Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi
Mediterranean Journal of Educational Research 2019, Cilt 12 Sayı 26, Sayfa 503-525
https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.25
Copyright © 2018. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

"Yoksul ama Başarılı": Sosyal Sermaye, Etnisite ve Okul Başarısı*

Çetin Çelik[1]

Özet: Bu çalışma Bourdieu'nün sosyal sermaye kavramını kullanarak İstanbul'un dezavantajlı bölgelerinde yaşayan, halihazırda okula devam eden ve kısa bir süre önce okulu terk etmiş öğrenci ebeveynlerinin ağ yapılarını çocuklarının eğitim başarısına etkileri bakımından ayrıntılı olarak analiz etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: (1) Her ne kadar aynı dezavantajlı mahallelerde yaşıyor olsalar da okula devam eden öğrenciler sosyoekonomik ve etnik açıdan okul terklerden ayrışmaktadır; (2) okul terkler ağırlıklı olarak marjinal yoksulluk koşullarında yaşayan Kürt ve Roman ailelerden gelmektedir; (3) okula devam edenlerin ve okulu terklerin ebeveynlerinin ağ yapıları sosyoekonomik ve etnisite olarak önemli derecede farklılaşmaktadır; ve (4) okula devam edenlerin ebeveynleri lehine olan ağ yapılarındaki farklılıklar, çocukların okul başarısını artırmak için mobilize edilmektedir. Araştırma, fırsat ve kısıtlara ilişkin bu grupsal farklılaşmaların onların Türkiye toplumda uzun süredir işgal ettikleri etnik konumlarının yarattığı bir toplumsal hafızadan kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sermaye, ebeveyn ağları, etnisite, eğitim eşitsizliği

Geliş Tarihi: 16.11.2018 – **Kabul Tarihi:** 10.12.2018 – **Yayın Tarihi:** 29.12.2018

DOI: 10.29329/mjer.2018.172.24

"Poor But Achiever": Social Capital, Ethnicity, School Achievement

Abstract: This study uses Bourdieu's social capital concept to analyze the impacts of the parental networks on the educational success of their children by comparing student-mother and dropout-mother interviewee pairs living in disadvantaged areas of Istanbul. The findings obtained from the research reveal that; (1) although they live in the same disadvantaged neighbourhoods, students continuing to attend school differ from school dropouts in terms of socioeconomic and ethnic terms; (2) school dropouts are predominantly from Kurdish and Roma families living in marginal poverty; (3) the network structures of the parents of school drop-outs and non-dropouts significantly differ in the nexus of socioeconomic resources and ethnicity; and (4) differences in network structures favouring parents of those continuing to attend school are mobilized to improve the school success. This research argues that this differentiation between the two groups regarding opportunities and constraints may be the result of the historical memory of the ethnic groups who occupy differing positioning the ethnoreligious hierarchy of Turkish society.

Keywords: Social capital, parental netwoks, ethnicity, educational inequalities

* Bu makalenin ilk versiyonu 2014 yılında Cogito dergisi 76. Bourdieu özel sayısında yayımlanmıştır.

[1] Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Eposta: ccelik@ku.edu.tr

GİRİŞ

Bu çalışma Bourdieu'nün sosyal sermaye (Social Capital) (Bordieu, 1986) kavramını işlevselleştirerek, Kuştepe, Dolapdere, Gülbağ, Gülensu, Küçükçekmece, Mehmet Akif Mahallesi gibi İstanbul'un dezavantajlı bölgelerinde yaşayan, hâlihazırda okula devam eden ve kısa bir süre önce okulu terk etmiş öğrenci ebeveynlerinin ağ yapılarını çocuklarının eğitim başarısına etkileri bakımından ayrıntılı olarak analiz etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle sıralanabilir: (1) Her ne kadar aynı dezavantajlı mahallelerde yaşıyor olsalar da okula devam eden öğrenciler sosyoekonomik ve etnik açıdan okul terklerden ayrışmaktadır. (2) Okul terkler ağırlıklı olarak marjinal yoksulluk koşullarında yaşayan Kürt ve Roman ailelerden gelmektedir. (3) Sosyoekonomik ve etnik benzemezlikler okula devam edenlerin ve okulu terklerin ebeveynlerinin ağ yapılarında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. (4) Okula devam edenlerin ebeveynleri lehine olan ağ yapılarındaki farklılıklar, çocukların okul başarısını artırmak için mobilize edilmektedir. Bu anlamda, söz konusu çalışma sosyal sermayeyi toplumda geçerli olan normlara uyum işlevi üzerinden tanımlayan Colemancı yaklaşımdan ziyade, onu alan kavramı üzerinden eyleyenlerin sosyoyapısal lokasyonlarına dair fırsat ve kısıtlarla ilişkilendiren Bourdieucu yaklaşımı benimsemektedir.

Okul Terk, Eğitimin Yaygınlaşması, Sosyal Dışlanma

Küresel bir eğilim olarak ortaya çıkan eğitimin yaygınlaşmasına –ortalama okullaşma süresinin uzaması– (OECD, 2009), paralel olarak, Türkiye'de ilköğretimde net okullaşma alanında son dönemde önemli başarılar sağlanmıştır. Ancak net okullaşma okula düzenli katılım anlamına gelmemektedir. Diğer bir deyişle okula kayıt, okula devamı garanti etmemektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü okula kayıt yaptırmasına rağmen hâlâ ilköğretime düzenli devam etmemektedir. 2017, Eurostat verilere göre Türkiye okul terk oranı açısından Avrupa'da ilk sırada yer almaktadır (SoL, 2018). Türkiye'nin, okul devamsızlığının bir tipi olan "yüksek kayıt oranı- yüksekokulu terk oranı" kategorisinde sınıflanmaktadır (Sabates vd., 2010)

Gerçekten de yapılan araştırmalar, öğrencilerin okula kayıt olmaları ve sisteme katılmalarına rağmen zorunlu eğitimi çeşitli nedenlerle tamamlamadıklarını göstermektedir (Rankin ve Aytaç, 2006; Smits ve Hoşgör, 2006; Tansel, 2002). Özellikle, ilköğretimde okulu terk, bireyin en temel becerilerden yoksun kalması anlamına gelmektedir (Sabates vd., 2010). Temel beceri yoksunluğu işsizliğe yol açmakta, bu da toplumsal dışlanmaya neden olmaktadır (Sackmann, Windzio ve Wingens, 2001).

Eğitim eşitsizliği alanındaki birçok araştırma, birtakım demografik faktörlerle okul başarısı ve okul terk arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmiştir (Taş vd., 2013; Fındık ve Kavak, 2013; Karacabey ve Boyacı, 2018) Örneğin öğrencinin cinsiyeti, düşük sosyoekonomik kökenden gelmesi, belli etnik veya dini gruba mensup olması, onun okulu diplomasız terk etme riskini artırmaktadır (Murdock,

1999; Alexander, Entwisle, ve Kabbani, 2001; Rumberger, 1987; Wagenaar, 1987). Diğer bir deyişle, öğrencinin maruz kaldığı risk faktörleri oranında okulu terk etme ihtimali de artmaktadır (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018). Bu türden makro çalışmalar sosyoekonomik köken faktörleri ile eğitim performansı arasındaki güçlü ilişkiyi başarılı bir şekilde gösterirken, söz konusu faktörlerin hangi somut mekanizmalar aracılığıyla öğrencilerin okul başarısına nasıl etki ettiğini anlamak için yetersiz kalmaktadırlar. Bu anlamda süreçlere odaklanan nitel çalışmalar makro istatistiki araştırmaların işaret ettiği ilişkileri anlamak için elzemdir. Bu çalışma, sosyal sermayenin en önemli boyutu olan ebeveyn ağlarının (Horvat, Weininger ve Lareau, 2003) okul başarısına nasıl etki ettiğini süreçlere odaklanarak analiz etmektedir.

Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye yazınında, kavram ile tam olarak neyin kastedildiğine ilişkin bir uzlaşmadan söz edilemez (Morrow, 1999 Günkör ve Özdemir, 2017)). Ancak birbirlerinden ayrışan birçok tanımın temel ortak noktası, sosyal sermayeden bahsedebilmek için, kişinin çeşitli türdeki kaynakları barındıran ilişki ağlarının içine girmesi, bu ilişkilerin parçası olması gerekliliğidir (Portes, 1998). Kavram, eğitim sosyolojisi alanında ilk kez Coleman (1988) ve Bourdieu (1986) tarafından sistematik biçimde geliştirilmiştir. Coleman sosyal sermayeyi insan ilişkilerinden ve toplumsal yapılardan elde edilen kaynaklar biçiminde tanımlayarak, terimi geçerli normlara uyum işlevi açısından kavramsallaştırmaktadır. Coleman çocukların eğitim alanındaki başarısını artırmak ve okul terki önlemek için anne babanın geçerli normlara uyum sağlaması gerektiği fikrini desteklemektedir. Bu anlamda aile içi sosyal sermaye ev ödevlerine yardım, birlikte kaliteli zaman geçirilmesi gibi öğrenci ve ebeveyn ilişkilerinden doğarken, aile dışı sosyal sermaye ebeveynlerin aile dışındaki gruplar, organizasyonlar ve topluluklarla, okul gibi, ilişkilerinden üretilir (Coleman, 1988; Coleman, 1994). Coleman'da ebeveynlerin sosyal ağlarının, fakat özellikle ebeveynlerin diğer öğrenci ebeveynlerini tanımasının (intergenerational closure), sosyal sermaye üretmedeki rolünü vurgulamıştır (Dika ve Singh 2002). Birçok araştırmacı aile içi ve aile dışı sosyal sermayenin okul başarısını arttırmanın yanında, okul terki de azaltacağını (Crosnoe, 2006; Parcel ve Dufur, 2001) ve eğitim başarısını artıracağını ileri sürmektedir (Cansiz, Özbaylanli, ve Çolakoğlu, 2018).

Buna karşın Bourdieu, sosyal sermayeyi kurumsal kaynaklara ulaşmanın aracı olarak görmektedir (Bourdieu, 1986). Sosyal sermaye "az çok kurumsallaşmış karşılıklı arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş dayanıklı bir ağ ile ilintili gerçek veya potansiyel kaynakların toplamıdır" (Göker, 2007). Dolayısıyla sosyal sermaye, grup üyeliği üzerinden, birinin ihtiyaç duyduğunda potansiyel olarak yararlanabileceği ağ ilişkileri anlamına gelmektedir. Sosyal sermayenin niteliği kişinin ağ ilişkileri yoluyla bağlandığı kişi ve kurumların ekonomik, kültürel ve sembolik kaynaklarının hacmi ile doğru orantılıdır (Dika ve Singh, 2002). Bu anlamda, sosyal sermayenin iki temel yönünden bahsedilebilir: Kişinin belli bir grubun kaynaklarından kendisine hak iddia etmesini

mümkün kılacak sosyal ilişkiler ve ikincisi, bu ilişkilerin niteliği (Dika ve Singh 2002). Tam da bu noktada, Colemancı sosyal sermayeden farklı olarak, Bourdieucü sosyal sermaye "alan" ve "habitus" kavramları üzerinden kaynaklara eşitsiz ulaşım sorununu gündeme getirmektedir. Habitus özel toplumsal koşullara maruz kalınarak, algıladığımız ve içerisinde hareket ettiğimiz dünyanın aracılığıyla oluşan eğilimler/yatkınlıklar sistemini anlatır (Wacquant, 2011). Öte yandan insanların edindikleri yatkınlıklar sistemi onların toplumda işgal ettikleri konuma, yani özel sermaye donanımlarına bağlıdır. İnsanlar sahip oldukları sermayeleri (kültürel, ekonomik, sosyal) ile her biri kendine ait oyun kuralları, düzenlilikleri ve otorite biçimlerine sahip farklı mikro alanlarda güç için rekabete girerler (Wacquant, 2007) Dolayısıyla, eyleyicilerin toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnik köken üzerinden, ekonomik ve kültürel sermayelerine ek olarak, sosyal ağları tabakalaşmakta ve bu da onların sonradan alan –örneğin okul– içersindeki kaynaklara ulaşımını belirleyen, birtakım yatkınlıklar sistemi edinmelerine yol açmaktadır (Stanton-Salazar ve Dornbusch, 1995). Colemancı sosyal sermaye kavramsallaştırması yapısal işlevselci köklerinden dolayı bu türden tahakküm ilişkilerini gözden kaçırmakta ve sosyal sermayenin normlara uyum işlevini vurgulamaktadır (Dika ve Singh, 2002). Oysa, bu çalışma sosyal sermayenin işlevinden evvel toplumsal kaynakların hangi temeller bağlamında dağıtıldığına öncelik vermektedir. Dolayısıyla, çalışma önce çocukları okula devam eden ve okulu terk etmiş ebeveynlerin toplumsal sınıf ve etnik köken üzerinden sosyal ağlarının nasıl tabakalaştığını ayrıntılı şekilde betimlemekte ve ardından bu ağların çocukların okul başarısını artırmak için nasıl mobilize edildiğini incelemektedir.

YÖNTEM VE VERİ ANALİZİ

Bu araştırma için hem okula başarıyla devam eden hem de okulu terk etmiş çocuk- anne çiftlerinden derinlemesine görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır[1]. Önerilen çalışma, bir örnek olay çalışmasıdır ve amaçlı örneklem tekniği uygulanmıştır. Veri toplanan yer ve öğrenci-anne çiftleri projenin nicel bölüm verileri ışığında seçilmiştir (Patton 2002). Görüşmeler İstanbul ilinde toplanmıştır, çünkü araştırma projemizin nicel bölümü bu şehirdeki okulu terk oranının genel Türkiye okulu terk oranına en yakın sayıyı verdiğini saptamıştır; İstanbul %7 iken genel ortalama %7,3'tür (Cemalcılar, Gökşen ve Çelik, 2012). Okula başarılı şekilde devam eden 7 (4 erkek, 3 kız), okulu terk etmiş 6 (4 erkek 2 kız) öğrenci ve anneleri olmak üzere, toplam 13 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Birkaç görüşmede, babanın ve kardeşlerin katılımıyla görüşmeler etraflı

[1] Bu çalışmada kullanılan veriler 2008-2011 yılları arasında TÜBİTAK-SOBAG 1001 fonu ile desteklenen "İlköğretimde Okulu Terke Neden Olan Demografik, Sosyal Ve Çevresel Faktörlerin Belirlenmesi Çalışması" (Proje No: 108K222) adlı projenin İstanbul'da gerçekleştirilen nitel bölümünden elde edilmiştir. Verilerin nicel analizinde okul terk ile etnik köken (ailede en çok konuşulan dil ile ölçülmüştür) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, ancak nitel bölüm için sahaya çıkıldığında, dar örneklem dâhilinde, bu ilişki keskin şekilde gözlenmiştir. Görüşmeler, istisnalar hariç, çocuk-anne çiftiyle yapıldığı için, ebeveynden kasıt, aksi belirtilmedikçe, annedir.

tartışmalara dönüşmüş ve bu durum öğrencinin okulla ilişkisindeki birçok boyutun derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır.

Derinlemesine görüşmeler 2011 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında makalenin yazarı araştırmacı ve bir yüksek lisans bursiyeri tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çoğunluğu 1 saat sürse de üç saati bulan görüşmeler de yapılmıştır. Ebeveyn ağlarının okula yönelik tutum ve davranışlara etkisini anlamak özellikle okul terk öğrenci-anne görüşmecilerin yaşanmış deneyimlerinin, günlük mücadelelerinin, hayal kırıklığı yaratan hassas konular hakkındaki düşünce ve algılarının anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu, görüşme esnasında hem spesifik hem de esnek olmayı gerektirir. Bu yüzden görüşme teknikleri arasından, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği araştırma için en uygun teknik olarak seçilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme yapılan kişinin özelliklerine bağlı olarak soruların değişik şekillerde ifadesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış yapısıyla, bir yandan görüşmenin konusunun dağılmamasını, ana bir tema etrafında geçmesini sağlarken, öte yandan da görüşme esnasında ortaya çıkan kayda değer noktaları keşfetmek için araştırmacıya imkân sağlamaktadır (Berg, 2012).

Derinlemesine görüşmelerden, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler Mayring tarafından belirlenen Nitel İçerik Analizi prensiplerine göre çözümlenmiştir (Mayring 2007; Schlichter, 2003); görüşme kayıtlarının transkripsiyonları ilk önce anlamlı küçük parçalara indirgenmiş (özetleme), ardından bu parçalar görüşmelerin birbiriyle ilişkisi ve literatürdeki teori ve açıklamalarla ile yakınsama noktalarına göre kategorilere ayrılmış ve kodlanmış (yorumlama) ve son olarak da elde edilen kategori ve kodlardan anlamlı ve tutarlı bir teorik anlatı (yapılandırma) elde edilmeye çalışılmıştır (Mayring 2000, 2007). Tüm bu işlemleri yapmak için Atlas.ti niteliksel data analiz programından faydalanılmıştır. Diğer analiz biçimlerinin tersine, bu yaklaşım açık ve berrak analiz kurallarıyla veri analizinin sistematik ve kontrollü bir şekilde yapılmasını mümkün kılmaktadır (Kohlbacher, 2005).

BULGULAR

Ağ Yapıları

Okula devam eden ve okulu terk eden öğrenci-anne çiftleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerin analizi benzer dezavantajlı mahallelerden gelmelerine karşın, her iki grubun sosyoekonomik ve etnik köken bakımından farklılaştığını ve buna bağlı olarak da ebeveyn ağ yapılarının tabakalaştığını ortaya koymaktadır. Okula devam eden öğrenciler, anne babanın düşük gelirli de olsa genellikle sigortalı işlerde çalıştığı, iki ebeveynli emniyet telkin eden ailelerden gelirken, okulu terk bireyler ise, marjinal yoksulluk koşullarında yaşayan, ebeveynlerin kâğıt ve şişe toplayarak ya da merdiven altı konfeksiyon atölyeleri ve inşaatlar gibi güvencesiz enformel sektörlerde geçici işler yaparak hayatlarını kazandıkları tek ebeveynli Roman ve Kürt ailelerden

gelmektedirler. Bununla birlikte, okula devam edenlerin ebeveynlerinin ağları göreli olarak daha geniş ve kurumsal kaynaklara erişimi olan komşu, muhtar, öğretmen gibi bireyleri barındırırken, okulu terk eden ebeveynlerin ağ yapıları uzamsal olarak dardır ve kurumsal kaynaklara erişimi olmayan yoksul yakın akrabalardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, okulu terklerin ebeveynleri sosyal sermayenin iki temel yönü olan ağ genişliği ve ağ içerisindeki ilişkilerin niteliği (Dika ve Singh, 2002) açılarından herhangi bir grubun ya da kurumun kaynaklarından kendilerine hak iddia edememektedir.

Okula devam edenlerin ebeveynlerinin iş piyasalarına eklemlenmeleri zaman zaman sorunlu olsa da görüşmelerde dile getirdikleri deneyimler onların toplumsal normların taşıyıcısı olan polis, hastane, okul gibi kurumlarla (Wacquant, 1997) etkileşimlerinin okul terklerin ebeveynleri gibi sorunlu olmadığını göstermektedir. Göreceli olarak daha iyi sosyoekonomik pozisyon, ama bundan daha önemlisi, dominant grupla etnidaşlık, okula devam edenlerin ebeveynlerinin ağ yapısının genişlemesine ve kurumsal kaynaklara erişimi olan kişileri içermesine neden olmaktadır. Örneğin okulun en başarılı öğrencilerinden biri olan ve bu anlamda öğretmenlerinin takdirini kazanan Mehmet iki kardeşi annesi ve teyzesi ile Gültepe'de iki odalı bir evde kiracı olarak yaşamaktadır. Bir fabrika yemekhanesinde temizlikçi olarak çalışan anne ailenin düzenli gelirinin oldukça kısıtlı olduğunu dile getirmektedir. Maddi olarak üç çocuğun okul masraflarını nasıl karşıladığına ilişkin sorumuza karşılık olarak, Mehmet'in annesi vefat eden eşinin iş arkadaşlarının düzenli gıda yardımı yaptığını ve yine eşinin patronunun düzenli şekilde ev kirasının yarısını karşıladığını söyleyerek cevap vermiştir ve bu yardımlar olmasa çocukları okula göndermenin imkânsızlığından bahsetmiştir. Anne ailedeki huzur ortamına hem vefat eden kocasının iş arkadaşlarının eşleri vasıtasıyla bulduğu sigortalı işin ve hem de yine kocasının arkadaşlarından gelen düzenli yardımların büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Anne, çalışmaya başladıktan sonra çocukların okuluyla yeterince ilgilenememe korkusu ile ablasını Samsun'dan İstanbul'a getirttiğini belirtmektedir; "... çocukları görünce...yani mecbur ablam getirip götürüyor... Geldi, sağ olsun. 2 senedir getirip götürüyor." Annenin ifadesiyle, evde ablasının olması, Mehmet ve kardeşlerinin okuldan gelince sıcak yemeklerinin hazır olması ve güvenli, huzurlu, en önemlisi, barışçıl bir iklimin evde hâkim olmasını sağlamaktadır. Mehmet'in annesinin, eşinin vefatının ardından destek ve yardımlar aracılığıyla iş bulması, kiranın yarısı gibi düzenli maddi yardımlar alması, ablasını uzak bir ilden İstanbul'a getirebilmesi hem onun ağ yapısının genişliğine hem bu yapının birtakım kaynaklara erişim sağladığına işaret etmektedir.

Okula başarılı bir şekilde devam eden Sibel, Mehmet ile karşılaştırıldığında, daha avantajlı bir aileden gelmektedir. Gültepe'de oturan Sibel'in annesi ev hanımı, babası ise esnaf bir elektrikçidir. Sibel hafta içi okula düzenli gitmekte ve okuldan sonra her gün dershaneye devam etmektedir. Sibel'in ağabeyinin özel bir üniversiteye gittiğini belirten anne, oğlunun okul masraflarının onları oldukça zorladığını belirtmektedir. Anne, Sibel'in tüm işleriyle kendisinin ilgilendiğini, onu okula getirip götürdüğünü, bunu yaparken de diğer annelerle yardımlaştığını, fikir alışverişinde bulunduğunu

belirtmektedir. Anne bir keresinde okulda matematik dersleri boş geçtiğinde mahalledeki bir komşusunun tanıdığının matematikte iyi olan bir çocuğundan çok cüzi miktar bedelinde Sibel'e özel ders aldırdığını ifade etmiştir. Öte yandan, Sibel'in annesinin özellikle öğretmenlerle aktif ilişkisi dikkat çekmektedir; anne uzun zaman okul aile birliğinde çalıştığını ve sınıf anneliği yaptığını belirtmektedir.

Ben 5 sene sınıf anneliği yaptım milletin şeyini yaptım yani...1'den 5' e kadar. Mesela öğretmenin herhangi bir şeyi, fotokopi çektirecek, işte şudur, mesela okulun şartları, kitabı, çocuğun neyi eksik, sorunlu çocuklar, o tür şeyler.

Bu çerçevede, anne Sibel'in derslerini sürekli kontrol ettiğini, derslerle ilgili bir sorunu varsa bunun nasıl düzeltileceğine dair öğretmenlerle konuştuğunu ayrıca öğretmen ve okul müdürüyle ilişkilerinin de sorunsuz olduğunun altını çizmektedir.

Okula başarılı bir şekilde devam edenlerle karşılaştırıldığında, aynı ya da benzer dezavantajlı mahallerde yaşamalarına karşın okul terk öğrenciler günlük asgari gereksinimlerini karşılamakta güçlük çeken marjinal yoksullukla iç içe yaşayan Roman ve Kürt ailelerden gelmektedirler. Bu bireyler maddi kaynağın hemen hiç olmadığı, çoğunlukla stresli ve çatışmalı tek ebeveynli aile ortamlarında toplumsallaşmaktadırlar. Hemen hemen istisnasız şekilde, okul terklerin aile üyeleri aile içi şiddet, çevredeki çatışma veya evde asgari hijyen koşullarının olmamasından ötürü ağır hastalıklarla mücadele etmektedirler. Söz konusu sosyoekonomik ve etnik profile sahip okulu terklerin ebeveyn ağları, okula devamların ebeveyn ağlarıyla karşılaştırıldığında hem sosyoekonomik hem de etnik açıdan homojenleşme belirtileri göstermektedir. Diğer bir deyişle, Roman ve Kürt kökenli okulu terklerin ebeveyn ağları büyük oranda aynı etnik kökenden gelen, yoksul yakın akrabaları içeren homojen ve kapalı ağlardır.

Örneğin bir yıldır okula hiç gitmeyen Kemal, Roman bir aileden gelmektedir. Kemal babasının vefatı ve kalp krizi geçiren annesinin hastalığından ötürü evin geçimini sağlamak için selpak satmakta, trafik ışıklarında duran arabaların camlarını silmektedir. Yukarıda belirtilen, okula başarılı şekilde devam eden Mehmet'in durumunda, annenin içinde bulunduğu benzer dezavantajlı koşullarda sahip olduğu sosyal ilişkilerden birtakım kaynaklar elde edebilmesine karşın, Kemal'in annesinin diğer insanlarla ilişkileri yok denecek kadar kısıtlıdır. Anne, yalnızca, çocuklarıyla birlikte alt katta yaşayan kuzeni ve bir iki komşusuyla düzenli görüştüğünü belirtmektedir. Annenin, mahalle ve okul düzeyinde kaynaklara ulaşımı olan muhtar, öğretmen gibi kişilerle sosyal ilişkileri bulunmamaktadır. Görüşme esnasında, anne bu kişilerin temsil ettiği kurumlardan kaynak devşirmeye yönelik girişimlerinin nasıl başarısızlıkla sonuçlandığını dile getirmiştir:

Hiçbir yerden alamıyoruz [yardım]...Muhtar hiç oralı değil ki...Ben dulum diyorum, parayı bulamıyorum diyorum oraya yazıyor borç yazıyor. 180 milyona yakın ödeyemediğimizde faturalar geldi, oraya gittik yalvarıyoruz, peki bunun altından nasıl kalkalım?...Muhtara gittik, muhtar diyor ki beni ilgilendirmiyor kaymakamlığa gidin, kaymakamlığa gittik o da diyor ki böyle böyle ben bilemem şuraya gidin, buraya gidin. Bizim de cahilliğimiz, bir yere falan da gidemiyoruz... Birbirine gönderiyor, biz de yorulduk artık oraya oraya gitmekten, kimseden de bir fayda yok gördüğünüz gibi evde bir sobamız dahi yok. Sobasız geçiriyorum kışı, bir insan sobasız geçirir mi?! Çoluğumuz çocuğumuz battaniyenin altına giriyor da yatıyor yani.

Toplumsal normların taşıyıcısı olan kurumlarla ilişki kurmadaki başarısızlık ve dolayısıyla bu türden girişimlerden kaynak edinememe bu araştırmadaki Roman ve Kürt okul terklerin ebeveynlerin hemen hepsinin ortak şikayetidir. Araştırmanın bulguları okul terk ailelerin marjinal yoksulluğuyla etnik kökenleri arasında birtakım karmaşık bağlantılar olduğunu işaret etmektedir. Bir yandan Roman ve Kürt ebeveynlerin ağları benzer yoksulluk koşullarında yaşayan diğer Roman ve Kürt bireylerle sınırlanmakta, diğer yandan bu dar, kaynak barındırmayan ağ yapısı birtakım yatkınlık sistemlerine neden olarak, dışarıdaki kişi ve kurumlardan kaynak devşirmeyi imkansızlaştırmakta ve söz konusu marjinal yoksulluğu daha da derinleştirmektedir.

Okul terklerin içinde bulunduğu yoksunluğa diğer bir örnek olarak Sertan'ın durumu verilebilir. Sertan bir yıl önce okulu terk etmiş. Ailedeki tek okulu terk o değil; küçük kız kardeşi de okulu altı ay önce tamamen bırakmış. Sertan yoksulluğun marjinal şekilde yaşandığı bir ev ortamından gelmektedir. Babası aileyi yedi yıl önce terk etmiş ve hiç okul deneyimi olmayan anne kâğıt ve şişe toplayarak aile geçimini sağlamaya çalışmaktadır. Babanın evi terk etmesinden ötürü, aile kimseden yardım alamamış ve kirayı ödeyemeyerek oldukça dezavantajlı bir mahallede bulunan kirası düşük şimdiki evlerine taşınmış. Sürekli böbreklerinden şikâyetçi olan anne yardım alacak hiç kimseyi tanımadığını, özellikle resmi kurumlardan da kimsenin kapısını çalmadığını belirtiyor. Anne, kimlerden yardım aldıklarına ilişkin sorumuzu şöyle yanıtlıyor:

Annemler var aşağı sokakta oturuyor. Kardeşim var aşağı sokakta ne bileyim bir iki komşumuz var. Annem babamlar biraz yardım ediyor.

Tıpkı Kemal'in annesi gibi, Sertan'ın annesinin de ağ yapısı aynı etnik kökeni paylaşan yakın akrabalarla sınırlıdır. Görüşmeler sırasında, birçok okulu terk aile mahallede yalnız olduklarından, kimseden yardım alamadıklarından şikâyet etmiştir. Okula devam edenlerin ve okulu terk edenlerin ebeveynlerinin ağ yapılarındaki tabakalaşma etnik köken dolayımlı sınıfsal pozisyondan kaynaklanır görünmektedir. Roman ve Kürt kökenli okul terk ebeveynlerin ağ yapıları büyük oranda yakın akrabalık ilişkilerine hapsolmuş ve kurumsal kaynaklara ulaşımı olan bireyleri kapsamamaktadır. Bu ebeveynlerin okul, polis, hastane ve belediye gibi toplumsal normların taşıyıcısı alanlarda kaynak elde etmeye yönelik girişimleri, sosyoekonomik ve etnik köken üyelikleri itibariyle başarısızlıkla

sonuçlanmaktadır. Okula devam edenlerin ebeveynleri her ne kadar düşük sosyoekonomik kökenden gelse de etnik bariyerleri hayatlarında tecrübe etmemekte, sigortalı ve düzenli iş bulma imkânlarına daha çok sahip olmaktadırlar. Bu bağlamda, etnik köken ve sosyoekonomik durum ebeveyn ağ yapılarının hacim ve nitelik farkını doğurmaktadır. Bir sonraki bölümde ağ yapılarındaki bu farklılıkların ne yollarla çocukların okul başarısına etkide bulunduğu analiz edilecektir.

Okul Başarısını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Bir önceki bölümde okula devam edenlerin ve okulu terk edenlerin ebeveynlerinin toplumsal sınıf ve etnik köken dolayımlı ağ yapılarındaki tabakalaşmalar vurgulanmıştır. Bu çalışmadaki görüşmecilerin tümünün işsizliğin yüksek olduğu, sokak kültürünün egemen olduğu, kültür merkezlerinin ya olmadığı ya da uzakta ve ulaşımının zor olduğu bölgelerde yaşamalarına karşın, okula devam öğrenci ebeveynlerinin birtakım stratejiler yoluyla dezavantajlı mahalle koşullarının etkilerini çocukları için önemli oranda ortadan kaldırdığı görülmektedir. Bu ebeveynler çocukların okul başarısını artırmak için özellikle iki etkin ağ stratejisi izlemektedir. Birincisi, öğrencilerin içinde bulundukları mahalle ile etkileşimleri ebeveynleri tarafından kısıtlanmakta ve "ağ yönelimleri" (Stanton-Salazar, 2001), çocukları başarılı şekilde okula devam eden diğer ebeveynlerle dayanışma içerisinde oluşturulan, kaynak içeren adacıklara doğru manipüle edilmektedir. Çocuklar bu yolla bir araya gelmekte, birlikte sosyalleşmekte ve ders konularında yardımlaşmaktadır. İkinci ebeveyn stratejisi ise okul idaresi ve öğretmenler ile yakın ilişkiler kurarak çocuklarının okuldaki kaynaklara erişimini kolaylamaktır. Bu strateji, çocuğun ailede bulunmayan bilgi temelli kaynakları okuldan almasının yanında, onun okulla nasıl etkileşeceğini *kıvırması* ve okul yönelimli kimlik geliştirmesine de zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla, çocukların okul başarısını artıran sosyal ortamlara katılımları, onların özgür seçimlerinden ziyade, ebeveynlerin, bir önceki bölümde ayrıntılandırılan ağ yapılarından ürettikleri stratejilerinin sonucu olarak görülmelidir. Etnik köken itibariyle sınırlı ağlara hapsolmuş, hâkim kurumlardan kaynak devşiremeyen okul terklerin ebeveynleri ise marjinal yoksulluk ve alt-proleter yaşam koşulları ile boğuşmakta ve çocukların okul başarısını artırıcı koruyucu stratejiler geliştirememektedir. Bu durum ilk olarak çocukların yaşanılan mahallenin tüm dezavantajlı koşullarına maruz kalmasına yol açmakta ve onların "ağ yönelim"lerinin sosyal kaynaklar açısından fakir olan internet kafe, sokak kültürü gibi ilişkilere doğru oluşmasına neden olmaktadır. Öte yandan, hem içerisinde yaşadıkları marjinal yoksulluk koşullarından ve hem de hapsoldukları kaynak yoksunu dar etnik ağlardan ötürü, okul terklerin ebeveynleri çocuklarının okul başarılarını dolaylı şekilde artırabilecek okul ile sosyal ilişkiler kurmada da oldukça pasif ve çekingen kalmakta ve onların okul başarılarına katkıda bulunamamaktadırlar.

Korumacı Strateji

Yapılan görüşmeler okula devam eden öğrenci ebeveynlerinin içinde bulundukları mahallenin koşullarını olumsuz olarak algıladıkları ve çocuklarının okul başarısına potansiyel tehdit

oluşturduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ebeveynler bu anlamda olumsuz mahalle koşulları ile etkileşimi sınırlamak için çocuklarının çevreyle bağlantısını zayıflatmakta ve onları, çocukları okula devam eden diğer ebeveynler ile birlikte geliştirdikleri (intergenerational closure) kaynak içeren küçük adacıklara yönlendirmektedirler. Örneğin, yukarıda değinildiği üzere, Mehmet işsizliğin yoğun olduğu, sokak kültürünün egemen olduğu, altyapı açısından dezavantajlı bir mahallede yaşamaktadır. Fakat derinlemesine görüşmeler annesinin Mehmet'in mahalledeki ilişkilerini kısıtladığını ve sosyal kaynaklar açısından bu denli yoksul olan mahallede, çocuklarının okulda başarılı olmasını isteyen bir grup anne ile dayanışma içine girdiğini göstermektedir. Anneler sırasıyla çocukları toplayarak onların birlikte sosyalleşmesini sağlamaktadırlar.

> Hafta sonu Metrocity'ye gidelim mi, Kanyon'a gidelim mi, gidiyorlar. Şimdi Kanyon alıyor ancak Metrocity yanında büyük olmadan almıyor. O zaman ben de napayım 1 saat, 2 saat, 3 saat bunların hepsini topluyorum, ya ben topluyorum ya da diğer çocukların anneleri alıyor böyle gezdiriyoruz yani. Sinemaya gidiyorlar, gezmeye gidiyorlar yani o kadar başıboş, eve hapis değiller yani.

Mahalle ölçeğinde ebeveynlerin ağlarını mobilize ederek kurduğu bu türden oluşumlar çocukların okulda ortak bir strateji belirlediği düşüncesine yaslanır görünmektedir. Korumacı ebeveyn stratejisinin yarattığı bu adacıklar yoluyla, akran grubu eğitim sistemine ve burs olanaklarına ilişkin bilgi paylaşımları yapmakta ve dersler konusunda birbirlerine yardım etmektedir.

> **Mehmet:** [arkadaşlarım] Mahalleden değil de okuldan.
>
> **Araştırmacı**: Mahalleden hiç arkadaşın yok mu?
>
> **Mehmet'in Annesi**: Yok. Hep okul bahçesinde, arkadaşlarıyla grup halinde. Hâlâ da o grup devam ediyor bunlarda. Derslerde, onun için çok başarılılar. O birinci sınıftaki grup arkadaşlıkları hâlâ devam. Dersleri, ödevleri. Dün yine tiyatroya gittiler. Gittiler, geldiler Kâğıthane'de kültür merkezinde.

Annenin çevredeki diğer velilerle yardımlaşarak oluşturduğu küçük adacıkları tamamlayıcı şekilde, Mehmet'in mahalle ile ilişkilerini de bilinçli şekilde sınırladığı görülmektedir. Mehmet'e benzer şekilde, okula başarılı şekilde devam eden Duru İstanbul'un uyuşturucu, işsizlik ve suç ile bir nevi özdeşleşmiş semtlerinden biri olan Kuştepe'de yaşamaktadır. Annesi ve babası çalıştığı için, Duru hemen hemen tüm zamanını aynı sokakta oturan anneannesi ve dedesiyle geçirmektedir. Görüşmelerde, hem Duru'nun kendisi hem de ebeveynleri yaşadıkları çevreyi olumsuz olarak algıladıklarını ve çevreyle pek etkileşmediklerini belirtmişlerdir.

> Buralar hakkında, fazla dışarı çıkmayı sevmediğim için pek bir şey bilmiyorum. Yani, serseriler oluyor. Bazen korkuyorum, çıkmıyorum fazla dışarı. Eve biraz ekmek almaya gidiyorum, ara sıra o kadar (Duru).

Bu çerçevede, diğer okula devam eden öğrenci ebeveynleri gibi, Duru'nun ebeveynleri de, özellikle anneannesi ve dedesi, onun mahalle ile olan ilişkilerini çok büyük oranda kısıtlamakta ve onu potansiyel kaynakların bulunduğu küçük ağlara doğru mobilize etmektedirler. Anneanne ve dede torunlarının çevreyle etkileşiminin potansiyel olarak en üst düzeye çıkacağı yaz aylarının tümünü göç ederek geldikleri, Sinop'ta geçirmektedirler; "Yani, genelde yaz tatillerinde 3 ay tatillerinde falan gidiyorum. Onun dışında hiç çıktığım olmuyor zaten dışarı, köye gidiyoruz". Diğer okula devam edenlere benzer şekilde, bir önceki bölümde bahsedilen Sibel de dezavantajlı bir mahallede yaşamaktadır. Okula başarılı şekilde devam eden Sibel'in annesi yaşadıkları mahallenin çocuk yetiştirmek için uygun olmadığını ancak bu sorunu Sibel'in dışarıda oynamasını kısıtlayarak ve kendisi gibi çocuğunun okuluyla çok ilgili olan iki komşusuyla dayanışmaya girerek çözdüğünü belirtiyor.

Sibel'in Annesi: Ama biz paylaşarak, arkadaşlar arasında olsun. Hep bu şekil.

Sibel'in Annesinin Komşusu: Çocuklara ilgi gösterilse daha da başarılı olabilirler.

Sibel'in Annesi: Anne baba ilgilenmiyor zaten. Biz okuldan çıkarız aynı grup arkadaşlarla, eve gelene kadar kızım işte bugün ne yaptınız. Akşam diyor ki her şey iyi. Her şey iyi, hiç hayatında kötü giden bir şey yok mu kızım senin. Yok şu ana kadar diyor.

Sibel'in annesi ve komşusu arasındaki bu diyalog, çocukların okul başarısının ebeveyn ağ mobilizasyonu ile olan yakın bağını göstermektedir. Çocukların okul yönelimli kimlikler geliştirmesi ve başarı için motive olması ebeveynlerin aktif olarak izledikleri korumacı stratejilerle sıkıca ilişkilidir. Örneğin, tıpkı okula başarılı şekilde devam eden diğer öğrenciler gibi Sibel'in de mahalleden arkadaşları bulunmamaktadır. Görüşme sırasında anne bunun nedenini açıklıyor:

Sibel: Sokağa çıkmıyorum ben, oynamıyorum.

Araştırmacı: Hiç çıkmıyor musun hafta içi?

Sibel'in Annesi: Hafta içi değil, hiç çocukluğundan beri sokak yok. Abimiz de öyleydi bizde de sokak yok. Dışarı gelemediğim için sokağa çıkmak yok.

Araştırmacı: Çıkmamasını mı istiyorsunuz siz yani?

Sibel'in Annesi: İlk başta arkadaşları çıkıyordu. Kızım dedim bak sokağa çıkanlar başarılı değil, pek aile ortamları falan. Kızım bak onları görüyorsun pek başarılı değiller, hep sokakta oyun oynuyorlar, üstleri başları pek düzenli değiller, o yüzden onun kafasına yattı.

Yukarıdaki alıntı veri analizinde sürekli olarak ortaya çıkan, okula devam eden başarılı çocukların mahalle ile olan ilişkilerinin zayıf olmasının bir tesadüf değil, aksine bilinçli takip edilen korumacı bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır.

Okula devam eden öğrencilerin ebeveyn ağlarına nazaran, okul terklerin ebeveyn ağları dar, etnik açından homojen ve kaynaklara erişimi olmayan yakın akrabalardan oluşmaktadır. Bu çerçevede, okul terklerin velileri, çocukların okul başarısını dolaylı şekilde artırabilecek okul sistemine ilişkin bilgili veliler, maddi destek sağlayabilecek yerel otoriteler gibi nitelikli kaynaklara ağ yapılarının yoksun mimarisinden ötürü erişememektedir. Dolayısıyla, bu ebeveynler çocukları dezavantajlı çevreden koruyan korumacı stratejiler geliştirme, ve onların ağ yönelimini sosyal kaynaklar içeren küçük adacıklara doğru manipüle etme kapasitesinden yoksundurlar. Korumacı ağ stratejilerinin yokluğu, en başta okul terklerin hemen hepsinin yaşadıkları çevrenin dezavantajlı dinamiklerine tümüyle maruz kalması anlamına gelmektedir. Gerçekten de, okula devam eden öğrencilerin tersine, okul terk görüşmecilerin hemen hiçbiri görüşmeye gidildiğinde evlerinde ebeveynleri ile bulunamamıştır. Büyük bir çoğunluğunu internet kafelerde, kalanlarını ise sokaklarda ya da parklarda bulmak mümkün olmuş, eve çağırmak suretiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul terkler altyapısı eksik, yüksek işsizlik oranın bulunduğu, çatışmaların yaşandığı dezavantajlı koşullara entegre olmakta bu bağlamda yatkınlıklar (dispositions) sistemi geliştirmektedirler. Örneğin okula devam edenlerin aksine, okul terklerin arkadaş çevresi mahalle merkezlidir. Okul ve okuldaki arkadaşlar genellikle tali bir sosyalleşme alanını temsil etmektedir.

> **Kemal**: Ben okuldan takılmıyordum fazla, şimdi de hiç yok. Benim öyle kendi mahalle arkadaşlarım, internetten arkadaşlarım öyle yani.
>
> **Araştırmacı**: Onlar okula gidiyor mu?
>
> **Kemal'in Komşusu**: Ne okula gitmesi, hepsi böyle boşta gezen insanlar. Ne isterseniz var yani. Bu çocuk Kayseri'den geldiğinde, hiçbir şey içmiyordu. Burada şükürler olsun başlattılar. Yani ne istersen bu mahallede var yani. Bunlara bakaraktan bu çocuk da burada öyle olmaya başladı.

Kemal'in annesinin önceki bölümde anlatılan etnik açıdan homojen, kaynaklara ulaşımı olan nitelikli bireyleri içermeyen ağ yapısı, onu korumacı stratejiler geliştirmekten alıkoymaktadır. Anne, diğer velilerle dayanışarak, çocuğu için sosyal kaynak içeren adacıklar oluşturmak bir yana, Kemal'in içinde bulundukları dezavantajlı mahalle ile olan ilişkisini de zayıflatamamıştır. Okul terklerin ebeveyn ağ yapısının dolaylı olarak okul başarısını artıran korumacı stratejiler geliştirememesine bir diğer örnek okulu bir yıl önce terk eden Sertan'ın durumudur. Sertan sürekli olarak mahallelerinde yaşanan yaygın işsizlik ve buna bağlı problemlerden kaynaklı çatışmalara maruz kalmaktadır.

> Lan sen bana niye çarptın!? Falan derken, kavga yapıyorlar, işte bağırıyorlar, çağırıyorlar. O kötü oluyor. Polisler falan geliyor. Boş yere kalabalık yapıyorlar. Geçen gün burada bir abimiz, burada pompalı çekti adamın birine. Biz oradaydık, çoluk çocuk vardı daha doğrusu. O kötü yanı var işte. Bir kaç el ateş etti, kaçtı işte.

Bu türden olayların çok sıklıkla yaşandığını söyleyen Sertan'a genel olarak polislerin nasıl müdahalede bulunduğunu, mahalleliye zarar gelmesin diye ne gibi önlemler aldıklarını soruyoruz:

> Polis!? Abi, biz karakola gitmesek, gelmeyecek. Biz arıyoruz buradan, gelmiyorlar. Karakola gidiyoruz, geliyorlar. Çağırıyoruz cep telefonundan işte, sokakta mevzu falan var, gelin diyoruz. Yarım saat bekliyoruz, gelmiyorlar. Bir arkadaş koşarak gidiyor, polis arabasına binerek getiriyor.

Bu anlatı bir yandan mahalle düzeyinde yaşanan çatışmayı, gerilimi ve asgari güvenliğin olmamasını ortaya koymakla beraber, diğer yandan aynı mahallelerde yaşayan, okula devam eden öğrencilerle karşılaştırıldığında, okul terklerin bu çatışma ve stresi hayatlarında çok daha fazla hissettiklerini göstermektedir. Okul terklerde, söz konusu dezavantajlı koşullara sürekli maruz kalmaktan ötürü, yaygın ve topyekûn bir gözden çıkarılma, kaale alınmama ve göz ardı edilmiş olma hissiyatından söz edilebilir. Ayrıca bu bireylerle yapılan görüşmeler, onların okul alanında geçer akçe olmayan, bu alandaki *oyunun kurallarıyla* uyuşmayan bir habitus geliştirdiklerini de ortaya koymaktadır. Ebeveyn korumacı stratejisinin yokluğu, bu bireylerin fiziki gücün kullanımının meşru olduğu ve eyleyenlerin para ve prestij için güç mücadelesine giriştikleri sokak kültürünü içselleştirmelerine neden olmaktadır. Konuşma, tavır ve davranışlara yansıyan bu habitus, örneğin yukarıda Sertan'ın konuşma pratiğinde olduğu üzere, okul gibi, içerisinde farklı eyleyenlerin farklı amaç ve araçlarla güç ve iktidar mücadelesi verdikleri bir alana girildiğinde uyum sorunlarına yol açmaktadır.

Ebeveyn Ağları ve Okul İle İlişkiler

Dezavantajlı aile ve çevrelerden gelen öğrenciler için okuldaki ilişkilerin içerdiği kaynaklar aile ve mahalle düzeyindeki kaynak yoksunluğunu telafi etmesi bakımından oldukça önemlidir. Okul, dezavantajlı öğrencilerin, ailelerinden çok daha fazla kaynak barındıran öğretmenler ve yüksek sosyoekonomik kökenden gelen öğrenciler ile ilişkiler kurmasına fırsat vermekte, böylelikle öğrencinin okul başarısı için gerekli olan, bilgi, destek ve motivasyona ulaşmasında önemli roller oynayabilmektedir (Stanton-Salazar, 2001; Stanton-Salazar ve Dornbusch, 1995; Oakes, 1985; V. Lee ve Burkam, 2003). Ancak bu çalışmanın bulguları okula devam eden ve okulu terk eden görüşmecilerin okul deneyimleri bağlamında, okul temelli kaynaklara ulaşımın herkese açık olmadığını ve sosyal sermayenin en önemli boyutu olan, yine ebeveyn ağ yapılarından güçlü şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, okula devam edenlerin ebeveynleri okul temelli kaynaklara erişimde önemli rol oynayan veli toplantılarına düzenli katılım, öğretmenlerle yakın ilişkiler kurma, çocuklarının okuldaki sorunlarından haberdar olma ve bunların çözümü için öğretmenlerden aktif şekilde istekte bulunma, baskı yapma gibi çocuklarının okul başarılarını artırıcı etkin stratejiler izlemektedirler. Buna karşılık, okul terklerin ebeveynleri alt-proleter marjinal yoksulluk koşullarında bir yandan okulla etkileşme *sanatını* kavrayamamakta, öte yandan etnik

kökenlerinden ötürü toplumsal normların temsilcisi olan bu kurumla ilişki kurma girişimlerinden kaynak devşirememektedirler. Örneğin gözle görülür marjinal yoksulluklarına karşın, bu ebeveynler okuldan hiçbir şekilde maddi yardım alamamaktadır. Ayrıca, bu ve diğer kurumlarla olan geçmiş tecrübeler bağlamında, ebeveynler öğretmen ve müdürle yalnızca pasif ilişkiler kurmakta ve çocuklarının çıkarlarını can siperane şekilde koruyamamaktadır.

Örneğin okula başarılı şekilde devam eden ama dezavantajlı mahallerden gelen Duru ve Mehmet arkadaşlarının sadece okuldan olduklarını belirtmişlerdir. Duru'nun anneannesi her okul toplantısına gitmekte, öğretmenleri ismi ile tanımakta ve Duru'nun her bir öğretmeninin cep telefonu numarasını bulundurmaktadır. Mehmet'in annesi çalıştığı için okul toplantılarına sürekli gidemese de, ablasını göndermek ve ondan bilgi almak yoluyla öğretmenlerle sürekli iletişimde kalmaktadır. Buna ek olarak, Mehmet'in annesi ve teyzesi de Mehmet'in öğretmenlerinin ve okul müdürünün cep telefonu numaralarına sahiptir. Anne, ailede olanları, eşin vefatı gibi, Mehmet'in öğretmenlerine bildirdiğini ve onlardan Mehmet'in okula uyumunda problem çıkarsa yardımcı olmalarını istediğini ifade etmektedir. Mehmet'in annesi, öğretmenleri kastederek "...çok şükür hepsi birbirinden üst öğretmenlerdi. Buna çok özen gösterdiler kaybetmemek için," diyerek, Mehmet' in zor bir döneminde okula uyumu için okuldan aldığı yardımı ifade etmektedir. Öğretmenleri, Mehmet'in babasının ani vefatıyla, ona daha hassas davranmış, güven ve destek sağlamışlardır. Görüşmede, annesi, öğretmenlerden gelen bu desteğin, Mehmet'i okul başarısı için motive ettiğinin altını çizmektedir. Anne daha önce belirtilen geniş ağ yapısını okulla etkileşiminde etkin şekilde kullanarak, Mehmet'in okul başarısını güçlü şekilde etkileyen okul temelli kaynakları mobilize edebilmektedir.

Mehmet ile karşılaştırıldığında, okula başarılı şekilde devam eden Sibel'in annesi okul temelli kaynaklara ulaşmak için çok daha etkin bir görüntü sergilemektedir. Annesi elinden geldiği kadar Sibel'in dersleri ile ilgilendiğini ama sınıfı ilerledikçe pek yardımcı olamadığını belirtmektedir. Buna karşın, anne okul toplantılarına düzenli gitmekte, zaman zaman da sınıf anneliği yapmaktadır. Okul toplantılarına düzenli katılıyor musunuz sorumuza, anne şöyle cevap vermektedir:

Sibel'in Annesi: Toplantı değil, öğretmen resmen benden bıktı zaten. Her gün okulda olduğum için ben. Kapıdan çıkınca beni görüyor.

Araştırmacı: Sıklıkla gidip konuşuyorsunuz?

Sibel'in Annesi: Evet, sürekli.

Araştırmacı: Ne konuşuyorsunuz ?

Sibel'in Annesi: Her şeyi. Ne yapıyor ne ediyor, saçının dağınıklığından tut, davranışlarından, hareketlerinden, her şeyinden. 1. sınıftan beri ben takip ediyorum.

Araştırmalar öğretmenlerin, ebeveynleri okul ile ilgili öğrencilere daha çok zaman ve enerji ayırdığını göstermektedir (Teachman, Paasch, ve Carver, 1996). Bu çalışmada da söz konusu bulguyu destekler şekilde, etkin ağ stratejileri izleyen ebeveynlerin çocuklarının, izlemeyenlere göre, okula başarılı şekilde devam ettikleri ve öğretmenlerle iletişim zorluğu çekmedikleri tespit edilmiştir. Sibel'in annesi okul temelli sosyal sermayenin en önemli taşıyıcısı olan öğretmen ile yakın ilişkiler kurarak derslerde yardım, sınav sistemi hakkında bilgi, karmaşık eğitim sistemi içinde hedef koyma ve bunlara ulaşmak için yapılması gerekenler gibi, Sibel'in aile ve mahallede ulaşamayacağı türden desteklerden maksimum derecede yararlanmasını sağlamaya çabalamaktadır.

Öte yandan okula devam edenlerin ebeveynleri ile karşılaştırıldığında, okulu terklerin ebeveynleri okul toplantılarına gitse bile, öğretmenlerle ilişkileri yüzeysel kalmakta, devamlı kontaklar tesis edememektedir. Söz gelimi, okul terk velilerden hiçbiri okuldaki herhangi bir öğretmen veya idarecinin telefon numarasına sahip değildir. Mahalle düzeyinde korumacı stratejilerden yoksun olan okul terklerin okul deneyimleri bu kurumun barındırdığı kaynaklara ulaşımın, kendilerinde ve ebeveynlerinde olmayan birtakım donanımlar gerektirdiğini kanıtlamaktadır. Örneğin, daha önce belirtildiği üzere, okulu terk eden Kemal de okula başarılı şekilde devam eden Mehmet gibi, babasını kısa bir süre önce kaybetmiştir. Ancak Mehmet'in annesi okul ile ilişkiler kurarak öğretmenlerin çocuğuna bu hassas dönemde daha çok ilgi göstermesini sağlarken, Kemal'in annesi okul ile bir ilişki kurmamış ve öğretmenlerin Kemal'in okulu terk etmesine tepki vermesini beklemiştir. Anne anlatıyor:

Kemal'in Annesi: Yok, gelen de yok, soran da yok, öğretmen de aramıyor...Gelip de soran yok.

Kemal: Valla benim öğretmenim niye okula gitmediğimi biliyor, babamın öldüğünü biliyor onun için evime uğramıyor... çünkü öğretmen diyor ki baban ölmüş, sen zaten gelmeyeceksin.

Kemalin Komşusu: Nasıl yani öğretmen okula gelme mi diyor?

Kemal: Yok yani, öğretmen biliyor hepsini. Ben dedim öğretmenim babam öldü, ee siz de yardım etmediğiniz üzerine [için] bende okula gelemem dedim.

Kemal'in zor zamanlarında annesinin öğretmenlerden yardım istememesi, okuldan kaynak devşirmeye yönelik bir çaba içine girmeme yatkınlığı (disposition) onun dar ve kaynak barındırmayan homojen etnik ağlar içersinde sosyalleşmesine bağlı olarak, geçmişte tecrübe ettiği kurumsal kaynaklara ulaşma başarısızlıklarından süzdüğü önsezilerle sıkıca ilişkili görünmektedir.

> Bir de şöyle bir durum var, evleri, binaları paraları olan şahıslara, bizim bu okul yardımcı oluyor. Müdür bizim bu 3 çocuğumuza bir tane [kere] yardım ettiği yok... Benim kızıma bir önlük kıyafet şu bu yok, vermiyorlar. Benim kızıma bir önlük bile vermediler. Ayaklarına bir ayakkabı, çorap aldıkları yok... Kayırganlık yapıyorlar... Haftadan haftaya zenginlere 100 lira para veriyorlar... Kıyafet veriyorlar, mont veriyorlar, ayakkabı veriyorlar.

Anne daha önceden öğretmenlerle iletişime geçmeye çalıştığını ama bir türlü yardım alamadığını anlatmaktadır:

Kemal'in Annesi: Ben, maddi manevi durumum yok eşim öldü dedim [öğretmene], çocuklarımın ne önlüklerini alabildim, ne ayakkabısını alabiliyorum ne ihtiyaçlarını görebiliyorum dedim. Ondan sonra benim diyor yapacak bir şeyim yok diyor. Peki, dedim senin yapacak bir şeyin yoksa dedim sen benim çocuğumdan bir milyon istiyormuşsun dedim. Her gün dedim, kumbaraya para atılacakmış, okula yardım edilecekmiş. Ben dedim çocuğumun eline bir milyon veremiyorum ki dedim senin kumbarana para vereyim dedim. Bunu diyor bana ya..! Ama başkalarına var. Çocuk okutuyoruz diye gidip hep para alıyorlar kaymakamdan para alıyorlar.

Kemal'in Komşusu: Muhtar bile. Evim varmış. Evim olmuş napayım. Ne yapacağım ki ben kuru evi, bir geliri yok ki bu evin, dört tane duvar. Kışın her tarafı akıyor, sobasız yani, sobasız bir ev. Burada at koşturuyor [Muhtar], istediğine veriyor istediğine vermiyor. Mesela beş katlı evi olan bir insana, evi hali olan bir insana verebiliyor mesela. Ama biz zorla gidiyoruz yalvarla yakarla gene yok.

Araştırmacı: Peki ne düşünüyorsunuz, niye size vermiyor olabilir?

Kemal'in Komşusu: Valla benim pek şeyim yok ama gene de alamadık yani, gene de alamadık.

Kemal'in Annesi: Ben tapu gibi belgelerle gidiyorum muhtar benden kayıt istiyor para istiyor, yoksa diyor buraya yazıyorum diyor borcunu diyor. Şimdi bak araştırayım dokuz yüz milyon borcum var, getirmezseniz diyor ben size bir daha form vermeyeceğim. Yok, durumum yok diyorum! Dul kadınım diyorum, beni ilgilendirmez ben nereden alacağım diyor. Beni alakadar etmez diyor çıkıyor, ben bir şey anlamıyorum yani.

Kemal'in komşusunun katılımıyla daha da derinleşen yukarıdaki tartışma, birtakım kurumlardan kaynak devşirmenin imkânsızlığına ilişkin önsezilerin bireysel olmadığı, grup üyelerinin geçmiş yaşantılarından kaynakladığını açıkça ortaya koymaktadır. Daha önce yukarıda belirtildiği üzere, Sertan da Kemal gibi sosyoekonomik açıdan oldukça sınırlı kaynaklara sahip bir aileden gelmektedir ve bir yıl önce okulu tamamen terk etmiştir. Ailedeki yoksulluk, babanın evi terk etmesi gibi dramatik olaylardan ötürü Sertan okula bir yıl ara vermek zorunda kalmış. Sınıftakilerle yaş farkının açılması Sertan'ı okul terke değin götüren bir sürecin yolunu açmış görünmektedir. Sertan anlatıyor:

5. sınıfa geçince, benim yaşımdakiler liseden geliyorlar, sen hâlâ burada mısın diyorlar falan, ben de utandım okula gitmedim. Bıraktım okulu. Annem de hocayla konuşmaya gitti, işte dedi bunu yedinci, sekizinci sınıfa geçirebilir miyiz dedi, yok dedi şu anda yaşı ufak alamayız okula dedi. Öğretmen, yaşı büyük alamayız okula diyor. Ben de okulu bıraktım.

Daha öncede belirtildiği üzere annenin ağ yapısı mahalledeki yoksul yakın akrabalarla sınırlıdır ve annenin öğretmenlerle düzenli bir etkileşimi yoktur. Anne, Sertan'ın söz konusu sorununu çözmek için okula gittiğini ve öğretmenle konuştuğunu belirtmektedir:

> Öğretmen dışarıdan açıktan üniversiteye kadar okur dedi. Öğretmen bir, iki gün gider, diploma alır dedi. Hem de çalışabilir dedi. Haftada iki kere, üç kere gider sınavlara girer dedi. Ondan sonra diplomayı verirler dedi. Ama sonra biz başvurmadık [Açık Lise'yi kastediyor].

Okula devam eden öğrenci velilerinin, yukarıda Mehmet'in ve Sibel'in durumunda görüldüğü üzere öğretmenler ile ilişkileri diyalog, orta yol bulma, bir hal çare üretme ile sonuçlanırken, okul terk ebeveynlerin okul ile iletişimleri ortak bir dil geliştirememe, çocuklarının çıkarlarını amansız savunamama, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin söylediklerini ve verdikleri kararı eleştirmeden kabul etme ile sonuçlanmaktadır. Marjinal yoksulluk koşulları içerisinde yoksun ve etnik homojen ağlarla çevrilmiş okul terklerin ebeveynleri öğretmenlerin söylediklerini sorgusuz sualsiz kabul etmektedir. Toplumsal kurumlardan kaynak devşirmeye yönelik okulu terklerin ebeveynlerinin sergilediği pasiflik bireysel ataletten ziyade, üyesi bulundukları yoksul etnik grubun ortak geçmiş tecrübelerinden ileri gelmektedir. Okulu terklerin ebeveynleri tıpkı polis, hastane gibi kurumlara güvenmedikleri gibi okula da güvenmemekte ve bu kurumdan kaynak devşirmeye yönelik girişimlerini sıklıkla kendi seçimleri ile de kısıtlamaktadırlar.

SONUÇ

Bu çalışmada öğrencilerin okul başarısı sosyal sermayenin en önemli boyutu olan ebeveyn ağları açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları benzer dezavantajlı çevrelerde yaşamalarına karşın okula devam edenlerin ebeveynlerinin, okul terklerinkine göre daha geniş ve kaynak içeren ağlara sahip olduklarını göstermiştir. Hacim ve niteliğe ilişkin ağ yapısındaki benzemezlikler okula devam edenlerin ebeveynlerini, çocuklarının okul performansını olumlu yönde etkileme konusunda avantajlı kılmakta ve onların korumacı stratejiler geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Okula devam öğrencilerin ebeveynleri, çocuklarının ortak bir kaderi paylaştığı güdüsüyle bir araya gelmekte ve ilginç şekilde aynı mahallelerde yaşamalarına karşın ağları okul terklerin ebeveyn ağları ile kesişmemektedir. Sosyoekonomik açıdan yoksun ve etnik açıdan homojen ağlarla çevrelenmiş okulu terklerin ebeveynleri çocukları için kaynak devşirebilecekleri kurum ve kişilerle ilişki kuramamaktadırlar.

Bu çalışma Colemancı sosyal sermayeden ziyade Bourdieucü sosyal sermaye nosyonunu kavramsal çerçeve olarak kullanmaktadır. Çalışmanın bulguları Colemancı yaklaşımla yorumlanacak olsaydı, okul terklerin ebeveynleri, sorumlulukları dâhilinde olmasına karşın aile içinde ve aile dışında aktif rol almayarak çocuklarını toplumsal normlara adapte etmemekte ve dolayısıyla okulu terk

etmelerine neden olmaktadırlar denebilirdi. Bu bağlamda, sosyal sermayeyi onları elde etme becerisi ile aynı anlamda kullanan Colemancı yaklaşım, bir nevi "başarılı olan başardı" türünden bir totoloji üretmektedir (Portes, 1998). Ancak, Bourdieucü sosyal sermaye nosyonu, ebeveyn ağ yapılarının kaynaklara ulaşma yetisini işgal ettikleri sosyoyapısal konumlar, bu konumlardan doğan yatkınlıklar/habitus ve kaynak devşirilecek alanlardaki 'oyun kurallarıyla' ilişkilendirerek toplumsal yeniden üretim mekanizmalarını faş etmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmadaki okul terklerin ebeveynleri konumları dolayısıyla (marjinal yoksulluk, alt-proleter yaşam, etnik kimlik) edindikleri sermaye türlerinin kendilerini maruz bıraktığı dünyadaki kısıtları ve imkânları içselleştirmeleri sonucu yönetim erklerinden (muhtar, belediye) ve okuldan kaynak devşirme girişiminde çekingen kalmakta, öğretmenlerle ilişkilerinde pasif davranmaktadırlar. Böylesi tutum ve pratikler, ebeveynlerin ve mensubu oldukları grupların diğer üyelerinin söz konusu alanlarla ilgili geçmiş etkileşimlerinin paylaşılmasından doğan cisimleşmeler olarak görülmelidir.

Sosyal sermaye üzerine bu tartışma, okul terk davranışını anlamak için oldukça önemli metodolojik bir çerçeve de sağlamaktadır. Akademik başarı ve okul terke ilişkin literatürde, eyleyenlerin tarihsel ve sosyoyapısal lokasyonlarını gözden kaçıran ve onlara *iradecilik* yükleyen *metodolojik bireyci* yaklaşımlar ağırlıktadır. Bu çalışmalar görüşmecilerin söylediklerini basit gerçekler olarak kabul ederek, okul terki bir çeşit *kendi isteğiyle seçilmiş bir yol/edinim* olarak sunmaktadırlar. Ancak bu çalışmanın gösterdiği üzere okulu terk, her ne kadar görüşmecinin *kendi isteği* (self-selection) gibi görünse de, eyleyenin toplumsal yapıyı, ona ilişkin kısıt ve imkânları içinde taşıması itibarıyla bireysel olarak karar verilmiş bir edinim olmaktan oldukça uzaktır. Bu arka plan dâhilinde, okul terke yoğunlaşırken, diğer birçok çalışma alanında olduğu üzere, görüşmecilerin ifadelerini yalın gerçekler olarak almak yerine, onların beyanları araştırmacının gözlemlediği yapının içine oturtulmalıdır (Calhoun, 2007). Dolayısıyla, bu çalışmada okulu terk edimi, okul alanı içerisinde geçerli *oyun kurallarının* belirlediği beklentilerin, temel sosyalizasyon süreçlerinde edinilen habitusa denk düşmemesinin yarattığı uyumsuzluktan kaynaklanan bir geri çekilme olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N.S.(2001) The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record* 103 (5) (October): 760–822.

Berg, B.L. (2012) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 8. ed. Boston: Pearson.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. John G. Richardson, 241–58. New York: Greenwood Press.

Calhoun, C. (2007). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*, ed. Güney Çeğin, Alim Arli, Ümit Tatlican, ve Emrah Göker, 77–130. İstanbul: İletişim Yayınları.

Cansiz, M., Özbaylanli, B. & Çolakoğlu, M.H. (2018). Effects of Cultural Capital on Educational Attainment in Turkey. *Journal of Economy Culture and Society*,

Cemalcılar, Z., Gökşen, F. & Çelik, Ç. (2012) *İlköğretimde Okulu Terke Neden Olan Demografik, Sosyal Ve Çevresel Faktörlerin Belirlenmesi Çalışması.* 108K222. TÜBİTAK SOBAG Proje.

Coleman, J.S. (1994) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass. [u.a.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (1)

Crosnoe, R. (2006) The Connection Between Academic Failure ve Adolescent Drinking in Secondary School. *Sociology of Education* 79 (1): 44–60.

Dika, S. L., & Singh, K (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research* 72 (1): 31–60.

Eğitim Reformu Girişimi (2010). *Eğitim İzleme Raporu 2009* http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/izlemeraporu2009.pdf.

Eğitim Reformu Girişimi (2011). *Eğitim İzleme Raporu 2010* http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_SON.pdf.

Fındık, L.Y., & Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin PISA 2009 Başarılarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 19 (2): 249–73.

Göker, E. (2007) "Ekonomik İndirgemeci mi dediniz?" *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*, ed. Güney Çeğin, Alim Arli, Ümit Tatlican, ve Emrah Göker, 277–302. İstanbul: İletişim Yayınları.

Günkör, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 15 (1).

Horvat, E. M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal 40* (2): 319–351.

Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Okulu Terkeden Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Sosyo-Ekonomik Profilleri: Şanlıurfa Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 24 (2).

Kohlbacher, F. (2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research *Forum Qualitative Sozialforschung 7* (1).

Valerie, E.L & Burkam, D.T. (2003) Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal* 40 (2): 353.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Morrow, V. (1999) Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-being of Children and Young People: a Critical Review. *Sociological Review* 47 (4): 744–765.

Murdock, T. B. (1999). The Social Context of Risk: Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School. *Journal of Educational Psychology* 91 (1): 62–75.

Oakes, J. (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequalities.* New Haven, CT: Yale University Press.

OECD (2009) *Education at a Glance 2009 OECD Indicators*. Paris: OECD. http://site.ebrary.com/id/10333350.

Özcan, K., Balyer, A. & Yıldız, A. (2018). Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, August, 532–47.

Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001) Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces 79* (3): 881–911.

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology 24* (1): 1–24.

Rankin, B. H., & Aytac, I. A. (2006) Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey. *Sociology of Education 79* (1): 25–43.

Rumberger, R. W. (1987) High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research 57* (2): 101–121.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. & Hunt, F. (2010) *School Drop Out: Patterns, Causes, Changes and Policies*. Paper Commissioned for the Education For All Global Monitorin Report The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. UNESCO.

Sackmann, R., Windzio, M. & Wingens, M. (2001) Unemployment and Social Mobility in East Germany. *International Journal of Sociology and Social Policy 21* (4/5/6): 92–117.

Schlichter, N.(2003) *Qualitative Forschung–nur Der Kleine Bruder Quantitativer Methoden? Eine Frage Vor Dem Hintergrund Der Qualitativen Verfahren: Inhaltsanalyse Nach Mayring Und Grounded Theory-ansatz*. GRIN Verlag.

Smits, J. & Hoşgör, A. (2006) Effects of Family Background Characteristics on Educational Participation in Turkey. *International Journal of Educational Development 26* (5) (September): 545–560.

SoL. 2018. "Türkiye Okul Terk Etmede Avrupa Birincisi." *Haber soL*, Eylül 2018. http://haber.sol.org.tr/toplum/turkiye-okul-terk-etmede-avrupa-birincisi-247879.

Stanton-Salazar, R.D. (2001) *Manufacturing Hope and Despair: the School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.

Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S.M. (1995) Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks Among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education 68* (2) (April): 116.

Swartz, D. (1997) *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

Tansel, A. (2002) Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors. *Economics of Education Review 21* (5): 455–470.

Taş, A., Selvitopu A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terk Nedenleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, June.

Teachman, J.D., Paasch, K., & Carver, K. (1996) Social Capital and Dropping Out of School Early. *Journal of Marriage and Family 58* (3): 773–783.

Wacquant, L. J. D. (1997) Three Pernicious Premises in the Study of the American Ghetto. *International Journal of Urban and Regional Research* 21 (2): 341–353.

Wacquant, L. J. D. (2011) *Kent paryaları: ileri marjinalliğin karşılaştırmalı sosyolojisi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi

Wagenaar, T.C. (1987). What Do We Know About Dropping Out of High School? *Research in the Sociology of Education and Socialization* 7: 161–190.