gerçek tanımlara değil aynı zamanda zihnimizde kurduğumuz metaforik çağrışımlara ve bağlantılara da dayanmaktadır. Bir kişinin kavram imajı, bireyin bir kavrama atfettiği özellikler ile çağrışımları kapsar. Öğrenme sürecinde, belirli bir olgu veya konuya anlayış kazandıran soyut bir fikir olarak hizmet eder (Fujita & Jones, 2007, s.5-6). Bir kavram tanımı, bir kavramın anlaşılmasını ve yorumlanmasını kapsar; gerçek tanımların ötesine geçerek metaforik çağrışımları ve kişisel atıfları içerir. Bilgiyi bir bütün olarak anlamlandırmaya yardımcı olan en temel zihinsel oluşumlardır. Tanıma, ayırt etme, seçme ve birleştirmeyi sağlar. Bilgiyi işleme ve depolama

sürecinde araç, şema ve anlam ağlarının bileşenidir. Eğitim alanında kavramsallaştırma araştırmaları sonuçlarının bilginin organize edilmesinde anahtar bir işlevi vardır (Bozkurt, 2018, s.7). Kavramların özellikleri zamanla değişime meyillidir. Yeni tecrübeler ile nitelik ve nicelikleri değişime uğrar. Böylece sürekli yeniden tanımlanır (Ülgen, 2001, s.101).

2.2. Karl Marks ve Sermaye Kavramı

Sermaye (capital) kavramı, Karl Marks tarafından “başkasının emek ürünlerinin özel mülkiyeti” ve “biriktirilmiş emek” olarak tanımlanmıştır (Marks, 2003, 29). Marks'ın politik ekonomi teorisinde sermaye merkezî bir rol oynar. Marks'ın bu tanımı, sermayenin özel mülkiyetin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve emeğin biriktirilmesiyle varlığını sürdürdüğünü vurgular. Sermaye kavramı, Marks'ın sınıf ve üretim ilişkileri üzerine kurduğu teori bakımından hayati bir öneme sahiptir. Sermayenin biriktirilmesi, emeğin sömürülmesi ve sermaye birikiminin sürekliliği, Marks'ın sınıf çatışması ve kapitalist sistem eleştirisinin merkezine yerleşmiştir. Bu kavram, Marks'ın toplumsal yapının temel dinamiğini anlamak için kilit bir noktadır. Sermayenin nasıl biriktiği, nasıl işlediği ve nasıl sürdürüldüğü konuları Marks'ın analizlerinde önemli bir yer tutar. Sermaye, Marks'ın eleştirel politik ekonomi teorisi içinde kapitalizmin temel işleyişini açıklamak için kullanılan temel bir kavramdır. Bu bağlamda, Marks'ın sermaye kavramı, onun toplumsal dönüşüm ve değişim vizyonunun merkezinde yer alır. Bu vizyon, sermayenin üretim ilişkileri ve toplumsal yapı üzerindeki etkilerini anlamak ve eleştirmek üzerine kurulmuştur. Sermaye kavramı, ekonomik ilişkilerin ve toplumsal yapıların temelindeki unsurları anlamak için kullanılan bir araçtır.

Marks'ın önemli eseri “*Kapital*,” kitabının genel ismi olması itibarıyla çalışmalarının merkez odağını oluşturur. *Kapital*, politik ekonominin eleştirisi alt başlığına sahiptir. Bu, onun sermaye teorisinin hem olumlu hem de eleştirel bir boyuta yerleştirildiği anlamına gelir (Yagi, 2021). Marx bu eseri ile politik ekonominin eleştirisine odaklanır ve sermaye teorisini derinlemesine inceler. Sermaye ve kapitalizm üzerine önemli bir analiz ve kapitalist sistemdeki üretim ilişkilerini, emeğin sömürülmesini, sermaye birikimini, bu süreçlerin toplumsal etkilerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve olarak sunar. Ayrıca kapitalist sistemin içsel çelişkilerine ve adaletsizliklerine odaklanır. Emeğin değer teorisini, metayı ve sermaye birikim sürecini ele alırken kapitalist ekonominin yapısal sorunlarını ve sistemin içsel çöküş eğilimlerini vurgular. Sermaye teorisi politik ekonominin yanı sıra sosyal ve felsefi tartışmalara da derin etkiler yapmış, akademik disiplinler için önemli bir referans

noktası olmuştur. Sermaye teorisinin olumlu ve olumsuz yönlerini ele alması eserini ekonomik bir metin olmasının yansısı, toplumsal ve siyasal bir yapı analizi olarak da değerli kılar.

Sermaye, daha fazla para üretmek için kullanılan paradır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan değil yatırım yapılan para sermayedir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.58-59). Marks'a göre sermayenin ortaya çıkış noktası meta, metayı oluşturan da paradır. Meta ve para sermayenin iki ana unsurlarıdır. Dolaşım sürecinde sürekli olarak birbirlerinin yerini alabilirler. Marks sermayeyi bir değer olarak görür ancak bu değer para ve meta ile oluşan somut bir değerdir. Meta, sahip olduğu özellikleriyle insanın herhangi bir gereksinimini karşılayan nesneyi ifade eder (Marks, 2003, s. 43-138). Para ise işlevsel özellikleri göz önünde bulundurularak tanımlandığında değişim aracı, hesap birimi ve tasarruf aracı olarak kullanılan soyut belgedir (Abaan, 1997, s. 6). Para, bir tarafta ürünü yapan ve satın alan işçi (proletarya) ile yatırım yapanlar arasındaki ilişki sonucunda sermaye hâlini alır (Ritzer & Stepnisky, 2019, s.58-59).

Sermaye meta dolaşımı ile oluşur. Burjuva serveti bir meta birikimi ve meta da zenginliğin basit bir biçimi gibi görünür. Metalar kullanım-değeri ve değişim-değeri olmak üzere iki özelliği içinde barındırır (Marks, 1979, s.45-47). Meta dolaşımının son ürünü paradır ve sermayenin görüldüğü ilk biçimdir. Toplumların sermayeleri her zaman paraya çevrilebilecek metalar veya metalara çevrilebilecek paralar şeklinde var olur. Dolaşım sürecinde sermayenin bu işlevi ile meta ve sermaye ticari bir sermaye biçimini alır. Sermayenin geçirdiği başkalaşım, meta-sermayenin para-sermayeye, para-sermayenin meta-sermayeye dönüşümündeki yeniden üretim sürecinde bir evre oluşturur. Sermaye iki farklı ve ayrı varlık biçimlerine dönüşür. Toplumsal sermayenin bir kısmı bu başkalaşımla piyasada sürekli dolaşım sermayesi biçiminde bulunur (Marks, 2004b, 237-238).

Sermaye parasal bir gücü ifade etmesinin yanında belirli bir toplumsal ilişkiyi de ifade eder (Ritzer & Stepnisky, 2019, s.58-59). Örneğin miras yoluyla büyük bir servet elde eden kişi satın alma gücü kazanır. Bu başkasının tüm emeği üzerinde bir komuta, emeği ve emek ürünlerini yönetme hakkıdır. Kişinin kişisel ve niteliksel özellikleri değil, satın alma gücü ona bu hakkı verir (Marks, 2003, s.30). Ekonomi söz konusu olduğunda toprak ve rant önemli olsa da sermaye burjuva toplumunda her şeye hükmeden yegâne güçtür (Turan, 2017, s. 146). Toplumlar iş bölümünün temelini oluşturur. Kapitalist üretim tarzında birikimi

emek sömürüsü ile sağlanır (Aslan, 2013, s. 130-234). Bu emek sömürüsünü gizlemek için sermaye ideolojik bir söylem olarak ifade bulur (Demir, 2018, s. 66).

Sömürü kavramı, gücün eşitsiz dağılımından daha fazla anlamı barındırır. Mark'a göre bu kapitalist toplumların bir parçasıdır. Kapitalistler işçinin ürettiği değerden daha azını öder. Bu pratik Marks'ın artı değer kavramını hatırlatır (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.60). Metanın değerini gerekli emek-miktarı veya emek-zamanı belirler. Eşit derecede emek-zamanı içeren metalar birbirine eşit değerde kabul edilir. İnsan emeğinin harcanması metanın değerini belirler. Marks bu noktada ceket ve keten bezi örneğini kullanmaktadır. Ceketin ve keten bezinin üretimi için insan emeği ve zaman harcanır. Ancak ceketin üretimi için keten bezi üretiminden iki kat fazla insan emeği harcanır. Bu da ceketin keten bezinden iki kat daha fazla değere sahip olmasını sağlar (Marks, 2003, s. 49-54). Ticaret piyasasında tüccar ürettiği keten bezini veya ceketini satmakla yatırdığı sermayeyi geri alır ve bu işlemi döngüsel olarak yineleyebilir (Marks, 2004b, 237-238).

Anonim olan bir veya birkaç şirkette sermayeye sahip olan kişi kendi sermayesinin üzerinde kontrol ve güç sahibi olabilir (Sweezy, 2014, s. 28). Sermayenin dağılımı toplumda sınıfların oluşumuna sebep olur. Burjuva sınıfı ile modern işçi sınıfının oluşması gibi. Modern işçi sınıfı emeği ile sermayeyi çoğalttığı müddetçe iş bulabilir, iş bulabildiği müddetçe yaşar (Marks & Engels, 2018, s. 59). Bu sömürü sisteminin işçilerin kendi emekleriyle üretilmesi ironidir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.58-59). Sermayenin oluşması için devlete ihtiyacı vardır. Bu nedenle devlet sınıf mücadelelerinin önemli bir odağı hâline gelir ve onu sınıf sömürüsünden sorumlu tutar (Wood, 2010, s.155). Kapitalist üretimin devlet sistemlerine yerleşmesi, yeniden yaratılmasıyla kalmayıp, egemen toplumsal koşul hâline gelinceye kadar genişlemesi ve daha kalıcı hâle gelmesi olarak devam eder (Marks, 2004a, 38).

Marx'ın 1867'de "Kapital" eserini yayımladığı dönemde, ekonomik ve toplumsal gerçeklikler önemli ölçüde değişmişti. Artan tarım verimliliği ve nüfus artışı gibi faktörler, ekonomik odakları kırsal alanlardan sanayi odaklı kentlere kaydırmıştı. Bu süreçte ortaya çıkan en çarpıcı sorun, sanayi proletaryasının yaşadığı sefaletti. İşçilerin düşük ücretlerle uzun süreler çalışması, kentlerde gecekonduya yığılmalarına neden oluyordu. Marx ve Engels'in eserleri, bu dönemdeki ekonomik ve sosyal değişimleri derinlemesine analiz ederken, işçi sınıfının yaşadığı zorlukları ve sermaye birikiminin doğurduğu eşitsizlikleri vurguluyordu. Özellikle, sermayenin millî gelirden aldığı payın artışı ve sermayenin az sayıda kişinin elinde yoğunlaşma eğilimi, kapitalist sistemin doğasında yer alan çelişkileri

belirtiyordu. Bu süreçte, toplumsal dengelerin ve adaletin sağlanması için yeni ekonomik ve politik modellerin gerekliliği üzerinde duruyorlardı. Kapital'in yayımlanmasıyla birlikte, ekonomi ve toplum alanında derinlemesine bir tartışma ve analiz süreci başlamış oldu. Marks'ın temelde çıkardığı sonuç, sermayenin sonsuz birikim prensibine sahip olması ve bu birikimin az sayıda kişinin elinde yoğunlaşma eğilimi göstermesidir. Bu durum, sermayenin ya getiri oranlarının düşmesine ya da millî gelir içindeki payının artmasına neden olacaktı. Ancak her iki senaryo da sosyo-ekonomik veya politik bir denge sağlamıyordu, çünkü bu süreçlerde adaletsizlikler ve eşitsizlikler artıyordu (Piketty, 2014, s.3-4).

Marks'ın sermaye kavramına dair buraya kadar özetlenen ve genel olarak da sermayenin özünü oluşturan değerlendirmelerinden sermayeye dair bazı kalıplar ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, sermaye kişilerin yetenek ve niteliklerine göre kendiliğinden, doğal olarak değil; toplumun emeği kullanılarak zora ve sömürüye dayalı biçimde oluşmaktadır. Artı değer kavramı ile metaya değer katan işçidir. İşçi emeği kullanılarak meta değerli hâle gelir ve metanın satılmasıyla elde edilen kârdan işçiye hak ettiğinden daha azı verilerek emek sömürüsü sağlanır. İkincisi, sermayenin para, meta, emek, artı değer unsurları ile yeniden üretim döngüsünün devam etmesidir. Böylece tabakalara bölünen toplumlarda üst sınıflar, üst sınıf olma özelliğini koruyarak, bunu nesilden nesile devam ettirebilirler. Üçüncüsü sermayenin dönüştürme sürecinin tarihsel olduğudur.

Sermayenin toplumdaki ilişkileri yöneten ve doğal olmayan, kalıp sonuçlar doğuran bir güç olması; yeniden üretim ile toplumlar tarafından kendisini tekrar etmesi ve tarihsel oluşu sermaye kavramının bazı temel unsurlarıdır. Bourdieu'nün sosyolojik bakış açısıyla toplum değerlendirmelerinde de bu kavram ele alınmıştır. Bunun yanında bilim sermayesi çalışmalarında sermaye kavramı temel alınmıştır. Tarih sermayesi ile sermaye kavramı tarih alanında, eğitimsel bakış açısıyla ele alınmıştır.

2.3. Bourdieu Sosyolojisine Genel Bir Bakış

2.3.1. Sermaye Kavramı

Bourdieu, sermayenin yalnızca Marksist ekonomik teori tarafından kabul edilen biçimiyle değil, bütün biçimleriyle etkisini kabul etmeden sosyal dünyayı anlamının imkânsız olduğunun altını çizer (Field, 2008, s. 21-22). Sermaye birikmiş emektir ve failler veya gruplar tarafından emek biçiminde sahip olunduğunda toplumsal enerjiyi ele geçirme olanağı sağlar. Biriktirmesi zaman alır, kâr üretme ve yeniden üretme şekliyle varlığını

sürdürme eğilimindedir (Bourdieu, 1986, s.280; Bourdieu, 2002, s. 15). Bu süreçte sermaye birikimi sadece ekonomik bir olay olarak değil, aynı zamanda sosyal ve politik bir süreç olarak da ele alınmalıdır. Sermaye birikiminin toplumsal enerjiyi ele geçirme fırsatı sunması, belirli failler veya grupların gücünü ve etkisini arttırarak toplumsal yapı üzerinde belirleyici bir rol oynamasına olanak tanır.

Sosyal eşitsizlikleri anlamada Bourdieu'nün çalışmaları ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik gibi farklı sermaye biçimlerini inceleyerek, bu sermaye biçimlerinin nasıl kesiştiğini ve toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğunu (Swartz, 1977, s.546; Tzanakis, 2011, s.78) sorgulamaya olanak tanır. Bourdieu'nün sermaye teorisi, sosyal ve kültürel bağlamlarda güç ve eşitsizliğin dinamiklerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunar. Sermaye birikim süreci zaman alır ve bu süreç sırasında emek biçiminde sahip olunur. Sermaye birikiminin devam etmesi ise kâr üretme ve yeniden üretme yoluyla gerçekleşir.

Sermaye birikiminin sunduğu fırsatlar, belirli failler veya grupların toplumsal yapı üzerindeki etkisini arttırarak güçlenmelerine olanak sağlamaktadır. Sermaye birikimi sürecinin incelenmesi, toplumsal ilişkilerin ve güç dinamiklerinin anlaşılmasına katkı sağladığı gibi, toplumsal eşitsizliklerin anlaşılmasına ve bu eşitsizliklerle mücadele etme stratejilerinin geliştirilmesine de yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, sermaye birikiminin farklı alanlarda nasıl ele geçirildiği ve kullanıldığına dair yapılan analizler, toplumsal değişim için önemli ipuçları sunabilir. Bu nedenle, farklı disiplinlerden gelen kaynakları bir araya getirerek sermaye birikim sürecini çok yönlü bir şekilde ele almak önemlidir.

2.3.2. Sermayenin Çeşitleri

Bourdieu'nün sermaye ve çeşitleri hakkındaki teorileri, sosyal bilimlerde önemli bir yer tutmaktadır. Bourdieu, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri açıklamak için farklı sermaye kaynaklarını kullanır. Bourdieu'nün sermaye ve çeşitleri hakkındaki teorilerine göre, sermaye farklı formlarda ortaya çıkabilir (Peillon, 1998, 223; Power,1999, s.51). İnsanların eğilimleri toplumda emek verdikleri konuma, özel sermaye donanımlarına bağlıdır. Sermaye, kişinin belirli bir sosyal alana katılımını sağlayan ve bu sosyal alan içinde rekabetin getirdiği özel kazançlara ulaşmasını mümkün kılan etkili bir kaynaktır (Wacquant, 1998, s. 62-63). Çalışan grupların yapısı sermaye türlerinin dağıtımını üzerinden kurulur ve

toplumda aktif olan özelliklerin dağılımı ile bu özelliklere sahip olan kişilerin değişen miktarlarda kuvvet, iktidar ve kâr edinmelerini sağlar (Palabıyık, 2011, s. 134).

Sermaye kavramı devletlerin kuruluşlarının temelinde yer alır, bu nedenle sermayenin bulunduğu ve yoğunlaştığı kentler benzer isimle “capital = sermaye; capitale = başkent” olarak adlandırılır (Bourdieu, 2015, s.165). Başkent kendisini tüm sermaye türlerinin toplandığı yer olarak taşırayı da üretir. Geride kalan, haberdar olmayan aksanı olan taşra devletin üretilmesiyle başkentten düşük onun zenginliklerinden mahrum olarak alt sırada konumlanır (Bourdieu, 2016, s.276-277). Sermaye devletlerin temelinde yer alır ve sermaye türleri farklı alanlarda yoğunlaşabilir. Örneğin, ekonomik sermaye, bir ülkenin ekonomisini kontrol eden finansal kaynakları ifade ederken, siyasi sermaye politik güce sahip olan kişilerin ve grupların sahip olduğu kaynakları temsil eder (Satybaldieva, 2015, s.376).

Bu yalnızca ekonomik sermaye gücü değildir. Devlet; ekonomik, sosyal, sembolik, kültürel sermaye gibi farklı sermaye türlerinin birikmesi ile oluşur. Yani farklı sermaye türlerinin biriktiği, yoğunlaştığı ve niteliksel bir değişim geçirdiği iki model karşımıza çıkar (Bourdieu, 2015, s. 226). Sermaye kavramları bu çeşitler ile sınırlı değildir. Literatür incelendiğinde sermayenin fiziki sermaye, beşerî sermaye, entelektüel sermaye gibi kategorilerinin de olduğu görülmektedir. Bu kavramlar çoğunlukla ekonomi ve iktisat alanlarına ait kavramlardır (Argüden, 2005, s.17; Hacıımamoğlu & Sungur, 2024, s.11).

Makine ve teçhizat gibi fiziksel varlıkların toplamı olarak tanımlanan fiziki sermaye, üretim sürecine katılan işgücünün etkin kullanımını sağlayan bilgi, yetenek, deneyim ve enerji gibi olumlu değerlerin birleşimidir. Beşerî sermaye, üretim sürecine katılan insan gücünün sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim ve enerji gibi olumlu özelliklerin toplamını ifade eder. Bu özellikler, bir bireyin üretken yetenekleri, nitelikli becerileri ve bilgisini içerir (Koç, 2013, s.243; Mahmudlı, 2017, s.14; Manga, Bal, Algan & Kandır, 2015, s.46). Entelektüel sermaye ise bir organizasyonun gelecekteki başarısı için hayati önem taşıyan ancak geleneksel finansal raporlarda yer almayan unsurlardır (Argüden, 2005, s.17). Literatürdeki sermaye kavramları bunlar ile sınırlı olmasa da bu kavramlar sık kullanılan sermaye kavramlarıdır.

Farklı sermaye türleri öncelikle devlet liderinin çevresinde toplanır ve devlet kendisini inşa eder. Fiziksel iktidar, ekonomik iktidar vb. türler ile farklı sermaye türlerinin bir merkezde toplanması devletin oluşumunu sağlayan ikili bir süreçtir. Yoğunlaşma süreci ile ortaya çıkan uzam kendisini özerk bir hâle getirir. Devletin kendi varlığını ve gücünü kurmasını sağlar. Bu süreçte devlet, merkeziyetçi bir yapıya sahip olurken, farklı sermaye türleri de

devletin yapısını ve işleyişini etkiler. Kurulan yapı içerisinde, devlet liderinin etrafında toplanan farklı sermaye türleri, devletin inşasında büyük bir etkiye sahiptir. Fiziksel iktidar, ekonomik iktidar ve benzeri türler, devletin gücünü ve yapısını belirleyen unsurlardır. Yoğunlaşan sermaye türleri, devletin işleyişini etkilerken aynı zamanda devletin kendi özerkliğini kazanmasını sağlar (Babacan, 2018, s.41).

Devletin merkeziyetçi yapısı farklı sermaye türlerinin etkileşimiyle şekillenir ve devletin gücünün temelini oluşturur (Babacan, 2018, s.41). Dolayısıyla devletin oluşumunda ve işleyişinde farklı sermaye türlerinin rolü büyük bir öneme sahiptir. Devletin lideri çevresinde toplanan farklı sermaye türlerinin etkisiyle devlet, kendi varlığını pekiştirir ve gücünü ortaya koyar (Brett, 2000, 98; Öncü &Ulus, 2019, S.45). Bu noktada farklı sermaye türlerinin devletin oluşumunda oynadığı kritik rolü daha detaylı incelemek faydalı olacaktır. Kapsamlı analizler, devletin yapılanmasında ve işleyişinde açıklayıcı bir perspektif sunacaktır. Sermaye türlerinin devletin oluşumundaki etkilerini anlamak, devletin karmaşık yapısının daha iyi kavranmasına yardımcı olacaktır (Vu, 2010, s.156).

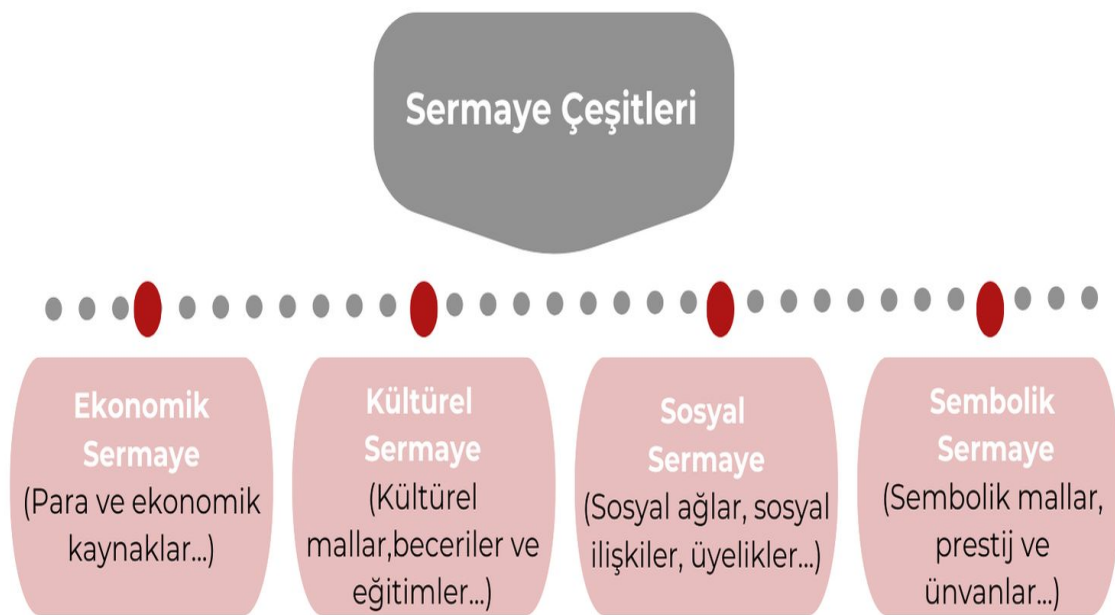
Bourdieu (2016) ahlâk, din, siyaset unsurlarının aktif olacağı bir devlet aklının işlemediği bürokratik alanın özerkleşmesinin altını çizer. Devletin oluşumunu tarihsel olarak benzer şekilde tekrar eden dört aşamada anlatır. Birinci aşama yoğunlaşma ile ortaya çıkma sürecidir. Devlet sermaye türlerinin birikmesi ile onun farklı boyutlarını çözümler ve sembolik sermayenin önemi netleşir. İkincisi hanedan devleti mantığı ile yeniden üretim stratejilerinin işlediği aşamadır. Ancak hanedan mantığının aşılması gerektiği fikrini de içinde barındırır.

Üçüncü aşama aile temelli üretim tarzının aşılacak eğitim sisteminin belirleyici bir rolle müdahil olduğu, karmaşık ve bürokratik yeniden üretim tarzına geçiştir. İçerisinde bürokratik devlete kökten bağlı ancak devlet liderinden bağımsız güçlü kişileri barındırır. Dördüncü aşama bürokratik devletten refah devlete geçiştir. Devlet ile toplumsal uzam, toplumsal sınıflar arasında ve devletin varlığı için yaşanan mücadelelerden, devletin varlığıyla bağlantılı bu sermayenin oluşumu için verilen mücadelelere geçiştir (s.234-236). Devlet, farklı sermaye türlerini büyük miktarlarda bünyesinde topladığından, iktidarını tüm sermayeler üzerinde uygulayabilmesine imkân veren bir üst sermaye ile donatabilmiştir (Bourdieu, 2016, s. 239).

Sermayenin yok olmaması için her kuşak tarafından birikimi devam ettirilmeli ve dönüşümü sağlanmalıdır. Başarılı hukukçu ve yazarlar, başarılarını ve hayat standartlarını yükseltmeye,

çocukları için de bunu bir fırsata dönüştürmeye çalışmalıdırlar. Bunun için kendi alanlarına özgü (hukuk, edebiyat vb.) sermayenin başka sermaye biçimlerine dönüştürülmesi gerekir. Ailelerin maddi varlıkları ekonomik sermaye, çocuklarını yetiştirip evliliklerini planlama biçimleriyle iletişim ve bağlantı ağlarını genişletmeleri sosyal sermaye, bu bağlantılar sayesinde prestijlerini artırmaları da kültürel sermayedir. Sermayenin dönüştürülmesi de iki şekilde gerçekleşir. Birincisi zengin insanlar genellikle çocuklarının iyi eğitim almasını sağlar ve ekonomik sermayenin kültürel sermayeye dönüştürülmesi sağlanır. İkincisi ise sermayenin dolaylı olarak dönüştürülmesidir. Ünlü bir kişinin kendi alanına özgü başarısı potansiyel bir sermayeyi ifade eder. Herhangi bir ürünün reklamını yaptığında ise paraya yani ekonomik sermayeye dönüştürülebilir (Calhoun, 2000, s. 106).

İktisat teorisi kişisel çıkarı ekonomiye indirgeyerek diğer biçimlerini üstü kapalı “ekonomik olmayan” yani çıkar sağlamayan olarak tanımlamıştır (Bourdieu, 1986, s.280-281). Bourdieu'nün sermaye kavramına bakışı maddeci ve somut olmanın ötesindedir. O tarihsel maddeciliği yeniden oluşturmuştur ve sermayenin fayda ve çıkar sağlayan her şey olduğunun altını çizmiştir (Palabıyık, 2011, s.134). Çalışan toplum yapısının sermaye türlerinin dağıtımı üzerinden kurulduğunu hatırlatır ve toplumsal evrende aktif olan özelliklerin dağıtımı ile bu özelliklere sahip olan eyleyicilerin değişen miktarlarda kuvvet, iktidar ve kâr edindiklerini ekler. Çalışmalarında çıkar sağlayan özelliklerle dört çeşit sosyal güçten, sermaye biçiminden bahsetmektedir. Bunlar; ekonomik sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve sembolik sermayedir (Palabıyık, 2011, s. 134).



Şekil 1. Bourdieu sosyolojisinde sermayenin çeşitleri.

Ekonomik sermaye para ve maddi kaynaklarla, kültürel sermaye sembolik mallar, beceri ve unvanlarla, sosyal sermaye sosyal ilişkiler, gruplar, üyelikler, sembolik sermaye ise üst düzey nitelikler ile ilgilidir. Kişilerin biriktirdikleri sermayenin genel miktarı ve bileşimi hâlihazırdaki ve gelecekteki konumlarını belirler ayrıca habitusları hakkında değerli ipuçları sağlar (Wacquant, 1998, s. 62-63).

2.3.2.1. Ekonomik Sermaye

Sermaye kavramının asıl kaynağı Marks sosyolojisidir denilebilir (Palabıyık, 2011, s.132). Marks sermayeyi meta ve para ilişkisi ile ekonomik açıdan ele almıştır ve Bourdieu'nün “ekonomik sermaye” başlığıyla sınıflandırdığı sermaye türü bir açıdan Marks'ın sermaye tanımıyla açıklanır. Ekonomik sermayede para ve finansal kaynaklarla ilgili sahip olunan sermaye ve onun beraberinde getirdiği faydacı durum söz konusudur. Ancak Bourdieu, Marksist politik ekonomi eleştirilerinden farklı olarak bu sermaye biçiminin üretimi ve dolaşımına diğerleriyle ilişkisini incelemekten tek başına odaklanmaz. Sermayede ekonomik olan ve olmayan ayrımını reddeder (Archer, Dawson, DeWitt, Seakins & Wong, 2015, s. 2; Özsöz, 2007, s. 17; Palabıyık, 2011, s. 134). Ekonomik sermaye çeşitlerinden yalnızca biridir ve maddi varlıkların değerini ifade eden bir kategoridir (Bourdieu 2000, s.17).

Ekonomik sermaye, sermayenin toplum içindeki etkisini incelerken tek odak noktası olmamalıdır. Ekonomik sermayeye odaklanmak, toplumsal etkileri anlamak için önemli bir perspektif sunar; ancak gerçekten kapsamlı bir analiz için bu odak noktasının genişletilmesi gerekir (Savage, Warde & Devine, 2005). Sermaye, kültürel ve sosyal sermaye gibi diğer sermaye türlerini de içeren daha geniş bir çerçeve olarak anlaşılmalıdır. Örneğin, bir bireyin eğitimini, bilgisini ve kültürel zevklerini içeren kültürel sermayesi, onun sosyal statüsünü ve çeşitli alanlarda başarı fırsatlarını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Bu durumda, kültürel sermaye, bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunarak, sosyal ve ekonomik açıdan daha avantajlı bir konum elde etmesine yardımcı olabilir (Anheier, Gerhards & Romo, 1995, s.862).

Bourdieu ekonomik sermayeyi “*Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan sermaye*” olarak tanımlar (Bourdieu, 1986, s.242). Bourdieu'ye göre ekonomik sermaye, maddi varlıkların ve kaynakların toplumsal yapıda nasıl değerlendirildiğini ve etki gücünü ifade eder. Ekonomik sermaye, kişinin sahip olduğu maddi varlıkların toplumsal yapı içerisindeki yeri ve kişiye sağladığı avantajlardır. Örneğin,

bir kişinin sahip olduğu mal varlığı, gelir düzeyi, mülkleri ve işletmeleri, ekonomik sermayesini oluşturur (Bourdieu, 2002, s.16). Bourdieu, farklı sermaye biçimlerini hesaba katan Marksist sınıf kavramının ötesine geçer. Sınıf ve statü, değer alanları ve yaşam davranışı alanları ayırımına dayanan “alan teorisi” ile alanların yapısına ilişkin en ayrıntılı teorik açıklamayı sunmuştur (Anheier vd., 1995, s.860).

Birçok yönden Marksist sosyolojiden ciddi bir şekilde etkilenmiş birtakım görüşlerle ilgilenmiş, ekonomik sermayenin diğer bütün sermaye çeşitlerinin üstünde olduğunu düşünmüş ve onun diğer sermaye türleriyle, eşitsizliği yaratmak ve yeniden üretmek için bir araya gelebileceği yollarla ilgilenmiştir. O’na göre eşitsizlik sermayenin üretimi ve yeniden üretimiyle açıklanmalıydı. Sermaye birikmesi zaman alan emektir ve sermayeyi yalnızca ekonomik olarak düşünmek yetersizdir (Field, 2008, s. 21).

Ekonomik mallar her zaman sistemin temelinde ve merkezinde yer almaz. Sermaye farklı eylem alanlarında farklı biçimler alabilir. Böylece birikim yapılabilecek farklı kaynaklara yönelir. Ekonomik çıkarların arka planda kaldığı sanat, edebiyat, bilim gibi alanlar da sermayenin birikim ve yeniden üretim döngüsüne tabidir. Birikim şeklini oyun alanı belirler. Hukuk gibi bir alanda referans kaynağı ekonomik sermaye değil hüküm vermekteki adalet ve teknik uzmanlıktır. Her alan kendine özgü sermayeyi oluşturduğu için bir alan diğerine doğrudan indirgenmez (Calhoun, 2000, s. 107-108).

Ekonomik değişimler kişisel çıkarlar üzerinden kazanca dönüşür. Bourdieu sanatçılar dünyası, aşk ya da evlilik gibi değişimler maddi olmadığı, çıkar amacı taşımadığı için saygı duyulması gerektiği yönündeki geleneksel görüşe karşı çıkmaktadır. Sanat ve kültür, bir toplumun kimliğini, değerlerini ve kolektif hafızasını oluşturan önemli unsurlardır. Sanatçılar, kültürel sermayelerini bu şekilde katkıda bulunarak artırırılar. Sanatın ve kültürün oluşturduğu bu değerler, toplumsal bağları güçlendirebilir ve insanların dünya görüşlerini zenginleştirir. Ancak kültürel ve sosyal sermaye emek birikiminin başka bir alanını oluşturmaktadır ve bu şekilde ele alınmalıdır (Field, 2008, s. 21).

Sermayenin özel türlerinin değeri ve önemi diğer ekonomik veya finansal varlıklardan farklı bir perspektiften değerlendirilmelidir. Çünkü çoğunlukla ekonomik getiri sağlamak amacı gütmeyen, ancak toplumun genel refahını artıran unsurları içerir. Bu değerler sadece finansal açıdan değil, aynı zamanda insanların yaşam kalitesini ve mutluluğunu da etkileme açısından önemlidir. Toplumun sürdürülebilir kalkınması ve bireylerin daha anlamlı bir yaşam sürmeleri için kritik bir role sahiptir.

Bourdieu'nün ekonomik sermaye kuramı sermayenin ekonomik indirgemeciliğine bir eleştiridir. Toplumsal dünyayı anlamanın yolu sermayeyi ekonomi kuramının açıkladığı tek biçimiyle değil tüm biçimleriyle açıklamaktan geçer. Ekonomi kuramı, kapitalizmin icadı olan pratikler ekonomisi tanımıyla açıklanır. Maddi alışveriş, ticari değiş-tokuş, kâr gibi ekonomi, alanına ait kavramları kapsar. Diğer birikim ve dönüşüm biçimleri ekonomik olmadığı ve çıkar gözetmediği gerekçesiyle göz ardı edilir (Bourdieu, 1986, s.242). Bourdieu'nün kavram ve metodolojileri iç içe ve birlikte anlamlandırılır. Sermayeyi açıklamak için ekonomik sermayenin yanı sıra kültürel sermaye, sosyal sermaye ve simgesel sermaye ile değerlendirme yapmak gerekmektedir (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020, s. 32-33).

2.3.2.2. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye, Bourdieu'nün 1960'lı yılların başında batı devletleri hakkındaki çalışmalarıyla ortaya çıkarmıştır (Palabıyık, 2011, s. 122). Kültürel niteliklere, eğilimlere ve mallara atıfta bulunur (Archer vd., 2015, s. 2). Bourdieu'ye göre kültürel sermaye, bir bireyin sahip olduğu eğitim, bilgi ve kültürden kaynaklanan avantajlardır. Bu avantajlar, toplumda daha yüksek sosyal statüye, ayrıcalıklara ve başarıya yol açar. Bu şekilde kültürel sermaye sahibi olan bireyler, daha iyi eğitime, daha geniş birikime ve daha sofistike kültürel becerilere sahiptir (Bourdieu & Nice, 1980, s.232).

Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı, toplumsal sınıf ve eşitsizlikleri anlamada önemli bir teorik çerçeve sağlar. Bireylerin sosyal statüsünü ve avantajlarını daha geniş bir bağlamda değerlendirmeye olanak tanır. Bireylerin ve toplumların içinde bulundukları sosyal yapıları ve bu yapıların nasıl devam ettiğini anlamak için önemli bir araçtır. Bu çerçeve toplumsal değişim için stratejiler geliştirmede kullanılabilecek önemli bir analitik araç sunar.

Kültürel sermaye, özellikle eğitim düzeyi, entelektüel yetenekler ve kültürel bilgi gibi faktörlere bağlı olarak değişir. Bu sermaye türü, kişilerin sahip olduğu eğitim, bilgi ve kültürden kaynaklanan avantajlar ile sosyal ilişkilerde ve mesleklerinde avantaj elde etmelerine yardımcı olur. Elde edilen avantajlar aracılığıyla, kültürel sermaye sahipleri toplumda daha prestijli pozisyonlara ulaşabilir, daha yüksek gelir elde edebilir ve sosyal hareketlilik açısından daha fazla fırsata sahip olabilirler (Bourdieu, 1973, s.58,59). Kültürel sermaye unsurları arasında, yüksek eğitim düzeyi, akademik çalışmalardan elde edilen bilgi

ve beceriler, dil yetkinliği, sanatsal beğeni, estetik anlayışı, müzikal yetenek, edebî bilgi, edebî kültür, tarih bilgisi yer alır. Bu unsurlar, bireyin sahip olduğu kültürel sermaye düzeyini belirler ve buna katkıda bulunur. Kültürel sermaye, sosyal etkileşimlerde ve toplumsal ilişkilerde belirleyici bir rol oynar. Bourdieu, kültürel sermayenin, bir kişinin sosyal statüsünü, ayrıcalıklarını ve başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır (Bourdieu, 1975, s.26).

Bourdieu bu kavrama yavaş yavaş ulaşmıştır. Öncesinde çoğunlukla sosyal sınıfların sürekliliği ve eşitsizlik kavramıyla ilgilenmekteydi. Sosyal sermayeye bakış açısını toplumsal yeniden üretimin kültürel antropolojisini yaratma çabası oluşturmuştur. 1960 yılında Cezayirli yerli halk üzerine yaptığı çalışmasında habitus kavramını incelemiştir. Habitusun değer ve düşünce şekillerinin dinamik gelişimi ile şekillendiğini belirtmiştir. Grupların toplumsal yapıdaki durumlarını belirlemede, kültürel sermaye sembollerindeki farklılıkların işaret olarak kullanılabileceğini savunmuştur. Kültürel beğenilerin üstünlük statüsü olarak kötüye kullanılmasına dikkat çekmiştir. Örneğin O'na göre Bach'tan zevk alma yeteneği bazı grupların diğerkleri üzerindeki üstünlüğünü sürdürmek için kullandığı bir icattır. Kültürel sermaye her zaman ekonomik sermaye ile doğru orantı vermez. Kültürel sermayesi yüksek olan biri finansal olarak çok iyi koşullarda olmayabilir. Birey veya gruplar güç ve statülerini sürdürmek ve paranın eksikliğini telafi etmek için kültürel sermayeyi kullanabilirler (Field, 2008, s. 18-19).

Toplumda yüksek olduğu düşünölen değerler hakkında bilgi sahibi olmak kültürel sermaye ile doğrudan alakalıdır. Örneğin diploma ya da okul kültürel sermaye için önemli bir yere sahiptir. Orta sınıfa mensup bir ailenin çocuğunun daha iyi bir eğitim alarak donatılması, okulda başarılı olması ve işçi ailesinin çocuğunun başarısız olması bu sermaye türünün sonucudur. Çünkü orta sınıf, birçok kültürel öğeyi çocuğa kazandırmıştır. Bourdieu, bu durumu tarafsız gibi görölen okullardaki değerlendirmenin, sosyo-kültürel becerileri doğal yeteneğe bağlı eşitsizliklerin sonucuymuş gibi gösteren statü kazanma hiyerarşilerine dönüştürerek, aslında eğitimsel eşitsizliğin meşrulaştırıldığını belirtir (Palabıyık, 2011, s. 135).

Bourdieu'ye göre kültürel sermaye üç biçimde bulunur: Cisimleşmiş hâlde, nesneleşmiş hâlde ve kurumsallaşmış hâlde. Bedenselleşen kültürel sermaye kişinin beden ve zihninin uzun süreli yatkınlıklarını ifade eder. Nesneleşmiş kültürel sermaye, sahip olunan nesnel malları ifade eder. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise sahip olunan kültürel sermayeyi

koruma altına alıp ona orijinal nitelikler verilmesi ile diğerlerinden ayrılarak oluşmasıdır (Bourdieu, 1986, s.244; 2010, s.47). Bedenselleşen kültürel sermayeye örnek olarak, çocukluktan başlayarak ailenin sosyal durumuna göre öğrenilen dil alışkanlıkları, yazma stili gibi özelliklerle kazanılan ve eşitsizliği en şiddetli biçimde eğitim alanında üreten sermaye verilebilir. Nesnelleşen kültürel sermayeye örnek olarak kitaplar, resimler vb. üretim için kültürel hüneler ile oluşan nesneler verilebilir. Kuramsallaşan durumda ise Bourdieu sosyolojisinde eğitimsel onaylama ve kutsama sisteminin, bürokrasi alanının eyleycilerinin eşitsiz toplumsal konumlara dağıtılması üzerindeki kurumsal etkisi örnek verilebilir (Palabıyık, 2011, s. 135).

Bourdieu, kültürel sermayeyi başta farklı sosyal grup ve sınıflardan gelen çocukların akademik başarılarının eşit olmadığını açıklamak için kullanmıştır. O'na göre kültürel sermaye, göz önünde sürdürüldüğü için, sermayenin kalıtsal iletiminin en etkili şekilde gerçekleştiği sermaye türüdür (Field, 2008, s. 22).

2.3.2.3. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye sosyal ağları ve ilişkileri ifade eder. Bireyin toplum içerisinde tanıdığı ve zamanı geldiğinde desteklerini alabileceği, güvendiği fertler ağıdır. Bu sermaye türü, insanoğlu için faydalıdır çünkü insanlarla olan ilişkiler, onların hareketlilik durumlarının göstergesidir. Kişilerin diğerleri ile olan bağlantıları, grup üyelikleri, bu ilişkilerin getirdiği hükümler, ayrıcalıklar ve itimat söz konusudur. Tekabül ettiği ilişki ve özellikler, toplumsal uzamı kurucu ekonomik-kültürel sermaye dağılımına bağlıdır (Archer vd., 2015, s. 2; Palabıyık, 2011, s. 134-135).

Sosyal sermaye teorisi Field (2008) tarafından iki cümle ile özetlenmiştir:

“İlişkiler önemlidir. İnsanlar birbirleriyle ilişki kurarak ve bunun zaman içinde devam etmesini sağlayarak, kendi başlarına başaramayacakları ya da sadece büyük zorluklarla başarabilecekleri şeyleri gerçekleştirebilmek için birlikte çalışabilirler.”

Sosyal sermayenin bu tanımı, temel olarak ilişkilerden oluştuğu ve insanların bu ilişkiler sayesinde ortak hedefleri gerçekleştirebildiklerini vurgulanmaktadır. Sosyal sermaye, kişiler arasındaki güven, karşılıklı yardımlaşma, aidiyet duygusu ve bağlılık gibi ilişkisel özelliklerden oluşan bir sermaye türüdür. Bourdieu'ye göre kültürel sermaye sosyal sermayenin bir alt kategorisidir. Sosyal sermaye ayrıca toplumsal grupların ve kurumların

sahip olduğu kaynaklardan oluşur (Jenkins, 1992, s.128). Bu kaynaklar arasında bilgi, beceri, ağlar ve destek sistemleri yer almaktadır (Bourdieu, 1985, s.724-725).

Sosyal sermaye, ilişkisel özelliklerden oluşan bir sermaye türüdür. İnsanlar birbirlerine iletişim ağlarıyla bağlanmaktadır ve iletişim ağları kaynak oluşturmaları nedeniyle bir tür sermayeye dönüşür. Yani ne kadar insan tanıyor ve onlarla ortak hayat görüşü paylaşıyorsanız sosyal sermayeniz o kadar zengindir. Sosyal sermaye de tanıdığın kişi sayısı, onlarla paylaştığın ortak düşünceler ve bu ilişkinin devamlılığı önemlidir. İnsanlar bir işi halletmek istediklerinde genellikle ilk olarak tanıdıkları kişiler ile iletişime geçerler. Yakınlarla iletişime geçmek bürokrasiye başvurmadan daha az streslidir ve onlar aracılığıyla yapılan işler daha hızlı sonuç vermektedir (Field, 2008, s.1-3).

Toplumlarda sosyalleşmeye giden üç yol vardır, aile ve akraba çevresindeki ilişkiler; okul, klüp ve profesyonel organizasyonlar; devlet ile alakalı olanlar. Bir toplumun sosyal sermayesi, o toplumun endüstriyel yapısını anlamada kritik öneme sahiptir. Ayrıca ekonominin de ötesinde bir etki alanına sahiptir. Örneğin sosyalleşmenin aile ve akraba çevrelerinden oluştuğu kültürler, geniş kapsamlı sürekliliği yakalamış ekonomik organizasyonlar oluşturmada zorlanır ve devletten destek alma eğiliminde olurlar. Ancak gönüllü birleşmelere eğilimli toplumlar devlet desteğine ihtiyaç duymadan ekonomik organizasyonlar oluşturabilirler. Özel politik toplumlar arasında sosyalleşme kendi içinde bir amacı barındıran yaşamsal bir destektir. Pratikte bir alışkanlık olarak uygulanır ve köklerinde din, geleneksel ahlak gibi olgular bulunur (Fukuyama, 1998, s.68-289).

Sosyal iletişim ağları servet niteliği taşır. Sosyal iletişim ağlarını güçlendiren en önemli dinamik sosyal bağlılıktır. Burada karşılıklı yarar sağlamak ön plana çıkar. Bir kişi doğrudan tanıdıklarından yarar sağlamasından ziyade kişinin diğerleriyle ortaklaşa çalışması söz konusudur. Başlangıçta sosyal bağların bir sermaye biçimi olarak tanımlanması yalnızca bir metaforu. Metafora göre bağlantıların kâr getirebileceği, sermayenin temel anlamında olduğu gibi yatırım yapılabileceği ve bu yatırımların kazanç getirebileceği belirtilmiştir. Sermaye ekonomik olarak açıklandığında faydası ölçülebilir, değeri arttırılabilir ve karşılaştırılabilirdi. Toplumsal ilişkilerin “sermaye” olarak ifade edilmesi sosyal düşünürler, siyaset bilimciler, eğitimciler ve tarihçiler arasında birçok tartışmaya neden olmuştur. Çünkü toplumsal ilişkiler basit birtakım ortak paydalara, çıkar meselesine indirgenemezlerdi (Field, 2008, s.16-17).

Başlangıçta yalnızca bir metafor olan sosyal sermaye, önemli çalışmalar ile literatürdeki yerini almıştır. 1890 yılında, Alfred Marshall tarafından sosyal sermaye farklı bir anlamda kullanıldı. 1916'da eğitim reformcusu Lydia J. Hanifan maddi varlık değerinde olduğundan bahsetti. 1961'de Jane Jacob kentsel planlama çalışmasında sosyal sermayeyi bir şehrin yeri doldurulamaz ağlarına benzetti. 1970'lerin sonunda ekonomist Glenn Loury ırksal gelir eşitsizliğinin neoklasik kuramları üzerine yaptığı eleştirisinde kullandı. 1986'a Bourdieu sermayeyi ekonomik, kültürel ve sosyal olarak grupladı. 1988'de sosyolog James Coleman okul katılımı üzerine yaptığı çalışmasında bu ifadeye gönderme yaptı. 1993 yılında siyaset bilimci olan Robert Putnam (1993) *"Making Democracy Work"* adlı eserinde bahsetti. 1996 yılında Dünya Bankası, sosyal sermaye girişimi, sermaye kavramı ve ölçümü, gelişme üzerinde sermayenin etkisi, sosyal sermaye kuramı ile ekonomik büyüme süreci bağlantısı, sosyal sermaye üzerine yirmi ülkenin araştırma projesi çalışmalarını yayımladı (Lin, 1999, s. 30-31; Putnam, 1996).

Sosyal sermaye kavramı son on yılda çok ilgi çekmiş gibi görünmektedir ancak Bourdieu (1980), Coleman (1988-1990) ve Putnam'ın (1993-1995) önemli çalışmalarından dolayı sosyal bilimler alanında uzun entelektüel bir tarihe sahiptir (Töremen, 2010, s. 28). Bourdieu, Coleman ve Putnam kavrama çok önemli katkılarda bulundular. 1980'lerde tartışmanın başlamasıyla; sosyal teori kavramını geliştirdiler. Bu yazarlar Bob Edwards ve Michael Foley tarafından sosyal sermaye literatürünün birbirinden farklı üç önemli kolu olarak değerlendirilmiştir. Bourdieu'den sonra tartışma Coleman tarafından sosyoloji ve ekonomiyi birleştirmeyi amaçladığı Amerika Birleşik Devletleri'nde olmuştur. Tartışma sosyal bilimcileri ve siyasetçileri geniş ölçüde etkilemiştir. Putnam, sosyal sermaye kavramının bugünkü öneminin sağlanmasında en etkili kişidir. Pierre Bourdieu sosyal sermaye kavramını 1970 ve 80'li yıllar boyunca geliştirmiştir. Ancak sosyal teori alanında yaptığı diğer çalışmalardan daha az ilgi görmüştür (Field, 2008, s. 17).

Sermayenin kâr sağlaması, kendisini yeniden veya fazlasıyla üretmesinde potansiyel bir kapasitesi vardır. Sermaye türleri ve alt türleri dünyanın sürekli bir şekilde işlenmesini sağlar. Sermaye kavramını doğru anlamak toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini anlamayı sağlayacaktır (Bourdieu, 2010, s.45). Bourdieu'nün sosyal sermaye hakkındaki başlangıç çalışmaları, sosyal düzenin farklı temelleri üzerine yapılan geniş analizi kapsar. 1987 yılında Alman televizyonuna verdiği röportajda sosyal alanı kumarhaneye benzetmiştir. Bu örneğe göre ekonomik sermaye siyah fişleri, kültürel sermaye mavi fişleri, sosyal sermaye kırmızı fişleri temsil eder ve biz bunlarla kumar oynarız. Oyunda yalnızca bu fişleri kullanırız ve

farklı fişleri birbiri yerine kullanamayız ancak birarada olduklarında yeni bir sermaye oluşturabilirler (Field, 2008, s. 19).

2.3.2.4. Sembolik Sermaye

Sembolik sermaye, en yüksek sosyal prestij ve meşruiyetle tanınan ve dolayısıyla sosyal avantaj elde etmede en güçlü olabilecek sermaye biçimlerini ifade eder. Bireyin kendisi ile alakalı olan görünüş, şeref, prestij, duruş ve konuşma gibi özellikleridir. Yani sermayenin içerisinde görülebilecek, sahip olunan simgesel değerler bütünüdür (Özsöz, 2007, s. 17; Palabıyık, 2011, s. 135). İnsanlar onlar için bir anlam ifade eden şeylerden yola çıkarak eyleme geçer. Örneğin ülke bayrakları somut özelliklerinden dolayı değil insanlarda çağrıştırdığı anlamlardan dolayı önemlidir ve ona göre davranırız. Vatanı simgeliyorsa ona saygı duruşuna geçeriz. Ancak emperyalizm, soykırım gibi anlamları simgeliyorsa yakılır. Bu anlamlar insanların birbirleri ile etkileşimi sonucu oluşur. İnsanlar bu bilgiyi içselleştirebilir veya bayrak örneğinde olduğu gibi yorumlayarak değiştirebilir. Hayvanların aksine insanlar sembollerini kullanabilir ve bunlara göre hareket edebilir. Sembolik etkileşim bundan daha fazlasını ifade etse de kuramsal özeti bu şekilde oluşturulabilir (Ritzer & Stepnisky, 2019a, 104-105).

Birey veya grubun toplumda saygınlığa sahip olmasını sağlayan imaj, itibar ve prestij gibi sembolik özellikler sembolik sermaye ile alakalıdır. Bu sermaye türü, kültürel pratikler, eğitim, sanat veya medya gibi alanlarda kişinin toplum tarafından takdir edilen başarılarına dayanır. Kişilerin toplumda kabul görmesini ve itibar kazanmasını sağlar. Sanat piyasasından değerlendirilirse, sanatın gelişmeye başlamasıyla yazarlar ve sanatçılar, sanat eserinin basit bir ticari eşya statüsüne indirgenemeyeceğini savundular. Ayrıca sanatın entelektüelin tekilliğini doğrulayabildiklerini gördüler. Sanat eserinin bir meta olarak ortaya çıkışı ve özellikle piyasaya yönelik sembolik malların farklı üretici kategorisinin ortaya çıkışı, bir dereceye kadar saf bir sanat teorisinin, yani sanat için sanat teorisinin zeminini hazırladı. Bunu, meta olarak sanatı, saf anlamdaki sanattan yani basit maddi mülkiyete indirgenemeyen, çıkarsız zevk için tamamen sembolik bir niyete göre üretilen sanattan ayırarak yaptı (Bourdieu, 1985, s.15-16).

Sembolik sermaye herhangi bir sermaye türü ile bu sermaye türünü bilecek ve tanıyacak biçimde sosyalleşmiş faillerin ilişkisinden doğar. Bilme ve tanıma düzlemlerinde konumlanır (Bourdieu, 2016, s.232). Sembolik sermaye habitus ile şekillendirilir. Aile ve

okulun aşıladığı eğilimler sonucu kendiliğinden ortaya çıkar. Örneğin Güney Afrika’da uygulanan apartheid rejiminde bir çocuk derisinin renginden dolayı ikinci sınıf vatandaş olarak muamele görür, eğitim şansı azalır ve ekonomik başarı şansı düşer (Yel, 2016, s. 566).

Bir çocuğun dersinin renginden dolayı ayrımcılığa uğraması, habitusun önemli bir örneğidir. Bu çocuk, belirli bir etnik veya ırksal grupla ilişkilendirildiği için toplum içinde belirli bir konumda bulunabilir. Aile ve okul tarafından öğretilen değerler, bu çocuğun habitusunu etkileyerek onu belirli bir sosyal sınıfa veya konuma doğru yönlendirebilir. Habitusun oluşturduğu sembolik sermaye, çocuğun eğitim ve ekonomik başarı şansını etkiler. Belirli bir toplumsal konuma yerleştirilen birey, bu konuma uygun habitusa sahip olma eğilimindedir. Bu durum, ayrımcılığın ve toplumsal eşitsizliğin sembolik sermaye aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini gösterir. Habitusun sembolik sermaye üzerindeki etkisi, bireylerin toplumsal yapı içindeki yerlerini güçlendirebilir veya zayıflatabilir, bireylerin toplum içindeki konumlarını belirleyen bir faktör hâline gelebilir (Bourdieu, 2016, s.232).

Sembolik bir etkinin eşlik etmediği hiçbir fiziksel etki yoktur. Kaba kuvvet salt kaba kuvveti ifade etmez. Belli bir tür meşruluğu temin için kişiye etkisi, ikna edebilme sonucunu doğurur. Güç, fiziksel cebirin yanında, kendisine maruz kalanların o güce dair sahip oldukları temsil yoluyla da aynı işlevi yerine getirebilir (Bourdieu, 2016, s.232-233). Sembolik sermaye, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeden elde edinilen kazanım ve değerlerin bütünüdür. Temelinde bu unsurlarla sınırları belirlenmiş prestij ve tanınma vardır (Albiz, 2022, s.8). Özellikle kültürel sermaye elde etmede ve aktarmadaki sosyal koşullar sembolik sermaye olarak kabul edilebilir. Büyük bir kültürel sermayeye sahip olmak alışıldık değildir ve daha fazla maddi ve sembolik kazanç elde etmek için kullanılabilir. Örneğin okuma yazma bilmeyen bir toplumda okuma yazma bilmek sembolik bir değere dönüşür ve ekstra kazanç elde edilmesini sağlar (Bourdieu, 1983,187).

Kültürel sermayenin sembolik sermaye olarak işlevi, doğa-tanrı vergisi bir yetenekle özdeşleştirilmesi nedeniyle oldukça kuvvetlidir. Belagat, zekâ ve bilim kültürel sermayesine sahip olanlar doğal olarak meşru bir otoriteye sahipmiş gibi algılanırlar. Bilim veya kültürel ilintili bir otoriteye sahip olan yöneticiler iktidarlarını icra etmeye layık olarak görülürler. Aynı süreç ekonomik sermayeye de uygulanabilir. Zenginlik hiçbir zaman salt zenginlik olarak kalmaz. Ekonomik güç tanınmanın zenginliğe sağladığı bir sembolik etkiyi de tatbik eder. Sosyal sermaye, kişinin sahip olduğu sosyal ilişkiler çevresine bağlı sembolik sermaye

olarak işlemeye en uygun olan sermaye türüdür. Her sermaye sahibinin ek olarak sahip olduğu sermayedir (Bourdieu, 2016, s.233).

Sembolik sermayeye sahip olmak kazanç elde etmenizi sağlayacak kişiler üzerindeki gücünüzdür denilebilir. Sembolik sermayede birikim stratejisi ön plandadır. Prekapitalist toplumlarda onur elde etmek ile modern toplumlarda prestij elde etmek, muhafaza etmek ve arttırmaya çalışmak sembolik sermaye biçimlerindenidir. Bourdieu bu konuda Kabiliyede'ki köylü ailelerden örnek verir. Ailenin adıyla özdeşleşmiş bir toprak parçası yabancıların eline geçtiğinde onu satın almak, bir suçun intikamını almak gibi onur meselesidir, çok fahiş bir fiyata sahip olsa da alınmalıdır. Yani sembolik sermayeyi korumak iktisadi iflasa sebep olabilecek koşulları oluşturabilir (Jourdain & Naulin, 2020, s.108).

Sembolik sermayenin de dönüştürülme gücü vardır. Bourdieu buna Kuzey Afrika'daki prestij sahibi tarikatların kurucu şeyhlerinin, sadece inanca dayalı sembolik sermaye temelinde büyük miktarda ekonomik kaynak biriktirebilmelerini örnek verir. Bu durumda ekonomik sermaye, sembolik sermayeye bağlıdır ve ikincil öneme sahiptir. Bu birikimin ardından bürokratikleşmenin gelmesi ile sembolik sermaye dejenerasyona uğrar ve ekonomik sermayeyi de aynı şekilde etkiler (Bourdieu, 2016, s.94-95).

Müşterek bir tanıma dayanan dağınık bir sembolik sermayeden, bürokratikleştirilmiş bir sembolik sermayeye geçiş devlet himayesiyle sağlanabilir. Ordular, armalar, hiyerarşiler, unvanlar ve dereceleri, soy ağaçları vb. ile devlet sembolik sermayeye müdahale edebilir. Örneğin devlet, israfı önleme kanunlarıyla binaların dış cephelerinin kalitesini veya kıyafetlerin sayısı ve görünüşüne düzenlemeler getirebilir. Kral veya devlet başkanının sadece hükûmeti oluşturanları değil, kamusal mevkilerde bulunanları atamak gibi son derece önemli görevleri vardır. Denklerini atama gücü çok kuvvetlidir. Yani her türden sembolik gücün kaynağıdır. Örneğin bir kral önemli kamusal mevkilerde bulunanları atayan kişidir ve ancak kral istediği müddetçe orada kalabilirler. Kral imzasını attıktan sonra şansölye yan imzayı atar ve kralın imzasını denetlemiş olur. Şansölye yardımcısı şansölyenin imzaladığı belgeyi imzalar. Sembolik iktidar tek bir kişi gibi görünse de tüm topluma yayılır (Bourdieu, 2016, s.264).

Sembolik sermaye sahip olunan değerlerin, üstünlüklerin görülmesini sağlar. Düğün alayları, geçit törenleri, büyük merasimler vb. ile sembolik sermaye sergilenir. Düğün merasimleri ile silahlar atılır, ebeveynler gösterilir; adalet divanı gibi merasimlerde kırmızılı ve siyahlı insanlar, sandalyelerin yüksek veya alçak olması, minder bulunup bulunmaması

sağda veya solda olması toplumlar da hiyerarşiyi sistematik biçimde ifade etmek için bitmek bilmeyen mücadeleler ile belirlenmiştir. Sembolik mesajlar protokole, anayasa hukuku ve teorisi icat etmeye, siyasi söylemler üretmeye yönelik stratejilerdir (Bourdieu, 2016, s.336).

2.3.3. Alan Kavramı

Alan, nesnel konumlar arasındaki ilişki ağıdır ve bireyleri veya birliktelikleri sınırlandırır (Ritzer & Stepnisky, 2019b, 227). Bourdieu (1971) bu kavramı ilk olarak 1966 yılında “*Champ intellectuel et projet createur (Entelektüel alan ve yaratıcı proje)*” başlıklı çalışmasındaki (Jaurdain & Naulin, 2020, 122), sanat ve edebiyat dünyalarının tarihsel oluşumu ve dönüşümü üzerine ampirik araştırmasıyla geliştirmiştir. O zamandan beri Bourdieu ve arkadaşları tarafından fikir, felsefe, bilim, din, akademi, şiir, yayıncılık, siyaset, yargı, ekonomi, spor, bürokrasi ve gazetecilik alanları üzerine araştırmalarda büyük ölçüde değiştirilmiş ve genişletilmiştir (Wacquant, 1998, s. 63).

Bourdieu alanları, toplumsal dünyada iş bölümünün artmasıyla artan farklılaşma süreci sayesinde toplumsal hayat çevrelerinin özerkleşmesi olarak tanımlar. Özerkleşmenin sağlanması için her toplumsal alan kendine özgü bir amaç tanımlamalıdır. Örneğin iktisadi alanın amacı zenginlik, sanatsal alanınki ise tanınırlıktır. Bir alan sınırları içindeki kişi bu alanın hedefine uygun sermaye elde etmek ve tutmak için mücadele eder. Alan içindeki konumu alana özgü sermayeye sahip olup olmamak belirler (Jaurdain & Naulin, 2020, 122).

Bourdieu, grupların farklı alanlardaki sermaye birikimini açıklamak için “oyunlar” benzetmesini kullanır. Her bir alanın kendine özgü kuralları ve başarı kriterleri vardır. Hukuk alanındaki başarı edebiyat için aynı derecede önemli sayılmayabilir. Romancının kitap yazarken iyi bir yargıç olması beklenmez, yasa yazımı ise bir edebî ürün özelliği göstermez. Başka alanların sizden beklediği asıl beceriler farklı oyunlar olarak adlandırılır. Her alan farklı oyunları ifade etse de aralarında dönüştürmeler yapılabilir ve Bourdieu bunları sermaye olarak adlandırır. O’nun sermaye teorisinin özgün olmasını sağlayan sermaye biçimindeki farklılıklar ve dönüştürülme dinamikleri analizidir. Sermaye terimi farklı alanlardaki mücadelelerde biriktirilmesi gereken kaynakların türlerini ifade eder (Bourdieu & Wacquant, 1992, s.101).

Bir alanın oluşumu çoğunlukla bir teşkilatlanmanın oluşumuyla anlatılır ve bu sınırlı bir anlatımdır. Çünkü alanın asıl tanımı ile bu sınırlama arasındaki fark büyüktür. Peygamberler ve ruhban sınıfı olmadan din alanından bahsedilemeyeceği gibi, teşkilatlanma olmadan da

bir alandan bahsedilmez. Ancak alan bir teşkilata indirgenemez. Engels hukuk teorisinde hukukçular teşkilatının ortaya çıkmakta olduğunu söyler. Ancak teşkilatın varlığı alanın varlığına işaret değildir. Hukuk alanı hukuk tanımına uygun olarak, meseleleri hukuksal ele alan bir uzam olarak oluşurken, bu alanın oluşumuyla ortaya çıkan, meşru bir şekilde alan ile var olabilen insanlar topluluğunu da oluşturur (Bourdieu, 2016, s.255-256).

Gelişmiş toplumdaki insanlar farklılaşmış bir toplumsal uzay karşısında olmaktan ziyade alanlar oluşturma eğilimindedirler. Bu insanlar sanat, bilim, din, ekonomi, siyaset gibi farklı hayat alanları, kendilerine ait kurallar, düzenlilikler ve otorite biçimlerine sahip alanlar oluştururlar. Bir alan, kural ve sınırlarını içine girenlere dayatan bir güç alanıdır. Örneğin bilim insanı olmak isteyen birinin gerekli asgari bilim sermayesini edinmek ve ilgili dönem ve yerdeki bilimsel çevreye âdetler ve düzenlemelere bağlı kalmak zorundadır. Alan, aktörler ve kurumların mevcut sermaye dağılımını korumaya ve değiştirmeye çalıştıkları, kimlik ve hiyerarşinin temellerinin sürekli tartışma konusu olduğu, bir mücadele arenasıdır. Örneğin bilimsel alanda kurumlar, disiplinler, teoriler, yöntemler, konular, dergilerin kademelenmesinde vb. kendini gösterir (Wacquant, 1998, s. 63).

Devlet, üst alan merciidir ve diğer alanların oluşumuna da katkıda bulunur. Ekonomik alanda vergi sistemi ile ekonomik sermayenin hazineyi elinde tutan merkez bir alanda toplanması gibi. Para basabilir, kuralları belirleyebilir, ekonomik kararlar alabilir. Bu şekilde merkezî ekonomik bir iktidarın oluşması devlete özerk bir ekonomik alan oluşturmaya imkânını verir. Devlet bu uzamın oluşmasına bilinçli olarak katkıda bulunmuştur (Bourdieu, 2016, s.244).

Her alan kendine özgü sınırlara ve kurallara tabi olsa da tüm alanlarda geçerli yasalar mevcuttur. Farklı alanlar arasında ortak özellikler bulunur. Bunlar, alanlar içindeki konumlar arasında kurulan ilişkilerdir ve iki şekilde ele alınır. Statik olarak, alan bir güçler alanıdır. Bir alan diğerinden farklı konumlardaki kaynakların eşitsiz dağılımından dolayı ayrılır. Şematik olarak, tüm alanlarda sermayeye hâkim egemenler ve sermayesi az hükmedilenler bulunur. Hükmedenler kendi çıkarlarına göre çalışacak araçları elinde tutar ancak hükmedilenlerin direnişiyle karşılaşır. Sermayedeki eşitsizlik hiyerarşik bir yapı oluşturur. Her konum bireylerin eski mücadelelerinden elde ettikleri sermaye miktarı ile orantılıdır. Bu mücadele sistemi Marksist teoride anlatıldığı gibi tek merkezli ve ekonomik alanda değildir (Jaurdain & Naulin, 2020, 122).

Bourdieu devleti de bir alan olarak tanımlar. İktidar alanının özel bir dalı olarak idari alan bir alandır. Yani özgün sermaye ve farklı çıkar biçimlerine göre yapılandırılmış bir uzam.

Alanda oluşan zıtlıklar ilgili zümrelerle bağlantılı örgütsel işlevlerin dağılımıyla alakalıdır. Örneğin finans konusunda çalışan bakanlıklar ile toplumsal ilişkiler ile ilgilenen bakanlıklar arasındaki karşıtlık. Toplumsal işlerle uğraşan bakanlıklar olduğu müddetçe toplumsal problemlerle ilgilenilecektir. Milli eğitim bakanlığı olduğu müddetçe eğitim savunulacaktır (Bourdieu, 2016, s.37). Alanlara yönelik profesyoneller söylemini bir sorunsala göre üretir ancak alan dışındakiler bu sorunsala vâkıf değildir. Bilim alanlarının biriktirme süreci üst üste eklenmekten öte, tarihsel olarak karmaşık sorunsalları birleştirir. Örneğin, ressam olmak demek tüm bir resim tarihi sorunsalına da vâkıf olmak demektir. Bu ressamı galerideki resmi aynı şekilde güzel yapabilecek kişiden ayırt eden noktadır (Bourdieu, 2016, s.96-97).

Alan habitusu koşullandırır, habitus alanı oluşturur. Bourdieu iki kavram arasındaki diyalektik ilişki ile ilgilenir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, 227). Habitus pratiği içerden, alan ise eylem ve yapıyı dışarıdan biçimlendirir. Bireye her biri kendine özgü kazanç, bedel ve potansiyellere sahip benimseyeceği tavır ve hareketler sunar. Alan, içindeki egemen konumları sürdürme, tâbi konumdakileri de yıkma stratejisiyle yönetme eğilimindedir. Dolayısıyla alanın içindeki konumları özel davranış kalıplarına yönelttiği görülür. Bourdieu habitus ve alan ile inşa edilmiş bir ilişkiyi, tesadüfi ve kendiliğinden gelişen birey ve toplum ilişkisinin üzerinde tutar. Habitus veya alan toplumsal eylemleri tek başına belirleyemeyeceği için aralarındaki ilişki dikkate alınır. Habitus, sermaye ve alan kavramları birbirleriyle içsel bir ilişki içindedir (Wacquant, 1998, s. 64-65).

Ne kadar "çıkar" varsa o kadar alan vardır. Her alan eş zamanlı olarak diğerininkiyle karşılaştırılmayacak özgül bir çıkar biçimini üretir ve varsayar (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.105). Her alan nesnel kuvvetlerle yapılanmış bir sistemdir. Manyetik bir alan gibi eyleyici ve nesnelere dayattığı özgül bir ağırlık merkeziyle donanmıştır. Her alan dışsal etkileri kendi iç yapısına göre yansıtır. Alanlarda üretilen etkiler eylemlerin saf olarak birbirine eklenmesiyle oluşan bir toplam veya kararlaştırılmış bir planın sonucu değildir. Temelinde mekanik olarak bir araya gelmenin ötesinde oyunun yapısı vardır. Bir alan aynı zamanda alana özgü sermaye türü üzerinde üstünlük sağlanan bir rekabet ve çatışma alanıdır. Sanatsal alanda kültürel yetki, bilimsel alanda bilimsel yetki önem kazanır. Kendine özgü alanda yetki kazanırken karar verme gücünü elde etmek hedeflenir (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.26).

Alanın biçim ve bölümleri alanın sermaye biçimlerinin oranı ve dağılımını değiştirmek ile yapısını değişikliğe uğratmak noktasında mücadele hedefine dönüşebilir. Alanların tarihsel

esnekliği ve dinamizmini bu yapısı sağlar. Her alanın belli bir belirsizlik derecesi içeren olasılık, ödül, tazminat, fayda ve cezadan oluşan bir yapısı vardır (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.26-27).

Özetle, Pierre Bourdieu'nün "alan" kavramı, toplumsal dünyadaki farklılaşmayı ve zerkleşmeyi anlamak için temel bir araçtır. Bourdieu, alanları toplumsal yaşamın farklı kesimlerinin kendine özgü kurallar, sermaye türleri ve mücadele stratejileri ile şekillendiği özerk alanlar olarak tanımlar. Her alan, içindeki aktörlerin belirli sermaye türlerine sahip olup olmamalarına göre konumlandıkları ve bu konumları koruma ya da değiştirme mücadelesi verdikleri bir g alanıdır. Alanların birbirleriyle olan ilişkileri ve içsel dinamikleri, toplumsal hayatın karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu yansıtır. Habitus ve sermaye kavramları ile alanlar, bireylerin toplumsal konumlarını ve eylemlerini nasıl şekillendirdiğini açıklar. Bu şekilde Bourdieu, toplumsal yapı ve birey arasındaki diyalektik ilişkiyi vurgular ve toplumsal eylemleri daha derinlemesine anlamamızı sağlar. Alanların tarihsel ve dinamik yapısı, toplumsal değişim ve sürekliliği analiz etmek için güçlü bir ereve sunar.

2.3.4. Habitus Kavramı

Bourdieu (1980) habitusu, *La Sens Pratique* (Pratik Anlam)'de açıklamıştır. Belirli bir varoluş koşulları sınıfıyla ilişkili koşullanmalar habitusu, kalıcı ve yeri değiştirilebilir yatkınlık sistemlerini, yapılandırıcı olarak işlev görmeye eğilimli yapıları, bilinçli bir amaç varsaymadan amaçlarına özel olarak uyarlanabilecek ilke ve temsilleri üretirler. Hiçbir şekilde kurallara itaatin ürünü olmaksızın nesnel olarak amaçlarına uygun olan tüm bunlar, örgütleyici eylemin ürünü olmaksızın kolektif olarak yönetilen amaçlara ulaşmak için pratikleri ve tasarımları düzenleyen ilkelerdir (s.80-81).

Bourdieu habitusu, algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi olarak tanımlar. Bilinçsiz şemalar toplumsal koşullar ve koşullanmalara maruz kalarak, dışsal faktörler işelleştirilerek kazanılır. Bireyler kendi özel deneyimlerini, benzer deneyimler yaşayan insanlarla paylaşır. Ulusallık, sınıf, cinsiyet vb. konularda doğal olarak kendilerini “evde” yani kendi habitus ortamlarında hissederler ve bu eğilimleri şekillendirebilirler. Habitus geçmiş deneyim ve mevcut uyaranlar ile oluştuğu gibi, kendini üreten kalıplaşmış toplumsal glere göre de yapılanır (Wacquant, 1998, s.61-62).

Habitus biz ve çevremizdeki dünya arasındaki ilişkilere işaret eder. Hareket ve konuşmalar yanında düşünme tarzı, dünya görüşü ve duyguları da şekillendirir. Bilinçaltında bulunduğu için doğal olarak algılanır. Aile içinde, eğitim ve arkadaş sistemiyle şekillenir. Sosyal sınıfların ve milletlerin kendine özgü habitusları onların farklı şekillerdeki davranışlarını açıklar. Bu sistem bireysel tecrübeden de etkilendiği için, cinsiyet, millet, sınıf ve aile yapısı ile karmaşık bir yapı oluşturur. Habitusun bir noktada hür iradeyi kısıtladığı söylenebilir. Kişinin içinde bulunduğu habitusta milyonlarca seçenek olabilir ancak kişi bunların farkına varmaksızın, hazır bulduğu ihtimaller içinde eylemlerini oluşturur (Yel, 2016, s. 565-566).

Habitus, tekrarlar sonucunda alışkanlık hâline getirilir. Zihin ve beden ona aşınadır. Örneğin profesyonel bir basketbol oyuncusu teknik becerilerini geliştirmek için daha önceki antrenmanlarda birçok basket atışı yapmıştır. Ancak oyuncunun gerçek performansını gerçek maçta, kalabalıkların önünde, zafer umuduyla ve takım arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratmama endişesi içinde sergilemesi gerekir. Atışlarda öz güvenini sergilemesi, gürültü ve tezahüratlardan etkilenmemesi onun önceki deneyimlerine bağlıdır. Bu onun habitusunun bir parçasıdır (Calhoun, 2000, s. 79-80). Habitus, bireylerin toplum ve kültürün etkisi altında şekillenir. Davranış, düşünce ve hissiyatların kalıplaştığı ve tekrarlandığı bir iç dünyadır. Sosyal yapıdan ve toplumsal ilişkilerden etkilenerek bireyin hareketlerini, tercihlerini ve düşüncelerini belirleyen bir yapıdır (Bourdieu & Nice, 1980, s.253).

Toplumsal deneyimler bilinçli ve bağımsız tercihler ile elde edilmez, çocukluktan itibaren toplum ile oluşur. Büyürken bir mesleğe sahip olmamız gerektiği söylenir, düzgün oturup, sorulara cevap vermemiz istenir. Ailelerin kiliseye (inanca bağlı olarak), para ve şöhrete saygı duyduğu görülür. Onaylanan ve onaylanmayan kalıplar içinde kişi kendisine özgü eylem biçimi ve karakteristik davranışlar geliştirir. Bu duygu habitustur. Bir oyunu etkin biçimde oynamak sadece kuralların bilgisini değil, oyunla ilgili pratiklik duygusunu da gerektirir. Bu yapısalcılığın varoluşçu öznellik anlayışına itirazdır (Calhoun, 2000, s.104).

Sartre, varoluşsal ikilem açıklamasını özne ve dünya arasında beklenmedik yüzleşme açıklamasıyla yapar. Ancak uzun ömürlü eğilimlerini dikkate almadığı için toplumsal hayatın nasıl işlediğini yanlış aktarır. Kişi bir özne olmadan önce zaten yanlış ve doğru ile ilgili kurumsal bilgilerle doludur (Calhoun, 2000, s.104-106). Bu bağlamda, habitus toplumsal deneyimlerin bireyin davranışlarını ve eylemlerini şekillendiren iç disiplini ve dışarıya yansıyan duruşu ifade eder. Kalıplaşmış toplumsal norm ve değerlerin bireyin düşüncesini, duygusal tepkilerini ve davranışlarını önemli ölçüde belirlediğini vurgular.

Bireyin içselleştirdiği ve toplumda edindiği sosyal yapıların ve kültürel kodların birleşimidir (Bourdieu & Collier, 2020, s.351-352).

Habitus, bir anlamda bireyin, toplumsal düzen içindeki konumlara uygun karakteristik eylem eğilimleridir. Kişi statülerine uygun rolleri oynamayı öğrenir. Ancak habitus bundan daha fazlasıdır; biyolojik bir varlık olarak her bireyi sosyo-kültürel düzene bağlayan temel formdur. Kurumların yaşamasını, onları pratik olarak içselleştirmeyi ve onları aktif hâlde tutmayı mümkün kılar. Kurum ve kişi arasındaki bağlantı noktası üyelerin kendi eylemlerini üretme biçimidir. Her aktör, bilinçli veya bilinçsiz, ister istemez nesnel anlamın üreticisi ve yeniden-üreticisidir. Onun eylemleri ve çalışmaları, bilinçli olarak farkında olmadığı özel çalışmanın ürünleri olduğu için, Skolastiklerin ifadesiyle her zaman onun bilinçli niyetlerini aşan nesnel bir niyet içerir. Her bir kişi, bilinçli olarak niyetlenmese de alışverişleri ile şirket düşüncesini yeniden üretir (Calhoun, 2000, s. 104-105).

Bourdieu habitusun sadece bireyselliğin değil, kolektivistin bir başarısı olduğunu vurgulamıştır (Calhoun, 2000, s. 105). Habitus tarihin bir ürünüdür. Tarihin ürettiği şemalara uygun bireysel ve kolektif pratikler daha fazla tarih üretir. Kişilerde algı, düşünce ve eylem olarak yerleşmiş geçmiş deneyimlerin aktif olarak varlığını korumasını sağlar. Bourdieu kuramıyla araştırma yapan bir araştırmacı habitus kavramını temel aldığı zaman, kişilerin gerçek davranışlarını kavrayabilmek için araştırdığı grubun sınıfsal kökenini, eğitim gördüğü okulları, dinsel veya din dışı eğitimlerini vb. dikkate almalıdır. İçselleştirilen geçmişteki tüm sosyalleşmeler Bourdieu'nün habitus olarak adlandırdığı ön-eğilimleri oluşturur. Örneğin İngiltere ve Yunanistan'da yetişen biri ders anlatırken jest ve mimiklere başvurabilir. Bu bilinçli bir tercihten çok habitus tarafından hazır sunulan eğilimsel bir dışavurumdur (Mouzelis, 1995, s. 189-191).

Bourdieu habitusu bireyin geçmiş deneyimleriyle şekillenen ve içselleştirilen dispozisyonlar olarak tarif eder. Geçmiş deneyimler aktif olarak varlığını koruyarak bireylerin algı, düşünce ve eylemlerini şekillendiren içselleştirilmiş ön eğilimlerin toplamıdır. Türkçe anlamıyla habitus kavramı genellikle "toplumsal karakter" veya "davranış biçimi" olarak çevrilmektedir (Reay, 2004, s.442). Habitus düşüncesi niyet ve iradeci unsur gerektirmez. Bourdieu'nün habitus kavramı kişisel değildir ve yarı otomatik bir karaktere sahiptir. Habitusun unsurları benzer toplumsal süreçleri yaşayan bütün bireyler tarafından paylaşılr. Paradigmatik (dil) ve sentagmatik (konuşma) düzeylerine aittir. Paradigmatik düzeyde, toplumsal oyunların oynanma biçimlerine büyük ölçüde ışık tutan bilinçdışı eğilimleri

anlatır. Ancak teorik mantıktan ziyade pratik mantığa dayanır çünkü eylem, düşünce ve değerlendirme şemaları kesinliğe sahip değildir. Kodlar ve etno-yöntemler arasında bulunur, ilkinden niyetlenmeyen veya teorik olmayan bilgi ve farkındalık düşüncesini, ikincisinden pragmatik sentagmatik bağlayan pratik teknikleri alır (Mouzelis, 1995, s. 199-201).

Akademik araştırmalarda, Bourdieu'nün sözünü ettiği iradi-olmayan eylem, düşünce ve değerlendirme şemaları rasyonel aktörlerin bilinçli stratejiler geliştirmelerini sağlayan ve rasyonel seçimlere ulaşmalarını mümkün kılan anahtar unsurlar olarak görülebilir. Karar alma sürecinde her şey rasyonel değildir, ancak nihai sonuç her zaman bilinçli, az bilinçli ve bilinçsiz unsurların karışımının ürünüdür. Habitus şemaları, bilinçli olanlarla birlikte, bilinçli stratejiler oluşturmaya katkıda bulunan daha az bilinçli veya bilinçsiz öncüllerden meydana gelir (Mouzelis, 1995, s. 208-209). Habitus stratejileri araştırmacılar için önemli bir kavramdır çünkü araştırmacılar için kalıplaşmış eylem ve düşünce şemaları, aktörlerin nasıl hareket ettikleri ve bu hareketlerin sonuçları üzerindeki etkilerini anlamak için bir pencere sunar. Habitus şemaları, aktörlerin davranışlarını, tercihlerini ve stratejilerini şekillendirirken, aynı zamanda sosyal yapının ve kültürel normların etkisini de gösterir (Meisenhelder, 2006, s.56).

Dünyayı belli bir dünya olarak var eden şey habitustur. Pascal'ın dediği gibi, “dünya beni içeriyor ama ben onu anlıyorum”. Şu hâlde toplumsal gerçeklik iki kez var olur: Şeylerde ve beyinlerde, alanlarda ve habituslarda, eyleyicilerin içinde ve dışında. Habitus, ürünü olduğu bir toplumsal dünyayla ilişkiye girdiğinde sudaki balık gibidir. Suyun ağırlığını hissetmez ve etrafındaki dünyayı çok doğal sayar (Ümit Tatlıcan, 2016, s. 306).

Bourdieu ve Wacquant (2014) toplumsal hayatın düzenli ve öngörülebilir olmasını habitus ile açıklar. Dış yapılar bazı eylemleri mekanik olarak dayatmaktadır. Habitus tam olarak bireyseldir veya davranışı tek başına belirler diyemeyiz ancak eyleyicilerin içinde bulunan yapılandırıcı bir mekanizmadır. Kişilerin çok çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayan bir strateji üretme ilkesidir. Dış yapıların içselleştirilmesinin ürünü olarak ortaya çıkar ve alanın taleplerine tepki verir. Tarihsel olarak inşa edilmiş, kuramsal olarak kök salmış, dolayısıyla toplumsal olarak değişken, üretici bir matristir. Habitusun yönettiği stratejiler sistemattir. Yapılarının sınırları içinde yaratıcı ve buluşçudur (s.27-28).

Bourdieu tercihlerin tercih edilmemiş ilkesi olan habitusun özgür bir tercih ediş felsefesinin altında, tercihinin tesadüfi ve bilinçli biçimde dağılmadığının altını çizer (Bourdieu, 2020, s.48). Habitus Bourdieu'nün yavaş oluşturduğu kavramlar arasında yer alır. Her yerde,

atasözleri, zamanın kullanımı, hasat takvimi, evlilik için kaideleşmiş tercihler, gelenek-görenekler gibi hukuk öncesi dönemin norm kural ve hükümleriyle karşılaşılabılır. Ancak istatistikler pratiklerin normlara uygunluğunu gösterir. Arap ve Berberilerdeki paralel kuzen evlilikleri gibi. Pratiğin kurala uygun olması ek bir sembolik kazanç sağlar. Kurala ve olması gerekene uyarak, grubun değerlerine hürmet gösterilmesine ilişkin bir kazanç (Bourdieu, 2020, s.125-126).

Yatkınlıklar sistemi olan habitus düzenli davranışların nesnel bir temelidir. Pratiklerin öngörülebilir olmasının nedeni belli bir habitusa göre donanmış faillerin benzer koşullarda benzer şekilde davranmasındandır. Ancak bir öngörüye dayanan, benzer biçimde davranma eğilimi bir yasa veya kuralda açıkça belirtilmez. Habitusun tetiklediği standart davranışlar temiz bir düzene bağlı değildir. Habitus belirsizlik özelliği taşır. Beklenmedik durumlarda kendini gösterir, muğlaklığa riayet eder (Bourdieu, 2020, s.127). Bourdieu'ye göre birey, aynı yaşam koşullarına sahip insanlarla aynı habitusu paylaşır ancak onlardan farklı olarak kendine özgü bir içselleştirme yapar. Böylece bireysel kişiliği ve sosyal habitus vizyonu oluşur. Dolayısıyla sosyal olarak belirlenen habitus, bireysellikten farklı olarak oluşur. Sosyal olarak belirlenen habitusta aynı yaşam koşulları ve aynı konum, aynı habitus'a yol açar. İnsanlar aynı kolektif vicdanı geliştirirler (Öztürk, 2020, s.66).

Habitusun net olmayışı, kritik durumlarda ona yaslanmamayı açıklar. Durum tehlikeli oldukça kaideleştirmeye meyli artar. Örneğin evlilikler ne kadar uzak ve itibarlı grupları birleştiriyorsa sembolik kazanç ve risk o kadar artar. Bu durumda pratikler yüksek seviyede biçime sokulur. Uzak aşiretlerin evliliğinde ritüel oyunların savaşa dönüşebilmesinde aynı durum söz konusudur. Biçime sokma kaideleştirmedir. Bir durumda biçimlere vâkıf olan kültürel anlamda da vâkıf olabilir. Vâkıf olma bir süreç gerektirir. Sınırlarını bilmek ve gerektiğinde sınırlarını ihlal ettiği hâlde, yine de kuralların içinde kalabilecek kadar oyuna hâkim olmaktır (Bourdieu, 2020, s.127-128).

Bourdieu bu noktada yüksek öğrenimdeki öğrencilerin tercihlerinden örnek verir. Bazı öğrenciler *Ecole Normale*'ye giderken bazıları *Ecole polytechnique*'ye, ENA'ya vs. gider. Tercihler ve tercihleri yapan kişilerin özellikleri arasındaki ilişki öğrencilerin aileden edindikleri bir tercih mekanizmasına sahip oldukları sonucuna ulaştırmıştır. Bir tarafta iş dünyası, diğer tarafta entelektüel uğraşların bulunduğu iki tercih sistem olarak içselleştiriliyor. Örneğin öğretmen çocuğuysa tercihini ilkinden yana yapma olasılığı daha yüksektir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.78-79). Bourdieu bu örnekte habitusun etkisini

açıklamaktadır ve tercihlerin, tercihleri yapan kişilerin sosyal, kültürel ve aile geçmişlerinden etkilendiğini vurgular. Sosyal, kültürel ve aile geçmişlerinde edindikleri deneyimler ve değerler, habituslarının oluşumunda etkili olur (Power, 1999, s.43-44).

Bu noktada öznenin tercihlerini bilinçli yapıp yapmadığı sorusu akla gelir. Bireysel yatkınlıklar önceden inşa edilmiş kategorilere bağlıdır ve erken dönemde kökleşen bu yapılar yaş arttıkça daha katı zihinsel yapılara dönüşürler. Erkek kadın karşıtlığı gibi. Amerika’da yapılan bir araştırmada erkek ve kız çocuklarının birbirlerine nasıl davranacağını ve kibar veya saldırgan nasıl tepki beklediğini üç yaşından öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan yola çıkılırsa ilk deneyimlerin hayatın geri kalanında çok etkili olduğu söylenilebilir. Rus psikolog Vygotsky’a göre okulda dilbilgisi dersi olmasına rağmen öğrenciler okula dillerini bilerek gelirler. Bu durumda okulun görevi pratikten bir üst pratiğe geçirir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.81-82).

Habitus hem uygulamaların üretilmesine hem de algılanmasına yönelik bir modeller sistemidir. Habitusun kavramsallaştırılması, bireylerin sosyal varlığa verilen anlamları içermesi ve bu sayede uygulamaların algılanması için edatlar üzerinden tanımlanabilir. Habitusun var olduğu toplumsal alan veya ilişkiler dizisi içinde kurduğu ilişkiler, failerin konumları ve çıkarlarıyla olan bağlardır. Nesnel durum ile konum arasındaki anlam tutarlılığı habitustur (Öztürk, 2020, s.252-253).

Habitus bir kader değildir, sürekli deneyime tabi tutulan ve bu deneyimler ile dönüşen yatkınlıklar sistemidir. Burada kaderciliği akla getiren, deneyimlerin habitusu doğrulamasının, toplumsal yazgıya atfedilmesi olasılığı söz konusudur. Habitus soyut bir sistemdir. Belli bir duruma göre bir şey üretir. Tam tersi şeyler yapması olasılığını da taşır. Habitusun ne olduğu anlaşılırsa ortalama, sıradan, bayağı, küçük burjuva olana mesafeli aynı aristokratik habitusun, tamamen zıt konumlarda tam tersine tutumları üretebileceği de anlaşılabilir. Konumu inşa eden bir açıdan habitustur ve habitusu inşa eden de konumdur. Sahip olunan habitusa göre aynı konumda bazı şeyler görülür veya görülemez. Habitus iki olasılığı da içine alarak bir şey yapmak üzere harekete geçer veya geçmez. Özne, bilinç gibi kavramlar durumu tam olarak ifade etmeye izin vermez bu nedenle karmaşık bir ilişki oluşturur (Bourdieu & Chartier, 2021, s.82-83).

Bourdieu habitus kavramı ile sınıfsal yapıların ideolojik bir biçimde yeniden üretilmesinin temelini oluşturduğunu savunan bir görüşü benimser. Toplumsal alandaki aktörler arasında bir tür "beğeniler ayrımı" ve "sınıflama" oluşturan kültürel pratiklerin, genel olarak, anlam

kazanma sürecinde toplumsal mücadele ile neoliberal söylemin estetik aracılığıyla değerlendirilmesi gerektiğini öne sürer. Bu bağlamda, eleştirel bir sorgulama alanı, kültürel pratiklerin sınıfsal temellere dayanan özellikleri ile bu pratiklerin gerçekleştiği alan arasındaki ideolojik bakış açıları, varsayımlar ve alışkanlıklar arasında Bourdieu'nün ifadesiyle "yatkınlıklar" ve "elverişlilikler" çerçevesinde tanımlanır. Başka bir deyişle, bu ifade kültürel pratiklerin nasıl sınıf temelli bir biçimde oluştuğunu ve hangi ideolojik önyargılar ve alışkanlıklarla şekillendiğini vurgular (Köse, 2020, s.40).

Sonuç olarak, Bourdieu'nün habitus kavramı, toplumsal yapıların bireylerin davranışları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir araçtır. Habitus, bireylerin toplumsal ve kültürel deneyimleri aracılığıyla içselleştirdikleri eğilimler ve yatkınlıklar sistemidir. Bu sistem, bireylerin algılarını, düşüncelerini ve eylemlerini şekillendirir, aynı zamanda toplumsal düzenin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar. Habitus, bireylerin günlük yaşamlarında farkında olmadan sergiledikleri pratikleri belirlerken, aynı zamanda toplumsal sınıfların ve kültürel pratiklerin devamlılığını sağlar. Bu nedenle, habitus kavramı, toplumsal eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin anlaşılmasında kritik bir öneme sahiptir. Bourdieu'nün habitus teorisi, bireylerin ve toplumsal yapıların karşılıklı etkileşimini ve bu etkileşimin toplumsal düzen üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olur.

2.3.4.1. Habitus Kavramının Tarihsel Gelişimi

Latince bir kelime olan habitus; alışkanlık, vücudun her zamanki tipik duruşu anlamlarını taşır (Yel, 2016, s. 564). İnsanların sosyal dünyayı ele almalarına aracı olan içselleştirilmiş zihinsel ya da bilişsel yapıdır. Toplum tarafından üretilir ve toplumu üretir (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.227). Aristoteles'e kadar uzanan Aquinaslı Aziz Thomas'tan geçerek günümüze kadar gelen çok eski bir kavramdır (Bourdieu & Chartier, 2021, s.77-78). Bu kelime, alışkanlık kelimesinden daha iyi bir biçimde, Aristoteles'teki "exis" edinme ve yetenek anlamlarını ifade etmektedir. Burada ifade edilen alışkanlıklar sadece kişilere ve onların taklitlerine göre değişmez; toplumlara, eğitim biçimlerine, zevke, moda ve prestij değerlerine göre değişirler (Tatlıcan, 2016, s. 305-306).

Habitus kavramı ilk, Saint Thomas d'Aquin'in, Aristoteles'in hexis kavramını habitus olarak tercüme etmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Hexis bireylerin eğitimle sağlamış oldukları eylem kapasitesinin temelini oluşturan fiziksel davranışlardır. Daha sonra spontane hâle gelen adetlerin sosyal olarak öğrenilmişlerini ifade eden bir kavram olarak kullanıldı

(Jaurdain & Naulin, 2020, s.42). Tıp alanında hastalıklı durumları belirtmek için kullanılırken, sosyoloji alanında özellikle Weber, Mauss ve Elias tarafından varoluşu kavramsallaştırmak için bir araç olarak, bir toplumdan diğerine değişen kolektif alışkanlıkların bütünleşmiş hâli anlamında kullanıldı (Sapiro, 2015, s.484).

Habitus, Hegel, Husserl ve Durkheim gibi düşünürler tarafından da kullanıldı. Antropoloji alanında ilk defa Marcel Mauss tarafından kullanıldı. *Bedensel Teknikler (Les techniques du corps)* adlı makalesinde, farklı toplumlarda insanların vücutlarını farklı şekillerde kullandıklarına dikkat çekmiştir. Örneğin, Birinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz askerlerinin, Fransız küreklerini kullanamadıkları için 8.000 kadar küreğin İngiltere’den gelenlerle değiştirilmesine şahit olmuştur. Bu farklılığı sebebini vücut teknikleri hakkındaki sosyal eğitime bağlamıştır. Bu teknikler yetişkin ve arkadaş çevresinin taklidiyle öğrenilse de çoğu resmî eğitim kurumlarında verilmektedir. Mauss bunu habitus olarak açıklamaktadır (Yel, 2016, s.564-565).

Aristoteles, Aziz Thomas, Husserl, Mauss, Durkheim ya da Weber gibi kişilerin ortak yorumuyla habitus kavramı toplumsal öznelerin birdenbire ortaya çıkmadığını açıklar. Bir kişinin yapacağı şeyi önceden bilmek için onu harekete geçiren dürtüyü bilmek yeterli değildir. Onun geçmişten getirdiği yatkınlıklar sisteminin etkisini de bilmek gerekir. Habitus kavramı karmaşık bir sistemdir, ancak iyi özelliklere sahip oldukça önemli bir kavramdır. Kişilerin bireysel ve kolektif bir tarihi, toplumsal koşullarda eğitimin ürünü olan ortak bir geçmişi paylaştıklarını, düşünce, anlama, algı, değerler bütünüünün ürünü olduklarını hatırlatır. Bourdieu bu kavramı kendi çalışmalarıyla yeniden aktive etmiştir. O’na göre soy kütüğü perspektifinden kavrama bakış anlamlı sonuçlar elde edilmesinin önüne geçer. Bu kavramın bilimsel olarak kullanılması için pratik ve teorik bilgiye vâkıf olmak gerekir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.77-78).

Bourdieu’nün kazandırdığı fark, habitusa sosyolojinin kavramları arasında önemli bir yere sahip yeni bir tanım vermesidir (Jaurdain & Naulin, 2020, s.42). Kavramının sınırlarını Cezayir’deki bilimsel çalışmaları ile şekillendirmiştir. 1958-1961 yılları arasında Cezayir Üniversitesi’nde yardımcı doçentlik pozisyonunda çalışmaktaydı. Fransa’nın Cezayir şubesi olan *ARDES (Association for Demographic, Economic and Social Research)* derneğinin desteklediği grupta bilimsel çalışmalar yapmaktaydı (Goodman & Silverstein, 2009, s.12). *Sociologie de Algeria* kitabını bu dönemde yazdı. Bu kitap Kâbil’de köylü (fellahlar) nüfusunun, bağımsızlık savaşı sırasında Fransız ordusu tarafından işletilen merkezlerde

yeniden gruplaşmasının sosyolojik ve psikolojik sonuçlarını sunmaktadır (Bourdieu & Syad, 1964).

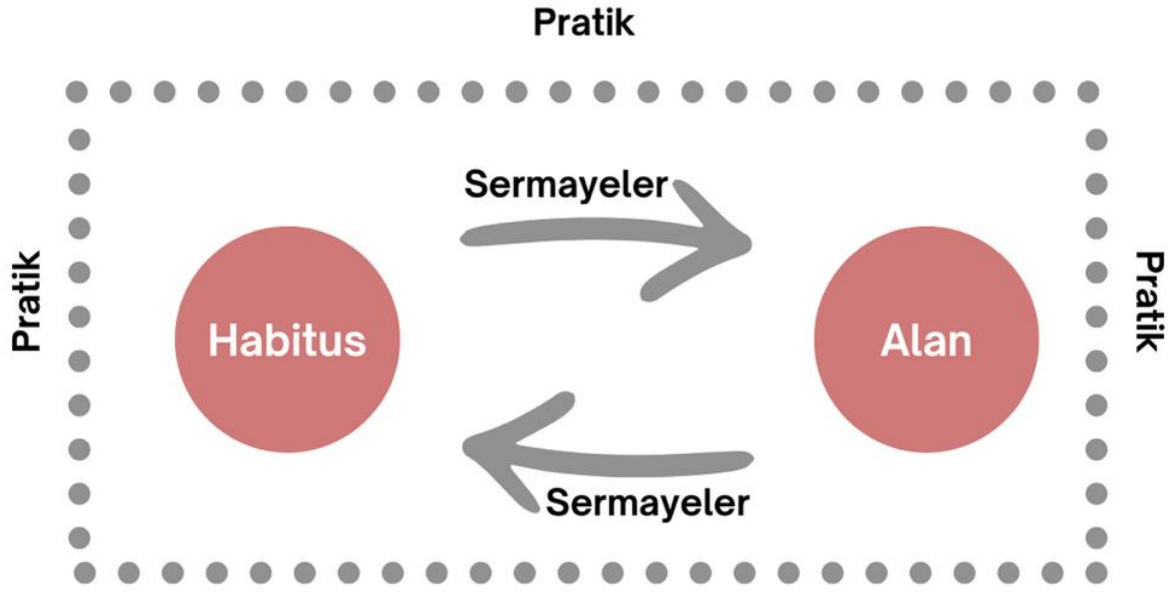
Bourdieu burada modern ekonomi içinde çalışmayı seçenlerin ve Fransız sömürgecilerin tam bir proletere dönüşmeseler de kendi alt sınıfı içinde bulunanların zor durumlarını araştırdı. Alan araştırmaları sırasında Cezayir'deki kanlı savaşta, devletlerinin iddia ettiği özgürleşme ve uygarlık misyonuna ihanet ettiğini, kendini ilerleme adı altında meşrulaştıran sömürgeciliğin, kendi altında yatan çıplak şiddeti sergilediğini öne sürmüş ve Fransız aydınlar kuşağı için biçimlendirici bir deneyim sunmuştur (Calhoun, 2000, s. 86).

Bourdieu felsefe eğitimi almış olmasına rağmen Cezayir'de kendi kendini eğitmiş bir etnografa dönüştü. Bir etnograf, bir başka sosyo-kültürel dünyaya girdi, yabancı bir dili konuşmayı öğrendi ve olanları araştırdığı dünyaya önemli açılardan büyük ölçüde yabancı kalarak anlamaya çalıştı. Bu deneyimler ona iç ve dış sosyal hayat perspektiflerini uzlaştırmamanın önemini göstermiştir. İş ne kendi düşüncelerini dayatmak ne de basitçe araştırdığı insanların düşüncelerini aktarmaktı (Calhoun, 2000, s. 87).

Bourdieu'nün (2020) Avrupa Sosyoloji Merkezi'nde (Centre in de Sociologie Européenne-CSE) yürüttüğü ve yönettiği eğitim ve kültür sosyolojisi çalışmaları etrafında şekillenmiş çoğu kavramın temeli Cezayir'deki etnolojik ve sosyolojik çalışmalarından doğmuştur. Buna Cezayirli işçilerin ekonomik, demografik ve siyasal hareket tarzlarında gözlemlediği ve Fransız öğrenciler ve ailelerinde yeniden keşfettiği öznel ümitler ve nesnel ihtimaller arasındaki ilişki örnek gösterilebilir. Saha deneyimlerine dayanan bu aktarım, bilişsel yapılarda, taksonomilerde ve faillerin sınıflama işlemlerinde daha fazla görülür (s.59).

2.3.4.2. Alan ve Habitus Kavramlarının İlişkisi

Habitus ve alan kavramları bazı noktalarda benzerdir ancak tamamen birbiriyle bağlantılı olarak işler. Bir alan ölü bir yapı yahut boş yerler sistemi değildir. Oyuna giren, oyunun ödüllere inanan ve bunun peşinden koşan oyuncular olduğu sürece varlığını devam ettirebilecek bir oyun mekânıdır. Uygun bir alan kuramı, toplumsal eyleycilerin kuramını da gerektirir. Eyleyciler toplumsallaşmış organizmalardır ve bireye indirgenemezler. Oyuna girme ve oyunu oynama yetenek ve eğilimini içeren yatkınlıklarıyla donandığı ölçüde etkili ve aktiftir. Eyleycilerin aktivitesine fırsat veren bir yapı olmadan habitus kavramı eksiktir (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.28).



Şekil 2. Pratik aracılığıyla alan, habitus ve sermaye arasındaki etkileşim. Lisahunter, S. W., & Emerald, E. (2015). Pierre Bourdieu and his Conceptual Tools. In Lisahunter, S. W., & E. Emerald (Eds.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (p. 5). London and New York.

Pratik duygusu önceden bilir ve tanır, gelecek durumları şimdiden okur. Çünkü habitus geçmiş, şimdi ve geleceği kesiştirir. Habitus bedenin en derinine yerleşir ve harekete geçirilmeyi bekler. Bourdieu habitus ve alan kavramları ile kendiliğinden olan ile toplumsal zorlamayı, özgürlük ile zorunluluğu, seçim ile yükümlülüğü birbirinden ayırır. Bu sahte ikicilikten kurtulur. Yapı ile eyleyici arasında bir seçim yapmaya gerek yoktur. Aynı şekilde nesnelerde ve kişilerde somutlaşan ya da nesneleşen alan ile oyun alanında becerilerini kullanarak oynayabilen eyleyiciler arasında bir seçim yapılmasına gerek kalmaz (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.29-30).

Alan oyuna bezer, alanda bir oyun ve oyunun uygulanabilir kuralları olmalıdır. Huizinga'nın oyun hakkında söyledikleri alan için de söylenebilir. Alan temel bir yasa ve kurallardan oluşur. Ancak alanda oyunda olduğu gibi kuralları açıklayan bir homotetik kurum veya federasyon yoktur. Alana özgü düzen, yaptırım, sansür, baskı ödül uygulama olmasa da vardır. Örneğin en az kurumsallaşma özelliği taşıyanlardan biri, bilim veya üniversite alanlarına da kıyasla sanat alanıdır (Bourdieu & Chartier, 2021, s. 25-26).

Toplum sadece bireyleri ifade etmenin ötesinde, bireylerin içindeki bağ ve bağlantıların toplamını ifade eder. Bourdieu'nün özgünlüğü bu anlayışları açıklarken yöntemsel bir kesinlik ve habitus ile alan kavramlarının bağlantı yumakları olduğunu ileri sürmesinden gelir. Bir alan, sermaye biçimlerinin konumlarındaki tarihsel ve nesnel bağlantılar

bütününden ibarettir. Habitus ise bireylerde hapsolmuş, zihinsel ve bedensel algı ile beğeni ve eylem şemalarından oluşan tarihsel bağlantılar bütününden biçimdir (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.25).

2.3.5. Bourdieu'nün Eğitim Alanına Yönelik Eleştirileri

Tarih sermayesinde, Bourdieu'nün eğitim eleştirisi dikkate alınır. Bourdieu sosyoloji çalışmalarının yanı sıra antropoloji, eğitim, kültür tarihi, dilbilim ve felsefe gibi bilimleri bir araya getirebilmiştir. O'nun zor anlaşılmasının sebeplerinden biri de eserlerinin disiplinleri birbirinden ayıran sınırları rahatça geçmesidir (Yel, 2016, s.561). O'na göre sermayeyi elinde bulunduranlar (devletler, kurumlar, aileler vb.) gücü elinde bulundurur. Sosyal eşitsizliğin temelinde sermayenin eşitsiz dağılımı yer alır ve diğer alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarını da etkiler. Eğitim kurumlarında öğrencilerin her biri farklı habitus ve sermayelere sahip ailelerin çocuklarıdır. Yani sosyal sınıfları farklıdır. Her çocuk aynı seviyede ve kapasite de değildir, ailevi koşullar ve sosyal sınıfları nispetinde kapasitelere sahiptir. Dersin “*zihinlere kazıma eyleminin*” verimliliği, aşlamaya çalıştığı habitus ile aile tarafından aşılınmış habitus arasındaki mesafeye bağlıdır (Bourdieu & Passeron, 2019, s.107).

Bourdieu'ya göre devlet kendisini tekelleştirici bir biçimde dayattığı sistemler ile ortaya çıkar. Kültürel alan ele alındığında devlet yazım ile dil piyasasının bütünleşmesini sağlayarak kendisini hayata geçirir. Norm hâline gelmiş imlâ, ölçü birimleri, hukuk vasıtasıyla kendini oluşturur. Bu birleşme, merkezileşme, standartlaşma ve homojenleşme sürecine yeniden üretilme süreci de eşlik eder. Eğitim sistemi vasıtasıyla her kuşaktaki birey olma sürecinde bu standartların yeniden üretimi sağlanır. Cübbe soyluları olarak adlandırılan alimler zümresinin yükselişi, kültürel sermayenin özel bir sermaye türü olan soyluluk sermayesi karşısında yükselişi ile hukuka, okula, liyakate, yetkinliğe dayanan doğuştan getirilen yeteneklerin karşısında durmaya yetkin bir kademenin yükselişi sağlanır (Bourdieu, 2016, s. 391).

Öğrencilerin cinsiyet, sosyal köken, okul geçmişi vb. farklı geçmişlerini yok saymak, bu farklılıkları anlayabilmenin de önünü kapatmıştır. Sanat alanından bir örnekle, edebiyat alanından sonra caz eğitimi verileceği zaman üst sınıflardan gelen öğrencilerin bu alanda başarı yakalama şansının daha fazla olduğu görülür. Ya da şehir merkezinde oturan çocuk ile taşra da oturan çocuğun sınav sonuçları merkezde yaşayanın lehinedir (Bourdieu &

Passeron, 2019, s. 107-110). Öğrencilerin geldiği çevreler tercihlerinin kısıtlı veya geniş olmasında büyük ölçüde etkiye sahiptir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.17).

Bourdieu kültürel ve sembolik sermayenin, toplumsal alanda eşitsizlikler üretiminin altında yatan nedenlerden biri olduğuna vurgu yapar. Kültürel ve sembolik sermaye, eğitim sisteminde avantaj sağlayarak toplumsal hiyerarşide üst sıralara yükselmeyi kolaylaştırır. Bourdieu eğitimde var olan sosyal eşitsizliklerin, okul müfredatı, anlamlar, semboller ve değerler sisteminden kaynaklandığını iddia eder. Ona göre öğretme-öğrenme süreçlerinde verilen eğitim yalnızca belli bir kültüre aittir ve bu da eğitim kurumlarını orta sınıf değerleri ve normlarını meşrulaştıran birer araç hâline getirir. Bu sırada devlet her alanda olduğu gibi eğitimde de sermaye dağılımını kontrol etmektedir. Eğitim sistemi mevcut toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmeye devam eder (Aguado, Ballesteros & Malik, 2012; Reinders, Dekker & Falisse, 2021).

Toplumsal eşitsizliklerdeki körlük tüm eşitsizlikleri yetenek noksanlığı ile alakalı “doğal eşitsizlikler” olarak açıklar. Böylece gerçek eşitsizliğin sebeplerini incelemekten kaçınılır. Yeterlilik sınavları ile doğuştan gelen imtiyazlara dayalı bir seçme sisteminden ziyade sınavın herkese eşit şans sağladığı ileri sürebilirler. Oysa sınav, toplumsal kökenin tesirinin kendisini örtük biçimde tatbik etmeye devam etmesine imkân tanır. Toplumsal yönden eşit olmayan öğrenciler buna rağmen aynı kriterlere ve sınavlara tabi tutularak gerçek adaletsizlik ile muamele görür. Sınav ile seçilmiş özneler üretilmiş olur. Orta sınıf kökenli veya öğretmen ailelerden gelen hocalar, entelektüel sınıfın üyeleri olarak karizmatik ideolojiye daha fazla bağlıdırlar. Yeterlilik sınavı, savunucularının ortaya çıkmasına sebebiyet veriyorsa bu belki de daha az kişisel liyakate bağlı ve olabildiğince demokratik bir usul tarafından teminat altına alınabilmiş imtiyazlardan olmasındandır (Bourdieu & Passeron, 2019, s.272,273; Bourdieu & Passeron, 2022, s.108-112).

Bourdieu, baskın sınıfların kültürel sermayesini tercih ederek ve alt sınıfların kültürel sermayesini değersiz hâle getirerek, eğitim sisteminin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynadığını savunur (Tzanakis, 2011). Böylece üniversitenin ve akademik başarının örtük ideolojisinin karşısında hiçbir şey duramaz. Bu ideolojide Kant’çı etiğin liyakat anlayışına zıt olarak, tüm beceriler mucize çocuktan gelir. Eğitim sürecinin kısalığı yeteneğin büyüklüğüne isnat eder. Öyle ki, fazlaca sarf edilen çabanın itibarsızlaştırılmasını kendine kalkan eder: "Kitap kurdu", "inek", "yumurta kafa" gibi argo lakaplar karşısında “lütuf” karizmatik bir ideolojiye gönderme yapar. Kültürel imtiyazların

ifşası, öğretim sisteminin başlıca kullanıcılarının kendi başarılarında doğal ve şahsi yetenekleri teyit etme imkânını savuşturur. Yetenek ideolojisinin her şeyden önce okul ve kültür hususlarındaki eşitsizliklerle ilişkili olduğunu açığa çıkarır. Alt sınıflardan gelen öğrenciler kendi başarı veya başarısızlıklarını karizmatik ideolojiye bağlar. Başarısızlık ihtimali, kendini gerçekleştiren bir kehanete dönüşerek artar. Sosyal durum etkisi yetenek eksikliğine bağlanır. Oysa entelektüel aile çevresinin, okula ilişkin yatkınlıkları yetenekten bağımsız doğal olarak oluşturduğu unutulur (Bourdieu & Passeron, 2022, s.112-113).

Öğretim sisteminin demokratikleşmesini amaç edinmek ile eşitsizliklerin önüne tam anlamıyla geçilemez. Kültürel eşitsizliğe sebep olan tüm sosyal faktörleri etkisiz kılmak için eğitimde herkese eşit şartlar veren bir eğitim sistemi kurumsal ve ekonomik imkânlarla donatılsa bile bunun üstesinden gelemeyiz. Yine iyi ailelerden gelen elitin seçimi ötesine geçilmez. Bunun için kültürel eşitsizlikleri sosyoloji üzerine inşa etmiş, gerçek manada akılcı bir pedagoji eşitsizlikleri azaltabilir. Öğretmen ve öğretim elemanlarının alımı, öğrenci seçimlerinin demokratikleşmesi ile de eğitime nüfus edilebilir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.119). Yani baskın sınıflardan gelen öğrencilerin eğitim sisteminde başarılı olma olasılıkları daha yüksekken, alt sınıflardan gelen öğrenciler daha büyük zorluklarla karşı karşıya kalır ve sistemden kendi kendilerini elenme olasılıkları daha yüksek olur. Bu da sosyal eşitsizliğin devam etmesine yol açar (Sadownik & Semel, 2010, 5).

Sonuç olarak Bourdieu'nün eğitim üzerine yaptığı eleştiriler, eğitim sistemini toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olarak gördüğünü vurgular. Ona göre, eğitim kurumları sosyal sınıf farklılıklarını ve kültürel sermaye eksikliklerini pekiştirir. Bu durum öğrenciler arasında cinsiyet, sosyal köken, coğrafi faktörler ve ekonomik durum gibi birçok alanda eşitsizliklere yol açar. Örneğin, kadınların entelektüel mesleklere yönelme eğilimi düşük olabilir ve alt sınıflardan gelen öğrencilerin yüksek öğretimde yaşadığı zorluklar belirgin olabilir. Bourdieu'nün çalışmaları, öğrencilerin kültürel ve sembolik sermayelerinin eğitimdeki başarıları ve gelecekleri üzerinde belirleyici olduğunu vurgular. Bu da eğitim sistemimizdeki eşitsizlikleri anlamak için kültürel, ekonomik ve sosyal faktörlerin bir arada ele alınması gerektiği anlamına gelir.

2.3.6. Bourdieu'nün Eğitim Alanına Yönelik Araştırmaları

Yüksek öğretim düzeyindeki okullarda, toplumun farklı toplumsal katmanları eşitsiz bir şekilde temsil edilmektedir. Bourdieu ve Passeron'un (2022) tespitine göre babası tarım

işçisi olan erkek çocuklarının %1, sanayici olanların %70, serbest meslek sahibi olanların ise %80 yüksek öğretime devam etme şansı vardır. Ayrıca alt ve orta sınıflardan gelen öğrenciler sadece bazı bölümlere itilmektedir. Babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğunun, babası tarım işçisi olana göre %80, sanayi işçisi olana göre ise kırk kat daha fazla üniversiteye gitme şansı vardır. En yoksul kesimlerin ise çocuklarını yüksek öğretime gönderme şansı %5'ten daha azdır. Bu imgeler sonrasına yönelik tedrisi meyilleri gösteren etkenlerdir. Yüksek öğretimde sadece %6 oranında işçi çocuğunun olduğu söylencesi, öğrenci dünyasının bir burjuva yeri olduğu düşüncesini akla getirir. Farklı sınıfsal kökenlerdeki öğrencilerin eğitim eşitsizliklerini yansıtmaktadır. Yüksek eğitimde en çok temsil edilen kesimler, çalışan nüfusu en az temsil eden gruplardır (s.14-16).

Eşitsizlikler cinsiyet farklılığında da kendisini gösterir. Öğrencilerin geleceğe yönelik eğilimleri noktasında alt ve üst sınıflar arasından gelenlerdeki farklılıklar nasıl belirginse, kadın ve erkek öğrenciler arasında da o şekilde belirgindir. Kadınların entelektüel mesleklere yönelme ihtimali daha düşüktür. Kadınların sıklıkla garanti ve risksiz tercihlere yönelimi söz konusudur. Tıpkı alt sınıflardan gelen erkek öğrencilerinin daha gerçekçi bir yaşam kurmaya zorunlu olmalarından dolayı meraklı amatör oyununa kapılmamaları gibi. Zaruretin kendisini kaide olarak dayatması nedeniyle mesleği yapmaya hazırlanırlar (Bourdieu & Passeron, 2022, s.101). Eğitim sistemi, egemen sınıfların, eğitim kurumları tarafından kolayca tanınan ve onaylanan kültürel sermayesini ödüllendirme eğilimindedir. Buna karşılık, tahakküm altındaki sınıfların kültürel sermayesi genellikle eğitim sistemi tarafından değersizleştirilir ve tanınmaz (Koustourakis, Asimaki & Spiliopoulou, 2016).

Belirli alanlara erkek öğrencilerin daha fazla yönelmesi ve kız öğrencilerin edebiyat fakülteleri gibi sözel alanlara daha fazla mahkûm olması da olasıdır. Kadın öğrencilerin sosyal kökeni, öğrenim türü, tedris geçmişinin erkek öğrencilerden farklı olması eşitsizliğin nedeni olarak görülemeyeceğine göre, erkeklerin üstünlüğünü doğal eşitsizlik türüyle açıklamak gerekir. Görünürde bilinçli ve mantıklı olan tercihler, aslında kadınları bu tercihe iten nesnel şanslar sisteminin bir sonucudur. Kadınlar kadınsı bir yatkınlık gerektiren mesleklere bilinçsizce yönelmiş olurlar. Erkeklerin kolayca tercih edildiği alanlarda kadınlar daha zorlu bir süreçten geçerek tercih edilirler (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 110-113).

Bilim sermayesi çalışmalarında da cinsiyet faktörünün öğrencilerin meslek seçimlerini büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Kızlar bilim ile ilgili dersleri sevseler de bu alanda kariyer düşünme oranı erkeklere kıyasla düşüktür. Ankete katılanlar arasında bilim derslerini

seven kızların %12'si bu alanda kariyer yapmayı düşünmesine rağmen, erkeklerin %18'i bilim insanı olmaya sıcak bakmaktadır. Ayrıca kendilerini daha “kız gibi” gören kızların %64'ü sanatsal bir alanda kariyer planlamaktadır (ASPIRES, 2013, S.11). Erkeklerin bilimi kendilerine göre olarak tanımlama oranları kızlardan daha yüksektir. İstatistiklere göre 16 yaşından sonra, erkeklerin bilime katılım oranı daha yüksekken kadınlarınki düşüktür (Archer, Dewitt & Willis, 2014, s.20-24).

Kızların dezavantajlı durumları alt sınıflarda çok daha net biçimde kendisini göstermektedir. Genel olarak kızlar %8'in biraz üstünde bir oranda (erkekler %10) yüksek eğitime erişim şansı olmasına rağmen, bu oran alt toplumsal sınıflar seviyesinde daha güçlüdür. Babaları üst ve orta düzey olan kız çocuklarında bu fark azalmakta hatta ortadan kalkmaktadır. Ancak üst sınıfta olmaları nedeniyle erkeklerle eşit düzeyde yüksek öğretim şansına sahip olmalarına rağmen edebiyat fakülteleri gibi kızların mahkûm edildiği alanlara yönelmeleri de kuvvetle muhtemeldir. Tehditler, tercih noktasında imtiyazlılara kıyasla alt sınıflara, erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilere, kendini daha fazla dayatır. Toplumsal kökenin eğitim eşitsizliklerine tesiri, en az temsil edilen grupların lehinedir. Bu eşitsizlik kendisini en açık biçimde sözel bölümlerde ele verir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.14-23).

Bourdieu, eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten mekanizmasında, kızlar söz konusu olduğunda alt sınıflardan gelen öğrencilerin daha dezavantajlı durumunu ortaya koyar. Eğitimde cinsiyet eşitsizlikleri, sosyal sınıf kökeninden ayrılmaz biçimde iç içe geçmiştir (Aguado vd., 2012). Bourdieu'nün kapsamlı ve ayrıntılı çözümlemesi eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerin kökenlerine ve bu eşitsizliklerin yarattığı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin (İsmail, 2015) kadınların eğitimdeki başarısının istihdamdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yetmediği gibi kadınlar eşitsizliklerden daha az etkilenmek için eğitimde erkeklere oranla daha çok başarılı olmak zorundadırlar.

İmtiyazlı sınıflardan gelen öğrenciler geldikleri çevreden derslerinde işlerine yarayacak alışkanlık ve pratiklerin yanında; bilgi, maharet, ince bir zevk edinirler. Öğrencilerin sosyal sınıfları ne kadar yüksekse tiyatro, müzik, resim, caz, sinema gibi kültürel alanlarda o kadar geniş bilgiye sahiptir. Sanatsal yönelimler de sosyal kökenin yarattığı eşitsizliklerden nasibini alır. Değerler daha ince farklılıklar üzerinden kendisini dolaylı olarak ele verirler. Köylüler, orta seviye yöneticiler, işçilerin ve yüksek düzeydeki yöneticilerin erkek çocukları eşit seviyede bir klasik tiyatro bilgisi ortaya koyabilse de benzer değerleri ifade etmeyebilir. İyi bir klasik tiyatro bilgisini avangart tiyatro ve bulvar tiyatrosu ile ilişkilendirebilmek veya

bunlardan bihaber olmak noktasında bilgi düzeyinin farklılığı ortaya çıkar (Bourdieu & Passeron, 2022, s.37-38).

Eğitim sistemindeki eşitsizlikler, yüksek öğretime erişimde de belirgin hâle gelir. Alt sınıflardan gelen öğrenciler arasında sıklıkla gecikme, kalma ve ders tekrarı gibi zorluklar yaşanır. Ekonomik imkânların eşitlenmesiyle birlikte, eşit yeteneklere sahip tüm öğrencilere aynı fırsatların sunulduğu düşünülebilir, ancak bu genellikle üst sınıfların kültürel alışkanlıkları ve eğitim sistemine uygunluğuyla ilişkilidir. Alt sınıflardan gelen öğrencilerin, kendi kültürlerinden farklı bir eğitim programına uyum sağlamaları gerektiği durumlarda ekültürasyona maruz kaldıkları görülür. İşçi çocukları için üniversiteye gitme şansı düşükken, sürekli başarı beklentisi altında olabilirler. Bu durum, yüksek öğretimde de belirgin olan göreceli eşitlik algısının, altta yatan eşitsizlikleri gizleyebileceğini gösterir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.42-43).

Eğitimdeki başarı, üst sınıf ve orta sınıf öğrenciler arasında kültürel farklılıklar ve yaşam deneyimleri nedeniyle önemli ayrılıklar ortaya koyar. Üst sınıf öğrenciler genellikle kültüre erişim ve yaşam tarzları konusunda avantajlıdır. Bu durum, parlak bir üst sınıf öğrencisinin kültürüyle daha yakın ilişki kurmasını sağlayabilirken, orta sınıf öğrencileri için daha zorlu bir süreç olabilir. Coğrafi faktörler de eğitimdeki eşitsizlikleri etkiler. Büyük şehirlerde yaşayanlar genellikle daha fazla eğitim fırsatına sahipken, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin erişimi daha sınırlı olabilir. Bu durum, toplumsal hiyerarşideki farklı grupların eğitimde karşılaştığı zıtlıkları gösterir. Ancak, bu farklılıklar deterministik değildir ve bireylerin çabalarıyla aşılabılır veya etkisi azaltılabilir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.44-45).

Eğitim sistemimizdeki eşitsizlikler, kültürel, ekonomik, cinsiyet ve coğrafi gibi faktörler tarafından belirlenir. Bu durum, bazı öğrenciler için kolay bir miras gibi gelirken, diğerleri için ciddi çalışma gerektiren zorlu bir süreç hâline gelir. Ancak bu eşitsizlikleri sadece ekonomik açıdan ele almak, gerçek sorunları göz ardı etmemize ve kapsayıcı bir bakış açısından uzaklaşmamıza neden olabilir. Bilim sermayesi çalışmaları ile eğitimdeki eşitsizlikleri tüm yönleriyle inceleyerek bilimin herkesin erişebileceği bir alan hâline gelmesini sağlamak için çaba gösterilmektedir. Bu tür çalışmalar, eğitimde daha adil koşulların oluşturulmasına yönelik önemli adımlar atılmasını sağlar. Öğrencilik, sadece öğrenme değil aynı zamanda kendini oluşturma sürecidir. Kendi kültürünü yaratmaktan ziyade, mevcut kültürü etkin bir şekilde kullanma ve aktarma yeteneğini geliştirme sürecidir.

Öğrencilik, üretmek değil üretmeye yatkın bir birey olarak kendini geliştirme sürecidir (Bourdieu & Passeron, 2022, s.90).

Okul, öğrencileri gelecekteki mesleklerine hazırlarken onları "öğrenci" rolünde tanımlar. Ancak gerçekte, öğrenciler genellikle bu rolü sorgulamadan kabul ederler ve mevcut sistem tarafından yönlendirilirler. Bu durum, öğrencilerin eylemlerinin gelecekteki yaşamlarına dair gerekliliklere uygun olması gerektiği yanılsamasını yaratır. Üniversite eğitimi, öğrencilere bir yandan entelektüel gelişim fırsatı sunarken diğer yandan onları "ineklik" veya "meraklı amatörlük" gibi rollerde sıkıştırabilir. Bu roller, öğrencilerin aslında gerçek mesleki beceriler edinme amacını unutmalarına neden olabilir. Ancak sistem bu rolleri teşvik ettiği sürece, öğrenciler ve hocalar arasındaki ilişki bu şekilde devam edebilir (Bourdieu & Passeron, 2019, s.269; Bourdieu & Passeron, 2022, s.94-95).

Öğrenciliğin mistikleştirilmesi, pedagog ve çırağın bir araya gelmesi yerine seçilmişlerin seçim buluşması sağlanır. Hocalar meslek erbabı yetiştirme görevlerinin üstünü örterek “Tanrı vergisi” yetenekleriyle kültür aktarıcısı bir üstat olarak “münevver” yetiştiren kişi rolüne bürünür. Hocanın çabası onu koruyan ve kıymetlendirenler yöneliktir. Belirsizlikler tüm öğrenciler için geçerli değildir. Örneğin tıp fakülteleri, edebiyat fakültelerine oranla daha net uygulamalar içerir. Edebiyat fakülteleri sosyoloji gibi daha belirsiz olmaları nedeniyle yönelimleri belirsiz öğrencileri kendisine çeker (Bourdieu & Passeron, 2022, s.95-96).

Cinsiyetler arası iş bölümü değerlendirildiğinde kadınlar hâlen geleneksel modelin hâkimiyetindedir. Benlik algısının en az bilinçli tarafı cinsiyet söz konusunda en belirgin hâle gelir. Kadınların ev işlerine daha fazla vakit ayırmasını sağlayacak, öğretmenlik mesleğine daha fazla yönelmesi cinsiyet kategorileştirmesiyle açıklanır. Kadınlar erkeklerle aynı zorlukta işi yapsalar dâhi kendilerini daha mütevazî ifade ederler. Siyaset ve politika söz konusu olduğunda erkekler daha fazla aktiftir ve sendika liderliği daha çok erkeklere kalır. Kadınlar siyaset ve politikayla daha az ilgilenir, konuyla ilgili daha az gazete ve dergi okurlar (Bourdieu & Passeron, 2022, s.98-99).

2.3.7. Eğitimde Sermaye, Alan ve Habitus İlişkisi

Bourdieu'nün oyunlar benzetmesi ile alan kavramını açıklayışı kısaca hatırlanacak olursa, her mesleği kendine göre kuralları, prestij özellikleri, başarı kriterleri olan oyunlara benzetir. Her meslek kendi kriterlerine göre birikim (sermaye) yapar. Bir hukukçu için başarı kriteri

iyi bir yargıç, yasa koyucu ve iyi bir savunucu olması iken, edebiyatçıdan güzel ve akışkan bir yazı yazması, şiirsel olması beklenir. Birinden beklenen özellikler diğesinde tamamen beklenmez. Başarı kriterleri ayrıdır (Bourdieu & Wacquant, 1992, s.101).

Alan kavramı sosyal hayatta meslek alanlarını ifade ettiğı gibi, eğitimde de her bir dersi ifade eder. Her bir ders kendisine göre birikimler içerir. Matematik derslerinde sayıları okuma ve yazma, ritmik sayma, problem çözme ve kurma, veri analizi, zihinden işlem yapma gibi kazanımlar öne çıkarken (M.E.B., 2017, s.10), kimya derslerinde elementleri sembolleriyle eşleştirme, temel maddeleri kullanarak deney yapabilme, mol kavramını açıklama gibi kazanımları edinmek önemlidir (M.E.B. 2018, s.1-2).

Her dersten beklenen kazanımlar diğder dersten farklıdır. Bourdieu'nün alan kavramını eğitime uyguladığımızda her bir ders kendine göre kuralları, prestij özellikleri, başarı kriterleri olan alanlardır denilebilir. Bilim sermayesi çalışmalarında daha çok bilim alanındaki sayısal (matematik, fizik, fen, kimya, biyoloji vb.) dersler dâhil edilmiştir. Bunlar pozitif bilimler yönünde ilgiyi ve ön yargıları tespit etme ve bu alana yönelimi arttırmaya yönelik akademik girişimlerdir. Bu nedenle tarih gibi sözel alan derslerine yer verilmemiştir (Archer vd., 2014, s.13).

Eğitimde herhangi bir alandaki derse yatkınlığı yüksek olan bir öğrencinin habitusu o alanına uygundur. Habitus; alışkanlık, içselleştirilmiş zihinsel ya da bilişsel yapılar (Ritzer & Stepnisky, 2019b, s.227; Yel, 2016, s.564) gibi anlamlarda kullanılmaktadır ve eğilimi ifade eder. İnsanın kendisini en rahat, en kolay adapte edebildiğı alanlar habitusuna uygun alanlardır. Eğitim alanından baktığımızda ise her bir ders alanı içinde öğrencinin en kolay üstesinden geldiğı ders en çok çalıştığı, ilgi duyduğu, çeşitli sosyal ve kültürel kaynaklardan beslenebildiğı derstir. Öğrencinin ders (alan) birikiminin (sermayesinin) yüksek olduğu durumda o derse yatkınlığının (habitus) yüksek olmasını ifade eder. Habitus iç eğilimken, alan dış koşullardır.

Bourdieu ve Wacquant (1992) bu noktada “*sudaki balık*” benzetmesini kullanır. Habitus ürünü olduğu toplumsal bir dünya ile karşılaştığı zaman sudaki balık gibidir. Suyun ağırlığını hissetmez, etrafındaki dünyayı olduğu gibi kabul eder. Habitus, yaşadığı alanda kendi evindedir (s. 127-128). Deniz, bir alan ise habitus, balığın o alana uygun ve o alanda oldukça rahat olmasıdır. Aynı şekilde, ders bir alan ise öğrencinin o dersteki birikimi sermaye, birikiminin oluşturduğu eğilim ise habitusudur. Bir derse yatkınlığı olan öğrenci, o dersle daha fazla haşır neşir olur. O derste sudaki balık gibi rahattır ve başarılıdır. Yatkın değilse o

derste zorlanır, derse ilgisizdir. Habitus içsel bir eğilim olsa da koşulları aile ve sosyal çevre tarafından oluşturulur. Aile ve sosyal çevre tarafından aktarılır. Bourdie’u eğitimde öğrenci düzeyini etkileyen en önemli etkeni, öğrencinin ve ailesinin sahip olduğu sermaye (ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik), habitus ve alan etkileşimi ile açıklamaktadır (Bourdieu, 2019, s.107).

2.3.8. Eğitimde Tarih ve Sosyoloji İlişkisi

Tarih ve sosyoloji ilişkisini Bourdieu’nün bakış açısı ile açıklamadan önce bu disiplinlerin tanımlarını yapmak yerinde olacaktır. Ancak tanımlama aynı zamanda disiplinlerin kısıtlı bir şekilde ifadesini beraberinde getirir. Aslında her iki disiplin de bu tanımlamalardan daha fazlasını ifade etmektedir. Veyne (2014) tarihi tanımlarken “*tarih olayların anlatısıdır: geri kalan her şey bunun sonucudur*” ifadelerini kullanır (s.18). Tarih, insanoğlunun yeryüzündeki eylemlerinin hikâyesidir. Bu hikâyenin araştırılması ve anlatılması tarih uğraşısını ifade etmektedir (Alkan, 2014, s.35). Giddens ise (2006) sosyolojiyi “*insanın toplum yaşamının, insan grupları ile toplumlarının bilimsel incelemesi*” olarak tanımlar. Sosyal varlık olarak insanın kendi davranışlarını incelemesi açısından zorlayıcı bir disiplindir (s.4).

Tarih ve sosyoloji her ikisi de sosyal bilim disiplinleri arasında yer alır. Araştırma yöntemleri açısından benzerlik ve farklılıkları bulunur. Örneğin tarihsel gerçeklik başka yer ve koşullarda farklı şekilde olabilme olasılığını taşıırken, sosyoloji bir olayı veya durumu tarihselleştirdiğinde kader dışı bir biçim verir, tez değil tespit sunar. Ancak tespit olarak sundukları cevap bulabileceği yerlerde tartışılmaz. Sosyolog olasılık dâhilinde olan zorunluluğu, zaruri olmadan icap eden eylemin sosyal şartlar sistemini ifşa eder (Bourdieu, 2020, s.48-49).

Temel anlamda sosyoloji, her zaman tarih temelinde ve ona yönelik bir girişimdir (Skocpol, 2014, s.1). Sosyal bilimler alanı genel olarak biyografi ve tarihin sosyal yapılar içindeki sorunlarıyla ilgilenir. İnsanın doğru bir şekilde incelenmesinin koordine noktaları biyografi, tarih ve toplumdur. Sosyoloji okulları bu koordine noktalarından uzaklaşmaları ile ve klasik geleneği terk etmeleri ile eleştirilirler. Zamanın sorunları, tarihin sosyal çalışmanın bir parçası olduğu görüşünün uygulanması ve sosyolojik olarak uyumlu bir insan psikolojisinin daha da geliştirilmesi ihtiyacı kabul edilmeden yeterince ifade edilemez. Tarihi kullanmadan ve psikolojik meselelere ilişkin tarihsel bir anlayışa sahip olmadan bir sosyal bilimci,

alışmalarının yön verici noktalarını, olması gereken sorun türlerini yeterince ifade edemez (Wright Mills, 1959, s.143).

Bourdieu sosyolojinin görevini toplumsal dünyaların en derindeki yapıları kadar, bu yapıların yeniden üretimini sağlayabilecek mekanizmaları da gün yüzüne çıkarmak olarak tanımlar. Sosyolog bu noktada iki okumayı da yapabilmelidir (Bourdieu & Wacquant, 2014, s.17). Bourdieu, Marx, Max Weber ve Èmile Durkheim gibi modern sosyolojinin kurucu figürlerinin düşüncelerinin özgün bir sentezini yapmıştır. Sosyolojiyi aşp sosyal bilimler alanında özgün bir düşünür olarak anılmasında, bilim adamının siyasi alana müdahil olmaması anlayışını terk edip, neoliberal küreselleşme politikalarına karşı mücadelesi katkı sağlamıştır. Bu yaşamının son on yılını kapsayan süreçtir (Çaymaz, 2021, s.6).

Sosyoloji, günümüzde ulaştığı nokta da hedefleri geniş bir bilimdir. Pratikleri çeşitlilik arz etmektedir. Sosyoloji istatistiki analizleri, matematik modellerin gelişimini, somut betimlemeleri kapsar. Bu çalışmaların hepsini bir kişinin yapabilmesi ender bir maharettir. Bunların teorik karşıtlıklar gibi gösterilmesinin nedenlerden biri, sosyologların kendilerine en vasil olanı dayatma ve meşrulaştırma peşinde olmalarıdır. Kısıtlı baktıkları için bilimin kısıtlı tanımını dayatmaya çalışmaktadırlar (Bourdieu, 2020, s.74). Sosyoloji, simgesel şiddet, simgesel manipölasyon gibi profesyonel söylem üreticilerine karşı kendini savunma araçları üretir. Gazeteci, piskopos, profesör, filozof gibi toplumsal evrenden bahsedenele güvenmez. Çünkü sosyoloji işinin özünde toplumsal evren üzerine sıradan söylemin retorığıne ve yarı bilgili uzmanların söylemine karşı uyarmak vardır. Ancak sosyoloğun ürettiğı kendini müdafaa araçları, bunları kullananlar tarafından ele geçirilmiştir ve sosyoloji böylece reklamın, pazarlamanın bir parçası hâline gelmiştir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.55-56).

Sosyoloji de diğer bilimlerle olduğu gibi tarih ile de iş biliğı içinde çalışabilirse toplumsal dünyayı daha iyi kavrayabilir. Örneğın Bourdieu 1975 yılındaki bir konut reformu politikasını incelerken, 1215 yılında Lordlar Kamarası'nda veya parlamentomda yaşanan bir tartışmayı inceleyen biri her ne yapıyorsa aynen onu yaptığından bahseder. Burada yapılan iki tarihçe arasında belirli bir anda yaşanan karşılaşmadır ve o anın kendisi de bir tarihtedir. Her ikisi de nesnenin tarihin ürünü bir yapı ile tarihin ürünü bedenselleştirilmiş bir yapı arasındaki ilişkinin, zorunlu ve rastgele olmayan geçici bir hâl olduğunu bilirse işlerini tam yapmış olacaklardır (Bourdieu, 2016, s.121-122).

Durkheim sosyolojinin herkesin kendisini sosyolog sanmasından dolayı zor olduğunu düşünür. Sosyoloji ve tarihin kendine özgü zorluklarından biri temsilcilerinin bilgiye doğuştan sahip olduğunu sanmasından kaynaklanır. Hemen anladığını zannetmek anlamının önündeki en büyük engeldir ve bu nesnelleşme ile aşılabılır. Toplumsal olguların şeyler gibi incelenmesi nesnelleşmeye ulaştırabilir. Kişiler sanki özneliği yokmuş gibi, söylenene, geçmişine, geçmişiyile ilgili söylediklerine, toplumsal evrenindeki zihinsel deneyimlerine, temsillerine dikkat etmeden incelenmelidir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.65-66). Tarih alanı bilginin tatbik edilmesinden daha az bilinçlenme sağlayarak korunuyor gibi bir durum söz konusudur. Sonuç olarak biri yapıların, diğeri niyetlerin tarafında olan bu iki zıt kutbun daha az çekişmeli işleyişi, araştırma konularının ve tarih yapma tarzlarının tam bir bütünlük sağlanamasa da mozaik şeklinde olduğu tarih alanında, farklı yaklaşımların birlikte yaşayabilmesini sağlıyor (Bourdieu & Chartier, 2021, s.71-72).

Popper (1998) tarihsellik (historizm) ile sosyal bilimlerin pozitif bilimlerle bazı ayrımlarına değinir. Tarihsellik sosyal kanunların tarihî göreliliğinden dolayı fizik kanunlarının bazı karakteristik metotlarının sosyal bilimlere uygulanamayacağı görüşüdür. Örneğin fiziksel bilimlerde her yerde ve her zaman kabul gören sonuçlar metodunun temelini teşkil eder ve genelleme imkânı vardır. Ancak sosyal bilimlerde deterministik genellenmenin yapılması zordur. Benzer şartlar ancak bir tek tarihî dönemde ortaya çıkar ve bir dönemden diğerine devam etmez. Fiziksel bilimlerde benzer durumlarda benzer şeyler olacağı varsayılır ancak tarihselliğe göre, tarihte benzer şartlar ancak tek bir tarihî dönemde bir araya gelir. Tarihsellikte düzenli olarak tekrarlanan bazı olaylar gözlemlense de fiziksel dünyadaki gibi değişmez nitelikte değildir. Fizikte olayın tekrarlanabilme imkânı vardır ve tüm şartların eşit olduğu tekrarlarda gerçekten yeni hiçbir şey meydana gelmez. Sosyal tarihte ise gerçek anlamda tekrarlar mümkün değildir. Hiçbir şey kendini tıpa tıp tekrar etmediği için gerçek anlamda yenilik ortaya çıkar (s.27-41).

Sosyoloji alanı ile karşılaştırıldığında, Fizik gibi bilimlerde çok daha az karmaşık konular ile uğraşılır, deneysel soyutlama metodu ile konu suni yoldan soyutlanabilir ancak bu metot sosyolojide kullanılamaz çünkü sosyoloji karmaşıktır. Tarihsellik, ön deyinin önemini vurgulamaya eğilimlidir ancak ön deyi ile ön deyide bulunan konular arasındaki bağlantıdan kaynaklanan karmaşıklıktan dolayı sosyal ön deyinin zorluğunu öne sürer. Ön deyin gelecekteki olayları etkileyebilme özelliği vardır. Ön deyide bulunabilen sosyal bilimcinin bu beyanlarını bir etkide bulunuyor olması onların objektifliğini yok eder. Sosyolojinin bütüncül bir bakış açısıyla çalışması gerekir. Sosyal gruplar hiçbir zaman

sadece üyelerinin toplamı olarak tam açıklanamazlar. Fiziksel olaylar nicel olarak açıklanabilirken, sosyal olaylar daha çok nitel tarzda açıklanabilirler (Popper,1998, s.27-41).

Tarihsel sosyoloji alanı, tarih ile sosyolojinin birlikte kullanıldıklarında kuvvetli bir sinerji yarattığı fikrine dayanır. Modern tarihsel sosyolojinin öncülerinden C. Wright Mills tarafından vurgulandığı gibi, belirli bir araştırma sorununa özgüdür ve zengin bir kuramsal çalışmaya ihtiyaç duyar. Bu, söz konusu parametreler içinde çalışan herkesin aynı kuramsal eğilimleri paylaştığı anlamına gelmez. Kuramın en ayrıntılı ve programlı değerlendirmesi Philip Abrams'ın 1982 tarihli Tarihsel Sosyoloji kitabıdır. Kitabında, tarih ve sosyolojinin “tarihsel sosyoloji” olarak yeniden yapılanmasını savunur (Özdalga, 2016, s.9-24).

Bourdieu “tarihçi sosyolog” mesleğini toplumsal dünya alanındaki mesleklerden biri olarak tarih ve sosyoloji disiplinlerinin ortak kullanıldığı bir meslek olarak önerir. Ona göre bu meslek tarihsel bilimlerin arasında onlara özgü bir donanım ile öğretilmelidir. Bu sayede filozoflarda ve tarihçilerde yaygın olmayan bu meslek bir nevi ara bulucu rolü üstlenerek filozofların tarihçiler üzerinde kurduğu tahakkümlerden kurtulmalarını, sosyal bilimlerin birleşmesini ve sosyoloji ile tarih arasındaki sınırları ortadan kaldıracak adımın atılmasını sağlayacaktır (Bourdieu, 2016, s.118-119).

Bir araştırma programı olarak önerilen uygulanması zor bir girişim olduğundan, yetkin bilimsel üretime dair bir tasavvur olarak ortaya çıkar. Belirli bir kuram ya da kuramsal kavramlar seti ile değil, toplumların incelenmesinde, metodoloji ile problemlerin seçimi hakkında genel bir yaklaşımla ilgilidir. Bu iki disiplin arasındaki klasik ayrım, tarihin somut olaylardan oluşan uzun ya da kısa zincirleri incelediği, sosyolojinin ise yapılar ve değişim üzerine genel, kuramsal açıklamalar ürettiği fikrine dayanır (Özdalga, 2016, s.9-11).

2.3.9. Eğitimde Tarihçi ve Sosyolog İlişkisi

La Distinction kitabının tarihçiler tarafından ağır eleştirilere maruz kaldığı bir dönemde Bourdieu, sosyologlardaki gibi tarihçilerin de sınıflandırma mücadelelerini anlaması gerektiğinin ve toplumsal evren temsillerinin tarihçiyi açıkladığı kadar, onu ürettiğinin de altını çizmiştir. Öte yandan tarih alanı aynı dönemde tüm sosyal bilimlerin arasında görünürlüğü en yüksek olan disiplindi. Çok satanlar arasına girebilen büyük tarihçilerin yansırı cilt cilt çevrilen yayımlarında bunda etkisi vardı. Paul Veyne, Michel de Certeau, Paul Ricoeur vb. yazarların önemli metinlerinde, tarih alanına yönelik bilme arzusu ile anlatımcı üslup arasındaki gerilimin etkisi görülür. Bu tarihçiler arasında miras gibi devam

eden kesinliklerin açmaza girmesinin nedenlerinden biriydi. Onların döneminde tarih çekingen olsa da kendisi üzerinde düşünmekteydi. Özellikle tarihçilerin bilimsel yöntemler ile düşünmelerinin, yani kurgunun bilişsel yönü üzerinde düşünmenin önemli bir adımıydı (Bourdieu & Chartier, 2021, s.220-25).

Eğitimin referans noktası vermesi onun işlevlerinden biridir ve sunulan düşünceler kaynakların denetlenmesi ile değil, teorinin üretildiği uzamın denetlenmesi ile değerlendirilir. Bir alandaki sorunsala alan dışındakiler değil o alandaki profesyoneller hâkimdir ve araştırmalarını o sorunsala göre üretirler. Sanat galerisindeki birinin çocuğunun galerideki gibi güzel resimler yapabilmesi ile ressamları birbirinden ayıran, sorunsala hâkim olma meselesidir. Bu açıdan sosyolog naif yargıçların, naif olmayan kurbanı gibidir (Bourdieu, 2016, s.96-97). Tarihçi ve sosyoloğun bir diğerrinin yöntemlerini kullanması söz konusu olduğunda aslında kendi alanına özgü bir bakış açısıyla bakabilir. Çünkü kendi alanının sorunsalına vâkıftır. Tarihçinin tam bir sosyolog gibi değerlendirme yapabilmesi veya tam tersi bir durum söz konusu değildir.

Buna rağmen pek çok Amerikalı tarihçi sosyal bilim kavramlarından, sorunlarından ve yöntemlerinden etkilenir. Ancak Barzun ve Graff, sosyal bilimcilerin tarih okuyamayacak kadar meşgul olduklarından tarihçilerin tekniklerini modernleştirmeye teşvik ettiğini çünkü farklı bir kalıpla sunulduğunda kendi materyallerini tanıyamadıklarını savunurlar. İşin gerçeği tarih çalışmasında genellikle birçok tarihçinin hayal ettiğinden daha fazla yöntem sorunu vardır. Ancak bazılarının yöntemden çok epistemolojiye yönelmesi, tarihsel gerçeklikten geri çekilmeyle sonuçlanabilecek bir tarzıdır. Sosyal bilimin belirli alanlarındaki bazı tarihçiler üzerindeki etkisi, tüm tarihçiler tarafından onaylanmaz ancak bu etki henüz uzun bir tartışmayı gerektirecek kadar geniş değildir (Wright Mills, 1959, s.143-144).

Chartier'in Bourdieu (2021) ile söyleşisi, Bourdieu'nün tarihle ve tarihçiyi ele alan ilişkisinin bir kesitini anlamlandırır. Bourdieu'nün tarihçileri eleştirisi oldukça sert düzeydedir. Tarihçileri kendi analiz kategorilerini evrenselleştirmek ve doğal bir nesne olarak değerlendirdikleri sınıflandırmaların inşasında derinlemesine düşünmemek ile eleştirmiştir. Oysa ona göre bir disiplinin mutlak görevlerinden biri hayal kırıklığına sebep olması pahasına tahakküm ve tabiiyet mekanizmalarını açıklamaktır. Bunun yanında sosyologlar açık sözlü olmaları nedeniyle “tahammül edilemez” olarak nitelenirler (s.25-28).

Bourdieu önceki çalışmaları ile bu söylemini desteklemiştir. O sosyal bilimlerin en önemli görevinin popüler dil ile üzeri örtülmüş tahakküm ilişkilerinin örtüsünü açmak olduğunu savunmuştur. Bu dönemde anlama yönelik çalışmaların yapılmasını savunsa da sosyoloji araştırmaları politik anlamlar taşıyan araştırma konularını içeriyordu. O çağdaş sosyolojik düşünce biçimine damgasını vurmuş toplum bilimcilerdendir. Fransa'daki sosyal bilim camiasından ayrılan özelliği, Althusserci skolastiği veya dogmatik Marksizmin Sovyet veya Çin menşeli düşüncelerini ikna edici bulmayan sol eğilimli aydınlara yeni bir öneride bulunmasıdır (Çaymaz, 2021, s.5-7).

Bourdieu'ya göre sosyal bilimlerde tarihçilerin anakronizm, sosyologların ise etnosantrizm hatasına düşme olasılıkları vardır. Anakronizm sosyologlarda sınıf etnosantrizmi (etnik merkezilik) olarak karşılık bulur. Onlar özel bir durumu genelleştirmeye eğilimlidir. Sosyologların eril-dişil, tahakküm eden veya tahakküm altındaki sınıflar vs. olarak düşünme kategorilerini, sınıflandırma sistemlerini, gruplandırmalarını alıp genelleştirirler. İki durum da kendi sorgulama sistemlerinin sorgulanmamasından kaynaklanır (Bourdieu & Chartier, 2021, s.39-40). Anakronizm, Tarih bilimlerinde "şimdiki zamancılık" ya da "şimdiki fikirlilik" olarak adlandırılan, geçmiş olguları bugünün değerleri, varsayımları ya da yorumlayıcı kategorileri ile değerlendirme hatasıdır. Genellikle tarih yazımının özü olarak görülür ve tarihçiler anakronizmden kaçmayı zorlu bir uğraş olarak görme eğilimindedir (Ritter, 1998, s.30-31; Verbeeck, 2006, s. 181,182).

Bourdieu ayrıca tarihçileri kategori yaparken safça davranmakla eleştirir. Bir örnekle, politika tarihsel olarak inşa edilmiş bir kavramdır ve politika alanı 19. yüzyılın icadıdır. Aslında tarihi düşünmek için kullanılan nosyon, kelime ve kavramlar tarihsel olarak inşa edilmemişlerdir. Buna rağmen en fazla anakronizme başvuranlar tarihçilerdir. Çünkü tarihsel gerçeklerden bahsederlerken modern ve ilgi çekici görünmek adına veya ihmalkârlıktan inceledikleri dönemlerde var olmayan veya o zamanlar farklı bir anlam taşıyan bugünkü sözcükleri kullanırlar. Ayrıca tarihin sosyolojiden farklı olarak "ölülerden" bahsediyor olması gıyaben konuştuklarından bir tepki görmemesini sağlar. Bourdieu bu noktada tarih alanındaki yüceltmeyi eleştirmiştir. Bir tarihçi iki tarihî şahsiyet arasındaki gizli ilişkileri keşfettiğinde övülüp göklere çıkarılır, ancak bir sosyolog kendi çalışmaları ile alakalı bir örnekle, akademik alanın doğru işlemesi için söylenecekleri söylerse veya yayımlarsa, vicdansız muhabir olarak suçlanır. Sosyolojiyi zorlayan eleştirdiği canlılar ile bizzat onların karşısında konuşma zorluğudur (Bourdieu & Chartier, 2021, s. 32, 339).

Sosyolog, insanların bilmek istemediklerini söyleme çabası içindedir. Bu çaba cesaret kırıcı olsa da kültürün, dinin, emeğin vs. ne olduğu hakkında bir şeffaflık ve daha çok bilgi olsaydı, Marksizm’de göz ardı edilmiş birçok acı, sefalet mucizevi bir şekilde dinmiş, dönüşmüş veya bertaraf edilmiş olabilirdi. Sosyolojinin bayağı bir dilinin olması onun önündeki engellerden birisidir. Bayağılığa sebep olan halktan bahsetmesi değil, bilimlerin hiyerarşisinde en altta bulunmasından kaynaklanır. Bu hiyerarşik dizilimde matematik, kimya ve jeoloji gibi disiplinlerden daha yüksekte, aynı şekilde felsefe de coğrafyadan daha yüksekte konumlanır. Tarih ise felsefe ve coğrafyanın ortasındadır. Bu karşıtlıklar son derece yapılandırıcıdır ve eserlerin seçimini bile belirleyebilir. Statü ne kadar yüksekte, o kadar geniş kapsamlı, dünya çapında, evrensel, kuramsal vs. konularla ilgilenilir. Tüm bunlar entelektüellerin düşüncelerini manipüle edebilecek boyuttadır (Bourdieu & Chartier, 2021, s.40-52).

Sosyolog bir olmuştur incelerken, aslında habitus ile bireyleşmeyi, belirli bir yapı ile içerisindeki bir alanın yapısının içinde bulunduğu hâlihazırdaki durumu inceler. Ayrıca belli şartlar altında bedenselleştirilmesinin bir ürünü ile bir toplumsal uzamın bütününe veya çoğunlukla tarih, edebiyat, devlet alanının yapısı gibi bir alt evren arasındaki ilişkiyi inceler. Sosyolog nesne olarak bugünü seçer ve karşılaştırmalı tarih yapar (Bourdieu, 2016, s.121-122).

Tarihin tüm insan etkinliklerini kapsayacak biçimde anlaşılması için coğrafya, sosyoloji, psikoloji, iktisat, dilbilim ve sosyal antropoloji gibi diğer disiplinler ile işbirliği içinde olması gerekir (Özdalga, 2016, s.12). Her olayın tek bir zamanda gerçekleşmesi ve tekrarların mümkün olmama nedeniyle tarih alanında bir çok olayı kapsayan bir kavram üretilmesi zordur. Sosyoloji, psikoloji, felesefe, siyaset bilimi alanları ise kavramsallaştırma fabrikası gibidir. Tarih alanı çok az kavram üretebilen alanlar arasındadır ancak diğer alanlarda üretilen kavramlar tarih alanında aktif biçimde kullanılır (Erdoğan, 2016, s.66-70). Tarihçiler kuramsallaştırmalardan rahatsızlık duyarlar. Tarihçilik mesleğinde genelleştirme iddiasından vazgeçmek gibi bir bedel ödenmesi gerektiği için her tür kuramsallaştırma karşısında öfkelenirler. Genelleştirme iddiası ise çoğunlukla sosyologlara bırakılmıştır. Tarihçiler de filozoflara atıf yaparak medhiye sunarlar (Bourdieu, 2016, s.118-119).

Tarih, topluluk ve millî kimlik düzeyinde kökler, güven tanıkları, kimlik sağlama işlevini kendiliğinden yerine getiren, insanları sevindiren bir özellik barındırır. Özellikle 20. yüzyıl tarihi için moral ve güven verir. Saldırgan ve isyancı yanı sıra, acıya katlanarak kendilerini

fethetmelerini sağlayan sosyoloji ise bu noktada bambaşka bir düzleme çekilir. Tarihsel ve sosyolojik yazıların toplumsal muamelesi de bu farkla açıklanabilir. İki alanın kitap satışlarında da aynı fark görülür. Bir sosyoloji kitabını Noel hediyesi olarak vermek kimsenin aklına gelmez ancak tarih kitapları bu kategoride yer alabilir. Sosyologlar çatışmacı, saldırgan, sorunlu kişiler, tarihçiler ise sorunsuz kişiler olarak algılanır. Olmuş bitmişlerin üzerine çalışırlar ve arada bir Fransız devrimi tartışmalarını başlatmaları yeterlidir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.72-73).

Maza (2022) bu konuda psikoloji, sosyoloji ve ekonomik alanlarındaki çalışmaların bazı zamanlar çok satanlar listesine girebildiğini ancak tarih alanının bu listeyi adeta rehin aldığını söyler. Ayrıca sosyolojinin aksine tarih alanına özgü televizyon kanalı ve iktisatın aksine kitap klübü vardır. Kamu hayatına bu denli yakın olması nedeniyle tarih araştırmalarının doğası ve içeriği akademik alanın hem içinde hem de dışında ihtilaflar yaşanmasına sebep olur (s.16).

Bourdieu tarih alanına yönelik eleştirilerini bir ileri boyuta götürür ve önemli olanın bilimsel bir camia idealine uygun bir disiplin olunması gerektiği ancak tarihin bir camia olmaktan çok uzak olduğunu söyler. Bunun nedeni bilimsel toplulukların gerçekler için mücadele etmesi meselesidir. Ancak yerleşik kanaat tarihçilerin bir arada konuşabilmeleri, sosyologların ise farklı şeyleri söylemeleri ve sürekli tartışmaları nedeniyle daha başkadır. Tarihçiler görünürde konsensüsü sağlasa da asıl olarak çatışma, anlaşmazlıkların neler olduğu hakkında bir konsensüse ulaşılmasını sağlar. Ona göre mutabakat zemini için asıl çatışmadan kaçmak ve uzlaşmak değil, çatışmalar konusunda uzlaşmak gereklidir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.73).

Tarih alanında, tarihçi  ağlar kategorileştirmesinde olduğu gibi, herkes kendi küçük krallığındadır ve bir diğer alanı kapsamaz. Ancak tarihin kendini ispatlamak zorunda olmaması en büyük zaafını da beraberinde getirir. Sosyologlar açısından bakıldığında ise onlar varlığının asla kabul görülmeyeceğini düşünerek bu sınanmaya tabi tutulur. Örneğin bir anket araştırmasında tarihçi onanır, oysa sosyoloğun bu muameleyle karşılanması zordur. Sosyolojinin eleştirilmesi ise özünde bilimsel olarak daha ilerlemeci olmasını sağlamıştır (Bourdieu & Chartier, 2021, s.73-75). Bazı tarihçiler açıkça iddia edilen olguların derleyicileridir ve bunları yorumlamaktan kaçınırlar, tarihin bir parçasına dâhil olurlar ancak onu daha geniş bir olay yelpazesine yerleştirmek konusunda isteksizlerdir. Bazıları tarihin

ötesindedir; yaklaşmakta olan kıyamete ya da yaklaşmakta olan zafere dair tarih ötesi vizyonlarda kaybolmuştur (Wright Mills, 1959, s.143-144).

Sosyoloji ve tarih arasında yazım konusunda da farklılıklar bulunur. Tarihçi bir edebiyat alanından alıntılar ile kolaylıkla hikâyeci bir biçime bürünebilir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.103-104). Kuvvetle muhtemeldir ki çoğu tarihçiye göre görevinin iki ayağı vardır; geçmiş değişimleri açıklamak, anlatılan dönemi ete kemiğe büründürmek. Bu durumda tarihçi de hem bir gazeteci hem de bir romancı yetenekleri olmalıdır. Toplumun tarihini yazanlar adeta toplumun en iyi masalcılarıymış gibi anılırlar. Hatta bazı dillerde tarih ve hikâye kelimeleri bile aynıdır (Maza, 2022, s.15-16).

Sosyolog ise araştırma nesnesi ile mesafeyi korumak durumundadır. Tarihçi güzel bir hikâye ve üslup kaygısıyla yazar çünkü o zamanı hatırlatmak zorundadır. Sosyologdan farklı olarak tarihçinin işlevlerinden biridir bu. Bir sosyolog seçim akşamını değerlendireceğinde girişi kısa kesmek ve hemen sadede gelmek zorundadır. Çünkü okurun hâlihazırda konu hakkında ziyadesiyle bilgisi vardır. Tarihçi ise okuyucuyu cezbedecek süslü üslubuyla dönemi hatırlatmak zorundadır. Ancak bazen süslü tarza fazla prim verip, araştırma nesnesi ile ilişkiyi abartarak ilişkiyi sonuna kadar götürmez ve ölü ruhları diriltmeyi kendine meslek edinir. Bu durum, yapıları ve bireyleri, konumları ve habitusu birbirine eklemlemek isteyen bir çalışma için engel de teşkil edebilir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.103-104).

Çoğu tarihçi, toplumsal kurumların tarihsel dönüşümünü anlamak için gereken gerçekleri genellikle anlatılar aracılığıyla yorumlamakla ilgilenir. Üstelik pek çok tarihçi, sosyal hayatın her alanını araştırmaktan çekinmez. Dolayısıyla diğer sosyal bilimciler gibi siyasi tarih, ekonomi tarihi veya fikir tarihi konularında uzmanlaşabilmelerine rağmen kapsamları sosyal bilimdir. Tarihçiler kurum türlerini inceledikleri ölçüde, belirli bir zaman dilimindeki değişiklikleri vurgulama ve karşılaştırmaz bir şekilde çalışma eğilimindedirler; oysa çoğu sosyal bilimcinin kurum türlerini incelemeye yönelik çalışmaları tarihsel olmaktan ziyade karşılaştırmalı olmuştur. Ancak elbette bu farklılık yalnızca vurgudan ve alanına özgü uzmanlaşmadan kaynaklanmaktadır (Wright Mills, 1959, s.144).

Bourdieu tarihçileri, kısmen gereklilikler ve sansürler sistemi olarak tarihsel alan tarafından şekillenmiş, toplumsal habituslar arası bir karşılaştırmaların ürünü çalışmaları olan toplumsal failer olarak tanımlar. Tarihçileri tarihçi yapan, tarihsel alanın olduğu şey olmalarıdır. Onların icraatları alanın onlardan yapmalarını veya yapmamalarını istediğidir. Sosyologlar haklı olarak haddini bilmez, küstah, gösterişçi taleplerde bulunan, ancak tarihçilere

kaçınılmazmış olan şeyleri yapmalarını talep etmeyen bir alanda bulundukları için eleştirilirler. Yani disiplinlerarası ilişkiler, farklı tarihî geçmişlere sahip alanlar arasındaki ilişkilerdir. Bu alanlarda farklı habituslara sahip insanlar, farkına varmaksızın farklı tarihlerin ürettiği farklı programlara yanıt verirler (Bourdieu, 2016, s.97-98).

İnsanlık kayıtlarını doğru tutmak tarihçinin ana görevi olarak tanımlanır. Ancak Wright Mills (1959) bunun aldatıcı bir amaç olduğunu savunur. Çünkü yazılı tarih, tarihçiler kuşağının birinden diğerine kolayca değişebilir. Tarihçi insanlığın organize hafızasını temsil eder ve yazılı tarihi şekillendirebilir. Bunun nedeni yalnızca daha ayrıntılı araştırmalar sayesinde kayıtlara yeni olgular ve belgelerin eklemesi değildir. İlgi noktalarındaki değişiklikler ve kaydın oluşturulduğu mevcut çerçeve nedeniyle de değişir. Bunlar, mevcut sayısız gerçek arasından seçim ve anlamlarına ilişkin yorumlama serbestliğidir. Tarihçi, yorumlarını ince ve ihtiyatlı tutarak bunu kabul etmezse de olguları seçmekten kaçınmaz. George Orwell, sürekli yeniden yazılma sürecinde tarihin ne kadar kolay çarpıtılabileceğinin altını çizer (s.144-145).

Harootunian (2022) tarihçilerin nesnel ve bilimsel çalışmalar yapmaları hususundaki tereddütünün bir koşulu olarak bunu diğer alanlara bıraktıkları için tarih alanının eksik ve gölgede kaldığının altını çizer. O'na göre tarihçiler pratik ve teorik olarak yerleşmiş kurallara takıldıkları için bu yanılgıya düşmektedir. Dışarıyı dışarda bırakan tarihî görüş ironik bir şekilde göklere çıkarılmaktadır. Tarihçilerin yöntemlerine en uç eleştiri olgu ile kurgunun birbirine girmesi ve bir zaman sonra bu ikisinin ayırtedilemez olabileceğidir. Tarihin ideolojilerden arınmış bilimsel dünyada yerini geri kazanmasının tek yolu ise sosyal bilimlerde kullanılan yöntemleri kullanmasıdır. Tarihçilerin roman yazım tekniğine uygun yöntemlerden ise uzaklaşması gerekmektedir (24-31).

Bourdieu (2016) tarihçilerin bilim sosyolojisinden faydalanabilmesi ile tarihin yapısına yerleşmiş olan sansür türlerinden kurtulabileceklerini ve nesnel çalışmalar yapabileceklerini savunur. Alanın kendine has özelliklerinden biri nesnel kısıtlar ve sansür türleri üretmektir ve boyun eğdikleri sansürleri kimsenin ruhu dâhi duymaz (119). Tarihin sürekli değişmesinin altında yatan sebep bugünün geçmiş hakkında bilmek istediğilerine odaklanmasındandır. Tarih bugünün kaygıları ile şekillenir. Örneğin 18. yüzyıl sonlarında seçkinlerin anlatmak istediği ve halkın duymak istediği uluslarının “eşsiz kaderinin” hikâyesiydi. Benzer şekilde hiyerarşik toplumlarda hükümdarların ve askerî liderlerin tarihi rağbet görürken; demokratik toplumlarda halkın tarihi merak edilir (Maza, 2022, s.18).

Sosyoloji alanı ise kendi alışıldık sınırlarından çıkabilir ve nesne olarak ele aldığı, nesnel yapıların oluşumunu da inceleyebilir. Bu genetik sosyolojinin görevi, bireysel ve toplumsal yapıların, bürokratik alanın, devlet alanının ortaya çıkışı üzerine çalışmaktır. Sosyoloji biliminden yararlanabilen tarihçi nesnelleşerek hâkim olunabilecek tahakküm türlerini görmeyi başarabilir. Tarihçilere yaptıkları işte sonuna kadar gitmeyi, kavramları zorlamayı, değişken sistemler oluşturarak tarih biliminin sınırları içine kapanmamayı tavsiye eder. Ancak tarihçilerin buna topyekün katılmayacağını düşünür. Bunun nedeni Popperci anlamdaki tarih çalışmalarıdır (Bourdieu, 2016, s.119-120).

Bourdieu'nün bakış açısında Durkheim'ın etkisi görülür. Örneğin sosyolojinin yalnızca çağdaş toplumlarla ilgilenmesi gerektiği düşüncesini reddeder. Durkheim kendine has yöntemleriyle diğer bütün sosyal bilim disiplinlerini bir araya getirecek sosyolojiyi, bir tür bilimlerin bilimi olarak sunar. Ancak Bourdieu sosyolojinin kurucu unsuru olan başat disiplin olma davasından şahsen vazgeçtiğinin altını çizer. O'na göre Auguste Comte'un bilim sınıflandırmasında sosyoloji en üste yerleştirmesi felsefeciler ve sosyologların çekişme nedenlerinden biridir ve bu hedef beyhude bir hırsan ibarettir. Sosyolojinin bu "tek" sosyal bilim olma iddiası felsefeciler gibi tarihçileri de tedirgin edip, tepki vermeye zorlamıştır (Bourdieu & Chartier, 2021, s.74-75).

Tarihçilerin ne ölçüde sosyal bilimci olduklarından veya nasıl davranmaları gerektiğinden daha önemli olan, sosyal bilimlerin kendilerinin tarihsel disiplinler olduğu yönündeki daha da tartışmalı noktadır. Sosyal bilimciler, görevlerini yerine getirebilmek, hatta bunları iyi ifade edebilmek için tarihin malzemelerini kullanmak zorundadırlar. Tarihin doğasına ilişkin tarihötesi bir teori veya toplumdaki insanın tarihsel olan bir varlık olduğu varsayıldıkça, hiçbir sosyal bilimin tarihi aştığı varsayılmaz. Sosyoloji adına layık her şey 'tarihsel sosyoloji'dir. Paul Sweezy'nin mükemmel ifadesiyle sosyoloji, 'tarih olarak şimdiki zamanı' yazma çabasıdır (Wright Mills, 1959, s.146).

2.4. Bilim Sermayesi

2.4.1. Bilim Sermayesi Kavramı

Bilim sermayesi kavramı İngiltere, King's Collage London Üniversitesi sosyoloji profesörü Louise Archer ile diğer akademisyen ve öğretmenler tarafından geliştirilmiştir (Archer vd., 2015, s. 2; King, 2017, s. 2-3). Bilim sermayesinin sosyolojik temeli Bourdieu'nün (1995; 1986) sosyoloji kuramlarına dayanır. Bourdieu, kültürel sermayenin anahtar bileşenleri

olarak birbiriyle etkileşim hâlinde olan üç kavram tanımlar: sermaye, habitus ve alan (Archer vd., 2015, s.2; Nomikou, Archer & King, 2017, s.118). Sermaye (ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik olabilen kaynaklar), habitus ve alan (sosyal bağlamlar) ile bireyin sosyal dünyada nasıl faaliyet gösterdiğini şekillendiren eğilimlerdir. Sermaye birikmiş emeği, habitus kökleşmiş olan eğilim ve tutumları, alan ise tüm güç ilişkilerini, sosyal kuralları ve düzenlemeleri içeren daha geniş sosyal ve mekânsal alanı ifade etmektedir (Archer vd., 2014, s.7).

Bilim sermayesi kişinin bilim ile ilgili kaynaklarına, eğilimlerine ve bunların bilim alanında nasıl değerlendirildiğine işaret eder. Öğrencinin sosyal çevresine, irtibat ve ilişkilerindeki çeşitliliğe odaklanır. Böylece sosyal sınıfın öğrencilerin bilim alanındaki ilgisine ve bu alanda kariyer yapma isteğine etkisini tespit eder. Bu belirleme onların bilime devam etme veya etmeme nedenleri hakkında bilgi verir (Archer vd., 2015, s. 2; King, 2017, s. 2-3). Bilim sermayesi bilimle ilgili nitelik, anlayış, bilgi, ilgi ve sosyal bağlantıları kapsayan (ASPIRES, 2013, S.3) bir öğretim yaklaşımıdır ve bireyin bilim kaynaklarındaki birikimleri veya eksikliklerini anlamının bir yoludur (Archer vd., 2015, s.2; Godec vd., 2017, s.5; Nomikou vd., 2017, s.118).

Birçok hükûmet öğrencilerin 16 yaş sonrasında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM / Science – Technology – Engineering - Mathematics) alanlarında kariyeri tercih etmemesinden endişelidir. Özellikle azınlık gruplar, işçi sınıfı, kadınlar bu alanda yetersiz temsil edilmektedir. STEM endüstrileri ulusal ekonomik büyüme için önemlidir Ancak Birleşik Krallık (UK) sektörlerinde STEM becerileri boşluğu vardır. Ayrıca halkın bilimsel ve teknolojik gelişmelere katılmalarını sağlamakta önemsenmektedir (ASPIRES,2013, s.6). Bilim sermayesi ile öğrencilerin bilime istekli ve hevesli olmalarında bazı kalıpların tespiti sağlanır (Archer vd., 2014, s.5). Öğrencilerin bilim alanında yararlandıkları kaynakların yeterliliği veya eksikliği bilim sermayesi ile önceden anlaşılabilir. Böylece eksikliklerin giderilmesi için olanak sağlar (Archer vd., 2015, s. 2; King, 2017, s. 2-3; King & Rushton, 2020, s.2-3). Öğretim yaklaşımlarından temel farkı öğrencilerin bilim sermayesi oluşturmalarına yardımcı olurken mevcut birikmiş bilim sermayesini tanımaya ve değerlendirmeye odaklanmasıdır (Godec vd., 2017, s.5).

Öğrencilerin bilim ile ilgili kaynaklarının önceden tespit edilmesi bilimdeki başarı veya başarısızlığını anlamının bir yoludur. Bazı öğrenciler öğrenme esnasında bilimle ilgili kaynak ve eğilimlerini kullanabilirler. Diğerleri ise bilimle ilgili bilgilere, bağlantılara veya

eğilimlere sahip değildir. Yani kaynakları yeterli değildir. Bu noktada bilim sermayesi neden bazı öğrencilerin fen derslerinde kendilerini rahat hissettiklerini ve gelecekte bilimle ilgili çalışmalara katılmayı ve kariyer yapmayı düşünürken diğerlerinin bunu kendilerine uygun bir hedef olmadığını düşünmesini açıklamaya yardımcı olur (King & Rushton, 2020, s.2-3).

Bilim sermayesinin teorileşmesi için Bourdieu'nün sermaye kavramından yararlanılmasıyla kültürel ve sosyal formları kavramsal olarak kullanabilmek ve bilimle harmanlamak mümkün olmuştur. Bu formlar genç bir kişinin bilim kimliğini ve ileride bilime katılma potansiyelini ortaya koyabilmektedir (Dewitt, Archer & Mau, 2016, s.5). Bilim sermayesi kültürel ve sosyal sermaye ile yakından ilişkilidir. Bilim sermayesi fikri, bilime yönelik bireysel motivasyonlardan ziyade aile ve sosyal grup kültürlerinin ve ilişkilerinin önemini vurgular (Edwards, Phillips, Bonney & Mathieson, 2015, s.3).

Sosyal ve kültürel sermaye, evde, topluluklarımızda ve işyerlerimizde alışkanlıklarımızı ve tercihlerimizi etkiler (Edwards vd., 2015, s.1). Bilim sermayesi ile kültürel ve sosyal sermayenin bilimi etkileyen unsurları değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bilim sermayesi ayrı bir sermaye türü değildir. Bilimi teşvik eden ve kısıtlayan faktörleri belirlemede yardımcı bir mercektir. Kullanım ve değişim değerine sahip ekonomik sosyal ve kültürel sermaye türlerini bir araya getiren kavramsal bir araç olarak kullanılır. Birey veya grupların bilime ulaşmaları ve katılımlarını destekler (Archer vd., 2014, s.5; Dewitt vd., 2016, s.5).

Bilim sermayesi bireylerin ve grupların sosyal ve kültürel kaynaklarının bir parçasıdır ve bilimle ilgili etkinliklere katılmayı teşvik eder. Bu etkinlikler bilim ile ilgili medyayı izlemek, okul laboratuvar araştırmaları ve bilim projelerine katılmak gibi etkinlikleri içerir. Ayrıca insanların bilime katılma kapasitelerini arttırabilir (Edwards vd., 2015, s.3). Bu yaklaşım yeni bir öğretim sistemi değildir, hâlihazırda kullanılan herhangi bir müfredat ile uyumludur. Bilim fikrinin ve kavramlarının basitleştirilmesi anlamına da gelmez. Bunun yerine, fen derslerinin öğrencilerin günlük yaşamları ve deneyimleriyle daha iyi bağlantı kurabilecek şekilde yeniden yönlendirmek için mevcut uygulamada küçük değişiklikler yapmayı içerir (Godec vd., 2017, s.5).

Bilim sermayesi pedagojik bir yaklaşımdır ve öğretmenlerle ortaklaşa geliştirilmiştir. Öğrencilerin evlerinde ve kültürel bağlamlarında kazandıkları mevcut sermayenin ortaya çıkarılmasını ve bunları teşvik etmek için öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmeyi veya bazı düzenlemeler yapmayı gerekli görür. Başlangıçta ise amacı bilimi kendisine çok uzak

görenlere fen öğrenimini açıklamaktı (King, Nomikou, Archer & Regan, 2015; Nomikou vd., 2017).

Özet olarak bilim sermayesi kavramı, sosyal ve kültürel sermaye ile bilimle ilgili davranışları ve kaynakları kapsar. Sermaye kavramı ile genel olarak, ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği, yaş ve yerleşim alanının çocukların bilimle ilişkili kaynakları ve eğilimleri üzerinde önemli etkileri olduğu açıklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilimle ilgili alanlarda başarı ve ilgi düzeylerini belirlemede önemli bir faktördür. Özellikle STEM alanlarında kariyer tercihlerindeki eşitsizlikler ve temsil eksiklikleri, bilim sermayesinin önemini vurgular. Bilim sermayesi kavramı, öğrencilerin bilimle ilgili kaynaklarını ve yeteneklerini önceden belirleyerek başarılarını veya eksikliklerini anlamaya yardımcı olur. Bu bilgi, öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimle ilişkili kaynaklarına erişimini artırıcı önlemlerin alınmasında kullanılabilir. Bilim sermayesi pedagojik bir yaklaşım olup, öğrencilerin bilimle ilgili potansiyellerini ve kaynaklarını ortaya çıkarmayı ve teşvik etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, bilimle ilgili eşitsizlikleri azaltma ve öğrencilerin bilim alanında başarılı olmalarını destekleme yolunda önemli bir araçtır.

2.4.2. Bilim Sermayesi Alanında Yapılan Çalışmalar

Bilim sermayesi adıyla yapılan ilk çalışmalardan biri Archer vd. (2012) tarafından yazılan *“Science Aspirations, Capital, and Family Habitus How Families Shape Children's Engagement and Identification With Science”* başlıklı makaledir. Örneklem grubunu, Birleşik Krallık'ta 10/11 yaş aralığındaki 9.000 ilkokul öğrencisinden toplanan anketler ile 92 öğrenci ve 78 ebeveyn ile yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı aile habitusu ve sermaye etkileşiminin, öğrencilerin bilime olan ilgisine etkisini incelemektir. Araştırma sonunda öğrencinin bilime olan ilgisinin kendiliğinden yerleşmiş, dış etkenlerden ve çevreden etkilenmemiş, yalnızca bireysel bilişler ile ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilim alanına ilgisi ve bu alanda kariyer yapmaya ilişkin istekleri aile tarafından şekillenir. Öğrencilerin başarı olasılıkları aile desteği ile daha fazla artmaktadır. Bu çalışma Bourdieu'nün eğitim alanındaki eşitsizlik söylemlerini destekleyen önemli bir araştırmadır. Aile habitusu, sermaye ve çocuğun bilim hevesi arasında doğrudan bir uyum olmasa da sermayenin dağılımındaki eşitsizlikler çocuğun bilim hevesinde ve ilerideki potansiyel katılımında eşit olmayan koşullar oluşturmaktadır.

Bilim sermayesi kavramı orijinal ismiyle ilk olarak ASPIRES projesiyle ele alındı. ASPIRES Projesi (2013), Birleşik Krallık'ta *Economic and Social Research Council*

(Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyi-ESRC) tarafından finanse edilen beş yıllık bir çalışmadır. Proje verileri nicel çevrimiçi anketler ile seçilmiş öğrenci ve veliler ile tekrarlanan boylamsal görüşmelerden alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkokulun sonu (10/11 yaş, 6. sınıf), ortaokulun ikinci yılı (12/13 yaş, 8. sınıf) ve ortaokulun üçüncü yılı (13/14 yaş, 9. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplamda 19.000'den fazla anket tamamlanmıştır. 6. sınıf öğrencileri tarafından 9.319, 8. sınıf öğrencileri tarafından 5.634 ve 9. sınıf öğrencileri tarafından 4.600 anket doldurulmuş; 83 öğrenci (10-14 yaş) ve 65 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. ASPIRES Projesi ile öğrencilerin bilime ilgilerini etkileyen etkenleri araştırmanın yanı sıra STEM kariyeri bilgilerini, zorunlu eğitimdeki üç derse entegre etmek için Londra'da eğitim veren öğretmen grubu ile çalışıldı (s. 1).

ESPIRES Projesi (2013) ile öğrencilerin 14 yaşına kadar bilim ile ilgili bir kariyer seçme olasılığının kilit faktörünü ailenin bilim sermayesi düzeyinin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilim sermayesi düzeyi toplumsal gruplar arasında eşitsiz bir şekilde dağılmaktadır ve özellikle orta sınıf ailelerin bilim sermayesi düzeyleri yüksektir. Çoğu aile bilim ile ilgilenenlerin hangi meslekleri yapabileceğini bilmemektedir. Daha çok öğretmen ve doktor gibi cevaplar alınmaktadır. Ayrıca bilimin “çok zeki” olanlar için uygun olduğu görüşü hâkimdir, bu nedenle sınıfın en başarılı birkaç öğrencisi dışında diğer öğrenciler bilimi ilginç bulsa da bu alanda bir kariyer yapmayı istememektedir. Bilime yönelmede bir diğer etken de cinsiyettir. Kızlar erkeklere oranla daha fazla bilim ile alakalı dersleri sevindikleri ders olarak değerlendirse de kariyer noktasında bu alana talip olma olasılıkları düşüktür. Kızlar sanat alanındaki kariyerlere daha fazla yönelmekte, kızların %12'si, erkeklerinse %18'i bilim insanı olmak ve bu alanda kariyer yapmayı istemektedir. Buna karşılık kızların %64'ü sanat alanında bir kariyer hedeflemektedir. Bunlar kendilerini daha çok “kız gibi” olarak nitelendirenlerdir. 10-14 yaş arası dönem gençlerin bilime karşı geliştirdikleri tutum açısından kritik bir dönemdir. 14 yaşında bu tutum sabitleşme özelliği göstermektedir. Ayrıca bilim sermayesi en yüksek çıkanlar erkek Asyalı öğrenciler olmuştur.

Bilime ilgiyi etkileyen etmenlerden biri de cinsiyet faktörüdür. İstatistiklere göre 16 yaşından sonra, erkeklerin bilime katılım oranı daha yüksekken kadınlarınki düşüktür. 10 ile 14 yaşındaki öğrencilerin bilim ve kariyer hedeflerine ilişkin bilim sermayesi çalışmasında erkek çocuklarının, cinsiyetin yanı sıra diğer sosyal etken, tutum, istek ve eşitsizliklerin bilime katılımı nasıl etkilediği ele alınmıştır. Bilimi kendine uygun gören ve görmeyen

erkekler arasındaki farkın araştırıldığı bilim sermayesi çalışmasında, bilimin erkeklere daha uygun olduğu algısının yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kızlar için bilim alanında çalışmanın caydırıcı sebebi sosyal sınıf faktörüdür. Orta sınıftan gelen bir kız bilim alanında çalışma eğilimine sahipken işçi sınıfına mensup bir kız bilimi kendisine uzak görmekte ve bunu “kızlara göre değil” olarak açıklamaktadır. Sosyal sınıf ve cinsiyet faktörlerinin öğrencilerin bilim alanında çalışma eğilimine kalıplaşmış bir etkisi vardır (Archer vd., 2014, s.20).

Aynı çalışmada, işçi sınıfına mensup erkeklerin bilimin aktarılabilirliği (bilimi kullanan meslekler) hakkında bilgisinin az olduğu ve bilimi kendilerine uygun görmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Ancak her iki sınıf grubu da değerlendirildiğinde erkeklerin bilime yönelme oranı daha yüksektir. Ayrıca bilim alanında çalışan kişilerin çalışarak değil de doğuştan “zeki” olduğu kalıbı da öğrencilerin bilimi kendine göre olmadığı izlenimine sebep olmaktadır. “İrk” öğrencilerin bilime yönelimlerini etkileyen diğer bir faktördür. Güney Asyalı erkek öğrenciler yüksek düzeyde bilim sermayesi ve akademik başarıya sahipken, siyahi erkek öğrenciler daha düşük düzeye sahiptir ve bilimi kendilerine uygun görmeme eğilimindedirler. Bu çalışmada bilim yapmadaki eşitsizliğin tek sebebinin cinsiyet faktörü olduğu değil aynı zamanda sosyal sınıf, etnik köken gibi faktörlerin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tercih kalıpları öğrencilerin bilim alanında çalışmalarında eşitsizliğe sebep olduğu için bu kalıpları ortadan kaldıracak çalışmaların arttırılması önerilmiştir (Archer vd., 2014, s.21-24).

Bilim sermayesi, kültürel sermayenin sanat temelli kavramlaştırılmasının ötesine geçmek için hem bir kavram hem de bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Bilim sermayesinin kavram olarak ele alındığı ve öğrencilerin bilim sermayesi düzeylerinin tespit edildiği çalışmada öğrencilerin bilim sermayesi düzeyleri ile kültürel ve sosyal sermaye, etnik köken, sosyal sınıf arasındaki ilişki ortaya konulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bilim sermayesi yüksek olan öğrencilerin (%5) ankete katılanların oldukça küçük bir bölümünü oluşturduğu ve daha çok erkek, Asyalı, kültürel sermayesi yüksek, sosyal açıdan oldukça avantajlı evlerden geldiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin bilim alanında kariyer yapma olasılıkları daha yüksektir. Orta bilim sermayesine sahip öğrenciler (%67) ortalamanın çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin bilim ve bilimle ilgili bir işle ilgilenmeleri biraz daha olasıdır ancak yüksek bilim sermayesine sahip kişilere oranla bilimle daha az ilgilidirler. Bilim alanındaki yeteneklerine daha az güvenirler. Düşük bilim sermayesine sahip öğrencilerin (%27) bilim alanında çalışma oranları daha düşüktür. Bu öğrencilerin 16

yaşından sonra kariyerlerini “bilim insanı” olarak devam ettirmeleri pek olası değildir (Archer vd., 2014, s.21-24).

Bilim sermayesi araştırmalarının genel amacı bilime katılımı artırmaktır. Araştırma önerileri, hükûmetler, çeşitli endüstriler ve eğitimciler 16 yaş sonrası bilime katılım için daha fazlasının yapılması gerektiği konusunda hemfikirdir. Okullar ve öğretmenler bilim alanındaki ilerlemenin ana bileşenleridir. Öğrencilerin bilim sermayesini geliştirmeye yönelik ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada bir yıllık mesleki gelişim programı uygulanmıştır ve öğretmenlere bilim sermayesinin önemi tanıtılmıştır. Bu çalışmanın bilim sermayesinin gelişmesine temel katkısı pedagojik bir yaklaşım olarak sınıflarında uygulanması olmuştur. Öğretmenler genel olarak bilim sermayesi kavramını zorlayıcı bulmaktadır ancak kendi bilimsel deneyimlerine uyguladığını da onaylamışlardır. Çalışmada bilim sermayesinin geliştirilmesine yönelik olarak daha fazla öğretmenle çalışılması gerektiğinin altı çizilmiştir (King vd., 2015).

Bilim sermayesi çalışmalarında bilime yönelik olumlu tutumların daha sonra bilime katılımı sınırlı şekilde desteklediği görülmüştür. Bilim sermayesi çalışmalarında orta öğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada ASPIRES Projesinin devamı olarak benzer anket soruları ile ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Kimlerin bilim alanında kariyer yapmak istediği ve bilim alanına ilgiyi etkileyen faktörler açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma, bilimin “bilim birçok iş için faydalıdır” belirsiz mesajı yerine, spesifik olarak bilimin kullanıldığı mesleklerin açıklanması ve bilimi yapanların “en zekiler” olması gerektiği kalıbının artık aşılıp herkes için uygun olabileceği olasılıklarına ulaşılması açısından önemlidir (DeWitt & Archer, 2015).

Bilim sermayesi çalışmalarında bilime olan ilgiyi etkileyen faktörler arasında bilim okuryazarlığı, bilimin faydası, ailenin etkisi ve bilimin hangi mesleklerde uygulandığı gibi etmenlerin bilime katılımı daha fazla etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bilim sermayesi çalışmalarını iyileştirmek amacıyla, bilime katılımı ve ilgiyi etkileyen faktörlerin daha derinlemesine araştırıldığı çalışmada daha dezavantajlı okullar incelenmiştir. Bu çalışmada bilim sermayesi boyutları cep metaforuyla açıklanmıştır. Bilim sermayesi 4 cepten oluşur. 1. Cep: hangi bilimi biliyorsun? 2.Cep: Kimi biliyorsun? 3. Cep: Nasıl düşünüyorsun? 4. Cep: Ne yapıyorsun? Bilim sermayesinin karmaşık bir kavram olmasına karşın bu boyutlar araştırmacılar için kullanışlı bir araç olarak özetlenmiştir (DeWitt vd., 2016).

Bu çalışmada tespit edilen bilim sermayesi boyutları şunlardır: Bilim okuryazarlığı, bilimle ilgili yönelimler, bilim niteliklerinin aktarılabilirliği, bilimle ilgi medya tüketimi, okul dışı bilim öğrenme etkinliklerine katılım, bilimle ilgili sosyal sermaye, anne ve babaların bilime yönelik tutumları. Bu çalışmada 3658 öğrenciye uygulanan ankette öğrencilerin, %5,2'si (190 öğrenci) yüksek bilim sermayesi grubuna girerken, %67,6'sı (2472) orta düzeyde bilim sermayesine ve %27,2'si (996) düşük bilim sermayesine sahip grupta yer almıştır. Bilim sermayesi yüksek olan öğrencilerin genellikle Asyalı ve Ortadoğu ülkelerinden geldiği, diğer öğrencilere göre daha ayrıcalıklı koşullara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler aynı zamanda yüksek kültürel sermaye düzeyine sahiptir. Bu öğrencilerin ileride bilim alanında kariyer yapma istek ve eğilimleri daha yüksektir (DeWitt vd., 2016).

Buna karşın düşük bilim sermayesine sahip öğrencilerin kültürel sermaye düzeyleri düşüktü. Ayrıca bu öğrenciler daha çok “beyaz” öğrencilerdendi ve bilime eğilimleri de düşüktü. Anketlerde orta düzey bilim sermayesine sahip öğrenciler daha büyük bir kesimi oluşturmaktadır. Bu çalışmada bir önceki bilim sermayesi çalışmalarından elde edilen sonuçlara benzer ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Bilim sermayesi, bilime yönelik olumlu tutumları ve ilgiyi, gelecekteki bilim katılımını daha olası kılan kararlara ve seçimlere, eylemlere dönüştürmeye yardımcı olabilecek bir aracı olarak önerilmiştir. Ayrıca bilim sermayesi sorularının, kültürel sermaye sorularına oranla öğrencilerin bilime katılma nedenlerini daha iyi açıklama imkânı sağladığı ve bilim sermayesi boyutlarının öğrencilerin bilime katılıp katılmama nedenlerine ışık tutabildiğine ulaşılmıştır (DeWitt vd., 2016).

Öğrencileri bilimle buluşturmak ve sosyal olarak adil bir düzen kurmak amacıyla yapılan bilim sermayesi çalışmasında Londra’da eğitim veren dokuz öğretmen ile çalışılmıştır. Veriler Londra’da altı okuldaki 11-15 yaşları arasındaki 200 öğrenciden, 9 aylık bir eğitim sürecinde yürütülen tartışma grubu ve atölye çalışmalarından alınmıştır. Çalışmada bilim sermayesinin pratikte kullanımı test edilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler bilim sermayesi çalışmalarını büyük ölçüde olumlu terimler ile tanımlamışlardır. Bourdieu sosyolojisi çerçevesinden bakıldığında sermayenin dağıtılmasına yönelik iyileştirici girişimlerin, daha geniş güç ilişkileri düşünüldüğünde gerçekte ne kadar etkili olabileceği konusunun sorgulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak buna rağmen iyileştirici teşebbüslere devam edilmesi önerilmiştir (Archer, Dawson, DeWitt, J, Godec, S, King, Mau, Nomikou & Seakins, 2017).

Bilim sermayesi ile sosyal adaletin sağlanması ve kavramın pratikte kullanılması amacıyla orta öğretim sınıflarıyla yapılan çalışmada öğretmenler ile iş birliği yapılmıştır. Bu amaçla farklı sosyo-ekonomik geçmişlere sahip öğrencilerden oluşan örneklem grubu bilimle meşgul edilmiştir. Bilim sermayesi kullanılarak öğrencilerin kendi ilgilerini ortaya çıkarmak, deneyim kazanmalarını sağlamak, bilime değer vererek bilim sermayesi boyutlarını fen alanına yerleştirmek için dört yıl boyunca ortaöğretim fen bilgisi öğretmenleri ile mesleki gelişim çalışması yürütülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden bilim sermayesinin uygulamada nasıl oturtulacağına dair somut destek alınmıştır. Bilim sermayesinin farklı boyutlarını ele alan dersler ile ev ödevi etkinlikleri geliştirerek öğrencilerde bilim sermayesi inşa edilmiştir. Bu çalışma da uygulama aşamasındaki etkililiğini iyileştirmek amacıyla bilim sermayesi 8 boyutta incelenmiştir:

1. Bilimsel okuryazarlık: Öğrencinin bilim ve bilimin nasıl işlediği hakkında bilgisi ve anlayışdır ve bunu sosyal fayda için günlük yaşamda kullanma ve uygulama yeteneğidir. Ayrıca bilim hakkında bildikleri konusunda öz güvenli olmalarını da içerir.
2. Bilimle ilişkili eğilim ve tercihler: Öğrencinin bilimi günlük yaşamıyla ilgili olarak görme ve meşgul olma derecesidir.
3. Bilimin aktarılabilirliği hakkında bilgi: Bilimsel beceri, bilgi ve niteliklerin faydası, geniş uygulaması ve işgücü piyasasına aktarılabilirliği hakkında bilgi sahibi olmak
4. Bilim medyası tüketimi: Bir öğrencinin televizyon, kitaplar, dergiler ve internet içeriği dâhil olmak üzere bilimle ilgili medyayla ne ölçüde meşgul olduğu.
5. Okul dışı bilim öğrenme ortamlarına katılım: Bilim müzelerini, hayvanat bahçelerini, akvaryumları ziyaret etme, bilim kulüplerine gitme, bir öğrencinin bilim müzeleri, bilim kulüpleri ve fuarlar gibi resmî olmayan bilim öğrenme bağlamlarına ne sıklıkla katıldığıdır.
6. Ailenin bilimsel bilgi ve nitelikleri: Öğrencinin ailesinin bilimle ilgili becerilere, niteliklere, işlere ve ilgi alanlarına ne ölçüde sahip olduğu.
7. Bilimle ilgili rollerde insanları tanımak: Bir öğrencinin daha geniş ailesi, arkadaşları, akranları ve bilimle ilgili rollerde çalışan sosyal çevreleri arasında tanıdığı insanlar.
8. Günlük yaşamda bilim hakkında konuşmak: Bir öğrencinin hayatındaki kilit kişilerle (örneğin arkadaşlar, kardeşler, ebeveynler, komşular, topluluk üyeleri) bilim hakkında ne sıklıkta konuştuğu.

Bu çalışma ile geliştirilen 8 boyut ile öğretmenlerin öğrencilerin bilim sermayelerini destekleyebilmeleri için bir çerçeve sunulmuştur. Çalışma sonunda öğretmenler bilim sermayesi öğretim yaklaşımının uygulanmasıyla dersleri daha ilgiyle takip ettiklerini bildirmişlerdir. Bilim sermayesi boyutlarının geliştirilmesiyle evde, okul dışında ve sosyal ortamlarda bilimin kullanılmasına atıfta bulunmasıyla bilimin günlük hayatın bir parçası olması sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin kendilerini bir bilim insanı olarak görme olasılığı arttırılmıştır. Bilim sermayesi ayrıca öğretmenlerin ders yükünü azaltan bir yaklaşım olarak önerilmiştir. Daha çok pedagojik anlamda bir değişiklik olan bilim sermayesi aynı ders konularını işlemekle beraber öğrencilerin daha fazla aktif olmasını sağlamıştır (Nomikou vd., 2017, s.120-122).

Bilim sermayesi kavramında alan kavramına dair yapılan başka bir araştırmada, Bourdieu'nün sosyolojik merceği kullanılarak öğrencilerin bilimle etkileşimi incelenmiştir. Bir akademik yıl boyunca, ders gözlemleri ve saha notları, öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, tartışma grupları yoluyla ortaöğretim fen sınıflarından veriler toplanmıştır. Bilime katılımı daha adil hâle getirebilmek için alana odaklanmanın öğrencilerin bilim etkileşimini nasıl etkilediği tartışılmıştır. Hepsi için olmasa da bazı öğrenciler için bilime katılma fırsatları sağlama ve bilimle ilgilenmenin bazı yollarını öğrenme olma üzere iki şekilde incelenmiştir. Habitus, sermaye ve alan arasındaki uyum ile bilim sermayesi bağlantılarının kurulması sağlanmıştır. Çalışma sonunda bir öğrencinin sermayesi ve alışkanlığı alanla uyumlu hâle getirildiğinde, bilime katılımının kolaylaştığı ve ona değer verdiği, bilgilerinin pekiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dikkati alana odaklamak, bilim katılımını desteklemeyi ve fen eğitimi daha adil hâle getirmeyi amaçlayan gelecekteki çabalar için verimli bir yol sunar (Godec, King, Archer, Dawson & Seakins, 2018).

Bilim sermayesi alanında bir diğer çalışma da Makerspacelerde yapılmıştır. Makerspace, bir okul, kütüphane veya ayrı bir kamu veya özel tesis içinde, yüksek teknoloji kullanan veya hiç teknoloji gerektirmeyen araçlar yapmak, öğrenmek, keşfetmek ve paylaşmak için iş birliğine dayalı bir çalışma alanıdır. İngiltere de bilim öğrenmek ve uygulamak için fırsat sunan önemli alanlardandır. Bu alanların STEM öğrenimine demokratik bir katkı sağladığı düşünülse de adaletsiz katılımı yeniden ürettiği de savunulmaktadır. Bu çalışmada, bilim sermayesi öğretim yaklaşımının ilkelerine dayanan destekleyici bir çerçeve bu konunun daha iyi anlaşılması için önerilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda makerspacelerde bilim sermayesi pedagojik ilkelerinin belirgin olduğuna ve

yürürlüğe girdiğinde gençlerin kendilerini değerli hissettiklerine, yapım ve kodlamaya daha iyi katılabilecekleri bir ortam yaratmaya yardımcı olduğuna ulaşılmıştır. Maker alanlarının tasarımı ve kolaylaştırılmasında yapılacak küçük değişikliklerin, bu tür alanların daha eşitlikçi ve sosyal olarak adil olmasına yol açabileceği görülmüştür (King & Rushton, 2020).

Bilim sermayesi çalışmalarında öğretmenler sosyal adaleti sağlamadaki araçlar olarak görülmektedir. Bir yıl boyunca sınıflarda aktif olarak kullanmak için yapılan öğretmen mesleki gelişim programında elde edilen bulgular incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin bilim sermayesi öğretim yaklaşımını uygulamada nasıl bir temsil sağladıkları ve öğretmenlerin işini kolaylaştıran ve kısıtlayan faktörler araştırılmıştır. Öğretmenlerin amaç, ustalık, refleks ve özerklik algılarındaki gelişmeler belirlenmiştir. Öğretmenler uygulamalarını öğrencinin bilimi günlük yaşamlarıyla ilişkisine daha fazla vurgu yaparak ve buna fırsat sağlayarak geliştirmeleri desteklenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin bir yıllık sürede katıldıkları mesleki gelişim programında “temsil” kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu tür öğretim ile öğrencilerin kendilerini bilime daha yakın görmeleri ve katılımlarını arttıracakları düşünülmüştür (King & Nomikou, 2018).

Finlandiya'da yapılan çalışmada ebeveynlerin bilim sermayesini nasıl etkilediği araştırılmıştır. 26 ile 69 yaşları arasındaki 740 ebeveynden oluşan bir örneklemle anketler yapılmış ve ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleği, yaşları ve yaşadıkları yerleşim alanlarının bilim sermayesiyle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi kullanılarak bilim sermayesi boyutları belirlenmiştir. Bilim sermayesi, kültürel ve sosyal sermaye ile bilimle ilgili davranış ve uygulamalardan oluşur. Kültürel sermayenin temel boyutu toplumdaki bilime verilen değere odaklanırken, sosyal sermaye ise gelecekteki bilimsel ilgi ve kimlikle bağlantılıdır. Çalışma sonunda ebeveynlerin yerleşim yerleri ve eğitim derecelerinin bilim sermayesi üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu ancak, bir ebeveynin mesleği veya yaşadığı bölgenin çocuklarıyla birlikte günlük fen faaliyetlerine katılımlarını etkilemediğine ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, aileler arasındaki eşitsizliklerin ve aile bilim sermayesini artırmanın yollarının tartışılması gerektiğini göstermiştir (Suortti, Havu-Nuutinen & Kärkkäinen, 2023).

Fen eğitimindeki eşitsizliklerin bilim sermayesi perspektifinden incelendiği başka bir çalışmada bilim sermayesine yönelik araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmada bilim sermayesi yaklaşımının öğrencilerin fen öğrenme süreçlerine katılımını, fen bilimleri kariyer hedeflerini ve bilim kimliği inşa sürecine etki eden faktörleri açıklamakta ve eşitsizlikleri

azaltma potansiyelinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilim sermayesinin eşitsizliklerin çözümüne yönelik adımlar atılmasına da katkı sağlar nitelikte olduğunun altı çizilmiştir (Güven Demir, 2022).

Bu çalışmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri, bilim alanında kariyer yapmaya olan ilginin aile habitusu ve sermayesi ile yakından ilişkili olduğudur. Öğrencilerin bilim alanındaki ilgi ve başarı düzeyleri, ailelerinin bilim sermayesi düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle, orta sınıf ailelerin çocukları genellikle daha yüksek bir bilim sermayesine sahipken, işçi sınıfı ailelerin çocukları bu alandaki ilgi ve güven düzeylerinde daha düşük olabilmektedir. Ayrıca, cinsiyet ve etnik köken gibi faktörlerin de bu süreçte etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, kız öğrencilerin bilim alanında kariyer yapmaya olan isteklerinin düşük olmasının arkasında sosyal sınıf ve cinsiyet algıları gibi faktörler etkili olabilmektedir. Benzer şekilde, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin bilime olan ilgilerinde ve kariyer tercihlerinde de eşitsizlikler gözlemlenmektedir.

Çalışmaların bir diğerk önemli sonucu da bilim sermayesinin öğrencilerin bilim alanındaki potansiyel katılımlarını şekillendirmede kritik bir rol oynadığıdır. Bilim sermayesi düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilim alanında daha başarılı olma ve kariyer yapma olasılıkları daha yüksektir. Bu nedenle, eğitim politikaları ve toplumsal destekler, bilim sermayesindeki eşitsizlikleri azaltmayı ve daha geniş bir öğrenci kitlesini bilim alanında teşvik etmeyi hedeflemelidir. Bu çalışmaların sonuçları, bilim sermayesinin öğrencilerin bilimle ilgili tutumları, katılımı ve kariyer tercihleri üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından bilgilendiricidir. Yüksek bilim sermayesine sahip öğrencilerin daha fazla ilgili ve motive olduklarını ve bilim kariyerlerinde daha olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda, düşük bilim sermayesine sahip öğrencilerin bu alandaki kariyerlerine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu ve bu öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerektiği de açıkça görülmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığına dair bulgular da dikkat çekicidir.

Çalışmalar ayrıca bilim sermayesinin öğrencilerin bilimle ilişkili tutumları, katılımı ve kariyer tercihleri üzerindeki etkilerini görmek açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu noktada, eğitim politikalarının ve toplumsal desteklerin, bilim sermayesindeki eşitsizlikleri azaltmaya odaklanması ve daha geniş bir öğrenci kitlesini bilim alanında teşvik etmesi büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu süreçte oynadığı önemli rol de vurgulanmaktadır. Bu çalışmaların eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki

etkisini incelemek, gelecekteki eğitim yaklaşımlarını şekillendirmede önemli bir adım olabilir. Araştırma sonuçları Bourdieu'nün akademik araştırma sonuçları, eğitime yönelik eleştirileri ve yorumları ile benzerlik göstermektedir.

2.5. Tarih Sermayesi Kavramı

2.5.1. Tarih Sermayesi Kavramının Tanımı ve Kapsamı

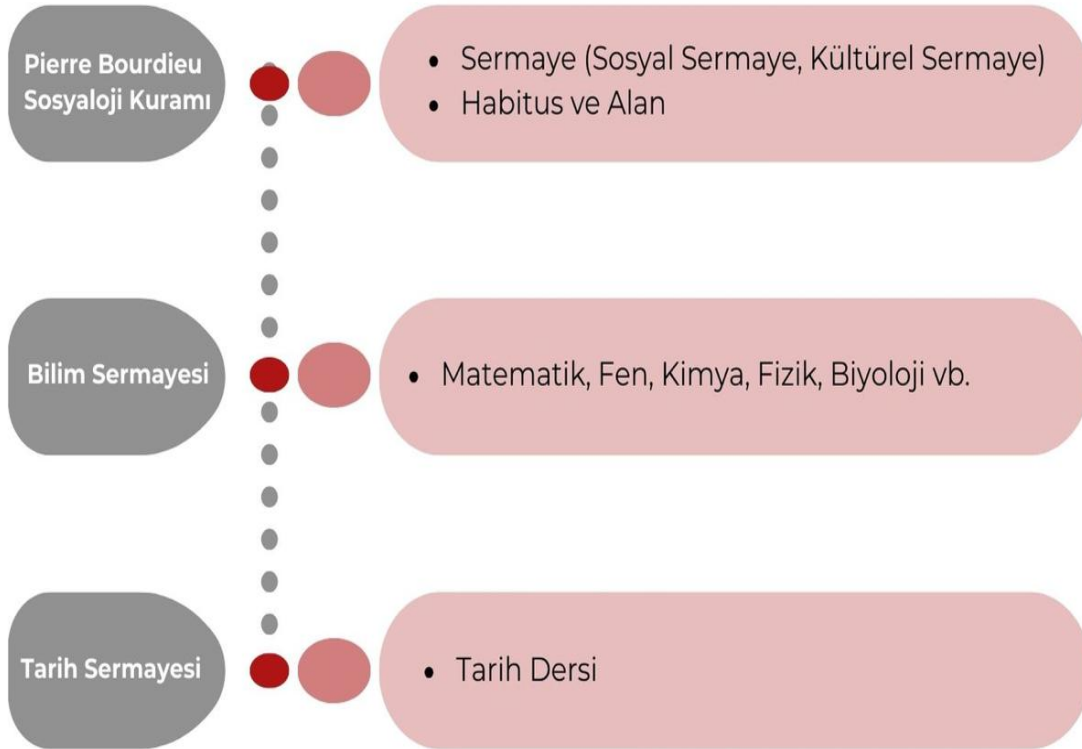
Tarih Sermayesi, tarih eğitimi alanında yeni bir kavram önerisidir. Bu bölümde Bourdieu'nün sosyoloji kuramı temelinde, kültürel sermaye, sosyal sermaye, habitus ve alan kavramları kullanılarak ve İngiliz akademisyen Louise Archer'ın ortak çalışmalar ile Bourdieu sosyolojisine bağlı olarak geliştirdiği bilim sermayesi kavramının alt başlığı olarak kavramsallaştırmaya dair bir tartışma yürütülecektir. Bu açıdan tarih eğitimi ile sosyoloji alanlarında disiplinlerarası bir kavramı temsil etmektedir.

Tarih alanı doğası gereği kavramsallaştırmalar ve kuramsallaştırmalara pek uygun değildir. Bu tarihin nev-i şahsına münhasır olaylar ile ilgilenmesinden kaynaklanır. Geçmiş zamandaki bir olayı ele aldığı anda kullandığı kavramların bile o zaman, olay ve durum içinde yegâne bir anlam oluşturduğunu düşünür. Tarih alanı için birçok olayı, durumu kapsayan bir kavram üretmek zordur (Erdoğan, 2016, s.66-70). Popper (1998) tarihin doğasını tarihsellik (historizm) ile açıklar. Tarihselliğe göre fiziğin bazı karakteristik metotları sosyal bilimlere uygun değildir (s.27). Çünkü sosyal hayatın kanunları yer ve zamana göre değişir. Tarihsellikte düzenli olarak tekrarlanan bazı olaylar gözlemlense de fiziksel dünyadaki gibi değişmez nitelikte değildir. Çünkü benzer şartlar ancak tek bir tarihî dönemde bir araya gelir. Sosyal bilimler alanında özellikle sosyoloji alanında genellemelere sıkça başvurulsa da deterministik genellemeler yapılmaz (s.27-30).

Bourdieu (2016) tarihçilerin kavramsallaştırma ve kuramsallaştırmalardan rahatsızlık duyduğunun altını çizer. Ona göre tarihçilik mesleğinin doğasında genelleştirme yoktur ve genelleştirme iddiasından vazgeçmek gibi bir bedel ödenmesi gerektiği için tarihçiler her tür kuramsallaştırma karşısında öfkelenirler (Bourdieu, 2016, s.118-119). Ancak sosyoloji alanı psikoloji, felsefe, siyaset bilimi alanları değerlendirildiğinde bu alanların kavramsallaştırmaya oldukça yatkın olduğu görülür. Bu alanlar kavramsallaştırma fabrikası gibi çalışırlar. Tarih alanında ise çok az kavram üretilse de diğer alanlarda üretilen kavramlar etkin şekilde kullanılır (Erdoğan, 2016, s.69).

Tarih alanı kavramsallaştırma çalışmalarına uygun değildir ancak söz konusu tarih eğitimi alanında, sosyoloji alanı ile disiplinlerarası bir çalışma olduğunda kavramsallaştırmaların kapısı aralanabilir. Bu nedenle tarih sermayesi ile tarih eğitiminde bir kavramın geliştirilmesi için tarih alanına değil, sosyoloji alanına başvurulmuştur. Tarih sermayesi kavramı da bu disiplinlerarası çalışmanın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bourdieu tarihçilerin, bilim sosyolojisini kullanarak nesnel araştırmalar yapabileceklerini hatırlatır. Böylece tarihin yapısındaki nesnel kısıtlar ve sansür türlerinin etkisinden de uzaklaşılır, nesnelleşerek hâkim olunabilecek tahakküm türleri görülebilir. Bourdieu bu noktada tarihçilere yaptıkları işte sonuna kadar gitmeyi, kavramları zorlamayı, değişken sistemler oluşturarak tarih biliminin sınırları içine kapanmamayı tavsiye eder (Bourdieu, 2016, s.119-120).

Tarih sermayesinin kuramsal temelini Bourdieu'nün sosyoloji çalışmaları oluştururken, tarih sermayesi ölçeği bilim sermayesi yöntemi kullanılarak geliştirilmiştir. Bilim sermayesi, “sayısal dersler” olarak sınıflandırılan fen, matematik, fizik, kimya, biyoloji vb. dersleri ölçerken, tarih sermayesinde yalnızca tarih derslerindeki birikim (sermaye) dikkate alınır. Hiyerarşik olarak değerlendirildiğinde, bilim sermayesi Bourdieu'nün sosyoloji kuramının alt başlığı, tarih sermayesi ise bilim sermayesinin alt başlığıdır. Bu hiyerarşi tümünden gelim yönteminin mantığına göre kurgulanmıştır.



Şekil 3. Sermaye kavramlarının disiplinlerarası hiyerarşik sıralaması

Bourdieu'ye (2021) göre sosyal dünya en geniş anlamıyla birikmiş bir tarihtir. Bu birikim, maddileşmiş veya somutlaşmış hâliyle sermaye kavramını temsil eder. Bourdieu'nün tarih alanındaki bakış açısına göre, "tarih sermayesi" geçmişte emek harcanarak elde edilen birikimdir.

Ülkeler, milletler ve ırklar düşünüldüğünde, insanların tarihî birikimi genellikle kimlikleriyle ilişkilendirilir. Bozkurt Güvenç (1995), "*Türk Kimliği*" başlıklı kitabında toplulukların "kimsiniz, kimlersiniz?" sorusuna verdikleri yanıtın kültürel, toplumsal yapıya ve dünya görüşüne yönelik olduğunu savunur. Bu yanıtlar zaman, durum, koşullar ve çevresel beklentilere bağlı olarak değişebilir. Örneğin, insanlar kendilerini bir ırka, dine, mezhebe, millete, bir şehre veya ülkeye göre tanıtabilirler. Altaylı, Müslüman, Alevi, İstanbullu, Vanlı, Çerkez, Gürcü, köylü, Türkmen, Yürük gibi. Güvenç (1995) bu karmaşık kimlikleri üç grupta tasnifler:

- Bireysel Kimlikler
- Kişisel Kimlikler
- Ulusal - Kültürel Kimlikler

Bireysel kimlikler, adındanda anlaşılabilirdiği gibi bir kişiyi ötekilerden ayran kimliktir. Bu kimlik kurumlar tarafından verilmiş, herkesin cebinde bulunan kimlikler, iş yerinde verilen çalışma kimlikleri, sürücü kartları, kredi kartları gibi kimliklerdir. Bunlar kişiye özeldir ve sadece bir kişiyi ifade eder. Kişisel kimlikler, kişilerin üyesi olduğu kurum ve kuruluşlar, dernek ve klüpler, okullardaki gönüllü ve mesleki ilişkileri gösteren kimliklerdir. Kişinin kendisi ve çevresiyle olan sosyal etkileşimi vurgulaması noktasında bireysel kimliklerden ayrılır. Ulusal kültürel kimlikler, nüfus kütüğündeki soy, millet, kişiye özgü ad, cinsiyet, evlilik, askerlik gibi bilgileri içeren kimliklerdir. Örneğin pasaportlar resmî ve ulusal kimliklerdir. Güvenç(1995) insanların bunlardan başka kimliklerinin de olabileceğinin altını çizerek kimlik tanımlamasına ünlü ressam Gauguin'in Tahiti'de yaptığı bir tabloya verdiği isme yer vermiştir: "Kimiz, kimlerdeniz; nereden gelmiş nereye gideriz?" (s.4-5).

Sosyolojik bakış ile kişi merkeze alınarak bakıldığında tarih sermayesinde kişinin kimliğini oluşturan, geçmişinden gelen özellikleri ile tarih alanındaki birikimi temel alınır. Güvenç'in (1995) kimlik tanımı değerlendirildiğinde, kimlikler kişinin habitusunu oluşturur. Kişinin doğuştan getirdiği, cinsiyeti, soyu bireysel kimliğini ifade eder. Bourdieu (2021) tüm dünyadaki geçmiş sosyal birikimleri tarihî birikimler olarak tanımlar (s.241). Örneğin kimlik kavramıyla bakıldığında bireyin doğuştan getirdiği en temel özelliği cinsiyetidir, biyolojik

faktörler burada göz ardı edilir. Yine kimlik kavramı ile bakıldığında tabii olduğu soyu arkadan gelir. Hemen arkasından ülkesi ve onun arkasından Bourdieu'nün (2021) en geniş anlamdaki birikmiş ifade ettiği dünya gelir.

Her birey, içinde doğduğu ailenin geçmişiyle bağlantılıdır bu da bireysel anlamda tarih sermayesini oluşturur. Ardından, ailesinin geldiği soy, yaşadıkları ve vatandaşı oldukları ülke veya ülkeler gelir. Her bir kişinin, şehrin, ülkenin kendi tarih sermayesi ve birikimi vardır. Örneğin Osmanlı Devleti'nin tarih sermayesini ifade ederken, kuruluşundan yıkılışına kadar yaşadığı tüm tarihsel süreçler bu birikimi oluşturur. Osmanlı Devleti, çatı niteliğinde değerlendirildiğinde, ona tabi olan diğer milletlerin de ayrı bir tarih sermayesi bulunur: Araplar, Arnavutlar, Boşnaklar, Bulgarlar, Yunanlar, Gürcüler gibi.

Bir başka örnekte ise Avrupa Birliği'ne odaklanabiliriz. Avrupa Birliği'ni oluşturan her ülkenin kendine özgü tarihsel birikimi, tarih sermayesi vardır. Ancak bu ülkeler aynı zamanda ortak bir Avrupa tarihî birikimini ve tarih sermayesini paylaşırlar. Güvenç'in (1995) kimlik tasnifi ile değerlendirildiğinde tarih sermayesi bir kişinin, ailesi (örneğin ailesinin şeyhşamil gibi önemli tarihî bir kişinin soyundan gelmesi), milleti (Türk, Arap, Yunan, Bulgar v.b. gibi), vatandaşı olduğu ülke veya ülkeler, seçtiği din vb. geçmişinden gelen birikimlerin oluşturduğu eğilimleri ifade eder. Bu çalışmada tarih eğitimi alanından bir değerlendirme yapıldığı için kişiler merkeze alınarak tanımlama yapılmaktadır. Ancak tarih alanındaki bir çalışmada bir ülke, şehir, millet merkeze alınarak tarih sermayesi çalışılabilir. Osmanlı Devleti ve Avrupa Birliği örneklerinde olduğu gibi.

Güvenç'in (1995) kimlik tasnifi ile Bourdieu'nün habitus kavramı, benzer şekilde geçmişten gelen eğilimlerin kaynağına işaret eder. Kimlikler, bir kişinin eğilimlerinin oluşumunda büyük bir rol oynar. Kimlik kavramı, milliyetçilik, göç, din, cinsiyet ve etnisite araştırmalarının temel unsurlarından biridir. Psikoloji alanında, kimlik bir kişinin kendisini o kişi olarak tanımlaması olarak tanımlanır. Bu tanım, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu görüşleri, tanımları, imajları ve bilgileri içerir. Kimlik, belirli bir zamanda ortaya çıkan veya miras alınan, değişken ve öğrenilen bir kavrayışı ifade eder. Kimlik, tarihsel bir niteliğe sahiptir ve kişilerin bireysel özelliklere sahip olması, bunun tarihsel bir inşa olduğunu gösterir. Bu nedenle kimlik psikolojik düzeyde, bir kişinin kendini o kişi olarak tanımlaması olarak ele alınabilir (Bilgin, 2007, s.18).

Tarih sermayesi birey ve toplumların ortak geçmiş birikimlerine atıf yapar. Nadi (1965) Fransız tarihçi Renan'ın milleti millet yapan unsurların en kuvvetlisi olarak tarih bağı

işaret ettiğinin altını çizerek. Örneğin Afrika ve Avusturya kabileleri kendi has dillerine hâkim olmalarına rağmen millet olarak anılmazlar, çünkü kendi tarihlerine hâkim değildirler. Bunun yanında İsviçre’de üç dil konuşulur ancak ortak bir tarihe bağlı oldukları için millettirler. Türkiye için ise tarihinin karşı alaka ve sevginin henüz estetik bir olgunluğa erişemediği hissedilse de millî varlığının derin tarih köklerine dayandığı gözlemlenebilir. Tarih sevgisi sadece yazılar ve sözlerle değil, vesikalar, dekorlar ve miraslarla da yaşanmaktadır. İnsan doğası gereği unutkan olduğundan, tarihî eserleri korumak ve gelecek nesillere aktarmak önemlidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla ilgili, istiklâl mücadelesi ve inkılap yıllarına ait eserler, tarih sermayesi niteliği taşımaktadır. Tarihî eserler gelecek nesillerin tarihlerini canlandıracak önemli unsurlardır ve ihmal edilmemelidir. Bir millet veya bir topluluk olma arasındaki fark tam da bu incelikte kendisini gösterir (148-149).

Bourdieu (1986) sosyolojisine dönecek olursak, buna göre kişilerin geçmişte edindiği birikimler sermaye olarak adlandırılırken (s.280), birikimlerden kaynaklanan eğilimler habitus olarak tanımlanır (Bourdieu, 1980, s.80-81). Her ailenin, soyun, ülkenin, dinin ve kültürün bir tarihî birikimi vardır. Bu tarihî birikimler, kişilerin sermayesini oluşturur ve onlara özgü eğilimler kazandırır, eğilimler ise onların habitusunun sınırlarını ve kalıplarını belirler. Kişilerin birikim ve eğilimlerine göre hareket ettiği dış ortam alan kavramıyla ifade edilir. Bir kişi, kendi kimliğini yansıtan habitusundan bağımsız olarak değerlendirilemez, çünkü bu birikimler kişinin davranışlarını, düşüncelerini ve tercihlerini yönetir.

Bourdieu, insanların ulusallık, sınıf, cinsiyet gibi konularda kendilerini doğal olarak kendi habitus ortamlarında hissettiklerini belirtir. Habitus, geçmiş deneyimlerle ve mevcut uyarıcılarla şekillenir, toplumsal güçlerin etkisi altında oluşur. Davranışlarımızı, konuşma tarzımızı, dünya görüşümüzü ve duygularımızı şekillendirir (Wacquant, 1998, s.61-62). Aile, eğitim ve arkadaş çevresi habitusun oluşmasında etkilidir. Cinsiyet, millet, sınıf ve arkadaşlık sistemlerine ek olarak kişisel deneyimlerin etkisiyle karmaşık bir yapı oluşturur. Habitus, seçimlerimizde etkin bir rol oynar; kişi, farkında olmadan karşısına çıkan seçenekler arasından bir tercih yapar. Geçmişten gelen ve içselleştirilen tüm sosyalleşme süreçleri, Bourdieu'nün habitus olarak adlandırdığı yapıyı şekillendirir. Habitus, bilinçli bir tercih değil, hazır sunulan eğilimlerin bir dışavurumu olarak ortaya çıkar. Niyet ve irade gerektirmez, yarı otomatik bir niteliğe sahiptir. Benzer toplumsal süreçleri yaşayan bireyler, ortak bir habitusu paylaşırlar (Mouzelis, 1995, s. 191-200).

Şeriati (1997), insanın iradesinden bağımsız, yarı otomatik seçimlerle habitusunun etkisinde olmasını “zindan” olarak ifade eder ve insanın seçimini etkileyen dört zorlayıcı güçten bahseder. Bu güçler natüralizm, biyolojizm, sosyolojizm ve historizmdir. Natüralizm, insanın doğanın baskısı altında olduğunu belirtirken, biyolojizm insanın biyolojik özelliklerinden etkilendiğini vurgular. Sosyolojizm sosyal çevre ve toplumsal yapıların insanın seçimlerini belirlediğini ifade eder. Historizm ise insanın tarihin etkisi altında olduğunu ve tarihsel süreçlerin insanın özelliklerini belirlediğini savunur. O’na göre, insan ve tüm insanlar tarihin meydana getirdiği bir dokudur ve tarihe göre şekillenirler. Bu durumda insanın seçimleri tarihin iradesine bağlıdır ve bu seçimler tarihin belirlediği çerçevede gerçekleşir (s.36).

Şeriati (1997) kendi geçmişinin İran, İslam ve Şiilik tarihinin birleşmesiyle oluştuğunu ve bu durumun kendisinin tarihinde bulunan özelliklerle ilişkili olduğunu belirtir. Eğer farklı bir tarihsel süreçte, örneğin Büyük Fransız İhtilali, orta çağ veya günümüz Batı dünyasında doğmuş olsaydı farklı duygular, düşünceler, ahlak ve yaşam biçimi olabileceğini ifade eder. Bu durumda, insanın özelliklerini tarih belirliyorsa, seçimleri de tarihin iradesine teslim edilmiş olur. İnsan doğduğunda konuşulan dili kendi iradesiyle seçmez, doğduğu çevrede o dil zaten konuşulmaktadır. Bu nedenle, kendi seçimimiz değil tarihin bize sunduğuyla yetinmek durumunda kalırız ve tarihin seçtiği çerçevede hareket ederiz (s.36-37).

İkinci zorlayıcı güç olan sosyolojizme göre sosyoloji (toplumbilim) temel belirleyici güçtür. Bir dereceye kadar doğa, bir açıdan Tanrı’nın etkisi olsa da gerçek “ben” i ortaya getiren toplumsal çevredir. Örneğin feodalite düzeni içinde büyüüp olgunlaşan biri bu toplumsal çevrenin etkisiyle cömert ve gayretlidir. Paragöz ise burjuvazi içinde doğduğu içindir. Ata binip pala sallayan biri ise aşiret (boy) düzeni içinde büyümüştür. Bireyin benliği içinde büyüdüğü toplum düzenine göre şekillenmiştir. Sosyolojizm de birey yoktur, toplum vardır. Her birey toplumun onu var ettiği gibidir (Şeriati, 1997, s.37-39).

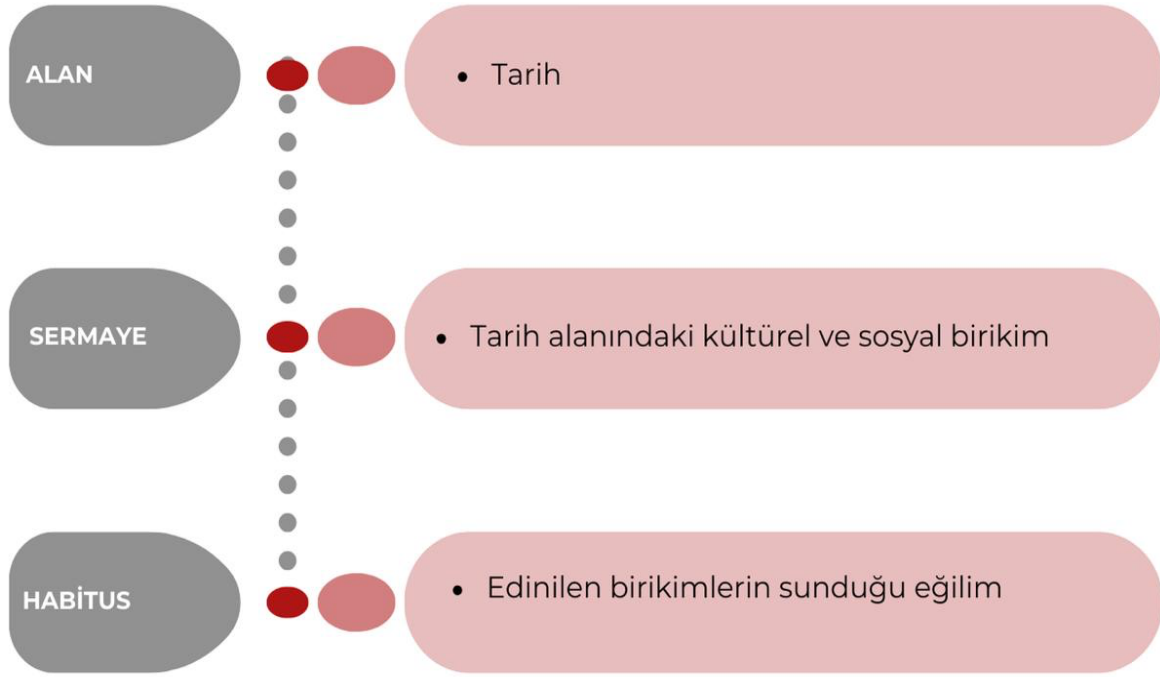
Diğer zorlayıcı güç ise “biyolojizm” (diribilimcilik) dir. Bu görüş biyolojiyi temel alır ve insanın temel belirleyicilerinin fizyolojik (bedensel), psikolojik (ruhsal) etkenler olduğunu ileri sürer. Bu özellikler insanı oluşturur ve biyoloji kanunları içinde bu kanunlar ile yaşar. “Ben” yine bilinçsiz ve kendi biyolojik özelliklerine bağımlı bir oyuncaktır. Yine “ben” diye bir şey yoktur (Şeriati, 1997, s.40-41). Şeriati’nin “zindan” diyerek tarif ettiği şey Bourdieu’nün habitus kavramı ile anlatmaya çalıştığını akla getirir. Her iki görüşte de insanın seçimlerini etkileyen etmenler önceden oluşur. Kişinin özgür bir seçim yapmasından

ziyade koşulların seçimidir. Bourdieu'nün habitusu Şeriatı'nın historizm ve sosyolojizm ile toplumun ve geçmişinin bireyin seçimleri etkilemesinde daha çok hissedilir.

Seçimlerimizi doğal olarak etkileyen bu güçler aşılamaz değildir ancak seçimlerimizi yarı otomatik olarak etkiler. Habitus kader değildir, deneyime tabi tutulmuş ve yine deneyimler ile dönüşebilen yatkınlıklar sistemidir. Duruma göre koşulların sağladığının tersini de yapabilir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.82). Toplumsal deneyimler, bilinçli ve bağımsız tercihlerden ziyade, çocukluktan itibaren toplumla iç içe olmamız sonucunda oluşur. Çocukluk döneminden başlayarak, meslek seçimi, sosyal davranışlar ve değer yargıları gibi pek çok konuda toplumun beklentileriyle karşılaşırız. Ailelerin dini, maddi başarıyı ve toplumsal statüyü önemseydiği görülür. Bu kabul edilen ve edilmeyen normlar arasında, kişi kendine özgü davranışlar ve eylemler geliştirir. Bu süreç kişinin habitusu olarak adlandırılır (Calhoun, 2000, s.104-106).

Bourdieu, araştırmacıların habitus etkisinin bilincinde olarak, yarı otomatik ve irade dışı eylem, düşünce ve değerlendirme kalıplarını fark ederek bilinçli stratejiler geliştirebileceklerini belirtir (Mouzelis, 1995, s. 208-209). Habitusun etkisinin azaltılması için öncelikle bu kalıpların fark edilmesi ve daha sonra etkili stratejilerin oluşturulması gereklidir. Bilim sermayesi araştırmalarında, öğrencilerin bilim alanındaki sermayeleri ve eğilimleri ölçülerek belirlenen kalıplar üzerinde çalışmalar yapılmış ve bu kalıpların aşılması için öncelikle tespit edilmesi sağlanmıştır (ASPIRES, 2013).

Tarih sermayesi kavramı tarih eğitimi ile sosyoloji alanı temelinde, Bourdieu'nün sosyolojik kavramlarını temel alır. Tarih sermayesi kavramı alan kavramı ile ele alındığında, alanın temsili tarih dersleridir. Alan literatüre de oturmuş bir kavramdır. Tarih alanı, sosyoloji alanı, biyoloji alanı, felsefe alanı vb. Tarih sermayesinde sermayenin temsili öğrencilerin tarih alanındaki kültürel ve sosyal birikimleridir. Habitusun temsili ise öğrencilerin kimliklerini oluşturan unsurların temelinde edindiği kültürel ve sosyal birikimlerin sunduğu eğilimdir. Bir derse (alan) ilgi eğilim ve yatkınlık habitus kavramı ile alakalıdır. Ölçümü için öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayeleri dikkate alınır.



Şekil 4. Tarih sermayesinde alan, sermaye ve habitus kavramlarının temsili.

Bourdieu'nün sosyolojik kavramları, tarih eğitimi alanında değerlendirildiğinde tarih sermayesi kavramının tarih eğitime yönelik şu tanımına ulaşılmıştır:

“Bir öğrencinin tarih dersine (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir.”

Bourdieu'nün sosyoloji alanındaki kavramları, kişilerin daha derin ve kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için önemlidir. Bourdieu de sosyoloji alanında geliştirdiği kavramlar ile kişilerin anlaşılabilmesi, değerlendirilebilmesi için onların habitus, sermaye, alan gibi kavramlar ile bir bütün olarak incelenmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Özellikle eğitim alanında, öğrencilerin eğilimleri ve yetenekleri hakkında doğru ve derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar. Eksikliklerin nedenlerinin tespiti için daha doğru verilerin elde edilmesine yardımcı olur. Akademik araştırmalarda Bourdieu'nün habitus etkisinin tespiti ile ilgili vurgusu, araştırmacılara bilinçli stratejiler geliştirme fırsatı sunar (Mouzelis, 1995, s. 208-209).

Bu kavramlar, öğrencilerin tarih alanındaki birikimlerini değerlendirme sürecinde de önemlidir. Özellikle "tarih sermayesi" kavramı, öğrencilerin tarih derslerine olan ilgisini, habitusuyla birlikte bütüncül bir şekilde değerlendirerek ölçülmesini sağlar. Bu sayede, öğrencilerin tarih alanındaki performansları daha anlaşılır ve ölçülebilir hâle gelir. Bu

değerlendirmeler, eğitim sisteminin daha etkili ve adaletli bir şekilde çalışmasına katkı sağlar niteliktedir. Sonuç olarak, Bourdieu'nün kavramları eğitim alanında öğrencilerin değerlendirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılma ve bu sayede daha adil ve doğru değerlendirmeler yapılması potansiyeli taşır.

Tarih sermayesi eğitim alanına ve tarih eğitimine indirildiğinde daha daraltılmış bir tanıma ulaşılır. Eğitimde kullanılan tarih sermayesi bir eğilim ve ilgiyi vurgular. Burada öğrencilerin tamamen tarihçilerin beceri ve yeteneklerine sahip olmasından ziyade, tarihî konuları merak etmesi önemsenir. Tarih derslerinin yanında, sosyal bir ortamda tarih hakkındaki sohbetler, tarihî filmler, tarihî mekân ve yerler, tarihî kişiler, tarihî konuların konuşulduğu sosyal medya mecraları vb. gündelik hayatın bir parçasıdır ve bunlar tarih sermayesi edineceği yerlerdir. Tarih sermayesinde profesyonel tarihçilik beklenmez. Önemli olan tarih ile vakit geçirme isteği ve eğilimidir. Tarihi bir iş ve profesyonellere göre olmaktan ziyade günlük hayatın bir parçasıdır.

Bourdieu habitus kavramının tarihçiler tarafından kullanılabilirliği konusunda temkinli olunması gerektiğini söyler. Marksizm ve post-Marksizm'de eğilim yasalarına yöntemsel olarak muhalif bir tavır vardır. Bu yasalara tarihçilerin de eğilim gösterdiğini düşünür. Örneğin öncesi ve sonrasının karşılaştırılmasında kuşkulu davranılmalı. 1940 mı yoksa 1945 mi daha demokratikti soruları gibi. Sosyal sınıfların temsil oranı aynı olsa bile. Eğitim sisteminde habitus zihniyetler olarak kavramsallaşır ve kimin zeki kimin olmadığını tekelleştirmesi sürecinde kendisini gösterir (Bourdieu & Chartier, 2021, s.84-85).

Tarih sermayesi ile deterministik sonuçlar beklenmemektedir. Örneğin, benzer habituslara sahip tüm öğrencilerin benzer sermaye düzeyine sahip olması düşünülmaz. Tarih alanının kendine özgü nesnel kısıtları mevcuttur. Popperci anlamdaki kısıtlar sosyal bilimlerin genelinde olduğu gibi tarih alanının da geneline yayılmıştır ve deterministik genellemeler yapmak zordur (Bourdieu, 2016, s.119-120). Bu zorluklar şu şekilde özetlenebilir:

Tarihsellik ve Göreliliğin Rolü: Sosyal bilimlerde, benzer durumların farklı sonuçlar doğurabileceği ve her zaman tekrarlanabilir sonuçlar alınamayacağı önemli bir gerçektir. Tarihsellik ve göreliliğin rolü, benzer şartların yalnızca belirli bir dönemde bir araya gelmesiyle ortaya çıkabilecek benzersiz sonuçları vurgular.

Karmaşıklık: Sosyal olaylar fiziksel olaylardan daha karmaşıktır. Bu karmaşıklık, benzer durumlarda bile farklı sonuçlar alınabileceği anlamına gelir. Bu nedenle, sosyal bilimlerde deterministik genelleme yapmak zordur.

Ön Deyi ve Etkileşim: Sosyal bilimlerde ön deyinin önemi ve ön deyi ile ön deyide bulunan konular arasındaki karmaşık etkileşim, deterministik sonuçları beklemeği güçleştirir. Ön deyin özelliği, gelecekteki olayları etkileyebilme potansiyeline sahiptir ve bu da objektiflik konusunda zorluklar yaratabilir. Bu nedenlerden dolayı, sosyal bilimlerde deterministik sonuçlar beklenmez (Popper,1998, s.27-41).

2.5.2. Tarih Sermayesi Boyutları

Bilim sermayesi çalışmaları ile bir öğrencinin bilime yönelik eğilimini etkileyen etkenler sekiz boyut olarak belirlenmiştir. Bu boyutların tespit edilmesinde Bourdieu'nün sermaye, alan ve habitus kavramları kullanılmıştır (Nomikou vd., 2017, s.120-122). Bourdieu'nün sosyolojik perspektifinden hareketle, bilim sermayesi çalışmaları ile öğrencilerin bilimsel alana girişlerini ve başarılarını etkileyen sosyal ve kültürel faktörler analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin bilime yönelik tutumları, ailelerinin sosyal sermayesi, eğitim seviyeleri, bilimsel alanda deneyimleri ve yetenekleri gibi birçok boyut incelenmiştir. Boyutların belirlenmesinde Bourdieu'nün sermaye, alan ve habitus kavramları kullanılarak, öğrencilerin bilimsel alandaki konumları ve bu alana olan uyumları üzerine derinlemesine bir analiz yapılmıştır. Bu tür çalışmalar, eğitim politikalarının ve programlarının geliştirilmesi için önemli ipuçları sağlayabilir niteliktedir (ASPIRES, 2013).

Ayrıca bilim sermayesi çalışmalarını iyileştirmek amacıyla, bilime katılımın ve bilime ilgiyi etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmalarda bilim sermayesi boyutları ilgi, eğilim ve yatkınlığı ölçmek için araştırmacılara kullanışlı bir araç olarak önerilmiştir (Dewitt vd., 2016). Bu boyutlar, öğrencilerin bilime karşı ilgilerini, bu alana yönelik eğilimlerini ve yeteneklerini ölçmek için kullanılarak, bilim eğitimine yönelik stratejilerin ve politikaların daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, bilim sermayesi boyutlarının araştırmacılara ve eğitimcilere sağladığı bilgiler, bilimsel alandaki katılımın ve başarının artırılması için önemli bir katkı sağlar.

Tarih sermayesi, kavram olarak tarih alanına özgü birikimi ifade eder. Tarih sermayesi kavramı ile tarih alanına özgü birikimin ölçülebilmesi için bilim sermayesi çalışmaları ile geliştirilen bu sekiz boyut önerilmektedir. Böylece öğrencinin tarih sermayesi oranı hesaplanabilir olacaktır. Tarih sermayesi boyutları, öğrencilerin tarih alanına olan ilgi, eğilim ve yatkınlıklarını ölçmeye yönelik farklı faktörleri içermektedir. Yüksek bir tarih sermayesi oranına sahip olan öğrencilerin genellikle tarih derslerine daha fazla ilgi

gösterdikleri, bu alana olan eğilimlerinin yüksek olduğu ve tarih alanında daha yetenekli oldukları düşünülebilir. Öte yandan, düşük tarih sermayesi oranına sahip olan öğrencilerin ise tarih derslerine ilgisiz oldukları, bu alana olan eğilimlerinin düşük olduğu ve tarih alanında daha az yetenekli oldukları sonucuna varılabilir

Öğrencinin tarih alanına eğilimini ve ilgisini etkileyen tarih sermayesi alt boyutları şunlardır:

- Tarih okuryazarlığı
- Tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler
- Tarihin aktarılması hakkında bilgi (tarihin hangi kariyerlere kapı açtığı)
- Tarihsel medya tüketimi
- Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım
- Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri
- İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma
- Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma

Türkiye'de yapılan tezler incelendiğinde, tarih sermayesinin bazı alt boyutlarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Tarih okuryazarlığı; tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler; tarihsel medya tüketimi; okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım boyutları hakkında tez yazılan ve çeşitli araştırmalar yapılan boyutlardır. Ancak tarihin aktarılması hakkında bilgi; ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri; insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma; günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutları üzerine tez çalışmalarının ve araştırmaların yeterince yapılmadığı, bu boyutlardan dolayı olarak bahsedildiği görülmektedir.

Kısaca bahsedilecek olursa tarihin aktarılması hakkında bilgi boyutu, tarihe ilgili ve yatkın olan kişilerin bu alana uygun hangi meslekleri yapabileceği ve hangi kariyerleri izleyebileceği ile ilgili boyuttur. Tarih alanında çalışmak suretiyle mesleki kimlik edinme, kariyer gelişimi ve sosyal statü kazanma konusundaki fırsatların bilgisini içerir. Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri boyutu, ailenin tarih alanına ilgisini ölçmeye yöneliktir. Bu boyuttaki sınırlılık aile hakkındaki bilgilerin yalnızca öğrencinin gözlem ve görüşlerinden ibaret olmasıdır. Doğrudan ailenin kendi fikir ve görüşlerine ulaşılmamaktadır. İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma boyutu, tarih alanında çalışan kişileri örneğin akademisyen, müze uzmanı, öğretmen gibi mesleki role sahip olanların tanınması ve anlaşılmasıdır.

Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutu ise öğrencinin günlük yaşamında tarih alanı ile ilgili konuşması, bilgi edinmesi ve aktarması, sohbet etmesi gibi durumları içerir.

2.5.2.1. Tarih Okuryazarlığı

Birinci boyut olan tarih okuryazarlığı kavramını Türkiye’de ilk defa kullanan tarih eğitimcisi Ata (2002) tarihsel düşünme becerisinin ardışık hâlde bulunan üç aşamasını tarihsel bilgiyi edinme, tarihsel bilgiyi kullanma ve tarihsel bilgiyi sunma olarak sınıflandırmıştır. Tarih okuryazarlığını, tarihsel bilgiyi kullanma basamağıyla özdeşleştirmiştir (Ata & Keçe, 2014, s.3). Tarih okuryazarlığı, bir bireyin geçmiş olayları anlamak, yorumlamak ve analiz etmek için sahip olması gereken beceriler topluluğunu ifade eder (Akhan & Çiçek, 2021; Novitasari, Gunawan, Nursaptini, Sobri & Nurmawanti, 2021). Bağlam olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için önemli bir faktördür. Bu yetenek, tarihî belgeleri (metinler, haritalar, resimler, arkeolojik buluntular vb.) analiz ederek tarihsel süreçleri anlamlandırmak için kullanılır. Tarih okuryazarlığı, geçmişte yaşananları sadece olaylar olarak değil, aynı zamanda neden-sonuç ilişkileri, toplumsal yapılar, kültürel dinamikler ve insan davranışları gibi derinlemesine konuları anlamak için de gereklidir. Bu beceriler, tarihî kaynakları ele alırken dikkatli, eleştirel ve analitik bir yaklaşımı içerir (Koçoğlu, 2021; Liao, Hung, Hwang & Chang, 2014; Wissinger & Ciullo, 2018;).

Tarih okuryazarlığı, tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme bilgisi, neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel araştırma becerisi, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, tarihsel empati becerisi, tarihsel olayları anlatı şeklinde ifade etme becerisi, geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi, çelişkili yorumları ayırt edebilme becerisi, anlatımsal ifade becerisi, ahlaki muhakeme becerisi gibi bilgi ve becerileri ifade eden 12 alt boyuttan oluşur (Keçe, 2016). Tarih sermayesi ilgi, eğilim ve yatkınlığa yönelik bir kavram olduğu için profesyonel tarihçilik becerilerine değil, tarih okuryazarlığı becerilerinin günlük hayata yansıyan yönlerine odaklanır.

Türkiye’de yapılan tezler incelendiğinde tarih okuryazarlığına yönelik, 1 yüksek lisans (Uluçay, 2019) ve 1 doktora tezi (Keçe, 2013) yapıldığı görülmektedir. Uluçay (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseni kullanılarak 298 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada, "Tarih Okuryazarlığı Algı Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Analizler sonucunda, okunan program ve cinsiyet faktörlerinin algı ve

nesnellik alt boyutları ile genel toplamda etkili olduğu, tarih kitabı okuma alışkanlığı, tarihle ilgili diğer aktivitelerin algı, nesnellik ve tutarlılık alt boyutları üzerindeki etkisinde, tarih yayınları takip etme, tarih dersinin zorunluluğu ve öğretim yöntemlerinin değişimi gibi faktörlerin algı ve tutarlılık üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının tarihe yönelik tutumlarını etkileyen önemli faktörlerin belirlenmesine yönelik kapsamlı bir analiz yapılmıştır.

Keçe (2013) tarafından hazırlanan doktora tezinin amacı, 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı seviyelerini belirlemek ve farklı tarihî roman kullanım tekniklerinin bu seviyelere olan etkisini incelemektir. Karma araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel bölümde dokuz farklı ortaokulda öğrenim gören 717 öğrenciye yönelik öntest - son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda öğrencilerin tarih okuryazarlığı seviyelerinin orta düzeyde olduğu, deney gruplarındaki öğrencilerde tarihî roman okuma tekniklerinin farklı alt boyutlarda etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına göre tarihî romanların sınıf içinde etkin bir şekilde kullanılması önerilmiştir.

2.5.2.2. Tarihle İlgili Tutum, Değer ve Eğilimler

Tarihle ilgili tutum, değer ve eğilim boyutu insanların tarihle ilgili olarak nasıl düşündüklerini, ona nasıl değer verdiklerini ve bu alana olan ilgilerini ifade eder. Tarihle ilgili tutum, bireylerin tarihe karşı genel yaklaşımını ifade eder (Aktaş, 2014). Pozitif bir tutum, tarihe olan ilginin artmasına ve tarihî bilgiye değer verilmesine yol açabilir. Negatif bir tutum ise tarihî konulara ilgisizliğe veya kayıtsızlığa neden olabilir. Tarihle ilgili değer, bireylerin tarihi ne kadar önemseydiği ve ona ne kadar değer verdiğini gösterir (Ulusoy, 2016). Tarihle ilgili eğilim, insanların tarihî konulara olan ilgilerini ve bu alanda ne kadar derinlemesine çalıştıklarını ifade eder. Örneğin, bir kişinin tarihe olan eğilimi, tarih kitapları okuma alışkanlığı, tarihî yerleri ziyaret etme sıklığı, tarihî kişileri tanınması gibi faktörlere bağlı olabilir (Avaroğulları & Kolcu, 2016). Türkiye’de yapılan tezlerde tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimlere yönelik, tarih tutumuna ilişkin 1 yüksek lisans tezi (Oğul, 2018), tarihsel değere ilişkin 3 yüksek lisans tezi (Gül, 2022; Polat, 1991; Sakin, 2003) ve 1 doktora tezi (Maşalı, 2003) yapılmıştır.

Tarih tutumuna ilişkin Oğul (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin amacı ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi içeriği ile uyumlu olan ve bilgisayar ortamında oynatılan

Europa Universalis IV strateji oyununun deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih tutumları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan bir ortaöğretim okulundan seçilmiş 66 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, tarih dersi tutum ölçeği ve tarih dersi akademik başarı testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarında tarih dersi tutumları ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yok iken son test sonuçlarına göre deney grubunun tarih dersi akademik başarı ve tarih dersi tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda tarih dersi içeriğine uygun dijital oyunların tarih öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin tarih dersi akademik başarı düzeylerini ve tutumlarını olumlu derecede etkilediği belirlenmiştir.

Tarihsel değere ilişkin yapılan üç yüksek lisan tezinden Gül (2022) tarafından yapılan çalışmada, bir şehrin markalaşma sürecinde tarihsel değerlerin kullanımına odaklanılmıştır. Şehirlerin doğal, kültürel ve tarihsel mirasları, pazarlama stratejilerinde önemli bir rol oynar. Özellikle bir şehrin yöneticileri tarafından gerçekleştirilen reklam filmi incelenerek, şehrin tarihsel değerlerinin nasıl kullanıldığı ve markalaşma sürecindeki rolü araştırılmıştır. Bu çalışma, şehirlerin geçmişlerinden gelen zenginlikleri kullanarak nasıl çekici ve tercih edilir hâle geldiklerini anlaşılmasına yardımcı bir nitelik taşımaktadır. Sakin (2003) tarafından yapılan tez çalışmasında Misakımillî'nin hazırlanışı kapsamı ve tarihsel değeri üzerine çalışılmıştır. Çalışmada Misakımillî'nin önemine değinilerek Türk ulusuna kazandırdığı ruhla yine bir mücadelenin ve bu mücadele sonucunda da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasını sağladığı ve bu yönüyle de tarihî değere sahip bir vesika niteliğini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (1991) tarafından hazırlanan tez çalışmasında, 1300'lere uzanan tarihî bir geçmişi olan Cumalıkızık Köyü'nün bugünkü yerleşimini şekillendiren unsurlar fiziksel, tarihsel, sosyo-ekonomik açılardan araştırılmıştır. Geleneksel mimari tanımlanmış ve dünya genelindeki durumu özetlenmiş ve Cumalıkızık Köyü'nün geleneksel yapıları ile Bursa yöresindeki benzer yapıların özelliklerine değinilmiştir. Cumalıkızık Köyü'nün genel doku özellikleri ve bu dokuyu oluşturan yapıların mekânsal ve yapısal özellikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, geleneksel sivil mimarlık örneklerinin değişen yaşam koşullarıyla özelliklerini yitirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tarihsel değere ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak tarihsel önem ile bağlantılıdır.

2.5.2.3. Tarihsel Medya Tüketimi

Tarihsel medya tüketimi, bireylerin geçmişle ilgili bilgiye erişmek, okumak ve paylaşmak için çeşitli medya kaynaklardan yararlanması anlamına gelir. Başlangıçta, tarihsel medya tüketimi temel olarak gazete, dergi ve kitapların okunmasıyla gerçekleşirken (Brown & Bobkowski, 2011) teknolojinin ilerlemesiyle birlikte tarihsel medya tüketimi dijital platformlar aracılığıyla da gerçekleşmeye başladı. Tarihsel medya tüketimi öğrencilerin tarih öğrenirken kaynak olarak kullanabileceği materyallerin çeşitliliğine atıf yapar. Günümüzde, öğrenciler tarihi belgelere, araştırma makalelerine, dijital kütüphanelere ve diğer akademik kaynaklara online platformlardan erişerek tarihle alakalı medya kaynaklarına ulaşmaktadır. Bunun yanında medya kaynakları olarak tarih kitapları, belgeseller, sanal turlar ve tarihsel filmler gibi kaynaklar da kullanılarak tarihsel medya tüketimi gerçekleştirilebilir (Finnemann, 2014; Sinn, 2012). Tarihle ilgili bloglar veya podcastler gibi tartışmalara ve sohbetlere katılım imkânı sunan sosyal medya platformları ile tarih kaynaklarına ulaşım interaktif hâle gelmiştir (Kortti, 2016; Nash & Christopher, 1992).

Tarihsel medya tüketimi boyutuna yönelik tezler incelendiğinde bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Tarihsel medya tüketimi boyutu ile alakalı özellikle 3 yüksek lisans tezi (Altuntaş, 2023; Aras, 2023; Aşık, 2022) ile 2 doktora tezi (Aslan, 2022; Altun 2016) dikkat çeker niteliktedir. Altuntaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, medya okuryazarlığı ve yurttaş gazeteciliği aracılığıyla sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin katılımcı yurttaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflardan 10 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmış ve öğrencilerin önceden ve sonradan yapılan değerlendirmelerde yurttaş gazeteciliği algılarında önemli değişimler gözlenmiştir. WhatsApp, Twitter, Instagram ve bloglar gibi platformlar kullanılarak haberleşme sağlanmış ve öğrenciler çevrelerindeki olayları haberleştirmiştir. Çalışma kapsamında yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı ve sosyal katılım becerilerinin medya okuryazarlığı aracılığıyla geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aras (2023) tarafından medya okuryazarlığı ve yurttaş gazeteciliği becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı yüksek lisans tezinde, özellikle özgürlük ve sorumluluk temelli medya okuryazarlığı üzerinde durulmuş ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel boyut yarı deneysel desenle, nitel boyut ise durum çalışması ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak 36 maddeden oluşan sorumluluk ve özgürlük temelli medya okuryazarlığı

anketi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış gözlem ve öğrencilerin çizdiği karikatürler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere çizdirilen karikatürlerin medya okuryazarlığı becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin medya konusundaki bilgilerinin arttığı görülmüştür. Ancak günlük TV izleme ve internet kullanma sürelerinin bu beceriler üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Aşık (2022) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama ve korelasyonel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, Şen ve Kılıç (2014) tarafından geliştirilen UF/EMI eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve Kaplan (2017) tarafından geliştirilen medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r = 0,61$) tespit edilmiştir.

Aslan (2022) tarafından yapılan doktora tezinin amacı, çocuk medyasında masalların dönüşümünü içeren filmleri inceleyerek ve bunları etkinlik düzeyinde uygulayarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkilerini saptamaktır. Araştırmada masalların dönüştürüldüğü filmlerin incelendiği bir durum çalışması ile analiz edilen filmlerin etkinlik düzeyinde uygulandığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine etkilerinin araştırıldığı bir karma yöntem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, postmodern çocuk medyasında geleneksel masalların dönüşümü, toplumsal cinsiyet, ekolojik ve sosyo-kültürel içerikli temaları kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir. Bu dönüşümler, ana metni eleştirmek ve şimdiki zamanın koşullarına uyumlu hâle getirmek amacıyla yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerde, bu tarz dönüşümleri içeren medya içerikleriyle tasarlanmış uygulamaların eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, nicel verilerle desteklenmiş ve etkinin ne yönde ve nasıl gerçekleştiği konusunda nitel verilerle de açıklığa kavuşturulmuştur.

Altun (2016) tarafından yapılan doktora tezinde, medya okuryazarlığı konularının çeşitli ülkelerde sosyal bilgiler derslerinde nasıl öğretildiği incelenmiş ve bu konuların Türkiye'deki sosyal bilgiler programıyla nasıl ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Karma

araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerdeki sosyal bilgiler derslerinin öğretim programları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları 8 tema altında belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise 2x2'lik ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmada deney gruplarının kontrol gruplarına göre medya okuryazarlığı başarısını daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmış ve medya okuryazarlığının sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirilmesi ve öğretiminde paket programların etkinliği gösterilmiştir.

2.5.2.4. Okul Dışı Tarih Öğrenme Alanlarına Katılım

Okul dışı öğretim Safran ve Ata (1998) tarafından okul dışındaki tarihsel yapılar, antik kentler, müzeler gibi eğitimi araçlarıyla destekleyen öğretim olarak tanımlanmaktadır. Okul dışı öğretim tarihsel çevre ve sözlü tarih olmak üzere iki unsuru içinde barındırır. Etrafımızı kuşatan geçmişe ait tüm ögeler tarihsel çevredir. Kişilerin geçmişe dair anlatımları ise sözel tarihin en basit ifadesidir. Bu iki unsur okul dışı öğrenme alanlarının başında gelir (s.1). Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım, öğrencilerin tarihle ilgili bilgi ve deneyimlerini derinleştirmeleri için çeşitli ortamlara dâhil olmalarını ifade eder. Bu tür katılımlar, öğrencilere tarihle ilgili bilgileri genişletme, geçmişin yaşanmışlığını deneyimleme ve farklı perspektifler kazanma şansı sunar. Bu etkinlikler, öğrencilerin tarihle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Keser, Akar & Yıldırım, 2011). Öğrencilerin okul dışındaki etkinliklere katılımı onların tarih alanına duydukları ilgiyi gösterir.

Okul dışı tarih öğrenme alanları, müze gezileri, arkeolojik kazılar, tarihî mekân ziyaretleri, hatıra evi gezileri, öğrenci konferansları, tarihle ilgili etkinliklere katılım, atölye çalışmaları, panel ve seminerler gibi çeşitli etkinlikleri içerir (Seow & Pan, 2014). Bu tür etkinliklere katılarak, öğrenciler tarihle ilgili konuları daha derinlemesine anlama fırsatı bulurlar. Özellikle tarihî mekânlarda yapılan geziler, öğrencilere tarihle doğrudan etkileşimde bulunma ve geçmişin atmosferini hissetme imkânı sunar. Arkeolojik kazılara katılarak tarih öncesinden günümüze uzanan insanlık izlerini keşfetme şansı elde ederler.

Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım, öğrencilere sadece bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Farklı perspektiflerle tarihî olayları değerlendirme imkânı bulan öğrenciler, bu sayede tarihi daha geniş bir açıdan anlama şansı elde ederler. Bu tür etkinliklere katılan öğrenciler, sınıf dışında da öğrenme süreçlerini

devam ettirdiklerini ve tarihle olan ilgilerini pratiğe döktüklerini göstermiş olurlar (Dönmez, Yeşilbursa & Altıkulaç, 2015; Kuran, Tozoğlu & Tavernari, 2018). Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım, öğrencilerin tarihe olan ilgi düzeyi hakkında önemli ipuçları sunar. Öğrencilerin tarihle meşgul olması ve bu konuda ekstra çaba sarf etmeleri, ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir.

Türkiyede yapılan tezlerde okul dışı tarih öğrenim alanlarına katılım boyutlarında bir çok çalışma yapılmıştır. Okul dışı tarih öğrenme alanlarına yönelik yapılan tez çalışmaları incelendiğinde öğrencilere yönelik yapılan 4 yüksek lisans tezi ile (Akın, 2012; Ayyıldız, 2023; Koçer, 2023; Venceli, 2023) 3 doktora tezi (Aktaş, 2022; Haidari, 2022; Utku 2023) özellikle dikkat çekicidir. Bu çalışmalar genellikle tarihî mekân gezilerine yöneliktir.

Ayyıldız (2023) tarafından yapılan çalışma ile sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihî mekân gezileri ile ilgili 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile ortaokulda eğitim gören 6. sınıf öğrencilerine "Açık Uçlu Anket Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Öğrenci Gezi Günlüğü" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tarihî mekân veya müze gezilerine daha önce katılmadıkları ve çevrelerindeki tarihî mekânlar hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak tarihî mekân ve müze gezilerinin ardından öğrencilerin bu gezilerin sosyal bilgiler dersini daha iyi öğrenmeye yardımcı olacağını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ve derslerle olan bağlarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Koçer (2023) tarafından yapılan çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve yönetme yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Bolat ve Kökoğlu (2020) tarafından geliştirilen okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Nicel bir desen olan betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve yönetme becerileri üzerindeki yeterlilikleri belirlenmiş ve eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışma, okul dışı öğrenme etkinliklerinin sosyal bilgiler derslerinde daha etkin bir şekilde kullanılması ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda katkı sağlar niteliktedir.

Venceli (2023) tarafından yapılan çalışmada Turizm Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinin Efes Antik Kenti ve müzesine yapılan ziyaretlerle ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada nitel

araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Efes müzesinin okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılmasının kültürel ve sanatsal alanda bilişsel düzeyde kazanımlar sağladığına ulaşılmıştır. Ayrıca okul dışı öğrenmenin eski dönemlerdeki buluşları öğrenerek farklı kültürleri tanımak ve empati yeteneklerini geliştirmek gibi olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Akın (2012) tarafından okul içi ve okul dışı öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunun belirlendiği başka bir araştırmada ise lise öğrencilerinden elde edilen bulguların analizi sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun okul dışı ek çalışmalara katıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısını artırdığı görülmüş ve okul öğrenmelerinin niteliğini artırmak için önlemler alınması önerilmiştir.

Aktaş (2022) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının nasıl kullanılabileceği ve etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmek için okul dışı öğrenme ortamlarında aktif öğrenme destekli bir eğitim-öğretim süreci uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin mekânsal düşünme becerileri üzerinde uygulanan etkinliklerin etkili olduğu belirlenmiştir. Mekânsal düşünme beceri ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin harita okuryazarlığı, mekân algılama ve zaman-kronoloji algısının geliştiği tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme algı ölçeği sonuçları ise öğrencilerin okul dışındaki öğrenme mekanlarına yönelik algılarının geliştiğini göstermiştir. Araştırmanın sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede okuldaki derslere kıyasla daha etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği ve dersleri daha eğlenceli hâle getirdiği ortaya çıkmıştır.

Haidari (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışma, eğitim programlarına dayalı okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek için yapılmıştır. Nitel ve nicel araştırma bulguları üç aşamada birleştirilerek karma bir araştırma sentezi oluşturulmuştur. Sonuç olarak, yapılan analizler ve sentezler sonucunda çeşitli öneriler geliştirilmiş ve bu önerilerin öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Utku (2023) tarafından yapılan araştırmada ise kültürel miras eğitiminde okul dışı öğrenmenin etkileri incelenmiş ve araştırma yedinci sınıf öğrencileri üzerinde kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubuna akademik başarı testi, somut ve somut olmayan kültürel miras tutum ölçekleri, kelime ilişkilendirme testi,

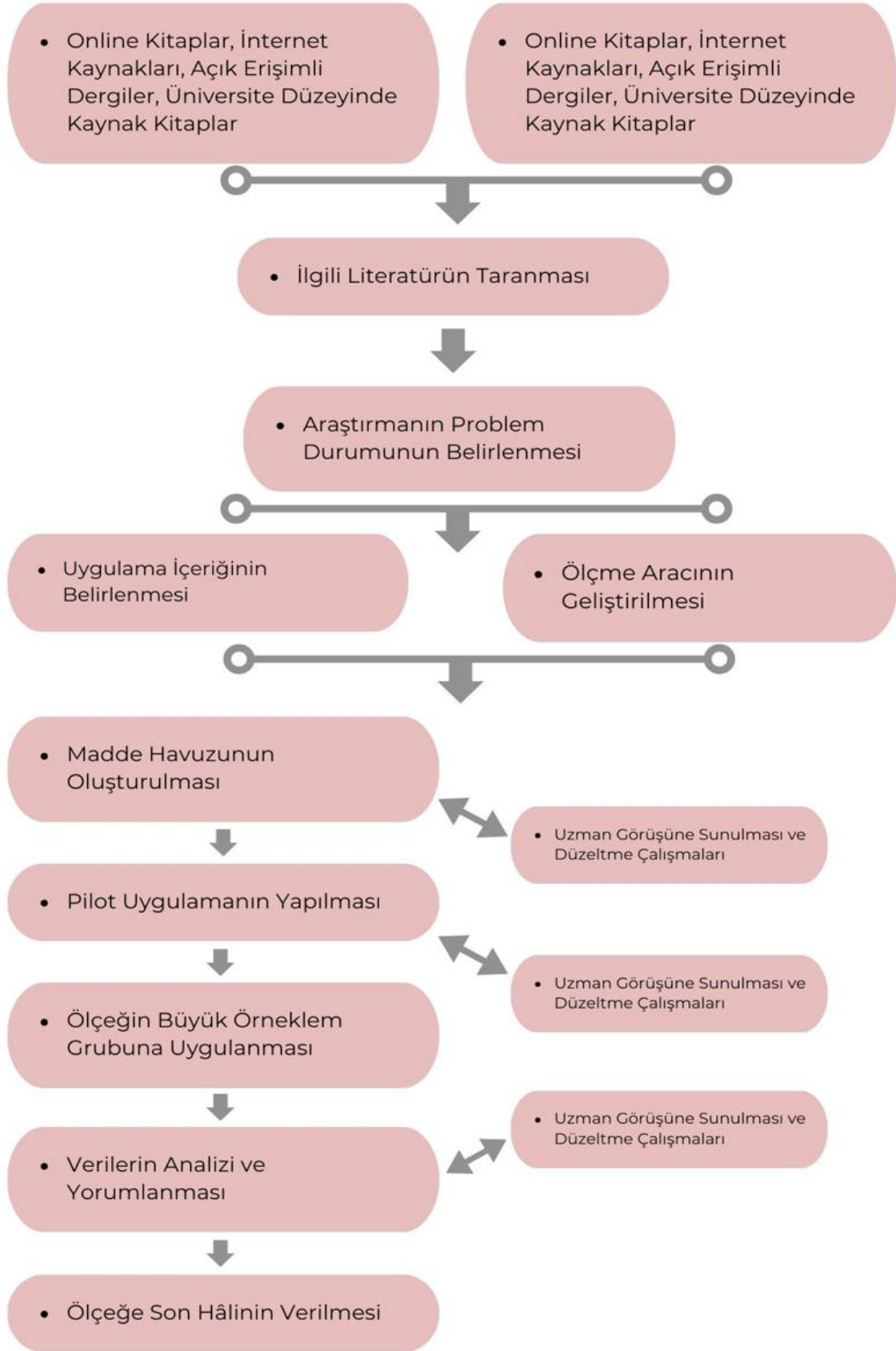
okul dışı öğrenme değerlendirme formu, yansıtıcı günlük ve odak grup görüşme soruları uygulanmıştır. Araştırmada okul dışı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve kültürel miras algılarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin okul dışı öğrenmeye olumlu baktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar okul dışı tarih öğrenimi açısından değerlendirildiğinde, Ayyıldız'ın (2023) çalışması, tarihî mekân gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersini daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin bu tür etkinliklere olumlu baktıklarını belirlemiştir. Koçer (2023) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama ve uygulama becerilerini belirlemiştir. Venceli (2023) öğrencilerin Efes Antik Kenti ve müzesi ziyaretleriyle ilgili olumlu görüşlerini ele almış ve okul dışı öğrenmenin kültürel ve bilişsel düzeyde kazanımlar sağladığını vurgulamıştır. Akın'ın (2012) araştırması ise öğrencilerin okul dışı ek çalışmalara katıldığını ve bu etkinliklerin öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir. Aktaş'ın (2022) araştırması, okul dışı öğrenme ortamlarının mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Haidari'nin (2022) çalışması ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Utku'nun (2023) araştırmasında okul dışı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve kültürel miras algılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Genel olarak, bu tez çalışmaları Türkiye'de okul dışı tarih öğrenme alanlarının etkisini göstermektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısını artırdığı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve kültürel miras algılarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımının önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulanması ve çözümlenmesi süreçleri yer almıştır. Türkiye de Ulusal Tez Merkezindeki ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde 178 yüksek lisans, 103 doktora ve 5 tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 286 ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarının genel olarak benzer yöntem basamaklarını takip ettiği görülmektedir. Bu tez çalışmasında şekil 5’te yer alan ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir.



Şekil 5. Yöntem bölümü akış şeması.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kapsayan karma yöntem türlerinden keşfedici desen kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanır. Nitel ve nicel veriler arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıyla bu verilerin birbirini desteklemesi sağlanır (Creswell, 2005; Greene, Caracelli & Graham, 1989). Karma yöntem ile iki araştırmanın güçlü yönlerinden istifade edilerek çalışmanın güçlendirilmesi sağlanır. En fazla bilgiyi veren araştırma sonuçlarının kullanılmasıyla üçüncü bir paradigma tercihi sunar (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s.112; Özden & Duru, 2016, s.73).

Buna göre araştırmada öncelikle nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.187). Literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda tümdengelim ve tümevarımın birlikte kullanıldığı diyalektik yöntem ile tarih sermayesi kavramı geliştirilmiştir (Ergun, 2018, s.16-17). Buna göre sermaye kavramı, sermaye çeşitleri, alan, habitus ve bilim sermayesi kavramları incelenerek tarih sermayesi kavramına tümden gelim ile ulaşılmıştır. Daha sonra bu kavramlar tarih eğitimi alanına uygun olarak analiz edilerek tarih sermayesi kavramının içeriği, kapsamı, alt boyutlarının belirlenmesi ile tarih sermayesi kavramına tümevarım ile ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ilk aşamasında keşfedici sıralı desen karma araştırma yöntemine uygun olarak nitel veri analizi yapılmıştır. Keşfedici desen genellikle anket veya ölçek geliştirmek, test etmek için kullanılan (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) iki aşamalı sıralı bir desendir. Keşfedici desende nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verilerin toplanmasına yön verir. Buna göre öncelikle nitel veriler toplanır (Creswell, Fetters & Ivankova, 2004; Özden & Durdu, 2016, s.81). Nitel veri toplama yöntemi kullanıldıktan sonra nitel veri analizi yapılır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel bölümünde ise nitel veri analizlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak tasarlanan deneysel süreçte Tarih Sermayesi Ölçeği bir ölçme aracı olarak geliştirilmiş ve nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir (Creswell vd., 2005; Tashakkori & Teddlie, 2003). Bu bağlamda geliştirilen ölçek için aşağıdaki işlem adımları izlenmiştir (DeVellis, 2022, s.73-114):

1. Ölçülmek istenen yapının açık bir biçimde belirlenmesi
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Ölçme biçiminin belirlenmesi
4. Başlangıçtaki madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
5. Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesinin göz önünde bulundurulması
6. Maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulanması
7. Maddeleri değerlendirmek
8. Ölçek uzunluğunu en uygun şekle getirmek

Araştırmanın nicel bölümünde oluşturulan madde havuzunun kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması için 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu ölçek geliştirmedeki işlem adımlarının dördüncü basamağıdır. Uzman görüşü Lawshe (1975) tekniğine uygun olarak, tekniğin sonradan güncellenmiş hâli ile (Ayre & Scally, 2014; Wilson, Pan & Donald, 2012) alınmış ve tarih sermayesi ölçeği boyutlarına uygun olarak incelenmiştir. Uygun olmayan maddelerin düzeltilmesi veya çıkarılmasının ardından madde sayısı uygun hâle getirilerek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Pilot uygulama ve nihai uygulamalara sırasıyla AFA ve DFA analizlerinin yapılması, uzman görüşüne sunulması ile ölçeğe son hâli verilmiştir. İlgili bölüme ait işlem adımları şekil 5’te sunulmuştur.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, amacına ve araştırma desenine uygun olarak 2023-2024 yılı eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Avrupa ve Asya yakasında bulunan Anadolu, Fen, İmam Hatip, Meslek liselerinde tarih dersini alan lise 12. sınıf ve orta öğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturacak ilden, ilin sosyoekonomik durumunu yansıttığı kabul edilen, okullarda öğrenim gören ve küme tipi seçkisiz (random) örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen öğrenciler örnekleme temsil etmektedir. Küme tipi seçkisiz örneklemede evrenden rastgele seçim yapmak yerine, evrenden oluşturulan kümelerden rastgele seçim yapılır (Karasar, 152-153, 2019). Bu çalışmada da İstanbul İlindeki lise ortaokul öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken, bu okulların 8. ile 12. sınıflarından ve belirli semtlerdeki anadolu, fen, imam hatip, mesleki teknik, sosyal bilimler okul türlerinin seçilmesi küme örneklemini oluşturmaktadır.

Geliştirilen ölçeğin pilot uygulamaları için 2023-2024 yılı eğitim öğretim döneminde toplam 3 okulun son sınıf öğrencilerine Tarih Sermayesi Ölçeği gönüllülük esasına dayalı olarak

uygulanmıştır. Bunlar İstanbul İli Avrupa Yakası'nda bulunan okullar; Atakent Anadolu Lisesi, Prof. Dr. Necmettin Erbakan Fen Lisesi, İBB Yıldırım Beyazıd Ortaokullarıdır. İlgili okullara ait bilgiler şekil 6'da sunulmuştur.

İSTANBUL AVRUPA YAKASI		
İLÇE	OKUL TÜRÜ	OKUL İSMİ
Küçük-çekmece	Anadolu Lisesi	Atakent Anadolu Lisesi
Bağcılar	Fen Lisesi	Necmettin Erbakan Fen Lisesi
Arnavutköy	Ortaokul	İBB Yıldırım Beyazıd Ortaokulu

Şekil 6. Pilot uygulamanın yapıldığı okullar.

Pilot uygulamanın kaç kişi ile yapılmasının yeterli görüldüğü ile ilgili uzmanlar hedef kitlenin %5'ini temsil eden bir grubun yeterli olduğu (Evçi & Aylar, 2017, s.395) ve hedef kitleyi temsil eden 30-50 arasında kişinin yeterli olduğu görüşlerindedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s.4-5). Bu araştırmada pilot uygulama için hedef kitleyi temsil eden 104 kişiye ulaşılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine dair bilgi tablo 1'de, eğitim aldıkları kademeye dair bilgi tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 1
Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	49	47,12
	Erkek	55	52,88
	Toplam	104	100

Tabloya 1'e göre, pilot uygulamaya katılan kadın öğrencilerin sayısı 49 olup, toplam katılımcıların %47,12'sini oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin sayısı ise 55 olup, toplam katılımcıların %52,88'ini oluşturmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 104'tür. Bu veriler, pilot uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının neredeyse eşit olduğunu, ancak erkek öğrencilerin sayısının biraz daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kademeye Göre Dağılım

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Okul türü	Ortaöğretim	28	26,92
	Lise	76	73,08
	Toplam	104	100

Tablo 2'ye göre, ortaöğretim kademesinde eğitim alan öğrencilerin sayısı 28 olup, toplam katılımcıların %26,92'sini oluşturmaktadır. Lise kademesinde eğitim alan öğrencilerin sayısı ise 76 olup, toplam katılımcıların %73,08'ini oluşturmaktadır. Bu veriler, pilot uygulamaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun lise kademesinde eğitim aldığını göstermektedir.

İSTANBUL AVRUPA YAKASI			İSTANBUL ANADOLU YAKASI		
İLÇE	OKUL TÜRÜ	OKUL İSMİ	İLÇE	OKUL TÜRÜ	OKUL İSMİ
Küçük-çekmece	Anadolu Lisesi	Atakent Anadolu Lisesi	Kartal	Anadolu Lisesi	Kartal Anadolu Lisesi
Başakşehir	İmam Hatip Lisesi	Yavuz Sultan Selim Anadolu İHL	Pendik	İmam Hatip Lisesi	Ömer Çam Anadolu İHL
Bağcılar	Fen Lisesi	Necmettin Erbakan Fen Lisesi	Üsküdar	Fen Lisesi	ValidebağFen Lisesi
Arnavutköy	Mesleki Teknik Lisesi	Arnavutköy Mesleki ve Teknik A.L.	Ümraniye	Mesleki Teknik Lise	Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik A.L.
Bahçelievler	Sosyal Bilimler Lisesi	Mümtaz Turhan S.B.L	----	----	----
Arnavutköy	Ortaokul	İBB Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	Pendik	Ortaokul	Orhangazi Ortaokulu
Başakşehir	Ortaokul	İsmail Demiröz Ortaokulu	Ümraniye	Ortaokul	Ahmet Yavuz Ortaokulu

Şekil 7. Nihai uygulamanın yapıldığı okullar.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin asıl uygulamaları için 2023-2024 yılı eğitim öğretim döneminde, İstanbul İlinde eğitim gören 12. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine Tarih Sermayesi Ölçeği gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini için İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan Validebağ Fen Lisesi, Kartal Anadolu Lisesi, Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ömer Çam Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ahmet Yavuz Ortaokulu, Orhangazi Ortaokulu; Avrupa Yakası'nda bulunan Necmettin Erbakan Fen Lisesi, Atakent Anadolu Lisesi, Arnavutköy mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İBB Yavuz Sultan Selim Anadolu İmam Hatip Lisesi, İBB Yıldırım Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu, İsmail Demiröz Ortaokulu seçilmiştir. İlgili okullara ait bilgiler şekil 7'de sunulmuştur.

Ölçeğin uygulanacağı örneklemin büyüklüğü ve sayısı madde sayısına uygun olarak belirlenmelidir. Örneğin 20 maddelik bir ölçeğin yaklaşık 300 kişiye uygulanması uygundur. Kişi sayısının çok fazla olması ölçeğin başarılı bir şekilde geliştirilmesinin önüne geçebilir. Az olması ise farklı örneklerde anlamlı bir sonuç vermemesi, iç tutarlılığı düşükken yüksek göstermesi, örneklemin evreni yeterince temsil etmemesi gibi birtakım riskleri içinde barındırır (DeVellis, 2022, s.102-103). Uzmanlar 300 ve üzeri örneklemin tercih edilebilir olmasının yanında, madde sayısının 5 ile 10 katı arasındaki kişi sayısının nihai uygulama için yeterli olacağı görüşündedirler (Akgül ve Sözbilir, 2015; Kass & Tinsley, 1979). Bu araştırmada nihai uygulama için 1132 kişiye ulaşılmıştır. Nihai uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine dair bilgi tablo 3'te, ikametlerine dair bilgi tablo 4'te, eğitim aldıkları kademeye dair bilgi tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 3
Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	561	49,56
	Erkek	571	50,54
	Toplam	1132	100

Tablo 3'e göre, nihai uygulamaya katılan kadın öğrencilerin sayısı 561 olup, toplam katılımcıların %49,56'sını oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin sayısı ise 571 olup, toplam katılımcıların %50,54'ünü oluşturmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 1132'dir. Bu veriler, nihai uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının oldukça dengeli olduğunu, erkek

öğrencilerin sayısının çok az bir farkla kadın öğrencilerin sayısından fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin İstanbul'daki İkametlerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
İkamet	Avrupa	579	51,15
	Anadolu	553	48,85
	Toplam	1132	100

Tablo 4'e göre katılımcıların kişi sayısının İstanbul'un hangi yakasında bulunduğu ilişkin verilerde, 579 kişinin Avrupa Yakası'nda bulunduğu ve katılımcıların %51,15'ini oluşturduğu görülmektedir. 553 kişinin ise Anadolu Yakası'nda olduğu ve katılımcıların %48,85'ini oluşturduğu görülmektedir. Dağılıma göre her iki yakanın da yakın miktarlarda temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 5

Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kademeye Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Okul türü	Ortaöğretim	333	29,42
	Lise	799	70,58
	Toplam	1132	100

Tablo 5'e göre katılımcıların eğitim aldıkları kademeye ilişkin verilerde ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 333 (%29,42) lise 12. sınıf öğrencilerinin sayısı 799'dur (%70,58). Uygulamadaki katılımcıların büyük çoğunluğunun lise son sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6

Nihai Uygulamaya Katılan Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Okul türü	Meslek lisesi	131	16,42
	İmam hatip lisesi	138	17,29
	Anadolu lisesi	300	37,59
	Fen lisesi	200	25,06
	Sosyal bilimler lisesi	29	3,63
	Toplam	1132	100

Tablo 6'ya göre katılımcıların lise okul türüne ilişkin verilerde Anadolu liselerinin 131 (%16,42) ile en yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir. Ardından 138 (%25,06) kişi sayısı ile fen liseleri gelmektedir. Meslek liseleri 131 (%16,42) ve imam hatip liseleri 138 (%17,29) kişi sayıları ile birbirine yakın olup, sosyal bilimler lisesi 29 (%3,63) en düşük kişi sayısına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

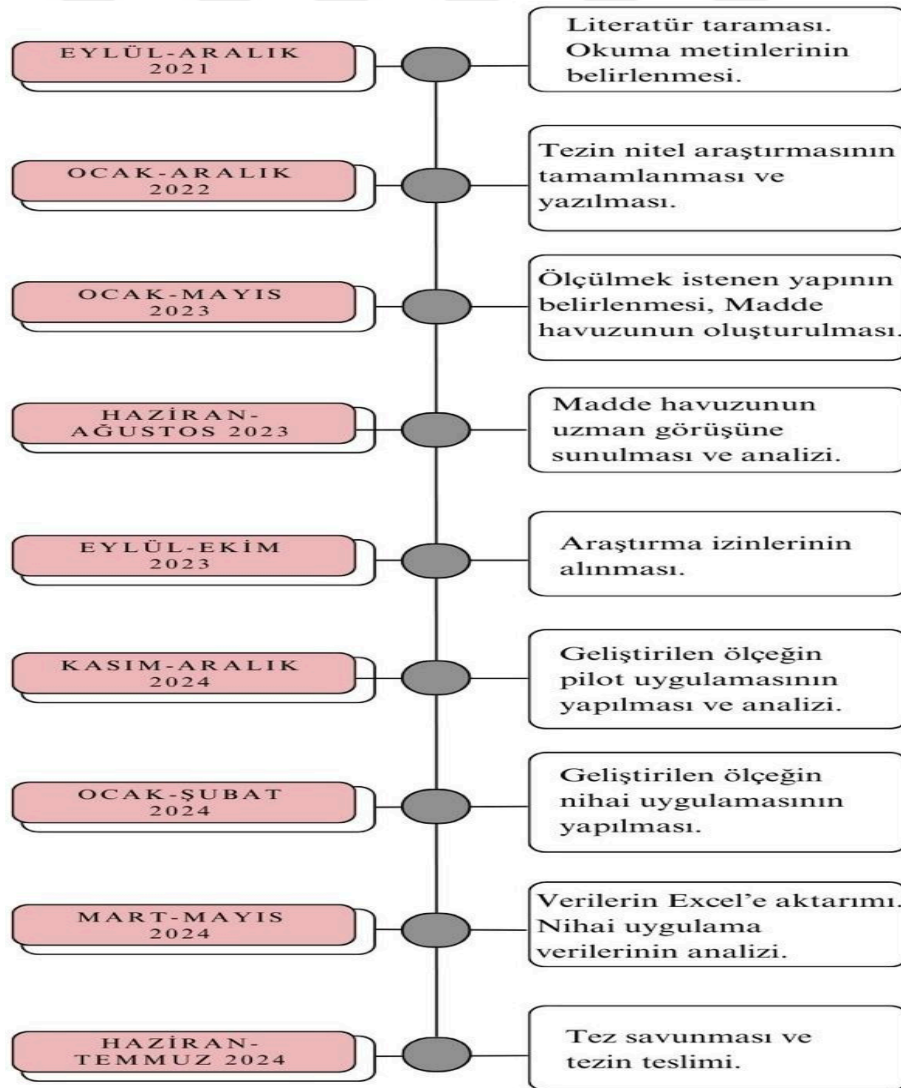
Veri toplama aracı olarak tarih sermayesi ölçümü için hazırlanan Tarih Sermayesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilen ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin tarih alanına ilgisini ölçen 8 alt boyuta dair sorular yer almaktadır. Tarih sermayesi ölçek formunda yer alan soruların cevaplandırılmasında likert beşli ölçeğine uygun olarak “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” anlamını taşıyan derecelendirme ölçekleri kullanılmıştır. Tarih Sermayesi Ölçeğine ilişkin boyutlar şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Tarih sermayesinin alt boyutları.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin tarih alanına ilgi düzeyinin ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna yapılan başvuru neticesinde etik açıdan herhangi bir ihlal bulunmadığına dair onay alınarak ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile İstanbul Valiliğinden alınan onayların ardından başlatılmıştır. Hedeflenen değişkenler ile ilgili verileri toplamak amacıyla ölçek formu araştırma grubuna elden verilen kâğıtlar ile uygulanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına uygun olarak sağlanmıştır. Öğrenciler ayrıca ölçek formunda yer alan yönerge ile bilgilendirilmişlerdir. Araştırma kapsamında 12. sınıfların yanında 8. sınıfların da bulunması nedeniyle elektronik ortamdan veri toplama yerine elden A4 kâğıtlara basılı kâğıtlar kullanılmıştır. Böylece 48 sorudan oluşan soruların bir ders saatini geçmeyecek şekilde daha kısa sürede cevaplanması sağlanmıştır. Veri toplama süreci üç ay içerisinde tamamlanmıştır.



Şekil 9. Tezin hazırlanmasına ilişkin iş ve zaman planı tablosu.

3.5. Ölçme Aracının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Analizi

3.5.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzu kavramsal çerçeve ve alt boyutlar dikkate alınarak oluşturulur. Bu süreçte literatür taraması yapılarak daha önce geliştirilmiş olan ölçeklerden yararlanılır. Araştırmacı veya araştırmacıların uygun gördüğü maddeler ölçeğe alınır ve uygun sayıda madde oluşturulur (Karagöz & Bardakçı, 2020, s.17). Araştırmanın madde havuzunun geliştirilmesi süreci, araştırmanın ilk bölümü olan nitel araştırma süreci kapsamında yapılmıştır. Tarih sermayesinin bir kavram olarak geliştirilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Tarih sermayesinin bir kavram olarak geliştirilmesinin ardından bilim sermayesi boyutları kullanılarak tarih sermayesi boyutları oluşturulmuş ve bu boyutlardaki sorular ilgili alan yazından edilen bilgilere göre geliştirilmiştir. Başlangıçta 102 maddeden oluşturulan madde havuzu 80 maddeye düşürüldükten sonra uzman görüşüne hazır hâle getirilmiştir.

3.5.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması

Kapsam geçerliliği ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliliği yapılmış bir testin iyi bir davranış örneklemini vardır. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği sağlanır (Büyüköztürk, 2010, s.180). Kapsam geçerliği ayrıca ölçme aracı ile elde edilen değerler ile aynı kapsamı ölçtüğü bilinen başka bir ölçme aracı ile elde edilen değerler arasındaki korelasyon katsayısına bakılarak yapılabilir (Karagöz & Bardakçı, 2020, s.116). Lawshe tekniğinin uygulanması için madde havuzunun ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin uzman görüşleri “gerekli-önemli”, “yararlı ama önemli değil” ve “gereksiz” anlamlarını taşıyacak şekilde ölçeklendirilir. Ayrıca madde havuzu en az 5 en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilir (Yurdağül & Bayrak, 2012, s.266). Ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzu uzman görüşüne sunulmasının ardından istatistiksel analiz veya içerik analizi ile değerlendirilebilir. Ancak istatistiksel analizin yapıldığı çalışmalar azdır (Karagöz & Bardakçı, 2020, s.17).

Araştırmanın kapsam geçerliğinin sağlanması için ölçek maddelerinin Lawshe (1975) tekniğinin, sonradan geliştirilmiş şekline uygun olarak (Wilson vd., 2012; Ayre ve Scally, 2014) KGI (CVI/content validity index/kapsam geçerliği indeksi) değerleri hesaplanmıştır. Bu analiz tekniğinin uygulanması için alan yazın taraması, doküman incelemesi

doğrultusunda elde edilen nitel veriler sonrasında 80 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu “uygun”, “hiç uygun değil” ve “kısmen uygun” olarak ölçeklendirilmiş ve 11 uzman tarafından incelenmiştir. Ölçek maddeleri alanın uzmanlarınca dil, görünüm, şekil, yeterlik, boyuta ve alana uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Uzman görüşünün ardından maddelerin kapsam geçerliğinin tespiti için KGI (kapsam geçerliği indeksi) değeri hesaplanarak nicel veriler elde edilmiştir. Maddenin değeri hesaplanan KGI değerinden büyükse taslak ölçeğe alınmış küçükse çıkarılmıştır. Analizler doğrultusunda madde havuzu 80 maddeden 48 maddeye düşürülmüştür. Kapsam geçerliğine dair analizlerin ayrıntılarına çalışmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.5.3. Pilot ve Nihai Uygulamaların Yapılması

Çalışmanın pilot uygulama aşamasında Tarih Sermayesi Ölçeği 2023-2024 yılı eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Avrupa Yakası’nda bulunan Atakent Anadolu Lisesi, Prof. Dr. Necmettin Erbakan Fen Lisesi, İBB Yıldırım Beyazıd Ortaokulu olmak üzere toplam 3 okulun 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. İlgili okullara ait bilgiler şekil 6’da sunulmuştur. Pilot uygulama sırasında soruların ölçümünün ortaokul ve lise düzeyinde 1 ders saatini geçmediği tespit edilmiş ve bazı demografik sorular değiştirilmiş veya çıkarılmıştır.

Çalışmanın asıl uygulamaları için Tarih Sermayesi Ölçeği 2023-2024 yılı eğitim öğretim döneminde, İstanbul İlinde eğitim gören 12. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmanın asıl uygulamaları için İstanbul Anadolu Yakası’nda bulunan Validebağ Fen Lisesi, Kartal Anadolu Lisesi, Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ömer Çam Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ahmet Yavuz Ortaokulu, Orhangazi Ortaokulu; Avrupa Yakası’nda bulunan Necmettin Erbakan Fen Lisesi, Atakent Anadolu Lisesi, Arnavutköy mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İBB Yavuz Sultan Selim Anadolu İmam Hatip Lisesi, İBB Yıldırım Beyazıd İmam Hatip Ortaokulu, İsmail Demiröz Ortaokulu seçilmiştir. İlgili okullara ait bilgiler şekil 7’de sunulmuştur. Ölçeğin 48 soruluk ön deneme uygulamasında 104 kişiden toplanan veriler uzman görüşüne göre değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrası soru sayısı 45’e düşürülmüş ve nihai uygulama için hazır hale getirilmiştir. Nihai uygulamada ise 1132 kişiden toplanan verilerin analizi ile Tarih Sermayesi Ölçeği öğrencilerin tarih sermayesi düzeylerini ölçen 8 alt boyut ve 38 sorudan oluşan şekliyle nihai halini almıştır.

Veriler bilgisayarda (statistical package for social sciences) for Windows 26 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Ölçek geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise IBM AMOS 24,0 paket programları kullanılmıştır.

3.5.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk analizleri kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmasıyla yapılmıştır. Uzman görüşleri ve analizlerin ardından 48 maddeye düşürülen maddeler pilot uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Pilot uygulama sırasında soruların ölçümünün ortaokul ve lise düzeyinde 1 ders saatini geçmediği tespit edilmiş ve bazı demografik sorular değiştirilmiş veya çıkarılmıştır. Ölçeğin nihai uygulamasının ardından veriler bilgisayarda IBM SPSS 26,0 ve IBM AMOS 24,0 programlarına kaydedilerek analiz edilmiştir. Ölçek geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi kullanılmıştır.

3.5.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışmanın veri analizi bölümünde ilk olarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin yapılmasında IBM SPSS 26,0 paket programı kullanılmıştır. Bunun için ikiye bölünen veri setlerinin yarısı (566 kişi) kullanılmıştır. Madde analizinde maddelerin hedeflenen durumu ölçmeye hizmet edip etmediği araştırılır. Sınır değer olan 0,30'un altındaki maddeler çıkarılır. Ayrıca kontrol maddeleri yeniden kodlanır (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada 5 tane kontrol maddesi kullanılmıştır. Bunlar M7, M33, M39, M43 ve M48'dir. Açımlayıcı faktör analizinin amacı ölçeğin yapı geçerliğini test etmektir. Testte birbiriyle ilişkisi bulunan değişkenler korelasyon veya kovaryans matrisi yardımıyla birleştirilerek daha az sayıda ve birbirinden bağımsız gizil değişkenler oluşturulur (Alpar, 2013, s. 269; Özdamar, 2013, s. 210; Tabachnick & Fidell, 2015, s. 614).

Çalışmada ölçeği oluşturan faktörlerin ilk defa yapılandırılması nedeniyle, ölçeği oluşturan faktör sayısı sınırlandırılmadan *principal components* yöntemi ve varimax döndürmesi uygulanarak faktör yapısı tespit edilmiştir. KMO (Kaiser Meyer-Olkin) testi Barlett testi ile kullanılmış ve ölçeğin KMO değeri hesaplanmıştır. Test sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve ölçek maddelerinin önceden belirlenen 8 alt boyut ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,928 olarak hesaplanmıştır. Barlett Testi sonucunun ise

anlamli olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde KMO değerlerinde 0,9 üstü değerlerin süper olarak nitelendirildiği görülür (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014; Hutcheson & Sofroniou, 1999; Akt., Field, 2009, s. 647). Bu açıdan örneklem büyüklüğü çok iyi düzeyde ve testin bütünüyle tutarlıdır.

Açımlayıcı faktör analizinde son olarak varimax dik döndürme işlemi yapılmıştır. Beklenen yapı altında olmayan maddeler ve binişik (aynı anda birden fazla boyuta yüklenme) olan maddeler açımlayıcı faktör analizinin tekrarı ile ölçekten çıkarılmıştır. Seçer (2018) birden fazla faktörde yer alan maddeler arasında en az 10 düzeyinde fark olması gerektiğinin altını çizer (Seçer, 2018). Nihai sonuçla 38 madde ve 8 boyuttan oluşan yapının toplam varyansın %57,71'ini açıkladığı ve maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0,40-0,80 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerini ortaya çıkarmak için yapılan analiz sonucunda ölçeğin öz değerinin 1'den büyük 8 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Son aşamada her faktörde yer alan maddelerin belirlenmesi ile faktördeki soruların içeriğine göre isim verilmektedir. Bu çalışma kapsamında faktör isimleri önceden belirlenmiş ve belirlenen faktöre uygun sorular hazırlanmıştır. Test sonunda belirlenen soruların benzer kümeler oluşturduğu tespit edilmiştir. Böylece 8 boyut ve 38 sorudan oluşan şekil ortaya çıkmıştır.

3.5.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Çalışmanın veri analizi bölümünün ikinci aşamasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizlerin yapılmasında IBM AMOS 24,0 programı ile ikiye bölünen veri setlerinin diğer yarısı (566 kişi) kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi önceden geliştirilen, kullanılan veya kuramsal dayanağı bulunan bir ölçek veya modelin doğruluğunu teyit etmek için tercih edilen analizdir (Gürbüz & Şahin, 2017, s.315). Çalışmada Tarih Sermayesi Ölçeğinin 8 faktörle olan uyumunu analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizinde AMOS Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçek geliştirmeye yönelik hesaplanan regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,37-0,876 arasında ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ikili ilişkilerin anlamlılıkları (p) kabul aralığında olduğundan faktör yük değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Faktörlere ait skorların kabul aralığında olması, her bir ifadenin faktörlere isabetli yüklendiği anlamına gelmektedir.

Elde edilen indekslerin istenilen uyum düzeylerini sağlamak için iyileştirme işlemi yapılmış ve kovaryans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden aynı faktör içerisinde ve en yüksek değere sahip değişkenler ilişkilendirilmiştir. Çalışmada modifikasyon için indeks scorları incelenmiş ve en yüksek M.I. (Modifikasyon İndeksi) değerlerine sahip değişkenler arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Modifikasyon sonrası hesaplanan uyum indeks skorlarının incelenmesiyle CMIN/df değerinin ve diğer skorların uyum seviyeleri hesaplanmış ve 8 faktörlü, 38 maddeli yapının verilerle uyum sağladığı tespit edilmiştir.

3.5.4.3. Güvenirlik Çalışması

Bir ölçme aracının ne derece tutarlı ölçüm yaptığı güvenirlik analizleri ile tespit edilir (Gürbüz & Şahin, 2017, s.329). Ölçüm aracının ayrı ölçümlerde benzer sonuçlar vermesi güvenirliğinin yüksek olduğunun göstergesidir (Tezbaşaran, 2008). Ölçme aracının güvenirliği Cronbach Alpha, Guttman Split-Half ve Spearman Brown gibi yöntemler ile tespit edilebilir (Büyüköztürk, 2010). Geliştirilmekte olan Tarih Sermayesi Ölçeğinde Cronbach Alpha güvenirlik analizi kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde madde toplam korelasyon değerleri ve belirlenen maddenin çıkarılmasından sonra ortaya çıkan madde değerlendirilmiştir (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2014, s.123). Tarih sermayesi ölçeği alt boyutlarına dair güvenirliğin incelenmesinde karşıt transferansın tarihsel medya tüketimi boyutu için değeri tespit edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri saptanmış ve ölçek ile alt boyutlarına ilişkin güvenirlik sonuçları açıklanmıştır. Güvenirlik analizine dair sonuçlar bulgular bölümünde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Tarih Sermayesi Ölçeğinin geliştirilmesi sırasında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanacaktır. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), iç tutarlılık güvenirlik katsayıları (Cronbach Alfa) sonuçlarına yer verilecektir ve alt problemler doğrultusunda ölçekten elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri incelenecektir. Çalışmanın sonunda ölçekten elde edilen veriler değerlendirilecektir.

4.1. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) Kapsam ve Görünüş Geçerliğine İlişkin Bulgular

Tarih sermayesi ölçeği TSÖ geçerlik çalışmaları doğrultusunda, ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda ölçek geliştirme sürecinde standart olarak takip edilen ölçek geliştirme ilkelerinin çalışmanın geçerliğinin sağlanmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu işlem basamakları DeVellis (2022) tarafından 8 aşamada belirlenmiştir (s.73-114).



Şekil10. Ölçek geliştirme ilkeleri.

Aday ölçek formunun kapsam geçerliğinin belirlenmesi için Lawshe (1975) tekniğinin; sonradan geliştirilmiş şekline uygun olarak (Ayre & Scally, 2014; Wilson vd., 2012) KGI değerleri hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tekniğinde maddelerin için en az 5 en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilmesi yeterli görülmektedir (Ayre & Scally, 2014; Yurdagül & Bayrak, 2012). Bu çalışmada ölçekte yer alan maddeler 7 Profesör Doktor, 4 Doçent Doktor unvanına sahip 11 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Maddelerin sunumunda “A: madde hiç uygun değil”, “B: madde kısmen uygun” ve “C: madde uygun” seçenekleri yer almıştır.

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerde “C: Uygun” cevapları 1 puana, diğer cevaplar ise 0 puana dönüştürülerek her madde için toplam puanlar hesaplanmıştır. Son olarak, elde edilen bu puanlar $KGI = (Nu - N/2) / (N/2)$ formülü kullanılarak KGI değerlerine

dönüştürülmüştür. Bu formülde “KGI: kapsam geçerlik indeksi”, “Nu: uygun cevabı veren uzman sayısı” ve “N: değerlendirmeye katılan uzman sayısı” anlamına gelmektedir

Tablo 7
Uzman Değerlendirme Formu

Ölçek Maddeleri	Maddelerin Uygunluk Derecesi			Açıklama
	Hiç uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	
Madde 1				
Madde 2				
Madde 3				
Madde 4				

Her madde için KGI değerlerinin hesaplanmasından sonra, Lawshe (1975) tarafından, değerlendirmeye katılan uzman sayısına bağlı olarak önerilen kritik değerin (KGI değeri) altında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca ölçekte kalması uygun görülen maddelerin KGI ortalamalarının da KGI değerinden büyük olması beklenmektedir. Değerlendirmeye katılan 11 uzmanın bulunması hâlinde KGI değeri 0,590’dır (Karagöz & Bardakçı, 2020, s.17; Lawshe, 1975). Uzman sayısı ve KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) değerine ilişkin bilgi tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Kapsam Geçerlik Oranının Değerleri ve Uzman Sayısı

Uzman Sayısı	Minimum KGO Değerleri
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,78
9	0,75
10	0,62
11	0,59
12	0,56
13	0,54
14	0,51
15	0,49
20	0,42
25	0,37
30	0,33
35	0,31
40	0,29

Tablo 9'a göre yapılan değerlendirme sonucunda 25 maddenin KGI değeri kritik değer olan 0,590'ın altında, 55 maddenin KGI değeri ise kritik değer üzerinde bulunmuştur. Buna göre 25 maddenin (1, 4, 5, 6, 8, 13, 16, 22, 25, 26, 32, 34, 35, 37, 41, 42, 48, 49, 55, 59, 69, 70, 71, 77, 79) aday ölçek formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca kalmasına karar verilen 55 maddenin KGI ortalaması 0,801 olarak hesaplanmıştır. Bu değer KGI değerinden büyük olduğu için 55 maddenin (2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80. madde) ölçeğin kapsam geçerliğini sağlandığına karar verilmiştir.

Tablo 9
Maddelerin Uzman Görüşlerine Dayalı Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Hiç Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun (Ne)	KGI
M1	-	3	8	0,454
M2	-	2	9	0,636
M3	-	2	9	0,636
M4	-	3	8	0,454
M5	-	4	7	0,272
M6	1	5	5	-0,090
M7	-	2	9	0,636
M8	1	2	8	0,454
M9	-	1	10	0,818
M10	-	-	11	1,000
M11	1	-	10	0,818
M12	1	1	9	0,636
M13	2	1	8	0,454
M14	-	-	11	1,000
M15	-	2	9	0,636
M16	2	1	8	0,454
M17	-	-	11	1,000
M18	-	1	10	0,818
M19	-	-	11	1,000
M20	-	1	10	0,818
M21	-	1	10	0,818
M22	2	3	6	0,090
M23	-	-	11	1,000

M24	-	-	11	1,000
M25	-	3	8	0,454
M26	-	3	8	0,454
M27	-	1	10	0,818
M28	-	1	10	0,818
M29	-	1	10	0,818
M30	1	1	9	0,636
M31	-	2	9	0,636
M32	-	3	8	0,454
M33	-	2	9	0,636
M34	-	3	8	0,454
M35	-	5	6	0,090
M35	-	5	6	0,090
M36	-	-	11	1,000
M37	-	3	8	0,454
M38	-	2	9	0,636
M39	-	2	9	0,636
M40	-	1	10	0,818
M41	-	3	8	0,454
M42	1	4	6	0,090
M43	-	-	11	1,000
M44	-	1	10	0,818
M45	-	2	9	0,636
M46	-	2	9	0,636
M47	1	-	10	0,818
M48	1	2	8	0,454
M49	3	1	7	0,272
M50	-	-	11	1,000
M51	-	-	11	1,000
M52	-	-	11	1,000
M53	1	-	10	0,818
M54	-	-	11	1,000
M54	-	2	9	0,636
M55	-	4	7	0,272
M56	-	-	11	1,000
M57	-	2	9	0,636
M58	-	2	9	0,636
M59	2	2	7	0,272

M60	-	1	10	0,818
M61	-	1	10	0,818
M62	-	1	10	0,818
M63	-	1	10	0,818
M64	-	1	10	0,818
M65	-	-	11	1,000
M66	-	1	10	0,818
M67	-	2	9	0,636
M68	-	1	10	0,818
M69	-	3	8	0,454
M70	1	2	8	0,454
M71	-	3	8	0,454
M72	-	-	11	1,000
M73	-	2	9	0,636
M74	-	2	9	0,636
M75	1	-	10	0,818
M76	-	2	9	0,636
M77	-	3	8	0,454
M78	-	1	10	0,818
M79	1	2	8	0,454
M80	-	1	10	0,818
KGI	: 0,801			
Kalabilir	: 55			
Çıkarılmalı	: 25			
Toplam	: 80			

Tablo 9'a göre maddelerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 80 maddeden oluşan madde havuzu alanında uzman 11 akademisyenden görüş alınarak değerlendirilmiştir. KGI değerinin -0,090 ile 1,000 arasında olduğu ve kalan 55 maddenin KGI değerinin 0,801 olduğu görülmektedir. Uygun görülmeyen sorular çıkarılarak kapsam geçerliliğini sağlayan 55 madde uzman görüşleri doğrultusunda tekrar değerlendirilerek 48 maddelik ön deneme ölçeği hazır hâle getirilmiştir. Ölçek öğrencilerin tarih sermayesi düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı olarak tasarlandığından maddeler likert beşli ölçeğine uygun olarak “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” olarak puanlanmıştır.

4.2. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği ölçek maddeleri ile ölçülmek istenen özellik bağlamında soyut bir kavramı doğru şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Ölçek sorularının belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü yapı geçerliliği ile ilgilidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s.180). Faktör analizi, temelde birbiriyle ilişkili birçok maddeden, birbiriyle tutarlı az sayıdaki faktörü elde etmeyi sağlar. Böylece maddelerin oluşturduğu yapı örüntüsünü ortaya çıkarır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.315) Bu çalışma kapsamında yapı geçerliğini saptamak amacıyla AFA ve DFA yapılacaktır. Verilerin analizinde ilk aşamada açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri için IBM SPSS 26,0 ikinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi için IBM AMOS 24,0 paket programları kullanılmıştır.

4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular

Taslak formdaki maddelerin hedeflenen doğrultuda hizmet edip etmediğinin araştırılması olan madde analizi, en çok kullanılan madde toplam korelasyonu ile test edilmiştir. Yapı geçerliğinin önceliklerinden olan madde toplam korelasyonu değerleri incelenerek sınır değer olan 0,30'un altında bulunan madde 17 ve madde 38 analizlerden çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Ayrıca madde 7, madde 33, madde 39, madde 43, madde 48 ters ifadelerden oluştuğu için tekrar kodlanmıştır (5-1, 4-2, 3-3, 2-4, 1-5).

Tablo 10

Madde Toplam Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde madde toplam korelasyonu	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu korelasyon	Madde silindiğine Cronbach's Alpha
M1	151,72	869,59	0,55	0,47	0,94
M2	152,45	859,32	0,64	0,65	0,93
M3	151,82	873,28	0,44	0,35	0,94
M4	152,12	869,17	0,52	0,41	0,94
M5	151,22	880,45	0,42	0,37	0,94
M6	151,60	871,83	0,48	0,37	0,94

M7	152,25	860,07	0,57	0,57	0,94
M8	153,16	861,96	0,54	0,54	0,94
M9	152,82	852,72	0,63	0,59	0,93
M10	151,56	872,25	0,46	0,42	0,94
M11	151,70	857,07	0,63	0,57	0,93
M12	150,95	885,93	0,36	0,31	0,94
M13	153,18	870,65	0,47	0,45	0,94
M14	151,98	858,59	0,61	0,54	0,94
M15	152,10	864,06	0,56	0,47	0,94
M16	151,89	859,39	0,62	0,47	0,94
M17	152,79	899,05	0,06	0,12	0,94
M18	151,78	880,97	0,34	0,30	0,94
M19	152,10	880,85	0,33	0,35	0,94
M20	152,10	877,71	0,40	0,31	0,94
M21	152,68	855,65	0,64	0,53	0,93
M22	152,73	861,27	0,46	0,33	0,94
M23	152,18	862,10	0,56	0,47	0,94
M24	152,08	858,55	0,57	0,55	0,94
M25	152,18	860,33	0,56	0,44	0,94
M26	152,48	860,18	0,54	0,38	0,94
M27	151,98	869,57	0,46	0,53	0,94
M28	152,44	868,36	0,47	0,54	0,94
M29	152,49	868,08	0,44	0,31	0,94
M30	152,04	865,91	0,50	0,41	0,94
M31	151,48	876,10	0,41	0,42	0,94
M32	151,46	879,04	0,38	0,34	0,94
M33	151,57	875,01	0,46	0,34	0,94

M34	152,01	873,86	0,42	0,47	0,94
M35	152,22	874,38	0,39	0,43	0,94
M36	152,17	867,23	0,49	0,54	0,94
M37	152,65	871,39	0,42	0,45	0,94
M38	152,38	903,02	0,01	0,09	0,94
M39	151,89	881,61	0,30	0,29	0,94
M40	152,12	865,59	0,52	0,47	0,94
M41	152,32	861,81	0,56	0,52	0,94
M42	152,91	875,57	0,36	0,47	0,94
M43	152,73	879,18	0,30	0,41	0,94
M44	151,75	865,95	0,51	0,38	0,94
M45	152,33	854,54	0,66	0,58	0,93
M46	151,98	858,86	0,60	0,52	0,94
M47	151,92	867,32	0,46	0,32	0,94
M48	151,84	858,88	0,59	0,52	0,94

Tarih Sermayesi Ölçeği yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuştur. Bu kapsamda 566 veri ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yöntemi temelde ikiye ayrılır: Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi (Tabachnick & Fidell, 2015, s. 614). Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkisi bulunan değişkenleri korelasyon veya kovaryans matrisi yardımıyla birleştirerek daha az sayıda ve birbirinden bağımsız gizil değişkenler oluşturmayı amaçlamaktadır (Alpar, 2013, s. 269; Özdamar, 2013, s. 210; Tabachnick & Fidell, 2015, s. 614).

Tablo 11
Örneklem Büyüklüğüne İlişkin KMO Analizine Yönelik Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,928
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	16767,01
	sd	703
	p	0,01

Tarih Sermayesi Ölçeğini oluşturan faktörler ilk defa yapılandırıldığı için faktör sayısı sınırlandırılmadan *principal components* yöntemi ve varimax döndürmesi uygulanarak faktör yapısı tespit edilmiştir. KMO (Kaiser Meyer-Olkin) testi Barlett testi ile kullanılmıştır. Belirli bir örneklemden elde edilen değişkenlerin oluşturduğu veri yapısının yeterlilik düzeyi KMO testi ile belirlenir (Gürbüz & Şahin, 2017, s.317). Tarih Sermayesi Ölçeği için veriler incelendiğinde KMO değerinin 0,928 olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapılacak kadar yeterlilik düzeyi Barlett küresellik testi ile tespit edilir.(Gürbüz & Şahin, 2017, s.317). Tarih Sermayesi Ölçeği için Barlett Testi sonucunun ise anlamlı olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde KMO değerleri 0,5 ile 0,7 arasında olan analizler vasat, 0,7 ile 0,8 arasındaki analizler iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerler çok iyi ve 0,9 üstü değerler süper olarak nitelendirildiği görülür (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014; Hutcheson & Sofroniou, 1999; Akt., Field, 2009, s. 647). Tarih Sermayesi Ölçeğinin bu kapsamda örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde ve testin bütünüyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin KMO analizine yönelik bulgulara tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Boyutlarda Oluşan Madde ve Madde Yüklerine İlişkin Bulgular

Ölçek Maddeleri	Madde no	Boyutlar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Tarihle ilgili YouTube videolarını izlerim.	M24	0,7 5							
Tarihi konuları araştırmak için sık sık arama motorlarına başvururum.	M23	0,7 2							
Sevdiğim dizi ve filmler genellikle tarih ile alakalı olanlardır.	M22	0,6 1							
Tarih ile ilgili belgesel programlarını sıklıkla takip ederim.	M21	0,5 8							
Televizyon ve benzeri kitle iletişim araçlarında yayınlanan tarihi programlar dikkatimi çeker.	M25	0,5 4							
Sosyal medyada paylaşılan tarihi içerikler hakkında kaynaklara dayalı yorum yaparım.	M26	0,4 0							
Zaman buldukça tarihi mekânları ziyaret ederim.	M27		0,7 5						
Başka bir şehre gittiğimde oranın tarihi mekânlarını ziyaret ederim.	M31		0,6 8						
Sıklıkla tarih müzesine veya panorama müzesine giderim.	M28		0,6 8						

Tarihi dönemleri yansıtan resim ve tabloları incelerim.	M30	0,6 4
Şehrimizdeki tarihi mekânları ziyaret ettim.	M32	0,5 9
Okul dışında tarihsel konulara yönelik aktivitelere katılmak zaman kaybıdır.	M33	0,4 9
Tarih alanında bir görüşü savunmak için tarihsel kaynakları nasıl kullanacağımı bilirim.	M1	0,7 0
Kendi başıma bir tarih araştırmasını tamamlayabilirim.	M3	0,6 9
Araştırdığım tarihi olaylar hakkında farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi tercih ederim.	M6	0,6 6
Öğrendiğim tarihi olayların zamanını kronolojik olarak bilirim.	M4	0,6 2
İlgi duyduğum tarihi olayları aklımda tutarım.	M5	0,6 0
Tarih alanı ile ilgili sıklıkla okuma faaliyetlerinde bulunurum.	M2	0,4 6
Ailem tarihi konular hakkında sohbet eder.	M36	0,7 5
Ailem tarih konularına meraklıdır.	M34	0,7 3
Ailem tarihi konular hakkında kitaplar okumaya zaman ayırır.	M37	0,7 0
Ailem tarihi filmler izlediğine pek rastlamadım.	M39	0,6 6
Ailem boş zamanlarında tarihi mekânları gezmeye zaman ayırır.	M35	0,5 7
Tarih hakkında bilgi sahibi olmak günlük hayatımda sohbet ortamı oluşturmama fayda sağlar.	M46	0,7 1
Bulduğum ortamda tarihi konular hakkındaki sohbetlerden sıkılırım.	M48	0,6 9
Aile büyüklerimize aile tarihimiz hakkında sorular sorarım.	M47	0,5 8
Yakın çevrem ile sıklıkla tarihi konular, kişiler, olaylar hakkında sohbet ederim.	M45	0,5 5
Günlük yaşamımda fark ettiğim tarihi bilgileri ailem ve çevrem ile paylaşıyorum. (Örn; para üzerinde, kahve kutusunda, bir ürünün üretilmeye başlandığı ilk döneme ilişkin rastlanılan bilgiler).	M44	0,4 5
İleride tarih alanında bir işte çalışmayı düşünürüm.	M13	0,7 3
Kendimi bir tarihçi olarak hayal edebiliyorum.	M8	0,7 2
Arkadaşlarım beni tarihi konulara meraklı biri olarak görür.	M9	0,5 7
Tarih öğretmenim dışında yakın çevremde tarih alanında çalışan kimseyi tanımıyorum.	M43	0,7 7

Yakın çevremde tarih alanında çalışan kişiler var.	M42	0,7 7
Tarih alanında bilimsel araştırmalar yapan kişileri tanıyorum.	M41	0,6 0
Tarih alanında çalışan ünlü kişileri biliyorum.	M40	0,4 8
Tarih bilgisi iyi olan kişiler sınavlarda başarılı olur.	M19	0,8 0
Tarih dersindeki konuları bilmek üniversiteye giriş sınavında yüksek bir puan almamı sağlayacaktır.	M18	0,7 0
Tarih bilgisi iyi olanlar birçok meslekte bu bilgileri kullanabilirler.	M20	0,

Tarih Sermayesi Ölçeği 8 boyutta birleşme göstermiştir:

Boyut 1: Tarih okuryazarlığı

Boyut 2: Tarihle ilgili tutum değer ve eğilimler

Boyut 3: Tarihin aktarılması hakkında bilgi

Boyut 4: Tarihsel medya tüketimi

Boyut 5: Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım

Boyut 6: Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri

Boyut 7: İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma

Boyut 8: Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma

Tablo 12 incelendiğinde uygulama sonrası yapılan analizler sonucunda 1. boyutun altında M1, M2, M3, M4, M5, M6 maddeleri; 2. boyutun altında M8, M9, M13 maddeleri; 3. boyutun altında M18, M19, M20 maddeleri; 4. boyutun altında M21, M22, M23, M24, M25 M26 maddeleri; 5. boyutun altında M27, M28, M30, M31, M32, M33 maddeleri; 6. boyutun altında M34 M35 M36 M37 M39 maddeleri; 7. boyutun altında M40, M41, M42, M43 maddeleri, 8. boyutun altında M44, M45, M46, M47, M48 maddeleri dağılım göstermiştir.

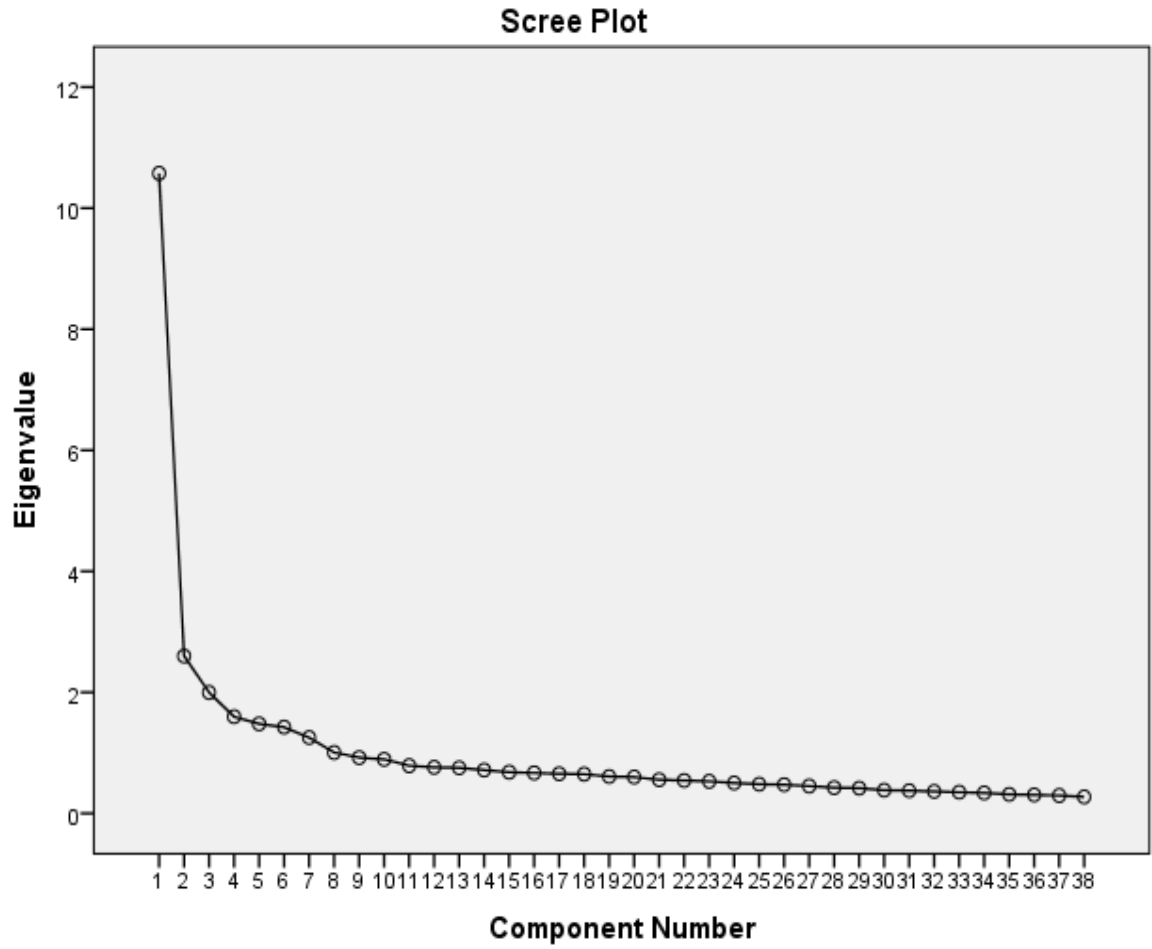
Tablo 12'ye göre birinci boyutun 6 maddeden oluştuğu ve maddeler incelendiğinde tarih okuryazarlığı altında toplandığı görülmektedir. İkinci boyutun 3 maddeden oluştuğu ve tarihle ilgili tutum değer ve eğilimlerin altında toplandığı görülmektedir. Üçüncü boyutun 3 maddeden oluştuğu ve tarihin aktarılması hakkında bilginin altında toplandığı görülmektedir. Dördüncü boyutun 6 maddeden oluştuğu ve tarihsel medya tüketiminin altında toplandığı görülmektedir. Beşinci boyutun 6 maddeden oluştuğu ve okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılımın altında yer aldığı görülmektedir. Altıncı boyutun 6 maddeden oluştuğu ve ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri altında toplandığı görülmektedir.

Yedinci boyutun 5 maddeden oluştuğu ve insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma boyutunun altında toplandığı görülmektedir. Sekizinci boyutun 5 maddeden oluştuğu ve günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutunun altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 13
Boyutlarda Öz Değerlere İlişkin Sonuçlar

Boyut	Başlangıç özdeğerleri			Toplam varyans			Döndürme sonrası toplam varyans		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10,57	27,83	27,83	10,57	27,83	27,83	3,42	9,00	9,00
2	2,60	6,84	34,67	2,60	6,84	34,67	3,28	8,64	17,64
3	2,00	5,26	39,93	2,00	5,26	39,93	3,22	8,48	26,12
4	1,60	4,20	44,13	1,60	4,20	44,13	2,84	7,47	33,59
5	1,48	3,89	48,02	1,48	3,89	48,02	2,50	6,59	40,18
6	1,42	3,75	51,77	1,42	3,75	51,77	2,48	6,51	46,70
7	1,25	3,30	55,07	1,25	3,30	55,07	2,31	6,09	52,78
8	1,01	2,65	57,71	1,01	2,65	57,71	1,87	4,93	57,71

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde madde 7, madde 10, madde 11, madde 12, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 29, madde 38 beklenen yapı altında olmaması ve ilgili maddelerden binişik (aynı anda birden fazla boyuta yüklenme) sebebi ile ölçekten teker teker çıkartılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Birden fazla faktörde yer alan maddelerin arasındaki farkın en az 10 düzeyinde olması gerektiği söylenmektedir (Seçer, 2018). Nihai sonuçla 38 madde ve 8 boyuttan oluşan yapının toplam varyansın %57,71'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri 0,40-0,80 arasında olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 11. Ölçekten oluşan boyutlara ilişkin saçılım grafiği.

Tarih sermayesi ölçeğinin faktörleri ortaya çıkarmak için yapılan analiz sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 8 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Geliştirilmekte olan Tarih Sermayesi Ölçeğinin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde Cronbach'ın Alpha güvenirlik analizi kullanılmıştır. Analizlerde madde toplam korelasyon değerleri ve belirlenen maddenin çıkarılmasından sonra ortaya çıkan madde değerlendirilmiştir (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2014, s.123).

Tablo 14

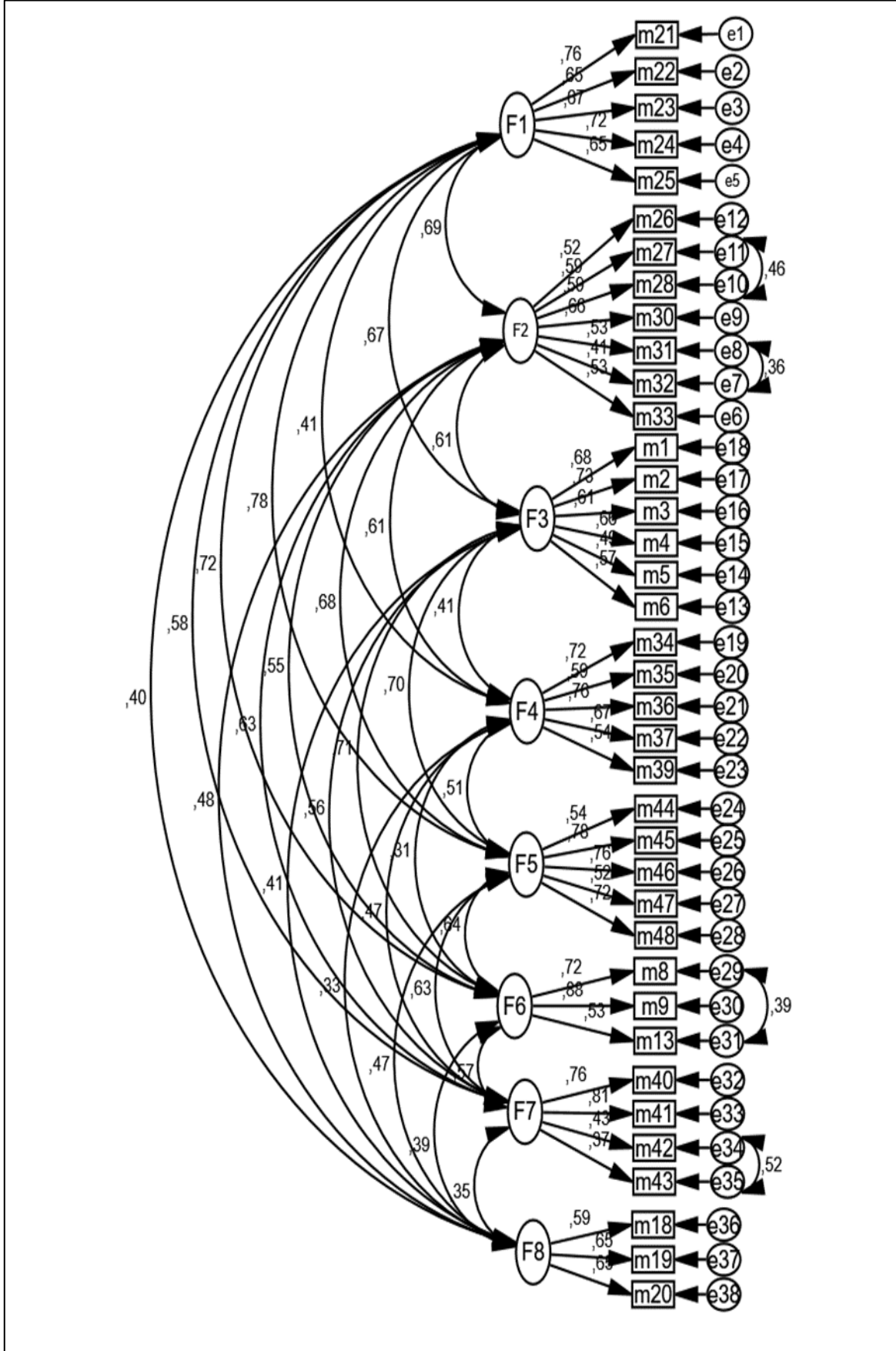
Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Sonuçları

	Cronbach's alpha	Madde sayısı
Tarihsel medya tüketimi	0,810	6,00
Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım	0,800	6,00
Tarih okuryazarlığı	0,800	6,00
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri	0,794	5,00
Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma	0,787	5,00
Tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler	0,791	3,00
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma	0,726	4,00
Tarihin aktarılması hakkında bilgi	0,647	3,00
Tarih sermayesi ölçeği	0,927	38,00

Tarih sermayesi ölçeği alt boyutlarına dair güvenirliliği incelendiğinde, karşıt transferansın tarihsel medya tüketimi boyutu için 0,810 okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım boyutu için 0,800 tarih okuryazarlığı boyutu için 0,800 ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri boyutu için 0,794 günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutu için 0,787 tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler boyutu için 0,791 insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma 0,726 ve tarihin aktarılması hakkında bilgi boyutu için 0,647 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri 0,927 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile ölçek genel ve alt boyut güvenirlilik seviyelerinin kabul edilebilir/yüksek düzeyler arasında olduğu saptanmıştır (İslamoğlu & Alınçık, 2009, s.291-292). Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik sonuçlarına tablo 14'te yer verilmiştir.

4.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Tarih Sermayesi Ölçeğinde doğrulayıcı faktör analizinin amacı oluşturmuş olduğu faktör yapılarının maddelere uygunluğunu test etmektir. Bu kapsamında hipotez olarak 38 maddenin 8 faktöre dağılımının uygunluğu test edilmiştir. Yapısal eşitlik için oluşturulan 38 maddelik ve 8 faktörlü yapının modeli şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Tarih Sermayesi Ölçeğinin çok faktörlü modeli.

Tablo 15

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Regresyon Ağırlık Skorları

İlişkiler			Regresyon Ağırlık	Standart Regresyon Ağırlık	S.E.	C.R	p
m21	<---	F1	1	0,758			
m22	<---	F1	0,838	0,646	0,057	14,734	***
m23	<---	F1	0,873	0,669	0,057	15,281	***
m24	<---	F1	1	0,718	0,061	16,456	***
m25	<---	F1	0,871	0,651	0,059	14,85	***
m33	<---	F2	1	0,528			
m32	<---	F2	0,816	0,413	0,106	7,688	***
m31	<---	F2	1,104	0,53	0,12	9,214	***
m30	<---	F2	1,494	0,657	0,142	10,488	***
m28	<---	F2	1,32	0,587	0,135	9,799	***
m27	<---	F2	1,339	0,59	0,136	9,83	***
m26	<---	F2	1,254	0,515	0,138	9,055	***
m6	<---	F3	1	0,575			
m5	<---	F3	0,697	0,488	0,074	9,448	***
m4	<---	F3	1,161	0,656	0,099	11,695	***
m3	<---	F3	1,083	0,608	0,097	11,111	***
m2	<---	F3	1,303	0,728	0,104	12,47	***
m1	<---	F3	1,088	0,683	0,091	12,004	***
m34	<---	F4	1	0,723			
m35	<---	F4	0,872	0,586	0,071	12,347	***
m36	<---	F4	1,129	0,76	0,073	15,438	***
m37	<---	F4	1,035	0,666	0,074	13,891	***
m39	<---	F4	0,777	0,536	0,068	11,346	***
m44	<---	F5	1	0,545			
m45	<---	F5	1,477	0,78	0,118	12,534	***
m46	<---	F5	1,389	0,756	0,113	12,338	***
m47	<---	F5	1,007	0,522	0,103	9,785	***
m48	<---	F5	1,363	0,716	0,114	11,985	***
m8	<---	F6	1	0,723			
m9	<---	F6	1,267	0,876	0,078	16,311	***
m13	<---	F6	0,666	0,528	0,047	14,165	***
m40	<---	F7	1	0,76			
m41	<---	F7	1,107	0,813	0,071	15,623	***
m42	<---	F7	0,622	0,435	0,067	9,319	***
m43	<---	F7	0,547	0,37	0,069	7,932	***
m18	<---	F8	1	0,585			
m19	<---	F8	1,093	0,65	0,116	9,443	***
m20	<---	F8	1,073	0,653	0,113	9,451	***

p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde hesaplanan regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin “0.32-0.44 arası=kötü”, “0.45-0.54 arası=normal”, “0.55-0.62 arası=iyi”, “0.63-0.70 arası=çok iyi” ve “0.70 ve üzeri=mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992). Tarih Sermayesi ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,37-0,876 arasında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ikili ilişkilerin anlamlılıkları (p) kabul aralığında olduğundan faktör yük değerleri istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Faktörlere ait bu skorların kabul aralığında olması, her bir ifadenin faktörlere isabetli yüklendiği anlamına gelmektedir.

Tablo 16

Tarih Sermayesi Ölçeğinin 8 Faktörlü Modelinin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Modifikasyon Sonrası Değer	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CMIN/df	2,662	≤ 5	≤ 3
GFI	0,853	≥ 0.85	≥ 0.90
IFI	0,911	≥ 0.90	≥ 0.95
TLI	0,908	≥ 0.90	≥ 0.95
CFI	0,972	≥ 0.95	≥ 0.97
RMSEA	0,044	≤ 0.08	≤ 0.05
NFI	0,921	≥ 0.90	≥ 0.95

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. Journal of Business Research Methods, 6 (p.55)

Tarih Sermayesi Ölçeğin 8 faktörle olan uyumunu analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen indekslerinin istenilen uyum düzeyleri sağlamak için iyileştirme işlemi yapılmış ve kovaryans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden aynı faktör içerisinde ve en yüksek değere sahip değişkenler ilişkilendirilmiştir. Modifikasyon için indeks skorları incelenmiş ve en yüksek M.I. (Modifikasyon İndeksi) değerlerine sahip değişkenler (34<->35, e10<->e11, e129<->e31, e7<->e8,) arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Modifikasyon sonrası hesaplanan uyum indeks skorları incelendiğinde CMIN/df değerinin ve diğer skorların iyi kabul edilebilir uyum seviyede olduğundan Şekil 12’de oluşturulan 8 faktörlü ve 38 maddeli yapının verilerle uyum sağladığı görülmüştür. Tarih Sermayesi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri tablo 16’da sunulmuştur.

4.3. Tarih Sermayesi Ölçeğinden (TSÖ) Elde Edilen Verilerin Analizi

Tarih Sermayesi Ölçeğinin veri analizi kısmındaki tüm veriler bilgisayarda IBM SPSS 26,0 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov, normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır.

Bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi), İki'den fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablonun altındaki "Bağımsız örneklem t testi" ifadesi, bu verilerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklarını belirlemek için bir analiz yapıldığını göstermektedir. Bu test, farklı gruplar arasında tarih sermayesi açısından anlamlı farklar olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi olarak Bonferroni testleri kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arası ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Ölçek geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise IBM AMOS 24,0 paket programları kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 17

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Cinsiyet ve İkamet Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyetiniz nedir?	Kadın	561	49,56
	Erkek	571	50,44
Okulunuz İstanbul'un hangi yakasında bulunmaktadır?	Avrupa	579	51,15
	Anadolu	553	48,85

t: Bağımsız örneklem t testi

Tablo 17'de Tarih Sermayesi Ölçeğinin uygulandığı katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde uygulamada %49,56 kadın (561 kişi), %50,44 erkek (571 kişi) olmak üzere toplam 1132 kişiye ulaşıldığı görülmektedir. Tablo cinsiyet dağılımının neredeyse eşit olduğunu, ancak erkeklerin hafif bir çoğunluğa sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kişi sayısının İstanbul'un hangi yakasında bulunduğu incelendiğinde, 579 kişinin Avrupa Yakası'nda ve 553 kişinin Anadolu Yakası'nda olduğu görülmektedir. Bu dağılım, her iki yakanın da yakın miktarlarda temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 18

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Gelir ve Kardeş Sayısı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	%
Ailenizin aylık geliri yaklaşık olarak nedir?	Düşük	598	52,83
	Orta	305	26,94
	Yüksek	173	15,49
	Çok iyi	56	4,95
Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?	1,00	91	8,04
	2,00	444	32,22
	3,00	373	32,33
	4,00	120	10,60
	5,00	53	4,68
	6 dan fazla	51	4,51

t: Bağımsız örneklem t testi

Tablo 18'de ailelerin aylık gelir düzeyine bakıldığında, 52,83'ü (598 kişi) düşük gelirli, %26,94'ü (305 kişi) orta gelirli, %15,49'u (173 kişi) yüksek gelirli ve %4,95'i (56 kişi) çok iyi gelirli olarak belirtilmiştir. Bu veriler, katılımcıların büyük bir kısmının düşük ve orta gelir düzeyinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların aile büyüklükleri incelendiğinde, ailelerin %8,04'sının tek çocuk, %32,22'sinin iki çocuk, %32,33'ünün üç çocuk, %10,60'ının dört çocuk, %4,68'inin beş çocuk ve %4,51'inin altı ve daha fazla çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Tabloya göre yaygın aile büyüklüğü iki çocuklu ailelerdir. İki çocuklu aile yapısının yaygınlığı, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla zaman ve kaynak ayırabilme isteğiyle de ilişkilendirilebilir. Bu yapı hem ekonomik hem de sosyal açıdan daha dengeli ve sürdürülebilir bir aile modelidir. Ayrıca, iki çocuklu ailelerin daha yaygın olması, eğitim ve sağlık gibi hizmetlere erişimde daha az yoğunluk yaşanması açısından, çocukların akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etki potansiyeli taşır.

Tablo 19

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyi ve Meslek Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	%
Annenizin eğitim düzeyi:	Mezun değil	41	3,89
	İlkokul	281	24,22
	Ortaokul	179	15,38
	Lise	304	27,93
	Üniversite	272	23,87
	Üniversite üzeri	54	4,71
Annenizin mesleği:	Çalışmıyor	743	65,70
	Çalışıyor	371	32,80
	Emekli	17	1,50

t: Bağımsız örneklem t testi

Tablo 19’da annelerin eğitim düzeyine bakıldığında, %27,93’ü lise, %23,87’si üniversite mezunu olup, %24,22’si ilkokul mezunudur. Bu, annelerin büyük bir kısmının en az lise mezunu olduğunu ve önemli bir kısmının üniversite eğitimi aldığını göstermektedir. Annelerin meslek durumlarına göre dağılımda ise, %65,70’i çalışmamakta, %32,80’i çalışmakta ve %1,50’si emeklidir. Bu, annelerin çoğunluğunun ev hanımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 20

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyi ve Meslek Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	%
Babanızın eğitim düzeyi:	Mezun değil	23	2,03
	İlkokul	194	17,14
	Ortaokul	193	17,05
	Lise	309	27,30
	Üniversite	344	30,39
	Üniversite üzeri	69	6,10
Babanızın mesleği:	Boş	2	0,18
	Çalışmıyor	49	4,34
	Çalışıyor	1030	91,15
	Emekli	2	0,18

t: Bağımsız örneklem t testi

Babaların eğitim düzeyine gelince, %27,30'u lise, %30,39'ü üniversite mezunu olup, %17,14'ü ilkokul mezunudur. Bu, babaların da önemli bir kısmının en az lise mezunu olduğunu ve büyük bir kısmının üniversite eğitimi aldığını göstermektedir. Babaların meslek durumlarına göre dağılımda ise, %91,15'i çalışmakta, %4,34'ü çalışmamakta ve %0,18'i emeklidir. Babaların büyük çoğunluğunun aktif olarak çalıştığı görülmektedir. Genel olarak, tabloda görülen veriler, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve meslek durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ailelerin, öğrencilerin eğitim hayatları ve gelecekteki başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 21

Tarih Sermayesi Ölçeğinin Eğitim Kademesi, Okul Türü, Alan, Sınav Puanı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	n	%
Hangi kademedede eğitim görmektesiniz.?	Ortaöğretim 8. Sınıf	333	29,42
	Lise 12. Sınıf	799	70,58
Lise okulunuzun türü	Meslek Lisesi	131	16,42
	İmam Hatip Lisesi	138	17,29
	Anadolu Lisesi	300	37,59
	Fen Lisesi	200	25,06
	Sosyal Bilimler Lise	29	3,63
Lise alanınız	Sosyal bilimler	54	6,77
	Türkçe-matematik	359	44,99
	Fen bilimleri	385	48,25
Liselere giriş sınavı puanı	160-200	24	3,01
	200-300	170	21,30
	300-400	155	19,42
	400-450	305	38,22
	450-500	144	18,05

t: Bağımsız örneklem t testi

Son olarak tablo 20'de tarih sermayesi ölçeğinin eğitim kademesi, okul türü, alan ve sınav puanı özelliklerine ilişkin bulgularını içermektedir. Bu veriler, tarih sermayesi ölçeğinde öğrencilerin demografik özelliklerinin çeşitliliğini ve dağılımını ortaya koymakta ve eğitim, aile ve ekonomik durum gibi faktörlerin öğrencilerin eğitim yaşamları üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmek için önemli bilgiler sağlamaktadır. Ortaöğretim 8. sınıf

öğrencilerinin sayısı 333 (%29,42) lise ise 12. sınıf öğrencilerinin sayısı 799'dur (%70,58). Uygulamadaki katılımcıların büyük çoğunluğunu lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Anadolu liselerinin en yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir, ardından fen liseleri (%25,06) gelmektedir. Meslek (%16,42) ve imam hatip (17,29) liselerinin (%17,29) oranları birbirine yakın olup, sosyal bilimler lisesi (%3,63) en düşük orana sahiptir. Fen bilimleri (%48,25) ve Türkçe-matematik (% 44,99) alanlarının öğrenciler arasında neredeyse eşit oranda dağıldığı, sosyal bilimler (%6,77) alanının ise daha az tercih edildiği görülmektedir.

Liselere giriş sınavı puan dağılımında, %3,01'i (24 kişi) 160-200 puan, %21,30'u (170 kişi) 200-300 puan, %19,42'si (155 kişi) 300-400 puan, %38,22'si (305 kişi) 400-450 puan ve %18,05'i (144 kişi) 450-500 puan aralığında puan almıştır. En yüksek katılımcı oranının 400-450 puan aralığında olduğu, 200-300 ve 300-400 puan aralıklarının da önemli bir kısmı oluşturduğu görülmektedir. En düşük katılım 160-200 puan aralığındadır.

Tablo 22

6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişken	Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Cinsiyetiniz nedir?	Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri	Kadın	561	3,06±0,81	0,22	1130	0,83
		Erkek	571	3,05±0,78			
	İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma	Kadın	561	2,87±0,80	-5,77	1130	0,01
		Erkek	571	3,09±0,75			
	Tarih Sermayesi Ölçeği genel	Kadın	561	3,09±0,57	-4,79	1130	0,01
		Erkek	571	3,22±0,58			

t: Bağımsız örneklem t testi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{1696}=-5,77;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kadınların ($2,87\pm0,80$) erkeklere göre ($3,09\pm0,75$) İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tarih sermayesi ölçeği genel puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{1696}=-4,79;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kadınların ($3,09\pm0,57$) erkeklere göre ($3,22\pm0,58$) tarih sermayesi ölçeği genel puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 23

6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının İkamet Yerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişken	Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X}\pm Ss$	t	sd	p
	Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri	Avrupa	579	$3,07\pm0,83$	0,89	1130	0,37
		Anadolu	553	$3,03\pm0,76$			
	İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma	Avrupa	579	$3,00\pm0,78$	0,77	1130	0,44
		Anadolu	553	$2,97\pm0,78$			
Okulunuz İstanbul'un hangi yakasında bulunmaktadır?	Tarih Sermayesi Ölçeği genel	Avrupa	579	$3,18\pm0,59$	1,39	1130	0,17
		Anadolu	553	$3,14\pm0,57$			

t: Bağımsız örneklem t testi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri ve İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma alt boyut puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları “okulunuz İstanbul'un hangi ilçesinde bulunmaktadır?” sorusuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 24

6. Alt Boyut ve 8. Alt Boyut Puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişken	Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Hangi kademedede eğitim görmektesiniz?	Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri	Ortaöğretim 8. Sınıf	333	3,07±0,78	0,53	1130	0,60
		Lise 12. Sınıf	799	3,05±0,80			
	İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma	Ortaöğretim 8. Sınıf	333	2,95±0,79	-1,06	1130	0,29
		Lise 12. Sınıf	799	3,00±0,77			
	Tarih Sermayesi Ölçeği genel	Ortaöğretim 8. Sınıf	333	3,12±0,55	-1,51	1130	0,13
		Lise 12. Sınıf	799	3,17±0,59			

t: Bağımsız örneklem t testi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri, İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma alt boyut puanları ile Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları “Hangi kademedede eğitim görmektesiniz?” sorusuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 25

6. Alt Boyut Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ Düşük	598	2,91±0,76	5,24	0,01	1<3,4 ve 2<4
	² Orta	305	3,01±0,79			
	³ Yüksek	173	3,12±0,82			
	⁴ Çok iyi	56	3,13±0,79			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,24; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında düşük gelir seviyesine sahip kişilerin iyi ve çok iyi gelir seviyesine sahip kişilere göre ayrıca orta gelir seviyesine sahip

kişilerinde yüksek gelir seviyesine sahip kişilere göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 26

7. Alt Boyut Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ Düşük	598	2,90±0,77	1,24	0,30	
	² Orta	305	2,98±0,77			
	³ Yüksek	173	3,02±0,81			
	⁴ Çok iyi	56	3,01±0,78			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 27

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih Sermayesi Ölçeği genel	¹ Düşük	598	3,11±0,54	1,73	0,16	
	² Orta	305	3,14±0,58			
	³ Yüksek	173	3,22±0,60			
	⁴ Çok iyi	56	3,17±0,58			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları kişilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 28

6. Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ Mezun değil	41	2,77±0,67	16,58	0,00	1,3<5,6/2<4,5,6
	² İlkoul	281	2,84±0,78			
	³ Ortaokul	179	3,01±0,72			
	⁴ lise	304	3,07±0,81			
	⁵ Üniversite	272	3,25±0,77			
	⁶ Üniversite üzeri	54	3,38±0,80			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,24; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında anne eğitim düzeyi ilkökul ve mezun olmayan kişilerin üniversite ve üniversite üzeri eğitime sahip kişilere göre ayrıca annesi ilkökul eğitim düzeyine sahip kişilerinde lise üniversite, üniversite üzeri eğitime sahip kişilere göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 29

7. Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ Mezun değil	41	2,85±0,71	1,45	0,21	
	² İlkoul	281	2,92±0,78			
	³ Ortaokul	179	3,01±0,73			
	⁴ lise	304	3,00±0,79			
	⁵ Üniversite	272	3,04±0,77			
	⁶ Üniversite üzeri	54	2,98±0,93			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 30

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih sermayesi ölçeği genel	¹ Mezun değil	41	3,05±0,62	5,33	0,00	2<4,5
	² İlkoul	281	3,06±0,55			
	³ Ortaokul	179	3,14±0,52			
	⁴ lise	304	3,18±0,58			
	⁵ Üniversite	272	3,25±0,61			
	⁶ Üniversite üzeri	54	3,23±0,63			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tarih sermayesi ölçeği genel puanları kişilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,33$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında anne eğitim düzeyi ilköğretim düzeyine sahip kişilerin lise ve üniversite eğitime sahip kişilere göre tarih sermayesi ölçeği genel puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 31

6. Alt Boyutun Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ Mezun değil	23	2,83±0,58	14,01	0,01	2<5/3<4,5,6/4<5
	² İlkokul	194	2,96±0,78			
	³ Ortaokul	193	2,83±0,80			
	⁴ lise	309	3,01±0,79			
	⁵ Üniversite	344	3,26±0,77			
	⁶ Üniversite üzeri	69	3,18±0,79			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=14,01$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında baba eğitim düzeyi ilköğretim olan kişilerin üniversite olanlara göre, ortaokul olanların lise ve üniversite, üniversite üzeri olanlara göre, lise olanlarında üniversite olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 32

7. Alt Boyutun Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ Mezun değil	23	2,84±0,88	2,50	0,03	2<4
	² İlkoul	194	2,88±0,77			
	³ Ortaokul	193	2,95±0,73			
	⁴ lise	309	3,06±0,80			
	⁵ Üniversite	344	3,02±0,76			
	⁶ Üniversite üzeri	69	2,92±0,89			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F=2,5; p<0,05). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında baba eğitim düzeyi ilkokul olan kişilerin lise olanlara göre, İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 33

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih Sermayesi Ölçeği genel	¹ Mezun değil	23	3,10±0,67	5,01	0,01	2<5/3<4,5
	² İlkoul	194	3,09±0,54			
	³ Ortaokul	193	3,05±0,58			
	⁴ lise	309	3,20±0,57			
	⁵ Üniversite	344	3,22±0,59			
	⁶ Üniversite üzeri	69	3,13±0,60			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları kişilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F=5,01; p<0,05). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında baba eğitim düzeyi ilköğretim olan kişilerin üniversite olanlara göre, ortaokul olanların lise ve üniversite olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 34

6. Alt Boyutun Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ Meslek Lisesi	131	3,00±0,72	17,02	0,01	1,2,3,4<5
	² İmam Hatip Lisesi	138	2,94±0,74			
	³ Anadolu Lisesi	300	3,01±0,80			
	⁴ Fen Lisesi	200	3,07±0,82			
	⁵ Sosyal Bilimler Lisesi	29	3,98±0,74			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=17,02; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında okul türü Anadolu lisesi, Fen lisesi, Meslek lisesi, İmam Hatip lisesi olanların okul türü Sosyal Bilimler lisesi olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 35

7. Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ Meslek Lisesi	131	3,03±0,74	14,50	0,01	2<1,3,4,5/3,4<5
	² İmam Hatip Lisesi	138	2,74±0,70			
	³ Anadolu Lisesi	300	3,01±0,78			
	⁴ Fen Lisesi	200	3,05±0,78			
	⁵ Sosyal Bilimler Lisesi	29	3,66±0,72			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=14,50; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında okul türü İmam Hatip olanların,

Anadolu, Meslek, Fen, Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük puanlara sahip olduğu ve en yüksek puanların sosyal bilimler liselerinde olduğu saptanmıştır. Bulgular Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin tarihle ilgili kişileri ve onların rollerini tanıma konusunda diğer lise türlerine göre daha yüksek bir bilgi ve farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler liselerinin bu konuda daha yoğun ve etkili bir eğitim sunduğu veya bu okullarda okuyan öğrencilerin tarih konusuna daha fazla ilgi gösterdiği düşünülebilir.

Tablo 36

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih sermayesi ölçeği genel	¹ Meslek Lisesi	131	3,24±0,59	26,05	0,01	2<1,3,5/3,4<5
	² İmam Hatip Lisesi	138	3,01±0,55			
	³ Anadolu Lisesi	300	3,17±0,57			
	⁴ Fen Lisesi	200	3,12±0,54			
	⁵ Sosyal Bilimler Lisesi	29	3,96±0,66			

F: Tek yönlü varyans analizi

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları kişilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=26,05; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında okul türü sosyal bilimler lisesi olan öğrenciler, diğer lise türlerindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek tarih sermayesi puanlarına sahiptir. Bu sonuç, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin tarih bilgisi ve becerileri açısından diğer lise türlerine göre daha yüksek bir sermayeye sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular sosyal bilimler liselerinin tarih eğitimi konusunda daha etkili olabileceğini veya bu okullarda okuyan öğrencilerin tarihe daha fazla ilgi gösterdiğini ve tarihsel bilgi birikimini daha fazla geliştirdiğini düşündürülebilir. Ayrıca Meslek liseleri Anadolu liselerinden, Anadolu liseleri fen liselerinden, Fen Liseleri imam hatip liselerinden daha yüksek puana sahiptir.

Tablo 37

6. Alt Boyut Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ Sosyal Bilimler	54	3,29±0,86	4,15	0,02	2,3<1
	² Türkçe-Matematik	359	3,04±0,78			
	³ Fen Bilimleri	385	3,01±0,80			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,15$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri olan kişilerin Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 38

7. Alt Boyut Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ Sosyal Bilimler	54	3,33±0,85	8,49	0,01	2,3<1
	² Türkçe-Matematik	359	3,00±0,75			
	³ Fen Bilimleri	385	2,95±0,78			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=8,49$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri olan kişilerin İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 39

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Lise Alanlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih sermayesi ölçeği genel	¹ Sosyal Bilimler	54	3,60±0,69	29,54	0,01	2,3<1/3<2
	² Türkçe-Matematik	359	3,20±0,57			
	³ Fen Bilimleri	385	3,08±0,57			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tarih sermayesi ölçeği genel puanları kişilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=29,54$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri olan kişilerin tarih sermayesi ölçeği genel puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre ayrıca Fen Bilimleri alına sahip kişilerin Türkçe-Matematik alanına sahip kişilere göre daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 40

6. Alt Boyut Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (6. Boyut)	¹ 160-200	24	2,83±0,92	5,06	0,01	1,2<5
	² 200-300	170	2,91±0,75			
	³ 300-400	155	3,03±0,73			
	⁴ 400-450	305	3,06±0,84			
	⁵ 450-500	144	3,21±0,79			

F: Tek yönlü varyans analizi

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları kişilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,06$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında liselere giriş sınavı türü 160-200 ve 200-300 olan kişilerin 450-500 olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 41

7. Alt Boyut Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7. Boyut)	¹ 160-200	24	2,62±0,76	4,80	0,01	1<3,4,5/2<5
	² 200-300	170	2,90±0,73			
	³ 300-400	155	3,04±0,73			
	⁴ 400-450	305	3,01±0,79			
	⁵ 450-500	144	3,11±0,79			

F: Tek yönlü varyans analizi

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları kişilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,80; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında liselere giriş sınavı türü 160-200 olan kişilerin 300-400, 400-450, 450-500 olanlara göre 200-300 olanlarında 450-500 olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 42

Tarih Sermayesi Ölçeği Genel Puanlarının Liselere Giriş Sınavı Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyut	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	F	p	Fark
Tarih Sermayesi Ölçeği Genel	¹ 160-200	24	2,78±0,63	5,81	0,01	1<2,3,4,5
	² 200-300	170	3,18±0,57			
	³ 300-400	155	3,21±0,53			
	⁴ 400-450	305	3,14±0,63			
	⁵ 450-500	144	3,25±0,57			

F: Tek yönlü varyans analizi

Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanları kişilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,81; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında liselere giriş sınavı türü 160-200 olan kişilerin 200-300, 300-400, 400-450, 450-500 olanlara göre ailenin tarih sermayesi ölçeği genel puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Tablo 43
Ölçek ve Alt Boyutlar Arası İlişkiye Yönelik Bulgular

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tarihsel medya tüketimi (1)	r	1	,395**	,566**	,330**	,541**	,593**	,420**	,314**	,804**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,00
Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım (2)	r	,395**	1	,372**	,445**	,451**	,308**	,343**	,253**	,670**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Tarih okuryazarlığı (3)	r	,566**	,372**	1	,303**	,500**	,515**	,379**	,298**	,746**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri (4)	r	,330**	,445**	,303**	1	,451**	,224**	,370**	,226**	,613**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma (5)	r	,541**	,451**	,500**	,451**	1	,410**	,415**	,336**	,757**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	0,000
Tarihle ilgili tutum değer ve eğilimler (6)	r	,593**	,308**	,515**	,224**	,410**	1	,375**	,321**	,681**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma (7)	r	,420**	,343**	,379**	,370**	,415**	,375**	1	,251**	,628**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
Tarihinin aktarılması hakkında bilgi (8)	r	,314**	,253**	,298**	,226**	,336**	,321**	,251**	1	,501**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Tarih sermayesi ölçeği genel (9)	r	,804**	,670**	,746**	,613**	,757**	,681**	,628**	,501**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Korelasyon derecesi olarak $\pm 1 \leq r \leq \pm 0.7$ kuvvetli İlişki, $\pm 0.7 \leq r \leq \pm 0.3$ orta düzeyde ilişki, $\pm 0.3 \leq r \leq \pm 0$ zayıf İlişki baz alınmıştır. (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ölçek ve alt boyutları arasında pozitif yönde düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,01$) ($p < 0,05$).

Tablo 43'te *ölçek ve alt boyutlar arası ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde* yapılan korelasyon analizinde tarihsel medya tüketimi ve diğer değişkenler arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Özellikle, tarihsel medya tüketimi ile tarih sermayesi ölçeği genel puanı arasında oldukça güçlü bir pozitif ilişki ($r=0.804$, $p < 0.01$) tespit edilmiştir. Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım ($r=0.670$, $p < 0.01$) ve tarih okuryazarlığı ($r=0.746$, $p < 0.01$) ile tarih sermayesi ölçeği genel puanı arasında da güçlü pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca, ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri ($r=0.613$, $p < 0.01$), günlük yaşamda tarih hakkında konuşma ($r=0.757$, $p < 0.01$), tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler ($r=0.681$, $p < 0.01$), İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma ($r=0.628$, $p < 0.01$) ve tarihinin aktarılması hakkında bilgi ($r=0.501$, $p < 0.01$) ile tarih sermayesi ölçeği genel puanı arasında da anlamlı pozitif ilişkiler saptanmıştır.

Bu bulgular, tarih sermayesinin gelişiminde çeşitli faktörlerin önemli bir rol oynadığını ve bu faktörlerin birbirleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, tarihsel medya tüketimi ve okul dışı öğrenme fırsatlarının, bireylerin tarih sermayelerini artırmada önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, tarih eğitiminin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin tarihsel medya tüketimi, okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım ve aile desteği gibi unsurlarla desteklenmesi boyutlarının tarih sermayesinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğu gözlemlenmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Nitel Araştırma Bölümüne Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin tarih alanına ilgisini, onların halihazırdaki birikimleri doğrultusunda ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada sosyoloji alanı ile disiplinlerarası bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kapsayan karma yöntem türlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Böylece iki araştırmanın güçlü yönlerinden istifade edilmiştir.

Keşfedici sıralı desene uygun olarak araştırmanın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma bölümünde Fransız sosyolog Bourdieu'nün alan, sermaye ve habitus kavramları kullanılarak tarih sermayesi kavramı geliştirilmiştir. Alan, literatüre oturmuş bir kavramdır ve alanın temsili tarih alanıdır. Sermayenin temsili öğrencilerin tarih alanına özgü edindiği kültürel ve sosyal birikimdir. Habitusun temsili ise öğrencinin kimliğini oluşturan unsurlar ile edinilen birikimlerin sunduğu eğilimdir. Bourdieu'nün sermaye, alan ve habitus kavramlarını kullanılmasıyla öğrenci bireysel değil çevresi ile bir bütün olarak ele alınmıştır.

Nitel araştırmada, sermaye, sermaye çeşitleri, alan, habitus ve bilim sermayesi kavramları incelenerek tarih sermayesi kavramına tümden gelim ile ulaşılmıştır. Daha sonra tarih sermayesi kavramının içeriği, kapsamı, alt boyutlarının belirlenmesi ile tarih sermayesi kavramına tümevarım ile ulaşılmıştır. Tümevarım ve tümdengelim yönteminin birlikte

kullanıldığı diyalektik yöntem (Ergun, 2018, s.16-17) ile tarih sermayesi kavramı şu şekilde tanımlanmıştır: “Bir öğrencinin tarih dersine (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir” Tarih sermayesinin kavramlaştırılması ile araştırmanın problem durumuna uygun bilgiler bir bütün olarak ifade edilmiştir.

İngiliz akademisyen Louise Archer’ın ortak çalışmalar ile geliştirdiği, bilim sermayesi kavramında öğrencilerin bir derse ilgi, eğilim ve yatkınlığını etkileyen kaynaklar sekiz boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar tarih derslerine yönelik birikim ve ilginin ölçülmesi için değerlendirildiğinde şu şekilde yeniden oluşturulmuştur: tarih okuryazarlığı; tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler; tarihin aktarılması hakkında bilgi (tarihin hangi kariyerlere kapı açtığı); tarihsel medya tüketimi; okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım; ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri; insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma; günlük yaşamda tarih hakkında konuşma.

5.1.2. Nicel Araştırma Bölümüne Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel bölümünde ise nitel veri analizlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak tasarlanan deneysel süreçte Tarih Sermayesi Ölçeği(TSÖ) bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Creswell vd., 2005; Tashakkori & Teddlie, 2003). Ölçeğin geliştirilmesi için ilk olarak 8 alt boyuttan oluşan 80 maddelik bir madde havuzu geliştirilmiş, alanında uzman 11 akademisyen tarafından değerlendirilen ölçek, değerlendirmelerin Lawshe tekniği ile analizi sonrasında 48 maddeye düşürülmüştür.

Geliştirilen Tarih Sermayesi Ölçeği pilot uygulamanın ardından İstanbul İli Avrupa Yakası’nda 2 ortaöğretim okulunun 8. sınıflarına, fen Anadolu, mesleki eğitim, imam hatip, sosyal bilimler liseleri 12. sınıflarına ve Anadolu Yakası 2 ortaöğretim okulunun 8. sınıflarına, fen, Anadolu, mesleki eğitim, imam hatip 12. sınıflarına uygulanmıştır. Uygulama kapsamında 333 orta öğretim 799 lise olmak üzere toplam 1132 kişiye ulaşılmıştır. Ölçeğin nihai uygulamasının ardından veriler bilgisayarda IBM SPSS 26,0 ve IBM AMOS 24,0 programlarına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik analizleri için IBM SPSS 26,0 doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise IBM AMOS 24,0 paket programları kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda uygun düzeyde geçerlik ve güvenirlik sağlayan Tarih Sermayesi Ölçeği 8 boyut 38 sorudan oluşarak nihai halini almıştır.

5.1.2.1. Tarih Sermayesi Genel Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Tarih Sermayesi Ölçeği genel puanlarının demografik verilerinin analizi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okulun bulunduğu yakaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin ortaöğretim veya lise düzeyinde olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{1696}=-4,79; p<0,05$). Ortalama değerlerde kadınlar ($3,09\pm0,57$) erkeklere göre ($3,22\pm0,58$) daha düşük tarih sermayesine sahiptir.
- Öğrencilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=5,33; p<0,05$) Ortalama değerlerde anne eğitim düzeyi ilköğretim düzeyine sahip kişilerin lise ve üniversite eğitime sahip kişilere göre daha düşük tarih sermayesine sahiptir.
- Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,01; p<0,05$). Ortalama değerlerde baba eğitim düzeyi ilköğretim olan kişilerin üniversite olanlara göre, ortaokul olanların lise ve üniversite olanlara göre daha düşük tarih sermayesine sahiptir.
- Öğrencilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=26,05; p<0,05$). Ortalama değerlerde okul türü sosyal bilimler lisesi olan öğrenciler, diğer lise türlerindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek tarih sermayesi puanlarına sahiptir. Bu sonuç, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin tarih bilgisi ve becerileri açısından diğer lise türlerine göre daha yüksek bir sermayeye sahip olduğunu göstermektedir.
- Öğrencilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=29,54; p<0,05$). Ortalama değerlerde alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri olan kişilerin tarih sermayesi ölçeği genel puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre ayrıca Fen Bilimleri alanına sahip kişilerin Türkçe-Matematik alanına sahip kişilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,81; p<0,05$). Ortalama değerlerde liselere giriş sınavı türü 160-

200 olan kişilerin 200-300, 300-400, 400-450, 450-500 olanlara göre ailenin tarih sermayesi ölçeği genel puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

- Ölçek ve alt boyutları arası ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde yapılan korelasyon analizinde tarihsel medya tüketimi ile diğer değişkenler arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Özellikle, tarihsel medya tüketimi ile tarih sermayesi ölçeği genel puanı arasında oldukça güçlü bir pozitif ilişki vardır ($r=,804$, $p=,000$). Tarih sermayesi genel puanları ile alt boyutlar incelendiğinde okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılımda güçlü bir pozitif ilişki ($r=,670$, $p=,000$), tarih okuryazarlığı ile güçlü bir pozitif ilişki ($r=,746$, $p=,000$), ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri ile anlamlı bir pozitif ilişki saptanmıştır ($r=,613$, $p=,000$). Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma ile güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır ($r=,757$, $p=,000$), tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler anlamlı bir pozitif ilişki vardır ($r=,681$, $p=,000$). İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma boyutu ile anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur ($r=,628$, $p=,000$), tarihinin aktarılması hakkında bilgi ile anlamlı bir pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=,501$, $p=,000$).

Veri analizi sonuçları, öğrencilerin tarih sermayesi ile ilgili birkaç önemli bulguyu ortaya koymaktadır. Analizlere göre cinsiyet farklılıkları belirgindir; kadın öğrencilerin tarih sermayesi ölçeğinde erkek öğrencilere göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin tarih sermayesini önemli ölçüde etkilediği, daha yüksek eğitim seviyelerinin daha yüksek puanlarla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu ailelerin öğrencilerin eğitimindeki rollünün düzeyine etkilerini nicel veriler ile destekleyici bir sonuçtur. Bourdieu ve Passerun'un (2019) öğrencinin ailenin verdiği temel ile eğitime başladığı ve yine onların düzeyine göre şekillendiği görüşünü destekleyici niteliktedir (s.107). Bulgular sosyal bilimler liselerinin tarih eğitimi konusunda daha etkili olabileceğini veya bu okullarda okuyan öğrencilerin tarihe daha fazla ilgi gösterdiğini ve tarihsel bilgi birikimini daha fazla geliştirdiğini düşündürebilir. Ayrıca Meslek liseleri Anadolu liselerinden, Anadolu liseleri fen liselerinden, Fen Liseleri imam hatip liselerinden daha yüksek puana sahiptir.

Ayrıca, öğrencilerin alanları tarih sermayelerini etkilemektedir; Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri alanlarındaki öğrencilerin Sosyal Bilimler alanındaki öğrencilere göre daha düşük puan aldığı tespit edilmiştir. Son olarak, liselere giriş sınavı türü de önemli bir etkiye sahiptir; daha düşük giriş sınavı puanına sahip öğrencilerin tarih sermayesi ölçeğinde daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyet, ebeveyn, eğitim düzeyi, okul türü,

alan ve giriş sınavı performansının öğrencilerin tarih sermayesini şekillendirmedeki karmaşık etkileşimini vurgulamaktadır.

5.1.2.2. İnsanları Tarihle İlgili Roller ile Tanıma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma alt boyut puanlarının demografik veriler ile analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okulun bulunduğu yakaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin ortaöğretim veya lise düzeyinde olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{1696}=-5,77; p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kadınların ($2,87\pm0,80$) erkeklere göre ($3,09\pm0,75$) İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).
- Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).
- Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=2,5; p<0,05$). Ortalama değerlerde baba eğitim düzeyi ilkokul olan kişilerin lise olanlara göre, İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($F=14,50; p<0,05$). Ortalama değerlerde okul türü İmam Hatip olanların, Anadolu, Meslek, Fen, Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük puanlara sahip olduğu ve en yüksek puanların sosyal bilimler liselerinde olduğu saptanmıştır. Bulgular Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin tarihle ilgili kişileri ve onların rollerini tanıma konusunda diğer lise türlerine göre daha yüksek bir bilgi ve farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.
- Öğrencilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=8,49; p<0,05$). Ortalama değerlerde alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri

olan kişilerin insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

- Öğrencilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,80;p<0,05$). Ortalama değerlerde liselere giriş sınavı türü 160-200 olan kişilerin 300-400, 400-450, 450-500 olanlara göre 200-300 olanlarında 450-500 olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma alt boyut puanlarının demografik verilerle analizinde öğrencilerin okulun bulunduğu yaka, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyi bu puanlarda anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Ancak, cinsiyet, baba eğitim düzeyi, okul türü, öğrencilerin alanı ve liselere giriş sınavı türü gibi değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Kadın öğrencilerin puanları erkeklere göre daha düşük, baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin puanları lise düzeyi olanlara göre daha düşük bulunmuştur. Okul türüne göre Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri en yüksek puanlara sahipken, İmam Hatip Lisesi öğrencileri en düşük puanları almıştır. Ayrıca, alanı Sosyal Bilimler olan öğrenciler diğer alanlara göre daha yüksek puanlar almıştır. Liselere giriş sınavı türüne göre ise düşük puan aralıklarında yer alan öğrencilerin, yüksek puan aralıklarındaki öğrencilere göre daha düşük ölçek puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.3. Ailenin Tarih Becerileri, Bilgisi ve Nitelikleri Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri alt boyut puanlarının demografik veriler ile analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okulun İstanbul'da bulunduğu yakaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).
- Öğrencilerin ortaöğretim veya lise düzeyinde olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Öğrencilerin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,24;p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında düşük gelir seviyesine sahip kişilerin iyi ve çok iyi gelir seviyesine sahip kişilere göre ayrıca orta gelir seviyesine sahip kişilerinde

yüksek gelir seviyesine sahip kişilere göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

- Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,24; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında anne eğitim düzeyi ilkokul ve mezun olmayan kişilerin üniversite ve üniversite üzeri eğitime sahip kişilere göre ayrıca annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip kişilerinde lise üniversite, üniversite üzeri eğitime sahip kişilere göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin kişilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=14,01; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında baba eğitim düzeyi ilkokul olan kişilerin üniversite olanlara göre, ortaokul olanların lise ve üniversite, üniversite üzeri olanlara göre, lise olanlarında üniversite olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.
- Öğrencilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=17,02; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında okul türü Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi olanların okul türü Sosyal Bilimler Lisesi olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.
- Öğrencilerin kişilerin alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,15; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında alanı Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri olan kişilerin Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanları alanı Sosyal Bilimler olanlara göre daha düşük olduğu saptandı.
- Öğrencilerin liselere giriş sınavı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F=5,06; p<0,05$). Farkın hangi gruplara arasında olduğuna Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile bakıldığında liselere giriş sınavı türü 160-200 ve 200-300 olan kişilerin 450-500 olanlara göre ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri puanlarının daha düşük olduğu saptandı.

Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri alt boyut puanlarının demografik verilerle analizinde düşük ve orta gelir seviyesindeki öğrencilerin, yüksek gelir seviyesindekilere göre daha düşük puanlara sahip olduğu; anne ve baba eğitim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan

öğrencilerin, üniversite veya üzeri eğitim düzeyine sahip ebeveynlere sahip olan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Okul türü açısından Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri diğer lise türlerine göre daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca, Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri alanındaki öğrenciler, Sosyal Bilimler alanındaki öğrencilere göre daha düşük puanlar almışlardır. Liselere giriş sınavı türü açısından, düşük puan aralığındaki öğrencilerin yüksek puan aralığındakilere göre daha düşük puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgular eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin tarih becerileri, bilgisi ve niteliklerinin yüksek olduğu ve öğrencinin eğitim başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Tarih Sermayesi Kavramına İlişkin Tartışma

Tarih sermayesi kavramı tarih eğitiminde sıkça kullanılan tarih okuryazarlığı, hazırbulunuşluk ve tarih bilinci kavramları ile benzer özellikler taşımaktadır. Tarih sermayesi kavramı, öğrencilerin mevcut bilgi ve yeteneklerini ifade eder ve bir hedef niteliği taşımaz. Bu bağlamda, eğitimdeki hazırbulunuşluk kavramıyla ilişkilendirilebilir. Hazırbulunuşluk, öğrenme sürecine uygun hâle gelmeyi ifade eder. Thorndike, öğrenmenin gerçekleşmesi için eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması gerektiğini belirtir. Hazırbulunuşluk durumu, bilişsel, duyuşsal ve motor becerilere sahip olmayı içerir ve öğrenmeye istekli olma, aktivitelerde bulunmaya hazır olma hâlini ifade eder (Senemoğlu, 2012).

Hazırbulunuşluk kavramının birikimleri ölçme ve eğilimleri ifade etme yönü, tarih sermayesiyle benzerdir. Ancak, farklılığı, yalnızca bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motor becerilerle öğrenmeye hazır olmasını ifade etmesidir (Yapıcı, 2006). Bu açıdan, tarih sermayesi, öğrencinin aile ve çevresiyle oluşturduğu sosyal ve kültürel birikimin tarih alanındaki eğilimlerine etkisini ifade eder. Hazırbulunuşluk durumunda ailenin sosyal durumunun öğrenciye etkisi olabilir, ancak bu etki ailenin dâhil edilerek ailevi alışkanlıklarla ölçülmez. Eğitim sistemi genelinde olduğu gibi hazırbulunuşluk ölçeklerinde sosyal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikler ve koşullar ile değil, genellikle her öğrenci kendi yetenekleriyle değerlendirilir. Tarih sermayesi, sosyolojik araştırma yöntemlerinden yararlanılmasıyla, eşitsizliklerin daha etkili tespitini önerir.

Tarih sermayesi kavramı ile karşılaştırıldığında, tarih okuryazarlığı tarih sermayesinin birinci boyutunu oluşturur ve öğrencinin birikimini ölçen önemli bir boyuttur. Tarih okuryazarlığı, farklı becerileri içeren bir yapıya sahiptir; bu beceriler tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme bilgisi, neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel araştırma becerisi, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, tarihsel empati becerisi, tarihsel olayları anlatı şeklinde ifade etme becerisi, geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi, çelişkili yorumları ayırt edebilme becerisi, anlatımsal ifade becerisi, ahlaki muhakeme becerisi olmak üzere 12 alt boyuttan oluşur. Bu beceriler, tarih okuryazarlığının çok boyutlu yapısını oluşturur ve öğrencilerin tarihe ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Keçe, 2016).

Tarih sermayesi kavramı ile tarih okuryazarlığı arasındaki bir diğer farklılık, tarih sermayesinin öğrencilerin günlük yaşamlarında tarihle meşguliyetlerinden kaynaklanan ilgi ve eğilimlerini ifade etmesidir. Tarih okuryazarlığı genellikle profesyonel tarihçilik bilgi ve becerilerine odaklanırken, tarih sermayesi öğrencilerin tarih alanına olan ilgisini ve bu ilginin nedenlerini vurgular. Bu bakımdan, tarih sermayesi öğrencilerin profesyonel tarihçilik becerilerine sahip olup olmadığına odaklanmaz; daha çok öğrencilerin tarihe ilgili olma eğilimlerini ve bu eğilimlerin sosyal ve kültürel birikimler ile ilgisini açıklar. Günlük hayata yansıyan tarihsel meşguliyetlere odaklanır ve bu becerilerini vurgular.

Tarih sermayesi ve tarihsel düşünme becerileri arasındaki farklar ise açıkça görülebilir. Tarihsel düşünme becerileri, kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, analiz ve yorum yapma yeteneği, tarihsel sorunları analiz etme becerisi ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma yeteneği gibi beş temel boyuttan oluşur. Bu beceriler, tarih olaylarını anlama ve yorumlama sürecini içerir. Keçe (2016), tarih okuryazarlığının bu becerileri içeren daha geniş bir kavram olduğunu belirtir. Tarih okuryazarlığı, tarihsel düşünme becerilerinin yanı sıra tarihsel empati, geçmişle günümüzü ilişkilendirme, bilgi iletişim teknolojilerini etkin kullanma, tarihsel olayları anlatma yeteneği, ahlaki değerlendirme yeteneği ve anlatımsal beceriler gibi ek boyutları da içerir. Bu, tarih okuryazarlığının sadece bilgi ve analizle sınırlı olmadığını, aynı zamanda tarihle duygusal ve etik bağ kurma, bilgiyi iletişimde etkin kullanma ve hikâyeleştirme gibi daha geniş bir yelpazeyi kapsadığını gösterir. Tarih sermayesi ise tarih okuryazarlığı boyutunu içeren sekiz boyuttan oluşur. Bu yapısı tarih sermayesinin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları tarihsel konulara ve sorunlara nasıl yaklaştıklarını ve bu konulara ne kadar ilgili olduklarını ifade eder. Tarih sermayesi, profesyonel tarihçilik

becerilerine odaklanmaz; bunun yerine, öğrencilerin tarihe olan ilgi ve anlama düzeylerini yansıtır.

Tarih sermayesi ve tarih bilinci karşılaştırıldığında iki kavram arasında benzerlikler olduğu görülür. Tarih bilinci, geçmiş bilgisini günümüz bilgisiyle harmanlayarak geleceği anlama ve değişimi kavrama sürecini ifade eder (Oymak, 1997). Bireyin tarih bilinci oluşturmada yaşam tarzı, aile yapısı, sosyal sınıfı ve ekonomik durumu önemli bir rol oynar (Ortaylı, 2011). Tarih sermayesi kavramı da bireyin ailesi, sosyal çevresi, ekonomik ve kültürel koşulları gibi geçmişten gelen yapıya odaklanır ve bu yapı ile edindiği birikimlerin bireyi nasıl şekillendirdiğini vurgular. Bu nedenle, öğrencinin başarısını veya başarısızlığını değerlendirirken sadece kişisel kapasitesinin değil, aynı zamanda ailevi, sosyal ve ekonomik koşulların da etkili olduğunu belirtir. Tarih sermayesi ile tarih bilinci arasındaki fark, tarih sermayesinin öğrencinin aile ve çevresiyle kurduğu sosyal ve kültürel birikimin, özellikle tarih alanında kariyer yapma isteğine nasıl etki ettiğini açıklamasıdır. Tarih bilinci genellikle tarih anlayışına odaklanırken, tarih sermayesi öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği bilgi ve becerilere odaklanır. Profesyonel tarihçilik becerilerini ölçmez, bir hedef değildir, daha çok öğrencinin şu an sahip olduğu bilgi ve becerilerini değerlendirir.

Yerel tarih çalışmalarında öğrencilerin yakın çevresinin tarihi konusundaki merakı, bilgisi ve ilgisi ölçülmektedir. Bu açıdan yerel tarih çalışmalarının sonuçları tarih sermayesinin ilgi, eğilimi vurgulaması noktasında veri sunar. Özellikle tarih sermayesinin okul dışı öğrenim alanlarına katılım boyutu yerel tarih çalışmalarını kapsayıcı niteliktedir. Yerel tarih yörede bulunan halkın tarihî geçmişi ve izleridir. Öğrencinin tarih alanına ilgisi yüksek ise yerel tarihine de meraklıdır ve bu konuda bilgi sahibi olma ihtimali yüksektir. Tarihe merakı yüksek bir öğrenci yaşadığı yörede bulunan kalıntılar, anıtlar, eski uygarlıklardan kalan mezarlar, kiliseler, camiler, havralar, hamamlar, kaleler, kümbetler, köprüler, evler, saraylar, ticaret ve ulaşım araç-gereçleri, yazılı, yazısız kalıntılar... gibi her türlü tarihî değere ilgi duyma potansiyelindedir (Gökçe & Işık, 2020, s.3-4). Dolayısıyla yerel tarihine hâkim olan bir öğrencinin tarih sermayesinin de yüksek olması muhtemeldir. Ayrıca yerel tarih çalışmalarında olduğu gibi tarih eğitimindeki diğer çalışmalar da kişilerin tarih sermayesi hakkında bilgi verici nitelikte olabilir.

Tarih sermayesi, öğrencilerin tarih bilgisi, sosyal ve kültürel durumları, aile eğitimi, mesleki arka planları ve çevreleri gibi faktörlerin değerlendirilerek ölçüldüğü ve öğrencilerin tarihle ilgilenme düzeyinin belirlendiği ölçme çalışmalarında etkin bir şekilde kullanılabilir. Tarih

sermayesi, öğrencilerin tarih alanındaki bilgi ve birikimlerini, ilgi ve eğilimlerini belirleyen önemli faktörleri kavramlaştırır. Bu kavram, öğrencinin tarihle ilgili olma düzeyini belirleyen unsurların yanı sıra ailenin tutum, eğilim ve yatkınlığının da öğrenci üzerindeki etkisini içerir. Okuldaki başarı veya başarısızlıkla ilgili olarak aile habitusunun önemine vurgu yapılır.

Tarih sermayesi kavramının kullanım alanları genişletilebilir. Örneğin, tarih sermayesi ölçeğinin geliştirilmesi ile lise ve ortaokul öğrencilerinin yanı sıra başka alanlarda eğitim öğretime yönelik çalışan veya öğrenim gören kişilerin tarih alanına olan ilgisi ve eğilimleri nicel olarak değerlendirilebilir. Bu sayede, tarih eğitimi alan öğrencilerin, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin belirli bir süreçte ilgi düzeylerindeki değişiklikler belirlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yeteneklerini belirlemede ve ilgi duydukları alanlara yönlendirmede kullanılabilir, böylece öğrenciler ilgi duydukları alanda daha fazla başarılı olma şansını elde edebilir. Öğrencilerin ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik durumlarının öğrencilerin tarih alanına ilgisi, eğilimi ve yatkınlığı üzerindeki etkileri de nicel olarak değerlendirilebilir. Veriler doğrultusunda, eğitimde daha etkili stratejiler geliştirilerek eğitim eşitsizliklerinin azaltılması hedeflenebilir. Bu açıdan eğitimde doğru adımların atılabilmesi için eşitsizliklerin doğru bir şekilde, öğrenciyi bireysel değil, sosyal çevresi ve koşulları ile bir bütün olarak değerlendirilmesi büyük önem taşır.

5.2.2. Tarih Sermayesi Ölçeğine İlişkin Tartışma

Tarih Sermayesi Ölçeği, Bourdieu'nün sermaye, habitus ve alan kavramları temelinde bilim sermayesi çalışmalarından yola çıkarak geliştirilmiş 6. ve 12. sınıflara yönelik olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin tarih alanına ilgi, eğilim ve yatkınlıkları onların alandaki birikimlerinin çeşitli değişkenlere göre oranı tespit edilmiştir. Şahin & Boztunç Öztürk (2018) eğitim alanında ölçek geliştirme sürecini inceledikleri çalışmada disiplinlerarası çalışmaların ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olmadığı tespitinde bulunmuşlardır. (s.197). Bu çalışma eğitimde tarih eğitimi ile sosyoloji alanı arasında disiplinlerarası bir çalışmayı temsil etmektedir.

Ulusal tez merkezindeki tezler incelendiğinde tarih eğitimi alanında henüz ölçek geliştirme çalışması yapılmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında ise Yıldırım (2018) tarafından “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında

ortaöğretim 6. ve 7. sınıf düzeyi 350 öğrenci incelenerek aynı veriler üzerinden AFA ve DFA analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 10 madde ve 2 boyuttan oluşan ölçek elde edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde aile gelir düzeyi ölçek puanında belirgin bir farklılık göstermektedir. Çalışmada aile gelir düzeyinin artması ile derse yönelik kaygı seviyesinin düştüğü, gelir düzeyinin azalması ile de kaygı seviyesinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da aile gelir düzeyi Tarih Sermayesi Ölçeği puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Aile gelir düzeyinin artması ile tarih alanına ilgi düzeyinin arttığı, gelir düzeyinin azalması ile ilgi düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanan bu araştırma ölçek geliştirme kriterlerine göre değerlendirildiğinde izlenmesi gereken adımlar takip edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında genel olarak şu adımlar izlenmektedir; ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biçiminin belirlenmesi, madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi, geçerlik maddelerinin dahil edilmesi, pilot uygulamanın yapılması ve uzman görüşü, maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulanması, maddelerin değerlendirmesi, ölçek uzunluğunun uygun şekle getirilmesi. (Atılğan, Kan & Doğan, 2013; Cohen & Swerdlik, 2013; Crocker & Algina, 1986; DeVellis, 2022; Erkuş 2012; Gültekin 2012; Tagay & Demir, 2015; Tekin, 2000).

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek çalışmaları incelendiğinde ölçülmek istenen yapının belirlenmesinin ardından madde havuzunun oluşturulduğu görülmektedir. Ölçülmek istenen yapı çalışmanın nitel kısmında geliştirilen tarih sermayesi kavramıyla belirlenmiş olup, madde havuzu 80 madde ile oluşturulmuştur. DeVellis (2022) 40 maddelik bir havuzdan 10 maddelik bir ölçek elde edilebileceğinin ve iç tutarlılığın iyi olduğu, fazla maddenin gerekmediği ölçekler için ise nihai ölçek formunun %50'sinden fazla maddenin madde havuzu için yeterli olduğu görüşündedir (s.80). Bu çalışmada 80 maddelik havuzdan 38 madde elde edilerek madde havuzunun %50'sinden daha az maddeye ulaşılmıştır.

Çalışmanın kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tekniği uygulanmış ve madde havuzundaki maddeler “gerekli-önemli”, “yararlı ama önemli değil” ve “gereksiz” anlamlarını taşıyacak şekilde ölçeklendirilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Maddelerin uzman görüşüne sunulmasında en az 5 en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir (Yurdagül & Bayrak, 2012, s.266). Bu bağlamda çalışmanın madde havuzu alanında uzman 11 akademisyene sunulmuştur. Lawshe (1975) tekniğinin, sonradan geliştirilmiş şekline uygun olarak (Wilson vd., 2012; Ayre ve Scally, 2014) her bir maddenin KGI değerleri

hesaplanmış ve 11 uzman için 0,590'ın (Karagöz & Bardakçı, 2020, s.17) altında değere sahip maddeler çıkarılarak 48 maddelik ön deneme ölçeği hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin tespit edilmesi için kaç kişilik örneklem grubuna uygulanacağı ile ilgili çeşitli görüşler vardır. Uzmanlar 300 ve üzeri örneklemin tercih edilebilir olmasının yanında, madde sayısının 5, 10, 15 katlarındaki kişi sayısının nihai uygulama için yeterli olacağı görüşündedirler (Akgül ve Sözbilir, Bryman ve Cramer, 2001; 2015; Comrey ve Lee, 1992; Gorus, 1983; Kass & Tinsley, 1979). Ayrıca Comrey ve Lee (1992) 100 kişinin zayıf, 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi, 500 kişinin çok iyi ve 1000 kişinin mükemmel olduğu görüşündedir (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018, s.192). Buna göre çalışmada belirlenen 48 maddenin 5 katı 240, 10 katı 480, 15 katı 720 kişiden oluşması beklenmektedir. Çalışmada ulaşılan örneklemin 1132 kişiden oluşması, örneklem sayısının alanyazın incelemesine göre yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Literatüre göre ölçek geliştirme çalışmalarında yalnızca AFA'nın uygulandığı çalışmaların çoğunlukta olduğu görülürken, AFA ve DFA'nın birlikte kullanıldığı çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018, s.197). Bu araştırma kapsamında hem AFA hem de DFA gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Henson ve Roberts (2006), AFA ve DFA'nın aynı örnekleme yapılmasının yanıltıcı olabileceğinin altını çizer (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018, s.197). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin yarısı (566 kişi) ile ilk olarak AFA yapılmış ve diğer yarısı ile (566 kişi) DFA yapılmıştır.

AFA işlemlerinde ilk olarak KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi ile verilerin uygunluğu tespit edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,928, Barlett Testi sonucunun ise anlamlı olduğu ($p<0,05$) hesaplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde KMO değerleri 0,5 ile 0,7 arasında olan analizler vasat, 0,7 ile 0,8 arasındaki analizler iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerler çok iyi ve 0,9 üstü değerler süper olarak nitelendirildiği görülür (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Hutcheson & Sofroniou, 1999; Akt., Field, 2009, s. 647). Tarih Sermayesi Ölçeğinin bu kapsamda örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde ve testin bütünüyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin başlangıçta 8 faktöre uygun olarak geliştirilen ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplanacağına analizde, özdeğer istatistiği ve yamaç birikinti grafiği sonuçları incelenmiştir. Birden fazla faktörde yer alan maddelerin arasındaki farkın en az 10 düzeyinde olması gerekmektedir (Seçer, 2018). Nihai sonuçla 38 madde ve 8 boyuttan oluşan yapının

toplam varyansın %57,71'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri 0,40-0,80 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına dair güvenilirliği incelendiğinde, karşıt transferansın tarihsel medya tüketimi boyutu için 0,809 okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım boyutu için 0,798 tarih okuryazarlığı boyutu için 0,799 ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri boyutu için 0,794 günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutu için 0,787 tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler boyutu için 0,791 insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma 0,726 ve tarihin aktarılması hakkında bilgi boyutu için 0,647 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri 0,927 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile ölçek genel ve alt boyut güvenilirlik seviyelerinin kabul edilebilir/yüksek düzeyler arasında olduğu saptanmıştır (İslamoğlu & Alınacak, 2009, s.291-292).

AFA analizi ile belirlenen 8 faktörlü yapının DFA analizi ile yapılan değerlendirmesinde hipotez olarak 38 maddenin 8 faktöre dağılımının uygunluğu test edilmiştir. Faktör yük değerlerinin “0.32-0.44 arası=kötü”, “0.45-0.54 arası=normal”, “0.55-0.62 arası=iyi”, “0.63-0.70 arası=çok iyi” ve “0.70 ve üzeri=mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992). Büyüköztürk (2010) madde faktör yüklerinin 32 ve üzerinde olması gerektiğini altını çizer. Ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,37-0,876 arasında olduğu ve hesaplanan regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Faktörlere ait bu skorların kabul aralığında olması, her bir ifadenin faktörlere isabetli yüklendiği anlamına gelmektedir.

Elde edilen indekslerinin istenilen uyum düzeyleri sağlamak için iyileştirme işlemi yapılmış ve kovaryans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden aynı faktör içerisinde ve en yüksek değere sahip değişkenler ilişkilendirilmiştir. Modifikasyon için indeks skorları incelenmiş ve en yüksek M.I. (Modifikasyon İndeksi) değerlerine sahip değişkenler (34<->35, e10<->e11, e129<->e31, e7<->e8,) arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Modifikasyon sonrası hesaplanan uyum endeks skorları incelendiğinde CMIN/df değerinin ve diğer skorların iyi kabul edilebilir uyum seviyede olduğundan 8 faktörlü ve 38 maddeli yapının verilerle uyum sağladığı görülmüştür. Bu çalışmanın ölçek geliştirme aşamalarına göre incelendiğinde aşamaların titizlikle takip edildiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Ortaöğretim 8. ve lise 12. sınıf öğrencilerinin tarih alanına ilgisinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini ölçmek için geliştirilen Tarih Sermayesi Ölçeğinden elde edilen sonuçlar ve alanyazın karşılaştırması ile aşağıdaki önerilerde bulunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür;

1. Tarih sermayesi kavram ve ölçek olarak tarih eğitimi ve sosyoloji alanlarında disiplinlerarası bir çalışmayı temsil etmektedir. Bourdieu tarihçilerin sosyolojinin araştırma metodlarını kullanarak daha nesnel araştırmalara imza atabileceklerinin altını çizer (Bourdieu, 2016, s.119-120). Bu çalışma ile tarih eğitimi alanında kullanılan sosyolojinin araştırma metotlarının tarih alanında da kullanılması önerilmektedir.
2. Bourdieu eğitimde öğrencilerin sermaye, habitus ve alan kavramlarıyla bütün olarak değerlendirilmeden adil ve doğru olarak değerlendirilemeyeceklerinin altını çizer. Bu çalışma ile kullanılan Bourdieu'nün sosyoloji kuramlarının eğitimin diğer alanlarındaki araştırmalarda da kullanılması önerilmektedir.
3. Araştırmada ortaöğretim 8. ve lise 12. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalar ortaöğretim, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilebilir.
4. Araştırma İstanbul İli kapsamında yapılmıştır. Türkiye genelinde daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
5. Geliştirilen ölçek üniversite 1. ve 4. yıl karşılaştırmalarında öğretmen adaylarına yönelik ilgi artışını tespit etmek için kullanılabilir.
6. Geliştirilen ölçüm aracı (TSÖ) ile tarih alanına eğilimi bağlamında öğrencilerin eğilim düzeyini etkileyen unsurlar tespit edilerek, eksik kalan yönler desteklenebilir.
7. Geliştirilen ölçüm aracı (TSÖ) öğrencinin tarih alanına eğilimi bağlamında tarih sermayesi kavramı temelinde geliştirilmiştir. Eğitimin diğer alanlarındaki ilgi, eğilim ve yatkınlık düzeyi Bourdieu'nün kavramları ile ölçülebilir. Örneğin; Türkçe sermayesi, biyoloji sermayesi, kimya sermayesi.
8. Öğrencilerin mesleki yönlendirilmelerinde ilgi, eğilim ve yatkınlık ölçümlerinden faydalanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abaan, E. D. (1997). *Para: Teorik bir Tarama ve Araştırma*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası.
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2010). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts, *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63.
- Akhan, O., & Samet, Ç. (2021). An Examination of Historical Literacy Perceptions of Social Studies Preservice Teachers in Terms of Various Variables. *Higher Education Studies*, 11(2), 166-178.
- Akın, F. (2012). *Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Antalya.
- Aktaş, Ö. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Çağdaş Dünya Tarihi Konularının Tarihsel Önemi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 7-23.
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Mekânsal Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Rolü: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktay, Y. (2016). Bourdieu Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 473-498). İstanbul: İletişim.

- Albiz, Ü. (Hazira 2022). Habitusu, Kültürel ve Sembolik Sermayesiyle Eleştirmen-Yazar ve Çevirmen: Nurullah ATAÇ, *ERDEM Dergisi*, 0(82), 1-24.
- Alkan, N. (2014). Efsanelerden Aydınlanmacı Geleneğe Tarih Düşüncesi. A. Şimşek (Der.), *Tarih Nasıl Yazılır? Tarihyazımı için Çağdaş Bir Metodoloji* içinde (s. 21-38). İstanbul: Tarihçi.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay.
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, B. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Medya Okuryazarlığı Aracılığı ile Yurttaş Gazeteciliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Anheier, H. K., Gerhards, J., & Romo, F. P. (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography. *American Journal of Sociology*. 100(4), 859-903.
- Aras, İ. İ. (2023). *Sorumluluk ve Özgürlük Temelli Medya Okuryazarlığı Becerisinin Karikatür Kullanılarak Kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Godec, S., King, H., Mau, A., Nomikou, E., & Seakins, A. (2017). Using Bourdieu in Practice? Urban Secondary Teachers' and Students' Experiences of a Bourdieusian-Inspired Pedagogical Approach. *British Journal of Sociology of Education*.
OnlineFirst.<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01425692.2017.1335591?needAccess=true>
- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts: SCIENCE CAPITAL. *Journal of Research in Science Teaching* 52(7), 922-948.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement

- and identification with science. *American Educational Research Journal*, (49(5)), 881–908.
- Archer, L., Dewitt, J., & Willis, B. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital and power. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 1–30. *Journal of Research in Science Teaching* (51(1)), 1-30.
- Argüden, Y. (2005). *Entelektüel Sermaye*. İstanbul: Arge.
- Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 564–582.
- Aslan E. (2022). Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, C. (2013). Tarihsel Materyalizm Yaklaşım ve Yöntem: Karl Marx, *Klasik Sosyoloji Kuramları* içinde (s. 121-142). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim.
- ASPIRES. (2013). *Young people's science and career aspirations, age 10–14*. London: Department of Education and Professional Studies, King's College London.
- Aşık, A. B. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Ata, B. (2002). Tarih Derslerinde "Dokümanlarla Öğretim" Yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, 80-86.
- Ata, B. & Keçe, M. (2014). Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Turkish History Education Journal*, 3(2), 1-23.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Avaroğulları, M., & Kolcu, N. (2016). Historical Significance from Turkish Students' Perspective. *International Education Studies*, 9(4), 69-76.

- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Ayyıldız, İ. (2023). Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bağlamında Gerçekleştirilen Tarihî Mekân Gezileriyle İlgili Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Babacan, A. (2018). Political Economy of Transformation of Capital Structure in Turkey: A Historical and Comparative View. Aysan, A., Babacan, M., Gur, N., Karahan, H. (Der.), *Turkish Economy* (s.39-58). Switzerland: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70380-0_3.
- Beşer, A. H. (2017, Haziran 1). Sosyal sermaye. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 23-37.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual Field and Creative Project, in M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (161-188). London: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1973). The Three Forms of Theoretical Knowledge. *Sage Journals*, 12(1), 53-80.
- Bourdieu, P. (1975). The Specificity of The Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. *Sage Journals*, 14(6), 19-47.
- Bourdieu, P. (1980). *La Sens Pratique*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). “Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital”, In: Reinhard Kreckel (Hg). *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, s.183-198.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (R. Nice, Çev.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Bourdieu, P. (1985a). The Market of Symbolic Goods, Elsevier BV, 14(1-2), 13-44.

- Bourdieu, P. (1985b). The Social Space and the Genesis of Groups, *Springer Science Business Media*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). Form of Capital. J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of a Theory of Practic* (R. Nice, Çev.). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Bourdieu, P. (1997). *Toplumbilim Sorunları* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Kesit.
- Bourdieu, P. (1998). *Pratical Reasen*. California Stanfor Üniversty.
- Bourdieu, P. (2000). Making the Economic Habitus: Algerian Workers Revisited. *Ethnography*, Vol. 1(1), 17-41.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination* (R. Nice, Çev.). Cambridge, UK: Polity.
- Bourdieu, P. (2002). Forms of Capital: General Sociology, *Lectures at the Collège de France 1983 - 84* (Vols. 3). Polity.
- Bourdieu, P. (2003). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye Biçimleri (M. M. Ünal, Çev.). M. M. Şahin ve A. Z.(Der.), *Sosyal Sermaye içinde* (s. 45-75). İstanbul: Değişim.
- Bourdieu, P. (2016). *Devlet Üzerine, Collège de France Dersleri (1989,1992)*. (A. Sümer, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (2020). *Seçilmiş Metinler* (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2021). *Sosyolog ve Tarihçi* (Z. Emirosmanoğlu, Çev.). İstanbul: Vakıfbank Kültür.

- Bourdieu, P., & Collier, P. (2020). *Habitus and Field: General Sociology, Volume 2 (1982-1983)*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1980). The Aristocracy of Culture. *Media, Culture and Society*, 2(3), 225-254.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2019). *Yeniden Üretim* (A. Sümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2022). *Varisler Öğrenciler ve Kültür* (L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Sayad A. (1964). *Le Déracinement La Crise de l'Agriculture Traditionnelleen Algérie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Üniversty of Chicago.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2014). *Dönüşümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bozkurt, B.Ü. (2018). Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme, *Dil Dergisi*, Sayı: 169/2, 5-23.
- Brett, J. M. (2000). Culture and Negotiation. *International Journal of Psychology*, 35, 97-104. <https://doi.org/10.1080/002075900399385>.
- Brown, D. B., & Bobkowski, P.S. (2011). Older and Newer Media: Patterns of Use and Effects on Adolescents' Health and Well-Being. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 95-113.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Calhoun, C. (2000). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları (G. Çeğin, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s. 77-130). İstanbul: İletişim.
- Candan, A. S. (2015). Tarih Derslerinde Kavram Öğretimi. M. Demirel (Der.) *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chartier, R. (2021). Önsöz, A Voix Nue (Z. Emirosmanoğlu, Çev.). *Sosyolog ve Tarihçi* içinde (s.19-28). İstanbul: Vakıfbank Kültür.
- Christopher, J. N. (1992). Interactive Media in Museums: Looking Backwards, Forwards and Sideways. *Museum Management and Curatorship*, 11(2), 171-184.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. *Upper Saddle River*, NJ: Pearson.
- Creswell, J.W., Fetters, M.D., & Ivankova, N.V. (2004) Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine* 2, 7-12. <http://dx.doi.org/10.1370/afm.104>.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik Test ve Değerleme. Testlere ve Ölçmeye Giriş* (E. Tavşancıl, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1) Supplement: Organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Cuadrado, G., & Durán, P. (2013). Proposal for a Semantic Hierarchy of Terminological Metaphors in Science and Technology. *International Journal of English*

- Linguistics*, 3(4), 1-15.Çaymaz, B. (2021). Pierre Bourdieu (1930-2002) Rahatsız Edici Bir Sosyoloğun Sosyolojisi, *Sosyolog ve Tarihçi* içinde (s.5-16). İstanbul: Vakıfbank Kültür.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Demir, Z. (2018). Karl Marx'ın bakış açısından kapitalist toplumda yabancılaşma ve sonuçları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 63,74.
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- DeWitt, J., & Archer, L. (2015).)Who Aspires to a Science Career? A comparison of survey responses from primary and secondary school students, *International Journal of Science Education*. 37:13, 2170-2192, DOI: 10.1080/09500693.2015.1071899., 2170-2192.
- DeWitt, J., Archer, L., & Mau, A. (2016). Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation. *International Journal of Science Education* 38(16), 2431–2449.
- Dönmez, C., Yeşilbursa, C.C., & Altıkulaç, A. (2015). Pre-service Social Studies and History Teachers' Perceptions of History and Their Views on Purpose of History Teaching. *Anthropologist*, 19(1), 17-22.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Edwards, R., Phillips, T.B., Bonney, R., & Mathieson, K. (2015). *Citizen Science and Science Capital*, Stirling: University of Stirling.
- Ensari M. Ş., & Alay H. K. (2017). Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler ile İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 409-422.
- Erdoğan, A. T. (2016). Kavram ve Kavramsallaştırmada Üç İddia: Eş Anlamlılığın İmkânsızlığı, Çevrilmezlik ve Kavramsal Dakiklik. K. B. Tiryaki, L. Sunar (Der.),

- Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar* içinde (s. 77-130). İstanbul: İletişim.
- Ergun, D. (2018). *Yöntemi Bulmak Türkiye’de Toplumsal Bilimlerin Bunalımı*. Ankara: İmge.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 414-428.
- Fatih Töremen, A. E. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İstanbul: İdeal kültür.
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 348–364.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye* (B. Ş. Bahar Bilgen, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Finnemann, N. O. (2014). Research libraries and the internet: On the transformative dynamic between institutions and digital media. *Journal of Documentation*, 70(2), 202-220.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: Mc Graw Hill.
- Fujita, T., & Jones, K. (2007). Learners’ understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Toward a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9(1), 3-20.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven Sosyal Erdemler ve Refahın Artması* (A. Buğdaycı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür: Ankara.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity.

- Godec, S., King, H., & Archer, L. (2017). *The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice*. London: University Collage London.
- Godec, S., King, H., Archer, L., Dawson, E., & Seakins, A. (2018). Examining Student Engagement with Science Through a Bourdieusian Notion of Field. *Science & Education* (27(5-6)), 501-521.
- Googman, J. E., & Silverstein, P. A. (2009). *Bourdieu in Algeria: Colonial Politics, Ethnographic Practices, Theoretical Developments*. Lincoln: University of Nebraska.
- Gökçe, M., & Işık, H. (2020). Konuşan Sokaklar ve Yerel Tarih. M. Gökçe, A. Çandarlı Şahin, A. Karadeniz (Der.), *Konuşan Sokaklar* içinde (s.1-10). Ankara: Günce.
- Göker, E. (2016). Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz? G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 277-302). İstanbul: İletişim.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>.
- Gül, Z. (2022). *Doğal, Kültürel ve Tarihsel Değerlerin Şehir Pazarlaması ve Marka İnşasındaki Rolü: Ünye Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, S. (2017). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlaması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 145-222). Ankara: Anı.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Güvenç, B. (1995). *Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları*, Ankara: Remzi.
- Güven Demir, E. (2022). Bilim Sermayesi Perspektifinden Fen Eğitiminde Eşitsizlik. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, (Özel Sayı) 7-21.

- Hacımamoğlu, T., & Sungur, O. (2024). Human Capital, Physical Capital, Economic Complexity, and Economic Growth Nexus in Türkiye: New Evidence from Bootstrap Fourier Granger Causality in Quantiles Approach. *İnsan & İnsan*, 37, 11-26.
- Haidari, S.M. (2022). *The Effects of Out-of-School Learning Activities on Student Outcomes: A Mixed-Research Synthesis*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Hair, J. R., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harootunian, H. (2022). *Tarihin Huzursuzluğu Modernlik, Kültürel Pratik ve Gündelik Hayat Sorunu* (E. Dinçer, Çev.). Ankara: Fol.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Sage Publication, Thousand Oaks, CA.
- İslamoğlu, A. H., & Almaçık, Ü. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İsmail, S. (2015). Equity and Education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (Vol:7, pp.918-923). Oxford: Elsevier.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*, London: Routledge.
- Johnson, R.B., Onwuegbuziei A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Jourdain, A., & Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları* (Ö. Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Kaplan, H., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, *HABITUS Toplum Bilim Dergisi*, Sayı: 1, 23-38.
- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kass, R. A., & Tinsley, H.E.A. (1979). Factor Analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihî Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keçe, M. (2016). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 108-122.
- Keser, F., Akar, H., & Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studie*, 43(6), 809-837.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18(3), 417-433. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00109>
- King, H., & Nomikou, E. (2018). Fostering critical teacher agency: The impact of a science capital pedagogical approach. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 87-103.
- King, H., Nomikou, E., Archer, L., & Regan, E.. (2015). Teachers' Understanding and Operationalisation of 'Science Capital', *International Journal of Science Education*. doi:10.1080/09500693.2015.1119331
- King, H., & Rushton., E. A. C. (2020). *Applying the Lens of Science Capital to Understand Learner Engagement in Informal Maker Spaces*. Kings Collage London.

- Koç, A. (2013). Beşerî Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yatay Kesit Analizi ile AB Ülkeleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Maliye Dergisi*, 165, 241-258.
- Koçer, Y. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Göre Yeterliliklerinin Belirlenmesi- Tokat İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Koçoğlu, E. (2021). *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri - III*, Ankara, Pegem.
- Kortti, J. (2016). Media History and the Mediatization of Everyday Life. *Media History*, 23(1), 1-15.
- Koustourakis, G., Asimaki, A., & Spiliopoulou, G. (2016) Cultural Capital and Educational Expectations of Native and Immigrant Parents of Primary School Students: Qualitative Study. *International Journal of Sociology of Education*, 5(3), 166-189.
- Köse, H. (2020). “Neoliberal Estetik”ten “Habitus”a Bourdieu ve Popüler Kültür. *Journal of Sociology*, (1), 39-62.
- Kuran, M., Tozoğlu, A.E., & Tavernari, C. (2018). History-Themed Games in History Education: Experiences on a Blended World History Course. In *2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-8. <http://arxiv.org/pdf/1805.00463>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Liao, Y., Hung, P., Hwang, G., & Chang, W. (2014). An Investigation of Junior High School Students' Online Historical-Documents Reading Literacy. 2014 IIAI 3rd International Conference on Advanced Applied Informatics, IEEE.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lisahunter, S. W., & Emerald, E. (2015). Pierre Bourdieu and his Conceptual Tools. In Lisahunter, S. W., & E. Emerald (Eds.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (p. 3-23). London and New York.

- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu: Hayatı Eserleri ve Entellektüel Gelişimi (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s. 53-76). İstanbul: İletişim.
- Mahmudlı, S. (2017). Beşerî Sermayenin Ekonomik Büyümeye Yansıması: Azerbaycan Örneği. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 13-29.
- Manga, M., Bal, H., Algan, N., & Kandır, E. D. (2015). Beşerî Sermaye, Fiziksel Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Brics Ülkeleri Ve Türkiye Örneği, Ç. Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 45-60.
- Marx, Karl (1979), *Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı*, (S. Belli) Ankara: Sol.
- Marx, Karl (2003), 1844 Elyazmaları (K. Somer, Çev.). İstanbul: Eriş.
- Marks, K. (2003). *Kapital* (1. cilt), (A. Bilgi, Çev.). İstanbul: Eriş.
- Marks, K. (2004a). *Kapital* (2. cilt), (A. Bilgi, Çev.). İstanbul: Eriş.
- Marks, K. (2004b). *Kapital* (3. cilt), (A. Bilgi, Çev.). İstanbul: Eriş.
- Marks, K., & Engels, F. (2018). Komünist Manifesto (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Maşalı, M. E. (2003). *Resmü'l Mushaf ve Tarihsel Değeri*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Maza, S. (2022). *Tarihi Düşünmek, Geçmişin Değişken Eşkâli* (Ç. Sümer, Çev.). Ankara: Fol.
- MEB. (2017). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iyd_dosyalar/2017_06/09163230_Matematik_Ders_1-8_Ders_ProgramY_TanYtYm_Sunusu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). https://sakaryaodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/22143911_03113_847_Kimya_Genel_9._ve_10._SYnYf_KazanYmlarY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Meisenhelder, Y. (2006). From Character to Habitus in Sociology. *Taylor & Francis*, 43(1), 55-66.

- Mouzelis, N. (1995). Katılımcı-Toplumsal Bütün Sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s. 187-226). İstanbul: İletişim.
- Nadi, N. (1965). *Perde Aralığından*, İstanbul: Cumhuriyet.
- Nomikou, E., Archer, L., & King, H. (2017). Building 'science capital' in the classroom. *School Science Review* (98(365)), 118-124.
- Novitasari, S., Gunawan, G., Nursaptini, N., Sobri, M. & Nurmawanti, I. (2021). Improving History Literacy among Adolescents: Towards Hoax Prevention through KCBS (Kumpulan Cerita Buku Sejarah). *Journal of Physics: Conference Series*, 1-5.
- Oğul, R. (2018). *Tarih İçerikli Strateji Oyunlarının Öğrencilerin Tarih Tutumları ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öncü, A., & Ulus, Ö. M. (2019). Türkiye Solunun Aşıl Topuğu: 1960-1971 Yıllarında Türkiye Solundaki Devlet Tartışmalarının Karatani'nin Sermaye-Ulus-Devlet Çerçevesinden İrdelenmesi. *Çalışma ve Toplum*, 1(60), 39-78.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş.
- Oymak, R. (1997). Düünden geleceğe sonsuz bir bakış. *Tarih Eğitim ve Yaşam Dergisi* (7), 32-38.
- Öner, N. (1995). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Özdalga, E. (2016), Bir Tasavvur ve Ustalık Olarak Tarihsel Sosyoloji. Ş. Mardin, M. Genç, Ç. Keyder, A. Y. Sarıbay, F. Açikel, O. Özel, F. Ergut (Der.), *Tarihsel Sosyoloji* içinde (s.9-68). Ankara: Doğu Batı.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Nisan.
- Özden, M.Y., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları* (1), 15-21.
- Öztürk, Ş. (2020). Pierre Bourdieu's Theory of Social Action. *Journal of Sociology*, (1), 63-77.
- Piketty, T. (2014). *Yirmi Birinci Yüzyılda Kapital* (H. Koçak, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine. *Liberal Düşünce*, (61-62), 121-141.
- Peillon, M. (1998). Bourdieu's Field and the Sociology of Welfare. *Journal of Social Policy*, 27(2), 213-229.
- Polat, S. (1991). *Cumalıkızık Köyü Tarihsel Değerlerin Korunması Üzerine Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Popper, K. R. (1998). *Tarihselciliğin Sefaleti* (S. Osman, Çev.). İstanbul: İnsan.
- Power, E. (1999). An Introduction to Pierre Bourdieu's Key Theoretical Concepts. *Routledge*, 3(1), 48-52.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community. *The American Prospect*, 4(13), 35–42.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone, Revisited. *The Responsive Community*, (Spring), 18-33.
- Putnam, R.D. (1996). The Strange Disappearance of Civic America. *The American Prospect*, 7/24, 34-48.
- Quilty-Dunn, J. (2020). Attention and encapsulation. *Mind & Language*, 35(3), 335–349.
- Reay, D. (2024). ‘It's All Becoming a Habitus’: Beyond the Habitual use of Habitus in Educational Research. *Taylor & Francis*, 25(4), 431-444.
- Reinders, S., Dekker, M., & Falisse, J.B. (2021). Inequalities in higher education in low- and middle-income countries: A scoping review of the literature. *Development Policy Review*, 39(5), 865-889.

- Ritter, H. (1998). 'Anachronism', DR Woolf (Ed.), *A Global Encyclopedia of Historical Writing, 1*, (30-31). New York-London: Garland.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2019a). Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri (I. E. Howison, Çev.). Ankara: De Ki.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2019b). *Sosyoloji Kuramları* (H. Hülür, Çev.). Ankara: De Ki.
- Sadovnik, A. R., & Semel, S. F. (2024). Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification. *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 1-13.
- Safran, M., & ATA, B. (1998). Okul Dışı Tarih Öğretimi. *G. Ü. E. E. F. Dergisi*, 1-8, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sakin, S. (2003). *Misak-ı Milli'nin Hazırlanışı, Kapsamı ve Tarihsel Değeri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sapiro, G. (2015). "Habitus: History of a Concept". *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 10, 484-489.
- Satybaldieva, E. (2015). Political Capital, Everyday Politics and Moral Obligations: Understandings the Political Strategies of Various Elites and the Poor in Kyrgyzstan, *Europe-Asia Studies, Taylor & Francis Journals*, 67(3), 370-387.
- Savage, M., Warde, A., & Devine, F. (2005). Capitals, Assets, and Resources: Some Critical Issues, *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47.
- Selik, M. (1982). *Marksist değer teorisi*. Ankara: S.B.F.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seov, P. S., & Pan, G. (2014). A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 89(7), 361-366.

- Serinkan, C. (2019). Öğrencilerin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Örneği, *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları*, Konya: Çizgi.
- Sinn, D. (2012). Impact of Digital Archival Collections on Historical Research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(8), 1521-1537.
- Skocpol, T. (2014). Sosyolojinin Tarihsel İmgelemi (A. Fethi, Çev.). T. Skocpol (Der.), *Tarihsel Sosyoloji Bloch'tan Wallerstein'e Görüşler ve Yöntemler* içinde (s.1-24). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Suortti, E., Havu-Nuutinen, S., & Kärkkäinen, S. (03 Oct 2023). Finnish parents' science capital and its association with sociodemographic issues, *International Journal of Science Education*, Part B, 1-21. DOI: 10.1080/21548455.2023.2263607
- Swartz, D. (1977). Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality. *Harvard Educational Review*, 47 (4), 545–555.
- Sweezy, P. M. (2014). *Kapitalist Gelişim Teorisi*. İstanbul: Eriş.
- Şahin, B. Ö., & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şeriati, A. (1997). *İnsanın Dört Zindanı* (H. Hatemi, Çev.). Ankara: İşaret.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Tang, M., Pan W., & Newmeyer, P. D. (2018). *Factors Influencing High School Student' Career Aspirations*, American School Counselor Association.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook Of Mixed Methods In Social Andbehavioral Research*. California: Sage.
- Tatlıcan, Ü. (2016). Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 303-366). İstanbul: İletişim.

- TDK. (1998). 0101-(2) Türkçe Sözlük- TDK-(2) (299.819KB), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tiryaki, K. B. ve Sunar, L. (2016). *Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar*. Nobel: Ankara.
- Tricot, J. (1930). *Traite de Logique Formelle*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Turan, V. (2017). Karl Marks'ta Bölüşüm. *Politik Ekonomik Kuram Dergisi*, 1(2).
- TÜİK. (2024, Nisan 4). Dezavantajların Kuşaklararası Aktarımı, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dezavantajların-Kusaklararasi-Aktarimi-202353835&dil=1> sayfasından erişilmiştir.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate*, 11, 76-90.
- Uluçay, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ulusoy, K. (2016). Target Values in the History Course Curricula during the Republican Period. *Journal of Education and Learning*, 6, 283-293.
- Utku, M. (2023). *Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Okul Dışı Öğrenmenin Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Venceli, F. (2023). *Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Efes Antik Kenti ve Müzesi Ziyaretine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Verbeeck, G. (2006). Anachronism and rewriting of history: the South Africa case. *The Journal for Transdisciplinary Research in South Africa*. 2(1), 181-200.
- Veyne, P. (2014). *Tarih Nasıl Yazılır?* (N. Özyıldırım, Çev.). İstanbul: Metis.

- Vu, T. (2010). Studying The State Through State Formation. *World Politics*, 62(1), 148-175.
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu: Hayatı Eserleri ve Entellektüel Gelişimi (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s. 53-76). İstanbul: İletişim.
- Wilson, F. R., Pan. W., & Donald, A. S. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-201.
- Wissinger, D. R., & Ciullo, S. (2018). Historical Literacy Research for Students with and at Risk for Learning Disabilities: A Systematic Review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33(4), 1-13.
- Wright Mills, C. (1959). *The Sociological Imagination*, New York: Evergreen Books.
- Wood, E. M. (2010). 150 Yıl Sonra Komünist Manifesto (Ş. Alpagut, Çev.). K. Marks, F. Engels (Der.), *Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar* içinde (s.137-171). İstanbul: Yordam.
- Yagi, K. (2021). Marx's theory of capital in the history of economics: Marx's concept of capital, classical school, Austrian School, and growth theory. *Evolutionary and Institutional Economics Review* (1).
- Yapıcı, M. (2006). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1), 1-8.
- Yel, A. M. (2016). Bourdieu ve Din Alanı: Sermaye, İktidar, Modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 559-580). İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yurdagül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264- 271



EKLER



EK 1. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ) Boyutlarına Göre Sorular

	Katılım Düzeyiniz				
	Kesinlikle Katılmıyo	Katılmıyo	Kararsız	Katılıyor	Kesinlikle Katılıyor
	1	2	3	4	5
BOYUT 1. Tarih Okuryazarlığı					
1. Tarih alanında bir görüşü savunmak için tarihsel kaynakları nasıl kullanacağımı bilirim.					
2. Tarih alanı ile ilgili sıklıkla okuma faaliyetlerinde bulunurum.					
3. Kendi başıma bir tarih araştırmasını tamamlayabilirim.					
4. Öğrendiğim tarihi olayların zamanını kronolojik olarak bilirim.					
5. İlgi duyduğum tarihi olayları aklımda tutarım.					
6. Araştırdığım tarihi olaylar hakkında farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi tercih ederim.					
BOYUT 2. Tarihle İlgili Tutum, Değer ve Eğilimler					
7. Kendimi bir tarihçi olarak hayal edebiliyorum.					
8. Arkadaşlarım beni tarihi konulara meraklı biri olarak görür.					
9. İleride tarih alanında bir işte çalışmayı düşünürüm.					
BOYUT 3. Tarihin Aktarılması Hakkında Bilgi					
10. Tarih dersindeki konuları bilmek üniversiteye giriş sınavında yüksek bir puan almamı sağlayacaktır.					
11. Tarih bilgisi iyi olan kişiler sınavlarda başarılı olur.					
12. Tarih bilgisi iyi olanlar birçok meslekte bu bilgileri kullanabilirler.					
BOYUT 4. Tarihsel Medya Tüketimi					
13. Tarih ile ilgili belgesel programlarını sıklıkla takip ederim.					
14. Sevdiğim dizi ve filmler genellikle tarih ile alakalı olanlardır.					
15. Tarihi konuları araştırmak için sık sık arama motorlarına başvururum.					
16. Tarih ile ilgili YouTube videolarını izlerim.					

17. Televizyon ve benzeri kitle iletişim araçlarında yayınlanan tarihi programlar dikkatimi çeker.					
18. Sosyal medyada paylaşılan tarihi içerikler hakkında kaynaklara dayalı yorum yaparım.					
BOYUT 5. Okul Dışı Tarih Öğrenme Alanlarına Katılım					
19. Zaman buldukça tarihi mekânları ziyaret ederim.					
20. Sıklıkla tarih müzesine veya panorama müzesine giderim.					
21. Tarihi dönemleri yansıtan resim ve tabloları incelerim.					
22. Başka bir şehre gittiğimde oranın tarihi mekânlarını ziyaret ederim.					
23. Şehrimizdeki tarihi mekânları ziyaret ettim.					
24. Okul dışında tarihsel konulara yönelik aktivitelere katılmak zaman kaybıdır.					
BOYUT 6. Ailenin Tarih Becerileri, Bilgisi ve Nitelikleri					
25. Ailem tarih konularına meraklıdır.					
26. Ailem boş zamanlarında tarihi mekânları gezmeye zaman ayırır.					
27. Ailem tarihi konular hakkında sohbet eder.					
28. Ailem tarihi konular hakkında kitaplar okumaya zaman ayırır.					
29. Ailem tarihi filmler izlediğine pek rastlamadım.					
BOYUT 7. İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma					
30. Tarih alanında çalışan ünlü kişileri biliyorum.					
31. Tarih alanında bilimsel araştırmalar yapan kişileri tanıyorum.					
32. Yakın çevremde tarih alanında çalışan kişiler var.					
33. Tarih öğretmenim dışında yakın çevremde tarih alanında çalışan kimseyi tanımıyorum.					
BOYUT 8. Günlük Yaşamda Tarih Hakkında Konuşma					
34. Günlük yaşamımda fark ettiğim tarihi bilgileri ailem ve çevrem ile paylaşıyorum.					
35. Yakın çevrem ile sıklıkla tarihi konular, kişiler, olaylar hakkında sohbet ederim.					
36. Tarih hakkında bilgi sahibi olmak günlük hayatımda sohbet ortamı oluşturmama fayda sağlar.					
37. Aile büyüklerimize aile tarihimiz hakkında sorular sorarım.					
38. Bulunduğum ortamda tarihi konular hakkındaki sohbetlerden sıkılırım.					

Ek 2. Tarih Sermayesi Ölçeği (TSÖ)

Değerli öğrencilerimiz, bu çalışmanın amacı sizlerin tarih alanına ilgisini tespit etmektir. Görüşleriniz eğitim-öğretimdeki yüksek standartları yakalamak ve devam ettirmek için önemlidir. Bu değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda da çalışmalarımıza yön vermekteyiz. Doğru ve gerçekçi bir değerlendirme için samimi ve özenli cevaplamanızı rica ederiz. Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz nedir? Kadın () Erkek ()
2. Okulunuz İstanbul'un hangi yakasında bulunmaktadır? Anadolu () Avrupa ()
3. Okulunuz İstanbul'un hangi ilçesinde bulunmaktadır?
4. Ailenizin aylık geliri yaklaşık olarak nedir?
5. Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?
6. Annenizin Eğitim Düzeyi:
Mezun değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()
7. Anneniz çalışıyor mu?
Çalışıyor () Çalışmıyor () Emekli ()
8. Babanızın Eğitim Düzeyi:
Mezun değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()
9. Babanız çalışıyor mu?
Çalışıyor () Çalışmıyor () Emekli ()
10. Hangi kademedeki eğitim görmektesiniz?
Ortaöğretim 8. sınıf () Lise 12. sınıf ()
11. Lise Okulunuzun Türü
Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi ()
12. Lise Alanınız
Sosyal Bilimler () Türkçe-Matematik () Fen Bilimleri ()
13. Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanınız OKS-TM veya OKS-MF türünde hangi aralıktadır?
0-160 () 160-200 () 200-300 () 300-400 () 400-450 () 450-500 ()

	Katılım Düzeyiniz				
	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Tarih alanında bir görüşü savunmak için tarihsel kaynakları nasıl kullanacağımı bilirim.					
2. Tarih alanı ile ilgili sıklıkla okuma faaliyetlerinde bulunurum.					
3. Kendi başıma bir tarih araştırmasını tamamlayabilirim.					
4. Öğrendiğim tarihi olayların zamanını kronolojik olarak bilirim.					
5. İlgi duyduğum tarihi olayları aklımda tutarım.					
6. Araştırdığım tarihi olaylar hakkında farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi tercih ederim.					
7. Kendimi bir tarihçi olarak hayal edebiliyorum.					
8. Arkadaşlarım beni tarihi konulara meraklı biri olarak görür.					
9. İleride tarih alanında bir işte çalışmayı düşünürüm.					
10. Tarih dersindeki konuları bilmek üniversiteye giriş sınavında yüksek bir puan almamı sağlayacaktır.					
11. Tarih bilgisi iyi olan kişiler sınavlarda başarılı olur.					
12. Tarih bilgisi iyi olanlar birçok meslekte bu bilgileri kullanabilirler.					
13. Tarih ile ilgili belgesel programlarını sıklıkla takip ederim.					
14. Sevdiğim dizi ve filmler genellikle tarih ile alakalı olanlardır.					
15. Tarihi konuları araştırmak için sık sık arama motorlarına başvururum.					
16. Tarih ile ilgili YouTube videolarını izlerim.					
17. Televizyon ve benzeri kitle iletişim araçlarında yayınlanan tarihi programlar dikkatimi çeker.					
18. Sosyal medyada paylaşılan tarihi içerikler hakkında kaynaklara dayalı yorum yaparım.					

19. Zaman buldukça tarihi mekânları ziyaret ederim.					
20. Sıklıkla tarih müzesine veya panorama müzesine giderim.					
21. Tarihi dönemleri yansıtan resim ve tabloları incelerim.					
22. Başka bir şehre gittiğimde oranın tarihi mekânlarını ziyaret ederim.					
23. Şehrimizdeki tarihi mekânları ziyaret ettim.					
24. Okul dışında tarihsel konulara yönelik aktivitelere katılmak zaman kaybıdır.					
25. Ailem tarih konularına meraklıdır.					
26. Ailem boş zamanlarında tarihi mekânları gezmeye zaman ayırır.					
27. Ailem tarihi konular hakkında sohbet eder.					
28. Ailem tarihi konular hakkında kitaplar okumaya zaman ayırır.					
29. Ailemin tarihi filmler izlediğine pek rastlamadım.					
30. Tarih alanında çalışan ünlü kişileri biliyorum.					
31. Tarih alanında bilimsel araştırmalar yapan kişileri tanıyorum.					
32. Yakın çevremde tarih alanında çalışan kişiler var.					
33. Tarih öğretmenim dışında yakın çevremde tarih alanında çalışan kimseyi tanımıyorum.					
34. Günlük yaşamımda fark ettiğim tarihi bilgileri ailem ve çevrem ile paylaşıyorum. (Örn; para üzerinde, kahve kutusunda, bir ürünün üretilmeye başlandığı ilk döneme ilişkin rastlanılan bilgiler).					
35. Yakın çevrem ile sıklıkla tarihi konular, kişiler, olaylar hakkında sohbet ederim.					
36. Tarih hakkında bilgi sahibi olmak günlük hayatımda sohbet ortamı oluşturmama fayda sağlar.					
37. Aile büyüklerimize aile tarihimiz hakkında sorular sorarım.					
38. Bulduğum ortamda tarihi konular hakkındaki sohbetlerden sıkılırım.					

EK 3. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.09.2023-E.742863



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-742863
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

14.09.2023

Dagıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Esra ÇALIŞKAN'ın, Prof.Dr.Bahri ATA'nın** danışmanlığında yürüttüğü *"Tarih Sermayesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (İstanbul İli Örneği)"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.09.2023** tarih ve **15** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1058

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Bahri ATA

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 4. Valilik İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-86773625
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esra ÇALIŞKAN)

11/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 25.09.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-754595 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.10.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Tarih Sermayesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (İstanbul İli Örneği)
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Ortaokul, Lise Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

EK 5. MEB Ölçek Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-86962083
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esra ÇALIŞKAN)

12.10.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 11.10.2023 tarihli ve E-59090411-20-86773625 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...

