



Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Akademik İsteklilik, Akademik Benlik Yeterliği ve Kültürel Sermaye Arasındaki İlişki

Gökhan Arastaman ¹, Murat Özdemir ²

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin akademik istekliliğe ilişkin görüşleri, akademik öz yeterlik inancı ve kültürel sermaye bağlamında incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye örneğinde yer alan ve tabakalı örnekleme tekniği ile seçilen 788 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara Kültürel Sermaye Ölçeği, Akademik Benlik Yeterliği Ölçeği ve Akademik İsteklilik Ölçeği uygulanmıştır. Veriler, betimsel istatistiklerin yanı sıra regresyon ve yol analizi kullanılmak suretiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları kültürel sermaye, akademik benlik yeterliği ve akademik isteklilik arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkartmıştır. Kültürel sermaye ve akademik benlik yeterliği, akademik istekliliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki ilişkide ise akademik benlik yeterliği aracı bir etkiye sahiptir. Araştırma bulgularına dayalı olarak akademik istekliliğinin gelişiminde önemli bir rol oynayan kültürel sermayenin, bu etkiyi, akademik benlik yeterliği üzerinden gerçekleştirdiği genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akademik isteklilik
Öz yeterlik inancı
Kültürel sermaye
Lise öğrencisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.08.2018
Kabul Tarihi: 17.12.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 07.01.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8103

Giriş

Son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çeşitli sınav sonuçları, Türk öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kaygı verici olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin 2015 PISA uygulamasında fen okuryazarlığında Türkiye'nin 72 ülke arasında 54üncü; okuma becerileri ile matematik okuryazarlığında ise 50inci sırada yer aldığı açıklanmıştır (OECD, 2015). Benzer şekilde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM, 2017) verilerine göre Yükseköğretime Geçiş Sınavında (YGS) 655 bin adayın sınav barajının altında kaldığı; 37 bin adayın ise sıfır puan aldıkları açıklanmıştır. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda kimi öğrencilerin okul terk eğilimi taşıdıkları ve okula devamsızlık yaptıkları saptanmıştır (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Şimşek, 2011). Bu vahim durumun olası birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerden birinin de öğrencilerin 'düşük düzeyde akademik istekliliğe sahip olmaları' olduğu ifade edilmektedir (Moore, 2014; Suh ve Suh, 2006).

Akademik isteklilik (academic aspiration), akademik amaçların başarılması (liseden mezun olma, üniversiteye başlama ve üniversiteden mezun olma) gibi uzun vadeli akademik sonuçlarla ilgili bir kavramdır (Redd, Brooks ve McGarvey, 2001). Bununla birlikte akademik isteklilik, öğrencinin aldığı eğitime ve kendi geleceğine ilişkin yine kendisinin belirlediği hedefleri de kapsamaktadır (Plucker, 1996). Akademik isteklilik (i) *ilham (inspiration)* ve (ii) *yükselme isteği (ambition)* olmak üzere iki

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, gokhanarastaman@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

temel bileşenden meydana gelmektedir. İlham, bireyin belirli bir faaliyeti tamamen içsel nedenlere dayalı olarak yapma arzusu ve isteğidir. Başka bir deyişle birey bir faaliyeti keyif aldığı için yapmaktadır. Dolayısıyla akademik istekliliğin ilham boyutunda öğrenci, akademik çalışmaları kendisi istediği ve bundan keyif aldığı için yapma eğilimi taşımaktadır. Akademik istekliliğin ikinci boyutunu oluşturan yükselme isteği ise bireyin geleceği ile ilişkili amaç yönelimidir. Yükselme isteği taşıyan bir öğrenci, kendi geleceğine yönelik amaçlarını belirlemiş ve bu amaçlara ulaşabilmek için çaba göstermektedir (Plucker, 1998).

Öğrenci çıktıları ile pozitif ilişki göstermesi nedeniyle akademik istekliliğe odaklanan çalışmaların sayısında son yıllarda bir artış gözlenmektedir (Ahmavaara ve Houston, 2007; Carroll vd., 2009; Mau ve Bikos, 2000; McCollum ve Yoder, 2011; Paulson, Coombs ve Richardson, 1990; Uwah, McMahan ve Furlow, 2008). Bu kapsamdaki çalışmaların birinde akademik isteklilik ile akademik başarı arasında güçlü bir korelasyon olduğu saptanmıştır (Paulson vd., 1990). Bir diğer çalışmada ise akademik istekliliğin görece akran ilişkilerine bağlı olduğu gözlenmiştir (Haller ve Butterworth, 1960). Haller ve Virkler (1993) ise akademik istekliliğin bir ölçüde sosyo-ekonomik düzey (SED) ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise kırsal ya da kentsel yerleşim yerlerinde ikamet eden öğrenciler arasında akademik isteklilik arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Haller ve Sewell, 1957). Park'ın (2008) çalışmasında ise boşanmış ebeveyn çocuklarının akademik istekliliklerinin anne ve babasıyla birlikte yaşayan çocuklara oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Glass, Neulinger ve Brim (1974) tek çocuklar ile ilk doğan kardeşlerin diğer çocuklara göre daha yüksek bir akademik istekliliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin akademik istekliliğinin okulda uygulanan eğitim programı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi okul değişkenlerinden etkilendiği keşfedilmiştir (Pascarella, 1984). Anlaşılacağı üzere önceki çalışmalar akademik istekliliğin olası nedenleri ve sonuçları üzerine odaklanmış görünmektedir. Bu bağlamda akademik istekliliğin olası yordayıcılarından birinin de akademik benlik yeterliği olduğu düşünülebilir.

Akademik benlik yeterliği (academic self-efficacy) "belirli bir eğitimsel performansı başarabilmek amacıyla kişinin, sahip olduğu potansiyeli örgütleyebileceğine ve hayata geçirebileceğine ilişkin taşıdığı inanç" şeklinde tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995). Akademik benlik yeterliği, Bandura'nın *benlik yeterliği* kavramsallaştırmasından türetilmiştir. Bandura (1986, 1997) benlik yeterliğini genel-geçer bir özellik olmaktan daha ziyade *belirli alanlara-özgü* psikolojik bir yapı olduğu görüşünü savunmaktadır. Başka bir deyişle Bandura, bireylerin her alanda yeterlik inancı taşıması yerine belirli görevler ve alanlarda yeterlik algısı taşıyabileceklerini düşünmektedir. Bu bağlamda akademik benlik yeterliği, bir öğrencinin akademik alanda başarılı olabileceğine ilişkin sahip olduğu bir inanç olarak tanımlanabilir.

Önceki çalışmalar genel olarak akademik benlik yeterliğinin okul başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Muijs, 1997). Bununla birlikte bir çalışmada akademik benlik yeterliği ile okul başarısı arasında neden-sonuç ilişkisi olduğu yönünde güçlü bulgulara rastlanmıştır (Marsh, Byrne ve Yeung, 1999). Marsh'ın (1990) yürütmüş olduğu boylamsal bir çalışmada da akademik başarının önemli yordayıcılarından birinin de akademik benlik yeterliği olduğu keşfedilmiştir. Anlaşılacağı üzere önceki çalışmalarda akademik başarı ile akademik benlik yeterliği arasındaki ilişkinin *doğrudan etki modeline* dayalı yürütüldüğü görülmektedir. Doğrudan etki modeli değişkenler arasında doğrudan bir bağlantıyı varsayar. Oysa akademik başarının temel nedenlerinden birisi de akademik istekliliktir (Moore, 2014; Paulson vd., 1990). Dolayısıyla önceki çalışmaların akademik başarı üzerinde akademik istekliliğin *dolaylı etkisini* ihmal etmiş oldukları düşünülebilir. Nitekim Marsh ve Craven (1997) akademik benlik yeterliğinin akademik isteklilik üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Carroll ve diğerleri (2009) de çalışmalarında benlik yeterliği ile akademik isteklilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda akademik benlik yeterliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan değil, akademik istekliliğin aracılığı ile gerçekleştiği varsayılabilir.

Akademik benlik yeterliği odaklı alanyazın taramalarında araştırmaların yoğun olarak akademik benlik yeterliğinin sonuçları üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu kapsamdaki çalışmalar büyük oranda akademik benlik yeterliğinin akademik başarı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır (Cokley, 2000; Marsh ve Martin, 2011; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005; Marsh ve Hau, 2003). Akademik benlik yeterliğinin gelişiminde rol oynayan etmenlere yönelik araştırmaların ise görece sınırlı olduğu söylenebilir. Bu kapsamdaki bir çalışmada öğrencinin aile geçmişinin akademik benlik yeterliği gelişiminde rol oynayan önemli etmenlerden biri olduğu saptanmıştır (Chapman, Lambourne ve Silva, 1990). Dolayısı ile akademik benlik yeterliğinin gelişiminde, öğrencinin kişilik gelişiminde önemli bir etki gösteren sosyo-kültürel bağlamın da rol oynayabileceği düşünülebilir.

Alanyazında akademik başarı üzerinde öğrencinin sahip olduğu bilişsel yeteneklere oranla sosyo-ekonomik etmenlerin görece daha belirleyici olduğunu öne süren görüşler de bulunmaktadır (Lee ve Burkam, 2002). Bu kapsamdaki görüşlerin temel dayanaklarından biri *Coleman Raporudur*. Amerikan kamu okulları üzerine yürütmüş olduğu klasik çalışmasında Coleman (1966), Asya kökenli Amerikalılar hariç tüm okul kademelerinde azınlık gruplarının beyazlara oranlara düşük akademik başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, akademik başarı üzerinde aile geçmişinin önemli bir etmen olduğuna işaret etmektedir. Ailenin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerin ise öğrencinin sosyalleşmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğrencinin akademik benlik yeterliğinin gelişiminde rol oynayan aile geçmişine ait özelliklerin bir bölümü *kültürel sermaye* kavramı altında incelenmektedir. Önceki araştırmalar kültürel sermayenin akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymuştur (DiMaggio, 1982; Lee ve Bowen, 2006).

Kültürel sermaye (cultural capital), Bourdieu'nun kavramsallaştırıp geliştirdiği bir sermaye biçimidir. Bourdieu (1986), toplumsal yaşamda aktörlerin *ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel* olmak üzere dört farklı sermayeye sahip olabileceklerini düşünmüştür. Bunlardan birini teşkil eden kültürel sermaye bireylere aileden ve/veya aldıkları eğitim yoluyla kazandırılmaktadır. Kültürel sermayenin üç biçimi vardır; *i) bedenselleşmiş* (örnek: çocukluktan itibaren edinilmiş konuşma ve yazma alışkanları ile bedeni kullanma biçimi, *ii) nesneleşmiş* (Örnek: kitap, resim, sanat ve bilimsel eser gibi kültürel beceriye dayalı nesnelere) ve *iii) kurumsallaşmış* (Örnek: eğitim yoluyla ortaya çıkan eşitsizlikler) (Göker, 2007, s. 282-283). Bu bağlamda orta sınıfa mensup ailelerin çocukları doğdukları andan itibaren okul ortamında başarı gösterebilmek için gerekli donanımı edinmektedir. Oysa işçi ailelerinden gelen öğrenciler, tarafsız gibi görünen okullarda bir bakıma eşit olmayan koşullarda orta sınıf aile çocukları ile kıyaslandığında görece başarısız olmakta; söz konusu başarısızlığın nedeni olarak da çocuğun *yeteneksizliği!* gösterilmektedir. Böylece topluma ilişkin sınıfsal eşitsizlikler okul örgütü üzerinden meşrulaştırılmaktadır (Marshall, 1999, s. 448). Bu meşrulaştırmanın bir sonucu olarak da sınıfsal eşitsizlikler okul üzerinden yeniden üretilmektedir.

Kültürel sermaye ve akademik başarı üzerine oldukça geniş kapsamlı bir alanyazın bulunmaktadır (Dumais, 2002; Lareau, 1987; Lee ve Bowen, 2006; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999; Sullivan, 2001). Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak kültürel sermaye ve eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkilerin *doğrudan etki modelinin* esas alınarak incelendiği görülmektedir. Oysa önceki araştırmalar eğitimsel çıktılar bağlamında ele alınarak incelenen kültürel sermayenin akademik başarının yanı sıra öğrencinin akademik benlik yeterliğinin (Hatlevik, Guomundsdottir ve Loi, 2015); okula erişim (De Graaf, De Graaf ve Kraaykamp, 2000); sosyal içerme (Lareau ve Horvat, 1999); yaşam kalitesi (Kim ve Kim, 2009); psikolojik iyi oluş (Morrow, 1999); okul bağlılığı (Rodríguez, 2009) ve okula devam (Wells, 2008) değişkenleri ile de güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasında çeşitli aracı değişkenlerin rol oynaması da muhtemel görünmektedir. Bu aracı değişkenlerden birinin de akademik benlik yeterliğinin olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak; eğitimsel sürecin temel hedefi öğrencide istendik davranışı kazandırmaktır. Devletin, toplumun ve ailenin temel beklentilerinden biri de öğrencilerin akademik alanda başarılı olmasıdır. Akademik isteklilik, öğrenci başarısı üzerinde rol oynayan önemli bir etmendir (Moore, 2014). *Akademik benlik yeterliği* ise akademik istekliliğin oluşumunda rol oynayan etmenlerden birisidir (Marsh ve Craven, 1997). Akademik benlik yeterliğinin şekillenmesinde ise diğer etmenlerin yanı sıra öğrencinin sahip olduğu *kültürel sermaye* önemli bir rol oynamaktadır (Aguayo, Herman, Ojeda ve Flores, 2011). Bu bağlamda ilgili alanyazının temel doğurgularından birisi akademik isteklilik üzerinde akademik benlik yeterliği ve kültürel sermayenin rol oynadığıdır (Carroll vd., 2009; Dumais, 2002; Lareau, 1987; Lee ve Bowen, 2006; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999; Sullivan, 2001). Ancak akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki iç içe geçmiş ilişkileri bir arada ele alıp çözümleyen çalışmalara alanyazın taramalarında rastlanamamıştır. Bununla birlikte akademik istekliliğe odaklanan önceki çalışmaların genel olarak *doğrudan etki modeli* temel alınarak yürütüldüğü görülmektedir (Haller ve Butterworth, 1960; Haller ve Virkler, 1993; Haller ve Sewell, 1957; Glass vd., 1974; Pascarella, 1984). Oysa akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişkilerin doğrudan değil, *dolaylı etki modeline* dayalı incelenmesi, bu değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin doğası hakkında daha bütüncül ve daha gerçekçi bir görünüm sunabilir.

Bu genel çerçeve bağlamında araştırmanın problemi, akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişkilerin Türkiye evrenindeki Anadolu Liselerinde nasıl bir görünüm gösterdiğidir. Araştırmanın gerekçesi ise, Türkiye yerelinde ortaöğretim öğrencilerinin görece düşük akademik başarı göstermeleri ile bazı öğrencilerin okula ve eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; ÖSYM, 2017; Özer vd., 2011; Şimşek, 2011). Mevcut çalışma, bu ve benzeri nitelikteki olumsuz öğrenci çıktılarının Türkiye yerelindeki olası nedenlerini, *akademik isteklilik*, *akademik benlik yeterliği* ve *kültürel sermaye* değişkenleri özelinde keşfetme iddiası taşımaktadır. Mevcut araştırmanın, öğrenci-merkezli yaşanan bu sorunların olası nedenlerini keşfetme ve sorgulama iddiası taşıyan uluslararası ve yurtiçi alanyazına görece katkı sunması umulmaktadır. Araştırma sonuçlarının, öğrencilerin akademik istekliliğini artırma yönünde gayret gösteren, başta MEB olmak üzere tüm politika yapıcılara ve paydaşlara bu süreçte ampirik destek sunması da beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt-Problemler

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermayeye ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaçla uyumlu olarak araştırmanın alt-problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencilerin akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermayeye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrenci görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Kültürel sermaye ve akademik benlik yeterliği, akademik istekliliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki ilişkide akademik benlik yeterliği aracı bir etkiye sahip midir?

Yöntem

Akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma, *ilişkisel tarama modelinde* desenlenmiştir. Bu modelde değişkenler arasında ilişki olup olmadığı herhangi bir etkileme olmadan belirlenmeye çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2000, s. 359). Bu kapsamda araştırma verisi, nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'deki 2423 Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören toplam 1.358.169 lise öğrencisi oluşturmaktadır (MEB, 2018). Bu büyüklükteki evrene ulaşmanın pratikte mümkün olmaması nedeniyle araştırma, örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde *kuramsal örneklem büyüklükleri* tablosundan yararlanılmış ve 1.358.169 öğrenciden oluşan Türkiye evrenini .05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 384 öğrencinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990, s. 202; aktaran Balcı, 2005, s. 95). Araştırmada *tabakalı örnekleme* tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) esas alınmıştır. İBBS'ye göre Türkiye, ekonomik, sosyal ve coğrafi benzerlikler temelinde 12 bölgeye ayrılmış olup, bu bölgeler, *Düzy-1* olarak isimlendirilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018). Bu bağlamda araştırma evreni, İBBS Düzy-1 esas alınarak 12 tabakaya ayrılmıştır. Her tabakadan kaç öğrencinin örnekleme alınacağına ise her bir bölgedeki toplam öğrenci sayısının Türkiye evrenindeki oranı baz alınarak hesaplanmıştır. Her bir tabakadan hangi il ve bu illerden hangi okulların örnekleme yer alacağına ise *basit tesadüfi örnekleme* yöntemiyle karar verilmiştir. Bu amaçla her bir bölgede yer alan okul listeleri hazırlanarak, basit tesadüfi örnekleme yoluyla, araştırma kapsamına dahil edilecek okullar kura çekilmek suretiyle belirlenmiştir. Veri toplama sürecindeki olası problemler göz önünde bulundurularak uygulama yapılacak okullara 100'er adet olmak üzere toplam 1200 ölçek dağıtılmıştır. Veri toplama süreci sonunda 788 adet ölçek, veri analizine uygun olarak geri dönmüştür. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Listesi

İller (Düzy-1) (f)											
Istanbul	Ankara	Bursa	Aydın	Balikesir	Mersin	Samsun	Aksaray	Trabzon	Siirt	Malatya	Iğdır
77	74	66	72	59	65	59	71	63	68	53	61
Cinsiyet (f)											
Kadın						Erkek					
473						315					
Sınıf (f)											
Lise 1			Lise 2			Lise 3			Lise 4		
93			321			365			9		

Tablo 1'den izlenebileceği gibi 12 bölgeden en fazla katılım İstanbul ilinden gerçekleşmiştir ($f = 77$). En az katılım sağlayan il ise Malatya'dır ($f = 53$). Cinsiyete göre bakıldığında ise kadın katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir ($f = 473$). Sınıf düzeyinde incelendiğinde ise Lise 3'üncü sınıfa devam öğrencilerin daha fazla ($f = 365$); buna karşın Lise 4'üncü sınıf öğrencilerin ise en az katılım gösterdikleri görülmektedir ($f = 9$).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, *kişisel bilgiler*, *Akademik İsteklilik Ölçeği*, *Akademik Benlik Yeterliği Ölçeği* ve *Kültürel Sermaye Ölçeği* olmak üzere dört bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Akademik İsteklilik Ölçeği

Akademik İsteklilik Ölçeği (AİÖ), Plucker (1996) tarafından geliştirilmiştir. AİÖ, beş alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. AİÖ, *hiç katılmıyorum* ile *tamamen katılıyorum* arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105'dir. AİÖ, şu alt

boyutlardan oluşmaktadır; (i) *yükselme isteği* (5 madde; alfa = .73), (ii) *okula yönelik ilham* (3 madde; alfa = .67), (iii) *başarı güdüsü* (6 madde; alfa = .72), (iv) *okuldan ve yaşamdan keyif alma* (4 madde; alfa = .75) ve (v) *okulun taşıdığı önemi* (3 madde; alfa = .79) (Plucker, 1996). Ölçekte yer alan örnek ifadeler arasında “başarılı bir kariyer için sabırsızlanıyorum” ile “ne yaparsam yapayım, başarılı olamıyorum (ters madde)” bulunmaktadır. AİÖ'nün Türkçe uyarlaması mevcut araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda öncelikle AİÖ'de yer alan ifadeler bir İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçeleştirilmiştir. Ardından Türkçe-form, bir başka İngiliz dili uzmanı tarafından orijinal dile geri çevirisi yapılmıştır. Bu aşamada bir başka İngiliz dili uzmanı tarafından AİÖ'nün orijinal-form ve tercüme-formunda yer alan ifadeler dilsel/anlamsal yönden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda AİÖ'nün Türkçe formunun İngilizce formu ile anlam ve dil yönünden eş-değer olduğuna karar verilmiştir. Türkçe-Form ayrıca, bir Türk dili uzmanının görüşüne sunulmuştur. Böylece AİÖ uygulamaya hazır hale getirilmiştir. AİÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 788 katılımcıya ait veri dosyası üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin tümü ve boyutlar bazında elde edilen Cronbach alfa değerleri şu şekildedir; [*yükselme isteği* = .61; *okula yönelik ilham* = .72; *başarı güdüsü* = .59; *okuldan ve yaşamdan keyif alma* = .74; *okulun önemi* = .85; AİÖ_{tüm} ölçek = .83]. AİÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla beş faktörlü ölçek yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiş olup, uyum değerleri şu şekilde hesaplanmıştır; [$\chi^2 = .638.85$, $sd = 179$, $\chi^2/df = 3.56$, $RMSEA = .05$, $GFI = .97$, $IFI = .93$, $CFI = .93$, $AGFI = .96$]. Elde edilen bu değerler 5 faktörlü AİÖ'nün Türk kültüründe de geçerli olduğuna ilişkin kanıt sunmuştur (Cole, 1987; Kline, 2005). Bu sonuçlara göre AİÖ'nün, Türk kültürü için uygun bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Benlik Yeterliği Ölçeği

Akademik Benlik Yeterliği Ölçeği (ABYÖ), Peterman (2002) tarafından geliştirilmiştir (aktaran Tekeli, 2010, s. 94). ABYÖ'nün Türkçe uyarlaması ise Tekeli (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ABYÖ, tek boyutlu ve 13 madde içermektedir. ABYÖ *hiç katılmıyorum* ile *tümüyle katılıyorum* arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65'dir. Türkçe uyarlama çalışması kapsamında 13 maddelik ABYÖ'nün Cronbach alfa değeri .79 olarak hesaplanmıştır (Tekeli, 2010, s. 101). ABYÖ'de yer alan örnek maddeler arasında “okulda çaba gösterdiğim zaman başarılı sonuçlar elde edebilirim” ve “ne olursa olsun okulda başarılı olacağım” yer almaktadır. ABYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri mevcut araştırmanın 788 kişiden oluşan veri seti üzerinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ABYÖ'nün Cronbach alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır. ABYÖ'nün tek boyutlu yapısının geçerliği ise DFA ile incelenmiştir. ABYÖ'nün 1 ve 4üncü maddeleri arasında yapılan modifikasyonla birlikte elde edilen DFA sonuçları şu şekildedir; [$\chi^2 = 371.85$, $sd = 64$, $\chi^2/df = 5.71$, $RMSEA = .07$, $GFI = .97$, $IFI = .90$, $CFI = .90$, $AGFI = .96$]. Hesaplanan DFA değerleri bir bütün olarak değerlendirilmiş olup, ABYÖ'nün 13 maddelik Türkçe formunun mevcut araştırmada geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cole, 1987; Kline, 2005).

Kültürel Sermaye Ölçeği

Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ), Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilmiştir. KSÖ, dört alt boyut ve 30 madde içermektedir. KSÖ, *hiç katılmıyorum* ile *tamamen katılıyorum* arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. KSÖ, şu alt boyutlardan oluşmaktadır; (i) *entelektüel birikim* (13 madde; alfa = .92), (ii) *katılım* (7 madde; alfa = .87), (iii) *kültürel bilinç* (5 madde; alfa = .78) ve (iv) *kültürel potansiyel* (5 madde; alfa = .85) (Avcı ve Yaşar, 2014). Ölçekte yer alan örnek ifadeler arasında “edebiyatla ilgilenirim” ile “her ay düzenli kitap okurum” yer almaktadır. KSÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği mevcut araştırmanın 788 katılımcıdan toplanmış olan veri seti üzerinde tekrar değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için boyutlar bazında Cronbach alfa katsayı değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan alfa değerleri şu şekildedir; [*entelektüel birikim* = .89; *katılım* = .81; *kültürel bilinç* = .75; *kültürel potansiyel* = .81; KSÖ_{tüm} ölçek = .92]. Bu sonuçlar KSÖ'nün mevcut araştırma için güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır. KSÖ'nün dört faktörlü yapısının geçerliği için DFA yapılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir; [$\chi^2 = 1485.09$, $sd = 371$, $\chi^2/df = 4.00$, $RMSEA = .06$, $GFI = .95$, $IFI = .87$, $CFI = .87$, $AGFI = .95$]. Hesaplanan uyum iyiliği değerleri KSÖ'nün dört faktörlü yapısının bu araştırma için de geçerli olduğuna ilişkin kanıt sunmuştur (Cole, 1987; Kline, 2005).

İşlemler ve Veri Analizi

Araştırma verileri 2017-2018 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Ölçekler, 12 ilden kura yolu ile belirlenmiş olan okullara posta yolu ile gönderilmiş; yine posta yoluyla okullar tarafından araştırmacılara ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci, gönüllülük esasına dayalı yürütülmüştür. Ölçek doldurma süresi ortalama 15 dakika sürmüştür. Okullardan dönen ölçekler bilgisayar ortamına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur. Ardından kayıp veri ve uç değer analizleri yapılarak veri seti, analize hazır hale getirilmiştir. Analiz öncesinde ölçeklerdeki ters maddeler düzeltilmiş ve boyutlar bazında toplam puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra veri setinin çok değişkenli analizlere uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerine bakılmıştır. Bu kapsamda basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin .05 ile -.57 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çok değişkenli analizler kullanıldığı için değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Bu kapsamda değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Tablo 2'den de izlenebileceği gibi araştırma değişkenlerinin alt-boyutları arasındaki korelasyon değerleri .80'in altındadır. Analizde ayrıca çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için tolerans ve varyans büyütme değerleri incelenmiş, VIF değerinin 10'un altında, tolerans değerinin ise 0.20'den büyük olduğu görülmüştür (Green ve Salkind, 2010). Bu sonuçlara göre alt-boyutlar arasında çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Araştırma verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, Pearson korelasyon katsayısı, regresyon ve yol analizi kullanılmıştır. Anlamlılık testleri .05 düzeyinde yapılmış olup, veri analizinde paket programlar kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Araştırma Değişkenlerine Yönelik Görüşlerine ve Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular

Veri analizinde ilk olarak araştırma değişkenlerine ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Ort.	SS.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Akademik İ.	3.51	.54												
2 Yükselme	4.18	.64	.59*											
3 İlham	2.70	.96	.64*	.12*										
4 Başarı	3.70	.61	.74*	.39*	.27*									
5 Keyif	2.97	.92	.70*	.22*	.37*	.42*								
6 Önem	3.57	1.08	.72*	.31*	.51*	.37*	.30*							
7 Öz Yeterlik	3.82	.66	.61*	.37*	.35*	.51*	.37*	.48*						
8 Kültürel S.	3.32	.60	.39*	.31*	.17*	.41*	.16*	.26*	.40*					
9 Birikim	3.38	.68	.35*	.27*	.14*	.35*	.16*	.25*	.36*	.88*				
10 Katılım	2.90	.82	.26*	.20*	.14*	.26*	.11*	.14*	.19*	.81*	.55*			
11 Bilinç	3.38	.81	.26*	.21*	.11*	.29*	.07*	.19*	.31*	.74*	.49*	.60*		
12 Potansiyel	3.69	.75	.36*	.28*	.14*	.40*	.15*	.22*	.44*	.66*	.48*	.39*	.40*	

* $p < .05$; $N = 788$

Tablo 2'den izlenebileceği gibi öğrenciler akademik istekliliğe ilişkin maddelere *katılıyorum* düzeyinde yanıt vermişlerdir ($Ort. = 3.51; SS = .54$). Akademik istekliliğin alt boyutlarına göre öğrenci görüşleri ise *tamamen katılıyorum* ile *orta düzeyde katılıyorum* düzeyinde değişmektedir. Öğrenciler, akademik öz yeterlik inancına ilişkin ifadelerle *katılıyorum* düzeyinde yanıt vermişlerdir ($Ort. = 3.82; SS = .66$). Katılımcılar kültürel sermaye ölçeğinde yer alan ifadelerle *katılıyorum* düzeyinde yanıt vermişlerdir ($Ort. = 3.32; SS = .60$). Kültürel sermayenin alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri ise *katılıyorum* ile *orta düzeyde katılıyorum* şeklindedir. Akademik isteklilik ile akademik öz yeterlik inancı arasında *orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki* bulunmaktadır ($r = .61; p < .05$). Akademik isteklilik ile kültürel sermaye arasında *pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir ($r = .39; p < .05$). Kültürel sermaye ile akademik öz yeterlik inancı arasında da *orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki* saptanmıştır ($r = .40; p < .05$).

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Regresyon Analizi Sonuçları ve Değişkenler Arası Yapısal Yollar

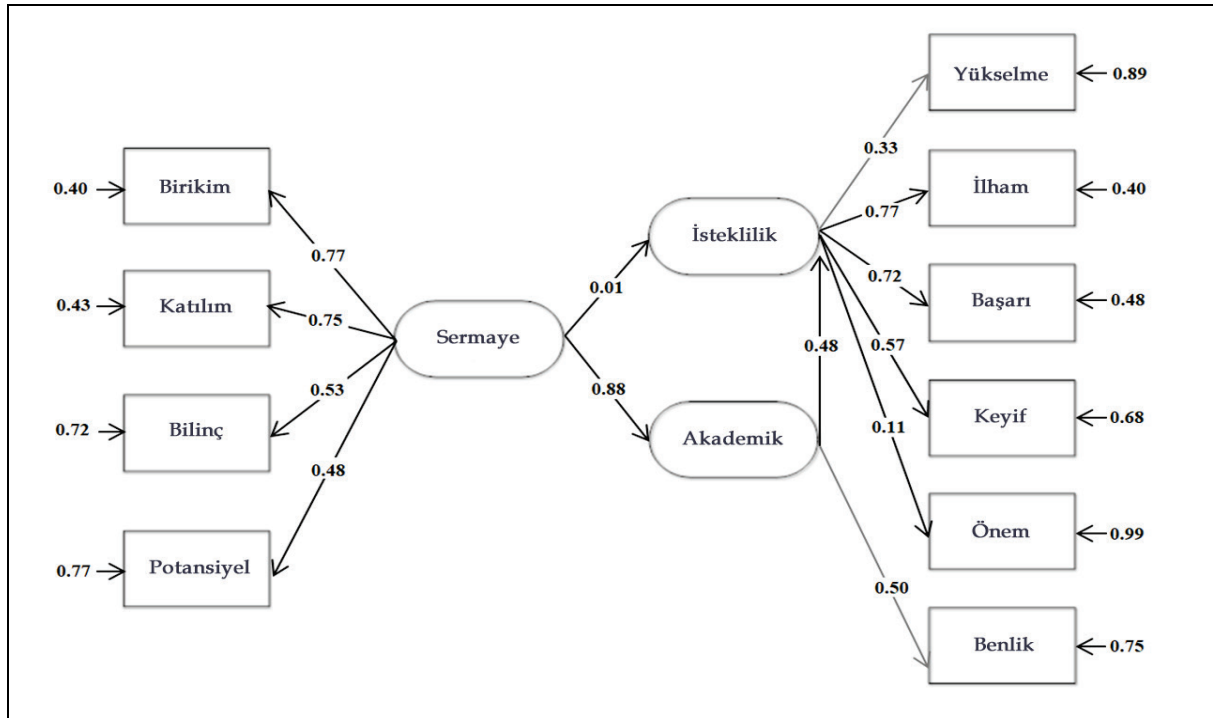
	Bağımsız Değişken	Yapısal Yollar	Bağımlı Değişken	β	t
Doğrudan Etkiler	Kültürel Sermaye	→	Akademik Öz Yeterlik	.40	12.48*
	Kültürel Sermaye	→	Akademik İsteklilik	.39	11.94*
	Akademik Öz Yeterlik	→	Akademik İsteklilik	.61	21.98*
Dolaylı Etkiler	Kültürel Sermaye	→	Akademik İsteklilik	.01	4.35*

* $p < .001; N = 788$

Tablo 3'ten de görüleceği üzere kültürel sermaye, akademik öz yeterlik inancı ($t = 12.48; p < .001$) ile akademik istekliliğin ($t = 11.94; p < .001$) anlamlı bir yordayıcısıdır. Benzer biçimde akademik öz yeterlik inancı, akademik istekliliğin anlamlı bir yordayıcısıdır ($t = 21.98; p < .001$). Tablo 3'ten izlenebileceği gibi doğrudan etki modeline göre kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki standardize regresyon katsayı değeri $\beta = .39$ iken, akademik öz yeterlik inancının aracılık etkisinin test edildiği dolaylı etki modelinde kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki standardize regresyon katsayı değeri, $\beta = .19$ olarak hesaplanmıştır.

Yol Analizine İlişkin Bulgular

Kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki ilişkide, akademik benlik yeterliğinin aracı etkiye sahip olup olmadığı yol analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kültürel Sermaye ile Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkide Akademik Benlik yeterliğinin Rolüne İlişkin Yol Analizi Sonucu

Şekil 1'den izlenebileceği gibi kültürel sermayenin akademik isteklilik üzerindeki etkisi doğrudan değil, akademik öz yeterlik inancının *kısmi aracılık etkisi* üzerinden gerçekleşmiştir. Doğrudan etki modeline göre, kültürel sermaye ile akademik isteklilik ilişkisine ait standardize edilmiş beta katsayı değeri .39 olarak hesaplanmıştır (bk. Tablo 3). Akademik öz yeterlik inancı, aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde ise bu değer .01'e düşmüştür. İki değişken arasında doğrudan etki modelindeki regresyon katsayısının, aracı değişkenin modele dahil edilmesi sonucunda daha düşük sonuç üretmesi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin, modele alınan aracı değişkenin kısmi aracılığı üzerinden gerçekleştiği şeklinde yorumlanmaktadır (Holmbeck, 1997). Dolaylı etki modeline ilişkin hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir [$\chi^2= 229.48$, $sd = 32$, $\chi^2/df = 7.15$, $RMSEA = .08$, $GFI = .98$, $IFI = .88$, $CFI = .88$, $AGFI = .99$]. Bu sonuçlar da modelin görece iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Cole, 1987; Kline, 2005).

Tartışma

Bu araştırmada 788 öğrenciden oluşan örneklem verisine dayalı olarak lise öğrencilerinin akademik isteklilikleri ile kültürel sermaye ve akademik öz yeterlik ilişkisi incelenmiştir. Betimsel istatistikler, katılımcıların orta düzeyde akademik istekliliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu önceki çalışmalarla uyumludur. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Patorelli (2001) de çalışmalarında öğrencilerin akademik istekliliklerinin orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bulgular ayrıca katılımcıların akademik öz yeterlik inançlarının da orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Önceki araştırmalar incelendiğinde de bu bulgunun benzer çalışmalarla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016; Koç ve Arslan, 2017). Katılımcıların kültürel sermaye algılarının ise görece düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu Dumais'in (2002) çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Anılan çalışmada da öğrencilerin kültürel sermaye algılarının görece düşük olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada kültürel sermaye, akademik öz yeterlik inancı ve akademik isteklilik arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bulgular, kültürel sermaye ile akademik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu bulgu daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Aguayo vd., 2011; Hatlevik vd., 2015). Anılan araştırmalarda da öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye algısının onların akademik öz yeterlik inançlarının gelişimine önemli bir katkı sunduğu gözlenmiştir. Kültürel sermaye bireylere aileden ya da aldıkları eğitim yoluyla kazandırılmaktadır (Göker, 2007). Ailenin sahip olduğu kültürel sermaye çocuklara kültür aktarımı yoluyla kazandırılmakta; böylece ailenin ve çocuğun sahip olduğu toplumsal koşullar yeniden üretilmektedir (Marshal, 1999). Bu bağlamda ailenin sosyo-kültürel özellikleri çocukların öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle alt-gelir grubuna mensup çocuklarda kültürel sermaye algısı düşük olabilmektedir (Lee ve Bowen, 2006). Bunun tersi de söz konusu olabilir. Başka bir deyişle orta ve üst gelir grubundan gelen öğrencilerin kültürel sermaye algıları yüksek olabilir. Bu koşullar altında öğrencinin sahip olduğu kültürel sermaye düzeyi, onun akademik yönden başarılı olup olmayacağına ilişkin inançlarını da biçimlendirebilir. Örneğin kültürel sermaye algısı düşük bir öğrencinin akademik öz yeterliğe ilişkin inançlarının da düşük olması muhtemeldir. Mevcut araştırma kapsamında kültürel sermayenin akademik öz yeterlik inancı üzerinde önemli bir etmen olduğunun gözlenmesi, Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramını da desteklemektedir.

Araştırmada öğrencinin sahip olduğu akademik öz yeterlik inancının, akademik istekliliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu da gözlenmiştir. İki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen Marsh ve Craven (1997) de benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Anılan çalışmada da araştırmacılar, akademik isteklilik ile öğrencinin sahip olduğu akademik öz yeterlik inancı arasında güçlü bir ilişki gözlemlemişlerdir. Akademik istekliliğin, akademik öz yeterlik inancı üzerinde rol oynamasının olası nedenleri arasında akademik öz yeterlik inancı taşıyan öğrencilerde yükselme arzusu, okulun kendisinden ilham alma, başarıma güdüsü, okuldan keyif alma ve okulun öğrenci için taşıdığı önem bulunabilir (Plucker, 1996). Ayrıca akademik başarı için öğrencinin akademik yönden istekliliğinin de yüksek olması gerekmektedir (Paulson vd., 1990). Önceki araştırmalar akademik başarının bir nedeninin de akademik öz yeterlik inancı olduğunu ortaya koymaktadır (Cokley, 2000; Marsh ve Martin, 2011; Marsh vd., 2005; Marsh ve Hau, 2003). Bu bağlamda akademik öz yeterlik inancı taşıyan öğrencilerin aynı zamanda başarıya odaklandıkları ve bu nedenle de akademik istekliliklerinin arttığı düşünülebilir.

Kültürel sermaye, akademik benlik ve akademik isteklilik arasındaki ilişkilere odaklanan önceki çalışmalar bu değişkenler arasındaki ilişkileri ayrı ayrı ele alıp incelemişlerdir (Aguayo vd., 2011; Carroll vd., 2009; Dumais, 2002; Lareau, 1987; Lee ve Bowen, 2006; Marsh ve Craven, 1997; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999; Sullivan, 2001). Alanyazındaki bu sınırlıktan hareketle yürütülen bu araştırmada kültürel sermaye ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin doğrudan değil, akademik öz yeterlik inancının dolayısıyla gerçekleştiği gözlenmiştir. Eğitim araştırmalarında son yıllarda gelişme gösteren ileri veri analizi teknikleri ve bu analizleri gerçekleştirebilmek amacıyla geliştirilmiş olan paket programlar yardımıyla, değişkenler arasındaki dolaylı etkiler de incelenebilmektedir. Mevcut araştırmayla birlikte kültürel sermayenin akademik istekliliği doğrudan değil, tam aksine akademik öz yeterlik inancı aracılığıyla yordadığı gözlenmiştir. Bu sonuç, akademik başarıyı artırma yönündeki girişimlere de hangi aşamada nasıl müdahale edilmesi gerektiğine ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Türkiye örneklemindeki lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak kültürel sermaye, akademik öz yeterlik inancı ve akademik isteklilik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde kültürel sermaye, akademik öz yeterlik inancı ve akademik isteklilik arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca kültürel sermaye ile akademik isteklilik arasındaki ilişkinin akademik öz yeterlik inancının aracılığı üzerinden meydana geldiği gözlenmiştir.

Bu araştırma nicel araştırma desenine dayalı yürütülmüştür. İleride yapılacak nitel çalışmalar araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine keşfedilmesine katkı sağlayabilir. İleride, akademik istekliliğin akademik başarı ile ilişkisi de incelenebilir. Akademik istekliliğin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli etmenlerle ilişkisine de bakılabilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik öneriler de geliştirilebilir. Öğrencilerin akademik istekliliğini artırmada öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimler yararlı olabilir. Öğrencilerin kültürel sermayelerinin gelişmesi sürecinde okul desteği önem taşımaktadır. Okullarda resmi programların yanı sıra öğrencilere kitap okuma, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılım ve benzeri etkinlikler sunulabilir. Bu kapsamdaki etkinlikler çeşitlendirilebilir. Aile eğitimi de kültürel sermayenin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu konuda okullar aktif rol oynayabilir.

Kaynakça

- Aguayo, D., Herman, K., Ojeda, L. ve Flores, L. Y. (2011). Culture predicts Mexican Americans' college self-efficacy and college performance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 79.
- Ahmavaara, A. ve Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 613-632.
- Avcı, Y. E. ve Yaşar, M. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1).
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Patorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (s. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L. ve Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Chapman, J. W., Lambourne, R. ve Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 142-152.
- Cokley, K. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26(2), 148-164.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity (Rapor No. OE-38001). U. S. Government Printing Office: Washington.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. ve Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 92-111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 189-201.
- Doruk, M., Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: Kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 283-302.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 44-68.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education* (4. bs.). Boston: McGraw Hill.
- Glass, D. C., Neulinger, J. ve Brim Jr, O. G. (1974). Birth order, verbal intelligence, and educational aspiration. *Child Development*, 807-811.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz?. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 272-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (5. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Haller, A. O. ve Butterworth, C. E. (1960). Peer influences on levels of occupational and educational aspiration. *Social Forces*, 289-295.
- Haller, A. O. ve Sewell, W. H. (1957). Farm residence and levels of educational and occupational aspiration. *American Journal of Sociology*, 62(4), 407-411.
- Haller, E. J. ve Virkler, S. J. (1993). Another look at rural/nonrural differences in student's educational aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 170-178.
- Hatlevik, O. E., Guomundsdottir, G. B. ve Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610.
- Kim, S. ve Kim, H. (2009). Does cultural capital matter?: Cultural divide and quality of life. *Social Indicators Research*, 93(2), 295-313.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guildord.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 73-85.
- Lareau, A. ve Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 37-53.
- Lee, J. S. ve Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lee, V. E. ve Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington: Economic Policy Institute.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646.
- Marsh, H. W. ve Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*, 131-198.
- Marsh, H. W. ve Hau, K. T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364.
- Marsh, H. W. ve Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. ve Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. ve Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and.... *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. ve Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Marshal, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mau, W. C. ve Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186-194.
- McCollum, E. C. ve Yoder, N. P. (2011). School culture, teacher regard, and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2).

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2015 raporu*. Ankara: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.
- Moore, K. S. (2014). *The relationship between educational achievement and educational aspirations for Latino middle and high school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Educational Leadership, California State University, Long Beach.
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: A critical review. *The Sociological Review*, 47(4), 744-765.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- OECD. (2015). *PISA 2015 results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2017). 2017-YGS sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> adresinden erişildi.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science: The Bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302.
- Park, H. (2008). Effects of single parenthood on educational aspiration and student disengagement in Korea. *Demographic Research*, 18(13), 377-408.
- Pascarella, E. T. (1984). College environmental influences on students' educational aspirations. *The Journal of Higher Education*, 55(6), 751-771.
- Paulson, M. J., Coombs, R. H. ve Richardson, M. A. (1990). School performance, academic aspirations, and drug use among children and adolescents. *Journal of Drug Education*, 20(4), 289-303.
- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Plucker, J. A. (1998) The Relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246
- Redd Z., Brooks, J. ve McGarvey, A. M. (2001). *Background for community level work on educational adjustment in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, DC: Child Trends.
- Rodríguez, L. F. (2009). Dialoguing, cultural capital, and student engagement: Toward a hip hop pedagogy in the high school and university classroom. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 20-35.
- Roscigno, V. J. ve Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 158-178.
- Suh, S. ve Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 11.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Tekeli, Ş. G. (2010). *Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: Akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Sınıflamalar.

http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/GYKA_2014/turkce/metaveri/siiniiflamalar/index.html
adresinden erişildi.

Uwah, C., McMahon, H. ve Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 11*(5), 296-305.

Wells, R. (2008). The effects of social and cultural capital on student persistence: Are community colleges more meritocratic?. *Community College Review, 36*(1), 25-46.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.