

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI  
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA  
PROGRAMI)**

**EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK İLİŞKİSİNE DAİR  
BİYOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Yeşer TORUN (HAKVERDİ)**

**ANKARA  
Ağustos, 2014**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI  
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)**

**EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK İLİŞKİSİNE DAİR  
BİYOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Yeşer TORUN (HAKVERDİ)**

**TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. L. Işıl ÜNAL**

**ANKARA  
Ağustos, 2014**



## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İmza

Adı Soyadı

## ÖZET

### EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK İLİŞKİSİNE DAİR BİYOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA

Torun (Hakverdi), Yeşer

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Ağustos, 2014, 294 sayfa

Bu çalışma, üniversite mezunlarının yaşam öykülerinden ve anlatımlarından yola çıkarak, eğitim ile kuşaklararası toplumsal hareketlilik ilişkisine dair bir çözümleme yapmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, 1985'den sonra üniversiteden (Orta Doğu Teknik Üniversitesinden) mezun olmuş bireylerin demografik özelliklerine bakılmış, farklı toplumsal kökenden bireylerin, eğitim ve iş yaşantılarına ilişkin değerlendirme ve görüşlerine başvurulmuştur. Toplumsal kökenin -ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeler ile ırk, etnik köken, dinsel aidiyet vb. özellikler açısından- eğitim ve iş yaşantılarındaki seçme ve eleme süreçlerindeki etkisi ve rolü incelenmiş, böylece eğitim ve kuşaklararası toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkinin nasıl temellendirildiği ve anlamlandırıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Veri toplama aşamasında, ilkönce demografik bilgilerin çalışmanın konusu ve amacı için önemi dikkate alınarak, hedeflenen çalışma grubunun bu özelliklerini betimlemeye yönelik bir soru formu kullanılmıştır. Bu form 533 üniversite mezununa yüzyüze görüşerek ya da e-mail aracılığıyla uygulanmıştır. İkinci veri toplama aracı ise bu katılımcılar arasından belirlenen 30 kişinin, konuya ilişkin anlam ve algı dünyalarına bakmak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Soru formlarından elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak, görüşmelerden elde edilen veriler ise niteliksel içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, bireyin arkaplan özelliklerinin -ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ile bireye aktarılan

mirasın, etnik köken, din, toplumsal cinsiyet vb. atfedilen özelliklerin- eğitim ile işyerindeki eleme süreçlerinde oldukça etkili olduğu ve dolayısıyla ulaşabildikleri toplumsal konumlar için belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mezunların liyakate dayalı eleme ve mükâfatlandırmayı esas alan meritokrasi düşüncesine -uygulamadaki sorunları dikkate almalarına rağmen- yatkın oldukları görülmüştür. Eğitim aracılığıyla kuşaklararası dikey toplumsal hareketliliğin geçmişte daha mümkün olduğu ve daha fazla gerçekleştiği görüşü öne çıkmıştır. Günümüzde ise –özellikle dezavantajlı toplumsal kesimlerden olanlar için- yukarı yönlü dikey hareketlilik olasılığının giderek zorlaştığı ve daha da azaldığı kanaatinin hâkim olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal hareketlilik, eğitim, meritokrasi.

## **ABSTRACT**

### **A BIOGRAPHICAL STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERGENERATIONAL SOCIAL MOBILITY AND EDUCATION**

Torun (Hakverdi), Yeşer

Doctorate, Department of Educational Administration and Policy

Thesis Advisor: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

August, 2014, 294 pages

This study aims to make an analysis about the relationship between education and intergenerational social mobility based upon the graduates' life stories and experiences. In this context, socio-demographic characteristics of the individuals - who graduate from university (Middle East Technical University) after 1985- are investigated and also, some of whom coming from different social origins are asked to their views and interpretations about their school and work life. The role and effect of social origins –with regards to economic, social and cultural capital, ethnicity, religious identity, etc.- on the selection and elimination process throughout school and work life are researched. In this respect, it is attempted to determine how the relation between education and intergenerational social mobility is grounded and explained. This study is designed by a qualitative approach. Having considered as being appropriate for the subject/aim of the study, first of all, a question form is prepared especially for acquiring demographic information in the data collection process. This form is applied to 533 graduates either face-to-face interview or through e-mail. The second one, on the other hand, is the semi-structured interview form which is used to look onto the worlds of meaning and sense associated with the subject matter of 30 participants chosen among these graduates. The data gathered from the question forms is analysed by using software programme SPSS-17 and the one gathered from the interview form is analysed by using the qualitative content analysis method. In the study, it is revealed that the background characteristics of the

individual –inheritance by transmission of the economic, social and cultural capital as well as other ascribed characteristics such as ethnicity, religion, gender etc.- are very influential on the selection and elimination process throughout school and work life and thus determiners for his/her final social position. In addition, it is indicated that the graduates tend to favor the meritocracy view – which is based on the idea of rewarding people in accordance with their merit- though they take into consideration the problems about implementing this. Intergenerational vertical mobility through education is regarded as more possible and as much more realized in the past than today. As for present day, possibility of upward vertical mobility -for especially the people in a disadvantaged social position- is viewed as getting more difficult and being on the decline.

Key words: Social mobility, education, meritocracy.

## ÖNSÖZ

Bilindiği gibi eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik düşüncesi, eğitim ile ilgili siyasaların ve resmi eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili olan hakim paradigma ve söylem aracılığıyla üretilip yayılmaktadır. Gündelik hayatta da neredeyse sorgusuz kabul gören bu ilişkiyi sorunsallaştırmaya ve üniversite mezunlarının kişisel hayat hikayelerinden yola çıkarak bu konuya dair bir perspektif sunmaya çalışan bu araştırma özünde kolektif bir üründür.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde ve tez yazım sürecinin her aşamasında bana destek veren, yol gösteren, yazdığım her satırı özenle okuyan ve önerileri ile ufkumu açan Prof. Dr. L. Işıl Ünal'a teşekkür ederim. Kendisinin bana olan güveni, karşıma çıkan zorlukları aşmak için en önemli dayanaklarımdan birisi oldu.

Tez izleme komitesindeki hocalarım Doç. Dr. Seçkin Özsoy ve Prof. Dr. Yasemin Usluel'e tezimi titizlikle okuyarak yaptıkları değerlendirme ve katkılar için müteşekkirim. Tez jürimde bulunan Doç. Dr. Binali Tunç ve Yrd. Doç. Dr. Nuran Aytemur'a değerli katkıları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Bu tezde gerek soru formunu doldurmak suretiyle görüşlerine başvurduğum katılımcılara, gerekse yaşam öykülerini benimle paylaşan ve kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt veren görüşmecilere göstermiş oldukları anlayış ve sabır için minnettarım. Bu çalışma onlar sayesinde, onların değerli görüşleri ve aktarımları sayesinde gerçekleşti.

Hayatta adım atmanın önemini ve koşulsuz sevginin ne demek olduğunu öğrendiğim anneme ve babama, beni en tahammül edilmez anlarımda bile yalnız bırakmayan kardeşlerim Ayfer, Dilek ve Yücel'e ilgi ve destekleri için teşekkür ederim. Beni tüm iyi ve kötü, zayıf ve güçlü yönlerimle kabul eden yol arkadaşım Aykut'a, çok zor dönemlerde bile elimi bırakmadığı için teşekkür ederim.

Gözlerim kapalı güvenebileceğim ve ne zaman uzansam orada olduğunu bildiğim İlknur'a, sayesinde kütüphanede çalışmaktan keyif aldığım, bana moral ve güç veren İdil'e, bilgisi ve birikimini tereddütsüz sunan Aynur'a, değerli öneriler getiren Halil'e, tezimi yazarken yardımlarını esirgemeyen sevgili Özlem'e, Burcu'ya, Merve'ye, Pınar'a, Hacer'e, Burçin'e, Bilge'ye ve zor anlarda yanımda olan arkadaşlarım Akbilek, Gülfidan ve Esra'ya teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Önem.....	10
1.4. Varsayımlar.....	11
1.5. Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2.....	14
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	14
2.1. Toplumsal Hareketliliğe İlişkin Kavramsal Çözümlenmeler.....	14
2.1.1. Modern Bir Kavram Olarak Toplumsal Hareketlilik .....	14
2.1.2. Dikey Toplumsal Hareketlilikle “Hakkaniyet”in ve Meşruiyetin Sağlanması: “Meritokrasi Miti”.....	17
2.2. Toplumsal Tabakalaşma Kuramlarında Toplumsal Hareketlilik.....	20
2.2.1. Klasik Tabakalaşma Kuramlarında Toplumsal Hareketlilik.....	20
2.2.1.1. Karl Marx’ta Sınıf ve Toplumsal Hareketlilik.....	20
2.2.1.2. Max Weber’in Tabakalaşma Yaklaşımı ve Toplumsal Hareketlilik.....	26
2.2.1.3. Emile Durkheim’in Tabakalaşma Yaklaşımı ve Toplumsal Hareketlilik.....	31
2.2.2. Modern Tabakalaşma Kuramlarında Toplumsal Hareketlilik.....	35
2.2.2.1. Modern İşlevselci Kuram ve Toplumsal Hareketlilik.....	35
2.2.2.2. Modern Çatışmacı Kuramlar ve Toplumsal Hareketlilik.....	43
2.3. Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik.....	46
2.3.1. Modern İşlevselci Kuramda Eğitimin Toplumsal Tabakalaşmadaki Rolü ve “İşlev”leri.....	46
2.3.1.1. Eğitimin Toplumsallaştırma ve Meşrulaştırma İşlevi.....	46
2.3.1.2. Eğitimin Ayıklama İşlevi.....	47
2.3.2. Yeniden Üretim Kuramlarında Eğitimin Rolü ve İdeolojik İşlevleri.....	55
2.3.2.1. Kapitalist Üretim İlişkilerinin Yeniden Üretimi ve Kapitalist İdeolojinin Taşıyıcısı olarak Eğitim.....	55
2.3.2.2. Kapitalist Egemenlik İlişkilerinin Kültürel Yeniden Üretimi ve Eğitim.....	58
2.3.2.3. Yeniden Üretim Kuramlarında Meritokratik-Teknokratik İdeoloji.....	64

2.4. Toplumsal Hareketlilik Üzerine Yapılmış Çalışmalar .....	65
2.4.1. Yurtdışında Yapılmış Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları.....	65
2.4.1.1. Toplumsal Hareketlilik Üzerine Yapılmış Ulusal Ölçekteki Çalışmalar.....	65
2.4.1.2. Ülkelerarası Karşılaştırmalı Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları.....	72
2.4.1.3. Toplumsal Hareketliliğe ve Meritokrasiye Dair Tutum Araştırmaları .....	81
2.4.2. Türkiye’de Yapılmış Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları .....	86
BÖLÜM 3.....	106
YÖNTEM.....	106
3.1. Araştırma Yaklaşımı.....	106
3.2. Çalışma Grubu.....	107
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	110
3.4. Verilerin Toplanması.....	112
3.5. Verilerin Analizi.....	115
BÖLÜM 4.....	117
BULGULAR VE YORUM.....	117
4.1. Mezunlarla İlgili Genel Betimleyici Bilgiler .....	117
4.2. Toplumsal Köken: Bir Yazgı mı, Yalnızca Bir Başlangıç mı?.....	170
4.2.1. Ailenin Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermayesi .....	170
4.2.1.1. Sahip Olunan Maddi Olanaklar ve Ekonomik Sermaye.....	171
4.2.1.2. “Maxwell’in Cini” olarak Okul.....	177
4.2.1.3. Sosyal Ağlar ve İlişkiler Üzerinden Güç Dayanışması.....	182
4.2.2. Toplumsal Hareketlilikte Kültürel Kimliklerin Rolü .....	185
4.2.2.1. Etnik Kimlikler: Gizlersen Sorun Yok!.....	185
4.2.2.2. Azınlıktaki Dinsel Kimlikler.....	187
4.2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Kalıpyargıları ve Cam Tavan Sendromu.....	189
4.2.3. Yetişilen Çevre ve Ortam .....	193
4.2.4. Toplumsal Köken: Yazgının Ta Kendisi.....	198
4.3. Kara Yazgıdan Kurtuluş İçin Beyaz Bir Hayal: Eğitimsel Başarı.....	198
4.3.1. Ailenin/Ebeveynlerin Eğitime Dair Algı ve Beklentileri.....	199
4.3.2. Ailenin/Ebeveynlerin Eğitim Aracılığıyla Toplumsal Hareketlilik Beklentisine İlişkin Görüşler.....	202
4.3.3. Mezunların Eğitime Dair Algı ve Beklentileri.....	204
4.3.3.1. Eğitim Hayatında Başarının Kaynağı.....	208
4.4. Toplumsal Hareketlilik ve Meritokrasi .....	211
4.4.1. Eğitimsel Başarı ve Toplumsal Hareketlilik İtkisi.....	211
4.4.2. Toplumsal Hareketlilik Beklentisi ve Meritokrasiye İnanç.....	213
4.4.2.1. İşe Alınma ve İşte Yükselme Açısından Liyakatin Anlamı.....	217
4.4.2.2. İşe Alınma ve İşte Yükselmede Liyakat-Dışı Faktörlerin Oynadığı Role İlişkin Görüşler.....	223
4.4.3. Gelecek Beklentisi: Eğitim ve Bireysel Devingenlik Arayışları.....	227
4.4.4. Geçmişten Bugüne Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim .....	230
4.4.5. Eğitim Aracılığıyla Toplumsal Hareketlilik: Düş mü, Gerçek mi?....	234
4.4.5.1. Çocukların Geleceği İçin “Kaliteli Eğitim” Arayışları.....	239
4.4.5.2. “Okumasanız ne iş yapacaksınız?” .....	241

BÖLÜM 5.....	243
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	243
5.1. Sonuç.....	243
5.2. Araştırma Önerileri.....	252
KAYNAKLAR.....	254
EKLER.....	265
EK A Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik Araştırması Soru Formu.....	265
EK B Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik Araştırması Görüşme Formu.....	275
EK C.1 Görüşülen Kişiler.....	281
EK C.2 Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri.....	288
EK D Soru Formunun Doldurulması İçin Gönderilen E-Mail.....	291
EK E.1 Uzman Görüşü Formu.....	292
EK E.2 Görüşüne Başvurulan Uzmanlar.....	293
ÖZGEÇMİŞ.....	294

## ÇİZELGELER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge 1</b> Göçmenin Çocuğunun Yukarı Hareketliliğini Artıran Etkenler .....	98
<b>Çizelge 2</b> Türkiye’de Yüksek Mevkilere Ulaşma Araçları.....	99
<b>Çizelge 3</b> Yıllara Göre Kategoriler.....	109
<b>Çizelge 4</b> Yıllara Göre Mezun ve Katılımcı Sayısı .....	114
<b>Çizelge 5</b> Görüşme Yapılan Katılımcıların Kodlanması.....	116
<b>Çizelge 6</b> Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	117
<b>Çizelge 7</b> Katılımcıların Yaş Dağılımı.....	118
<b>Çizelge 8</b> Katılımcıların Medeni Durumları.....	119
<b>Çizelge 9</b> Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Dağılımları.....	120
<b>Çizelge 10</b> Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülte.....	123
<b>Çizelge 11</b> Katılımcıların Lisansüstü Öğrenim Durumları .....	124
<b>Çizelge 12</b> Katılımcıların Eşlerinin Eğitim Düzeyi.....	124
<b>Çizelge 13</b> Katılımcıların Kişisel Aylık Net Gelirleri.....	125
<b>Çizelge 14</b> Katılımcıların Hanesine Giren Toplam Aylık Gelir .....	126
<b>Çizelge 15</b> Katılımcıların Çalışma Durumu.....	126
<b>Çizelge16</b> Katılımcıların Çalıştığı Kurumda Çalışma Süresi.....	127
<b>Çizelge 17</b> Katılımcıların İş Değişikliği Durumu.....	128
<b>Çizelge 18</b> Katılımcıların İş Değişikliği Sayısı.....	129
<b>Çizelge19</b> Katılımcıların İşteki Konumu.....	131
<b>Çizelge 20</b> Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü ve Çalıştığı Kadro.....	132
<b>Çizelge 21</b> Anne ve Baba Eğitim Durumu.....	134
<b>Çizelge 22</b> Katılımcıların Baba Çalışma Durumu.....	135
<b>Çizelge 23</b> Katılımcıların Anne Çalışma Durumu.....	136
<b>Çizelge 24</b> Katılımcıların Annelerinin İşteki Konumu.....	137
<b>Çizelge 25</b> Katılımcıların Babalarının İşteki Konumu.....	139
<b>Çizelge 26</b> Katılımcıların Kardeş Sayısı.....	140
<b>Çizelge 27</b> Katılımcıların Kız Kardeşlerinin Eğitim Durumu.....	141
<b>Çizelge 28</b> Katılımcıların Erkek Kardeşlerinin Eğitim Durumu.....	142
<b>Çizelge 29a</b> Katılımcıların Aile Varlık Durumu.....	143

<b>Çizelge 29b</b> Katılımcıların Aile Varlık Durumu.....	144
<b>Çizelge 30a</b> Katılımcıların Aile Gelir Durumu.....	145
<b>Çizelge 30b</b> Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Gelir Türü Sayısı.....	145
<b>Çizelge 31a</b> Katılımcıların Öğrencilik Yıllarında Erişimine Açık Olan Materyal ve Olanaklar.....	146
<b>Çizelge 31b</b> Katılımcıların Öğrencilik Yıllarında Erişimine Açık Olarak Bulunan Kültürel Materyallerin Sayısı.....	147
<b>Çizelge 32a</b> Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevre.....	148
<b>Çizelge 32b</b> Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevrenin Etkisi (Çizelge 32a -sadeleştirilmiş).....	150
<b>Çizelge 33</b> Katılımcıların Üniversiteye Gitmeden Önce En Uzun Süre Yaşadığı Yerleşim Yeri.....	151
<b>Çizelge 34</b> Katılımcıların Çocuk Sayısı.....	152
<b>Çizelge 35</b> Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Durumu.....	152
<b>Çizelge 36</b> Katılımcıların Çocukları İçin Eğitim Beklentisi .....	153
<b>Çizelge 37</b> Katılımcıların Çocuklarının Mesleği İçin Önemli Gördüğü Kriterler.....	156
<b>Çizelge 38</b> Katılımcılara Göre Çocuklarının Akranlarına Göre Dikey Toplumsal Hareketlilik Şansları .....	157
<b>Çizelge 39</b> Çocuğunun Akranlarına Göre Daha Çok Toplumsal Hareketlilik Şansı Olduğunu Düşünen Katılımcıların Nedenleri.....	158
<b>Çizelge 40</b> Çocuğunun Akranlarına Göre Daha Az Hareketlilik Şansı Olduğunu Düşünen Katılımcıların Nedenleri.....	160
<b>Çizelge 41</b> Katılımcılara Göre Yukarı Yönlü Dikey Toplumsal Hareketlilik İçin Etkili Olan Faktörler.....	161
<b>Çizelge 42</b> Toplumsal Hareketlilik ve Meritokrasi.....	163
<b>Çizelge 43</b> Türkiye’de Toplumsal Hareketlilik ve Eğitime Dayalı Meritokrasi.....	165
<b>Çizelge 44</b> Türkiye’de Eğitimsel Başarı ve Fırsat Eşitliği.....	168

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1</b> Eğitime Dayalı Meritokrasi Teorisi .....	54
<b>Şekil 2</b> Katılımcıların İş Değişikliğinin En Önemli Nedenleri.....	129
<b>Şekil 3</b> Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevresi İle İlgili İşaretlediği Seçenek Sayısı.....	149

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem

Eğitim-gelir ve eğitim-istihdam arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görüşü, dolaylı olarak bireylerin eğitim yoluyla “parlak bir gelecek” elde etme “fırsat”ına sahip olduklarına işaret etmektedir. Kapitalist toplumda yaşayan bireylere, sahip oldukları “fırsat”ı iyi değerlendirdikleri takdirde -toplumsal olarak dezavantajlı konumda bile olsalar- makûs talihlerini yenebilecekleri mesajı verilmektedir. Liberal düşüncede eşitlik kavramının, “fırsat eşitliği” olarak yorumu, sınıfsal kökenleri ne olursa olsun, tüm bireylerin serbestçe rekabet edebilmeleri için, yeterliklerini artırma fırsatlarındaki eşitlik olarak anlaşılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı da, bu düşünceye paralel olarak, kapitalist toplumdaki bireylerin eğitime erişimde eşit fırsatlara sahip olduklarını, ancak bireylerin bu fırsatları yetenekleri ölçüsünde kullanabildiklerini ifade eder. Konuya böyle bir yaklaşım, tüm bireylerin birbirleriyle benzer toplumsal koşullarda yarıştıklarını, benzer engellerle karşılaşacaklarını öngörmekte (Ünal ve Özsoy, 1999: 42), ancak “yarış”ın başladığı noktadaki eşitsizliklerle ilgilenmemektedir. Başlangıç noktasındaki eşitsizliklerin ihmal edilmesi, bunların bireylere sunulan eşit olanaklarla ve adil bir eleme mekanizması ile tolere edilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu suretle, hem sosyal adaletin ve sosyal uyumun tesis edilebileceği, hem de meritokratik bir toplumun inşa edilebileceği kabul edilmektedir.

Ne var ki, eşit eğitimsel fırsatlar sağlanarak âdil bir eleme mekanizması oluşturulması iddiası tartışmalıdır. Bu iddianın fiili olarak gerçekleşmesi, eğitimin her türlü fikir ve ideolojiden arınmış, her türlü zümrenin/sınıfın çıkarından bağımsız ve tarafsız bir nitelik taşımasını gerektirmektedir. Oysa bilindiği gibi eğitim tarafsız değil, ideolojiktir. Eğitimin “ne” olduğu/ne olması gerektiği, içeriğinin ne olacağı,

eğitimle hangi değerlerin ve hangi bilgi birikiminin aktarılacağı gibi hususlar, belirli bir düşünce örüntüsü ile belirlenmektedir. Bu (örüntü) ise, toplumdaki mevcut asimetrik güç ilişkileri baz alındığında, egemen toplumsal sınıfın değer ve normlarının öne çıkarıldığı bir anlayışla biçimlenmektedir (Angus, 1986).

Kaldı ki, -söz konusu tarafsızlık koşulunun sağlandığı varsayılsa bile- eğitimde “fırsat eşitliği” ile adil bir mekanizmanın tesisi düşüncesi halen tartışmalıdır, çünkü bu görüş toplumsal dünyayı gerçekte olduğundan farklı biçimde -sanki her özneye aynı ölçüde açık olan olanakların türdeş bir evreniymiş gibi- göstermekte (Özsoy, 2012: 41), “yarış”a en baştan eşitsiz başlayanların, daha başlamadan “kaybetmiş” olduğunu -ya da kaybetme ihtimallerinin yüksek olduğunu- görmezden gelmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar ailenin sahip olduğu ekonomik olanak(sız)ların kendilerinden sonraki kuşaklara aktarıldığını, (Goldthorpe, 2003; Şengönül, 2008; McNamee ve Miller, 2009), sosyal ve kültürel arkaplan özellikler (etnik, dinsel, ırksal vb.) açısından dezavantajlı toplumsal kesimlerin eğitimsel başarı olasılıklarının diğer kesimlerden daha düşük olduğunu (Lareau,1997; Carnoy,1985; Koca, 2006; Scherger ve Savage 2010) ortaya koymaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği tezi, “yarış”ın başladığı noktadaki eşitsizlikleri ihmal etmenin yanı sıra, meritokrasi düşüncesine de dayanak sağlamaktadır. Meritokrasi, bilindiği gibi, toplumun “en iyi” ve “en zeki” ler tarafından yönetilmesini, toplumsal kaynakların da merit/liyakat (yetenek ve gayret) temelinde dağıtımını ifade etmektedir. Bu düşüncede eğitim kurumlarında ve işyerinde başarıyı gösteren en önemli ve seçici ölçütün liyakat olması gerektiği vurgulanmaktadır. Liyakat vurgusu, insanların sahip oldukları toplumsal avantajları, elde ettikleri gelir, saygınlık, makam, rütbe vb. mükâfatları hak etmelerini salık vermektedir. Bu vurgu nedeniyle oldukça kabul gören bu anlayış, aslında eşitlikçi değil seçkincidir ve ayrımcı bir öz taşımaktadır. Zira meritokrasi sivri ucu yukarıda bulunan bir yetenek piramidi öngörmekte, bu piramidin en tepesine yerleşen seçkinlerin toplumsal konumlarını gösterdikleri bireysel “başarım” yoluyla kazanmış olduklarını (Özsoy, 2002: 42-43) işaret etmekte ve egemenliklerini üstünlüklerine dayandırıp gerekçelendirmektedir. Bu düşüncenin ayrımcı bir öz taşıması ise, yalnızca seçkinlerin değil, toplumdaki tüm kesimlerin elde ettikleri toplumsal konumları onların liyakati ile ilişkilendirmesinden kaynaklanmaktadır. Zira bireylerin elde ettikleri “iyi”/“olumlu” neticeleri onların yetenek ve gayretleri ile açıklamak, elde edilen “kötü”/“olumsuz”

neticeleri de yapılan yanlış seçimlere ya da gösterilen başarısızlığa atfetmek anlamına gelir. Bir başka deyişle, bu görüşe göre bireyin “başarı”sı gibi “başarısızlığı”nın sorumlusu da kendisi olmaktadır. Burada dikkat çekici nokta, ekonomik, tarihsel, siyasal vb. birçok parametrenin belirleyici olduğu “toplumsal mükâfatların dağılımı” gibi oldukça karmaşık bir olgunun, liyakat ya da “başarı” gibi bireysel bir edime bağlanmasıdır. “Bireysel”e yapılan vurgu, yapısal faktörlerin/süreçlerin etkisini ve önemini örtmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ise, toplumsal konumların meritokratik dağılımları sürecinde (seçme ve eleme sürecinde) insanların eşit durumda olduğu izlenimi uyandırmakta, -önlendeki yapısal engeller her ne olursa olsun- başarabileceklerine inanmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte “başarılı” olup daha üst bir toplumsal konuma geçenler sistemin akışkanlığını ve “açık”lığını ispatlamakta, “adalet”ini ve meşruluğunu pekiştirmekte, “başarısız” olanlar ise bu başarısızlığın sorumlusu olarak kendilerini görmektedirler.

Fırsat eşitliğinin tesis edildiği meritokratik -ya da yeteneğe, çalışmaya, gayrete göre yükselmenin mümkün olduğu liberal “açık” toplum idealinde, toplumsal hareketlilik denilen olgunun önemi büyüktür. Bireyin ait olduğu toplumsal sınıfta bir değişimi belirtmek için kullanılan dikey toplumsal hareketlilik yukarıda değinilen idealin olmazsa olmazıdır. Zira insanların bulunduğu konumdan daha üst/alt bir toplumsal konuma geçişlerine izin vermeyen bir sistemin açıklığını tartışmak sözkonusu olamaz. Kısacası, ilgili alanyazında “meritokrasi”, “fırsat eşitliği” vb. kavram ve tartışmalarla birlikte gündeme gelen dikey toplumsal hareketlilik, insanların verili toplumsal hiyerarşinin çeşitli kademelerinde yukarı/aşağı hareketleri anlamında ele alınmakta ve özellikle liberal işlevselci düşüncede toplumsal tabakalaşma sistemlerinin niteliğine dair (“açık” olup olmadığı açısından) referans kabul edilmektedir.

Toplumsal hareketlilik işlevselci kuramcılar tarafından sanayileşmeye vurgu yaparak çözümlenmektedir. Bu yaklaşıma göre sanayileşme iş ve meslek yapısında değişimlere neden olmakta, daha fazla insanın el emeğine dayanmayan (non-manual) işlerde çalışmasına yol açmaktadır. Böylece insanların daha üst toplumsal konumlarda bulunma şansları artmaktadır. Sanayi toplumlarında işe alımlarda objektif ölçütlerin yaygınlaşacağı, bireylerin sınıfsal köken, ırk, din gibi- atfedilen

özellikleri (ascriptive characteristics)'nin giderek önemini yitireceği öngörülmektedir. İşgücü piyasasında belirli bir konuma yükselmek için zekâ, beceri ve sıkı çalışma gibi kriterlerin daha fazla önem kazanacağı, bu kriterlerin de eğitim aracılığıyla belgeleneceği belirtilmektedir. Dolayısıyla sanayi toplumlarında eğitimsel başarı (educational attainment) ile ulaşılan sınıfsal konum (class destination) arasındaki bağın güçleneceği ve sınıfsal köken (class origin) ile ulaşılan sınıfsal konum arasındaki bağın zayıflayacağı iddia edilmektedir. Üçüncü olarak, toplumsal kökeni ne olursa olsun herkesin eğitimden yararlanması sayesinde sınıfsal köken ile ulaşılabilen eğitim seviyesi arasındaki bağın da zayıflayacağı öngörülmektedir (Vallet, 2001; Jackson vd., 2005; Goldthorpe, 2003). Bu önermeler, aynı zamanda klasik liberal kurama dayanan ve liyakata vurgu yapan “eğitime dayalı meritokrasi” hipotezi ile formüle edilmiştir (Bellat, 2008).

Bu perspektif, toplumsal hareketlilik konusu ile doğrudan ilintili olarak eğitimin özellikle ayıklama (selection) sürecinde oynadığı role dikkat çekmektedir. Bu süreçte “başarı”yı “objektif” ölçütlere göre değerlendirip belgelendiren eğitim kurumlarının, herkese aynı düzlemde yarışma şansı verdiği ve böylece meritokratik ve “açık” toplum için kilit bir rol oynadığı işaret edilmektedir. Dahası, objektif ölçütleri baz alan bu eleme sistemi ile mevcut eşitsizliklerin “doğal” bir ayıklama sürecinin sonucu ortaya çıktığı ve bunun da sistemin meşruiyetini sağladığı öne sürülmektedir.

Toplumsal hareketliliği odağa alan ve yukarıda değinilen işlevselci argümanlara, literatürde iki ana eksenden itiraz getirilmektedir. Bunlardan biri, insanların toplumsal konumlarını en temelde bireysel çalışma, çaba ve başarılarının belirlemediği görüşüne dayanmaktadır. Buna göre toplumsal konumların dağılımında belirleyici olan daha ziyade (a) yapısal özellikler (ekonomik koşullar, üretim ilişkilerinin niteliği, işgücü piyasası, siyasi ve tarihi dinamikler vb.) (b) bireyin arkaplan özellikleri (toplumsal sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet, bölgesel/etnik farklılıklar, dinsel farklılıklar) olarak görülmektedir.

Toplumsal konumların dağılımında yapısal özelliklerin etkisine dikkat çekilmektedir, zira toplum içinde insanların hangi toplumsal konumlara yerleşeceği, öncelikle toplumsal işbölümü ya da işin örgütlenmesine bağlıdır. Aşağı ve/ya yukarı toplumsal hareketlilik, bu işbölümünü ve üretim ilişkilerini değiştir(e)meyeceği için,

verili hiyerarşik dizgeyi ve sınıfsal ayrımları ortadan kaldırmamaktadır. Miliband (1969) ve Poulantzas gibi yazarların dikkat çektiği bu husus toplumsal eşitsizlik ve sömürü ilişkilerini referans almaktadır. Buna göre, toplumsal hareketlilik toplumsal konumların verili hiyerarşik dizgedeki dağılımı ve bu dizgede insanların yer değiştirmesi ile ilgilidir. Bireyin eğitim aracılığıyla bir sınıftan diğerine geçmesi mümkün olsa bile bu, mevcut eşitsizlik ve sömürü ilişkilerini ortadan kaldırmaz çünkü toplumsal eşitsizlik kapitalist üretim ilişkileri ile işbölümünün (işin örgütlenişinin) ve dolayısıyla kapitalist sistemin kaçınılmaz bir sonucudur. Diğer taraftan modern kapitalist toplumlarda toplumsal konumların işlevselci kuramda öngörüldüğü gibi -liyakate dayalı eleme ile- dağı(tı)lmadığına dikkat çekilmektedir. Bu çerçevede, kuşaktan kuşağa aktarılan ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler ile gerek okuldaki gerekse işyerindeki eleme süreçlerinde ayrıcalıklar ve avantajlara dikkat çekilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990; Carnoy, 1985; Brown, 1997; Horvat vd., 2003; Jæger ve Holm, 2007; McNamee ve Miller, 2009; Anderberg ve Andersson, 2007; Dufur, Parcel, ve Troutman, 2013). Toplumsal arkaplanların önemine dikkat çeken bazı yazarlar da, ırk, etnik köken ve din ya da toplumsal cinsiyet gibi atfedilen özelliklerin eğitim hayatında ve işyerindeki eleme süreçlerindeki etkisini araştırmışlardır (Southworth ve Mickelson, 2007; Kuo ve Hauser, 1995; Heath ve McMahan, 1997; Akom, 2008). Kısacası, bu çalışmalar bireyin arkaplan özelliklerinin -ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ile- bireye aktarılan mirasın, etnik köken, din, toplumsal cinsiyet vb. atfedilen özelliklerin- eğitim ile işyerindeki eleme süreçlerindeki önemine vurgu yapan ve bu anlamda işlevselci kurama itiraz eden argümanlar ileri sürmüşlerdir. Bu argümanlar işlevselci yaklaşıma eleştirilerin birinci eksenini oluşturmaktadır

İşlevselci yaklaşımın toplumsal hareketliliğe dair argümanlarına getirilen eleştirilerin ikinci ekseninde ise eğitimin toplumsal yeniden üretimdeki rolü yer almaktadır. Bu bakış açısında eğitim, gerek toplumun ekonomik yapısının gerektirdiği şekilde örgütlenerek, gerekse egemen kültürel örüntülerin hegemonyasını sürdürmek suretiyle toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin gerekçelendirildiği, belgelendiği ve yeniden üretildiği bir süreçtir. “Fırsat eşitliği” ve “meritokrasi” ideolojik zemininde okulların alt sınıflar için açtığı dikey toplumsal hareketlilik kanalları bu yeniden üretime engel oluşturmamakta, aksine güçlendirmektedir çünkü insanların toplumsal konumlarını/sınıflarını -toplumsal yapı

ya da toplumsal sınıfla değil- kendi bireysel edimleriyle ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla eğitim aracılığıyla dikey toplumsal hareketlilik, mevcut toplumsal dizgedeki eşitsizlikleri meşrulaştırmaya ve toplumsal yeniden üretim sürecini pekiştirmeye katkı yapmaktadır.

Alan yazında toplumsal hareketliliğe dair çalışmalar yukarıda kısaca özetlenen çerçevede görüş, yaklaşım ve argümanlardan hareket etmiş ve bu argümanlar ortaya çıkan sonuçlar bağlamında yeniden tartışılmış ve güncellenmiştir. Eğitimde ve işe alımlarda ayıklama süreci ile ilgili olan çalışmalarda, bu süreçlerde eğitimle kazanılan niteliklerin ve eğitimsel başarının etkisi, ya da atfedilen özelliklerden başarıya doğru bir eğilim olup olmadığı vb. incelenmektedir. Özellikle işlevselci gelenek, elde edilen bulguların meritokrasi ve toplumların açıklığı açısından doğurguları üzerinde durmakta, daha açık bir toplum ve fırsat eşitliğinin hayata geçirilmesine ilişkin siyasalar önermektedir. Sanayileşmiş toplumdaki tabakalaşma sisteminin “açık”lık durumunu nicel olarak saptamaya yönelik çalışmalarda ise toplumların yukarı yönlü “mutlak” ve “görelî” toplumsal hareketlilik oranları hesaplanmakta ve bu oranların sanayileşmiş ülkeler arasında değişip değişmediği tartışılmaktadır.

Araştırma ve teori alanında dikkat çekilen bir husus, ekonomik ve sosyal dönüşümlerin ya da yapısal faktörlerin toplumsal hareketliliğe etkisini ihmal etmemektir. Örneğin mesleki dağılım ve tabakalaşma ile yakın ilişkisini dikkate almaksızın, toplumsal hareketliliği anlamının yetersiz olacağına işaret edilmektedir (Aral, 1980). Bu bağlamda mutlak hareketlilik, görelî hareketlilik ve yapısal hareketlilik arasında yapılmış olan kavramsal ve metodolojik bir ayrım, toplumsal hareketliliğin -mesleki yapıdaki değişimlerin etkisiyle ilgili- analizine katkı sağlamaktadır. Alanyazında, iş-meslek yapısındaki değişimlerden kaynaklanan hareketliliğe yapısal hareketlilik, bir toplumsal sınıfın üyelerinin diğerleri ile karşılaştırmalı hareketlilik şanslarına görelî hareketlilik (relative mobility), bu iki hareketlilik türünün toplamına ise mutlak hareketlilik (absolute mobility) denilmektedir. Bunlardan görelî hareketliliğe kritik bir önem verilmektedir çünkü bu hareketlilik türü, toplumsal akışkanlığın (social fluidity) ve toplumsal tabakalaşma sisteminin ‘açık’lığının göstergesi sayılmaktadır.

Aral (1980) mesleklerin dağılımındaki değişiklikler ve toplumsal hareketlilikle ilişkilendirilebilecek temel yapısal değişiklikleri şöyle sıralamıştır: Tarımsal faaliyetlerden tarım-dışı faaliyetlere doğru bir kayma, piyasa ekonomisindeki iştiraklerin artması, işgücünde uzmanlaşmanın artması, ücret ve maaş oranlarının yükselişi, daha yüksek vasıflı işgücüne doğru bir kayma. Bu yapısal değişim süreçlerinin birçoğu Türkiye’de özellikle 1950’lerden itibaren gözlemlenmiştir. Bu yıllardan başlayarak kendini gösteren yüksek orandaki kentleşme, tarımsal faaliyetlerden tarım-dışı faaliyetlere geçişi de ortaya koymaktadır. Kentleşme üretim alanında istihdama göre daha hızlı gerçekleştiği için tarım dışı faaliyetlere akış, hizmet sektöründe bir genişlemeye yol açmıştır. Buna paralel olarak tüm nüfusun eğitim seviyesinde görülen bir artışa da dikkat çekilmektedir (Sönmez, 2007). Ücretli ve maaşlıların sayısı da 1960’lardan itibaren düzenli olarak artmaktadır. Aral (1980)’a göre, mesleki yapı ile ilgili değinilen bu temel değişimler Türkiye’de önemli ölçüde yapısal hareketliliğe yol açmıştır. Bu konudaki sınırlı sayıdaki çalışma da Aral’ın bu görüşünü desteklemektedir (Özcan, 1988; Bulutay,1971; Moots, 1970). Bununla birlikte sözkonusu çalışmalarda toplam hareketlilik oranları hesaplanmıştır ve görelî hareketlilik ile yapısal hareketlilik ayrımı yapılmamıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar Türkiye tabakalaşma sisteminin “açık”lığına dair bir şey söylememektedir. Aral (1980), Türkiye için hesaplanan mutlak toplumsal hareketlilik rakamlarının büyük oranda yapısal hareketliliğin –yani iş ve meslek yapısındaki değişimlerden kaynaklanan hareketliliğin- sonucu olduğunu belirtmektedir. Bu rakamlar, sosyal akışkanlığı (görelî hareketliliği) yansıtmadığı için, her toplumsal sınıfın toplumsal hareketlilik şanslarının “eşit” olduğu anlamına gelmemektedir. Buna karşın söz konusu mutlak toplumsal hareketlilik oranları, Türkiye toplumunun “açık” bir toplum olduğu izlenimini uyandırmış ve tüm toplumsal kesimler için toplumsal hiyerarşide yüксеlebilen olanaklarının “eşit” olduğu algısını yaratmıştır.

Kısacası, 1960-70’li yıllarda mevcut koşullar, Türkiye’de bazı yazarların da iddia ettiği gibi toplumsal hareketliliğin pozitif olduğu (Özcan, 1988) ve herkese yükselme olanağı veren “açık” bir tabakalaşma sisteminin söz konusu olduğu izlenimi uyandırmıştır. Dahası eğitimin yukarı dikey “toplumsal hareketlilik” için “çok önemli bir vasıta” olduğuna dair yaygın bir kanı oluşturmuştur. Çünkü o dönem eğitim bugün olduğu kadar yaygın değildir ve üst düzey eğitime erişebilen insanların

sayısı daha sınırlıdır. Toplumsal hiyerarşinin –özellikle devlet kademelerinde- üst basamaklarını dolduracak eğitilmiş işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de yukarıda değinilen gelişmelerin yaşandığı 1950-1980’li yıllar, sanayileşmenin ivme kazandığı İkinci Dünya Savaşı sonrası döneme karşılık gelmektedir. Fakat günümüzde koşullar çok değişmiştir. Türkiye’de hem nüfusun, hem de eğitim kurumlarının ve yüksek okul mezunu genç insanların sayısı giderek artmaktadır. Öte yandan beyaz yakalı işsizliğinin artması, eğitilmiş işgücü için istihdam olanaklarının eskiye nazaran daha düşük olduğunu göstermektedir. Kısacası eğitim yoluyla elde edilen diplomalar yaygınlaşmış, verili hiyerarşik dizgede üst konumlara yerleşme şansı azalmıştır.

Daha da önemlisi, 1980’li yıllardan sonra, Dünya çapında gerçekleşen ekonomik/siyasal dönüşüm, Türkiye’de de çarpıcı ekonomik, siyasal ve sosyal dönüşümlere yol açmıştır. 1980’lere kadar ithal ikameci ekonomi politikası izlenirken, bu dönemde ithal ikameci anlayış terk edilmiş ve Türkiye’nin Dünya kapitalizmine eklemlenmesini sağlayacak yeni-liberal politikalar devreye sokulmuştur (Güler, 2005). Bu çerçevede gündeme gelen yapısal uyum programlarının hayata geçirilmesi ve post fordist üretim örgütlenmesinin yaygınlaşması, iş ve meslek yapısında önemli değişimlere neden olmuştur. Diğer taraftan 1980’li yıllardan itibaren neo-liberal politikaların bir parçası olarak eğitim alanında birçok “reform” gerçekleştirilmiştir (Ercan, 1998).

Söz konusu değişimlerin farklı toplumsal kesimlerden gelen insanların eğitime erişimleri, eğitim ile ulaşabildikleri mesleki konumlar açısından yeni bir tablo ortaya çıkardığı söylenebilir. Geline nokta da ortaya çıkan tablo yukarıda kısaca ortaya konulan çerçevede ve şu sorular etrafında anlaşılmalı çalışılacaktır: İşlevselci kuramda ileri sürüldüğü gibi toplumsal köken ve eğitimsel başarı arasındaki bağ ile toplumsal köken ile ulaşılan toplumsal konum arasındaki bağ zayıflamakta mıdır? Eğitimin yaygınlaşması, okulda ve işyerindeki eleme süreçlerinde atfedilen (ascribed) özelliklerden başarıya doğru bir eğilime yol açmış mıdır? Yoksa ayrıcalıklı ekonomik arkaplana sahip çocukların, ayrıcalıklı konumlarını sürdürmekte midirler? Bu toplumsal kesimlerde, düşük eğitimsel başarı meritokrasinin gerektirdiği aşağıya doğru dikey bir hareketlilik getirmekte midir? Söz konusu gelişmeler toplumsal hareketlilik ve meritokrasi algısına nasıl

yansımaktadır? Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiler ve liyakat dışı faktörlerin istihdam edilmedeki/yükselmedeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir? Eğitim ile toplumsal hareketlilik ve meritokrasi arasında bir ilişki kurulmakta mıdır? Bu algı geçmişle kıyaslandığında değişmiş midir?

Yukarıda özetlenen kuramsal/kavramsal tartışmalar, Türkiye özelinde daha pek çok yanıtlanmamış soruya yol açmakta ve toplumsal hareketliliğe ilişkin birçok konunun araştırılması ihtiyacına işaret etmekte ise de, bu çalışma eğitim ile kuşaklararası dikey toplumsal hareketlilik ilişkisine ve bu çerçevedeki sorulara odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, son çeyrek yüzyılda Türkiye’de meydana gelen sosyal, ekonomik ve politik dönüşümler de dikkate alınarak, eğitimin yol açtığı iddia edilen dikey toplumsal hareketliliğin farklı sosyo-ekonomik düzey, toplumsal cinsiyet, bölge ve dinsel kökenden gelen üniversite mezunları açısından nasıl görüldüğü ve bu kişilerin eğitimin kendi yaşamlarında oynadığı rolü nasıl kavradıkları araştırılacaktır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacı, üniversite mezunlarının yaşam öykülerinden ve kendi anlatımlarından yola çıkarak eğitim ve kuşaklararası toplumsal hareketlilik arasındaki bağlantıya dair bir anlam çerçevesi oluşturmaktır.

Bu çalışmada, 1985 yılından sonra üniversiteye (Ortadoğu Teknik Üniversitesine) girmiş ve mezun olmuş bireylerin toplumsal kökenlerine göre dağılımları çıkarılarak, farklı toplumsal kökenden bireylerin eğitim ve iş yaşantılarına ve bugünkü toplumsal konumlara gelme süreçlerine odaklanılmış, bireylerin yaşamlarının aile sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel sermayeleri ile ne ölçüde yönlendirilebildiği, sosyal çevrenin olumlu-olumsuz rolü, bulunulan eğitim ortamının etkileri, iş bulabilmede rol oynayan etkenler, iş deneyimleri ve bireyin tüm bunlarla birlikte kendi yaşamını nasıl kurabildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece bireylerin, bugünkü toplumsal konumları ile kendi kişisel tarihleri -özellikle de eğitim yaşantıları- arasındaki ilişkiyi nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmış ve bu temelde eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme yapılmıştır.

### 1.3. Önem

Eğitimin kuşaklar arası toplumsal hareketlilik ile ilişkisi, yapılan çalışmalarda çok farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları eğitim ve kuşaklar arası gelir farklılıkları ile, bazıları ebeveyn ve çocukların (ulaşabildikleri) eğitimsel başarılarıyla, bir kısmı da kuşaklar arası sınıfsal hareketlilikle ilgilenmişlerdir. Kimi çalışmalar ise farklı ülkelerden elde edilen sonuçların karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitimin toplumsal hareketlilikle ilişkisini inceleyen söz konusu çalışmalar nicel verilerle (ölçülebilen değişkenlerle) gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan, toplumsal hareketlilik üzerine yapılan nitel çalışmaların bazıları bireylerin özyaşam öykülerinden yola çıkarak kuşak-içi ya da kuşaklararası toplumsal hareketlilik deneyimlerini çözümlenmeye çalışırken, bazıları da bir toplumsal sınıf ya da kesimin belirli bağlamlarda toplumsal hareketlilik örüntülerini konu edinmektedir. Bu araştırma toplumsal hareketliliğin ne ölçüde gerçekleştiği ya da gerçekleşmediğine dair genel betimsel verilerden oluşan niceliksel bir çalışma değildir. Bu çalışma, eğitim ile sosyal hareketlilik arasındaki ilişkinin, öznelerin bugünkü toplumsal konumlarına ulaşmada eğitime nasıl bir rol yüklediklerini anlamaya yönelmiştir. Eğitim aracılığıyla toplumsal hareketliliğin konu edildiği bu çalışma, eğitimi politik bir düzlemde -gerçekle egemen ideolojik söylem arasındaki ilişkinin tartışıldığı bir düzlemde- analiz etmeye çalışacaktır. Eğitim ile toplumsal hareketlilik ilişkisini bu çerçevede ele alan çalışmaların Türkiye’de sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmanın alan yazına özgün bir katkı yapması beklenmektedir.

İkinci olarak bu çalışma, Türkiye’nin dramatik bir değişim geçirdiği yılları kapsamaktadır. Son 25-30 yıl içerisinde Türkiye’de uygulanan neo-liberal politikalar tüm yaşam alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere neden olmuştur. Bir yandan eğitimsel eşitsizlikler derinleşirken, diğer yandan eğitim ile istihdam arasındaki ilişki giderek kopmuş, üniversite mezunlarının işsizliğinde artış devam etmiştir. Farklı toplumsal kökenlerden bireylerin, yalnızca eğitime erişimleri değil eğitim gördükleri okullar arasındaki farklılıklar da büyümüş, dolayısıyla alınan aynı düzey eğitimin bireylerin yaşamlarındaki anlam ve değeri de çok değişmiştir. Bu ortamda, eğitimin kimlerin hayatında neyi değiştirebildiği, bunun nelere bağlı olduğu, beslenen umutların gerçekçi olup olmadığı vb. hususların daha yakından anlaşılması önem kazanmış, buna olanak sağlamak için gerek bireylerin demografik özellikleri gerekse yaşam öyküleri ile ilgili bulguların kullanılması planlanmıştır.

Dolayısıyla bu çalışma, eğitimin değişen koşullardaki değerini ve onun kuşaklararası sosyal hareketlilik ile ilişkisi bakımından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyması bakımından da önemli görülmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar

Tüm toplumsal araştırmalar gibi bu araştırma da toplumsal ve eğitimsel gerçekliğe ilişkin bazı ön kabullerden yola çıkarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, eğitimin toplumsal hareketlilik ile ilişkisinin toplumsal, siyasal, ekonomik yapıdan bağımsız ele alınamayacağı, bu anlamda toplumsal ve ekonomik dinamiklerin bu ilişkiyi şekillendirdiği; kişilerin “eğitim ve toplumsal hareketlilik” konusundaki düşüncelerinin onların içinde yer aldıkları maddi yaşam koşullarıyla ve kendi kişisel deneyimleriyle biçimlendiği temel kabulüne dayanmaktadır.

#### 1.5. Tanımlar

**Toplumsal hareketlilik:** Kişilerin ya da grupların sosyal, ekonomik ya da politik konumlarında meydana gelen önemli değişikliklerdir. Pozisyondaki değişimin yönü açısından, toplumsal hareketlilik yatay ve dikey olarak iki kategoride ele alınmaktadır. **Yatay hareketlilik** aynı sosyal düzlemdeki, bir grup veya durumdan benzer bir grup veya duruma doğru bir devinimdir. Bir bireyin bir dinden diğerine geçişi, bir vatandaşlıktan diğer vatandaşlığa, bir ülkeden diğerine ya da statüsü aynı olan bir işten diğerine geçişi yatay hareketlilik olarak adlandırılmaktadır. **Dikey hareketlilik** ise birey ya da grupların, toplumsal değerlere göre mertebelenen ve birbirlerine göre saygınlıkları daha yukarı ya da aşağı olarak kabul edilen konumların birinden diğerine devinimidir (Eserpek,1976:389).

**Kuşak-içi toplumsal hareketlilik:** Bireyin yaşamı boyunca gösterdiği dikey ve/ya yatay toplumsal hareketliliğini anlatmak için kullanılan bir kategoridir. **Kuşaklar-arası toplumsal hareketlilik** ise baba-oğul ya da dede-torun gibi nesiller arasındaki yatay ve dikey toplumsal hareketlilik farkını anlatmak için kullanılan bir hareketlilik biçimidir.

**Yapısal hareketlilik:** İş-meslek yapısındaki değişimlerden kaynaklanan hareketliliktir. **Görelî hareketlilik:** Belirli bir sosyal sınıf kökeninden gelen bireylerin ulaşabildikleri toplumsal konumların, diğer sosyal sınıf kökenlilerin bu konuma ulaşabilme ihtimallerinin ve/ya durumlarının karşılaştırılması ile belirlenmektedir. Görelî hareketlilik “sosyal akışkanlık” (social fluidity) kavramı ile de aynı anlamda kullanılmaktadır. **Bütünsel (mutlak) hareketlilik:** İş ve meslek yapısındaki değişimlerin de içerildiği, gözlenen tüm hareketlilik oranlarını ifade etmektedir.

**Atfedilmiş Özellikler** (ascriptive characteristics): Bireylerin kendi çabaları olmaksızın ve çoğunlukla doğumdan itibaren sahip oldukları sosyal, kültürel, ekonomik, etnik ve siyasal özelliklerin genel adıdır. Örneğin ırk, toplumsal cinsiyet, din, etnik köken, sosyal sınıf vb. sosyal kategoriler atfedilmiş özellikler olarak bilinmektedir. Modern sanayileşme kuramında bu kavrama, miras ya da kalıtım ile aileden geçen sözkonusu özelliklerin artık geleneksel toplumlarda olduğu gibi bir ayrıcalık yaratmayacağını, modern toplumlarda toplumsal mükâfatların kazanılmış özellikler ile elde edileceğini ifade etmek için başvurulmaktadır.

**Kazanılmış Özellikler** (achieved characteristics): Bireylerin kendi çabaları, becerileri, yetenekleri ve/ya başarıları ile elde ettikleri varsayılan özelliklere verilen addır. Benzer biçimde kazanılmış statü kavramı da bireylerin kendi çabaları sonucunda elde ettikleri toplumsal konumlara ilişkin kullanılan bir kavramdır.

**Sosyo-ekonomik düzey:** Meslek, statü, gelir ve eğitim düzeyi, yaşanan yer, tüketim alışkanlıkları gibi kriterler kullanarak bireyin toplum içinde bulunduğu konumun tanımlayıcı bir sınıflamasıdır.

**Açık tabakalaşma sistemi:** Toplumsal hiyerarşide yükselme ya da aşağıya hareketlilik olanaklarının mevcut olduğu kabul edilen toplumsal sistemi tanımlamaktadır. Bu tabakalaşma sisteminde, liyakat, başarı, motivasyon ve becerinin bireylerin yüksek ya da düşük statülerde olmalarında temel belirleyiciler olduğu kabul edilmektedir.

**Kapalı tabakalaşma sistemi:** Toplumsal hiyerarşide yükselme ya da aşağıya hareketlilik olanaklarının mevcut olmadığı ya da çok sınırlı olduğu kabul edilen toplumsal sistemdir. Bu tabakalaşma sisteminde kişisel çaba, kararlılık ve liyakatin insanın toplumsal statüsünü etkilemesi pek mümkün görülmez, aile/arkaplan özelliklerinin belirleyici olduğu kabul edilir.

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim ile kuşaklararası toplumsal hareketlilik ilişkisinin konu edildiği bu çalışmanın kuramsal çerçevesi dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilkinde, en genel anlamıyla toplumsal hareketlilik kavramı ve temel tartışmalar üzerinde durulmuştur. İkinci olarak tabakalaşma kuramları ele alınarak bu kuramlarda toplumsal hareketlilik konusuna odaklanılmıştır. Üçüncü bölümde eğitim ile toplumsal hareketlilik konusuna dair iki karşıt perspektif üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise alanyazında yer alan konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. TOPLUMSAL HAREKETLİLİĞE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇÖZÜMLEMELER

Modern öncesi/geleneksel toplumlarda, toplumsal tabakalaşma sistemleri meşruiyetlerini dînî ve ahlâkî değerlere, geleneklere vb. dayandırmıştır. Bireylerin toplumsal konumları ve aralarındaki eşitsizlikler “doğal”dır ve atfedilmiştir. Modern toplumlarda ise mevcut tabakalaşma sistemlerinin meşruiyeti meritokrasi düşüncesi ile fırsat eşitliği kavramına dayandırılmaktadır. Toplumsal hareketlilik kavramı da bu çerçevede modern toplumda ortaya çıkmıştır ve modern topluma özgüdür.

##### 2.1.1. Modern Bir Kavram Olarak Toplumsal Hareketlilik

Gerek modern, gerekse modern-öncesi/geleneksel toplumlarda toplum içindeki eşitsizlikler, insanlar/insan grupları arasında ekonomik ve toplumsal kaynaklarla sembolik mükâfatların eşitsiz dağılımı ile karakterize edilmiş (Crompton, 1996:1) ve bu sistematik eşitsizlik yapıları toplumsal tabakalaşma kavramıyla ifade edilmiştir. Tarih boyunca devam eden toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler nedeniyle, sözkonusu eşitsiz dağılımı açıklayan ve meşru kılan bir anlam dünyası da oluşmuştur.

Geleneksel toplumlarda bu anlam dünyası dini ve ahlaki değerlerle yoğrulmuş (Crompton, 1996:1-2), bu sayede toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikler veri kabul edilmiş ve ‘doğal’ görülmüştür. Toplum içindeki eşitsiz dağılımı meşrulaştıran “anlamlar dünyası” ya da değerler sistemi geleneksel toplumlarda görülen tabakalaşma tiplerinde farklı, modern toplumlarda farklıdır. Geleneksel toplumlarda Kölelik, Kast ve Zümre olmak üzere üç farklı tabakalaşma tipi işaret edilmektedir. Bunların üçü de toplum içindeki bireylerin eşitsizliklerini atfedilmiş (ascribed) özelliklere dayandırmaktadır. Bundan dolayı, sözkonusu toplumlarda, toplumsal konum şan, soy, ırk vb. özelliklerle -ve dolayısıyla- doğuştan getirilen özelliklerle ilişkilendirilmekte ve bunlara göre açıklanmaktadır.

Kölelik sistemi örneğinde, efendi/özgür olanların daha üstün ve köle olanların daha “aşağı/ikinci derece” özellikleri olduğuna dair inançlar ve/ya da kölelerin ırksal farklılıkları ile ilgili inançlar toplumsal konum ve eşitsizlikler için ideolojik meşrulaştırma biçimleri olarak kullanılmıştır (Kerbo, 2006: 53). Kast sisteminin en belirgin örneklerinden sayılan Hindistan’daki kast sisteminde ise, iki dini kavram “karma” ve “dharma” kast sistemini güçlü kılmış ve toplumsal eşitsizlik yapısını meşrulaştırmıştır. “Karma” bir Hintlinin içinde bulunduğu kastta bulunmasının onun bir önceki yaşamdaki edimlerinin bir sonucu olduğunu ve dolayısıyla orada olmayı hak ettiğini anlatmaktadır. “Dharma” ise kişinin bugünkü hayatı dini kurallara göre yaşaması sonucunda daha yüksek bir kastta yeniden dünyaya geleceğini vaad etmektedir. Görüldüğü gibi geleneksel Hint toplumunda hem kast sistemindeki eşitsizliklere, hem de gelecekteki değişim olasılığına dinsel temalar ile açıklama getirilmiştir. Benzer biçimde, feodal Avrupa’daki toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik de dinsel öğreti ve ahlaki değerlere dayandırılmıştır (Crompton, 1996:1-2). Eşitsizliğin veri kabul edildiği geleneksel toplumlarla ilgili örnekler çoğaltılabilir. Eşitsizliklerin “doğal yapı” ya da düzene bağlı olarak açıklanması aynı zamanda toplumsal kaynaklar ile mükâfatların da bu “doğal” düzenin gerektirdiği gibi “en üstün”ün en çok pay alacağı şekilde dağılmasını meşrulaştırmıştır. Dolayısıyla toplumsal kaynakların ve sembolik mükâfatların eşitsiz dağılımı verili/atfedilmiş olanla açıklanmaktadır. Bir başka deyişle, geleneksel toplumda güç, itibar, hiyerarşik sınıflandırma vb. insanların özgül ve atfedilmiş (ascribed) özelliklerine (Turner, 1997:19) dayandırılmaktadır. Bu toplumlarda tabakalaşmanın ya da hiyerarşik

toplum yapısının bir kategoriden/sınıftan diğerine akışkanlık anlamında “esnek” olmadığı, tersine “sabit”/ “değişmez” olduğu belirtilmektedir.

Geleneksel toplumlar, sanayi devrimi ve beraberinde gerçekleşen toplumsal ve siyasal gelişmeler sonrası modernleşmiştir. Kapitalist sanayileşmenin gelişmesi, modern toplumların ortaya çıkışında en temel unsurlardan biridir. Aynı dönemde, ulus-devletlerin gelişmesi, buna bağlı olarak şekillenen modern yurttaşlık anlayışı da geleneksel toplum yapısından kopuşa zemin hazırlayan diğer gelişmelerdir. Sanayi devrimi ile birlikte piyasanın genişlemesi ve üretim süreçlerinin dönüşmesi, ticaret ve imalatta geleneksel alışkanlık ve kuralların sürdürülmesini zorlaştırmıştır. Dolayısıyla ekonomik davranışta belirleyici ilkeler -geleneksel/alışıldık kurallar yerine- rasyonel hesaplar olmaya başlamıştır (Crompton, 1996:3). Kısacası, modern toplumsal düzen, sanayi kapitalizminin gelişimi ile onun gelişmesine ket vurmeyecek ekonomik rasyonaliteye uygun düzenlemelerin yapılması ve bunun ‘eşit yurttaşlık’ temelinde kurulan ulus-devletlere uyarlanması ile ortaya çıkmıştır (Crompton, 1996: 4).

Geleneksel toplumdaki insanlar arasındaki eşitsizlik “doğaldır” ya da “dinin buyrukları gereği doğustandır” görüşü, modern toplumun tohumlarının atıldığı onyedinci yüzyıldan itibaren yerini ‘bütün insanlar eşit doğar’ yaklaşımına bırakmıştır. Evrensel hukuk ilkelerinin ve normlarının öne çıkarıldığı, eşitlikçi bir temelde siyasal katılımın savunulduğu ‘modern’ düşünceler yalnızca sanayileşmiş ülkelerde değil, tüm dünyada yankı bulmuştur. Bundan böyle, toplumsal ve ekonomik eşitsizliğin geleneksel norm ve değerlere dayandırılması, atfedilmiş özelliklerle açıklanması söz konusu değildir. Ne var ki bu süreç toplumsal eşitsizliklerin/hiyerarşik dizgenin ortadan kalktığı sınıfsız bir toplumsal düzen kurulmasına yol açmamıştır. Feodalitenin çözülüşünde mihenk taşı olan Fransız devrimi ‘özgürlük, eşitlik, kardeşlik’ şiarı ile yola çıkmasına karşın, bu hareket burjuvazinin hâkimiyetinde yeni bir egemenlik sistemi oluşturmuş ve ‘eşitlik’ talebi daha çok siyasal alanla sınırlı kalmıştır (Turner, 1997: 21). Kısacası, sanayi kapitalizmi döneminde toplumsal ve ekonomik eşitsizlik ortadan kalkmamış, ancak yeni üretim ilişkilerinin beraberinde getirdiği yeni bir form almıştır. Bununla birlikte modern toplumsal düzenin oluşmasına yol açan sanayi kapitalizmi, onun ekonomik

rasyonalitesi ve dönemin siyasal ve toplumsal gelişmeleri, toplumsal eşitsizliklerin ‘doğal’ ve ‘kaçınılmaz’ görüldüğü geleneksel dönemi kapatmıştır.

Modern toplumda ise toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler, modern sanayi toplumunun rasyonalitesine uygun açıklamalarla meşrulaştırılmaktadır. Bu anlamda özellikle işlevselci tabakalaşma kuramının argümanları dikkat çekmektedir. Bu kurama göre toplumsal eşitsizlikler, toplum içerisinde en önemli görev ve konumlara en ‘iyi’lerin geldiği bir işleyişin sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal eşitsizlik olumsuz/istenmeyen bir şey değildir, aksine sanayileşen toplumda ortaya çıkan karmaşık işbölümünün gereği olarak yorumlanmaktadır. Yarışmacı bir piyasa ekonomisi içinde, en yetenekli ve en çalışkan –kısacası en iyi- olanların en üst konumlara çıktığı ve toplumsal mükâfatların en çoğunu aldıkları öne sürülmektedir, çünkü toplumdaki belirli görevlerin diğerlerinden daha önemli olduğu kabul edilmektedir.

İşlevselci kuramın yukarıda değinilen görüşleri, fırsat eşitliği varsayımı ve toplumsal hareketlilik vaadi ile modern toplumlarda toplumsal kaynakların eşitsiz dağılımını açıklayıp meşrulaştıran güçlü bir anlam ve değerler dünyası oluşturmaktadır. Fırsat eşitliği ilkesi insanların eşit şartlar altında ‘yarış’ tıkları görüntüsü vermekte, toplumsal hareketlilik vaadi ise yetenekli ve başarılı olan herkesin hiyerarşik dizgenin en üst konumlarına kadar çıkabilecekleri inancını geliştirmektedir. Bunların her ikisi de -gerek fırsat eşitliği ilkesi ve bu yönde geliştirilen siyasalar, gerekse toplumsal hareketlilik düşüncesi ve tartışmaları geleneksel toplumlar için söz konusu değildir ve bu anlamda ‘modern’dirler.

### **2.1.2. Dikey Toplumsal Hareketlilikle “Hakkaniyet”in ve Meşruiyetin Sağlanması: “Meritokrasi Miti”**

Toplumsal hareketlilik düşüncesi ve tartışmaları modern topluma özgü olduğundan, bu konuya ilişkin araştırma ve tartışmalar da modern toplumla birlikte gündeme gelmiştir. Bir taraftan sadece bir kuşaktaki bireyin/grupların mesleki hayatındaki/sınıfsal konumundaki dikey değişimlerin ele alındığı ‘kuşak-içi toplumsal hareketlilik’ (intra-generational social mobility) çalışmaları yapılmıştır. Öte yandan, bir grup, zümre ya da sınıf ile önceki nesilden ebeveynlerin mesleki hayatındaki/sınıfsal konumlarındaki dikey değişimlerin incelendiği ‘kuşaklararası

toplumsal hareketlilik' (inter-generational social mobility) (Hamilton ve Hirszowicz, 1993) çalışmaları yürütülmüştür.

Bunlardan kuşaklararası dikey toplumsal hareketlilik özellikle ilgi duyulan konulardan biridir çünkü bu hareketliliğin, sosyal istikrar ve meritokratik ideoloji ile ilgili önemli doğurguları vardır (Hamilton and Hirszowicz, 1987). Kuşaklararası dikey toplumsal hareketlilik, özellikle liberal işlevselci kuramcılar tarafından, bir toplumun "açık"lığının göstergesi sayılmıştır. Ülkeler bazında toplumsal hareketlilik oranları hesaplanmış ve o toplumun akışkanlığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Yüksek düzeyde toplumsal hareketlilik oranları bulunan bir toplumun, atfedilen- değerlerden (servet, kişisel bağlantılar, torpil, kayırma vb.) ziyade, başarı ile karakterize edilebileceği, toplumsal ödülleri bireylerin liyakatlarına (yetenek ve çalışmalarına) göre dağıttığı, kısacası gerçek bir meritokrasi ile işlediği iddia edilmektedir (Crompton, 1996). Dolayısıyla 'kuşaklararası dikey toplumsal hareketlilik'in konu edildiği çalışmalar, insanların toplumsal konumlara yerleştirilmelerinde, yetenek ve çalışmanın ne ölçüde belirleyici olduğu ve toplumsal ödüllerin bu kriterlere uygun bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı konusu ile ilgilenmektedir. Aynı kapsamdaki çalışmalardan bazıları da, eşitliğe -özellikle fırsat eşitliğine- odaklanmakta ve fırsat eşitliğinin ne ölçüde sağlandığı konusu üzerinde durmaktadır. Bu suretle, çağdaş toplumların ne ölçüde "açık" olduğu, toplumsal konumların merit ve başarı kriterlerine göre dağılıp dağılmadığı gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Bu araştırma ve çalışmalar özünde herkese eşit fırsatlar sunulması ve böylece "âdil" bir eleme mekanizması oluşturulması önkabulüyle yapılmaktadır. Buna göre, her toplumsal kökenden insana verili toplumsal hiyerarşinin en üst basamaklarına kadar çıkabilme olanağı sağlanmalıdır. Söz konusu eleme mekanizmasının işlerlik kazanması, sistemin akışkanlığını ve dolayısıyla "açık"lığını ortaya koymaktadır. Toplumsal hareketlilik düzeyinin yüksek olması, yalnızca "açık" bir topluma işaret sayılmamakta, aynı zamanda insanlarda sistemin "adalet"e ve "hakkaniyet"e uygun olduğu algısı yaratmaktadır.

Ne var ki, yaratılan bu 'hakkaniyet' ve 'adalet' algısına karşın, 'toplumsal hareketlilik'le gelen 'açık'lık özünde toplumda mevcut olan sınıfsal/etnik/cinsiyetçi vb. tüm eşitsizliklere karşı bir meydan okuma değildir. Aksine, eşitsiz bir toplumun

verili hiyerarşik düzenini korumakta ve meşrulaştırmaktadır. Bu meşrulaştırmayı sağlamakta kullanılan başlıca dayanaklardan birisi, meritokrasi “mit”idir.

Meritokrasi düşüncesi, ‘merit’ine/liyakatine (gösterdiği çaba ve yeteneğine) bağlı olarak herkesin toplumsal hiyerarşide yükselebileceği varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla liyakatın başarıyı gösteren en önemli ve seçici ölçüt olduğu kabul edilmektedir. Eleme/ayıklama süreçlerinde (eğitim kurumlarında, istihdam edilmede ve işyerinde) başarıyı gösteren ölçütün ‘liyakat’ olduğu kabul edilince, bireylerin elde ettiği ‘kötü’/’olumsuz’ neticeler, yapmış oldukları ‘yanlış’ seçimlerle ya da göstermiş oldukları başarısızlıkla açıklanmaktadır. Kısacası meritokratik bir düzende, insanların sahip oldukları toplumsal avantajları ‘hak ettikleri’ kabul edilmektedir ve bu kabul -yapısal nedenlerin ve sorunların üzerini kapatarak- başarının/başarısızlığın kaynağı ya da sorumlusu olarak bireyin kendisini işaret etmektedir. Bu suretle meritokrasi, dezavantajlı toplumsal kökenden (sınıf/etnisite/ırk/toplumsal cinsiyetden) gelenlerin, kendi toplumsal konumlarını kabul etmelerine, içinde buldukları durumun kendi başarısızlıkları olduğuna ikna olmalarına yol açmaktadır.

Bu meşrulaştırma sürecinde meritokrasinin kendi sağlamasını yaptığı kilit unsurlardan biri eğitimidir. Liberal işlevselci kuram, eğitim sisteminin herkese aynı düzlemde -sahip olduğu yeteneklerle- yarışma şansı verdiğini, dolayısıyla meritokratik ve âdil bir eleme mekanizması olarak işlev gördüğünü vurgulamakta ve bu suretle mevcut eşitsizliklerin “doğal” bir ayıklama sürecinin sonucu olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla bu kuramın eğitimi yalnızca toplumsallaş(tır)ma (socialisation) açısından değil, ayıklama çerçevesinde ele alan görüşler ortaya koyması tesadüf değildir.

Modern toplumda bu ayıklamanın en önemli enstrümanı sayılan okul, meritokrasi düşüncesini hayata geçirdiği varsayımıyla onun ideolojik gücünü kuvvetlendiren bir kurum olarak işlev görmektedir. Okulun her toplumsal kesimden insan için bir fırsat yarattığını öne süren fırsat eşitliği tezi ve eleme süreçlerinde kullanıldığı iddia edilen “objektif” kriterler bu gücün kaynağını oluşturmaktadır. Bu “tarafsız” kurum vasıtasıyla yapılan eleme, kimin “başarılı” ya da “liyakat sahibi” olduğunu göstermekte ve belgelendirmektedir.

Yaptığı “tarafsız” ve “objektif” ayıklama sonucu eğitim kurumu, başarısızlığın bireysel nedenlerle açıklanmasına yol açmakta ve bu suretle toplumsal köken, toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, etnisite, ırk vb. kategorilere dayanan eşitsizlikleri ve siyasal, ekonomik vb. yapısal engelleri örtbas etmektedir. Kısacası eğitim yalnızca liyakatı ölçmekle kalmayıp, meritokrasi anlayışını pekiştirmekte ve meritokratik değerlerin de taşıyıcılığını yapmaktadır.

## **2.2. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA KURAMLARINDA TOPLUMSAL HAREKETLİLİK**

Bu bölümde alanyazındaki tabakalaşma kuramları toplumsal sınıf ve toplumsal hareketlilik konularına odaklanarak ele alınacaktır. Bu çerçevedeki yaklaşımlar, Klasik ve Modern Tabakalaşma Kuramları olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

### **2.2.1. Klasik Tabakalaşma Kuramlarında Toplumsal Hareketlilik**

Klasik tabakalaşma kuramları, öncü çalışmaları ile tarihe geçen ve günümüz kuramcılarında da kaynaklık eden başlıca üç kuramcının görüşleri ile sınırlandırılacaktır. Bunlar, “eleştirel ve çatışmacı” bir kuramcı olarak nitelendirilen Karl Marx, çatışmacı ancak eleştirel olmayan bir yaklaşım geliştiren Max Weber ve eleştirel olmayan bir düzen paradigması sunan Emile Durkheim’dir (Kerbo, 2006).

#### **2.2.1.1. Karl Marx’ta Sınıf ve Toplumsal Hareketlilik**

Sınıflı toplumların ortaya çıkışını yerleşik hayata geçen tarım toplumlarından başlatan Marksist yaklaşıma göre, tarihin ilk dönemlerinde insanlar yaşamlarını sürdürmek için gerekli olan temel ihtiyaçlarını üretebilmektedir. Zaman geçtikçe araçlar üretip beceri, bilgi ve çalışma alışkanlığı kazanan insan toplumları, tarihin belirli bir evresinde -tarım toplumlarına geçtikten sonra- ilk defa ürün fazlası bir ‘artık’ elde etmişlerdir. Marksist düşüncede, bu sosyal ‘artık’ın birikimi (artık ürün/artık değer) toplumsal sınıfların oluşumunda en temel özelliklerden biri sayılmaktadır. Artık ürün, belirli toplumsal üretim ilişkileri yaratmış, artık ürünü üretenler ile ona sahip olanlar (köle/efendi, serf/toprak sahibi, işçi/kapitalist vb.)

arasındaki karşılıklı ilişki, üretim ilişkileri olarak tanımlanmıştır (Berberoğlu, 2009). Kapitalist sistemde üretim ilişkileri, üretim araçlarına (makineler, fabrikalar, imalathaneler, toprak vb.) sahip olanlar ve bunlara sahip olmayıp geçinmek için ücret karşılığı çalışan insanların arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır.

Marx için sınıf ilişkileri, üretim ilişkilerine -daha spesifik olarak bu ilişkileri karakterize eden mülkiyet ve denetim örüntüleri içine- tümleşiktir. Marx (2011), kapitalist toplumsal formasyon içinde, üretim araçlarına sahip olan ve onu denetleyen burjuvazi ve yalnızca emek gücüne sahip olan ve yaşamını sürdürmek için onu burjuvaziye satmak zorunda olan proletarya olmak üzere iki temel sınıf tanımlamaktadır. Bu sınıflar, 17. yy. itibaren gelişip ortaya çıkmış sanayi toplumlarında karakterize olmuşlardır. Kuramcı, bu İki sınıf arasındaki ilişkiyi ücret ve artı-değer teorileri ile kuramsallaştırmıştır (Marx, 2003, 1986, 2013a, 2013b) .

Marx, bu eserlerinde sınıflar ve üretimdeki gelişme arasındaki ilişkiyi ayrıntıları ile analiz etmekte ve aynı zamanda, burjuvazi ve proleterya (sermaye ve emek) arasındaki sömürü ilişkisini de gözler önüne sermektedir. Marx, bu sömürü ilişkisinin üretim alanının dışındaki alanlara da uzanan bir çatışma ve mücadeleye sebep olduğunu belirtmektedir. Zira tarih, “sınıf savaşlarının tarihidir” (Marx ve Engels, 2011: 116). Marx’ın insanlık tarihinin gelişimi ile ilgili bu yaklaşımı şöyle aktarılmaktadır:

özgür insan ile köle, patrisyen ile pleb, bey ile serf, lonca ustası ile kalfa, tek sözcükle ezen ile ezilen birbirleriyle sürekli karşı karşıya gelmişler, kesintisiz, kimi zaman örtük, kimi zaman açık bir savaş, her defasında ya toplumun tümüyle devrimci bir dönüşmesiyle ya da savaşan sınıfların birlikte mahvolmalarıyla sonuçlanan bir savaş sürdürmüşlerdir (Marx ve Engels, 2011: 116-117).

Görüldüğü gibi Marx, insanlık tarihini sınıf ilişkileri temelinde analiz etmektedir. Sınıf mücadeleleri tarihi vurgusu, “toplumsal varoluşun ancak kendi tarihselliği içinde kavranabileceği, tarihin insanın emek aracılığıyla kendini gerçekleştirmesinin bir ürünü olduğu” (Öngen, 2002: 16) görüşünü ortaya koymaktadır. O’na göre, toplumsal olan her şey, yine toplumsal koşulların ürünü olan insan etkinliğine dayanmakta, dolayısıyla tarih tarafından şekillendirilen insan, tarihi de şekillendirmektedir.

Marx, yabancılaşma, genelleşmiş meta üretimi, meta fetişizmi, ücret, fiyat ve kâr vb. analizleri ile eserlerinde kapitalist toplumun kavrayışlı bir çözümlemesini

yapmakta, aynı zamanda bu toplumsal formasyonun dönüşümü için kılavuz olacak bir perspektif sunmaktadır. Bu özelliği ise onu kendinden önceki filozoflardan ayırmaktadır. Marx, felsefeyi yalnızca dünyayı anlamaya ve yorumlamaya yarayan bir araç olarak görmemektedir. Kendisinin de Feuerbach Üzerine Tezler adlı metinde belirttiği gibi diğer “Filozoflar dünyayı yalnızca değişik biçimlerde yorumladılar, oysa sorun onu değiştirmektir” (Marx ve Engels, 1992: 26). Zira O, öznenin –tarih içinde belirlendiği gibi- onun tarihi yapmadaki rolüne de inanmaktadır ve tüm hayatını bunu sağlayacak sosyolojik, iktisadi, felsefi zemin ve dayanakları kuracak ve oluşturacak bir teori geliştirmeye adanmıştır.

Kapitalist toplumun sözkonusu dönüşümü ise, üretici güçlerin belirli bir gelişmişlik düzeyine gelmesi (tarihsel koşulların olgunlaşması) ile birlikte proleteryanın kapitalist üretim ilişkilerine içkin eşitsizlik ve sömürü ilişkilerini ortadan kaldıracak devrimci potansiyeli sayesinde mümkün olabilecektir. Proleterya, kendi aleyhine işleyen bu ilişkileri ancak politik bir kimlik kazanarak ve sınıf mücadelesi sonucu ortadan kaldırabilir.

Görüldüğü gibi Marx’ın kuramında -hem toplumsal yapı, hem de tarih kuramında- sınıf ve sınıf ilişkileri oldukça merkezi bir önem taşımaktadır. Buna karşın, kuramcının eserlerinde sınıfın kesin/net bir tanımını yapmadığı (Crompton, 1996: 23) ya da sınıf konusunu bütünlüklü bir model çerçevesinde ele alıp tartışmadığı (Öngen, 2002: 13) belirtilmektedir. Marx’ın, ölümünden sonra bulunan elyazmalarından, Kapital’in üçüncü cildinin son kısmında sınıf sorununu ayrıca irdelemeyi düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu pasaj şöyle başlamaktadır: “Bir sınıfı ne oluşturmaktadır? ve bu sorunun yanıtı doğal olarak başka bir yanıtı izler; ücretli çalışanları, kapitalistler ve toprak sahipleri gibi sınıfı oluşturan nedir?” (Marx, 1974: 886’den akt. Crompton, 1996: 23). Ne var ki bu bölüm tamamlanamamıştır.

Öngen (2002: 21), Marx’ın toplum teorisini geliştirirken analiz kavramı olarak kullandığı iki karşıt sınıfa dayanan modelin, sınıflar arasındaki ilişkiyi en basite indirgeyerek kapitalist sınıf ilişkilerinin özünü (bağımlılık ve karşıtlık) gösterdiğini belirtmektedir. Bu model, kapitalist ekonomik gelişmenin mantığını, yani iki ana sınıfın uzlaşmaz karşıtlığına ve keskin kutuplaşmasına dayanan yapısını göstermektedir. Diğer taraftan, Marx’ın kapitalizmi daha alt soyutlama düzeyinde incelediği eserlerinde daha karmaşık, çelişik ve çoğulcu sınıf yapısına yer verdiği

görülür (Öngen, 2002: 21). Kuramcı, Louis Bonaparte'ın 18. Brumaire'i (2007) adlı eserinde, finans burjuvazisi, sanayi burjuvazisi, küçük burjuvazi, proleterya, toprak sahipleri ile özgür çiftçileri birbirinden ayırırken, Fransa ve Almanya ile ilgili diğer çalışmalarında burjuvazinin, çiftçilerin, köylülerin, tarım işçilerinin, lümpen proleteryanın ve feodal lordların varlığına dikkat çekmiştir.

Marx'ın Artı Değer Teorileri adlı eserlerindeki (2013a, 2013b) orta sınıfa ilişkin ifadeleri de benzer biçimde çoğulcu bir yapıyı işaret etmektedir. Marx, orta sınıfları, küçük üreticilerden, küçük burjuvaziden, metaların dolaşımı ile uğraşanlardan, (pazarlama, satınalma ve satış işleri ile uğraşanlar), araçlardan (toptancılar, dükkan sahipleri spekülâtorlerden), sermaye adına kumanda edenler (yöneticiler vb.) ile onların yardımcıları, denetçileri, muhasebecileri, sekreterleri ve hukukçularından, gazeteciler, ruhban sınıfı, ordu ve polis gibi devlet görevlilerinden oluşan geniş bir yelpaze içinde ele almaktadır.

Ancak Marx bu unsurların önemli bir bölümünü “geçiş sınıfları”, yani zamanla karşıt kutuplara eklemlenecek olan unsurlar (Öngen, 2002: 21) olarak görmektedir. Marx'ın bu düşüncesi proleterleşme tezi ile açıklığa kavuşturulmuştur. Bu tez, ‘orta sınıf’ olarak anılan kesimlerin (19. yy'da bu kesimleri çok sayıda küçük üretici, esnaf, zanaatçı, küçük çiftçi, kendi hesabına çalışan profesyoneller vb.) zamanla kapitalist işletmelerde çalışan ücretli çalışan haline geleceğine ve giderek proleterleşeceğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan kapitalizmin rekabetçi yapısı gereği, daha büyük sermaye sahibi kapitalistlerin ellerindeki kaynaklar genişledikçe, küçük olanları piyasadan silerek onların sermayelerini de kendilerine katacağı ve böylece sermayenin de yoğunlaşp merkezîleşeceği ifade edilmektedir. Bu suretle kapitalist toplumdaki iki karşıt sınıfın giderek kutuplaşacağı öngörülmektedir.

Marx, nesnel koşulları (üretim ilişkileri içindeki konum) sınıf oluşumu için gerekli görmektedir –ki bu konumlar, ilgili alanyazında kendinde sınıf (class in itself) metaforu ile anılmaktadır- ancak yeterli görmez. Sınıf oluşumunun gerçekleşmesi, -kendisi için sınıfa (class for itself) dönüşebilmek- politik proleterleşmeyi gerektirmektedir. Nesnel sınıf konumları (çıkar çatışması ve uzlaşmaz karşıtlıklar içerdiği için) sınıf mücadelesinin koşullarını oluşturacak, politik proleterleşme de sınıf mücadelesi içinde ve sonucunda gerçekleşecektir (Özuğurlu, 2002: 39).

Ne var ki, işçi sınıfının “kendisi için sınıfa dönüşümü” doğrusal ve belirlenimci bir süreç olarak değil, çetrefil ve güçlüklerle dolu bir süreç olarak görülmektedir.

Bu güçlüklerin başında, işçi sınıfının toplumsal bir güç olarak işgörmesini engelleyen sınıf-içi bölünme ve çelişkiler gelir. Örneğin “emek aristokrasisi” olarak adlandırılabilen işçi sınıfı içinde ayrıcalıklı konumda çalışanlar ve yaşa, cinsiyete, coğrafi faktörlere göre sınıf içinde oluşan bölünmeler ile bundan türeyen çelişkiler, sınıf bilincini, sınıfsal bütünleşmeyi, dayanışmayı ve siyasal mücadeleyi olumsuz yönde etkiler.

İkinci engel, serbest çalışanlar ve küçük ölçekli kapitalistleri içine alan mülk sahibi “orta sınıf” dilimleri ile genişleyen mülksüz orta sınıfların, kapitalist rekabetin etkisi altında sınıf atlama, mesleki rekabet veya kariyerist saikler doğrultusunda sınıfsal çıkarlardan uzaklaşması, burjuvazinin egemenlik anlayışı ve siyasal ideolojisiyle bütünleşmesidir. Özellikle mülksüz kitlelerin kapitalist sınıfla uzlaşma olasılığı her zaman söz konusudur (Öngen, 2002:25).

Öngen’in Marksist kuramda sınıf bilinci ve oluşumu için engel/zorluk oluşturduğunu işaret ettiği yukarıdaki görüşlerini andıran düşünceler, Heath (1981), Edgell (1998) ve Goldthorpe (1987) tarafından -ve fakat “sınıf atlama”/“kapitalist sınıfla uzlaşma olasılığı” gibi ifadelerle değil de- “toplumsal hareketlilik” kavramı kullanılarak ortaya konulmaktadır.<sup>1</sup>

Toplumsal hareketliliğin sınıf bilinci ve sınıf oluşumu için önemli sonuçlar doğurabileceğini belirten Heath (1981:14), “kendinde sınıf”tan “kendisi için sınıf”a dönüşümün, kendisini koruyan ve değişmeyen (self-recruiting) bir sınıf için daha kolay gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Yazar, kendini koruyan bir sınıfta, sınıf bilinci ve sınıfsal örgütlülüğünün daha hızlı gelişebileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanısıra, Heath (1981:15) bir toplumda yukarı yönlü hareketliliğin yüksek olması durumunda, toplumsal meselelerin yarattığı hoşnutsuzluğun/tepkinin daha az olacağını ve bunun sistemin devamı için (kapitalist bakış açısıyla) bir “güvenlik vanası” (safety valve) işlevi göreceğini öne sürmektedir.

Sınıflar arasındaki akışkanlığın, sınıf bilinci ve sınıf oluşumu için önemli bir engel oluşturduğuna dair bu iddia, Marx (1994: 195)’in Amerika’yı sınıf oluşumunun (class formation) gerçekleştiği eski Avrupa toplumları ile karşılaştırdığı ifadeleri ile

---

<sup>1</sup> Marksist terminoloji ve alanyazın daha çok kapitalist üretim ilişkileri ve bunun ekonomi politik eleştirisi üzerine odaklanmakta ve üretim ilişkilerinin doğasında var olan sömürü ve egemenlik ilişkilerini analiz etmeye çalışmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında “toplumsal hareketlilik” kavramının bu kuramsal terminoloji içinde sıklıkla gündeme alınmaması ve/ya ona mesafeli durulması bu kavramın özünde liberal bir kavrayışı içermesi ile açıklanabilir.

desteklenmektedir. Marx'a göre, Amerika'da örgütlü bir işçi hareketinin eksikliğinin nedenlerinden biri, bu ülkeyi karakterize eden yüksek orandaki toplumsal akışkanlıktır. Yazar, ABD'de sınıfların "kendinde sınıf" (class in itself) anlamında mevcut olsalar da (ücretli çalışanlar, sermaye sahipleri ve onların -ortaklaşan- çıkar çatışmaları anlamında), bunların henüz ortak bir bilinç ile kurulmuş oluşumlar ve kolektif politik organizasyonlar olmadığını söylemektedir. O'na göre bunun nedeni bu sınıfların henüz durağanlaşmamış/belirginleşmemiş olması ve elemanlarını sabit bir akış içinde devamlı olarak değiştirmesidir (Marx, 1994: 195). Engels (Edgell, 1998: 94) de, "İngiltere'de İşçi sınıfının Durumu" adlı kitabında (bu kitabın Amerikan baskısının önsözünde) "ucuz topraklara ulaşmanın kolay olmasından ve göç akımları" nedeniyle ortaya çıkan bu akışın bir "güvenlik vanası" işlevi gördüğünü belirtmektedir.

Goldthorpe (1987: 5) da sınıf oluşumu ve sınıf bilinci kavramlarına ve toplumsal hareketliliğin bunlar açısından önemine dikkat çektiği ifadelerinde paralel görüşlere yer vermektedir. Yazar, Marx'ın Kapital'in 3. cildinde mülksüz kitlelerden içlerinde öne çıkanların kendilerine sunulan ayrıcalıkları kabul ederek kapitalist sınıfla uzlaşması ihtimalini ifade ettiği şu sözlerine dikkat çekmektedir:

...Serveti olmayan fakat enerjisi, yeteneği, kararlılığı ve ticari zekası olan bir insan bu şekilde<sup>2</sup> bir kapitalist olabilir... Bu durum, cepheye gelen yeni servet askerlerinin sayısını sürekli ve tatsız biçimde artırmasına ve mevcut kapitalistlerle rekabeti arttırmasına rağmen, sermayenin üstünlüğünü pekiştirmekte, onun tabanını genişletmekte ve toplumun alt katmanlarından sürekli olarak yeni güçleri kendisine çekmesini sağlamaktadır. Benzer biçimde, Ortaçağ Katolik Kilisesinin (yönetmel) hiyerarşisini toplumsal kökenine, sınıfına ya da servetine bakılmaksızın toplumun en parlak beyinlerinden oluşturması, (onun) dinsel egemenliği kurup pekiştirmesi ve halkı baskı altına almasının temel yollarından birisi olmuştur. Bir yönetici sınıf yönetilen sınıfın parlak beyinlerini ne kadar çok kendi saflarına çekebilirse, egemenliği de o kadar istikrarlı ve tehlikeli olur (Marx, 1998: 595).

Görüldüğü gibi, Marx'ın yukarıdaki ifadeleri, egemen sınıfın –yönetilen sınıfın parlak beyinlerini kendi saflarına çekebildiği oranda- kendi üstünlüğünü pekiştirdiği ve hegemonyasını güçlendirdiğine vurgu yapmaktadır. Goldthorpe (1987:5)'a göre, Marx bu ifadeleriyle, egemen sınıfla yapılan "meritokratik uzlaşma"nın, mevcut ekonomik ve politik kurumların çalışmasına dinamizm ve verimlilik katarken,

---

<sup>2</sup> Marx bu bölümde kapitalist üretim tarzının temel bir unsuru saydığı "faiz getiren sermaye" ile "tefecî sermaye" arasındaki ayırmadan bahsetmekte ve buna dair bir örnek vermekte, sanayici ya da tüccar kişiliği ile kredi alan kişinin kapitalist üretim ilişkileri içinde potansiyel "kapitalist" tavrına vurgu yapmaktadır.

özünde sınıf yapısını da bir bütün olarak muhafaza etmek gibi bir doğurgusu olduğunu ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla egemen sınıf için, yönetilen sınıfın “en parlak beyinlerinin” erişimine açık sınırlı bir toplumsal hareketlilik olanağı, egemenliğine bir tehdit ya da tehlike değil, onu güçlendiren ve hegemonyasını artıran bir etki yapmaktadır. Bu etki birinci olarak sınıf atlayanların mevcut kurumların işlerliğine yaptıkları katkı açısından ele alınmaktadır. İkincisi ise, topluma verdiği “kara talihlerini yenme” mesajıdır. Yukarıya doğru bir toplumsal hareketlilik ihtimali olduğunda, “*yönetilen sınıf*”tan bireylerin umutları daha çok kişisel başarıya odaklanmaktadır (Heath, 1981: 15). Yukarı hareketlilik ihtimali kişisel ya da ailesel olduğundan, onlar, kolektif direnç göstermek yerine, ya kendilerinin ya da çocuklarının ‘başarı’lı olması için çalışmayı tercih etmektedirler.

Bu durumda, -toplumsal hareketlilik ihtimali olduğunu düşünen- insanlar yapısal nedenlerden kaynaklanan ‘başarısızlık’a değil de kişisel başarısızlık risklerine odaklanmakta ve başarısızlık, onu deneyimleyen kişilerin hatalarına, eksikliklerine ya da kötü şansına atfedilebilmektedir. Bu suretle ayrıcalıklı olmayan grupların, kendi toplumsal konumlarının sorumlusu olarak “yapı”yı ya da “sistem”i değil söz konusu nedenleri görmeleri muhtemeldir. Bundan dolayı, eşitsizliğin kurbanları arasındaki ortak deneyimlerin ve umutların getirdiği birlik duygusu zayıflayabilmekte ve bu suretle radikal kitlesel hareketler için gerekli olan birlik ve dayanışma ruhu yok olabilmektedir. Sonuçta, toplumsal hareketlilik ihtimaline inanmak, “başarı”yı ve “başarısızlık”ı kişiselleştirmeye yol açmakta ve bu suretle sınıf bilinci ve sınıfsal dayanışma bağları zayıflamaktadır.

#### **2.2.1.2. Max Weber’in Tabakalaşma Yaklaşımı ve Toplumsal Hareketlilik**

Toplumsal tabakalaşmayı ekonomik, sosyal ve politik tabakalaşma olmak üzere üç boyutta ele alan Weber, toplumsal sınıflardan ayrı ve saygınlığa dayalı bir kategori olarak tanımladığı ‘toplumsal statü’ kavramına vurgu yapmıştır. Weber’in çalışmalarında orta sınıfın sayıca genişlemesi ile bölünmemiş/devamlı ve aralıksız bir statü derecelendirmesini öngören bir toplumsal hiyerarşi yaklaşımı (Bottomore, 1991) söz konusudur. Bu yaklaşım ise toplumsal sınıf ve tabakalaşma konularında

olduğu gibi, toplumsal hareketlilik konusunda da Marx'tan farklı bir perspektif getirmektedir.

Max Weber, tabakalaşmayı “sosyal sınıflar”, “sosyal statüler” ve “partiler” olmak üzere üç kilit kategori kullanarak analiz etmektedir.

Weber (2011: 291)'e göre toplumsal sınıftan söz edebilmek için,

- bir grup insanın yaşam olanaklarının belirli bir nedensel ögesinin ortak olması,
- bu ögenin mal sahibi olmak/gelir sahibi olmak gibi bazı ekonomik çıkarlarla temsil edilmesi,
- bu ögenin, meta ve işgücü piyasaları koşullarında temsil edilmesi gerekmektedir.

Weber sınıf konumunu şu şekilde tanımlamıştır:

Sınıf konumu, kişilerin mal, yaşam koşulları ve kişisel yaşantılar için sahip oldukları tipik olanaklar demektir. Bu olanaklar ise, verili bir ekonomik düzen içinde gelir sağlamak üzere mal ya da beceri harcama gücünün derecesi ve türü ya da bu gücün yokluğu tarafından belirleniyor olmalıdır (Weber, 2011: 291).

Görüldüğü gibi, Weber'e göre bir kimsenin ‘sınıf konumu’, o kişinin “mal, yaşam koşulları ve kişisel yaşantılar”a erişimiyle ilişkilendirilmektedir. Bunların “hepsi de, kişinin sahip olduğu ve kullandığı gelir edinme süreçleri üzerindeki kontrolünün bir türüdür” (Berberoğlu, 2012: 44) ve aynı zamanda onlar tarafından belirlenmektedir. Bu kontrolün merkezinde ise ‘mülkiyet’ bulunmaktadır.

Weber'e göre saf piyasa koşullarının egemen olduğu bir çerçevede ‘mülk sahibi olmak’ ve ‘mülksüzlük’ bütün sınıf konumlarının temel kategorileridir. Ancak bu kategoriler içinde de farklı sınıf konumları vardır. Bu konumlar gelir getiren mülkiyetin türüne göre ve piyasaya arz edilecek hizmetlerin çeşidine göre değişebilir. Konut binaları, üretim kuruluşları, depolar, mağazaların mülkiyeti, ekilebilir toprakların mülkiyeti, madenler, taşınabilir üretim araçları, her türlü sermaye malları, özellikle para ve her an paraya dönüştürülebilecek araçların mülkiyeti vb. ayrımlar, mülk sahiplerinin sınıf konumlarını değiştirebilir. Mülkü olmayan ve hizmet arz edenler ise hem sundukları hizmetin cinsine göre hem de bu hizmetlerden kazandıklarını kullanma biçimleriyle ayrışır. Kısacası Weber'e göre sınıf kavramı her zaman piyasayla ilişkilidir ve “piyasadaki şansının türü, kişinin yazgısını belirleyen en önemli etmendir. Sınıf konumu bu anlamda son kertede piyasa konumudur” (Weber, 2011: 293).

Weber’de, mülkiyet ve mülksüzlük ‘bütün sınıf konumlarının temel kategorileri’ olarak görüldüğü için O’nun sınıf analizinde mülkiyet sahipliğini esas aldığı söylenebilir. Kuramcı, buna bağlı olarak değişen mal ve hizmete ulaşım kapasitesine vurgu yapmaktadır. Bireyler, içinde buldukları aile, çevre, sahip oldukları mesleki konum, sermaye gibi birçok belirleyici faktörden dolayı mal ve hizmete ulaşma açısından eşit şansa sahip değildirler. Weber’e göre farklı toplumsal sınıfların oluşumuna bu farklılıklar yol açmaktadır (Mendras, 2008).

Weber’in tabakalaşma analizinde ikinci temel kategori ‘statü’dür. Weber, ‘statü’yü bireyin saygınlık hiyerarşisindeki yeri, yaşam biçimi, tüketim tarzı, barınma şekli, kıyafet tarzı, evlilik ve eğitim durumları ile açıklamaktadır (Mendras, 2008: 230).

Weber’e göre, statü grupları genellikle sosyal topluluklardır. Sınıf konumu tümüyle ekonomi tarafından belirlenirken, statü konumu insanların yaşam yazgısının -somut, pozitif ya da negatif- saygınlık derecesi ile belirlenen tüm tipik öğeleridir. Bu saygınlık bir topluluk tarafından paylaşılan herhangi bir nitelikle ilgili olabilir ve/ya bir sınıf konumu ile de ilişkili olabilir. Mülkiyet kendi başına bir sosyal saygınlık ölçüsü olarak görülmeyebilir ama uzun vadede tereddütsüz bu işlevi görmektedir (Weber, 2011: 298-299). Hem mülk sahibi olanlar, hem de mülksüzler aynı statü grubunda bulunabilirler. Ancak sosyal saygınlıktaki bu eşitlik uzun zaman korunamayabilir.

Statü saygınlığının en iyi ifadesi belirli bir hayat tarzının belirlenmesidir. Belirli bir çevreye mensup olmak isteyen herkesten belirli bir hayat tarzına sahip olması beklenir (Weber, 2011). Bu kişiler sosyal hayatlarına da belirli kısıtlar getirmek durumundadırlar; örneğin evliliklerini aynı statüden insanla yapmak gibi. Dolayısıyla birey belirli bir grubun hayat tarzını benimseyip o grubun içe dönük eylemlerine uyum göstermeye başladığında ‘statü’sü oluşmaya başlamış demektir.

Weber (2011)’e göre sınıf tabakalaşması, üretim ve mülkiyet ilişkilerine göre belirlenmektedir. Oysa statü tabakalaşması özel hayat tarzlarının temsil ettiği tüketim biçimlerine göre şekillenmektedir. Kuramcıya göre, salt ekonomik güç, sahiplerine - ayrıcalıklı statü grupları ile- aynı saygınlığı getirmemektedir. Ancak, statü saygınlığı eşitse, mülkiyet, sahibine ek bir güç katmaktadır ve fakat bu açıkça kabul edilmemektedir (Weber 2011: 306). Ekonomik gücün kişiye sağladığı saygınlıkla

ilgili iddialara, statü düzeninden çıkarı olan gruplar tarafından sert tepki gösterilmektedir. Salt mülkiyete dayalı iddialara karşı tepkiler nedeniyle ‘yeni zenginler’ -hayat tarzlarını ne kadar onlara benzetseler de- ayrıcalıklı statü grupları tarafından çekincesiz kabul görmezler.

Weber sınıf ve statü farklılaşmasının her ikisinin de modern kapitalist toplumlarda birarada bulunduğuna dikkat çekmiştir ama bu tabakalaşma türlerinin görece önemi, teknolojik ve ekonomik durumlardaki değişime göre dalgalanmaktadır (Bottomore, 1991: 16). Buna göre, mülkiyet ve mal dağılımı görece istikrarlı olduğu müddetçe statüye dayalı tabakalaşma ön plana çıkmaktadır. Buna karşın her teknolojik gelişme ve ekonomik dönüşüm, bu tip tabakalaşmayı tehdit ederek sınıf tabakalaşmasını öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla, ‘çıplak’ sınıf tabakalaşmasının önem kazandığı dönemler ve ülkeler, teknik ve ekonomik dönüşümün yaşandığı dönemler ve yerlerdir (Weber 2011: 308-309). Sınıf tabakalaşmasının öneminin azalması ise statü yapılarının yeniden gelişmesine ve toplumsal saygınlığın yeniden önem kazanmasına yol açmaktadır.

Weber (2011: 309-311)’in üçüncü analiz birimi ise partilerdir. Sınıflar, ekonomik düzende, statü grupları ise sosyal düzende (yani saygınlık dağılımının gerçekleştiği toplumsal alan içinde) yer almaktadır. Sınıflar ve statü grupları, hem birbirlerini etkilemekte, hem de ondan etkilenmektedir. Partiler ise ‘güç ve iktidar’ alanında yer alırlar. Partilerin yönelimleri güç ve iktidar kazanmaktır. Bunlar içeriğinden bağımsız olarak bir toplumsal eylemi etkilemeye çalışan yapılardır. Partilerin bir sosyal kulüp içinde ya da devlet içinde var olmaları mümkündür. Parti eylemleri ise ulaşılmaya çalışılan bir hedefe yöneliktir. Bu hedef bir dava ya da, ‘kişisel’ amaçlar olabilir. Esas olarak partilerin sosyolojik yapısı, etkilemek istedikleri toplumsal eylemin türüne göre değişebilir. Bununla birlikte söz konusu yapı topluluğun sınıf ya da statüye dayalı tabakalaşmış olmasına göre de değişebilir. Partinin yapısı için en temel belirleyici ise o topluluğun egemenlik yapısıdır.

Kısacası Weber’in tabakalaşma sisteminde ekonomik, sosyal ve politik olmak üzere üç boyut vardır (Mendras, 2008). İnsanların ekonomik, sosyal ve siyasal düzendeki yerlerini temsil eden bu boyutlar tabakalaşma analizinin temel yapıtaşlarıdır.

Weber'in toplumsal hareketlilik konusunu doğrudan doğruya tartıştığı ya da etraflıca irdelediği belirli bir eser olmasa da (Edgell, 1993: 94) yazarın toplumsal tabakalaşma, sınıf ve mesleki yapı ile ilgili görüş ve analizlerinin arasında toplumsal hareketlilik önemli bir tema olarak yer almaktadır. Yazarın 'The Theory of Social and Economic Organization' (Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı) adlı eserindeki bazı ifadelerinde -kendisi 'toplumsal hareketlilik' olarak adlandırmasa da- bu konuya değindiği açıkça görülmektedir: "Sosyal sınıf yapısı, kişisel bazda ya da nesiller boyunca karşılıklı birey değişiminin mümkün olduğu ve tipik biçimde izlenebildiği (çoğul biçimde bulunan) sınıf statülerinden oluşmaktadır" (Weber, 1964: 424). Yazar, bu alıntıdaki "kişisel bazda karşılıklı birey değişimi" ifadesi ile kuşak-içi toplumsal hareketliliğe, 'nesiller boyunca karşılıklı birey değişimi' ifadesi ile de kuşaklararası toplumsal hareketliliğe işaret etmekte, sözkonusu hareketliliklerin sosyal sınıf yapısında 'statü'ler arasında tipik biçimde izlenebildiğini belirtmektedir.

Weber aynı eserde yer alan başka bir ifadesinde toplumsal hareketlilik konusuna, toplumsal tabakalaşma sistemi içinde 'farklı sınıflardaki fırsatların dağılımı' olarak not düşmektedir:

Mesleki yapının araştırılmasında, farklı sınıflardaki fırsatların dağılımı ve -başta profesyonel meslekler olmak üzere- uzmanlaşmış eğitim gerektiren değişik tipteki meslekler için mevcut olan eğitim türleri dâhil olmak üzere, toplumsal tabakalaşma sistemini bilmek daima önemlidir (Weber, 1964: 251).

Weber toplumsal hareketliliğe ilişkin diğer bir ifadesinde ise 'kuşaktan kuşağa yükselmek'ten söz etmektedir:

Daha önceki dönemde, her işçinin esasen bağımsız bir küçük burjuva olmayı istediği söylenebilir, fakat bu amacı gerçekleştirme olasılığı giderek azalmaktadır. Kalifiye ve yarı kalifiye işçilerin kuşaktan kuşağa yükselmelerinde en kolay yol teknik olarak eğitilmiş bireyler sınıfına katılmaktır (Weber, 1964: 427).

Weber'in yukarıdaki -'her işçinin esasen bağımsız bir küçük burjuva olmayı' istediğini ve 'bu amacı gerçekleştirme'nin yöntemi olarak kalifiye ve yarı kalifiye işçilerin teknik olarak eğitilmiş olmaları gerektiğini belirten- ifadeleri, O'nun toplumsal hareketliliği "doğal", "olağan" ve hatta "istenir" bir süreç olarak düşündüğünü göstermektedir.

Weber'in kuramında -toplumsal hareketlilik konusuyla ilişkili olan- en dikkat çekici hususlardan biri, saygınlık çerçevesinde bir tabakalaşma sistemi getirmesidir. Bu çerçevede bir tabakalaşma sistemi, Marx'ın kuramsallaştırdığı sınıf sisteminden

önemli ayrılıklara işaret etmekte (Bottomore, 1991: 15) ve Marx'ın tezinin -özellikle siyasal açıdan- yarattığı tansiyonu düşürmektedir.

Birinci olarak Weber, tabakalaşma kuramında iki temel sınıf arasında bir statü grubu derecelendirmesi yerleştirmiştir ve bu suretle Marx'ın sınıf yapısında yer alan karşıt konumlar arasındaki uçuruma bir köprü kurmaktadır (Bottomore, 1991: 15). Sınıflar arasındaki 'uzlaşmaz karşıtlıkları' belirsizleştiren bu köprü 'sınıfların kutuplaşması' tezine de meydan okumaktadır.

İkincisi, Weber bir bütün olarak tamamen farklı bir toplumsal hiyerarşi kavramı önermektedir -ki bu kavramsallaştırma özel mülkiyete dayalı olmayıp, çeşitli faktörler tarafından belirlenen sınıf ve statü konumlarını esas almaktadır. Dahası, statü grupları arasındaki ilişkiler çatışma ilişkisi değil, rekabet ve öykünme ilişkileridir (Bottomore, 1991, 16). Buna karşın Marksist tabakalaşma kuramı, üretim araçlarının mülkiyetine sahip olup olmama durumuna göre iki yekpare gruba, bunlar arasındaki sömürü ilişkisine ve bu iki sınıfın çatışmalarına vurgu yapmaktadır.

Weber'in toplumsal hareketlilik ile ilişkili olarak Marx'tan ayrıldığı diğer bir nokta proleterleşme tezi ile ilgilidir. Weber Almanya İşçi Sınıfının 19.yy'ın ikinci yarısında yoksullaşmayıp yükseldiği, bu açıdan Marx'ın proleterleşme tezinin ampirik olarak doğrulanamayacağı görüşünü ileri sürmektedir (Turner, 2000). Proleterleşmenin siyasal boyutu ile ilgili olarak Weber yine Marksist yazarlardan ayrılmaktadır. Marksizm için 'proleterleşme', işçi sınıfının yalnızca nicelik olarak büyümesi değildir, aynı zamanda siyasal bir bilinç kazanmasıdır (Edgell, 1993). Marksist yazarlar bu nedenle, işçi sınıfının fabrikalarda geniş ölçekli örgütlenmesine ve sermaye sınıfına karşı politik ve kültürel dayanışmasına vurgu yapmaktadırlar. Buna karşın Weber, işçi sınıfının giderek parçalanmasına ve içsel başkalaşmasına işaret etmektedir (Turner, 2000).

### **2.2.1.3. Emile Durkheim'in Tabakalaşma Yaklaşımı ve Toplumsal Hareketlilik**

Marx ve Weber'in her ikisi de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikleri, toplumu oluşturan birey ya da grupların çıkar/güç ilişkileri, üretim ilişkileri ya da piyasa karşısındaki konumları vb. üzerinden analiz ederken, Durkheim çok daha farklı bir sayıltı ile hareket etmektedir. Kuramcı, toplumsal eşitsizlik ve tabakalaşmayı toplumun evrensel bir özelliği olarak görmekte, toplumsal denge ve

toplumsal uyum üzerine odaklanmakta ve toplumsal düzeni bu çerçevede analiz eden bir perspektif getirmektedir.

Durkheim'in yaklaşımı, toplumsal sistem ve onu oluşturan tüm öğelerin toplumsal uyum ve dengeye yaptıkları katkıyı esas almaktadır. Ona göre, sistem içinde istikrarın sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için toplum bir 'denge' konumunda bulunmalıdır. Bunun için sistemin her parçasının düzgün çalışması önemlidir, çünkü bir parçadaki herhangi bir değişim diğerlerini de etkilemektedir (Berberoğlu, 2009). Durkheim, bu yaklaşımını toplum ile biyolojik bir organizma arasında kurduğu analogi ile aktarmaktadır. Buna göre, tıpkı insan vücudundaki organların farklı fonksiyonları olduğu gibi, toplumsal sistem içinde de tüm toplumun devamı ve sağlıklı işleyişi için farklı işlevleri olan çeşitli organlar ve birimler bulunmaktadır. Bunlardan herhangi birindeki aksaklık bütün organizmayı etkilemektedir.

Kısacası Durkheim toplumsal fenomenleri, toplumsal uyumdaki işlevleri ya da buna katkı sağlamaları açısından incelemiştir. Bu perspektifle işbölümünün toplumsal sistemdeki işlevini açıklamaya çalışan Durkheim, işbölümünün sosyal bağlantı ve bağlar yaratarak insanların birbirine ve topluma bağlılık geliştirdiğini öne sürmektedir. Bu bağlılığın Durkheim sosyolojisindeki ifadesi "toplumsal dayanışma"dır. Durkheim "toplumsal dayanışma"yı, toplumsal birimlerin uyum dereceleri olarak tanımlamaktadır. Kuramcıya göre dayanışma üç hususla ilişkilidir. Bunlar, kişilerin bir bütünü parçası olduklarına dair öznel duyguları, kişinin toplumun iyiliği için kendi isteklerini kısıtlama durumu ve toplumsal birimler ile bireylerin koordinasyonudur (Morrison, 2006).

Durkheim yalnızca sosyal dayanışmanın derecesi ile ilgilenmez, onun farklı biçimlerini de tasvir eder. "Toplumda İşbölümü" adlı kitabında Durkheim, bu farklı biçimleri "mekanik" ve "organik" dayanışma olarak tanımlamaktadır. Mekanik dayanışmaya dayalı bir toplumda basit bir işbölümü vardır ve içinde bulunan bireylerin benzerliği anlamında homojendir. Öte yandan, organik dayanışma etrafında örgütlenen toplumlar, işbölümündeki farklılaşma ve karşılıklı bağımlılık yapısı ile karakterize olmaktadır (Hurst, 2007).

Durkheim iki temel toplumsal entegrasyon tipi arasında yaptığı bu ayrımı, toplum karmaşıklaştıkça dayanışmanın nasıl değiştiğini ve modern toplumların

modern öncesi toplumlardan nasıl farklılaştığını göstermek için kullanmaktadır. Buna göre, mekanik dayanışmanın karakterize ettiği (ilkel) toplumlar, görece küçüktürler ve akrabalık ilişkileri ile örgütlenme eğilimindedir. İnsanları birbirine bağlayan şey, birbirine benzer etkinliklerde bulunmaları ve benzer sorumluluklara sahip olmalarıdır (Ritzer, 1992). Toplumsal ilişkiler, kolektif inanç sistemleri ile düzenlenmektedir. Durkheim buna ‘kolektif bilinç’ (ya da ahlaki uzlaş) adını vermektedir. Toplumsal normların ihlal edilmesi, kolektif kimliğe doğrudan bir tehdit olarak alınmakta ve bu ‘sapma’ya tepki olarak cezalandırma gündeme gelmektedir (Shortell, t.y.). Toplum büyüdükçe/geliştikçe, maddi hayatın üretimi için, işin örgütlenmesi daha karmaşık hale gelmektedir. İnsanlar uzmanlaştıkça, kolektif bilincin temeli de sarsılmaya başlamıştır ve bundan böyle kolektif inançlara dayalı bir dayanışma mümkün değildir. Değişen koşullar karşılıklı bağımlılığa dayalı bir toplumsal dayanışma tipini –organik dayanışmayı- ortaya çıkarmıştır. Organik dayanışmanın karakterize ettiği toplumda (modern toplumda) insanları bir arada tutan şey insanlar arasındaki farklılıklardır –yani, onların farklı görev ve sorumluluklara sahip olmaları ve hayatlarını devam ettirebilmek için diğer insanlara muhtaç olmalarıdır. Dolayısıyla Durkheim’a göre, modern dünyada insanların uyumu/bütünlüğü, insanların birbirlerine ihtiyaç duyma farkındalığından doğmaktadır. Organik dayanışma toplumunu (modern toplumu) karakterize eden diğer bir özellik ise, bu toplumların mekanik dayanışma toplumları gibi akrabalık ilişkileri etrafında değil, ekonomik ve politik örgütlenmeler etrafında şekillenmesidir. Onların yasal sistemleri cezalandırmaya değil, takas ve tazmin ilkelerine dayanmaktadır.

Kısacası Durkheim, işbölümündeki evrimin toplumsal entegrasyonun geleneksel formlarını (mekanik dayanışma) yok ettiğini ve yeni bir tür (organik) dayanışma yarattığını belirtmektedir. Kuramcı bu dayanışma biçimlerini, toplumların bütünlüğünü/uyumunu, sosyal ve siyasal yapısını ve tarihsel olarak nasıl değiştiğini çözümlmek için kullanmaktadır.

Durkheim eserlerinde toplumsal uyumun bozulduğu durumlara da yer vermiştir. Bunlardan biri ‘anomi’dir. Genellikle ‘kuralsızlık’ anlamında ya da ‘yetersiz ahlaki düzenleme’ olarak Türkçeye çevrilen anomie, Durkheim sosyolojisinde, hızlı/ani toplumsal değişmelere bağlı olarak değer sistemleri

açısından meydana gelen zayıflama ya da grup normlarına bağlılığın azalması durumudur. Ona göre anomi, hızlı toplumsal değişim dönemlerinde, insanların grubun değer ve amaçlarından yabancılaştırılması ve karşılıklı bağımlılığa dayalı kolektif çıkarlarını unutmaları ile gelişen bir olgudur.

Durkheim, sanayileşme ile ortaya çıkan işbölümündeki değişimlerin anomiyeye yol açtığını belirtmektedir. Buna göre işin rutinleşmesi, sıkıcı, parçalanmış ve tekrara dayalı hale gelmesi ile işçiler, üretimde kendilerinin oynadıkları role dair inisiyatif duygularını kaybederler ve bu sürece (çalışmaya) ve örgüte daha az bağlılık duyarlar. Dolayısıyla aktiviteleri üzerinde işyeri normlarının etkisi azalır. Bu açıklama, Marx'ın yabancılaştırma kavramını hatırlatsa da Durkheim'in perspektifi Marx'tan tamamen farklıdır. Durkheim, azalan dayanışmanın/bağlılığın patolojik bir durum olduğuna inanmaktadır (Hurst, 2007). O'na göre, modern toplumdaki bu gibi problemler, kapitalizm içindeki karşıtıklardan değil, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçiş sürecinin doğasında varolan gerilimlerden doğmaktadır.

Marksist yaklaşımda yabancılaştırma, kapitalist üretim ve bölüşüm ilişkilerinin toplumsal işbölümü ekseninde nesneleştirdiği insan emeği ile ilişkili iken, Durkheim için, 'yabancılaştırma' ya da sınıf çatışması gibi durumlar, işçi ve işveren arasında ortaklaşılacak ahlaki değerlerin eksikliğinden kaynaklanan anomik bir durumun yüzeye çıkan semptomlarıdır (Hurst, 2007).

Durkheim, bu anomik durumların erken sanayi döneminde eninde sonunda yok olacağını savunmuştur çünkü O'na göre (1) devletin gelişmesi ve yapılacak mesleki düzenlemeler, çıkarların çatışması üzerinde ahlaki bir kontrol uygulayacak ve (2) başarıya dayalı hareketliliğin artışı, çıktılarda eşitsizliğe meşruiyet kazandıracaktır çünkü bu artış, giderek farklılaşan beceri, kapasite ve yatırımlara atfedilecektir (Grusky ve Galescu, 2005: 325).

Buradan anlaşıldığı gibi, Durkheim, devlet erki ile liyakata dayalı toplumsal hareketliliğe sanayi toplumunda ortaya çıkan anomik durumların çözümünde önemli bir işlev yüklemektedir. Ona göre, modern toplum liyakata dayalı bir iş bölümünü gerçekleştirmediği zaman, bu işbölümü uyum ve bütünleşme yerine memnuniyetsizlik ve acı yaratmaktadır. Bunun nedeni sosyal işlevlerin dağılımının doğal becerilerin dağılımına karşılık gelmemesidir (Hurst, 2007).

İçsel (internal) ve dışsal (external) eşitsizlik olarak iki tür eşitsizliğe değinen Durkheim'a göre, insanlar arasında "içsel" farklılıklara dayanmayan eşitsizlikler adaletsizdir. Durkheim'ın "Toplumsal İşbölümü" adlı kitabında tanımladığı "dışsal eşitsizlik" bireyin doğuştan sahip olduğu toplumsal koşullar tarafından dayatılan eşitsizliklerdir, bir başka deyişle "atfedilmiş statüsü"dür. Durkheim (1984: 313), sanayi öncesi toplumlarda, ya da mekanik dayanışmanın hâkim olduğu dönemlerde dışsal eşitsizliklerin, öte yandan sanayi toplumlarında ise içsel eşitsizliğin ağır bastığını ileri sürmektedir: . "Tüm dışsal eşitsizlikler organik dayanışmayı tehlikeye atmakta", bir başka deyişle, toplumsal düzene ve sanayi toplumlarındaki işbölümünün doğru biçimde işlemesine tehdit oluşturmaktadır. İçsel eşitsizlikler ise kişisel yetenek ve başarıya dayalı eşitsizliklerdir. Durkheim'a göre, endüstriyel sistemin doğru biçimde işlemesi için insanların sahip oldukları yeteneklere en uygun pozisyonlara yerleşmeleri gerekmektedir. Bu anlamda Yazar fırsat eşitliğine dayalı bir meritokrasi anlayışı benimsemiştir (Kerbo, 2006:106). Eşitsizlik olmalıdır, fakat bu eşitsizliğin liyakata (merit)e dayalı olması gerekmektedir.

### **2.2.2. Modern Tabakalaşma Kuramlarında Toplumsal Hareketlilik**

Alanyazında, toplumsal sınıf ve toplumsal hareketlilik konuları çerçevesinde 'modern işlevselci' ve 'modern çatışmacı' kuram olmak üzere iki temel bakış açısına yer verilmektedir. Bu araştırmada toplumsal hareketlilik odağı alındığı için, modern işlevselci ve çatışmacı yazarlardan hepsine değil, bu konuya toplumsal sınıf, toplumsal tabakalaşma ve eğitimle ilgisi açısından eğilen yazarların görüşlerine yer verilmiştir.

#### **2.2.2.1. Modern İşlevselci Kuram ve Toplumsal Hareketlilik**

Modern işlevselci kuramcılar, sanayileşme sonrası ortaya çıkan teknolojik ve endüstriyel gelişmelerin sonucu olarak, atfedilen değerlere göre işleyen eski toplumsal yapının kapitalist ekonominin gereklerine ve mantığına uygun 'açık' demokratik topluma evrildiğini öne sürmüşlerdir (Sönmez, 2007). Bu görüşe göre, kapitalist ekonominin gerektirdiği sosyal düzen herkesin doğuştan getirdiği ırk, aile kökeni, cinsiyet vb. özelliklerine göre değil yeterliliğine/becerisine/başarısına göre işlerin dağılımını zorunlu kılmaktadır. İşlevselci kuramcılarının temel argümanlarını

‘sanayileşme’yi merkeze alarak açıklayan liberal yazarlardan Kingsley Davis ve Wilbert Moore, Donald Treiman, Daniel Bell, Peter M. Blau ve Otis Dudley Duncan’ın görüşleri birbirine yakın ve tamamlayıcıdır.

Modern fonksiyonalist kuramcılardan Kingsley Davis ve Wilbert E. Moore tabakalaşmanın evrensel olarak ‘gerekli’ olduğunu ileri sürmektedir. Yazarlar, insanların toplumsal yapı içinde konumlarının belirlenmesi ve motivasyonlarının sağlanması ihtiyacının temel işlevsel gereklilik olduğunu ileri sürmekte ve bunu şöyle açıklamaktadır: “İşlevsel bir mekanizma olarak bir toplum üyelerine bir şekilde belirli sosyal konumları dağıtarak onları bu konumların gerektirdiği görevleri gerçekleştirmeye sevk etmelidir...” (Davis ve Moore, 1945: 242) Kuramcılar, kimin hangi konumda yer alacağına çok büyük fark yarattığını ileri sürmektedir. Buna göre, eğer her toplumsal konumun gerektirdiği çeşitli işler insanlar için eşit derecede istenir olsaydı, tüm işler toplumsal hayatın sürdürülmesi için eşit derecede önemli olsalardı ve hepsi aynı derecede yetenek ve beceri gerektiriyor olsalardı, kimin hangi toplumsal konumu işgal edeceğinin bir önemi olmazdı. Ancak Davis ve Moore’a göre, bazı konumlar hem diğerlerinden daha çok istenirdir, hem daha çok yetenek ve beceri gerektirmektedir hem de işlevsel olarak diğerlerinden daha önemlidir.

Dolayısıyla, Davis ve Moore (1945: 243), toplumsal konumlar için tanımlı işlerin de, bu konumların (öneminin) ‘gerektirdiği’ biçimde dağılımına vurgu yapmaktadır. Buna göre, toplumsal sistemler, insanlara cazip gelecek bazı mükâfatlar sağlamak ve bu mükâfatları onların toplumsal konumlarına göre dağıtmaktadır. Mükâfatlar ve onların dağıtımı toplumsal düzenin bir parçası olmuştur ve tabakalaşmaya yol açmaktadır. Yazarlar, bir toplumda tanzim edilen mükâfatları “geçim ve konfora katkıda bulunan şeyler”, “eğlence ve dinlenmeye katkıda bulunan şeyler” ile “öz saygı ve ego artışına katkıda bulunan şeyler” olmak üzere üç farklı türde sınıflandırmaktadır. Onlara göre, herhangi bir toplumsal sistemde bu üç tür mükâfat, konumlara göre farklılaşan biçimde dağıtılmaktadır. Söz konusu mükâfatlara erişimin farklılaşması, toplumda çeşitli tabakaların elde ettiği hak ve ayrıcalıkların da farklılaşması anlamına gelmektedir. Bu suretle toplumsal tabakalaşma oluşmaktadır. Yazarlara göre, toplumsal eşitsizlik de -toplumlarda en önemli konumların en nitelikli insanlar tarafından doldurulmasıyla- gelişmiştir.

Böylece her toplum, insanları saygınlık ve itibarlarına göre ayrıştırmakta ve belirli bir kurumsal eşitsizlik yaratmaktadır.

Davis ve Moore (1945 : 243-244)'a göre, farklı toplumsal konumların göreceli derecelendirilmesinde başlıca iki faktör belirleyici olmaktadır. Birincisi toplumsal konumun işleviyle ilgili olandır ve görece toplumsal önemi ile ilgilidir. İkincisi ise ona verilen değerle ve az bulunur olmasıyla (kıtlığıyla) ilgilidir. En iyi mükâfatı alan ve dolayısıyla en yüksek derecede bulunan toplumsal konumlar, en yüksek eğitim ile beceri gerektiren ve toplum için en çok öneme sahip olanlardır. Bununla birlikte, toplumsal konumlar yalnızca onların işlevsel önemine göre mükâfatlandırılmazlar. Bir toplumsal konum, önemli olmasına rağmen, kolayca doldurulabiliyorsa, büyük bir mükâfata ihtiyaç duyulmaz. Öte yandan bir toplumsal konumun hem önemli hem de doldurulması güç olduğu durumlarda o konumun mükâfatı yüksek olmalıdır. Kısacası bir toplumsal konum derecelendirilirken onun yüksek addedilmesi için işlevsel önem gerekli ancak yeterli değildir. Bununla birlikte onu gerçekleştirebilecek kapasite ve nitelikte bulunan insan sayısının kıt olması gerekmektedir.

Tabakalaşma ve toplumsal hareketlilik konusunda modern işlevselci kuramın üzerinde durduğu temel argümanlardan bir diğeri sanayileşme sonrası işgücü dağılımındaki -ve dolayısıyla mesleki yapıdaki- değişimlerin toplumsal hareketlilik serbestisi yarattığı görüşüdür. Bu görüşü ileri süren kuramcılardan Treiman (1970: 207-234), mesleki yapıdaki değişimi tarımdan sanayiye geçiş sürecini analiz ederek açıklamış, bu değişimin “statü belirleme süreci”nde bazı sonuçlara yol açtığını öne sürmüştür.

Treiman (1970: 215-216), mesleki yapıda meydana gelen değişimlerle ilgili olarak sanayileşme sürecini odağa almaktadır. Yazar, ülkelerin sanayileşmesi ile tarımsal üretimde verimliliğin arttığını, buna paralel olarak da tarım alanındaki istihdamın azaldığını işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, tarım dışı işgücü dağılımında da genel bir değişimi vurgulayan Treiman, bunu sanayileşme sonrası gerçekleşen bazı gelişmelerle açıklamaktadır. Bunlardan birincisi, mekanikleşmenin bir sonucu olarak emeğin verimliliğinin artmasıdır, dolayısıyla zaman içinde malların üretiminden hizmetlerin üretimine doğru bir kayma olmuştur. Bu da el emeğine dayanmayan işlerin (non-manuel jobs) artışına neden olmuştur. İkinci olarak,

teknolojik değişimler tek tek işlerin doğasını değiştirmiştir ve yeni meslekler/işler ortaya çıkmıştır. Mekanikleşmeye paralel olarak üretimin rasyonelleşmesi imalatın parçalara ayrılmasına neden olmuştur. Bundan dolayı da üretimin tamamından sorumlu olan, her aşamasını bilen işçilere olan ihtiyaç ortadan kalkmış, makineleri kullanmayı bilen, imalatın parçalara ayrılmış çeşitli bölümlerinde rutin biçimde çalışan işçilere ihtiyaç duyulmuştur. Yazar, yarı-kalifiye işçilik ve makine operatörlüğü gibi işleri bu dönemde ortaya çıkan yeni işlere örnek olarak göstermektedir. Ayrıca, makinelerin karmaşık yapısını bilen ve onun tasarımından ve çalışmasından sorumlu olan mühendislik gibi işler de yeni işler arasındadır. Üçüncüsü ise, ekonomik aktivitelerin ölçeği büyümüştür. Artan sermaye gereksinimi ve ölçek ekonomileri bireysel teşebbüslerin büyümesiyle sonuçlanmıştır. Öte yandan taşımacılığın gelişmesi metalar için potansiyel pazarın büyüklüğünü arttırmış, karmaşık üretim ve pazarlama sistemlerinin gelişmesi ise muhasebe ve yönetimle ilgili personel sayılarını yükseltmiştir. Bu da el emeğine dayanmayan işlerin el emeğine dayanan işlere oranla artmasına yol açmıştır.

Treiman (1970:218-219)'ın sanayileşme kuramına diğer bir katkısı “statü edinme süreci”nde ülkeler arasındaki farklılıklar olup olmadığına bakması ve bu süreçle sanayileşme arasındaki ilişkiyi incelemesidir. Bu suretle Yazar, statü edinme sürecinin gerçekleşmesine dair temsili bir model geliştirmiştir. Buna göre:

1. Bir toplum sanayileştikçe, babanın mesleki statüsünün çocuğunun statüsüne direkt (net) etkisi zayıflayacaktır çünkü işgücü yapısındaki değişiklikler ve özellikle işin giderek artan bürokratikleşmesi, babanın mesleki konumunu doğrudan çocuklara geçirmesini daha zor kılmaktadır. Bunun yanı sıra, daha sanayileşmiş ekonomilerde, işgücü piyasası daha karmaşıktır ve işlerin sayısı daha fazladır. Bu da bireyin babası ile benzer işte çalışma olasılığını düşürmektedir.
2. Eğitimin meslek edinmeye doğrudan etkisi daha sanayileşmiş toplumlarda daha kuvvetlidir. Sanayileşme sonrası emeğin giderek uzmanlaşması ve profesyonel, teknik, idari, muhasebe ile ilgili işlerin oranının artması resmi eğitimin önemini –işle ilgili becerilerin elde edildiği bir mekanizma ve iş rekabetinde kullanılan bir kaynak (resource) olarak- arttırmaktadır. Bununla birlikte, sanayileşmiş toplumların hareketliliğe ve adaptasyona uygun bir

işgücü talebi, mesleki rol dağılımında temel ölçütlerin değişmesine neden olacak, bu süreçte atfedilen özelliklere verilen önem yerini evrensel başarı kriterine bırakacaktır.

3. Daha sanayileşmiş toplumlarda, ebeveynlerin statüsü eğitimsel başarıda daha az rol oynayacaktır. Sanayileşmiş toplumlarda ücretsiz kitlesel eğitim olanakları mevcuttur ve okula devam finansal güçten ziyade akademik başarıya bağlı olma eğilimindedir. Bununla birlikte, sanayileşmiş toplumların kentleşme düzeylerindeki artış, eğitimsel başarının (attainment) toplumsal kökenle arasındaki bağı zayıflatacaktır çünkü kentli çocuklar için eğitimsel fırsatlar mevcuttur ve kentli sanayi işçilerinin çocukları üzerinde erken yaşta işe başlamak için okuldan ayrılma baskısı daha azdır.
4. Ülkeler sanayileştikçe ortaya çıkan işgücü dağılımındaki değişim, mesleki statüler ile doğurganlık arasındaki negatif ilişki ile birlikte ele alınırsa, bazı çocukların babalarından farklı mesleklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Fakat mesleki dağılımdaki değişimden kaynaklanan kuşaklararası hareketlilik (bazı kuramcılar tarafından yapısal hareketlilik olarak tanımlanmıştır) çıkartıldığında bile daha sanayileşmiş ülkelerde yüksek oranda bir net hareketlilik olmalıdır. Bu beklenti şu gelişmelerin sonucu olmuştur: a) daha yaygın olan eğitim b) daha kapsamlı/etkili kitle iletişimleri c) daha muazzam kentleşme d) artan coğrafi hareketlilik.

Kuramcı, yukarıda sayılan faktörlerin her birinin geleneksel toplumun sınıf yapısının katılığını kırarak, hareketlilik serbestisini arttıracığını öne sürmektedir (Treiman, 1970).

Treiman'ın yukarıda değinilen görüşlerine paralel olarak Bell (1973) de, sanayi öncesi ve sanayi sonrası toplumların mesleki yapı ile ilgili özelliklerini karşılaştırmış ve sanayileşme sonrası meydana gelen değişimleri detaylandırmıştır. Yazara göre, hizmetlerin genişlemesi ve kamu sektörünün yükselişi sanayileşme sonrası toplumların ortak özelliğidir.

Bell (1973: 126), sanayi öncesi toplumların özelliklerini -özellikle üretici güçler ile üretim biçimleri açısından- sanayi toplumları ve sanayi sonrası toplumlarıyla karşılaştırmıştır. Yazara göre, sanayi öncesi toplumlarda üretim daha

çok madencilik, balıkçılık, tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Bu toplumlarda hane içi üretim yaygın, verimlilik düşüktür. Üretim doğa karşısında ayakta kalmak için gerçekleştirilmekte ve daha çok kol emeğine dayanmaktadır. Sanayi toplumları ise meta üreten toplumlardır. Üretimde makine hâkimiyeti dikkat çekmektedir. Hayatın ritmi mekanik olarak ilerlemektedir. Kas gücünün yerini enerji almıştır. Enerji ve makineler işin doğasını değiştirmiştir. Kitlesele üretime geçilmiş, işler küçük basit parçalara ayrıldığından işlerin yapılması için gerekli beceriler de basitlemiştir. Mühendislik ve yarı-vasıflı işçilik gibi yeni iş türleri ortaya çıkmıştır. Sanayi toplumlarında üretim için zamanlama, programlama ve koordinasyon çok önemlidir. Üretilen malların parçaları doğru zamanda doğru oranda bir araya getirilmelidir. İnsanlar, malzemeler ve pazarlar, malların üretimi ve dağıtımına kilitlenmiştir. Hayat tarzı ekonomiyle şekillenmektedir. Üretimde anahtar sözcükler maksimizasyon ile optimizasyondur.

Bell (1973: 127)'e göre sanayi sonrası toplumlar ise hizmetlere dayanmaktadır. Önemli olan ne kas gücüdür ne de enerjidir, önemli olan bilgidir. Sanayi sonrası toplumda merkezi önemdeki kişi profesyonel olandır çünkü hem eğitimi hem de vasıflarıyla bu toplum biçiminin gereksinimleri olan özelliklere sahiptir. Sanayi toplumunda, sahip olunan malların miktarı yaşam standardı işareti sayılırken, sanayi sonrası toplumlarda yaşam standardı göstergesi yaşam kalitesidir. Yaşam kalitesi ise sağlık, eğitim, sanat vb. alanlarına erişimle ve bunların niteliği ile ifade edilmektedir.

Bell (1973: 128), sanayi toplumlarından sanayi sonrası toplumlara dönüşümün başlıca üç evrede/gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Birinci olarak sanayi gelişimi taşımacılığın genişlemesine ve büyümesine neden olmuştur. Malların dolaşımında yardımcı hizmetler olarak kamu hizmetleri de aynı şekilde genişlemiş, imalat dışındaki mavi yakalı işlerin sayısı artmıştır. İkincisi, malların kitlesele tüketimi ve nüfus artışı sigortacılık, ticaret, emlak, finans sektörlerinde beyaz yakalı istihdamın artmasına yol açmıştır. Üçüncüsü ise, ulusal gelirlerin ve refahın artmasıyla en temel ihtiyaç olan yiyeceğe verilen paranın oranı düşmüştür. Restoran, otel gibi hizmetlerle, seyahat, eğlence, spor vb. aktiviteleri kapsayan kişisel hizmetler sektörü gelişmiştir. Eğitim ve sağlığa verilen önem artmış ve bu alanlarda yeni işler/meslekler ortaya çıkmıştır. Piyasa, eğitim ve sağlık gibi alanlardaki ihtiyaçlara yanıt veremediğinden bu ihtiyacın giderilmesi kamusal hizmetlerin genişlemesi ile

mümkün olmuştur. Bu genişleme hem devlet düzeyinde hem de yerel düzeyde gerçekleşmiştir. Bilgi, merkezi bir önem taşımaya başlamış ve örgütler için de bir güç kaynağı olmuştur. Profesyonellik toplumsal konum/pozisyonlar için bir ölçüt olmuştur.

Bell (1973:129) Amerika'daki iş ve hizmet sektörlerinin 20. yy'ın başında ve 1980'lerdeki durumunu incelemiştir. Buna göre 20.yy başlangıcında her 10 işçiden yalnızca 3'ü hizmet sektöründe, 7'si de malların imalatı için çalışmaktadır. 1940'da hizmet sektöründe çalışanların oranı her 10 işçiden 6'ya yükselmiştir. Bu oranın 1980'de ise her 10 işçiden yaklaşık 7'si olması öngörülmüştür. Buna göre, 1900 ile 1980 arasında iki yapısal değişiklik söz konusudur. Bunlar, hizmet sektörüne kayma ve önemli bir istihdam kapısı olarak kamu sektörünün yükselişidir. 1870'den 1920'ye değin, tarımdan sanayiye geçiş hizmetler sektöründeki gelişmeyi de açıklamaktadır çünkü hizmet sektöründeki istihdam en az sanayideki kadar artmıştır.

Modern işlevselci kuram, sanayileşmenin diğer bir sonucu olarak nüfusun eğitim düzeyindeki artışa dikkat çekmekte, bu artışın mesleki yapı ve eğitim arasında bir ilişki için zemin oluşturduğunu işaret etmektedir. Buna göre, hem işgücü piyasasındaki değişim daha fazla eğitilmiş insan ihtiyacı doğurmuş, hem de eğitimsel olanaklar sanayileşme düzeyi yüksek ülkelerde daha fazla olmuştur. Eğitime olan talep yükselmiş, birçok iş belirli eğitimsel nitelikler gerektirmeye başlamıştır.

Eğitime olan talebi arttıran nedenlerden bir diğeri ise sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan kentleşmedir. Kentsel işgücü çocuk işçiliğine tarımda olduğundan çok daha az ihtiyaç duyduğundan, kentli aileler çocuklarını eğitimin sunduğu olanaklardan yararlanmaya teşvik etmişler ya da bunu engellememişlerdir. Bununla birlikte, kentli ebeveynlerin -ev içinde- çocuklarına endüstriyel işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu belirli becerileri öğretmeleri de söz konusu olmadığından çocukların okula gönderilmesi yaygınlaşmıştır. Kısacası sanayileşme sonucu kentleşmenin getirdiği zorunlulukların yanı sıra, iş piyasasında meydana gelen değişimler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan 'nitelikli' işgücünü yetiştirmek ihtiyacı eğitimin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Treiman, 1970).

Modern işlevselci düşünürlerin eğitim düzeyindeki artış ve eğitim ile mesleki yapı arasındaki ilişkiye yaptığı vurgu iki açıdan dikkat çekicidir. Bunlardan biri eğitimin işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan nitelikleri kazandıran bir kurum olarak

görülmesidir ve bu suretle iş/meslek/toplumsal statü edinmek ile eğitim (seviyesi) arasında doğrudan bir ilişki kurulmasıdır. İkincisi ise, sanayi sonrası toplumlarda insanların meslek/toplumsal konum/statü vb. elde etmeleri için “başarı” kriterinin öne çıkarılması ve bunu belgelendirmek için eğitimin esas alınmasıdır.

İşlevselci görüş, “istikrarlı” bir sanayi toplumunun bireyin atfedilen özelliklerine daha az, başarılarına ise daha fazla önem verilmesini gerektirdiğini ileri sürmektedir. Buna göre, bir kimse ‘kim olduğu’ ile değil, ‘ne yaptığı’ ile değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme ise eğitim gibi herkese uygulanabilen ve ampirik olarak doğrulanabilen “evrensel” kriterlerle gerçekleştirilmelidir. Dolayısıyla, zaman içinde atfedilen özelliklerin öneminin azalacağı, başarıyla ilgili olanların ise artacağı kabul edilmektedir. Blau ve Duncan, bu tezi kendi çalışmalarında açık bir şekilde ortaya koymuş ve işlevselci terimlerle ifade etmişlerdir (Heath, 1981: 44). Onlara göre sanayi toplumu, gittikçe genişleyen evrenselliğe doğru temel bir eğilimle karakterize olmaktadır. Bu eğilim, bireyin “başarı”sında “objektif kriterler”in (sahip olduğu atfedilen statüye göre) daha çok önem kazanması yönündedir. Yazarlara göre bu, aile arkaplanının artık kariyerlere etki etmeyeceği anlamına gelmez, ancak “üstün” statülerin bundan böyle doğrudan miras kalamayacağını ve toplumsal olarak tasdik edilen gerçek başarılarla meşruiyet kazanması gerektiğini işaret etmektedir.

Blau ve Duncan (1967: 431), bu temel eğilimin sanayi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıktığını söylemektedir. Onlara göre, sanayi öncesi toplumlarda sınıf bariyerleri ve toplumsal hareketliliğin olmayışı çok büyük bir problem değildir çünkü toplumda bilgi ve beceri gerektiren oldukça sınırlı sayıda konum vardır. Buna karşın, günümüzde teknolojik gelişme yalnızca küçük bir profesyonel elitin değil, işgücünün hatırı sayılır bir bölümünün ileri düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirmiştir. Yazarlara göre, bu koşullar altında, toplum eskiden olduğu gibi “katı bir sınıf yapısı”nın sonucu olan “insan kaynakları israfı”nı daha fazla kaldıramamaktadır. Sanayi toplumunun ihtiyaçları bu israfı ortadan kaldıracak bir çözüm olarak ‘evrensel kriterler’e başvurmaktadır ve bu kriterler çerçevesinde yüksek oranda mesleki toplumsal hareketliliğe yol açmaktadır.

### 2.2.2.2. Modern Çatışmacı Kuramlar ve Toplumsal Hareketlilik

Tabakalaşma ve toplumsal hareketlilik konusuna Marksist/neo-Marksist bir perspektifle yaklaşan bazı çatışmacı kuramcılar, modern kapitalist toplum içinde dikey toplumsal hareketliliğin tabakalaşma sistemi açısından bir şey değiştirmedğine dikkat çekmişlerdir. Bunlardan, Miliband ve Poulantzas, dikey toplumsal hareketliliğin nihayetinde sınıfsal ayrımları ortadan kaldırmadığını vurgulamışlardır. Braverman, Wright ve Singelmann ise işlevselci kuramdaki “toplumsal hareketlilik” yerine, Marx’ın Proleterleşme tezinin geçerli olduğunu savunmuşlar ve bu tezi yeniden tartışmaya açmışlardır.

Marksist düşünürlerden biri olan Miliband (1969), toplumsal hareketliliğin çoğunlukla kısa mesafeli (kısa menzilli) olduğunu vurgulamaktadır. Yazarın dikey toplumsal hareketlilik ile ilgili bu nitelemeyi yapması sınıf sistemi içindeki akışkanlığın çoğunlukla ve büyük oranda birbirine yakın konumlar arasında olmasından kaynaklanmaktadır. İşçi sınıfından olanların üst/seçkin sınıfa geçmesi anlamında uzun mesafeli (uzun menzilli) hareketlilik çok az mümkün olmaktadır. Bunun yanı sıra Miliband, toplumsal hareketliliğin sınıfsal ayrımları ortadan kaldırmak anlamında bir dönüşüm yaratmadığının altını çizmektedir. Buna göre, toplumsal hareketlilik gerçekte olduğundan çok daha fazla bile olsa, toplumun sınıf sistemi temel olarak aynıdır.

Mevcut ekonomik sisteme aşılınmış, meritokrasiye daha fazla dayalı bir yükselme biçimi bile sadece mevcut sistemin üst kademelerinde daha fazla işçi sınıfı kökenli insanın bulunmasını sağlayacaktır. Bunun arzulanabilir bir şey olduğu düşünülebilir, ancak mevcut sistemin değişik bir sisteme dönüşmesine neden olmayacaktır (Miliband, 1969: 41).

Toplumsal hareketliliğin sınıfsal yapıyı değiştirmedğine dikkat çeken bir diğer yazar ise Poulantzas’dır (İnal, 1992: 802). Poulantzas’a göre toplumsal sınıfları yaratan ve sürdüren eğitim kurumları değil, ekonomik üretim sisteminin kendisidir. Eğitim kurumları, bireyi üretim sistemi tarafından yaratılan konumlara sevk etmekte ve onların mevcut pozisyonlara dağılımında rol oynamaktadır. Buna göre, birey eğitim yoluyla bir sınıftan diğerine geçebilir ancak bu toplumsal hareketlilik toplumsal sınıfların ortadan kalkmasına neden olmaz. Eşitsizlik kapitalist üretim ilişkilerinden kaynaklanmaktadır ve kapitalist sistemin kaçınılmaz bir sonucudur.

Kısacası, Marksist düşüncede, toplumun sınıflı yapısının ortadan kalkması ile toplumsal hareketlilik arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buna göre, toplumsal hareketlilik toplumsal konumların verili hiyerarşik dizgedeki dağılımı ve bu dizgede insanların yer değiştirmesi ile ilgilidir, toplumsal sınıflar arasındaki sömürü ilişkisinin ortadan kalkmasına ya da bu ayrımların sönümlenmesine dair bir vaat değildir.

Öte yandan toplumdaki ara katmanların proleteryaaya katılacağına dair Marksist görüş – ki bir önceki bölümde klasik tabakalaşma kuramları başlığı altında, ‘proleterleşme tezi’ olarak kısaca değinilmişti- halen güncelliğini korumaktadır.

Bu teze karşı getirilen eleştiriler, kapitalist toplumlarda sınıfların kutuplaşması ile ilgili öngörünün gerçekleşmediği, büyük işletmelerde sermaye birikiminin yanı sıra küçük ve orta ölçekli firmaların da geliştiği, özel mülkiyetin giderek daha yaygınlaştığı ve genel yaşam standardının yükseldiği, orta sınıfların tasfiye olmadığı, aksine sayıca arttığı, kapitalist toplumun yapısının giderek karmaşıklaşıp farklılaştığı gibi argümanlardan oluşmaktadır (Bottomore, 1991: 12).

Marksist proleterleşme tezinin doğru olmadığını iddia eden ve buna beyaz yakalı işçilerin artmasını dayanak gösteren kuramcılarının aksine Braverman (1974), ‘orta sınıf’ın proleterleşme süreci içerisinde olduğunu ve yeni bir proleterya oluşturduğunu öne sürmüştür. Yazar, *Labour and Monopoly Capital* (Emek ve Tekelci Sermaye) adlı çalışmasında başta büro çalışanları olmak üzere, hizmet sektöründe, ticari sektörler ve alt düzey yönetsel kademelerde çalışanları da kapsayan bir proleterleşme sürecine dikkat çekmektedir (Braverman, 1974: 377-401).

Braverman (1974), sözkonusu proleterleşme sürecini kapitalist gelişmenin bu aşamasında iş ve işgücünün niteliklerinde meydana gelen değişimlere odaklanarak analiz etmektedir. Yazar, özellikle büroyu derinlemesine incelemektedir. Zira, “işin değersizleşmesinin, işgücünün niteliksizleşmesinin ve üretken olmayan emekten üretken olana doğru dönüşümünün ve maddi yabancılaşma koşulları açısından proleterleşmenin en iyi çözümlenebileceği yer” (Öngen, 1993: 185) bürodur. Braverman’ın analizi, bilimsel ve teknik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan otomasyon sonucu çalışmanın bir taraftan daha fazla eğitim, beceri ve kapasite gerektirdiğini, bir taraftan da, işin değersizleştiğini ve çalışanın yaptığı iş (emek

süreci) üzerindeki denetimini tamamen kaybettiğini ve sonuç olarak büro emeğinin vasıfsızlaştığını göstermektedir.

Wright ve Silgelmann (1982: 176-209) ise, post-endüstriyel teori ile Marksist proleterleşme teorisinin çağdaş kapitalizmde emeğin dönüşen imajına dair tartışmasını ampirik olarak inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Post endüstriyel teori, emeğin daha insancıl, daha özerk ve daha az rutin hale geldiğini savunurken, Marksist proleterleşme teorisi de emeğin giderek rutinleştiğini, değersizleştiğini, çalışan için daha az özerklik ve sorumluluk getirdiğini savunmaktadır.

Çalışmalarında Amerikan Ulusal verilerinden faydalanan Wright ve Singelmann, proleterleşme derecesindeki toplam değişimi üç bileşene bakarak analiz etmişlerdir. Bunlar (Wright ve Singelmann,1982:194), (a) işgücünün sanayiler arasındaki toplam dağılımında meydana gelen değişimler, (b) verilen bir sektör içindeki değişimler, (c) işgücünün verilen bir sektör içindeki ya da sektörler içindeki eşzamanlı değişimleridir.

Yazarlar, elde ettikleri sonuçların Marksist proleterleşme teorisinin açıklamaları ile daha uyumlu olduğunu belirtmektedirler. İlk etapta görece daha az proleterleşme yaşanan sektörlerdeki hızlı gelişmenin etkisi ile söz konusu proleterleşme eğilimi görünür olmasa bile, sektörlerin içinde güçlü ve tutarlı bir proleterleşme süreci olduğu ortaya konulmuştur (Wright ve Silgelmann, 1982).

Proleterleşme tezi ile ilgili tartışmalar bunlarla sınırlı değildir. Lockwood, Stewart, Prandy gibi araştırmacılar büro çalışanlarının proleterleşmesi görüşünü reddetmiş ve proleterleşme tezine karşı argümanlar ortaya atmışlar, Crompton ve Jones ise proleterleşme tezini destekleyen çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Haralambos ve Holborn, 2004: 39-41). Bu tartışmalarda toplumsal hareketlilik açısından dikkat çekici olan emeğin değişen niteliğine yapılan vurgudur. Otomasyon, bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımı vb. gelişmelere bağlı olarak büro çalışanlarının ya da beyaz yakalı birçok işin giderek rutinleşmesi, daha az inisiyatif gerektirecek şekilde uzmanlaşması ve bu anlamda gücü ile etkinliğini kaybetmesine dair görüşler, proleterleşme tezinin gündemde kalacağını işaret etmektedir

## 2.3. EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK

Alanyazında, eğitim ve toplumsal hareketlilik arasında bağ kuran yaygın liberal görüşün yanı sıra, bu bağın kendisini sorunsallaştıran ve ona meydan okuyan bir kuramsal yaklaşım daha göze çarpmaktadır. Birincisi eğitimin toplumsal tabakalaşma ve dikey toplumsal hareketlilik açısından önemine ve meritokratik bir toplum için işlevlerine vurgu yapan liberal işlevselci yaklaşımdır. İkincisi ise, spot ışıklarının insanların toplumsal konumlara nasıl dağıldıklarına değil, verili hiyerarşik dizgenin ve toplumsal eşitsizliklerin korunması ve meşrulaştırılması sürecine çevrilmesi gerektiğine ve eğitimin bu süreçteki rolüne dikkat çeken yeniden üretim kuramlarıdır.

### 2.3.1. Modern İşlevselci Kuramda Eğitimin Toplumsal Tabakalaşmadaki Rolü ve “İşlev”leri

Eğitimin objektif ve evrensel bir kriter olarak atfedilen özelliklerin yerine geçeceği düşüncesi işlevselci düşüncenin üzerinde durduğu en önemli temalardan birisidir. Bu suretle eğitime toplumsal konumların belirlenmesi sürecinde kritik bir rol yüklenmiş, eğitim toplumsal hareketlilik için kişinin “başarı”sını belgeleyen ayırt edici bir özellik olarak nitelendirilmiştir. Buna istinaden bazı işlevselci kuramcılar, eğitimin temel işlevinin toplumsal konumların belirlenmesinde eğitimin temel işlevinin ayıklama olduğunu öne sürmektedir. Bu sürecin meritokratik olması ayrıca önem taşımaktadır çünkü meritokrasi düşüncesi ayıklamanın “adil” yapıldığı algısı yaratmakta ve ona meşruiyet kazandırmaktadır. Bazı işlevselci modern dönem yazarları ise eğitimin toplumsallaştırma ve meşrulaştırma işlevlerini öne çıkarmaktadırlar.

#### 2.3.1.1. Eğitimin Toplumsallaştırma ve Meşrulaştırma İşlevi

Talcott Parsons (1970: 199-218), eğitimin toplumsallaştırma rolünü öne çıkarmaktadır. Yazar, aynı zamanda eğitim ile ayıklama sürecine vurgu yapmakta, toplumsal eşitsizliklerin kabul edilebilir kılınması (meşrulaştırılması) açısından bu sürecin önemli bir işlev gördüğünü öne sürmektedir.

Parsons (1970)'a göre, son dönemlerde eğitim alanında 19.yy ve 20.yy. in demokratik ve sanayi devrimleri kadar önemli bir devrim yaşanmaktadır. Bu devrimin temel özelliklerinden biri ise fırsat eşitliğinin yaygınlaşmasıdır. Yazara göre, fırsat eşitliği başarı açısından farklılaşmaları ortadan kaldırmamaktadır. Buna gerekçe olarak insanlar arasındaki (1) yetenek farklılıklarını, (2) ailelerin eğitime dair beklenti ve tutumları arasındaki farkları ve (3) bireysel motivasyon farklılıklarını gösteren yazar bu üç gerekçeyi fırsat eşitliği yaygınlaşması ile farklılaşmaların sönümlenmeyeceğini ileri sürmek için kullanmaktadır. Dahası, Parsons'a göre eğitimsel başarıdaki söz konusu farklılaşmalar yeni eşitsizlik biçimlerini de beraberinde getirmektedir. Bu suretle eğitimsel nitelikler bir kişinin sahip olduğu işi ve dolayısıyla geliri, statüyü ve tabakalaşma sistemi içindeki konumunu belirlemektedir (Blackledge and Hunt, 1985: 67).

Parsons'ın yaklaşımında yeni eşitsizlik formları oluşmasına ve dolayısıyla toplumda potansiyel bir bölünme ve çatışmaya yol açan eğitim, aynı zamanda bu eşitsizlikleri meşrulaştırarak bu gerilimi etkisizleştirmeye de yardımcı olmaktadır. Eğitimin esas görevi budur ve bunu toplumsallaşma sürecinde gerçekleştirir. Bu süreçte insanlar farklılıklarının bir sonucu olarak gelir ve statü eşitsizliğinin kabul edilebilir olduğu görüşünü benimserler. Eşitsizliğin “kabul edilebilir” bulunmasının nedeni eğitim sürecinde kim “iyi”yse onun karşılığını daha yüksek mükâfat biçiminde almasının ‘uygun’ kabul edilmesindedir. Eğitim bu suretle fırsat eşitliği ve ‘başarı’ ideolojisinin yayılmasına yardımcı olmaktadır. Bu ideoloji modern toplumda var olan ortak kültür’ün (common culture) kilit unsurlarından biridir. Parsons'a göre, her toplum bir “ortak kültür”e sahiptir. Toplumun tüm üyeleri belirli değerleri ve ahlaki ilkeleri paylaşmaktadır ve bu, toplumsal düzen ve istikrarın gereğidir. Kısacası Parsons, bir toplumu bir arada tutan şeyin ahlaki konsensus ve bir takım ortak değerler olduğunu ve günümüz toplumunda “başarı” ve “fırsat eşitliği” değerlerinin bu konsensusun temeli olduğunu ileri sürmektedir (Blackledge and Hunt, 1985: 68).

### **2.3.1.2. Eğitimin Ayıklama İşlevi**

Eğitimin ayıklama rolüne vurgu yapan bir diğer kuramcı Ralph Turner (1970), İngiltere ve Amerikan eğitim sistemlerini farklı toplumsal hareketlilik normları bağlamında çözümlenmeye çalışmıştır.

Turner bu çalışmasında 1950 ve 60'lı yılların İngiltere ve Amerika'sını referans almakta ve her iki toplumdaki toplumsal hareketlilik örüntüleri ile eğitim arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Yazar'ın amacı, kabul gören yukarı yönlü toplumsal hareketlilik biçimlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim sistemini şekillendirdiğini göstermektir (Bulle, 2009: 251).

Turner (1970: 296), yukarı yönlü toplumsal hareketlilik ile ilgili iki tip normatif örüntü olduğunu ve bunların genel tabakalaşma ve toplumsal kontrol örüntülerinde karşımıza çıktığını belirtmektedir. Kendisinin sponsor(lu) hareketlilik (sponsored mobility) ve yarış(ma) hareketliliği (contest mobility) olarak adlandırdığı bu tipler kuramcıya göre İngiliz ve Amerikan eğitim sistemlerindeki farklılığı da karakterize etmektedir.

Yarışma hareketliliği, sadece birkaç ödül için birçok yarışmacının mücadele ettiği bir spor etkinliğine benzemektedir. Bu yarış insanlar sadece kendi çabalarıyla kazanmalıdır ve ancak herkes eşit koşullarda olduğunda yarışmanın 'adil' olduğu kabul edilir. Önemli olan en çok hak edenin kazanmasıdır (Turner, 1970: 297). Buradaki (yarışma normundaki) yarış analojisi hızlı mesafe koşusunda son koşucunun bile kazanabileceğini ve aslında erkenden elemenin olmadığını ortaya koymak içindir. Amerika'daki sistem bu norma uygun bir örnek oluşturmaktadır.

Sponsorlu hareketlilik ise, aksine, yarış modelini reddetmekte, kontrollü bir ayıklama süreci öngörmektedir. Bu süreçte elit konumlar için gerekli niteliklere ve liyakate sahip olduğu belirlenen kişiler seçilmektedir. Kişiler bu konumları elde etmek için mücadeleye girmezler ya da onu çabalayarak kazanmaları söz konusu değildir. Hareketlilik kişilerin desteklenerek elit konumlara girmesi sürecidir (Turner, 1970: 297). Bu sistem Turner'ın İngiltere'deki toplumsal hareketlilik örüntüsü için tanımladığı 'ideal tip'tir.

Amerika'daki ve İngiltere'deki bu tipleri Turner "organize halk normları" (organizing folk norms) olarak adlandırmıştır. Organize normları oluşturan ilkelerin insanların -birçok konuda neyin "uygun" olduğu hakkındaki- yargılarını etkileyen düşüncelerde bulunduğu varsayılmaktadır. Bu normlar, toplumların nesnel özelliklerine tamamen uymadıkları gibi onlardan tamamen bağımsız da değildir. Toplumsal, ekonomik koşullar ve ideolojilerin karşılıklı etkileşimiyle, bir toplumu oluşturan insanlar, olayların gerçekleşme yolları ile ilgili oldukça basit

kavramsallaştırmalar geliştirmişlerdir. “Doğal” olana dair bu kavramsallaştırma bir ‘norm’a dönüşmekte ve böylece ‘doğal’ olarak algılananlar artık ‘olması gereken’ler haline gelmektedir (Turner, 1970: 297).

Turner (1970), her toplumun toplumsal sisteme bağlılığının sürdürülmesi meselesi ile başa çıkmak durumunda olduğunu belirtmektedir. Toplumlar, bu bağlılığı bir parça normlar ve değerler aracılığıyla sağlamaktadırlar. Bazıları sınıfsal konuma göre farklılaşan bu norm ve değerler yukarıda değinilen ‘organize halk normları’dır. Toplumsal düzenin sürdürülebilmesi sisteme bağlılığı sağlayacak bu norm ve değerler üzerindeki uzlaşma sayesinde gerçekleşir. Farklı toplumlar, meselelere farklı çözümler getirmekte ve dolayısıyla farklı halk normlarına sahip olmaktadır.

Turner (1970: 300)’a göre, düzene bağlılıkla ilgili en göze çarpan kontrol sorunu dezavantajlı sınıfların bağlılığını temin etmektir. Yarışma normunun hâkim olduğu Amerika’da bunu sağlamanın yolu gelecekte ‘seçkin’ bir konuma yükselmenin tüm toplumsal kesimler için mümkün olduğu düşüncesini egemen kılmaktır. İnsanlar bir gün üst toplumsal konuma gelecekleri konusunda cesaretlendirilmelidir çünkü onların bu olasılığı gerçekleştirmek için çalışmaları, süre giden düzene olan bağlılıklarını da geliştirmektedir. Burada dikkat çekilen husus, söz konusu bağlılığın gerçekleştirilmesi için yükselme inancının son ana kadar sürdürülebilmesidir. Dolayısıyla erkenden eleme yapılmaması ve toplumsal hareketlilik durumunun mutlak biçimde belirginleşmemesi gerekmektedir. Bu koşullarda, ‘yarış’ta öne çıkamayanlar, kendilerinin seçkin statülere erişemeyecekleri kanaatine varmakta ve sisteme bağlılık geliştirmektedir (Turner, 1970). Seçkinler ise başka ‘yarışmacı’lar tarafından yerlerinden olma kaygısı duymakta ve bu suretle kontrol edilmektedirler. İngiltere’de ise sistem ABD’den daha farklı işlemektedir. Geleceğin seçkinleri onlar daha çok gençken seçilmektedir. Daha sonra bu gençler, toplumun geri kalan kesimine hizmet duygusu ile yetiştirilmektedirler (Blackledge and Hunt, 1985). Bu konuma gereken önemi vermeleri ve onu istismar etmemeleri beklenir. Seçkin olmayanlar ise yönetmek için görece liyakatsiz oldukları duygusunu taşıyacak şekilde eğitilirler ve dolayısıyla hayattaki kendi durumlarını kabul ederler.

Earl Hopper da Turner gibi eğitimin ayıklama işlevini öne çıkarmıştır. Hopper “Eğitim Sistemlerinin Sınıflandırılması İçin Bir Tipoloji” (A Typology For

the Classification of Educational Systems) adlı çalışmasında sanayileşmiş kapitalist toplumların eğitim sistemlerini karşılaştırmak için elverişli bir ‘karakteristikler sistemi’ tasarlamıştır. O’na göre bu tipolojiyi oluşturmak için dört temel soruyu sormak gerekmektedir (Blackledge and Hunt, 1985: 80). Bu sorular şunlardır: (a) ayıklama nasıl olur, (b) ne zaman olur, (c) kim (ne tip insanlar) seçilir, (d) bu kişiler neden seçilir? (ne gibi gerekçelerle seçilirler)

Hopper’ın argümanında bir sonraki aşama her soruyla ilgili bir takım mantıklı olasılıklar ileri sürmektir. Ayıklamanın nasıl olduğu konusunda iki uç örnek verilmektedir. Bunlardan biri ayıklamanın standartlaştırılabilir olması ve merkezi olarak yönetilmesidir. Bu seçenek, ulusal olarak programlanmış bir eğitim programı, onunla örtüşecek bir sınav ve bu sistemi yönetecek kamu görevlilerinin oluşturduğu bir birim gerektirmektedir. Diğer olasılık ise, merkezi standart olmayan bir ayıklama sistemidir. Bu seçenek ne merkezi bir birimi, ne de ortak bir eğitim programını gerektirmektedir. Her iki sistem de işleyiş biçimlerini gerekçelendirdikleri bir ‘yürütme ideolojisi’ne (ideology of implementation) dayanmaktadır. Bu ideoloji, birinci olasılık için Turner’ın ‘sponsorlu norm’una, ikincisi içinse, ‘yarışma norm’una benzemektedir (Blackledge and Hunt, 1985: 81). Bununla birlikte yazar gerçek dünyada eğitimsel ayıklamanın bu iki uç örneğin ortasında bir yerlerde olduğunu belirtmektedir.

Ayıklamanın ne zaman olduğu sorusuna yanıt olarak Hopper, bunun erken ya da geç olabildiğini söylemektedir. Asıl önemlisi çocukların resmi olarak eğitimlerinin tamamlanmasından ne kadar önce uzmanlık alanlarına ayrılmış olmasıdır. Hopper’a göre, eğer ayıklama erkenden olursa, o zaman muhtemel ‘yürütme ideolojisi’ ‘elitist’tir. Bu ideolojide yeteneklerin doğuştan ve değişmez olduğu varsayılmakta ve bir çocuğun aldığı eğitim miktarı, gelecekte yapacağı ekonomik katkı ile ilişkilendirilmektedir (Blackledge and Hunt, 1985: 81). Eğer ayıklama görece geç gerçekleşirse, o zaman ‘eşitlikçi’ bir yürütme ideolojisi temel alınmıştır. Bu ideoloji çevrenin önemine vurgu yapar, herkes için azami derecede eğitim hakkı üzerinde durur ve seçkin ile seçkin olmayanların birlikte eğitilmelerini öngörür.

Hopper, ‘kim seçilir’ ve ‘niçin bu kişiler seçilir’ sorularını bir arada ele almıştır. Hopper’a göre ayıklama yapılırken değer verilen iki tip insan vardır.

Bunlardan biri ‘yaygın (olarak kabul gören ve sevilen) beceriler’e (diffuse skills) sahip olanlardır. Bu tip kültürel becerileri öğrenmesi zordur ve bunlar tikelci ideolojiye (particularistic ideology) sahip olan toplumlardır. Öte yandan teknik becerilere sahip olanlara değer veren toplumda ise tümelci ideoloji (universalistic ideology) bulunur (Blackledge and Hunt, 1985: 81-82).

Hopper’ın “Eğitim Sistemleri ve Hareketlilik ve Hareketsizlik Örüntülerinin Seçili Sonuçları: Teorik Bir Tartışma” (Educational Systems and Selected Consequences of Patterns of Mobility and Non-mobility: A Theoretical Discussion) adlı çalışması ise motivasyon konusu üzerinde durmaktadır (Blackledge and Hunt, 1985: 82). Hopper’ın bu çalışmada ‘hırsın düzenlenmesi’ (the regulation of ambition) olarak adlandırdığı yaklaşıma göre, tüm sanayi toplumları kendisini oluşturan katmanların her birine en çok mükâfatlandırılan ve arzu edilen mesleklere sahip olmak arzusunu aşılama çabasıdır. Öte yandan iktidardaki insanlar, ikincil konumlarda bulunan çalışanların hırslarını/isteklerini ise düşük düzeyde tutmaya çalışmalıdırlar. Bir başka deyişle, bir yandan çocukları toplumdaki yüksek konumlar için yüreklendirmek, öte yandan seçkin statüye erişmeyecek olanları bu konumlardan yıldırma ve soğutma gerekmektedir. Bu problem çözülmediği sürece, toplumdaki istikrar meselesi her zaman temel meselelerden biri olacak gibi görünmektedir.

Yüreklendirme/yıldırma ikilemini etkileyen faktörler toplum yapısı ile eğitim sisteminin yapısıdır. Eğer bir toplumda yüksek statülerde bir değişmezlik/esnemezlik söz konusu ise, net bir şekilde tanımlanmış statü gruplaması da bulunur (Blackledge and Hunt, 1985: 83). Bu gruplar, kendilerine özgü bir yaşam tarzına sahiptir ve grup içine giriş sınırlanmıştır. Hopper’a göre, bu tür bir toplumda, alt sınıftakileri üst konumlara yükseltmek için yüreklendirmek zor, üst sınıftakileri yüreklendirmek ise kolaydır. Eğer bir toplumda alt statülerde bir değişmezlik/esnemezlik var ise statü gruplaması net bir şekilde belirlenmemiştir. Bu defa alt sınıftakileri üst konumlar için yüreklendirmek kolay olacaktır ancak üst sınıflar için bunu yapmak daha zordur.

Daha önce ana hatlarıyla değinilen tipolojileri gözden geçiren Hopper, eğitim sisteminin yapısı ile onun ideolojilerinin bu ikiliği nasıl etkilediğini göstermeye çalışmıştır (Blackledge and Hunt, 1985: 83). Yazara göre, ayıklamanın erken başladığı durumlarda üst sınıfları yüreklendirmek kolayken yıldırma zordur. Bununla birlikte alt sınıfları yüreklendirmek zordur. Eğer ayıklama geç yapılırsa, bu

durumda üst sınıfları yıldırmaq daha kolay, fakat alt sınıfları yıldırmaq daha zordur. Çünkü sınıflar birbirine karışacak zamana sahip olurlar ve üst sınıf avantajları daha az görünür hale gelir. Öte yandan, üst sınıfların başarısızlığı, aşağı doğru dikey bir hareketliliğe yol açarken, alt sınıf çocukları için böyle bir anlamı yoktur.

Hopper'a göre, standartlaştırılmış sistemler, alt sınıfları üst sınıflara göre daha çabuk soğutmaktadır çünkü alt sınıflar bu durumda başarısızlıkları için kurumu ya da sistemi suçlayabilirler. Standartlaşmanın üst sınıfları yüreklendirmesi ise onların getirdiği arkaplan avantajlarla ilgilidir. Hopper'a göre, katı bir şekilde tabakalanmış bir toplumda, en iyi ayıklama biçimi standartlaştırılmış ve geç eleme yapılan bir yapı ile yarışmacı, meritokratik bir meşrulaştırma biçimidir (Blackledge and Hunt, 1985: 85). Ancak bir toplumda sınıf yapısı daha esnek ise, ayıklamanın etkili biçimi, standartlaştırılmış fakat erken eleme yapılan bir yapı ile desteklenen ve ataerkil meşrulaştırma biçimidir.

Modern İşlevselci Kuramda, eğitimin ayıklama işlevi meşruluğunu liyakata dayalı (meritokratik) ödüllendirme sisteminden almaktadır. Modern sanayi toplumları için öngörülen “evrensel kriterler”, meritokratik bir değerlendirmeye atıfta bulunmaktadır. Verili hiyerarşik dizgede, insanların toplumsal statülerini/konumlarını vb. hak ettiklerini gösteren bu kriterleri ölçen ve belgeleyen kurum eğitimidir. İnsanların başarılarını ölçen, onları derecelendiren ve bu suretle en önemli seçme/eleme enstrümanlarından biri olan eğitim, bu işlevi ancak meritokratik idealler çerçevesinde gerçekleştirirse meşruiyet kazanmaktadır.

Meritokrasi kavramı ilk olarak 1958 yılında Michael Young tarafından “Meritokrasinin Yükselişi” adlı kitapta kullanılmıştır. Bu kavram toplumun “en iyi” ve “en zeki” ler tarafından yönetilmesini ve idare edilmesini, toplumsal kaynakların da “yetenek” ve “başarı” temelinde dağıtımını ifade etmektedir. İnsanların sahip oldukları meslekî konumların ya da toplumsal statülerin birincil olarak onların çalışma, çaba ve becerilerinin, ya da ‘liyakat’inin (‘merit’inin), belirleyici olduğu kabul edilmektedir. Bir meritokraside ırk, toplumsal cinsiyet, toplumsal sınıf gibi toplumsal kategorilere dayalı ayrımcılıkların sonlanması ve tamamen kişilerin liyakati (meriti) temelinde muamele ve itibar görmeleri öngörülmektedir (Tannock, 2008: 444).

Liyakat, alan yazında bireyin zeka ve çabasının (bazı yazarlara göre beceri ve çabasının) toplamı olarak tanımlansa da, araştırmacılar çoğu kez liyakatin göstergesi olarak eğitimsel nitelikleri/eğitim seviyesini kullanmışlardır, çünkü eğitim bu niteliklerin (çalışma, gayret ve becerilerin) belgelendiği bir süreç olarak görülmektedir.

Meritokratik tezin iki temel vurgusu vardır. Birinci vurgu sanayileşmiş toplumların geleneksel toplumlardan (feodal sistemi, kast sistemi vb.) ödül/mükâfat sistemi açısından farklılaşığına dairdir. Buna göre, sanayileşmiş/sanayi sonrası toplumlarda ekonomik ve teknolojik gelişmeler yüksek nitelikli işgücünün en nitelikli işlerde, iş hiyerarşisinde en üst düzeyde kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla iktisadi ve/ya verimli olmanın zorunlu bir sonucu “en iyi”lerin en yüksek konumlarda bulunmasıdır. Geleneksel toplumlarda doğuştan getirilen sınıfsal konum, ırk, cinsiyet ya da soyluluk gibi ayrıcalık yaratan özellikler yerine sanayileşmiş ve gelişmiş toplumlarda objektif kriterlerin geçeceği iddia edilmektedir (Davis ve Moore, 1945; Treiman,1970). Kısacası toplumsal mükâfatların atfedilen özelliklere göre değil de kişisel başarı, çaba ve beceri gibi ve hak edilmiş/kazanılmış (achieved) özelliklere göre dağılımı meritokrasi düşüncesinin en temel iddialarından biridir.

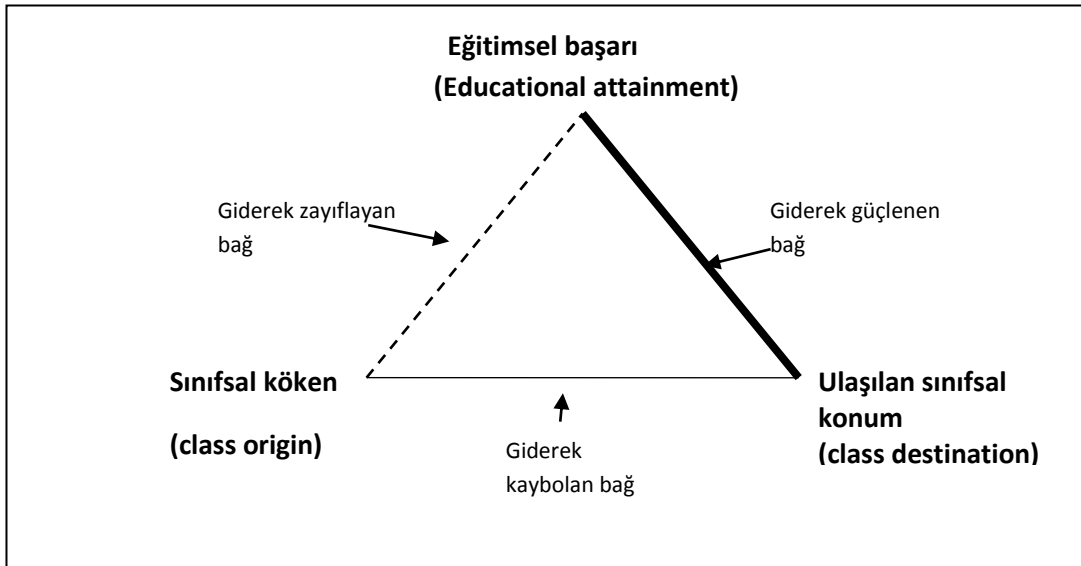
İkinci vurgu ise eğitimle ilgilidir. Buna göre mesleki seçimler gibi eğitim sürecindeki eleme de meritokratik olmalıdır. Eğitimin yaygınlaşması toplumun her kesiminden insanın eğitime erişimine olanak sağlamaktadır. Eğitime erişim arttıkça toplum içinde “en iyi”ler (eğitim aracılığıyla) belgelenecek ve toplumsal işbölümündeki yerleri buna göre belirlenecektir. Bu suretle eğitim ayıklama sürecinde önemli bir rol oynayacak ve insanların toplumda sahip olacakları konum ve statüleri de belirleyen hale gelecektir.

Modern işlevselci kuramda, eğitimin seçme/ayıklama işlevini meşrulaştıran, onun meritokratik işleyişidir. Bunun için toplumsal kökenleri nedeniyle dezavantajlı gruplardan gelen bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlanması ve onların da diğer tüm bireylerle eşit koşullarda yarışma şansını kazanması gerektiği belirtilmektedir. Bu suretle meritokratik bir toplumda hem “toplumsal adaletin” hem de “toplumsal uyumun” sağlanabileceği öne sürülmektedir (Marshall vd, 1997).

Bu çerçevede, alanyazında “eğitime dayalı meritokrasi” (education based meritocracy) adlı bir hipotez tanımlanmaktadır (Goldthorpe, 2003: 234). Bu hipotez,

bireylerin sınıfsal kökenleri (social origin), eğitim seviyeleri (educational attainment) ve ulaşabildikleri sınıfsal konum (class destination) arasındaki ilişkinin modern toplumların gerekliliklerine göre nasıl değiştiği üzerinedir (Şekil 1).

Hipotezde sözkonusu ilişkilerle ilgili ortaya atılan üç tahmin vardır. (Goldthorpe, 2003: 234-235). Birinci olarak, bireylerin sınıfsal kökenleri ile eğitimsel başarıları arasındaki bağın zaman içinde zayıflayacağı kabul edilmektedir. Yalnız bu süreçte, (eğitimin yaygınlaşması ve gerekli reformların yapılması suretiyle) eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu ilkenin hayata geçirilmesi suretiyle toplumsal olarak dezavantajlı kesimlerden gelen kesimlerin herkesle aynı zeminde yarışmaları, çaba ve zekâları oranında toplumsal hayatta yer almaları öngörülmektedir.



Şekil 1. Eğitime Dayalı Meritokrasi Teorisi (Kaynak: The Myth of Education Based Meritocracy. Goldthorpe, 2003, 234 )

İkinci varsayım, insanların eğitimsel başarıları ile ulaşabildikleri sınıfsal konumlar arasındaki bağ ile ilgilidir. Bu bağın zaman içinde kuvvetleneceği varsayılmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler gerek eğitim kurumlarında gerekse işe yerleştirmede atfedilen değerlere değil de başarıya göre seçilmelidirler. Başarının göstergesi ise formal eğitim olarak düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, bireylerin sınıfsal kökenleri ile ulaşabildikleri sınıfsal konumları arasındaki bağın ise giderek ortadan kaybolacağı öngörülmektedir. Zaman

içerisinde eğitimsel olanakların artmasının böyle bir sonuca neden olacağı iddia edilmektedir (Goldthorpe, 2003: 235)

Kısacası, eğitime dayalı bir meritokrasi, hangi toplumsal kökenden gelirse gelsin tüm bireylerin yükselebileme ve “liyakat”leri ölçüsünde her toplumsal statü ya da konuma gelebilme şansına sahip olduklarını kabul etmektedir.

Sonuç olarak, işlevselci kuram toplumsal tabakalaşmayı mesleklerin/toplumsal konumların görece önemine ve insanların bu konumlara dağılımlarını bu konumların önem/zorluk derecelerine göre açıklamaktadır. Toplumsal işbölümünde daha “önemli” işlerin daha yetenekli ve iyiler tarafından yapılması gerektiği öne sürülmektedir. Modern sanayi/sanayi sonrası toplumlarında meydana gelen teknolojik gelişmelerin gereği olarak verimliliğin ve rasyonalitenin giderek daha fazla esas alındığı ve artan eğitim ve yetiştirme olanakları sayesinde böyle bir işbölümünün meritokratik ve adil bir sistem getireceği ifade edilmektedir.

### **2.3.2. Yeniden Üretim Kuramlarında Eğitimin Rolü ve İdeolojik İşlevleri**

Yeniden üretim kuramcıları, mevcut sosyal sınıf yapısının nasıl kuşaktan kuşağa aktarıldığını çözümlenmiş ve eğitimin toplumsal eşitsizliklerin ve verili hiyerarşik dizgenin yeniden üretimine katkı yaptığını ortaya koymuşlardır. Bu kuramcılar için, başarı ile ve/ya edinilmiş niteliklerle, sahip olunan toplumsal konum arasında kurulan bağ anlamlı değildir, çünkü mevcut sınıfsal yapı, toplumsal eşitsizlikler, sömürü ve tahakküm ilişkileri korunmaktadır. Verili hiyerarşik dizgede insanların toplumsal konumlara nasıl dağıldıkları ile ilgilenmek nihayetinde o hiyerarşik dizgeyi referans almaktadır, halbuki analiz edilmesi gereken kapitalist üretim ve bölüşüm ilişkilerinin ekonomik, kültürel ve siyasal olarak nasıl sürdürüldüğü ve yeniden üretildiğidir.

#### **2.3.2.1. Kapitalist Üretim İlişkilerinin Ekonomik Yeniden Üretimi ve Kapitalist İdeolojinin Taşıyıcısı Olarak Eğitim**

Eğitimin toplumsal eşitsizlik ve hiyerarşinin içselleştirilerek yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı önemli bir üstyapı kurumu olduğunu vurgulayan kuramcılardan biri Althusser (2006)'dir. Yazara göre toplumsal formasyonlar var

olmak için bir yandan üretirler, bir yandan da varlıklarını sürdürebilmeleri için üretilmelidirler. Bunun için üretim koşullarının da yeniden-üretimi gerekmektedir. Üretimin maddi koşullarının yeniden-üretimi (yani üretim araçlarının yeniden-üretimi) sağlanmadan üretim mümkün olmadığı gibi, emek-gücünün yeniden üretimi- sağlanmadan da bu gerçekleşmez. Emek gücünün yeniden üretimi, emek-gücüne kendini yeniden-üretmesinin maddi aracı, yani “ücret” vererek sağlanır. Ancak maddi üretimin yanında emek gücünün çeşitli niteliklere sahip olarak “yani toplumsal-teknik işbölümünün farklı ‘iş alanları’ ve ‘mevkilerinin’ gereklerine uygun olarak” (Althusser, 2006: 50) üretilmesi gerekmektedir. Bu ise kapitalist eğitim süreci içinde mümkün olmaktadır.

Okul hayatı öğrencileri uzun bir kültürlenme ve toplumsallaşma sürecine sokmakta, bu süreçte, çocuğun gelecekteki işi için uygun beceri ve teknikleri kazandırmakta, çocuğun gelecekte üstleneceği ekonomik role uygun tutumları ve davranış kurallarını öğretmektedir. Gelecekteki işçiler için, alçakgönüllülük, uysallık ve itaatkârlığı, gelecekteki kapitalist ve yöneticiler içinse, kendini beğenme, küçük görme, kibir, açgözlülük ve düzgün konuşma vb. özellikleri telkin etmektedir.

Böylece, okulun da içinde olduğu “devletin ideolojik aygıtları”, zor kullanmadan bireylerin sınıfsal konumlarını kabul etmeleri ve içselleştirmelerinde kritik bir rol oynamakta, bu suretle kapitalist toplumsal formasyonun üretim ilişkileri, “yani sömürülenlerin sömürenlerle, sömürenlerin de sömürülenlerle olan ilişkileri” (Althusser, 2006: 78) de yeni nesillere aktarılmaktadır.

Eğitim kurumları, Althusser’e göre, kapitalist toplumun egemen ideolojisini hem doğrudan, hem de dolaylı olarak öğretmektedir (Blackledge and Hunt, 1985; Tan, 1990). O’na göre, tüm bu yeniden üretim süreci, evrensel olarak geçerli bir eğitim kurgusu ile halktan gizlenmektedir. Bu kurguda eğitim, herhangi bir ideolojik etkinin söz konusu olmadığı, öğretmenlerin öğrencilerin vicdan özgürlüğüne saygı duydukları vb. nötr bir ortamdır. Bu kurgu, eğitim sisteminin düzenin devamını sağlamadaki rolünün anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Yeniden üretime odaklanan kuramcılardan Bowles ve Gintis (1976) ise, Amerikan eğitim tarihini belirli özellikleriyle inceledikleri “Kapitalist Amerika’da Eğitim” (Schooling in Capitalist America) adlı kitaplarında, eğitim ile ekonomik

hayat arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Yazarlar, bu çalışmalarında ekonomik yapıdaki değişimler ile eğitim sistemindeki değişimler arasındaki yakın ilişkiyi göstermiş ve eğitimsel reformu, “kapitalist gelişmenin (kapitalist üretim ilişkilerindeki değişimlerin) bir fonksiyonu” (Carnoy, 1985: 160) olarak analiz etmişlerdir. Kısacası, eğitimin, hâkim sosyo-ekonomik sistem ve politik güçler tarafından belirlendiğine dikkat çeken yazarlar, eğitim kurumlarının büyümesi, yayılması ve gelişmesinin ancak bu yapının gereksinimleri doğrultusunda ve bu yapıdaki değişimlere paralel olarak gerçekleşebileceğini göstermişlerdir.

İkinci olarak Bowles ve Gintis (1976), yeniden üretimin gerçekleşmesinde toplumsallaş(tır)manın önemine vurgu yaparlar. Onlara göre işçilerin bilinçlerini şekillendirme toplumsallaşma yoluyla gerçekleşmektedir. Kuramcılar bu konuda şöyle söylemektedir: “Toplumsal üretim ilişkilerinin yeniden üretimi bilincin yeniden üretimine bağlıdır ” (Bowles and Gintis, 1976: 127). Bu anlamda okul ve işyeri arasında işlevsel bir ilişki söz konusudur. Bir başka deyişle, eğitim, insanların düşlerini, özlemlerini ve dünyayı kavrayışlarını toplumsal işbölümünün gereklerine göre ve toplumsal sınıf kimliklerine uygun olarak oluşturmalarına ve şekillendirmelerine katkıda bulunmaktadır (Blackledge and Hunt, 1991). Dolayısıyla farklı iş ve mesleklere eleman yetiştiren eğitim kurumları müfredat ve işleyiş bakımından farklı sınıfların değerlerini aktarmakta, farklı nitelikler geliştirmektedir. Örneğin gelecekte işçi olacak çocuklara “dakiklik”, “talimatları yerine getirme”, “amirlere saygı ve itaat” öğretilirken, yönetici olacaklara ise “esneklik”, “ılımlı davranma yeteneği”, “değişim”, “yaratıcılık” ve “yeniliğe yönelik davranışlar” kazandırılmaktadır.

Bowles ve Gintis kuramlarında “karşılıklılık ilkesi”ne (the correspondence principle) (Bowles ve Gintis, 1976: 131) vurgu yapmışlardır. Onlara göre, sosyalleşme süreci eğitim sisteminin içeriğinden ziyade biçimi yoluyla gerçekleşmektedir. Bu ise okulun –açık programında belirtilmeyen ama okuldaki günlük uygulamalar, rutinler, tutumlar, değerler vb. ile öğretilen -gizli müfredatını oluşturmaktadır. Yazarlara göre, eğitim kurumlarının yapısı ile işyeri, dört temel bakımdan benzerlik göstermektedir. Birincisi, otorite yapılarının niteliği benzerdir. Öğrencilerin işçiler gibi erkleri azdır, müfredatı denetimleri minimaldir, işçilerin benzer biçimde işlerinin içeriği ile ilgili inisiyatifleri çok

sınırlıdır. İkincisi, eğitim de çalışma gibi bir sona ulaşmak için araç olarak görülmektedir. Her ikisi de özü itibariyle tatminkâr değildir ancak yine de (a) dışsal mükâfatlar –yeterlilikler, nitelikler, ücretler vb.- için ve (b) eğitimsel başarısızlık ve işsizlik gibi nahoş sonuçlardan kaçınmak için onlara katlanılır. Üçüncü olarak, işteki işbölümü, işgücü içinde her işçiye dar bir görev alanı verilmesiyle ayrılık doğurmaktadır. Bu özellik ise eğitimde de gerek bilginin uzmanlaşması ve parçalara ayrılması gerekse öğrenciler arasında yaratılan rekabet ile benzerlik göstermektedir. Son olarak, ‘farklı düzey’lerdeki eğitim; mesleki yapıdaki farklı ‘düzey’lerle benzerlik göstermekte ve insanları bu düzeylere göre toplumsal konumlarına hazırlamaktadır. Ortaöğretimde vurgu, ‘söyleneni yapmak’ üzerinedir, öğrencilerin okul kurallarına uymaları beklenir. Yükseköğretimde ise, bu tür dışsal kontrol mekanizmaları uygun görülmez. Öğrenciler, başkalarının direktifine gerek kalmaksızın kendi çalışmalarını örgütleyip gerçekleştirmelidirler. Bowles ve Gintis’e göre bu seviyede öğrenciler, yöneticilerin ve öğretmenlerin istek ve beklentilerini içselleştirmişlerdir. Tüm bunlar, iş ve sanayi dünyasındaki otorite sistemine benzemektedir. Bir fabrikanın atölye bölümündeki işçiler adım adım denetlenirler. Öte yandan, yüksek düzeyde bulunan beyaz yakalı işçiler, örgütün/işyerinin amaç ve değerlerini içselleştirmiş olup bağımsız olarak çalışabilmektedir (Hurst, 2007: 225).

### **2.3.2.2. Kapitalist Egemenlik İlişkilerinin Kültürel Yeniden Üretimi ve Eğitim**

Kültürel ve eğitimsel alanlardaki iktidar ilişkileri ve biçimleri üzerinde duran Bourdieu (1998a) ise kültürel yeniden üretimin dinamiklerini incelemiştir. Yazar, mevcut sosyal ve ekonomik yapıların korunmasında ve sürdürülmesinde ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye adını verdiği sermaye biçimlerinin rolüne dikkat çekmiştir.

Ekonomik sermaye anında ve doğrudan paraya çevrilebilen ya da bu potansiyele sahip ve mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaşmış olan maddi kaynakları ifade etmektedir. Sosyal sermaye, mülkiyet sahipliğinden kaynaklanan karşılıklı tanıdıklık/tanışıklık ilişkilerinin az ya da çok kurumsallaşması ile oluşan gerçek ve potansiyel kaynakların toplamıdır. Kültürel sermaye ise, düşünme tarzları, inançlar, tarz, davranış ve tutumlar, gayeler, istekler vb. kültürel bilgi birikimleri ve özelliklerin tamamı için kullanılan ve akademik nitelikler biçiminde kurumsallaşabilen yatkinlikler ve yeterliliklerdir (Bourdieu, 1998a: 47).

Bourdieu'nun yaklaşımında sınıfların varlık koşullarının ayırt edilmesini sağlayan temel farklılıklar, bu sermayelerin (ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin) tümünün bileşiminden ileri gelmektedir (Bourdieu, 1986: 114). Her sınıf bu dağılımın belirli konfigürasyonları ile karakterize olmakta ve bu da habitusun aracılık ettiği belirli bir yaşam tarzına karşılık gelmektedir (Bourdieu, 1986: 260) Habitus, “içselleştirilmiş anlamlı pratikleri ve anlam verici algılamaları ortaya çıkaran yatkınlıklar”dır (Bourdieu,1986:170). Bu kavramla Yazar, bireyin kültürel ürünler ve pratiklerle ilgili beğenisini şekillendiren bilinçdışı eğilimler, sınıflandırma şemaları ve sorgulamaksızın kabul ettiği tercihlere gönderme yapmaktadır. Bunlar ise, bireyin genel kültür bilgisi, yeme içme tarzı, yürüyüş ve oturuş tarzı, ses tonu, vurgusu, konuşma örüntülerinin karmaşıklığı, bedensel jestleri vb. özelliklerle açığa vurulmaktadır (Yanıklar, 2010:125). Her habitus (formasyonu), belirli bir sosyal gruba ya da sınıfa özgü bir anlayış şeklini ve bunu esas alan kültürel tarz ve eğilimleri göstermektedir.

Bourdieu'nun eğitim teorisi, “kültür”ün politik analizini merkeze almakta, egemen kültürün okulda nasıl üretildiğini incelemektedir. Yazar, hükmedilenin neden kendi boyunduruğunda rol oynadığını açığa çıkaracak bilinçaltı psikolojisi için bir nosyon geliştirmiştir. Yazarın temel tezi, mevcut eşitsizliklerin, kültürel yeniden üretim suretiyle sürdürülmesi ve bu sürecin eğitim aracılığıyla meşrulaştırılmasıdır. Okuldaki kültürel yeniden üretim Yazara göre açıkça gözlemlenmez, hemen göze çarpmayan ve algılanmayan bir süreçtir. Bu bakımdan Bourdieu, Althusser ile Bowles-Gintis'den farklı olarak, okulun “toplumun aynası” olduğu biçiminde özetlenebilecek toplumsal yeniden üretim anlayışını benimsemez (Giroux, 1983: 87). Bourdieu okulu sembolik kurumlar evreninin bir parçası olarak görmekte ve mevcut iktidar ilişkilerinin yeniden üretiminin, egemen kültürün üretimi ve aktarımı aracılığıyla gerçekleştiğini savunmaktadır.

Bu süreci açıklamak için kültürel sermaye ve habitus kavramlarını kullanan Yazar, bu kavramlarla okul içinde kültürel yeniden üretim mekanizmalarının nasıl işlediğini de çözümlenmektedir. Buna göre, kültürel sermaye büyük oranda aile içinde edinilmektedir ve sınıflı bir toplumda bu, farklı sınıfların farklı kültürel sermayelere sahip olması anlamına gelmektedir (Bourdieu, 2006: 267). İşçi sınıfının ve egemen sınıfın taşıdığı kültürel özellikler, değerler ve yaşantılar birbirinden farklıdır.

Bununla birlikte, eğitim sistemi de egemen sınıfın kültürünü baz alarak kurgulanmış ve onun kültürel özelliklerini norm kabul etmiştir. Dolayısıyla, eğitim sistemi diğer kültürlerden gelen çocuklara, egemen sınıfın kültürel buyrultusallıklarını (cultural arbitrariness) empoze etmeye çalışmaktadır.

Egemen sınıftan gelen çocuklar, eğitimi idrak etmekte, yeteneklerini ortaya koymakta zorlanmazlar çünkü bu sistemin kültürel özelliklerine yatkınlık göstermektedirler (Bourdieu, 2006: 267). Diğer taraftan, alt sınıflardan gelen çocuklar, egemen kültürü oluşturan düşünce tarzına, anlam dünyasına, dilsel kodlarına, giyim-kuşam tarzı, hal, tavır ve davranışlarına aşina değildirler. Farklı sınıfsal kökenden çocukların farklı habitusları olmasından ve egemen sınıfın kültürel özellikleri ile okulunki arasındaki benzerlikten dolayı durum alt sınıfların aleyhine işlemektedir. Bourdieu bu durumu analiz ederken alt sınıflardan gelen çocuklara “sembolik bir şiddet” (kendilerinin olmayan bir kültürün empoze edilmeye çalışılması bakımından) uygulanmakta olduğunu belirtmektedir (Giroux, 1983: 87).

Bourdieu’ya göre, eğitim zımnen öğretmediği şeyleri sınamaktadır. Birçok öğrenci, onlara eğitimciler tarafından gönderilen mesajları çözecek dilbilimsel yeterliğe ve kültürel arka plana sahip değildir. Yazar bu duruma yükseköğretimden örnek gösterir (Blackledge and Hunt, 1985: 171): Yükseköğretimde, öğretim elemanları gerek ders verirken gerekse değerlendirirken retorik ve biçime önem vermektedir. Özellikle ders verirken büyük kitlelere hitap edenler kendi otoritelerini kurmak için retorik ve biçimi kullanmaktadır. Dil, eninde sonunda iletişim aracı olmaktan çıkarak etkileme aracı işlevi görmektedir. Dolayısıyla derste çok az iletişim olmaktadır. Öğretim üyeleri az anlaşılan bir dil kullandığından, muhtemelen öğrencilerinin dönütlerini de anlamayacaklardır. Ancak bazı öğrenciler profesörün ortaya attığı görüşü anlamaya daha yatkın ve becerikli olmakta, diğerleri ise konu ile daha vulgar (kaba, basit) ve bilgiç bir tarzda ilişkilendirilmektedir. Bir başka deyişle, dilbilimsel ve kültürel sermayeye sahip olan öğrenciler verilen mesajı çözebilir ve doğru dilsel kodları kullanarak yanıtlayabilirler. Bu öğrenciler çoğunlukla üst sınıftan gelmektedir.

Bourdieu, eğitimsel başarının tek açıklaması olarak kültürel sermayeyi göstermez. Birçok faktör dikkate alınmalıdır (Blackledge and Hunt, 1985: 168). İşçi sınıfından gelen çocuklar da eğitimsel başarı gösterebilmektedirler ancak bunlar

azınlıktadır çünkü işçi sınıfı ebeveynleri, çoğunlukla çocukları için akademik olmayan alanları seçmektedir. Yazara göre bunun nedeni işçi sınıfı ebeveynlerinin kendi yaşam deneyimleridir. Bu deneyimler onlar için eğitimsel başarı şansının zayıf olduğunu göstermektedir. Kısacası, işçi sınıfı ebeveynlerin eğitimle ilgili tarihleri ve deneyimleri onların çocuklarının eğitimleri hakkındaki kararlarını etkilemektedir ve bu da işçi sınıfının eğitimsel başarısızlıklarını sürdürmelerine katkıda bulunmaktadır.

Yeniden üretim sürecini kültürel ve eğitimsel alanlardaki iktidar ilişkileri bağlamında ele alan Bourdieu gibi Bernstein (2003) da çalışmalarında, eğitim sürecinin toplumsal egemenlik ilişkilerinin üretilmesine ve meşrulaştırılmasına yaptığı katkıyı çözümlenmektedir. Bernstein (2003), eğitim süreci boyunca ve bu süreç tarafından yaratılan toplumsal eşitsizliklerin anlaşılmasına özellikle dilsel beceriler üzerine yaptığı çalışma ile katkı sağlamıştır. 1970'lerde yaptığı bu çalışmada Yazar, farklı altyapılardan gelen çocukların yaşamlarının henüz ilk yıllarında birbirinden farklı kodlar ve konuşma biçimleri edindiklerini öne sürmektedir.

Bernstein (2003), yoksul ve zengin çocukları karşılaştırarak, dili kullanım biçimleri arasındaki sistematik fark üzerinde durmuştur. O'na göre, çocuklar içinde doğdukları kültürel ortamla şekillenen bir konuşma koduna sahip olmaktadır. Örneğin işçi sınıfı kökenli çocuklar konuşmalarında 'basit kod' özellikleri sergilemektedir. Basit bir konuşma kodu, soyut kavramlarla tartışmayı, bağ ya da ilişki kurmak gibi özellikleri gerektirmez. Alt sınıftan aileler tarafından büyütülmüş bu çocukların birçoğu, değerlerin ve normların çoğu kez sorgulanmadan kabul edildiği ve dilsel olarak açıklanmadığı bir kültür içinden gelmektedir. Ebeveynler çocukların davranışlarını ya ödüllendirerek ya da azarlayarak düzeltme eğiliminde olup, onların sosyalleşme süreçlerinde dilsel öğelere/soyutlama ya da nedenselliklere ağırlık vermezler. Bu durum da kullandıkları dilin yapısını ve özelliğini belirlemektedir (Giddens, 2008). Buna karşın, orta sınıftan ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinde bir ' karmaşık kod' edinimi söz konusudur. Bu çocuklar, genelleme yapabilme ve soyut kavramları dile getirebilme yeteneğine sahiptirler. Orta sınıftan ebeveynlerin çocukları ile kurduğu ilişkide nedenselliğe ve söze/açıklamaya dayalı bir tutum sergiliyor olmaları bu tür bir karmaşık kod yapısının muhtemel nedenlerinden biridir.

Bernstein, karmaşık kodlarla konuşma becerisi kazanan çocukların akademik eğitimin isterlerine yanıt vermeye basit kodlar edinmiş olanlara göre daha yatkın olduklarını öne sürmektedir (Giddens, 2008: 757). Bunun nedeni alt sınıftan gelen çocukların konuşma biçiminin okulda hâkim olan akademik kültürle çatışma içinde olmasıdır; okuldaki dil kodu karmaşık kodla örtüşmektedir. Bu dil kodunu edinmiş olan orta sınıf çocuklar okul ortamına daha iyi uyum sağlamaktadır. Bernstein'in bu yaklaşımı alt sosyo-ekonomik kökenden gelen çocukların okulda daha az başarılı olmalarının nedenlerini kültürel bir öge olan dil ile ilişkilendirmektedir. Basit konuşma kodunu edinen bir çocuk eğitim yaşamında aşağıdaki gibi dezavantajlarla karşılaşmaktadır (Giddens, 2008: 758):

- Evde ebeveynlerine yönelttiği sorulara büyük olasılıkla sınırlı yanıtlar alan çocuk, karmaşık kod edinen akranına göre hem daha az ilgi ve merak sahibi olmakta, hem de daha az bilgilenmektedir.
- Bu dil koduna sahip çocuk gerek okul disiplininin gerektirdiği kurallara uymakta gerekse öğretim dilinin duygu içermeyen ve soyut diline karşılık vermekte zorlanmaktadır.
- Derste öğretmenin kullandığı dil, çocuğun alışık olmadığı bir biçimde anlatılanlar, çocuğa karmaşık ya da anlaşılması güç gelebilir.
- Basit dil koduna sahip çocuklar, ezbere ve "talim"e dayanan öğrenmelerde zorlanmazken, soyutlama ve genelleme içeren kavramsallaştırmalarda sorun yaşamaktadır.

Özetle, Bernstein'in ortaya koyduğu bulgular, alt sınıftan gelen ve azınlık kesimden çocukların, okulda egemen olan kültürden farklı bir donanıma sahip oldukları için, üst sınıftan gelenlere göre daha fazla kültürel çatışma yaşadıklarını göstermektedir (Giddens, 2008: 757). Yabancı bir kültürel ortamın içinde bulunmanın verdiği duygu ile egemen olandan farklı konuşma ve eyleme biçimleri, onların hem iletişim kurmak konusunda zorlanmalarına neden olmakta, hem de yüksek bir akademik başarı gösterme konusunda daha az güdülenmeleri olasılığını güçlendirmektedir.

Paul Willis'in (1981)'in Birmingham'da bir okulda yaptığı çalışma kültürel yeniden üretime ilişkin bir başka araştırmadır. Willis bu araştırmada işçi sınıfından gelen çocukların nasıl olup da ileriki hayatlarında işçi sınıfına özgü işler edindiklerini

araştırmıştır. Araştırması için özellikle işçi sınıfı çocukların gittiği, ve “iyi okul” olarak isim yapmış bir ortaöğretim kurumunu seçen Yazar, okuldaki belirli bir grup erkek çocuk üzerine odaklanmıştır (Willis, 1981: 4). Bu çocuklar beyazdır, okulda ayrıca Batı Hint ve Asya kökenli çocuklar da vardır. Kendilerine “delikanlılar”(lads) diyen bu grup, okulu yabancı bir ortam olarak görmekte, buradaki otorite sistemi ile çatışmaktadır. Bu grup, öğretmenlerinin kişisel olarak zayıf tarafları ile yetke iddialarının zaafly yönlerini görmekte ustadır. Ders ortamında öğretmenleriyle küçük tartışmalara girmekte, aralarından biri sorun yaşadığında diğerleri onu korumak refleksiyle hareket etmektedir. Delikanlılar, yalnızca ders içindeki tutumları ile değil, giyim tarzlarıyla, alkol sigara gibi tüketim alışkanlıkları ve eril (masculine) tavır ve tarzları vb. ile “okul karşıtı kültür”(counter-school culture) yaratmışlardır.

Delikanlılar iş hayatına atılmayı istemektedirler çünkü para kazanma düşüncesi onlara cazip gelmektedir. İş ortamından hoşnutluk duymak gibi bir beklentileri yoktur. Yaptıkları işler, -lastik tamiri, halı döşeme, badanacılık, dekorasyon vb. konusunda aşağılık duygusu hissetmezler. Okul ortamında duyduklarına benzer reddedici bir üstünlük duygusu iş hayatı konusunda da geçerlidir. Çalışma hayatına karşı, yetişkin yerine konma anlamında olumlu bir tutum içinde iken kariyer yapma düşüncesine uzaktırlar. Willis (1981: 52-59)’e göre, delikanlılar için mavi yakalı işlerde çalışma, onların yarattığı okul-karşıtı kültüre benzerlik göstermektedir. Bu işler, şakacılık, muziplik, hazırcevaplık ve gerektiği zaman otoritenin talep edebileceklerini engelleme gibi beceriler ve benzeri kültürel özellikler içermektedir. Ancak ileriki yaşantılarında yıllarca çalışıp karşılığını alamadıklarını gördükleri zaman geriye dönüp aldıkları eğitimle ilgili kendilerini sorgulamakta, eğitim ile sahip olabilecekleri olanakları elden kaçırdıklarını düşünmektedirler. Bu olanaklardan çocuklarının yararlanması için gayret gösterebilirler de, çocukları büyük olasılıkla ebeveynleri ile benzer süreçler geçirmekte, ancak onlar kadar başarı gösterebilmektedirler (Giddens, 2008: 759-762).

Willis’in araştırması okul sisteminde alt sınıf öğrencileri dışlayan bir otorite kültürü olduğunu ve “uyumsuz” öğrencilerin buna karşı geliştirdikleri direnç ve tepkiyi ortaya koymaktadır. Eğitim kurumu içindeki yaşantıları mercek altına alan Willis bu çalışmasıyla, “okulun yeniden üretimdeki özgül konumunu” (Sayılan ve Özkazanç, 2012: 138) deşifre etmekte, eğitim sisteminde sınıfsal kimlikleri ve

eşitsizlikleri görmezden gelen ve okulu “nötr” bir kurum olarak mitleşiren ideolojik bakışın geçersizliğini gözler önüne sermektedir.

### **2.3.2.3. Yeniden Üretim Kuramlarında Meritokratik-Teknokratik İdeoloji**

Yeniden üretim kuramlarında, eğitimin verili hiyerarşik dizge ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi sürecinde yaptığı katkının yanısıra, toplumun sınıfa dayalı yapısının ve toplumsal eşitsizliğin meşrulaştırılmasındaki rolü üzerinde de durulmaktadır. Eğitim, bunu iki temel biçimde yapmaktadır (Bowles and Gintis, 1976). Birincisi, eğitim, kapitalist ekonomiye uygun inançlar, fikirler, nitelikler ve kapasiteler yaratarak genç insanları yabancılaşmış işe ve sınıf egemenliği dünyasındaki yerlerine hazırlamakta ve bu suretle sınıflı toplumun yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır.

İkincisi, eğitim kurumları (ekonomik) başarının birincil olarak uygun nitelik ve eğitime sahip olmakla gerçekleşebileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Bowles ve Gintis (1976:103) bu sürecin meritokratik-teknokratik ideolojiyle mümkün olduğuna işaret etmektedir. Bu düşüncelerin etkisi ile okullar, insanları “objektif” kriterlerle sınıflandırıp derecelendiren ve toplumda elde ettikleri statüleri/konumları bunlara istinaden edindikleri izlenimi uyandıran kurumlardır. Bir başka deyişle eğitim kurumları, insanları seçimin meritokratik olduğuna ikna etmede anahtar rol oynamaktadır. Bu suretle eğitim sistemi hem egemen sınıfların ‘üstün’ akademik başarılarını meşru bir zemine oturtmakta, hem de tahakküm altındaki grup ya da sınıfların bir miktar hareketliliğine olanak sağlayarak tarafsız olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Dolayısıyla, eğitim sistemi bir taraftan belirli (egemen) sınıfların eğitim alanındaki başarılarını belgelendirip kurumsal bir biçim vermekte, bir taraftan da alt sınıftan gelen bazı öğrencilerin de yükselmelerine olanak veren kurumsal bir mekanizma işlevi görmektedir. Bu süreçte elenen/başarısız olan birçok altsınıftan çocuk için, eğitim süreci kişisel yetersizlik duygusunu güçlendirmeye vesile olmaktadır ve onların alt sınıftaki konumlarını teyit eden bir işlev üstlenmektedir.

Sonuçta, seçme ve sınıflandırma için kullandığı “IQ”, “not” vb. ölçütleri ile toplumsal sınıflar arasındaki akademik farklılıkları ‘liyakat’a dayandıran bu sistem

(Yanıklar, 2010: 124), insanları, ayıklamanın meritokratik olduğuna ikna etmeye çalışmakta (İnal, 1992: 800) ve bu suretle başarının ardındaki –sınıfsal/etnik vb. eşitsizliklerden kaynaklanan- nedenleri gizlemekte ve toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırıcı bir işlev görmektedir.

## **2.4. TOPLUMSAL HAREKETLİLİK ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR**

Bu bölümde toplumsal hareketlilik üzerine yapılan kuramsal ve ampirik çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar “Yurtdışında Yapılmış Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları” ve “Türkiye’de Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları” olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Önce dünyada toplumsal hareketlilik çalışmalarının nasıl geliştiği ve tarihi üzerinde durulmuş, daha sonra ise, Türkiye’de toplumsal hareketlilikle ilgili yapılan çalışmalar aktarılmaya çalışılmıştır.

### **2.4.1. Yurtdışında Yapılmış Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları**

Farklı toplumsal hareketlilik türlerine (kuşak-içi, kuşaklar arası, yatay, dikey vb.) dair yurtdışında yapılmış çok sayıda toplumsal hareketlilik çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma ise konusu ve amacı gereği, kuşaklar arası dikey toplumsal hareketliliğe dair çalışmaların dünyadaki tarihsel gelişimi ve bu konudaki tutum araştırmaları ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırmalara, ulusal ölçekte yapılan çalışmalar, ülkeler arası karşılaştırmalı hareketlilik çalışmaları ve toplumsal hareketlilik ile meritokraziye dair tutum araştırmaları olmak üzere üç alt başlıkta yer verilmektedir.

#### **2.4.1.1. Toplumsal Hareketlilik Üzerine Yapılmış Ulusal Ölçekteki Çalışmalar**

Modern sosyoloji toplumsal hareketlilik çalışmaları daha çok veri toplama ve analizi açısından gelişmiştir. Savaş öncesi ve savaş sonrası periyotları birbirinden ayıran sosyolojinin bu ampirik ve teknik özelliğidir. Savaştan önce, bazı meslekî grupların toplumdaki dağılımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır, örneğin, milyonerlerin, iş adamlarının ve hatta azizlerin toplumsal kökenleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Fakat bir bütün olarak nüfusu hatta yalnızca belirli bölgeleri ya da kentleri temsil

eden çalışmalar yoktur. Ancak savaş (ikinci dünya savaşı) sonrasında ulusal örneklerle araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Heath, 1981: 30-31).

David Glass'ın Londra Ekonomi Okulu (London School of Economics)'ndaki çalışma ekibi, bunlardan ilkinin gerçekleştirmiştir. 1949 yazında İskoçya, İngiltere ve Galler bölgelerinde yaşayan on sekiz yaş ve üzerinde rastgele seçilen 10.000 yetişkin sivilin örneklemini oluşturduğu bu çalışma zamanındaki öncü araştırmalardan sayılmaktadır. Anketle toplanan veriler, katılımcıların temel biyografik özellikleri ile yaşam öyküsüne dair bilgilerden oluşmaktadır. Katılımcılara, yaşları, cinsiyetleri, medeni halleri, eğitim durumları, sahip oldukları nitelikler, kendilerinin ve babalarının mesleklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Glass, kuşaklararası hareketlilik tablolarından elde ettiği sonuçlara göre mavi yakalı mesleklerden beyaz yakalı mesleklere doğru % 30 oranında bir hareketlilik olduğunu saptamıştır. Britanya'nın bu orandaki toplumsal hareketliliğe rağmen 'açık' bir toplum olmadığını belirten Glass, söz konusu hareketliliğin çok yakın sınıflar arasında ve özellikle orta sınıflarda gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Bulgulara göre, en alt toplumsal sınıftan olanlar sahip oldukları durumu muhafaza ederken, yönetici ve üst düzey konumda olanların % 50'si çocuklarına sahip oldukları mesleki/sınıfsal konumu aktarmışlardır (Giddens, 2008: 375).

Çalışmada, Britanya'da yüksek konumdakilerin sahip oldukları konumları çocuklarına aktarma oranları oldukça yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, önemli ölçüde kısa mesafeli hareketlilik (short range mobility), çok küçük ölçüde uzun mesafeli hareketlilik (long-range mobility) kaydedilmiştir. Kısa mesafeli hareketlilik ifadesi mesleki hiyerarşide az ya da çok bitişik konumları kastetmektedir; el emeğiyle çalışan işçinin şef olması ya da memurun düşük düzey yönetici olması gibi. Uzun mesafeli hareketlilik ise hiyerarşide alttan en üst konuma ya da en üstten alt konuma hareketlilik için kullanılan ifadelerdir. Özellikle üst toplumsal kesimlerde çocukların babaları ile aynı sınıfsal konumda olmaları yönünde oldukça güçlü bir eğilim söz konusudur.

Glass'ın çalışması betimleyici bir çalışmadır ve Britanya'nın durumu ile ilgili toplumsal verilerin dokümünü yapmaktadır. Bununla birlikte, Heath (1981: 33), Glass'ın çalışmasının temel sorunsalının 'toplumsal adalet' olduğunu belirtmektedir çünkü Glass Britanya'nın ne kadar 'açık' bir toplum olduğu, eşit kabiliyete sahip

olanlar için fırsat eşitliği olup olmadığı gibi sorularla ilgilenmiştir. Ona göre demokratik ve eşitlikçi bir toplumun en önemli esaslarından biri, toplumsal arka planı ne olursa olsun yetenekli bireyin kendini gerçekleştirme şansının olmasıdır. Yazar, çalışmasında böyle bir toplum idealine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Heath,1981: 33).

Heath (1981: 34)'e göre 1949'da Avrupa'da gerçekleştirilen Glass'ın bu çalışması alanda yapılan en önemli katkılardan biridir. Bundan sonraki dönemde ise daha çok Amerika'da alana önemli katkılar yapılmıştır; verimlilik ve düzen meseleleri tekrar gündeme gelmiş, toplumsal adalet konusuna yapılan vurgu ise gerilemiştir.

Blau ve Duncan (1967)'in 'Amerika'nın Meslek Yapısı' (The American Occupational Structure) adlı çalışması ise Amerika Birleşik Devletleri Nüfus Sayım Bürosu'nun nüfus araştırmasına bir ek olarak gerçekleştirilmiştir. 1962'de ABD'de 20 ve 64 yaşları arasındaki erkekleri temsilen 25000 erkek örneklem olarak alınmış, örneklemdaki herkese dair biyografik bilgiler toplanmıştır. Araştırmada, her katılımcının mevcut mesleği, ilk işe başladığı zamanki mesleği, babasının -katılımcı 16 yaşında iken- mesleği, hem katılımcının hem de babasının eğitim durumu, kardeş sayısı vb. sorulmuş, psikolojik ve davranışsal sorulara yer verilmemiştir (Heath, 1981: 40-41)

Yazarlar, araştırma sonucunda ABD'de yüksek bir dikey hareketlilik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu hareketliliklerin neredeyse hepsi birbirlerine çok yakın mesleki konumlar arasında iken, uzak konumdaki meslekler arasındaki hareketlilik ise ender görülmektedir. Hem kuşak-içi hem de kuşaklararası aşağı doğru hareketlilik görülmesine rağmen yukarı yönlü hareketlilik ile kıyaslandığında, aşağı yönlü hareketlilik çok daha azdır. Bunun nedeni, beyaz yakalı ve profesyonel işlerin mavi yakalı işlere göre çok daha hızlı artmasıdır. Bu suretle, mavi yakalı işçilerin çocuklarının beyaz yakalı konumlarda istihdam edilme olanakları artmıştır (Giddens, 2008: 373).

Heath (1981: 41)'in deyimiyle, Duncan ne kuramsal olarak ne de veri toplama açısından, ama analiz teknikleri açısından yeni bir çığır açmıştır. Hem istatikselsel olarak sofistike, hem de sosyolojik olarak bilgilendirici olan bu teknikler, sosyologlar açısından yeni standartlar oluşturmuştur. O'nu ünlü yapan teknik 'path

(yol) analizi' olarak bilinmektedir. Özünde, yol analizi bireylerin meslek edinmeleri sürecinde farklı belirleyicilerin görece önemlerini tahmin etme imkânı sağlamaktadır. Bu suretle araştırmacıların odaklandıkları soru 'bu toplumda ne kadar toplumsal hareketlilik var' yerine, 'bireyin nihai (eventual) mesleki durumunu belirleyen faktörlerin –örneğin toplumsal köken ve eğitim gibi- görece önemi nedir' olmuştur. Bir başka deyişle, Blau ve Duncan, bireylerin kariyerlerinde geldikleri noktanın nasıl belirlendiği ile ilgilenmişlerdir; onlara hayatlarının erken dönemlerinde atfedilen toplumsal köken, etnik köken, doğduğu bölge, topluluk, vb. özelliklerin bugünkü kariyerlerini nasıl etkilediğini sorgulamışlardır (Heath, 1981: 43). Blau ve Duncan'ın bu bakımdan elde ettikleri sonuçlar, toplumsal kökenlerin aslında başarı şansı üzerinde etkisi olduğunu ancak eğitimsel arka planların, eğitimlerin ve ilk iş deneyiminin daha önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Her ne kadar sordukları sorular kendi öncüllerinden farklı olsa da genel kuramsal çerçeveye bakıldığında Blau ve Duncan'ın kendinden önceki kuramcılarla –örneğin Lipset ve Bendix'le- aynı çizgide oldukları görülmektedir (Heath, 1981: 43). Yazarlar, ABD'de toplumsal hareketlilik oranlarının yüksek olduğunu, bunun ise ileri düzeyde sanayileşme ve eğitim sayesinde gerçekleştiğini belirtmektedirler.

Öte yandan, tek bir ülke için oldukça ayrıntılı bir çalışma olan bu araştırma, kendilerinden önceki araştırmalar gibi, toplumsal cinsiyet körü olmaktan kurtulamamıştır; kadınlar örnekleme dâhil edilmemişlerdir. Bu nedenle araştırmanın kapsamı yalnızca bir cinsiyeti içermektedir ve söz konusu olan 'erkeklerin mesleki hareketliliği'dir.

1970'lerde Featherman ve Hauser, Blau ve Duncan'ın çalışmasını tekrarlamışlar ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Buna göre oldukça büyük miktarda kuşak içi ve kuşaklar arası hareketlilik vardır ve hareketlilikler daha ziyade kısa mesafelidir. Yukarı doğru hareketlilik aşağı doğru hareketlilikten daha fazladır. Söz konusu hareketlilikler daha ziyade mesleki hiyerarşinin ortalarında bulunan mesleklerde (üst konumdaki mavi yakalı meslekler gibi) gerçekleşmektedir. Hiyerarşinin en alt ve en üst bölümünde bulunan meslekler adeta kapalıdır. Bununla birlikte, gerek baba-oğul meslekleri arasındaki ilişki, gerekse meslekte başlangıç konumu ve ulaşılan konum arasındaki ilişki zayıflamaktadır (Hurst, 2007: 333).

Featherman ve Hauser bu araştırmanın sonucunda Amerikan erkeklerinin mesleki hareketliliği önündeki engellerin azalmasının uzun vadeli ve süreğen bir eğilim olduğunu belirtmektedirler. En azından erkekler için mesleki konumun belirlenmesi konusunda arka plan faktörler daha az önemli hale gelmektedir (Hurst, 2007: 333).

Diğer bir çalışma ise John Goldthorpe ve arkadaşları tarafından 1972 yılında Britanya'nın durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma alan yazında Oxford Hareketlilik Çalışması olarak bilinmektedir (Giddens, 2008: 375).

Bu çalışmada Glass'ın çalışmasından sonra Britanya'daki toplumsal hareketlilikle ilgili nelerin değiştiğini araştıran Goldthorpe, Britanya'daki erkeklerin toplumsal hareketlilik derecesinin önceki döneme göre arttığı sonucuna varmıştır. Buna göre aslında önemli miktarda uzun mesafeli hareketlilik olmuştur. Örneğin 1972'de sınıf I' de bulunan insanların %28.5'u köken itibariyle sınıf VI ve sınıf VII'den gelmektedir. (Goldthorpe, 1987)

Oxford Hareketlilik Çalışmasında ortaya çıkan hareketliliğin büyüklüğü mesleki yapıda meydana gelen uzun vadeli değişimlere dayandırılmıştır çünkü söz konusu değişimler sonucu orta ve üst sınıf karşı konulmaz biçimde genişlemiş ve yukarı yönlü hareketlilik aşağı yönlü hareketliliği aşmıştır (Crompton, 1996: 65).

Ancak Goldthorpe, bu sonuçların Britanya'nın daha "açık" bir toplum olduğunu göstermediğini belirtmektedir. Yazar bu iddiasını ise mutlak hareketlilik ile görelî hareketlilik oranları arasındaki ayrımı kullanarak ve olasılık oranları tekniğinden faydalanarak açıklamıştır. Oxford örnekleminin görelî hareketlilik şanslarının analizi (ya da toplumsal akışkanlık desenleri), üst düzey mesleklere yükselen farklı toplumsal kökenden gelen erkeklerin görelî şansları arasında belirgin ve devamlı farklılıklar olduğuna dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre hizmet sınıfı, orta sınıf ve işçi sınıflarından erkeklerin sınıf I ve sınıf II'ye erişim şansı sırasıyla 1: 2: 4'tür. (Goldthorpe, 1987). Yazar bu durumu sınıf yapısından kaynaklı fırsat eşitsizliğinin yansıması olarak değerlendirmektedir.

Kısacası, Oxford Hareketlilik Çalışması'nda mutlak toplumsal hareketlilik oranı her ne kadar yüksek olsa da, bu hareketliliğin toplumun farklı kesimleri için

eşit olmadığı belirlenmiştir ve sınıf yapısı bu eşitsizliklerin odağında bulunmaktadır (Giddens, 2008: 375).

Oxford Hareketlilik çalışması sonraki on yıl içinde güncellenmiş ve yeni bulgularla zenginleştirilmiştir. Bir önceki çalışmada elde edilen bulgular doğrulanmış, bazı ek gelişmelere de işaret edilmiştir. Örneğin mavi yakalı mesleklerin beyaz yakalı mesleklere göre sayısı azaldığından mavi yakalı geçmişe sahip erkek çalışanların uzman ya da yöneticilik gibi konumlarda bulunma şansı artmıştır (Giddens, 2008: 375). Bununla birlikte Yazarlar, işsizliğin tüm sınıfların – ama özellikle işçi sınıfının- konumunu etkilediğini ortaya koymuştur. İşçi sınıfından yukarı yönlü bir hareketlilik için hala olanaklar vardır fakat işçi sınıfının işsiz kalma olasılığı diğer sınıftakilerden daha yüksektir. Sonuç olarak Goldthorpe ve Payne'in elde ettiği bulgular, hizmet sınıfı işlerinin, oransal olarak tüm erkek işleri arasında artmaya devam ettiğini, bu suretle mutlak/bütünsel hareketliliğin de yükselmeye devam ettiğini göstermiştir ancak göreceli hareketlilik için aynı şey söylenemez. Bu oranlar neredeyse aynı kalmıştır. (Haralambos ve Holborn, 2004: 74).

Başka bir çalışmanın parçası olarak yapılan Essex Hareketlilik Çalışmasında toplumsal hareketlilik üzerine de bilgi toplanmıştır. Yine Britanya'da yapılan bu çalışmada, kadınlar hakkında da veri elde edilmiştir. Kadınların (kuşaklar arası) hareketliliği incelenirken referans olarak hane içinde daha çok gelir elde eden kişiye bakılmıştır. Veriler 1984 yılında toplandığından bu araştırma aynı zamanda Oxford hareketlilik çalışmasından daha günceldir. Hem kuşaklar arası hem de kuşak içi hareketlilikle ilgili olan araştırmanın analizinde Goldthorpe'un 7 sınıflı modeli kullanılmıştır (Haralambos ve Holborn, 2004: 76).

Önceki çalışmalarda olduğu gibi Essex çalışması da, beyaz yakalı işlerde bir artış olduğunu ve sonuç olarak yukarı doğru toplumsal hareketlilik oranlarının yüksek olduğunu işaret etmektedir. Erkekler için elde edilen sonuçlar Oxford çalışmasına oldukça yakın olmasına karşın, kadınların toplumsal hareketliliklerinde farklı örüntüler dikkat çekmiştir. Buna göre, kadınların toplumsal hareketlilik örüntüleri büyük oranda el emeğine dayanmayan rutin işlerde yoğunlaştıklarını göstermektedir (Haralambos ve Holborn, 2004: 76).

Essex çalışması göreceli hareketlilik oranlarını ölçmek için olasılık oranı tablolarını kullanmıştır. Bu suretle farklı sınıflardaki insanların toplumsal konumlar

için şansını karşılaştırabilmişlerdir. Örneğin, hizmet sınıfından çocukların sonunda işçi sınıfında bir konuma düşmeleri olasılığı ile işçi sınıfından çocukların yine işçi sınıfında bir konum elde etme olasılığı karşılaştırılmıştır. (Haralambos ve Holborn, 2004: 77). Olasılık oranları sınıf ile toplumsal hareketlilik arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, hizmet sınıfında bir konum elde etme konusunda hizmet sınıfı kökenli olanların, işçi sınıfı kökenlilere göre 7.76 kez daha “başarılı” oldukları saptanmıştır. Kadınlar için bu değer 14.07 dir. Bu bulgular göstermektedir ki, tıpkı erkeklerde olduğu gibi, kadınlar için de göreceli kuşaklar arası hareketlilik oranları ile toplumsal sınıf arasında bir ilişki vardır. Sınıf arkaplanı erkeklerin hareketliliğini etkilediği gibi, kadınların hareketliliğini de etkilemektedir. Buna karşın cinsiyetler arasındaki mutlak toplumsal hareketlilik örüntüleri farklılaşmaktadır çünkü kadınlar –erkeklerle kıyaslandığında- tabakalaşma sisteminin yalnızca belirli bölümlerinde yoğunlaşmışlardır.

NCDS Hareketlilik Çalışması 1997’de Britanya’da Ulusal Çocuk Gelişimi Çalışması (National Child Development Study) nın verileri kullanılarak yapılan toplumsal hareketlilik çalışmasıdır (Haralambos ve Holborn, 2004: 77). Örneklemi 1958’de doğan çocuklar oluşturmaktadır. 1991’de 33 yaşına ulaşan kadın ve erkeklerden toplanan veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada ise kadınların kuşaklar arası hareketliliğine referans noktası olarak babanın mesleğine bakılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir (Haralambos ve Holborn, 2004: 77-79):

-İşçi sınıfının daraldığı ve diğer sınıfların genişlediği bir sınıf yapısı dikkat çekmektedir. Bu durum ise kuşaklar arası yukarı yönlü dikey hareketlilik fırsatı doğurmuştur.

-İşçi sınıfı kökenlilerin işçi sınıfında kalma oranı % 55’tir. Buna karşın işçi sınıfı kökenlilerin hizmet sınıfına erişim oranları %26’dır. Hizmet sınıfı için aynı sınıfta kalma oranı ise %61 dir. Dolayısıyla hizmet sınıfı kökenlilerin aynı sınıfta kalma şansları çok daha yüksek ihtimaldir.

- işçi sınıfı kökenlilerin %40’ı işçi sınıfı kökenli iken; işçi sınıfı büyük oranda (%72 oranda) yine işçi sınıfı kökenlilerden oluşmaktadır.

- Erkeklerin ve kadınların hareketliliği arasında dikkat çekici farklılıklar vardır. Buna göre kadınların diğer sınıflardan orta sınıfa geçmeleri –erkeklerle göre- çok daha olasıdır. Babası işçi sınıfında olan kadınların orta sınıfa geçme olasılıkları

erkeklerinki ile çok yakındır. (kadınlar için %24, erkekler için %26) Buna karşın babası hizmet sınıfında olan kadınların aynı sınıfta kalma olasılıkları erkeklerinkiyle kıyaslandığında daha düşük bulunmuştur. Kadınların %45'i, erkeklerin ise % 61'i hizmet sınıfında kalmıştır. Bu durum kadınların daha çok aşağı dikey hareketlilik yaptığını ortaya koymaktadır

#### **2.4.1.2. Ülkelerarası Karşılaştırmalı Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları**

Pitirim Sorokin'in (1927 de yazdığı) "Toplumsal ve Kültürel Hareketlilik" (Social and Cultural Mobility) adlı çalışması toplumsal hareketlilik ile ilgili çalışmaların gerek konuyu ortaya koyma, gerek kullandığı method açısından sosyal bilimler alanındaki öncü çalışmalardan biri (Heath, 1981: 21) olarak anılmaktadır. Sorokin'in toplumsal tabakalaşma yaklaşımı, toplumdaki mesleki eşitsizliğin belirli evrensel temelleri olduğu görüşüne dayanmaktadır. Buna göre, toplumsal organizasyon ve kontrol gibi görevleri olan bazı meslekler daha önemlidir ve bu gibi mesleklerde başarı göstermek, rutin işlerle kıyaslandığında çok daha büyük zeka gerektirmektedir. Toplumsal lokomotif (engine)'in kontrol noktasında olan bu meslekler, stratejik bir konumda bulunmakta olduklarından maksimum ayrıcalık ve güçle donatılmalıdırlar. Dolayısıyla, herhangi bir toplumda bir meslek ne kadar sosyal organizasyon ve kontrol gerektiriyorsa onun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için o kadar yüksek derecede zekaya ihtiyaç vardır. Mesleklerin bu anlamda sahip olduğu önem arttıkça, meslekler arası hiyerarşi içindeki konumu da yükselecek ve o meslek grubundaki insanların ayrıcalığı da o denli artacaktır (Heath, 1981: 23).

Sorokin, aynı zamanda, zekâ ile mesleğin fonksiyonel önemi arasındaki korelasyonun zaman zaman bozulabileceğini de belirtmektedir. Bu durum onun çöküş periyotları (periods of decay) adını verdiği zamanlar gerçekleşmekte ve genellikle bir toplumsal ayaklanmaya yol açtıktan sonra –eğer isyancılar ölmezse- korelasyon yeniden kurulmaktadır. (Sorokin, 1959: 102). Bir başka deyişle, toplumsal hareketlilik, yeteneklerin uygun biçimde mesleklere yerleştirilmesini sağlamak için gereklidir; bu başarısızlığı takdirde toplumsal düzensizlik ve verimsizlik olur.

Sorokin'e göre yeteneklerin meslekler arasındaki gerçek dağılımı, çeşitli "dikey dolaşım kanalları"nın fonksiyonu ve spesifik karakteri ile belirlenir. Her ne kadar, "somut biçimi bakımından ve büyüklük olarak farklılaşsa da, tüm tabakalaşmış toplumlarda dikey dolaşım kanalları vardır ve bunlar bedendeki kan dolaşımı için gerekli kanallar kadar önemlidir" (Sorokin, 1959: 180). Sorokin'in katmanlar arasındaki "zarlar" olarak da tanımladığı bu hareketlilik kanalları, delikler (holes), merdivenler (staircases) ve asansörler (elevators), bireylerin yukarı ve aşağı hareketini sağlamaktadır.

Dikey (toplumsal) hareketlilik kanalları yalnızca toplumsal tabakada yukarı ve aşağı harekete izin vermekle kalmaz, aynı zamanda onlar test etme, seçme ve yerleştirme mekanizması olarak da işlev görürler. Bu mekanizma ile insanlar elenerek toplum içinde işgal edecekleri konumlar belirlenir. Burada temel amaç, her bireyi kendi yeteneğine göre toplumsal fonksiyonları başarı ile gerçekleştirebileceği bir mesleki dağılım gerçekleştirmektir (Sorokin, 1959:182).

Sorokin (1959: 533-536), çalışmasında toplumsal hareketliliğin toplumsal düzen ve istikrar için olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre olumlu taraflar şöyle özetlenebilir: Birinci olarak yeteneklerin daha iyi biçimde dağılımı toplumsal istikrar için etkilidir, çünkü bireyin yatkın olduğu bir görevde bulunması, onu psikolojik olarak tatmin edecek ve mevcut rejime karşı başkaldırmaktan alıkoyar. İkincisi, insanların toplumsal konumlara düzgün biçimde dağıtılması bir bütün olarak tüm nüfusun gereksinimlerini karşılamaları olasılığını artırır ve bu da toplumsal düzensizlik ve ayaklanmaların nedenlerini ortadan kaldırır. Üçüncüsü, toplumsal hareketliliğe kapıları açık bir toplum lider özellikteki ve azimli bireylere yükselme şansı verir ve böylece bu kişiler bir devrimin liderleri olmak yerine mevcut düzenin koruyucuları olurlar. Dördüncüsü ise toplumsal hareketlilik ekonomik verimlilik ile ilerlemenin artmasına ve dolayısıyla yaşam standartlarının yükselmesine yol açar. Bununla birlikte, mirasla geçen ayrıcalıkların ve suni imtiyazların bulunmayışı, Sorokin (1959, 534)'e göre toplumdaki memnuniyetsizlerin (dissatisfied) argümanlarının geçerliliğini azaltır ve "onlar kahraman olmak yerine başarısız olarak kabul edilirler". Öte yandan toplumsal hareketliliğin toplumsal istikrar ve toplumsal düzen için olumsuz etkileri ise zihinsel ve duygusal gerginliği arttırması, maneviyatın parçalanmasını kolaylaştırması, kaba materyalizmi ve bireyciliği teşvik etmesidir.

Sorokin (1959)'in kitabındaki önemli temalarından bir diğeri ise, O'nun doğrusal toplumsal ilerleme teorilerine saldırısıdır. Yazar, toplumlarda devamlı olarak dalgalanan bir hareketlilik (hareketlilik ve hareketsizlik arasında gidip gelen bir toplumsal düzen) öngörmektedir. O, ampirik olarak, mesleki, teknik ve ekonomik olarak eşitliğe doğru bir eğilimin ya da artan toplumsal hareketliliğe doğru sürekli bir eğilimin olmadığını öne sürmekte ve bunu açıkça ifade etmektedir:

İlgili tarihsel ve diğery materyallerden anlaşıldığı kadarıyla, dikey hareketlilik konusunda belirli süregelen bir eğilim –ne toplumsal hareketliliğin genelliği, ne artması ne de azalması bakımından- yok gibi görünmektedir. Bunun, bir ülkenin tarihi için, geniş toplumsal bir birimin tarihi için ve son olarak insanlık tarihi için de geçerli olduğu önerilmektedir (Sorokin, 1959, 152).

Lipset ve Bendix (1959)'in çalışması 'Social Mobility in Industrial Society' ise, dokuz sanayileşmiş ülke olan Fransa, Almanya, İsveç, İsviçre, ABD, Japonya, Büyük Britanya, Danimarka ve İtalya'dan elde edilen sonuçların ikinci bir analizini yapmaktadır. Yazarlar, -daha önce yapılan mesleki sınıflandırmalar bir ülkeden diğerine farklılık gösterdiği için- katılımcılar ile onların babalarının mesleklerini el emeğine dayalı işler, el emeğine dayanmayan işler ve çiftçilik kategorilerine göre yeniden sınıflandırmışlardır. Daha sonra ise, el emeğine dayanan ve dayanmayan (işler) hattı boyunca yukarı ve aşağı yönlü dikey hareketliliğe odaklanmışlardır. Aşağı ve yukarı yönlü dikey hareketliliğe dair elde ettikleri rakamları toplayarak orta sınıf ve işçi sınıfı arasındaki toplam dikey hareketliliği hesaplamışlardır. Lipset ve Bendix, araştırmaya konu olan dokuz ülkenin tamamında benzer, yüksek oranda toplam dikey hareketlilik bulmuşlardır (Giddens, 2008: 373). Beklentilerinin aksine, onlar Amerika'nın Avrupa'nın geleneksel toplumlarına göre daha 'açık' olduğuna dair bir kanıt bulamamışlardır. Buna göre Amerika'da mavi yakalı işlerden beyaz yakalı işlere geçiş biçiminde gerçekleşen dikey toplumsal hareketlilik, toplam olarak % 30 iken, Almanya'da % 31, İsveç ve Britanya'da % 29, Japonya ve Fransa'da % 27'dir.

Bu sonuçların en dikkat çekici özelliği, toplam (absolute) dikey hareketlilik oranlarındaki benzerliktir. Bundan dolayı, Bendix ve Lipset bu durumu açıklamak için sanayi toplumlarında geçerli olan evrensel faktörleri araştırma konusu yapmışlardır çünkü toplumlar arasındaki tarihsel özellikler, kültürel örüntüler ve ulusal değerler vb. söz konusu toplumsal hareketlilik oranlarını açıklamak için kullanılması mümkün olmayan değişkenlerdir. Araştırmacılar, toplumsal hareketlilik

oranlarının neredeyse birbirinin aynı olmasından dolayı, tüm ülkelerin benzeştiği özellikleri araştırma ihtiyacı hissetmişlerdir. Onlara göre, bütün modern toplumsal yapılarda bazı süreçler toplumsal hareketlilik oranları üzerinde doğrudan etkide bulunmakta ve farklı ülkelerdeki hareketlilik oranlarının benzerliğini açıklamaktadır. Bu benzerlikler (1) iş/mesleklerde mevcut boş yerlerin sayısındaki değişimler, (2) farklı doğurganlık oranları, (3) mesleklere göre derecelendirmedeki değişimler, (4) miras kalması mümkün olan statülerin/pozisyonların sayısındaki değişim, (5) potansiyel fırsatlarla ilgili yasal sınırlamalardaki değişimlerdir (Lipset ve Bendix, 1959, 57).

Bu beş süreçten, Heath (1981: 38)'e göre en önemlileri, birinci ve dördüncüsüdür. Birinci madde, sanayi toplumlarında büyüyen ekonominin artan sayıda yüksek nitelikli işgücüne –özellikle yönetsel ve idari konumlarda- ihtiyaç duymasıyla- yukarı doğru dalgalanan bir hareketlilik yarattığına işaret etmektedir. Dördüncüsü ise seçme ve işe yerleştirme metotlarındaki değişimle ilgilidir. Yazara göre, özellikle bürokratik girişimlerin üst düzey mevkilere iş alımı yaparken eğitim gibi kriterleri kullanmaya başlaması, mesleklerin doğrudan ebeveynlerden miras kalmasının önemini azaltmıştır. Kısacası, Lipset ve Bendix'in sözkonusu bulgularında modern sanayi toplumları, toplumsal hareketliliğin yüksek olduğu, bireylerinin nihai toplumsal konumunun daha çok kendi meritleri/liyakatları ile belirlendiği 'açık' toplumlardır.

Lipset'in görüşlerinin daha baskın olduğu bu ekibin yaptığı çalışmada Lipset'in kariyeri boyunca ilgilendiği konu olan politik sosyoloji ve özellikle istikrarlı bir demokrasinin kaynakları teması bu çalışmada da yer almaktadır. Onlara göre, bu çalışmanın ultimate (nihaî) nedeni, toplumsal hareketliliğin birey ve toplum için doğurduğu sonuçlara uzanmaktadır ve bu sonuçlardan Lipset'in en çok ilgilendiği ise kararlı/istikrarlı modern Amerikan demokrasisidir (Heath, 1981: 34).

Lipset'in argümanının temeli şu görüşe dayanmaktadır (Heath, 1981: 35): toplumsal hareketlilik -rejimi tehdit edecek radikal kolektif eylem şansını azaltan- bir güvenlik vanası gibi davranmaktadır. Lipset'e göre, yönetici grup, alt sınıftan gelen hırslı ve yetenekli bireylere yükselme şansı verdiği sürece rahattır (flexible), buna rağmen aristokrasi oluşumuna doğru bir eğilim herhangi bir toplumdaki bireysel hareketlilik şansını sınırlamaktadır. Bu sınırlama yeterince sıkı olursa, bu durum

hoşnutsuzluğu arttırabilir. Mahrum bırakılan grup bazen egemen grubun yerini almakla sonuçlanan bir mücadele vererek kolektif bir hareketlilik gerçekleştirebilir. Bununla birlikte, bu önerme Yazar tarafından evrensel bir gerçeklik olarak sunulmamaktadır. O, daha çok modern sanayi toplumunda toplumsal hareketliliğin rolü üzerinde durmaktadır. Lipset, geleneksel toplumlarda hareketlilik konusundaki benzer bir eksikliğin, aynı şekilde düzenin istikrarını tehdit edeceği görüşünde değildir, bu anlamda Sorokin'den ayrılmaktadır. Sorokin müddet olarak tüm kayıtlı tarihi dikkate almakta ve son 2000 yılın üzerinde zamana göz atarak hareketlilik eğilimlerine bakmaktadır. Buna karşın, savaş sonrası yazarlar, özellikle çağdaş sanayi toplumunun koşullarını incelemekle ilgilenmişlerdir ve daha kısa bir süreyi ele almaktadırlar.

Lipset ve Bendix (1959, 285), şu inanç konusunda Sorokin'le hemfikirdir: Her ne kadar belli miktarda toplumsal hareketlilik istikrara katkıda bulursa bile, bir toplumda 'aşırı fazla' toplumsal hareketlilik söz konusu olabilir. Yüksek derecede toplumsal hareketliliğin toplumsal ve ruhsal bedelleri vardır: Bunlar hırçınlık, düş kırıklığı, köksüzlük duygusu ve "diğer hastalıklı durumlar"dır.

Lipset'in en çok dikkat çektiği konulardan biri toplumsal hareketliliğin istikrarsızlık etkisidir (Heath, 1981: 36). O'na göre bunun en önemli nedeni ise statülerin uyuşmazlığı problemidir. O'nun statü, sınıf ve otoriteye dayanan birtakım hiyerarşilerin oluşturduğu çok boyutlu bir tabakalaşma anlayışı vardır. Bu yaklaşımda, bir bireyin bir boyutta mobil olduğu halde diğer bir boyutta mobil olmaması olasılığı ve bunun yaratacağı çatışma üzerinde durulmuştur. Bu suretle, birey yüksek bir toplumsal/mesleki konuma gelebilir ancak toplumsal kökeni düşük olduğundan toplumsal olarak dışlanabilir. Ya da, üst sınıftan bir aile ekonomik olarak yoksullaşabilir ancak yüksek toplumsal konumlarını koruyabilirler.

Lipset, bu ayrılık ya da uyuşmazlıkları birey ya da grubun düş kırıklığının nedeni olarak görmektedir. Bu da bu kesimlerin radikal politikaya yatkınlıklarını arttırmaktadır. O'na göre 18. yüzyılda Fransız burjuvazisine devrimci bir coşkunluk kazandıran, onların eski Fransız aristokrasisi tarafından kabul görmemesi ve toplumsal saygınlıklarının reddedilmesidir (Lipset ve Bendix, 1959, 268). Zenginlik, yüksek statü ve güç için yeterli olmamıştır. Bunun getirdiği öfkenin artışı, politik radikalizmin ateşini körüklemiştir.

Lipset ve Zetterberg ise, daha önce yaptıkları ve 9 ülkenin analiz edildiği araştırma sonuçlarını kullanmış ve Batılı sanayileşmiş ülkelerde toplumsal hareketliliği karşılaştırmışlardır. Buna göre kuramcıların ortaya koyduğu sonuçlar şunlardır (Hurst, 2007: 336) :

- Sanayileşmiş ülkelerde gözlenen toplam (absolute) hareketlilik oranları birbirine oldukça yakındır.
- ABD’de el emeğine dayalı mesleklerden yukarı doğru toplumsal hareketlilik oranları diğer sanayileşmiş ülkelere göre daha fazla değildir.
- El emeğine dayanan mesleklerden seçkin kategorilere doğru toplumsal hareketlilik diğer ülkelerle kıyaslandığında Amerika’da daha yüksektir.

Bu sonuçlara dayanan Lipset ve Zeterberg’in görüşleri alanyazında LZ Evrensellik Hipotezi olarak bilinmektedir. Bu hipotez, sanayi toplumlarında mesleki yapıdaki değişimler nedeniyle gerçekleşen toplumsal hareketliliğin benzer biçimde seyredeceğini yönündedir (Hurst, 2007: 336). Buna göre, kentsel mesleklerin oransal artışı, tarımsal işlerin azalması, hizmet sektörünün büyümesi, beyaz yakalı mesleklerin ve bürokrasinin artışı daha yüksek bir toplumsal hareketlilik etkisi yaratmaktadır.

Featherman, Jones ve Hauser (1975)’e göre ise, farklı ülkeler farklı oranlarda sanayileşmektedir ve sanayileşme süreci daima bir örnek bir meslekî çıktı vermez. Karşılaştırma birimlerindeki bu farklılıklar ülkeler arası karşılaştırmaları oldukça sorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla Featherman vd.(1975) evrensellik tezinin ileri bir versiyonunu geliştirmişlerdir. Buna göre meslekî yapıdaki farklılıklar, tarım sektörünün büyüklüğü gibi etmenlerden dolayı, farklı toplumlarda mutlak toplumsal hareketlilik oranları farklı çıkabilir. Fakat buna rağmen temel hareketlilik rejimi, yani göreceli hareketlilik oranları, piyasa ekonomisi ve çekirdek aile sistemi olan tüm toplumlarda temel bir benzerlik gösterecektir. Alanyazında bu hipoteze (yazarların başharfleri kullanılarak) FJH hipotezi adı verilmiştir (Featherman vd., 1975: 512)

Bir diğer karşılaştırmalı çalışma ise, 1960-1970 yılları arasında 9 ülkede elde edilen ulusal verilerin -birbiriyle kıyaslanabilmesi için- yeniden kodlanması ile gerçekleştirilmiştir. “Sanayi Toplumlarındaki Toplumsal Hareketliliğin Karşılaştırmalı Analizi” (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Societies /CASMIN) adlı bu çalışma Goldthorpe ve Jackson (1992) tarafından

yapılmıştır. Araştırmacılar, Goldthorpe'un sınıf şemasının bir versiyonunu kullanmış ve göreceli hareketlilik oranlarına dair bir dizi karşılaştırma yapmışlardır.

CASMIN sosyal sınıfları şöyle tanımlamıştır (Breen ve Luijks, 2004):

Sınıf	I-II	.....	hizmet sınıfı
	III	.....	rutin el-emeğine dayanmayan işlerde çalışanlar
	IVab	.....	küçük burjuvazi (işçi çalıştıran/çalıştırmayan)
	IVc	.....	çiftçiler
	V-VI	.....	vasıflı el emeğine dayanan işlerde çalışanlar, teknisyenler ve işçilerin şefleri
	VIIa	.....	tarımdışı sektörde çalışan (el emeğine dayanan işlerde çalışan) işçiler
	VII	.....	tarım işçileri

Onların sonuçları, FJH hipotezini büyük ölçüde doğrulamıştır. Buna göre farklı ülkelerin göreceli hareketlilik şanslarının temel örüntüleri arasında bir benzerlik olduğu kanıtlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır (Kurz ve Müller'den akt. Crompton, 1996: 68):

- Hareketlilik durumu sınıf yapısının (sosyo ekonomik hiyerarşinin) “orta”sında “tepe”sine göre daha olasıdır.

- Kısa mesafeli hareketlilik uzun mesafeli hareketlilikten daha sık gerçekleşmektedir.  
- En çok hareketsizlik sırasıyla, çiftçiler, küçük burjuvazi ve hizmet sınıfında olmaktadır. Sosyo-ekonomik hiyerarşinin tepesinde gerçekleşen hareketsizlik ise işçi sınıfındaki hareketsizlikten daha büyüktür.

Bu temel örüntüden sapmalar, büyük ölçüde ülkeye özgü tarihsel olarak biçimlenen özelliklere atfedilmiştir. Yani bu sapmaların FJH tezini geçersiz kılmadığı, sanayileşmiş ulusların hareketlilik rejimleri arasında bir “aile benzerliği” olduğu ileri sürülmektedir (Erikson vd., 1982 akt: Crompton, 1996: 68).

Breen (2004)'in editörlüğünü yaptığı “Avrupa’da Toplumsal Hareketlilik” (“Social Mobility in Europe”) adlı kitapta ise 11 ülkede (Britanya, Almanya, Hollanda, Macaristan, İtalya, Fransa, İrlanda, İsveç, Norveç, Polonya, İsrail ) 1970- 2000 yılları arasında elde edilen veriler kullanılarak yapılan toplumsal hareketlilik çalışmaları derlenmiştir.

Toplam 117 hareketlilik tablosu kullanılan bu çalışmada sosyal sınıflar yukarıda verilen CASMIN şemasına göre kodlanmıştır (Breen ve Luijks, 2004: 38). Bu şemada aynı kategorilerin kullanılması, sonuçların birbiriyle kıyaslanması açısından kolaylık sağlamıştır.

Söz konusu kitapta aktarılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar üzerinde durmak konuyu ortaya koymak açısından anlamlı olacaktır. Çalışmada, her iki cinsiyet için ortak bir analitik strateji izlenerek yapılan toplumsal hareketlilik analizinde ilk olarak bütünsel hareketlilik incelenmiştir. Daha sonra ulusal toplumsal akışkanlık (social fluidity) eğilimleri incelenmiş ve son olarak da ülkelerin toplumsal akışkanlık durumları birbiri ile kıyaslanmıştır (Breen ve Luijks, 2004: 42-43). Araştırma yapılan ülkelerde erkekler için elde edilen bulgular, bu ülkelerin sınıf yapılarının yavaş yavaş birbirine benzediğini, dolayısıyla erkeklerin sınıflar arasında kuşaklararası akışının giderek daha benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eğilim iki temel bileşenle açıklanmıştır. Birincisi -özellikle tarımın ekonominin önemli bir sektörü olduğu ülkelerde- çiftçilikle ilgili işlerin giderek azalmasıdır. İkincisi ise sınıf yapısında en tepede bulunan hizmet sınıfının sayıca artışıdır. Yazarlara göre Değişimin çoğu 70'ler ve 80'lerde olmuştur ve yakınsama/benzerlik (convergence) henüz tamamlanmamıştır. 1990'larda ise sınıf yapısı bakımından ülkeler hala -ve bazen oldukça belirgin biçimde- farklılaşmaktadır (Breen ve Luijks, 2004: 49).

Çalışmada, toplumsal akışkanlığın incelenmesi için araştırma yapılan 11 ülkeden 8 tanesinin verileri uygun bulunmuştur. İsrail, İtalya ve Norveç değerlendirmeden çıkarılmıştır (Breen ve Luijks, 2004: 50). Çünkü bu ülkelerdeki hareketlilik araştırmalarının sayısı toplumsal akışkanlığın belirlenmesi için yeterli görülmemiştir.

Bu ülkelerde erkekler için toplumsal akışkanlıkla ilgili tablo şöyle özetlenebilir (Breen ve Luijks, 2004: 53-54): Britanya'da ve Almanya'da toplumsal akışkanlığın 'sabit' olduğu gözlenmiştir. Ancak Almanya'daki 'sabit' akışkanlık Britanya'daki kadar açık seçik değildir. Fransa, İrlanda, İsveç, Polonya, Macaristan ve Hollanda'da ise toplumsal akışkanlığın artmakta olduğu bulunmuştur. Bu ülkeler arasında Fransa, İsveç, Polonya ve Macaristan'da neredeyse tüm değişimin 1970'ler ve 1980'ler arasında olduğu ifade edilmektedir. Daha sonra ise akışkanlığın sabitlendiği görülmüştür.

Her iki cinsiyetle ilgili bulgular arasında iyi bir uyum olduğu tespit edilmiştir. Hemen her ülkede erkekler için bulunan sonuçların, kadınlar için elde edilenlerle oldukça yakın olduğu belirtilmektedir (Breen ve Luijks, 2004: 69).. Yalnızca Macaristan'daki durum buna istisna gösterilmiştir. Macaristan'da 1990'lara kadar

kadınlar için sabit bir toplumsal akışkanlık var iken, 1992-2000 yıllarında bu oranın arttığı belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, araştırma yapılan ülkelerin bütünsel hareketlilik oranları ile sınıf yapısında bir yakınsama eğilimi olduğunu göstermektedir. İkinci olarak, ülkeler toplumsal akışkanlık düzeyi açısından farklılaşmaktadır ve bu durum her iki cinsiyet için de hemen hemen aynı şekilde tezahür etmektedir. Araştırma yapılan ülkeler arasında toplumsal akışkanlığı en az olanlar Almanya, Fransa, İtalya ve İrlanda iken, İsrail, İsveç, Norveç, Macaristan, Polonya ve 1990'larda Hollanda akışkanlığın en fazla olduğu ülkelerdir. Üçüncü olarak, hem kadınlar hem de erkekler için oldukça yaygın biçimde artan toplumsal akışkanlık eğilimleri bulunmuştur. Buna tek net istisna Britanya'dır. Diğerlerinde, özellikle Almanya için istatistiksel olarak önemli bir değişim saptanmamıştır ancak toplumsal kökenler ile erişilen konumlar arasındaki bağı – en azından erkekler için- zayıflama eğilimi içinde olduğu belirtilmektedir. Son olarak, bütünsel/mutlak (absolute) hareketlilik durumlarının aksine, ülkelerin toplumsal akışkanlıkları arasında yakınsama için bir kanıt bulunamamıştır (Breen ve Luijks, 2004: 73).

Görüldüğü gibi, yapılan çalışmalar sanayileşmiş ülkelerin bütünsel toplumsal hareketlilik oranları arasında bir benzerlik bulunduğunu göstermektedir. Son 30 ila 50 yıl içinde meydana gelen yapısal değişimler -örneğin tarımdan sanayiye geçiş, buna bağlı olarak işgücü piyasalarında meydana gelen değişimler (teknoloji/bilgisayar yoğun sektörlerdeki ve hizmet sektöründeki işgücü artışı gibi), sermayenin ve pazarın küresel olarak genişlemesi, post fordist üretim örgütlenmesi ile esnek üretim modelinin yaygınlaşması vb- sözkonusu kapitalist sanayi ülkelerinin tamamında şu ya da bu ölçüde etkili olmuştur. Dolayısıyla tanımı gereği yapısal değişimleri de kapsayan mutlak toplumsal hareketlilik ve farklı ülkelerde buna dair elde edilen oranlar arasındaki yakınsama/benzerlik bu çerçevede değerlendirilebilir.

Toplumsal akışkanlık (social fluidity) ise mutlak hareketliliğin aksine, yapısal nedenlerle oluşan (meslek yapısında meydana gelen değişimler gibi) hareketliliği kapsamamaktadır. Bu değer, toplum içindeki farklı sınıfların bir üst/alt kategoriye geçme oranlarının kıyaslanması ile ilişkilidir. Her ülkenin farklı tarihsel, ekonomik ve toplumsal süreçlerden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, farklı ülkelerin toplumsal akışkanlıkları arasında bir yakınsama olmaması doğaldır.

### 2.4.1.3. Toplumsal Hareketliliğe ve Meritokrasiye Dair Tutum Araştırmaları

Daha önceki bölümde değinilen David Glass'ın İngiltere, İskoçya ve Galler bölgelerinde yaptığı 1949 yılındaki çalışması toplumsal hareketliliği yalnızca nicel anlamda betimlememiştir. Aynı zamanda ona ilişkin tutumları da incelemiştir. Söz konusu çalışmada Glass ve ekibi meritokratik düşüncelerin yaygın biçimde onaylandığını ortaya koymaktadır. Çalışmada farklı sosyal sınıflardan insanların, yukarı yönlü sosyal hareketlilikle ilişkili faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Bu faktörler 'eğitim', 'sıkı çalışma', 'kendine güven', 'sosyal bağlantılar ve nüfuz', 'hırs', 'para', 'kişilik', 'sosyallik', 'yetenek/zeka', 'nezaket', 'terbiye', 'şans', 'diğer' ve 'fikrim yok' seçenekleri ile listelenmiş ve katılımcılar bir ya da daha çok seçeneği işaretlemişlerdir. Tüm sosyal sınıflardan katılımcılar, 'sıkı çalışmak', 'iyi eğitim', 'yetenek' ve 'kişilik' gibi faktörleri daha büyük oranda vurgulamış ve dolayısıyla meritokratik görüşü destekleyen bir tutum sergilemişlerdir. Kol-gücü işçileri (bedensel işler yapan işçiler) başarı için 'sıkı çalışma'yı (%28), 'yetenek'i (%17) ve en çok da 'eğitim'i (%43) vurgulama eğilimindedirler. Bu sınıfta olanların nispeten daha azı yukarı yönlü dikey hareketlilik için 'sosyal bağlantılar ve nüfuz' (%16) ile 'para'nın (%12) rolüne işaret etmişlerdir (Glass, 1954: 74).

Profesyonel meslek gruplarından oluşan en üst basamaktaki sınıf, yukarı yönlü sosyal hareketlilik için sırasıyla 'sıkı çalışma'nın (%41), 'yetenek/zekâ'nın (%27), 'eğitim'in (%22), 'kişilik'in (%20), 'hırs'ın (%12) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Maaşlı/aylıklı (salaried) çalışan (el emeğine dayalı çalışmayan) gruplar ise en çok 'sıkı çalışma'yı, 'eğitim'i, 'zekâ'yı ve 'kişilik'i etkili görmektedirler (Glass, 1954; 74).

Bu bulgular, tüm sosyal sınıfların maddi koşullarını kendi başına iyileştirebilme ve yükselebilmeye inancını işaret etmektedir. Dolayısıyla meritokratik görüşlere yatkınlık anlamında sınıflar anlamında büyük farklılıklar söz konusu değildir. Bu açıdan dikkat çeken nokta, meritokrasiye bağlılığın alt sınıflarda eğitimle daha çok ilişkilendirilirken, üst sınıfta daha çok sıkı çalışma ve yeteneğe bağlanmasıdır.

1987 yılında gerçekleştirilen İngiliz sosyal tutum araştırması da Glass'ın çalışmasında elde ettiği sonuçlara benzer nitelikte bulguları ortaya koymuştur.

Katılımcılar, maddi anlamda iyi duruma gelmenin ve iş yaşamında yükselmenin bağlı olduğu faktörleri belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre sıkı çalışma (%84) ve eğitim (%72) en popüler cevaplardır. Glass'ın araştırmasından itibaren 40 yıl geçmesine rağmen meritokrasiye inanç anlamında sonuçların gösterdiği benzerlik dikkat çekicidir. Öte yandan 1987'deki çalışmada faktörler arasında 'yetenek' daha az etkili bulunmakta ve bir şeyi 'başarma tutkusu ve azmi' daha çok vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, toplumsal faktörler ve sosyal sınıfa dair etkilerin de daha güçlü biçimde ortaya konulduğu görülmüştür. Zengin bir aileden gelme ve iyi eğitilmiş ebeveynlere sahip olma önemli görülen etmenler arasında yer almıştır. Bu çalışmada insanlar toplumsal hiyerarşide yükselmek için eğitime, sıkı çalışmaya ve yeteneğe oldukça büyük önem atfetmektedirler ancak toplumsal sınıfla ilgili avantajların bu konudaki etkisini de inkâr etmemişlerdir (Şengönül, 2008).

Goldthorpe (1987: 217-250)'un Britanya'da yaptığı çalışma, katılımcılarının kendi hareketlilik durumları hakkındaki görüşlerini ve hareketlilik deneyimlerini nasıl algıladıklarını analiz etmektedir. Yazarın bu çalışmadaki amacı 1972 ve 1974 yıllarında yapmış olduğu araştırmalar temelinde Britanya için elde ettiği sosyal hareketlilik bulguları ile bu araştırmaların öznelere olan kişilerin deneyimlediği "gerçek" toplumsal hareketlilik ya da hareketsizlik durumlarını karşılaştırmak ve bunların birbirleriyle ne ölçüde uyum gösterdiğini araştırmaktır (Goldthorpe, 1987: 246)

1972 yılında toplumsal hareketlilik üzerine yapılan çalışmaya katılan toplam 926 erkekten % 27 si olan 247 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara hareketlilik deneyimlerine ilişkin bazı soruların yöneltildiği bir soru formu hazırlanmış ve onlardan yaşam öykülerini bu sorular çerçevesinde yazıya aktarmaları istenmiştir. Formun mümkün olduğunca gündelik dilde hazırlanmasına ve açık uçlu sorulardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Sorulardan bazıları şunlardır (Goldthorpe, 1987: 219):

-Babanızın/Evin reisinin siz 14 yaşındayken sahip olduğu iş ve yaşam tarzı ile sizinki arasındaki en büyük farklar nelerdir? Bu farkların nedenleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

- İlk tam zamanlı işinizden itibaren çalışma yaşantınızda ne gibi değişiklikler oldu? Ne gibi örüntüler söz konusu oldu? Devamlı olarak daha iyi işlere yükselme/atanma?

Bazı hayal kırıklıkları? Tekrarlayan iniş ve çıkışlar? Daha iyi ya da kötü olmayan ama birbiriyle ilgisi olmayan işler?

- Çalışma yaşamınızda önemli herhangi bir dönüm noktası ya da büyük krizler olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yanıtınız evetse, bunlar nelerdir?

Goldthorpe ve arkadaşları, bu ve benzeri sorularla çerçevesini çizdikleri yaşam öykülerini analiz etmişler ve elde ettikleri bulguları üç alt başlıkta incelemişlerdir. Bu üç bölüm kısaca şunlardır:

a. Hareketlilik bilinci: Bu bölümde katılımcılara toplumsal hareketlilik yapabilmeleri ile ilgili kendi farkındalıklarını ifade etme fırsatı verilmiştir. Burada katılımcıların sosyal hareketlilik yapmayı kendi yaşantıları ile mi ilişkilendirdikleri yoksa ailevi kökenlerine referansla mı açıkladıkları üzerine durulmuştur (Goldthorpe, 1987: 222-230).

b. Hareketlilik ideolojileri: Bu bölümde katılımcıların kendi hareketlilik deneyimlerine ilişkin yorumlarından yola çıkılmış ve katılımcılar için hakim olan temel toplumsal hareketlilik anlayışları hakkında değerlendirme yapılmıştır (Goldthorpe, 1987: 230-237).

c) Hareketliliğin önemi: Bu bölümde katılımcıların yaşamlarında çalışmanın yeri ve anlamı üzerine elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Katılımcıların hareketlilik çeşitleri, hareketsizlik vb. konularındaki farkındalıkları ile bunların kendileri için anlam ve önemi tartışılmıştır (Goldthorpe, 1987: 237-245).

Araştırma sonucunda dikkat çekilen bazı noktalar şunlardır (Goldthorpe, 1987: 247):

Belirlenen gruplar içindeki toplumsal hareketlilik deneyimleri sınıf hareketliliğinden kolayca ayırt edilebilir. Dolayısıyla, örneğin en üst sınıfsal konumda (sınıf I) istikrarlı bir şekilde bulunanlar için hareketlilik bilinci kariyerdeki yükselme biçimindedir. Bu sınıfa üyelikle ilgili bir kesinti söz konusu değildir. Daha alt sınıflarda istikrarlı biçimde (sınıf VI ve VII) bulunan katılımcılar ise hareketliliği bireysel değil, kolektif bir gelişim olarak görmektedir. Öte yandan sınıf hareketliliği yapan katılımcılar için ise hareketlilik deneyimi daha kapsamlıdır: hem kuşaklararası, hem de yaşam boyunca ilerleme anlamlarını içermektedir. Yukarı doğru hareketlilik yapmış olan katılımcıların çoğu kendilerini gerek gelir düzeyi ve

tüketim gücü, gerekse yüksek düzeyde mesleklerde bulunma ve bunun verdiği özerklik, otorite açısından babalarından daha farklı görmektedir.

Katılımcılar spesifik olarak sınıfsal hareketlilik deneyimlerini ifade etmek için sınıf bakış açısını kullanmamışlardır. Her türlü hareketlilik deneyimlerinden ve gerçekleştirmeye çalıştıkları amaçlardan bahsederken kendi sınıfsal konumlarını ve onun “bileşenlerini” ( iş piyasasında şanslarını etkileyen faktörler ve dolayısıyla belirli bir işi elde etme şansları gibi) kullanmışlardır (Goldthorpe, 1987: 248-249).

Hizmet sınıfında bulunan ve yukarı doğru hareketlilik yapan kişiler kendi yükselmelerini eğitimsel ve yetiştirme faaliyetlerinin genişlemesine, kendilerinin bu nitelikleri kazanmalarına ve iş fırsatlarını değerlendirmelerine bağlamaktadırlar. Fakat kuşaklar arası hareketlilik anlamında sabit olan hizmet sınıfı üyeleri de kariyerlerini kendilerinin yaptığını, profesyonel ve yönetici konumlara geçmek için gerekli nitelikleri kazandıklarını vb. belirtmektedirler. İşçi sınıfında konumu değişmeyen katılımcılar ise daha çok piyasa koşullarındaki uzun vadeli değişimlere ve onun artan örgütsel gücüne değinmişlerdir. Kendilerinin işten elde ettikleri parasal kazançlara odaklanmalarını açıklarken, sahip oldukları eğitim ve niteliklerin yetersizliğini ve bunun sonucu olarak –başka amaçlara ulaşabilecekleri- işlere giremeyeceklerini ifade etmişlerdir (Goldthorpe, 1987: 248).

Benzer biçimde, katılımcıların toplumsal hareketliliğin önemine ve kendi yaşamlarındaki etkilerine dair olumlu bir yaklaşımı olduğu ortaya konulmuştur. Katılımcılar, aynı zamanda piyasa koşullarına, çalışma durumlarına ve daha çok bunların doğrudan doğurgularına (implikasyonlarına) vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, yukarı doğru hareketliliğin asıl faydaları, daha yüksek gelir, iyileşmiş yaşam koşulları, daha fazla güvenlik ve yaptığı iş karşılığında daha fazla ödüllendirilmektir (Goldthorpe, 1987: 248).

Yukarı hareketlilik, katılımcılar tarafından daha ziyade kendi çalışma ve çabaları karşılığında gerçekleştiği biçiminde yorumlanmıştır. Bunun ise büyük zaman ve enerji harcamak ya da tekrarlanan yer değişiklikleri ile olduğunu ve ev ve aile yaşantısı için olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Bu problemlere ise özellikle daha çok hiyerarşide en üstte bulunan sınıfın sabit (hareketlilik yapmamış) üyelerinde rastlanmaktadır. Yukarı doğru hareketlilik deneyimlemiş olan

katılımcıların çoğu, kendi hareketlilik deneyimlerini “stresli” bulmamışlardır (Goldthorpe, 1987: 248).

Kennedy ve Power (2010: 222-248) İrlanda’da bulunan az sayıdaki ve genellikle “elit” sınıfların çocuklarının eğitim gördüğü özel okulların sınıfsal ayrıcalıkların yeniden üretiminde oynadığı rol üzerine bir çalışma yapmışlardır. Özel okullarda okumuş ve İrlanda’da parlamento üyeliği vb. kilit konumlarda bulunan 4 kişi ile özel ve kamu kurumlarında idarecilik yapan 4 kişi olmak üzere toplam 8 kişinin örnekleme oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların özel okullarda olmalarının getirdiği eğitimsel ve mesleki sonuçları üzerine görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte katılımcılara meritokratik ideolojinin eğitimsel başarı ya da başarısızlığa dair tutumlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin sorular yöneltilmiştir. İçerik analizi yapılan çalışmada belirlenen dört temel tema şunlardır (Kennedy ve Power, 2010: 225):

- meritokrasinin motoru olarak eğitim
- özel öğretim: sınıf ayrıcalığının yeniden üretilmesi
- ekonomik ve kültürel sermayenin etkisi
- sosyal sermaye ve statü grupları

Kennedy ve Power (2010: 240-241)’in elde ettiği bulgular şöyle özetlenebilir

-İrlanda’da üst sosyo ekonomik grupların çocuklarının daha fazla ve daha “değerli” eğitimsel niteliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

-İrlanda eğitim sistemi, sisteme avantajlı pozisyonda girenlerin bu avantajları arttırdıkları –en azından korudukları bir konuma gelmelerini sağlamaktadır.

-İrlanda’da güçlü bir meritokratik algı vardır ve bu algı sınıfa dayalı avantajların elit eğitim yoluyla sürdürülmesine ve süregiden ayrıcalığın etkili bir şekilde kamufle edilmesine olanak sağlamaktadır.

- Neo-liberal politikalar ve meritokratik eğitim sistemi, bu pratiklerin marjinalize ettiği kesimler tarafından bile oldukça yaygın biçimde kabul görmektedir.

- Başarı ve başarısızlığı, çaba ve başarma isteği ile ilişkilendiren meritokratik eğitim sistemi ve neo-liberal uygulamalar, nüfusun belirli kısımlarını, belirli çeşitte ve düzeyde eğitimsel vasıflardan dışlamayı meşrulaştıran güçlü bir toplumsal kontrol mekanizması olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemi insanları gelecekteki durumlarını kabul etmek ve gelecekte beklenenlerini bu geleceğe uyarlamak için şartlandırmak açısından oldukça merkezi bir rol oynamaktadır.

-Değerli eğitimsel nitelikleri yalnızca sınırlı bir kesimin elde etmesini sağlayan uygulamalar meritokratik söylemin kullanımıyla desteklenmektedir. Bu söylem, eşitlik görüntüsü vermekte ve politika yapanlar tarafından eğitimde eşitsizliğin devam etmesi konusunda “açıklama” olarak getirilmektedir.

#### **2.4.2. Türkiye’de Yapılmış Toplumsal Hareketlilik Çalışmaları**

Moots (1970)’un genel itibariyle tabakalaşma sistemini betimlediği, daha özelde ise insanların kuşaklararası toplumsal hareketlilik durumlarını incelediği çalışması Ankara’da yapılmış bir örnek olay araştırmasıdır. Yazar, bu çerçevede özellikle iki husus üzerinde durmaya çalıştığını belirtmektedir. Bunlardan birisi, mesleki ve eğitimsel statünün kuşaklararası aktarımıdır. Diğeri ise eğitim, gelir ve mevcut mesleki statünün aralarındaki korelasyonun tezahürü olarak eşitsizliğin değişmezliği/katılığıdır. Çalışmada, elde edilen statülerin toplumsal kökeni ile ne ölçüde belirlendiği ve elde edilen konumlar arasındaki korelasyonun düzeyi odağa alınmaktadır. Araştırmacı, Ankara örnekleminde elde ettiği bulguları daha önce Detroit (ABD)’de yapılan benzer bir çalışma ile karşılaştırmaktadır.

Ankara’da farklı ilçelerdeki gecekondularda ve gecekondu olmayan bölgelerde yaşayan toplam 803 evli erkekten oluşan örnekleme yapılan çalışmada, tabakalaşma süreçlerinin analizi için, çok değişkenli regresyon teknikleri ve yol analizi modelleri (path analysis models) kullanılmıştır (Moots, 1970: 40). Çalışmanın ortaya koyduğu genel sonuç, Ankara’da evli erkek nüfusun eğitimsel ve mesleki statüler açısından önemli ölçüde kuşaklararası toplumsal hareketlilik yaptığını göstermektedir (Moots, 1970: 205). Bununla birlikte Ankara’daki kişilerin edindiği statülerin -Detroit’dekiler ile kıyaslandığında- statü kökenlerine daha fazla bağlı olduğuna işaret edilmiştir. Bulgularda altı çizilen diğeri bir nokta ise, söz konusu hareketlilik örüntülerinde Türkiye toplumu ve Ankara kentindeki yapısal değişimlerin etkisidir. Gerek göç ve kentleşme süreci, gerekse eğitimin yaygınlaşması mesleki uzmanlaşma üzerinde durulan önemli değişimlerdir (Moots, 1970: 206-207).

Moots (1970), insanların (formel) eğitim düzeyleri ile tabakalaşma sisteminin her iki boyutu (gelir ve meslek) aralarında yüksek korelasyon bulunduğunu, bu oranın Detroit’tekenden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın Yazar,

gelecek için eğitim ve mesleki statü arasındaki korelasyona dair bazı sıkıntıların oluşabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, beyaz yakalı işlerin artışı, eğitilmiş insan sayısı kadar artmazsa, çok fazla sayıda eğitilmiş insan kendi niteliklerine uygun iş bulamayacaklardır. Bu iş kıtlığının sözkonusu korelasyonu düşüreceği belirtilmektedir (Moots, 1970: 206).

Bulutay vd. (1971), 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından yurt çapında uygulanmış bir araştırmanın verilerini kullanarak Türkiye için gelir dağılımını incelemiştir. Söz konusu araştırma Türkiye çapında gerek köysel ve kentsel, gerekse bölgesel farklılıkları ortaya çıkaracak şekilde planlanmıştır. Örneklem, tabakalı küme örnekleme tekniği ile seçilmiş olan 4505 ev halkından (hanehalkından) oluşmaktadır (Bulutay vd., 1971: 1).

Bulutay vd.(1971) çalışmalarının ilk bölümünde Türkiye toplamı için gelir ve toprak dağılımına bakmışlar, ikinci bölümde bölgelere göre gelir ve toprak dağılımını incelemiştir. Yazarlar, çeşitli yerleşim birimlerinde tabakalara göre gelir dağılımını üçüncü bölümde ele almış, dördüncü bölümde ise, meslek gruplarına ve bölgeler içindeki mesleklere göre gelir dağılımı üzerinde durmuşlardır. Burada yalnızca araştırmanın mesleklerle ilgili ve kuşaklararası mesleki hareketlilikle ilgili bazı bulgularına değinilecektir. Bu bulgular şöyle özetlenebilir (Bulutay vd., 1971: 181-184):

-Çeşitli mesleklerin nüfus ve gelir miktarları ile paylarının hesaplanması sonucu gelirden, nüfusa katkılarının çok üstünde pay alan meslekler büyük ticaret ve sanayi, ticaret ve serbest meslek gruplarıdır.

-Gelirden aldıkları paylar nüfus içindeki oranlarından daha az olan meslekler ise esnaf ve zanaatkarlar, düz işçiler, çiftçiler ve tarım işçileridir. ,

- Baba ve oğul meslekleri karşılaştırıldığında ise genel olarak baba mesleğini devam ettirme yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Diğer mesleklere en çok akış olan meslekler sırasıyla, çiftçilik, küçük memurluk, esnaflık, ticaret ve düz işçiliktir. Bu sıralamada çiftçilik büyük bir farkla birincidir. Çiftçilikten en çok yönelim gösterilen meslekler ise bu yönelimin büyüklüğüne göre sırasıyla, düz işçilik, teknisyenlik, tarım işçiliği, küçük memurluk, esnaflık ve kalifiye işçiliktir. Çiftçilikten yüksek gelirli mesleklere akış görece olarak azdır. Düz işçilik için de aynı durumun geçerli

olduğu söylenebilir. Buna karşın, esnaflarda ve özellikle küçük memurlarda yüksek gelirli gruplara yönelme eğilimi söz konusudur.

Bulutay vd. (1971: 185)'nin çalışmasından elde edilen veriler, baba mesleğini sürdürme oranını serbest meslek için %85.31, geniş ölçekli ticaret ve sanayi için %73.44, çiftçiler için % 70.19, tarım işçileri için %67.85, ticaretle uğraşanlar için % 59.37, esnaf ve sanatkârlar için %55.53, yüksek düzey devlet memurları için %40.64 oranlarında olduğunu göstermektedir. Baba mesleğinde kalma oranının düşük olduğu meslekler ise teknisyenler %0.00, vasıflı işçiler %33.01, vasıfsız işçiler %35.58, alt düzey devlet memurları %39.48'dir. Teknisyenlerin çocuklarının istihdam edildikleri meslekler vasıfsız işçiler %81, esnaf ve zanaatkârlar %18.93'dir. Vasıflı işçilerin çocuklarından babasının işini sürdürmeyenler %29.58 oranla esnaf ve zanaatkârlık, %19.14 oranla devlet memurluğu, %14.44 oranla yüksek düzey devlet memurluğu kategorilerine dağılmışlardır. Vasıfsız işçilerin çocukları %25.56 oranla vasıflı işçi, %25.12 oranla esnaf ve zanaatkâr ve %10.33 oranla düşük düzey memur olmuşlardır. Düşük düzey memurların çocuklarından babasının işini yapmayanlar, %20.14 esnaf ve zanaatkârlar, %15.28 oranla vasıflı işçiler kategorilerine dağılmışlardır. Teknisyenler hariç olmak kaydıyla tüm meslek kategorilerinde, oğul mesleklerindeki en büyük oranı baba meslekleri oluşturmaktadır

Yüzdeler baba mesleklerinden yola çıkarak değil de oğulların kendi meslekleri üzerinden hesaplandığında, çiftçi kökenli olan memurlar %44.12, teknisyenler %61.24 ve çiftçiler %99.48 oranında temsil edilmektedir. Öte yandan tüccar kökenli olanlardan %43.61'i geniş ölçekli sanayi ve ticaretle uğraşmakta, %62.50'si ise ticaret yapmaktadır. Tarım işçilerinin çoğunun babası (%53.94 oranla) ya tarım işçisi ya da çiftçidir (%45.51). Bu dağılım temel olarak mesleki dağılımdaki değişimleri ve daha spesifik olarak tarım sektöründen tarım dışı sektörlere geçme durumunu göstermektedir (Bulutay vd., 1971: 183).

Bu bulgulardan hareketle, baba mesleğinde kalma eğiliminin birçok meslek grubunda oldukça yüksek olduğu, baba mesleğinden ayrılma konusunda en çok hareketliliğin memurluk ve işçilik kategorilerinde gerçekleştiği ifade edilmektedir. Çiftçilikten birçok mesleğe akış olmasına rağmen, bu mesleği babasından devralanların oranı, % 70 gibi oldukça yüksek bir rakama ulaşmaktadır (Bulutay vd., 1971: 185).

Özbudun (1976: 60-96), Bulutay ve arkadaşlarının 1968 yılı verileriyle yaptıkları Gelir Dağılımı çalışmasında elde ettiği bulgulardan yola çıkarak Türkiye’de toplumsal hareketlilik ile ilgili değerlendirmeler yapmıştır. Yukarıda bulguları özetlenen söz konusu çalışmadan (Bulutay, 1971den) yola çıkarak, Özbudun (1976: 74), Türkiye’de 1968 yılındaki veriler baz alındığında, meslek kategorilerinde babadan oğula geçme eğiliminin oldukça güçlü olduğunu belirtmektedir. Bu güçlü eğilimin, özellikle profesyonel meslekler, iş insanları ve sanayiciler, çiftçiler, tarım insanları ve tüccarlar için geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan “beyaz yakalı” işler kategorisinde hem yukarı yönlü, hem de aşağı yönlü dikey toplumsal hareketlilik görülmektedir. Beyaz yakalıların yukarı doğru toplumsal hareketliliği, ticaretle uğraşma, devletin yüksek kademelerinde iş sahibi olma biçiminde; aşağı yönde hareketliliği ise vasıflı işçi, esnaf ya da dükkân sahibi olma biçiminde gerçekleşmektedir (Özbudun, 1976: 86).

Özbudun (1976. 83), Türkiye’de piyasa ekonomisinin gelişmesi ve taşımacılıktaki iyileşmeler gibi faktörlerle 1935-70 yılları arasında gerçekleşen kırdan kente göç olgusuna dikkat çekmektedir. Yazara göre bu akışın yarattığı yatay hareketlilik, çoğu zaman yukarı yönde dikey hareketliliğe de vesile olmaktadır. Yazar, yaptığı çalışmada yatay ve dikey hareketlilik yapmış insanların politik katılımları ve oy-verme davranışlarını da bu değerlendirmeler bağlamında ele almaktadır.

Unat (1974: 362-402), toplumsal hareketliliği Türkiye’deki dış göç olgusu bağlamında ele almıştır. Yazar, Türkiye’den Almanya’ya 1960-70’li yıllarda göç eden işçilerin kuşaklar arası ve kuşak-içi hareketlilik örüntülerine dikkat çekmiştir.

Unat’ın çalışması, henüz göç dalgası başlamamışken bile tarımsal işlerden, endüstriyel işlere doğru güçlü bir akışa dikkat çekmektedir. Yazarın göçmen işçileri baz aldığı araştırmaya göre, göç öncesi babaların %39’u köylü iken, çocuklardan yalnızca % 9’u çiftçiliğe devam etmiştir. Bununla birlikte babaların % 15’i vasıflı işçi iken, ikinci kuşakta bu oran % 42 olmaktadır (Unat, 1974: 390). Yazar, dikey toplumsal hareketlilikle ilgili bu tablonun oluşmasında en etkili faktörün hızlı sanayileşme olduğunu belirtmektedir. Yazar, kuşak-içi sınıf hareketliliğini değerlendirmek için göçmenlerin Türkiye’den ayrılmadan önce ve Almanya’ya

gittikten sonraki istihdam durumlarını karşılaştırmıştır. Buna göre mesleklerdeki değişim oldukça aşırıdır. En önemli değişiklik sayıları 2 kattan fazla artan imalat süreci çalışanlarında olmuştur.

Almanya'ya gidenler arasında göçten önce, idari ve yönetsel pozisyonlar, satış elemanlığı ve zirai mesleklerde istihdam edilenler toplam %21 oranında iken, göçten sonra bu mesleklerde istihdam edilen kimse kalmamıştır. Almanya'ya göç sonrası, bir ölçüde sorumluluk ve otorite kullanmayı gerektiren bu işlerde çalışan kimse kalmayışı aşağı yönde dikey hareketlilik anlamına gelmektedir (Unat, 1974: 391).

Önceden zanaatkar olanlar ve hizmet sınıf çalışanlarının 3/4'ü, inşaat işçilerinin yarısı ve satış elemanlarının neredeyse tamamı Almanya'ya göçten sonra imalat süreci çalışanı olmuştur. Unat (1974: 390-391), bu durumun sadece Türkiye göçmenleri için değil, tüm yabancı göçmenler için geçerli olduğunu belirtmektedir. Buna göre Almanya'daki yabancı işçiler özellikle tekstil ve inşaat sektöründe oldukça yüksek oranda istihdam edilmekte iken, hizmetler alanında bu oran düşüktür. Yabancı işçiler, özellikle düşük seviyede yetenek gerektiren, pis ve ağır işlerde çalıştırılmaktadır.

Öte yandan, göçmen işçiler Türkiye'ye dönüş yaptıkça oldukça farklı işler için girişimde bulunmuşlardır. Yurttaki yatırımlarla üçüncü bir sektör ve yeni bir çalışan tipi oluşturmuşlardır. Kendilerine ait bağımsız işyerleri kuran ve böylece Türkiye'de patron olan bu işçiler, ancak işler yolunda gitmeyince Almanya'daki ilk işlerine dönebilmişlerdir. Unat (1974, 392), bu yeni çalışan tipi için 'patron-işçi' ifadesini kullanmıştır.

Eserpek 1977 yılında yazdığı makalede, eğitimin sosyo-ekonomik hareketlilikte etkinliğini sınırlandıran faktörlere işaret etmiştir. Türkiye'de 1960-70'li yıllarda endüstrileşmeye bağlı olarak ortaya çıkan gelişmelere dikkat çeken Yazar, bu sürecin eğitilmiş insangücüne yol açtığını ve eğitimin giderek tüm sosyo-ekonomik kesimden insanların erişimine açık olacak şekilde yaygınlaştığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte eğitimin yukarı toplumsal hareketlilik için en etkili faktör olması gerektiğini öne süren Yazara göre, sosyo-ekonomik farklılaşmalardan dolayı eğitim bu etkinliği yeterince kazanamamıştır.

Eserpek (1977:153-167) eğitimin mobilitedeki etkinliğini azaltan faktörleri üç kategoride toplamaktadır. Bunlar ekonomik faktörler ( özellikle endüstrileşmiş batı toplumlarında yükseköğretimin paralı olması, gelir düzeyi düşük ailelerin üniversite öğrenimi süresince çocuklarının masraflarını karşılayamıyor oluşu), sosyo-kültürel faktörler (cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin yaşam biçimi ve yaşam koşulları) ve fiziki faktörler (özellikle kırsalda yaşayanlar için ulaşım güçlüğü, bölgeler arasındaki gelişme hızındaki eşitsizlikler vb.) dir. Bu gibi etmenlerin özellikle yükseköğretime geçişte "şans eşitsizliği"ne yol açtığını belirten Yazar, şans eşitliğinin bir ölçüde sağlanabilmesi ile toplumsal tabakalar arasındaki geçişin kolaylaşacağını ve sosyo-ekonomik farklılıkların azaltıldığını vurgulamaktadır.

Kasnakoğlu (1978: 307-312) Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından 1968 yılında araştırmanın verilerini kullanarak Türkiye’de tarım-dışı sektörlerde çalışan erkeklerin kazanç farklılıklarını belirleyen etmenleri incelemiştir. Yazar, değişkenleri içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Buna göre içsel değişkenler, eğitim, meslek ve kazançlar, dışsal değişkenler ise, eğitime erişme, eğitim kalitesi, iş deneyimi, coğrafi konum, arkaplan sosyo-ekonomik faktörlerdir.

Kasnakoğlu (1978: 307) araştırma verilerini tekrarlanan (recursive) ve eşzamanlı (simultaneous) modeller çerçevesinde regresyon analizi yaparak değerlendirmiştir.

Yazar, bölge kökeni (memleket) hariç olmak üzere, yukarıda sayılan tüm değişkenlerin kazanç farklılıklarını açıklama konusunda önemli olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, iş deneyimi, oturulan yer, eğitime erişim ve eğitim kalitesi kazançlar üzerinde önemli ölçüde etkili olmalarına rağmen, babanın eğitimi ve mesleği ile temsil edilen ailenin arkaplan özellikleri gelir farklılıklarını açıklama konusunda çok daha kilit rol oynamaktadır. Kısacası, bu çalışmada elde edilen sonuçlar, yüksek gelirlili ailelerin çocuklarının daha fazla ve daha iyi nitelikte eğitim alma şanslarının olduğunu, daha yüksek statüde mesleklerde çalıştıklarını ve dolayısıyla daha çok para kazandıklarını göstermektedir (Kasnakoğlu, 1978: 311).

Özcan (1988: 151-182), yaptığı çalışmada mesleki gruplar içerisindeki işgücü akışkanlığı açısından Türkiye toplumunun ne ölçüde "açık" olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından 1968 yılında araştırmanın verilerini kullanan Yazar, kuşaklararası ve kuşak-içindeki mesleki hareketliliği incelemiştir.

Toplumsal hareketliliğin belirlenebilmesi için mesleki hareketliliği baz alan Özcan (1988) ilk olarak Türkiye mesleki yapısının içindeki grupları saptamıştır. Bu amaçla meslekleri Uluslararası Mesleki Sınıflandırma Standardına (ISCO-International Standard Classification of Occupations) göre kodlamış ve çalışmadan elde ettiği sonuçları başka ülkelerle karşılaştırma olanağı elde etmiştir. Bu aşamada Yazar, analize dahil olacak 8 mesleki grup belirlemiştir. İkinci olarak bu mesleki gruplar arasında hiyerarşik bir sıralama yapabilmek için mesleki grupların gelir durumları ile eğitim durumlarını derecelendirme kriteri olarak kabul etmiştir. Daha sonra da her mesleki grup için bu kriterlerin orta değerlerini (median) hesaplamıştır. Böylece meslek grupları sıralaması yapılmış, Türkiye toplumundaki meslekler arasında yukarı ya da aşağı yönlü hareketlerin saptanması için de çift değişkenli hareketlilik tablo analizi tekniği kullanılmıştır.

Özcan (1988) bu aşamaların sonunda şu sonuçlara varmıştır: 1968 yılında Türkiye’de gelişmiş ülkelerle dahi kıyaslanabilecek ölçüde yüksek düzeyde bir toplumsal hareketlilik vardır. Bununla birlikte, sanayileşme, ekonomik büyüme, göç ve hızlı kentleşme gibi faktörlerden kaynaklanan yapısal değişimlerin sonucu ortaya çıkan toplumsal hareketlilik mutlak hareketliliğin yarısından daha fazladır. Bir başka deyişle, kuşaklararası mutlak hareketliliğin yarısından çoğu yapısal nedenlerle gerçekleşmiştir. Bunun anlamı, mesleki yapıda yeni işlerin ortaya çıkması ve bu işlere doğru bir işgücü akışının gerçekleşmesidir. Öte yandan mutlak hareketliliğin yarısından az olan görelî hareketlilik yine de oldukça büyük bir orandadır. Mevcut meslekler içindeki bu hareketlilik oranı, Türkiye tabakalaşma yapısının “açık” olduğunun bir göstergesi sayılmıştır.

Aral (1980) ise “Türkiye’de Toplumsal Hareketlilik” adlı makalesinde, ilk etapta yapısal hareketlilik, saf hareketlilik ve toplam hareketlilik arasında bir ayırım yapmaktadır. Yazar, görelî hareketliliği saf hareketlilik olarak adlandırmakta, bütünsel/mutlak hareketliliği de saf hareketlilik ile yapısal hareketliliğin birleşmesiyle ortaya çıkan bir hareketlilik tipi olduğunu vurgulamaktadır.

Saf hareketlilik, yapısal hareketliliğe göre daha çok araştırma konusu olmaktadır çünkü saf hareketlilik tabakalaşma sisteminin görece açık olup olmadığı ve statülerin akışkanlığı hakkında bilgi vermektedir. Karşılaştırmalı çalışmalarda da temel ilgi odağı saf hareketliliktir. Çünkü bu hareketlilik türü, hangi toplumun daha

“açık”, daha hareketli ve daha eşitlikçi olduğuna dair bir göstere olarak kullanılmaktadır (Aral, 1980: 481).

Aral (1980: 482) yapısal hareketlilik ve saf hareketlilik arasındaki ayrımın iyi yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, analitik düzeyde yapısal değişimlerden kaynaklı bir sosyal hareketlilik ile görece stabil olan bir tabakalaşma sisteminde derecelendirmeler (mevkiler) genelindeki devinimden meydana gelen bir sosyal hareketlilik arasındaki ayrım iyi yapılmalıdır.

Yazar, Türkiye toplumunun kuşaklararası toplumsal hareketliliği ile ilgili olarak, ulusal örneklem kullanılarak sistematik bilgi elde edilmiş tek araştırmanın, Bulutay ve arkadaşlarının 1968’de yaptığı araştırma olduğunu belirtmektedir. O’na göre, Türkiye’de gerçekleşen hareketliliğin önemli bir bölümünün kısa mesafeli olduğunu söylemek mümkündür (Aral, 1980: 488). Daha uzun mesafedeki yukarı yönlü dikey hareketlilik ise, alt düzey memurlar, esnaf ve zanaatkarlar ile bir ölçüde vasıfsız işçiler kategorilerinde gerçekleşmiştir.

Aral (1980: 491), Bulutay vd’nin çalışmasında elde ettiği verilerden yola çıkarak yapısal hareketliliğin ya da görece hareketliliğin etkisini ortaya çıkarmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Yazara göre bu yukarı yönlü dikey hareketlilik örüntüleri “açık” ya da “kapalı” bir tabakalaşma sistemine işaret olarak yorumlanmamalıdır. Çünkü söz konusu hareketlilik örüntülerine dair gözlemler mutlak hareketlilik oranlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla yalnızca bireysel hareketlilik örüntülerini değil, mesleki dağılımdaki yapısal değişimleri de yansıtan bu sonuçlar tek başına görece hareketlilik hakkında bir şey söyleyemez.

Yine Aral (1980: 492)’in ifade ettiğine göre, Türkiye’de toplumsal hareketliliğe aracılık eden en önemli mekanizmalar kırdan kente göç, Batı Avrupa’ya işgücü göçü ve eğitimidir. Bunlardan kırdan kente göç olgusu hareketlilik oranlarının yükselmesindeki en önemli faktördür. Öte yandan Avrupa ülkelerine emek göçü de görece daha uzun mesafeli toplumsal hareketliliğe yol açmaktadır. Yapılan çalışmalar, göçmen işçilerin Türkiye’ye dönüşlerinden sonra sosyo-ekonomik konumlarında önemli ölçüde iyileşme olduğunu göstermektedir. Yazara göre, Avrupa’ya göç edenlerin demografik karakteristiklerine dair veriler bu göçün yol açtığı dikey hareketliliğin zaman içinde değiştiğini ortaya koymaktadır. Buna göre Batı Avrupa’ya giden ilk göçmenler çoğunlukla Türkiye’nin en gelişmiş bölgelerinde

yaşayan üniversite mezunu insanlardır. Daha sonra ise göç kitleselleşmiş, erkek-kadın, evli-bekâr, kır kökenli-kent kökenli farklı kesimlerden birçok insanı kapsamıştır. Dolayısıyla tabakalaşma yapısının alt katmanları için emek göçü aracılığıyla toplumsal hareketlilik giderek bir olasılık haline gelmiştir.

Aral (1980: 495), aynı zamanda, Türkiye’de toplumsal hareketlilik imgelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Yazar, mevcut eşitsizlik yapılarına karşı geliştirilen tepkilerin, nesnel hareketlilik örüntülerinden ziyade asıl olarak insanların hareketliliğe dair algısından ya da hareketlilik imgelerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde hareketlilik imgeleri ile kasıt yapısal olmayan hareketliliğe dair algıdır.

Yazar, Türkiye’deki toplumsal hareketlilik algısının -ampirik olarak yeterince bulgu olmamasına karşın- nasıl ‘açık’mış gibi görüldüğünü belirtmektedir. Buna göre, mutlak hareketliliğin yapısal olan ve yapısal olmayan(görelî) boyutlarını sırf görünümlerine bakarak birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle yüksek düzeyde yapısal hareketlilik düşük düzeyde görelî hareketlilikle birlikte yer alsa bile yüksek düzeyde görelî hareketlilik varmış gibi bir imaj yaratabilir. Tabakalaşma sisteminin açık ve kapalı olup olmadığı da ‘görelî hareketlilik’ adı verilen kategori ile ilgili olduğu için söz konusu yüksek hareketlilik imajı tabakalaşma sisteminin ‘açık’ olarak algılanmasına neden olabilir (Aral, 1980: 495).

Aral (1980), Türkiye’deki yapısal değişimlerin önemli ölçüde yapısal hareketliliğe yol açtığını teslim etmektedir. Ancak tabakalaşma sisteminde de bu değişime eşlik eden bir değişim söz konusudur. Tarihsel olarak aniden gerçekleşen uzun mesafeli hareketlilik örnekleri oldukça boldur. Dolayısıyla Türkiye toplumunda yüksek düzeyde uzun mesafeli bireysel hareketlilik olduğuna dair yaygın bir kanı mevcuttur. Yazar, gerçek hareketlilik düzeyleri ile uyumlu olmasa bile söz konusu hareketlilik algısının oldukça hakim olduğunu tahmin etmektedir. Kırdan kente içgöçler ve Avrupa’ya dış göçlerle ilgili çalışmalardan elde edilen veriler bu tahmini destekler niteliktedir. Buna karşın, bu algılarla mevcut bireysel hareketlilik örüntüleri arasındaki uyumun kapsamı belirlenemez.

Aral (1980: 495), Türkiye’deki yüksek hareketlilik algısına dair argümanını desteklemek için özellikle iç/dış göç yapan ailelerle ilgili araştırmaları referans vermiştir. Buna göre, içgöçlerle ilgili birçok araştırma kırdan kente göç edenlerin

çoğunluğunun yaşamlarındaki bu değişimden hoşnut olduklarını ve aynı zamanda yukarı yönde hareketlilik beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Bu beklentiler onların gelecekte daha yüksek gelir sahibi olacaklarına, daha iyi iş bulacaklarına, daha iyi evlerde oturacaklarına inançları ile ortaya konmaktadır. Bununla birlikte, kırdan kente göç edenlerin çocukları için de yüksek hareketlilik beklentileri vardır. Göçmen aileler çocuklarının kendilerinden daha fazla eğitim almasını istediklerini belirtmişler, bunların çoğunluğu da çocuklarının üniversite mezunu olmasını arzu ettiklerini ifade etmişlerdir. Onlar, şehirde yaşıyor olmanın çocuklarının kendilerinden daha iyi bir hayat kurmalarına yardımcı olacağını, kentteki eğitim olanaklarının elverişliliği sayesinde çocuklarının teknik beceri gerektiren iş ve mesleklere girmesinin kolaylaşacağını belirtmişlerdir.

Avrupa'ya yapılan göçler de hareketlilik algısını ya da imajını etkilemiştir. Her ne kadar Avrupa'ya göç edenlerin ücret düzeyi artmış olsa da, bu kişiler için yukarı ya da aşağı dikey hareketlilik yaşadığı biçiminde bir tespit yapmak çok kolay değildir, çünkü göçmen işçi gittiği ülkede ani bir statü kaybına uğramaktadır. Buna karşın Türkiye'ye dönüşte toplumsal konumu oldukça iyileşmektedir. Söz konusu iyileşme, Avrupa'ya yüksek sayıda bir emekgücü göçü ile birleşince gerek göç eden kişiler, gerekse diğerlerinin nazarında abartılı bir toplumsal hareketlilik fırsatı varmış gibi görünmektedir (Aral, 1980: 496).

Kısacası, mesleki yapıdaki değişimlerin oldukça belirgin olduğu, kırdan kente göç olgusunun ve tabakalaşma sistemi ile ilgili değişimlerin dikkat çektiği Türkiye toplumunda tüm bu faktörler toplumsal hareketlilik imajına olumlu katkı yapmışlardır. Bu çerçevede Avrupa'ya emek göçü de bahsedilen gelişmelerle tutarlı biçimde hareketlilik imajını önemli ölçüde etkilemiştir (Aral, 1980). Türkiye'de insanlar, gerçek dikey hareketlilik oranlarına bakmaksızın, tabakalaşma yapısının yüksek düzeyde uzun mesafeli hareketliliğe izin verdiğini düşünmektedirler. Bu algı muhtemelen mevcut eşitsizliklere karşı negatif tepkileri de azaltmaktadır.

Yazara göre, eşitsizlik yapısına olumsuz tepkilerin sönümlenmesine katkıda bulunan diğer bir faktör de görece yüksek düzeydeki statü tutarsızlığıdır. Statü tutarsızlığı, tabakalaşma yapısında konumların belirlenmesine neden olmakta, eşitsizliğin görünürlüğünü azaltmaktadır. Bununla birlikte, eşitsizliğin bir boyutuna göre üstün bir konum, aynı anda diğer bir boyuta göre ast bir konumsa sosyo-

ekonomik statülerde toplamdaki eşitsizlikler daha az gibi algılanmaktadır (Aral, 1980: 496).

Aral (1980: 496), Türkiye’de toplumsal hareketlilik imajına dair olumlu etki gösteren diğer bir faktörün yaşam standardının iyileşmesi olduğunu belirtmektedir. Bu iyileşme insanların görece toplumsal konumları değişmemesine rağmen, kendilerini üst sosyal sınıflara doğru yükseldiklerini hissetmelerine yol açmaktadır. Bu durum alanyazında hareketlilik illüzyonu olarak adlandırılmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de hareketlilik imajı toplum üzerinde istikrar sağlayıcı bir etki göstermektedir. Bu imajların gerçek duruma yansıma ölçüsü, bireysel hareketlilikle ilgili olarak mevcut veri ile belirlenemez (Aral, 1980).

Kasnakoğlu ve Akçomak (2003: 1-17) yaptıkları çalışmada Ankara ve İstanbulda kazanç eşitsizliklerini belirleyen etmenleri araştırmışlardır. Bu iki kentteki eşitsizlikleri ilk etapta İnsan Sermayesi yaklaşımından hareket ederek incelemişlerdir. İnsan Sermayesi Yaklaşımı, kişisel kazançların temel belirleyicisi olarak insana yapılan yatırımı esas almaktadır. Dolayısıyla bu perspektiften kazanç farklılıklarını belirleyen temel unsurlar eğitim ve deneyimdir. Ancak bu modeller sosyo-ekonomik faktörleri ve fiziksel sermayeyi hesaba katmadıkları için eleştirilmişlerdir. Bundan dolayı insan sermayesi modeline meslek, iş statüsü, cinsiyet, baba eğitimi ve mesleği gibi değişkenler de eklenmiştir. Kasnakoğlu ve Akçomak (2003) da çalışmalarının başlangıç noktası olarak İnsan Sermayesi Kuramını baz almışlar, eğitim ve deneyimi, modelin temel bağımsız değişkenleri olarak kullanmışlardır. Daha sonra ise diğer değişkenleri eklemişler ve genişletilmiş modeller oluşturmuşlardır.

Kasnakoğlu ve Akçomak (2003: 13)’ın elde ettikleri sonuçlara göre, Ankara ve İstanbul’un her ikisi için de eğitim ve deneyim kişisel kazançları önemli ölçüde etkilemektedir. Bununla birlikte İstanbul’da saat başına ortalama kazancın bütün eğitim düzeylerinde, kadınlarda ve erkeklerde, Ankara’daki saat başına ortalama kazanca göre daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır. Sosyo-ekonomik değişkenler ve fiziksel sermaye değişkenlerinin analize katıldığı çalışmanın ikinci bölümünde, yaş, cinsiyet, eğitim, iş statüsü ve medeni durumun ücret farklılıklarını açıklama açısından önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Yalnızca meslek değişkeni modeli açıklama gücü açısından daha sınırlı bir etkiye sahiptir.

Karpat (2003), Türkiye'nin farklı illerinden İstanbul'a göç eden insanların göç ve gecekonduluların deneyimlerini aktardıkları bir çalışmadan yola çıkarak Türkiye'de göç, gecekondulular ve kentleşme olgularını incelemiştir. Bu çalışmada, 1968 yılında İstanbul'daki Nafibaba (Hisarüstü), Baltalimanı ve Cemalettin Paşa gecekondulular semtlerinden toplam 950 kişiyle mülakatlar yapılmış ve onların kendi yaşam yolculukları üzerine düşünce ve görüşleri, Türkiye'deki tarihsel ve toplumsal dönüşümler ışığında değerlendirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular hem demografik bilgilerden hem de toplumsal hayata entegre olmalarına dair çeşitli politik, ekonomik ve sosyal bilgilerden oluşmaktadır. Bunlardan bu çalışmanın kapsamına yalnızca meslek tercihleri, gelecek beklentisi ve toplumsal hareketlilik gibi temalar alınmıştır.

Karpat (2003: 169)'ın araştırmasında, gecekondululardan yaşama koşullarını köydeki ile karşılaştırmaları istenmiş, katılımcıların büyük bir kısmının köydekine oranla koşulların daha düzeldiğine inanmakta oldukları belirlenmiştir. Gecekonduluların kentteki durumlarından memnuniyetlerine dair bir diğer gösterge, çocuklarının geleceğine dair iyimserlikleridir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı, 'kendilerinin yapmak isteyip de yapamadıklarını' gerçekleştirmek için çocuklarının kentte büyük şansa sahip olduğuna inanmaktadırlar. Hatta birkaç gecekondulu ana-baba, çocuklarına daha iyi kariyer fırsatları sağlamak amacıyla özel olarak kente taşındıklarını belirtmiştir. Çünkü eğer güçleri yeterse yüksek öğretimi daha yüksek toplumsal konum ve refaha ulaşmanın temel koşulu olarak görmektedirler. Bazı gecekondulular için, sırf kentte öğrenim görmüş kişilerle temas içinde büyümek bile çocuklarının daha iyi bir hayatları olacağını düşünmeleri için yeterli bir nedendir.

Bununla birlikte, birçok gecekondulu, çocuklarının şanslarının daha parlak olmasını, ülkenin gelişmesine ve hayat koşullarının iyileşmesine bağlamaktadır. Öte yandan çocukların başarısı ebeveynlerin onları okula gönderebilme olanakları kadar, çocukların entelektüel yeteneklerine ve kararlılıklarına da dayandırılmıştır. Çocuklarının kentte parlak bir geleceğinin olmadığına inananlar ise azınlıkta kalmışlardır. Bu kimseler, söz konusu düşüncelerini düşük gelirlerine, gecekondulular semtlerinde öğrenime uygun bir atmosferin olmayışına ve kentin zararlı ve ahlak bozucu etkilerine bağlamışlardır (Karpat, 2003: 169-170).

Ebeveynler, çocukları için en arzulanır meslekler olarak mühendislik, tıp, hukuk ve bunların ardından tamircilik ve makine operatörlüğü gibi teknik zanaatlar ile devlet memurluğunu görmektedirler (Karpaz, 2003: 170).

Gecekonduluların çocuklarına -ve dolayısıyla geleceklerine- dair beklentileri genelde iyimserdir ve bu yaklaşımları toplumsal hareketlilik konusundaki yaklaşımlarına da yansımıştır. Buna göre ebeveynler, kentlerin çocuklarına ilerlemek için çok iyi fırsatlar sunduğuna ve eğer yetenekleri varsa toplum içinde en yüksek mevkilere ulaşma olanakları sağladığına inanmaktadırlar (Karpaz, 2003: 239). Araştırmaya katılan erkek göçmenlerin % 69'u, kadınların % 83'ü ve bekârların % 72'si, eğer yetenekleri varsa, doğmuş/doğacak çocuklarının toplumda mevcut en yüksek konuma ulaşabileceklerine inanmaktadırlar. Çocukların yukarı toplumsal hareketliliğini arttıracığı varsayılan etkenler Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1

*Göçmenin Çocuğunun Yukarı Hareketliliğini Arttıran Etkenler*

	<b>Erkekler</b>	<b>Kadınlar</b>	<b>Bekârlar</b>
Öğrenim	46	59	42
Kendine güven ve yetenek	30	22	32
Demokrasi ve özgürlük	11	4	6
Dürüstlük ve azim	3	6	7
Para ve güçlü birinin desteği*	3	2	9
Başka	7	7	4
Toplam	100	100	100

Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm. Karpaz, 2003, s.239

\* Destekleme ya da himaye argo diliyle torpil, yani bütün bürokratik ve toplumsal engelleri aşabilecek yeterince güçlü üçüncü bir kişinin etkisi şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi, öğrenim yukarı hareketlilik için en önemli araç olarak kabul edilmektedir. Bu algı, 1968'li yıllarda toplumda sosyo-ekonomik olarak en alt kesimde bulunan gecekondu insanlarında bile eğitimin ne kadar büyük bir 'gelecek umudu' olduğunu ortaya koymaktadır. Dahası hem 'öğretim'in hem de 'kendine güven ve yetenek'in bu denli büyük oranlarda çıkması, gecekondu arasında, eğitim ve yetenekle en yüksek konumlara ulaşılacağını vadeden meritokratik algının da ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir.

Göçmen ebeveynlerden çocuklarının yetenekleri ile orantılı olarak en yüksek konuma ulaşamayacaklarına inananlar ise, bunu yoksul olmalarına ve bir tür kayırmacılık olarak düşünülen himaye (torpil) yokluğuna atfetmişlerdir. (Karpat, 2003: 240). Türkiye’de herhangi bir kimsenin en yüksek konuma ulaşmasında en etkin aracın ne olduğu sorusunu ise gecekondulular sırasıyla öğrenim, para, yetenek ve himaye olarak belirtmişlerdir (Çizelge 2).

Yapılan mülakatlarda, gecekonduluların paraya yaptığı vurgu bir kimsenin okumak ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla ihtiyaç duyduğu para olarak belirtilmektedir. Burada yeteneğin ve bunu geliştirecek uygun çevrenin bir kimseyi hem yüksek mevkilere hem de servete kavuşturabileceğinin altı çizilmiştir (Karpat, 2003: 240).

#### Çizelge 2

##### *Türkiye’de Yüksek Mevkilere Ulaşma Araçları (% Olarak)*

	Erkekler	Kadınlar	Bekarlar
Bilgi (öğrenim)	27	26	24
Para	26	24	23
Yetenek	22	24	24
Güçlü birisi tarafından desteklenme	14	14	16
İnanç ve kararlılık	11	12	13
Toplam	100	100	100

Türkiye’de Toplumsal Dönüşüm. Karpat, 2003, s.240

Diğer bir soruda, gecekonduluların şu an kişisel ideal olarak arzuladıkları ve eğer uygun nitelikleri olmuş olsaydı hayatlarını onu icra etmeye adayacakları belli bir mevkii, iş ya da meslek adı söylemeleri istenmiştir. Verilen yanıtlara göre, gecekonduluların büyük bir kısmı, eğer olanakları ve vasıtaları olsaydı hayatta şu andakinden çok daha yüksek mevkilere ulaşabileceklerine inanmaktadırlar. Toplumda en yüksek mevkiler olarak düşünülen yüksek devlet makamları gecekondularda önemli bir oranda insan tarafından arzulanır konumlar olarak görülmektedir. Kadınlar da bu konuda dikkat çekici bir özgüven göstermektedirler. Karpat (2003: 243)’e göre bu yanıtların en önemli yönü göçmenlerin onur ve özgüvenidir. Yazar bu özelliklerin yüksek toplumsal hareketliliğe sahip açık modern bir toplumun özellikleri olduğunu ileri sürmüş ve bu suretle Türkiye’nin toplumsal hareketlilik durumu ile ilgili iyimser bir perspektif ortaya koymuştur.

Korkmaz (2005: 79-92)'ın yaptığı araştırma ise Malatya kent merkezinde hane halkı esas alınarak uygulanan bir anketle, Malatya il genelinde 2000 yılı nüfus sayım istatistiklerinden toplanan öğrenim durumu ve meslek dağılımı ile ilgili verileri değerlendirmektedir. Bu çalışmada Yazar, “eğitimin dikey hareketlilik vasıtası olduğu ve meslek yapısındaki değişmelerle hareketlilik arasında doğrudan bir ilişki olduğu” (2005:87) varsayımlarını sorguladığını belirtmektedir. Yazar elde ettiği bulgulardan, Malatya kent merkezinde, eğitimin ağırlıklı olarak başvuru olan bir toplumsal hareketlilik kanalı olarak değerlendirilmediği, Malatya'nın sosyal hareketliliğin önünde formel ve informal engellerin olmadığı “açık” bir toplum olduğu ve bu kentte meslek esasına dayanan bir dikey ve yatay hareketliliğin yaşandığı gibi sonuçlara varmıştır.

Sönmez (2007: 175-204), Türkiye'deki toplumsal hareketlilik örüntülerini yorumlamak için nüfus ve tarım sayımları sonuçlarını kullanmıştır. Yazar, mesleki yapıya ilişkin değişimlerle, çalışan kesimin istihdamındaki değişim oranlarını incelemiş ve toplumsal hareketlilik bağlamında değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeyi yaparken, olgusal veriler yanında Türkiye'de kırsal dönüşüm ve göç hakkında yapılmış çalışmaların sonuçlarını da dikkate almıştır.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren nüfus sayım verilerinden faydalanan Sönmez (2007), ekonomik olarak aktif nüfusun temel ekonomik sektörlere dağılımındaki değişimlerin izini sürmüştür. Yazara göre, bu dağılımlarda meydana gelen değişimler aynı zamanda ekonomik yapıdaki değişimin de yönünü ve hızını özetlemek için kullanışlı bir yoldur. Yazarın ortaya koyduğu verilere göre Türkiye'de ekonominin yapısı 1950'li yıllardan itibaren değişmeye başlamıştır. 1927-50 yılları arasında tarımsal üretim %85 oranında gerçekleşmekte iken bu oran 1980'de % 50.6'ya ve 2000 yılında ise % 35.4'e düşmüştür. Mesleki yapı, 1950'li yılların ortalarına kadar pek değişiklik göstermemiş, ancak 1970 yılındaki ve 2000 yılındaki nüfus sayım istatistiklerine göre, çalışan nüfusun sektörlere dağılımında önemli değişiklikler olmuştur. 1950 yılında nüfusun %83.4'ü çiftçilikle uğraşırken, bu oran 1970'de %74.9'a, 2000'de ise %48.4'e gerilemiştir (Sönmez, 2007: 184).

Burada çok kısa biçimde değinilen bunun gibi verileri kullanan Sönmez (2007: 188), sözkonusu yıllarda tarımsal alandan diğer sektörlere ve dolayısıyla mesleki kategorilere bir kayma olduğuna işaret etmektedir. Sektörler arasındaki bu

kaymanın çok büyük mesleki hareketliliğe ve kısa mesafeli dikey toplumsal hareketliliğe yol açtığını vurgulayan Yazar, bunun toplumun tüm kesimleri için eşit biçimde geçerli olmadığını altını çizmektedir. Yaş, cinsiyet, eğitimsel ve teknik niteliklere sahip olma, ekonomik kaynakları kullanma, sosyal bağlantı ve nüfuzu kullanma gibi özellikler insanların istihdam edilmeleri ve toplumsal basamaklarda yükselmeleri için etkili olmaktadır.

Şengönül (2007) doktora çalışmasında bir örnek olay çalışması yapmış ve eğitimin dikey toplumsal hareketliliğe etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir'deki kamu ve özel sektör işyerlerinde çalışmakta olan profesyonel meslek sahibi bireyler oluşturmaktadır. Her iki sektörde çalışan doktorlar, öğretmenler, inşaat mühendisleri ve avukatlar çalışmaya dahil edilmiş, söz konusu meslek kategorilerinin her birisinden 60 katılımcıya görüşme formları uygulanmıştır. Bu formlarda, katılımcılara dair cinsiyet, yaş, doğum yeri, köy ya da kent kökenli olma durumu, öğrenim durumu gibi kişisel bilgiler ile anne babanın eğitim düzeyi ve mesleği, öğrencilik yıllarında çalışma durumu, çalışma yaşantısındaki varlık durumları, tatil olanakları vb. sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Şengönül (2007), yapılan görüşmelerden elde ettiği bulguları belirli temalar çerçevesinde kategorize etmiş ve çözümlenmiştir. Bununla birlikte çalışma grubunun toplumsal hareketlilik örüntülerini saptamak için Goldthorpe'un sınıf şemasını kullanmıştır (Şengönül, 2007: 123).

Çalışmada elde edilen bulgular, hem Marksist, hem de Weberci tabakalaşma kuramları ve onların ardılları olan Erik Olin Wright, Harry Braverman ile John H. Goldthorpe, Ralf Dahrendorf ve David Lockwood gibi kuramcılarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Şengönül (2007)'e göre araştırma bulguları Marksist ve Weberci yaklaşımın bazı görüşleri ile uyum göstermektedir. Buna göre Marksist yaklaşımda "toplumsal sınıf" kişinin üretim araçları karşısındaki konumuna göre belirlendiği için bu yaklaşıma göre, çalışmaya dâhil olan profesyonellerin toplumsal hareketliliğinin mümkün olması ancak üretim araçlarına sahip olmaları ile gerçekleşebilir. Buna karşın söz konusu çalışma grubunun çoğunluğu sahip oldukları eğitim ile mesleki bilgi, beceri ve yetenekleri sayesinde dikey hareketlilik yaparak sosyal sınıf değiştirmiş değillerdir. Ancak aynı bulguların Weberci yorumunu da

yapan Şengönül (2007: 406), çalışma grubunu oluşturan öğretmen, doktor, mühendis ve avukatların büyük çoğunluğunun gelir düzeyi ve yaşam biçimi açısından kendi ailelerine göre daha iyi bir konumda olduklarına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla meslek, gelir düzeyi ve yaşam biçimi ölçütlerini referans alan Yazar, bu açıdan da katılımcıların büyük oranda dikey sosyal hareketlilik yaptığını ileri sürmüştür.

Açıkalın (2008: 34-54)'ın İstanbul ve Gaziantep illerinde yaptığı saha çalışması, çocuk ve genç işçilerin ekonomik ve toplumsal olanaklardan yararlanma durumları ile toplumsal hareketlilik şansları üzerinde durmaktadır. İstanbul ve Gaziantep illerinde yapılan çalışmada, anket, derinlemesine görüşme ve odak grup görüşmeleri gibi veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada bu illerdeki toplam 200 hanedeki bireylerin tümü hakkında demografik bilgiler, aile ve iş yaşantılarına dair bilgiler, kadın ve çocukların konumu, tüketim örüntüleri, sosyal değerleri vb. bilgiler elde edilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın odağında yer alan 6-24 yaş arası 31 çocuk ve genç işçi ile de ayrıca anket ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Türkiye'de 1980 yılından sonra uygulamaya konulan yapısal uyum politikaları ile işgücü piyasasında meydana gelen değişimlere dikkat çeken Açıkalın (2008: 37), bu süreçte çalışma koşullarında, ücretler ve sosyal haklarda meydana gelen dönüşümlerin işgücünü işveren karşısında tek ve savunmasız bıraktığına işaret etmiştir. Yazar, verili koşullarda zaten kayıtdışı sektörde çalışma imkanı bulabilen niteliksiz işgücünün ise, bu gelişmelerden diğer kesimlere göre daha da olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır. Çalışmada genç kuşaklardaki toplumsal hareketlilik bu çerçevede ele alınmıştır.

Açıkalın (2008), 1980 yılından sonra uygulamaya konulan yapısal uyum programlarının işgücü piyasası üzerindeki en önemli etkilerinden olan ve kentsel işgücü piyasasında gündeme gelen esnekleşme, güvencesiz çalıştırma, sendikasılaştırma gibi dönüşümlere işaret etmektedir. Yazar bu gelişmelerin özellikle çalışan çocuklar için daha da olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Buna göre, düzenli ve sürekli olmayan sosyal güvenceden yoksun çalışma koşullarının en önemli sonucu yoksulluğun artması ve şiddetlenmesidir. 1980'lerden itibaren yaşanan dönüşüm ise genç kuşaklar için bu yoksulluğun yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Nitekim, özellikle küçük yaşta çalışmaya

başlayan işçilerin (çocuk işçilerin) sayısı -tüm önleyici düzenleme ve yasalara karşın- artış göstermiştir. Bu çocuklar için erkenden çalışıp para kazanmak zorunda olmak, kısa ve uzun vadede olumsuz etki ve sonuçlar doğurmaktadır. Yaptıkları işler niteliği gereği, zihinsel ve bedensel gelişimlerini gerçekleştirmekten çok uzak olması nedeniyle bu çocukların entelektüel gelişimleri, sorun çözme, ilgi duyma ve araştırma yetileri tamamlanmadan körelmeye yüz tutmaktadır. Dahası bu çocuklar yüksek risk altında çalışmak zorunda kaldıkları için, bedensel ve ruhsal olarak ciddi sağlık sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Açıkalın, 2008: 43).

Kişisel ve sosyal gelişim için ve mesleki nitelik kazandırma açısından çok önemli bir olanak olan örgün eğitimden mahrum olarak yetişen çocuk işçilerin eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik olanakları ise ya tamamen sonlanmakta ya da son derece güçleşmektedir (Açıkalın, 2008: 52).

Aslankurt (2013) “Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik” adlı çalışmasında, eğitim düzeyi ve ebeveynlerin gelir düzeyleri arasındaki ilişkinin vb. ölçüldüğü bazı istatistik bilgileri kullanarak Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki yerine dair değerlendirmeler yapmaktadır. Yazar (2013:2), ilk olarak genç yetişkinlerin ve ailelerinin eğitim düzeyinin karşılaştırıldığı bir yetişkin okuryazarlık anketi sonuçlarına işaret etmektedir<sup>3</sup>. Buna göre, 2009 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitim düzeyi bir kuşak öncesi ile aynı olan gençlerin toplam içindeki payı %66 dır ve bu oran OECD ülkeleri arasında en yüksek ikinci sıradadır. Aynı zamanda Türkiye bu ülkeler içinde en düşük ortalama eğitim seviyesine sahip olan ülkedir. Bununla birlikte Yazar, Türkiye’de eğitim düzeyinin bir kuşaktan diğerine değişmeyen ailelerin (yukarıda belirtilen %66’lık dilimin) % 91’inin ilköğretim ve altı düzeyde eğitilmiş olduğuna dikkat çekmiştir.

Aslankurt (2013)’un çalışmasında değerlendirdiği bir diğer veri, OECD ülkelerindeki yıl bakımından ortalama eğitim süresi ile ebeveynlerinden daha yüksek düzeyde eğitim alabilen genç yetişkinlerin yüzde oranlarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bu bakımdan, Türkiye %30’luk bir değerle OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır.

---

<sup>3</sup> Bu ankete katılan gençlerin, anne-babalarının en az bir tanesinden daha yüksek düzeyde bir eğitim kurumunda eğitimini tamamlayanların yukarı doğru hareket, aynı düzeyde eğitim alanların aynı düzey, daha düşük düzeyde bir eğitim alanların ise aşağı doğru hareket yaptıkları kabul edilmiştir.

Bunların yanısıra, aynı çalışmada Türkiye’de öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesinin, ebeveynlerin eğitim durumu ve gelir seviyesinden oldukça etkilendiğine dair istatistik bilgilere yer veren Aslankurt (2013), Türkiye’ye ilişkin bu olumsuz tabloya ilişkin reçete olarak “eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması”nı önermektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de toplumsal hareketliliğin geçmişten bugüne nasıl seyrettiğine bakınca birkaç husus özellikle dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, Türkiye’de Cumhuriyetinin kuruluş yıllarından 1970’li yılların sonlarına kadar ekonomik ve siyasal koşulların eğitim aracılığıyla toplumsal hareketliliğe yol açması ya da elverişli olmasıdır. Bu koşullar, bilindiği gibi cumhuriyetin ilk yılları “ulus-devlet”i inşa edecek bir ideoloji ve onun bürokrasisini oluşturacak nitelikli/eğitilmiş kadro ihtiyacı ile karakterize olmaktadır. Bu dönemde, yalnızca kamu yönetimi ya da bürokrasi için değil, diğer hizmetler ve üretim alanında da nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. <sup>4</sup> Bu ihtiyacın ise eğitim aracılığı ile giderilmesi öngörülmüştür. Dolayısıyla bu yıllarda eğitim ile istihdam arasında sıkı bir bağ vardır. Yetişmiş işgücü hem toplumsal saygınlık hem de gelir düzeyi açısından üst konumlarda bulunmaktadır (Balamir, 1982. 36). Eğitim ise “toplumsal yapıda konum değiştirmenin, yükselmenin temel araçlarından biri” (Kepenek ve Yentürk, 1995: 51) sayılmaktadır.

İkinci olarak, Türkiye’de nüfusun büyük oranda kırsalda yaşadığı ve tarımsal üretimin esas alındığı kuruluş yıllarından 1980’li yıllara kadarki süre zarfında, tarımda makinalaşma, sanayinin gelişmesi, işgücünün giderek sanayi ve hizmetler alanına kayması, buna bağlı olarak iç/dış göçler ve kentleşmenin yaygınlaşması söz konusudur. Bu gelişmeler, mesleki yapıda önemli değişikliklere neden olmuş (tarımsal alandan diğer mesleki kategorilere kayma gibi) ve Sönmez (2007: 188)’in de vurguladığı gibi, büyük mesleki hareketlilik ile kısa mesafeli dikey toplumsal hareketliliğe yol açmıştır. Toplumsal hareketlilikle ilgili bu tablo, 1960-70’li yıllarda yapılan ve yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarında ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte, sözkonusu hareketlilik, alanyazında “mutlak hareketlilik” adı verilen hareketlilik türüdür. Bir başka deyişle, mesleki dönüşümden kaynaklanan dikey toplumsal hareketlilik ile saf/görelî hareketliliğin toplamıdır. Aral(1980: 481)’in

---

<sup>4</sup> Osmanlı’nın son dönemlerinden itibaren birçok savaşa girildiği için halk çok kayıp vermiş, ülkeden azınlıkların da ayrılmasıyla, nitelikli işgücü açığı ortaya çıkmıştır (Kepenek ve Yentürk, 1995).

“toplum hareketlilik” olarak açıkladığı bu tür, bize hareketliliğin ne kadarının mesleki dönüşümden kaynaklandığı, ne kadarının ise toplumsal tabakalaşma sisteminin “açık”lığından kaynaklandığı hakkında bir şey söylemez. Dolayısıyla bu dönemde gerçekleştiği belirtilen toplumsal hareketlilikle ilgili olarak, toplumun “açık” ve “akışkanlığı yüksek” bir tabakalaşma sistemine sahip olduğu sonucu çıkarılamaz. Nitekim Sönmez (2007: 188), dikey hareketlilik olanaklarının toplumun her kesimi için eşit biçimde geçerli olmadığını altını çizmekte ve toplumsal hareketliliğin (cinsiyet, yaş, ekonomik kaynaklar, sosyal bağlantılar vb.) belirli özelliklere bağlı olduğuna dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan, aynı dönemde eğitimin verili toplumsal hiyerarşide yükselmek açısından rolü ve önemi artık cumhuriyetin ilk yılları kadar çok değildir. 1960’lı yıllara kadar lise mezunu olmak önemli toplumsal statülere gelmek için bir saygınlık ifade etmekte iken (Kazamias, 1966: 254) 1970’li yıllara gelindiğinde, yüksekokul/üniversite mezunu olmanın (bile) bu bakımdan yeterli olmadığı, (bundan böyle) öğrenim türünün de eğitimin “değeri”ni etkilediği (Balamir, 1982: 37) belirtilmektedir.

Üçüncü olarak, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllardan 80’li yıllara kadar ekonomik olarak ithal ikameci politikaların benimsendiği Türkiye’de, 1980’li yıllardan sonra, bu politikalar (iç pazara dönük ekonomi politikaları) terk edilmiş ve ekonomi -neo-liberal politikalar uygulamak suretiyle- küresel ekonomiye entegre edilmiştir. Bu süreçte gerek üretimin örgütlenmesi ile ilgili değişiklikler, gerekse (örgün) eğitimin kendisinde yapılan “reformlar”, eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik açısından yeni bir tablo oluşturmuştur. Açıkalın(2008)’ın yaptığı çalışma, çocuk ve genç işçilerin ekonomik ve toplumsal olanaklardan yararlanma durumları ile toplumsal hareketlilik şanslarının bu yeni tablo içinde azaldığını ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi ile ilgili açıklamaların yer aldığı bu bölüm, araştırma yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgileri içermektedir.

#### 3.1. Araştırma Yaklaşımı

İnsanların kendi kişisel tarihlerinden yola çıkarak eğitim ve toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkiye dair bir anlam çerçevesi oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada, bu ilişkinin üniversite mezunlarının penceresinden nasıl görüldüğüne bakmak için, hem yapısal süreçlerin hem de öznenin kendi algısının ve onu şekillendiren süreçlerin anlaşılmasına imkân veren bir yöntem olarak nitel yaklaşım benimsenmiştir. Bilindiği gibi, nitel yaklaşımda amaç ölçmekten ziyade ele alınan faktörlerin ve bunlar arasındaki etkileşimin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasıdır (Böke, 2011). Bu yaklaşımın benimsendiği araştırmalar bağlama ve sürece önem vermeleri, yaşanan deneyime ve yerel olana duyarlı olmaları, esnek bir tasarıma elverişli olmaları (Punch, 2005: 228) gibi özelliklerle karakterize olmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle nitel yaklaşım, kendi bağlamına özgül olayların ait olduğu gerçeklik içinde temellendirilmesi (Punch, 2005:229) ve toplumsal hayatın derinliğine ve bütünlüklü olarak kavranması için uygun bir zemin sağlamaktadır.

Yukarıda değinilen özellikler, araştırmanın amacına uygun görüldüğü için bu çalışma nitel bir perspektif ile tasarlanmıştır. Zira bu perspektif, insanların yaşam deneyimlerinden yola çıkarak kurdukları anlam ve değerler dünyasına, durum ve olaylara atfettiği anlamlara, süreci algılama biçim ve yollarına ulaşmanın yolu olarak görülmüştür. Bununla birlikte, demografik özelliklerin toplumsal hareketlilik açısından önemi göz önünde bulundurularak bu çalışmada hedeflenen mezun grubunun bu özelliklerinin betimlenmesi amacıyla nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Kısacası, çalışmanın amacına uygun olması nedeniyle nitel yaklaşım benimsenmiş, demografik özellikleri nicel verilerle betimlenen bir mezun grubundan seçilen bireylerin, toplumsal hareketlilik ve eğitim arasındaki ilişkiye dair kavrayışları ortaya konulmaya çalışılmış ve betimlenen mezun grubunun bütününe ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada verilerin toplandığı iki çalışma grubundan söz etmek mümkündür. Bunlardan biri, 1985 yılından itibaren Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)'nün çeşitli fakültelerinden mezun olmuş 50246 (Çizelge 4) kişilik grup içinden ulaşılabilen ve araştırmanın soru formunu (Ek A) yanıtlayan 533 mezundur. Diğeri ise sözkonusu mezun grubu içinden derinlemesine görüşme yapmak üzere ve amaçlı örneklem ve kartopu örneklem teknikleri kullanılarak oluşturulan 30 kişilik mezun grubudur.

Üniversite mezunlarının kendi yaşam öykülerinden ve anlatılarından yola çıkarak eğitim ile kuşaklararası toplumsal hareketlilik ilişkisine dair bir çerçeve sunmayı amaçlayan bu araştırmanın ODTÜ mezunları üzerinde yapılmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Araştırma için seçilen üniversitenin, farklı toplumsal kökenden gelen öğrencilerin kaydolabildiği, “prestijli” ve “iyi” bir üniversite olması ve fakat bu üniversiteye kayıtlı öğrencilerin yüksek “öğrenim ücretleri” ödemek zorunda kalacağı bir vakıf üniversitesi olmamasına özen gösterilmiştir. Çünkü düşük gelir grubundan gelenlerden yalnızca burslu öğrenciler vakıf üniversitelerinde okuyabilmektedir. Oysa daha geniş bir kitlenin -örneğin burs kazanacak kadar yüksek başarısı olmayanların da- seçilebilmesi için söz konusu devlet üniversitesi tercih edilmiştir

Kısacası, ODTÜ'nün farklı gelir gruplarından insanların kayıt yaptırabileceği bir devlet üniversitesi olması, Türkiye'nin “iyi” üniversitelerinden biri olması, bu nedenle mezunlarının toplumsal hareketlilik yapma olanaklarının daha fazla olması gibi nedenlerle eğitim ve toplumsal hareketlilik ilişkisinin araştırılmasına imkân sağlayacağı öngörülmüştür. Dahası, Türkiye ve dünya çapında kayıtlı üyeleri bulunan bir mezunlar derneği ile mezun e-posta grubuna sahip olan bu üniversitenin

seçilmesinde söz konusu erişim olanaklarından yararlanmanın da araştırma açısından bir avantaj sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubunun 1985 yılından itibaren mezun olanları kapsamaması, araştırmanın Türkiye’de 1980’li yıllardan sonra meydana gelen siyasal, sosyal ve ekonomik dönüşümlerin etkisine eğitim ve toplumsal hareketlilik ilişkisi bağlamında bakmak istenmesidir. Kapitalist küreselleşme sürecinin hızlanmasına paralel olarak tüm kapitalist dünyada uygulanan ve toplumsal yeniden yapılandırmayı amaçlayan politikalar Türkiye’de 1980’lerde uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu uygulamalar, hem eğitime erişimdeki eşitsizlikleri artırmış, hem de işe alma ve çalışma koşullarında değişime neden olmuştur. Esnek üretim örgütlenmesi ve onunla birlikte gündeme gelen esnek çalışma biçimleri mezun gruplarını farklı biçimlerde etkilemiştir. Dolayısıyla, bugün de içinde yaşadığımız koşullar o dönemlerden itibaren başlamıştır. Söz konusu değişimlerin farklı toplumsal kesimlerden gelen insanların eğitime erişimlerini, eğitimden beklentilerini ve eğitim ile ulaşılabildikleri mesleki konumları nasıl etkilediği ve bunların eğitim-meritokrasi, eğitim-toplumsal hareketlilik ilişkisi açısından ne anlama geldiği bu çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Araştırma planlanırken 1980 yılında üniversiteye başlayan birinin 1985 yılında mezun olacağı göz önünde bulundurulmuş ve çalışma grubunu oluşturan mezunların 1985-2010 yılları arasında diploma alanlardan oluşması uygun görülmüştür.

Bu çalışmanın betimleyici kısmını oluşturan soru formunu yanıtlayacak mezunlar bazı kriterlere göre belirlenmiştir. Buna göre, 1985-2010 yılları 5 yıllık dönemlere bölünmüş ve 1985-90, 1991-95, 1996-2000, 2001-2005, 2006-2010 mezunları olarak kategorize edilmiştir. Böylece her biri beşer yıldan oluşan beş dönem elde edilmiştir. (Çizelge 3) Soru formunu dolduran katılımcıların bu dönemlerle sınırlandırılması ve her dönemden mezuna erişilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte, bu beş yıllık dönemlerden her birinin ODTÜ’nün bütün fakültelerinden mezunları kapsamasına özen gösterilmiştir. ODTÜ’de mevcut fakülteler şunlardır: Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi.

## Çizelge 3

*Yıllara Göre Kategoriler*

<b>Yıllar</b>	1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010
<b>Dönem</b>	A	B	C	D	E

Görüşme yapılan mezunların seçilmesinde ise hem amaçlı örnekleme hem de kartopu örnekleme olmak üzere iki teknik kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme türünde, kimlerin seçileceği belirli özelliklere göre ve/ya araştırmacının kendi yargılarıyla belirlenmekte, araştırmanın amacına en uygun olanlar örnekleme alınmaktadır (Balcı, 2009). Kartopu örnekleme tekniğinde ise ulaşılması güç ve/ya tanımlanması zor çalışma evrenleri söz konusu olduğunda kullanılmaktadır. Bu örnekleme türünde araştırmanın amacına uygun birkaç kişi belirlenmekte ve onlar aracılığıyla örnekleme girebilecek diğer kişilere ulaşılmaktadır (Böke, 2011).

Görüşme yapılan mezunlar, soru formunu dolduran ve -kendisine ulaşılması için- formda yer alan iletişim bilgilerini belirten katılımcılardan seçilmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen bu mezunların farklı toplumsal kesimleri kapsamaları için bazı kriterleri taşımalarına özen gösterilmiştir. Buna göre, çalışma grubu her 5 yıllık dönemin her birinden 6 kişi olmak üzere 30 kişi olarak seçilmiştir. Her dönem için seçilen 6 kişinin yukarıda sıralanan 5 fakülte mezununu kapsamalarına özen gösterilmiştir. Mühendislik Fakültesinden biri “düşük puanlı”, biri “yüksek puanlı” olmak üzere her dönem için toplam ikişer mezun, diğer fakültelerden ise birer mezun seçilmiştir. Görüşmeciler belirlenirken, bazı kriterlere uyan (örneğin 1980-85 Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan) mezunlara ulaşılması konusunda güçlük çekilmiş, bu durumda kartopu tekniğine başvurulmuştur.

Kartopu örnekleme tekniğinin bu çalışmada kullanılması, hedeflenen kriterlere sahip mezunlara ulaşmakta yaşanan sıkıntının çözülmesine yardımcı olmuştur. Benzer kriterleri taşıyan ve daha önce erişim sağlanmış olan mezunlara danışmak suretiyle bu kimselere ulaşılmıştır.

Toplam 533 kişinin oluşturduğu çalışma grubunun %44.5’ini oluşturan 237 kişi kadınlardan, %55.5’ini oluşturan 296’sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Bunlar

arasından görüşme yapmayı kabul eden 30 kişinin ise 13'ü kadın, 17'si erkektir. Görüşülen kişiler ile ilgili detaylı bilgiler EK C.1 ve EK C.2'de yer almaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu çalışma, biri soru formu, diğeri ise görüşme formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki çalışma grubunun genel profilini çıkarmak amacıyla, ikincisi ise katılımcıların konu hakkındaki görüş ve kavrayışlarını ortaya koymak için tasarlanmıştır.

#### Soru Formu

Araştırmada kullanılan nicel veriler, toplam 60 sorudan oluşan "Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik Araştırması Soru Formu" ile toplanmıştır. Bu form 1985 yılından 2010 yılına kadarki sürede ODTÜ'nün farklı fakültelerinden mezun toplam 533 kişi tarafından doldurulmuştur.

Soru formunun ilk bölümünde, katılımcının cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu ilk/orta/lise türü, mezun olduğu fakülte/lisans programı ve mezuniyet yılı, medeni hali, eşin eğitim durumu/işi, kişisel net aylık gelir vb. kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci bölüm, kişinin iş durumu, çalıştığı kurumdaki konumu, kadrosu, çalışma süresi, iş değişikliği yapıp yapmadığı, bunun nedenleri vb. iş yaşantısına dair sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise anne-baba ve kardeşlerin eğitim düzeyi, işleri, işteki konumları, ailenin gelir durumu, sosyal çevre ve kültürel özellikleri gibi aile yaşamı ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Dördüncü bölümdeki sorular, çocuklarının eğitimi ile ilgili, edinecekleri iş/meslekle ilgili beklentileri, çocuklarının yukarı doğru dikey toplumsal hareketlilik ihtimalleri vb. konulara odaklanmıştır. Beşinci ve son bölümde ise eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik ve meritokrasi konularının farklı boyutları ile ele alındığı 15 madde belirlenmiş ve her bir maddenin ifade ettiği nitelik düzeyi kesinlikle katılıyorum'dan kesinlikle katılmıyorum'a sıralanan beşli bir skala hazırlanmıştır (**Bkz. EK-1**). Bu 15 soru ile araştırmaya katılan mezun grubunun, toplumsal hareketlilik ve meritokrasi konularına genel yaklaşımlarının betimlenmesi amaçlanmıştır.

### **Görüşme Formu**

Soru formunu yanıtlayan katılımcıların gönüllülükleri temelinde verdikleri e-mail adresleri/telefonları sayesinde kendilerine ulaşılmış ve “amaçlı” şekilde seçilen 30 kişi ile yüz-yüze ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Derinlemesine görüşme, katılımcıların konu üzerine görüşlerini almak, onların konuyu anlamlandırma sürecini, kavrayış ve algı biçimlerini anlamak için kullanılan nitel bir araştırma tekniğidir. Bu çalışmada çalışma grubu ile yapılan derinlemesine görüşmeler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu olarak hazırlanan “Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik Araştırması Görüşme Formu” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmeyi araştırma ekseninde tutabilmek ve yönlendirebilmek, ama aynı zamanda hem araştırmacıya, hem de görüşülen kişiye belirli bir esneklik sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Her ne kadar görüşme formu önceden belirlenmiş ve belirli bir dizgeyi takip eden sorulardan oluşsa da, yarı-yapılandırılmış görüşmenin doğası, bu dizgenin ve sınırların dışına çıkılmasına olanak vermektedir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ilk kısmında katılımcının yaşı, cinsiyeti, mesleği, mezun olduğu ilk/orta/lise türü, mezun olduğu fakülte/lisans programı ve mezuniyet yılı, çalıştığı kurum/mesleği, maaşı/ücreti, vb. kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci kısımda, bireylerin toplumsallaşma süreçlerinin ilk durağı olan aile arka planları ve toplumsal kökenlerine dair bilgi edinmek amacıyla, anne-baba ve kardeşlerin eğitim düzeyi, mesleği/işi, ailelerin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik özellikleri ile çocukluk yıllarında yaşanan yerin/ bölgenin özellikleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Üçüncü kısımda, eğitim hayatı odağa alınmıştır. Bu bölüm, katılımcının öğrenci iken “başarılı” olup olmadığı, başarısının/başarısızlığının kaynağı, eğitimden beklentileri, branş/bölüm/üniversite tercihleri, kültürel kimliklerin eğitim hayatlarında avantaj/dezavantaj yaratıp yaratmadığı vb. öğrencilik hayatını tasvir etmesine yönelik sorular ile ailesinin eğitime yüklediği anlam, eğitimden beklentileri, eğitimle ilgili kararları vb. sorulardan oluşmaktadır. Dördüncü kısımda ise katılımcıların iş hayatındaki kişisel deneyimleri -işe alınma sürecinde yaptığı iş başvuruları, mülakatlar, sınavlar vb., eğer varsa iş değişiklikleri, işten ayrılma, terfi etme vb.- ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İş yaşamında üst

konumlara ilerlemek için en etkili görülen faktörler ve sosyo-ekonomik konumların ne gibi faktörlerle ilişkilendirdiği de bu kısımda sorulan diğer sorulardır. Beşinci kısım eğitim ve iş hayatındaki seçme ve eleme süreçlerine meritokrasi ve toplumsal hareketlilik bağlamında bakmaktadır. Bu çerçevede, insanın eğitim hayatındaki başarıda en belirleyici unsurun ne olduğu, eğitim yoluyla ile istenilen toplumsal konumlara ulaşıp ulaşılamadığı ve sosyal hareketlilik beklentisine dair sorulara yer verilmiştir. Altıncı ve son kısımdaki sorular ise, mezunların çocuklarının eğitimi ve onlara dair toplumsal hareketlilik beklentileri, eğitim ve iş hayatının geçmiş ve günümüz arasında kıyaslanması konularına odaklanmaktadır (Bkz. EK B).

Veri toplama aşamasına geçmeden önce soru formu ile görüşme formunun her ikisi de bir ön uygulama yapılarak gözden geçirilmiştir. Soru formu hepsi üniversite mezunu olan toplam 30 kişiye uygulanmış, bu kişilerden gelen değerlendirmeler doğrultusunda, bazı soru maddelerindeki anlaşılması güç ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun yeniden gözden geçirilmesi ve eksiklerin giderilmesi, görüşme esnasında ortaya çıkabilecek aksaklıkların belirlenmesi için ODTÜ'den mezun 5 kişi ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma araştırmacının karşısına çıkabilecek sıkıntıların önceden giderilmesi ve veri toplama aracının (görüşme formumum) daha rafine hale getirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş, burada elde edilen veriler çalışmanın analizine dâhil edilmemiştir.

Gerek soru formu, gerekse görüşme formu tez danışmanı ve alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş (EK E.1 ve EK E.2), gelen dönütler doğrultusunda son hali verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Çalışmanın ilk etabında kullanılan soru formu 1985-2010 yılları arasında ODTÜ'den mezun olmuş kişilere uygulanmıştır. 60 sorudan oluşan bu form mezunlarla yüzyüze görüşerek ya da e-posta aracılığıyla doldurulmuştur.

Mezunlara ulaşmak amacıyla ilk olarak merkezi Ankara'da bulunan ve oldukça köklü (1965 yılında kurulmuş) bir dernek olan ODTÜ Mezunlar Derneği'ne başvurulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında (2011-2012) 5-6 bin arasında üyesi bulunan bu derneğin yetkilileri, üyelerine erişmek için gerekli isim ve adres

listesini veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, dernek etkinlikleri yapıldığı günlerde soru formunun doldurulması için mezunlara ulaşma olanağının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu amaçla 2011 ODTÜ Mezunlar Derneği Mezunlar Günü Etkinliğine gidilmiş ve yüz yüze görüşerek uygulama formu doldurmayı kabul eden 310 kişiye ulaşılmıştır. Bu etkinlikler sırasında soru formunun mümkün olduğunca çok kişiye uygulanması için ODTÜ 3. ve 4. sınıfta okuyan beş öğrenci araştırmanın uygulanmasına yardımcı olmuşlardır. Bu öğrencilerin saha çalışması deneyimine sahip olanlardan seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu kişilere, araştırmanın amacı ve uygulanacak mezun profili hakkında bilgi verilmiş, araştırmacının dikkat etmesi gereken hususlar hatırlatılmıştır. Soru formunun birebir uygulanması ortalama olarak 25-35 dk sürmüştür.

Uygulama sonucu formu dolduran 310 mezunun yıllara ve cinsiyetlere göre dağılımına bakılmış, ancak yeterli görülmemiştir. Bu sayının artırılması için ODTÜ Mezunlar Derneği e-mail listesi, Mimarlar Derneği ve ODTÜ Dağcılık ve Kış Sporları Topluluğu gibi topluluk ve derneklerin e-posta listelerine e-mailler atılmış ve mezunlara bu araştırmaya katılmaları çağrısı yapılmıştır. (Bkz. Ek D) Bu e-maillere internet üzerinden formların daha pratik ve kolay bir şekilde doldurulması için oluşturulan bir internet 'link'i eklenmiş, bu link üzerinden cevapların araştırmacıya ulaşması sağlanmıştır. Bu suretle formların geri kalanı (223 tanesi) da e-posta ile doldurulmuştur. Soru formları için veri toplama süreci 2011 Haziran ayında başlanmış, 2011 Ekim ayında bitirilmiştir.

Çizelge 4'de de görüldüğü gibi, ODTÜ'den 1985-2010 yılları arasında toplam 50246 kişi mezun olmuştur. Soru formunu yanıtlayan toplam katılımcı sayısı 533 kişidir ve bunlar arasından toplam 30'u ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamı içindeki her 5 yıllık dönem için farklı fakültelerden 6'şar kişi ile görüşme yapılmıştır. Bu kişiler, öncelikle soru formunu dolduran mezunların profil bilgilerine bakarak mezun oldukları yıllara ve bölümlere göre belirlenmiştir. Bu mezunlara soru formuna kendi istekleri ile verdikleri iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşılmıştır. Ne var ki, bazı yıllardan (örneğin 1980-85 yılları gibi) ve fakültelerden mezunlara erişimde güçlük yaşanmış, bu durumda aynı dönem mezun olan kişilerin referansına başvurulmuştur.

## Çizelge 4

*Yıllara Göre Mezun ve Katılımcı Sayısı*

<b>Dönem</b>	<b>Mezun Sayısı</b>	<b>Soru Formu (Cevaplanmış)</b>	<b>Görüşme</b>
1985-1990	2407	61	6
1991-1995	9161	83	6
1996-2000	13700	92	6
2001-2005	12502	170	6
2006-2010	12476	127	6
Toplam	50246	533	30

Görüşmeler araştırmacının bizzat kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşme süresi en az 45 dakika, en fazla 2 saat 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde görüşülenlere çalışmanın konusu ve amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Kendilerine verdikleri bilgilerin yalnızca bu çalışma için kullanılacağı, kimlik bilgilerinin ise gizli kalacağı teminatı verilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin kayda alınması için görüşmecilerden izin istenmiştir. Görüşmecilerden hiçbiri buna itiraz etmemiştir. Görüşme yapılacak tarih ve saatler e-posta aracılığıyla ya da telefonla görüşmeciler ile birlikte belirlenmiş, görüşmeler onlara uygun ve rahat edebilecekleri bir yerde (çoğunlukla bir kafe ya da çalıştıkları ofiste) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşmecilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüşmelerin bir sohbet havasında olmasına özen gösterilmiştir.

Görüşmeler soru formları doldurulduktan sonra (2011 Ekim ayından itibaren) yapılmıştır. Görüşme yapılan 30 kişinin 20'si ile Ankara'da, 4'ü ile İzmir'de, 5'i ile İstanbul'da görüşülmüştür. Almanya'da burslu olarak doktora yapan 1 kişi ile ise internet bağlantısı (Skype) üzerinden görüşülmüştür. Ankara'da daha fazla sayıda görüşmenin yapılması -hem araştırmacının yaşadığı yer olması nedeniyle hem de ODTÜ'nün bu kentte bulunması dolayısıyla- mezunlara erişim olanaklarından kaynaklanmaktadır. Görüşmeler 2012 Temmuz ayında bitirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında amaç katılımcıların profili ile ilgili bilgi edinmek olduğu için soru formlarından elde edilen verilerin analizi bu amaca uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada tüm veriler SPSS17 paket programı kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Bu suretle organize edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) testleri kullanılarak analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise ilk aşama, ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerin çözümlenmesi ve yazılı metin haline getirilmesidir. Bu suretle elde edilen yazılı metin bu çalışmada niteliksel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

İçerik analizi yapılması için yazılı metin satır satır okunmuş, araştırmanın amacı ve problemleri bağlamında anlamlı bölümler belirlenmiştir. Daha sonra bu bölümler verilerin incelenmesini kolaylaştırmak ve organize edilmesinde kullanılmak üzere kodlanmıştır.

Kodlama işlemi bitirildikten sonra birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve bu suretle ‘tematik kodlama’ yapılmıştır. Bir başka deyişle, elde edilen veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiş ve temalar ile alt temalar belirlenmiştir. Alt temalar birbirleriyle ilişkileri ve araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında ortak temalar altında birleştirilmiş ve böylece tematik bir bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında bu yöntemle kategorize edilen temalar sistematik olarak ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Görüşme yapılan katılımcıların kodlanmasında yazı ve rakam kullanılmıştır. 1985 yılından itibaren fakülteler bazında yapılan bu kodlamada Çizelge 5 esas alınmıştır. İlk olarak görüşülen mezunlar birinci katılımcıdan otuzuncu katılımcıya kadar sıralanmıştır. Sıralamada önce yıl kodu, ikinci olarak fakülte kodu, üçüncü olarak cinsiyet kodu kullanılmıştır. Son olarak da görüşülen 30 katılımcıya 1’den 30’a kadar verilmiş numaralar sıralanmıştır. Sözelimi görüşülen kişi 1985-90 yılları arasında Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olmuş erkek bir katılımcıysa ve bu kişi 1. sırada yer alıyorsa, onu tanımlayan kod: “AFE 1” olmuştur. Buradaki “A” mezuniyet yılını, “F” Fen-Edebiyat Fakültesini, “E” cinsiyeti, 1 ise sıra sayısını göstermek için kullanılmıştır.

## Çizelge 5

Görüşme Yapılan Katılımcıların Kodlanması

<b>Yıllar</b>	<b>Kodu</b>
1985 – 1990	A
1991 – 1995	B
1996- 2000	C
2001-2005	D
2006-2010	E

<b>Fakülteler</b>	<b>Kodu</b>
Mühendislik Fakültesi	M
a) yüksek puanlı b) düşük puanlı	
Fen-Edebiyat Fakültesi	F
İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi	İ
Beşeri Bilimler Fakültesi	B
Eğitim Fakültesi	E

<b>Cinsiyet</b>	<b>Kodu</b>
Kadın	K
Erkek	E

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, daha sonra nitel verilerin analizi ile ulaşılan bulgular aktarılmıştır. Soru formunu doldurarak araştırmaya katılanların bir bölümü ile yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, konuya ilişkin kavramsal/kuramsal bilgi birikimi ışığında yorumlanmıştır.

### BİRİNCİ KISIM

#### 4.1. Mezunlarla İlgili Genel Betimleyici Bilgiler

Bu çalışma kapsamında oluşturulan soru formunu yanıtlayan toplam 533 kişinin oluşturduğu çalışma grubunun %44.5'i kadınlardan, %55.5'u ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların lisans mezuniyet yılı bazında cinsiyet durumları Çizelge 6'daki gibidir.

Çizelge 6

#### *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı*

		Lisans Mezuniyet Yılı					
Cinsiyet		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	Toplam
Kadın	f	26	31	36	82	62	237
	%	42.6	37.3	39.1	48.2	48.8	44.5
Erkek	f	35	52	56	88	65	296
	%	57.4	62.7	60.9	51.8	51.2	55.5
Toplam	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, soru formunu dolduranlar arasında genel olarak erkeklerin sayısı daha fazla olmakla birlikte, cinsiyetler arasında çok büyük oranda farklılık bulunmamaktadır. Yalnızca 1991-1995 ile 1996-2000 yılları arasında mezun olan erkek katılımcıların sayısı ile kadın katılımcıların sayısı arasında göze çarpan bir fark bulunmaktadır. Bu sayılar erkekler için sırasıyla 52 ve 56 iken, kadınlar için 31 ve 36’dır.

Çalışma grubunu oluşturan kişilerin yaş aralıkları ise Çizelge 7’de görülmektedir. Yaş aralığı itibari ile en az sayıdaki katılımcı 9 kişi ile 51 ve üzeri yaş grubundadır. En çok katılımcı ise 163 kişi sayısına ulaşan 31-35 yaş aralığında görülmektedir.

Çizelge 7

*Katılımcıların Yaş Dağılımı*

Yaşı		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
21-25	f	18	23	41
	%	43.9	56.1	100.0
26-30	f	70	58	128
	%	54.7	45.3	100.0
31-35	f	68	95	163
	%	41.7	58.3	100.0
36-40	f	28	47	75
	%	37.3	62.7	100.0
41-45	f	36	45	81
	%	44.4	55.6	100.0
46-50	f	15	21	36
	%	41.7	58.3	100.0
51 ve üzeri	f	2	7	9
	%	22.2	77.8	100.0
<b>Toplam</b>	f	237	296	533
	%	44.5	55.5	100.0

Erkek ve kadınların yüzde oranlarına bakıldığında yalnızca 26-30 yaş aralığındaki kadın katılımcı sayısı aynı aralıktaki erkeklerin sayısından yüksektir. Sırasıyla 70 ve 58 olan bu değerler %54.7 ve %45'e tekabül etmektedir. Diğer yaş aralıklarında erkek katılımcıların sayısı daha çoktur.

Çizelge 8 ise çalışma grubunu oluşturan katılımcıların medeni hali ile ilgili bulguları ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların %55.5'i evli, %38.6'sı bekâr, %5.4'ü boşanmış, %0.4'ü ise eşini kaybetmiştir. 2006-2010 yılları arasında mezun olanlar evlilik oranı en düşük kesimi oluşturmaktadır. Bu oran %22'dir.

Çizelge 8

*Katılımcıların Medeni Durumları*

Medeni Hali		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Evli	f	46	68	57	97	28	296
	%	75.4	81.9	62.0	57.1	22.0	55.5
Bekar/ Hiç evlenmemiş	f	5	9	30	65	97	206
	%	8.2	10.8	32.6	38.2	76.4	38.6
Boşanmış	f	9	6	4	8	2	29
	%	14.8	7.2	4.3	4.7	1.6	5.4
Eşini kaybetmiş	f	1	0	1	0	0	2
	%	1.6	.0	1.1	.0	.0	.4
<b>Toplam</b>	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Çizelge 9'da çalışma grubunun tamamını oluşturan 533 kişinin mezun oldukları lise türleri verilmiştir. Lise türleri lisans mezuniyet yılları ile çaprazlanmış, böylece 1985-1990 yıllarından itibaren üniversiteden mezuniyetlerini alan katılımcıların hangi lise türlerinden geldiği ortaya konulmuştur. Bu çizelgede lise türlerinin dağılımıyla ilgili olarak bazı noktalar özellikle dikkat çekmektedir. Birinci olarak, genel toplamlara bakıldığında, tüm katılımcıların % 33.2'sinin Anadolu Lisesinden, %31.5'inin genel liseden geldiği görülmektedir. Geri kalanlardan

%11.4'ü özel lise/kolejden, %9.4'ü fen lisesinden ve %7.5'i ise süper liseden mezun olmuşlardır.

Çizelge 9

*Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Dağılımları*

Lise Türü		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Genel Lise	f	38	55	45	24	6	168
	%	62.3	66.3	48.9	14.1	4.7	31.5
Fen Lisesi	f	2	2	6	22	18	50
	%	3.3	2.4	6.5	12.9	14.2	9.4
İmam Hatip Lisesi	f	1	0	0	1	1	3
	%	1.6	.0	.0	.6	.8	.6
Süper Lise	f	0	1	1	26	12	40
	%	.0	1.2	1.1	15.3	9.4	7.5
Meslek Lisesi	f	4	1	2	7	6	20
	%	6.6	1.2	2.2	4.1	4.7	3.8
Anadolu Lisesi	f	6	10	22	69	70	177
	%	9.8	12.0	23.9	40.6	55.1	33.2
Özel Lise/ Kolej	f	8	13	14	15	11	61
	%	13.1	15.7	15.2	8.8	8.7	11.4
Diğer	f	2	1	2	6	3	14
	%	3.3	1.2	2.2	3.5	2.4	2.6
<b>Toplam</b>	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

İkinci olarak, genel liseden mezun olan katılımcı sayısının yıllar içinde izlediği seyir oldukça dikkat çekicidir. Bu sayının 1985-1990 ve 1991-1995 yılları arasında üniversiteden mezun olan 38 kişi ile %62.3 ve 55 kişi ile %66.3 oranlarında olduğu görülmektedir. Ancak 1996'dan sonraki yıllarda bu sayı giderek ve dramatik biçimde azalmaktadır. 1996-2000, 2001-2005 ve 2006-2010 yılları arasında mezun olan katılımcılar içinde genel liseden gelenler sırasıyla, %48.9, %14.1 ve %4.7 oranında bulunmaktadır.

Genel lise mezunları sayısındaki bu düşüğe rağmen, Anadolu lisesi ile fen lisesi mezun sayısı yıllar içerisinde artış göstermektedir. 1985-1990, 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005 ve 2006-2010 yılları arasında üniversite mezunu olan fen lisesi çıkışlı katılımcılar sırasıyla % 3.3, %2.4, %6.5, %12.9 ve %14.2 oranında bulunmaktadır. Aynı yıllar için Anadolu lisesi çıkışlı katılımcı sayısı ise sırasıyla %9.8, %12.0, %23.9, %40.6 ve %55.1 oranındadır.

Bu sonuçlara bakıldığında, Türkiye’de en yüksek puanla öğrenci alan üniversitelerden biri olan ODTÜ’nün, bu araştırmanın kapsamı içindeki mezunları arasında, özellikle 1995’li yıllardan itibaren genel lise çıkışlı olanların sayısında büyük düşüş olduğunu, buna karşın Anadolu lisesi ve fen lisesi çıkışlı olanların sayısında ise önemli ölçüde yükseliş olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada gözlenen sözkonusu eğilim, özellikle 1980’li yıllardan itibaren eğitim alanında gerçekleştirilen politikaların bir sonucu olmalıdır. Geline nokta, genel liselerin, yüz binlerce kişinin yarıştığı üniversite sınavında ‘iyi’ bir üniversiteye yerleşmek için yeterince ön sıralarda yer alamadığı görülmektedir. Anadolu ve fen liseleri çıkışlı olanların artışı ise, üst sosyo-ekonomik kökene sahip kesimlerin üniversiteye girme şanslarının arttığı biçiminde yorumlanabilir. Zira Türkiye’de Anadolu Lisesi öğrencilerinin yarısı ile fen lisesi öğrencilerinin 2/3’si, en zengin %20’lik kesimden geldiğine ilişkin bulgular bulunmaktadır (Önür, 2013). Dolayısıyla, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının bu okullarda okuyabilmeleri daha mümkün görünmektedir. Varsıl olmayan kesimler için ise, bu okullarda öğrenci olabilmenin yolu, belirli bir düzeyde kültürel sermaye sahibi olmaktan geçmektedir. Bilindiği gibi, Türkiye’de Anadolu ve Fen Liselerine girmek -geçmişte ilkokuldan sonra günümüzde ise ortaokuldan sonra- merkezî bir sınavı kazanmayı gerektirmektedir. Artan nüfusa bağlı olarak bu sınav(lar)a giren öğrenci sayısı da her geçen sene artmaktadır. Öğrencilerin bu liselere giriş sınavlarını kazanmaları, ailelerin öncelikle bu sınavların ne olduğunu bilmelerine ve çocuklarını bu sınava yönlendirmelerine bağlıdır. Dolayısıyla, 1990’lı yılların ortalarından itibaren, araştırmamız kapsamındaki mezunların çoğunun varsıl ve/ya eğitim konusunda ‘bilinçli’ tercihler yapan ailelerin çocuklarından oluştuğu ifade edilebilir. Nitekim özellikle anne-baba eğitim durumları (Çizelge 21) ile katılımcıların

öğrencilik yıllarında kendilerine sunulan kültürel olanaklara (Çizelge31 a/b) dair bulgular bu görüşü doğrulamaktadır<sup>5</sup>.

Yukarıdaki bulgular, Atasever (2007)'in 2000-2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi -Ankara içi- birimlerinde (14 fakülte, 2 yüksekokul ve 5 meslek yüksek okulunda) kayıtlı öğrencilerin profilini incelediği çalışması ile paralel sonuçlara işaret etmektedir. Bu çalışma, sözkonusu yıllarda örnekleme dâhil edilen 73288 öğrenci arasında mezun olunan lise türleri açısından anlamlı bir ayrışma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu üniversitenin en yüksek puanla öğrenci alan Tıp Fakültesi, Mühendislik fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Hukuk Fakültesi birimlerine kayıtlı öğrencilerin sırasıyla, %67.5, %53, %65, %60 ve %50'sinin Fen ve Anadolu Liseleri mezunu olduğu görülmektedir. Aynı fakültelerde genel lise mezunu olanlar için bu oranların sırasıyla %6.1, %14.6, %9.7, %12.6 ve %14.6 olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan, aynı çalışmada Teknik/Mesleki Eğitim Fakülteleri, Meslek yüksekokulları ve Yüksekokullar için elde edilen değerler, bu alanlarda kayıtlı bulunanların %80 ile %98 oranları arasında meslek lisesi çıkışlı olduğunu göstermektedir. Hemşirelik Yüksekokulu ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunu olanlar arasında ise genel lise çıkışlı olanlar en çoktur. Sözkonusu fakülte ve yüksekokullarda kayıtlı olan Fen ve Anadolu Lisesi mezunları ise çoğunlukla % 0 ile %3.6 aralığında bulunmaktadır (Atasever, 2007).

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin, kazandıkları fakülteler/üniversiteler açısından nasıl ayrıştığının görülebileceği örnekler çoğaltılabilir. Meslek yüksekokullarında öğrencilerin profillerini araştıran Akyurt (2009) ile Nartgün ve Yüksel (2009)'in çalışmalarında da benzer bulgulara yer verilmektedir. Her iki çalışmada da kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun meslek lisesi ve genel liseden mezun olduğu görülmektedir. Bu okullarda Anadolu ve fen lisesinden mezun olanların oranı oldukça düşüktür. Bu çalışmalar ile bizim çalışmamızın bulguları, özellikle 1990'lı yılların sonundan itibaren, üniversitede okuyan/mezun olmuş kimselerin mezun oldukları liseler ile okudukları bölüm/fakülte/üniversite arasında bir ilişkiye işaret etmekte, özellikle yüksek puanla öğrenci alan bölüm ve fakültelerde ağırlıklı olarak

---

<sup>5</sup> Bu çizelgeler mezunların çoğunun ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve kendilerine sunulan kültürel olanaklar anlamında belirli (orta/üst düzeyde) olanaklara sahip olduklarını göstermektedir. Ancak baba ve annenin işteki konumu (Çizelge 24 -Çizelge 25) ile ailenin varlık durumu (Çizelge 29a/b) ve gelir durumu (Çizelge 30a/b) ile ilgili bulgular bu anlamda bir değerlendirme yapmak için yetersizdir.





Çizelge 12’de görüldüğü gibi çalışma grubunda evli olan toplam 296 mezun bulunmaktadır. Genel itibariyle bu katılımcıların eşlerinin de büyük oranda lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları dikkat çekmektedir. 1985-90 ve 1991-1995 yılları arasında mezun olanlar için bu oran (lisans+lisansüstü) %80’in üzerinde iken, 1996’dan sonraki yıllarda %90’ların da üzerine çıkmıştır. Katılımcı eşlerinin çok azı (%3.7si ) lise düzeyinde eğitim almışlardır.

Çizelge 13 katılımcıların kişisel aylık net gelirlerini göstermektedir. Buna göre 0-3000 TL geliri olan katılımcılar yaklaşık %46, 3001-6000 TL gelire sahip olanlar yaklaşık % 37 ve 6001 ve üzeri gelire sahip olanlar da %14’ünü oluşturmaktadır.

Çizelge 13

*Katılımcıların Kişisel Aylık Net Gelirleri*

<b>Kişisel Aylık Net Gelir (TL)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-1500*	35	6.6
1500-3000	208	39.0
3001-4500	130	24.4
4501-6000	65	12.2
6001-7500	32	6.0
7501 ve üzeri	44	8.3
Yanıt yok	19	3.6
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

\* Araştırmanın gerçekleştirildiği yıl geçerli en düşük memur maaşı (1500 TL) baz alınarak kategorilendirilmiştir

Çizelge 14 ise katılımcıların haneye giren toplam aylık gelirlerini göstermektedir. Buna göre, katılımcıların % 21.5’i 0-3000 TL aralığında, yaklaşık %40’ı 3001-6000TL aralığında, yaklaşık %36’sı 6001 ve üzeri toplam aylık gelire sahiptir.

Çizelge 14

*Katılımcıların Hanesine Giren Toplam Aylık Gelir*

<b>Haneye Giren Toplam</b>		
<b>Aylık Gelir (TL)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-1500	13	2.4
1500-3000	102	19.1
3001-4500	127	23.8
4501-6000	86	16.1
6001-7500	69	12.9
7501 ve üzeri	121	22.7
Yanıt yok	15	2.8
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Lisans mezuniyet yıllarına göre çalışma grubunun çalışma durumları Çizelge 15’de verilmiştir. Katılımcılardan büyük çoğunluğu (%93.2’si) halen bir işte çalıştıklarını, yaklaşık %7’si ise çalışmadıklarını belirtmişlerdir (Çizelge15).

Çizelge 15

*Katılımcıların Çalışma Durumu*

<b>Halen bir işte çalışmakta mı?</b>		<b>Lisans Mezuniyet Yılı</b>					<b>Toplam</b>
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Evet	f	57	79	89	160	112	497
	%	93.4	95.2	96.7	94.1	88.2	93.2
Hayır	f	4	4	3	10	15	36
	%	6.6	4.8	3.3	5.9	11.8	6.8
<b>Toplam</b>	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Katılımcıların çalıştıkları kurumda çalışma süreleri ise Çizelge 16’da gösterilmektedir. Buna göre halen çalışmakta olan 497 kişiden 81’i 1 yıldan az süreyle, 203’ü 1-5 yıl arasında, 118’ü 6-10 yıl arasında, 49’u 11-15 yıl arasında, 31’i 16-20 yıl arasında, 10’u ise 21 yıl ve üzeri süreyle çalışmaktadır.

Çalıştığı kurumda 1 yıldan az süreyle çalışanların %60.5'i 2006-2010 yılları arasında, %22.2'si ise 2001-2005 yılları arasında mezun olmuştur. Dolayısıyla bu grubun çoğunluğunu son 10 yılda mezun olanların oluşturduğunu söylemek mümkündür. 1-5 yıl arasında çalışanların da aynı biçimde 2001-2005 ve 2006-2010 yılları arasında yoğunlaştıkları görülmektedir. (Çizelge 16).

Çizelge 16

*Katılımcıların Çalıştığı Kurumda Çalışma Süresi*

Çalışma Süresi		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
1 yıldan az	f	1	7	6	18	49	81
	%	1.2	8.6	7.4	22.2	60.5	100.0
1-5 yıl	f	15	23	31	76	58	203
	%	7.4	11.3	15.3	37.4	28.6	100.0
6-10 yıl	f	8	19	27	64	0	118
	%	6.8	16.1	22.9	54.2	.0	100.0
11-15 yıl	f	4	16	25	2	2	49
	%	8.2	32.7	51.0	4.1	4.1	100.0
16-20 yıl	f	16	15	0	0	0	31
	%	51.6	48.4	.0	.0	.0	100.0
21 yıl ve üzeri	f	10	0	0	0	0	10
	%	100.0	.0	.0	.0	.0	100.0
Çalışmıyor	f	4	4	3	10	15	36
	%	11.1	11.1	8.3	27.8	41.7	100.0
Yanıt yok	f	3	1	0	0	1	5
	%	60.0	20.0	.0	.0	20.0	100.0
Toplam	f	61	83	92	170	127	533
	%	11.4	15.6	17.3	31.9	23.8	100.0

Çalıştıkları kurumda 6-10 yıl arasında çalışanların en çok buldukları grup 1996-2000 ve 2001-2005 yılları arasında mezun olanlardır. Bu gruptaki mezun oranları %22.9 ve %54.2'dir. 11-15 yıldır çalışanların en çok yoğunlaştıkları grup 1991-1995 ve 1996-2000 yılları arasında mezun olanlardır ve bu gruptaki oranlar

sırasıyla %32.7 ve %51'dir. 16-20 yıldır çalışanların en çok yoğunlaştıkları grup 1985-1990 ve 1991-1995 yılları arasında mezun olanlardır ve mezun oranları sırasıyla %51.6 ve %48.4'tür. 21 yıl ve üzerinde çalışanların buldukları grup ise 1985-1990 yılları arasında mezun olanlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların lisans mezuniyet yıllarına göre iş değişikliği durumları Çizelge 17'de verilmiştir. Buna göre, genel olarak katılımcıların %66.6'sı daha önce iş değişikliği yapmış, %33'ü ise yapmamıştır. Mezuniyet yılları bazında incelendiğinde ise, 1985-1990 yılından 2001-2005 yılına kadarki tüm dönemlerde iş değişikliği yapanların oranının %50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Yalnızca 2006-2010 yılları arasında mezun olan katılımcıların iş değişikliği oranı %50'nin altındadır. Bu oranın ise yarıya yakın bir değer olan %46 olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ODTÜ mezunu katılımcılar arasında geçmişten bugüne iş değişikliği yapmanın oldukça yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 17

*Katılımcıların İş Değişikliği Durumu*

İş Değişikliği Oldu mu?		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Evet	f	49	70	60	102	52	333
	%	86.0	88.6	67.4	63.0	46.0	66.6
Hayır	f	7	9	29	60	60	165
	%	12.3	11.4	32.6	37.0	53.1	33.0
Yanıt yok	f	1	0	0	0	1	2
	%	1.8	.0	.0	.0	.9	.4
<b>Toplam</b>	f	57	79	89	162	113	500
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

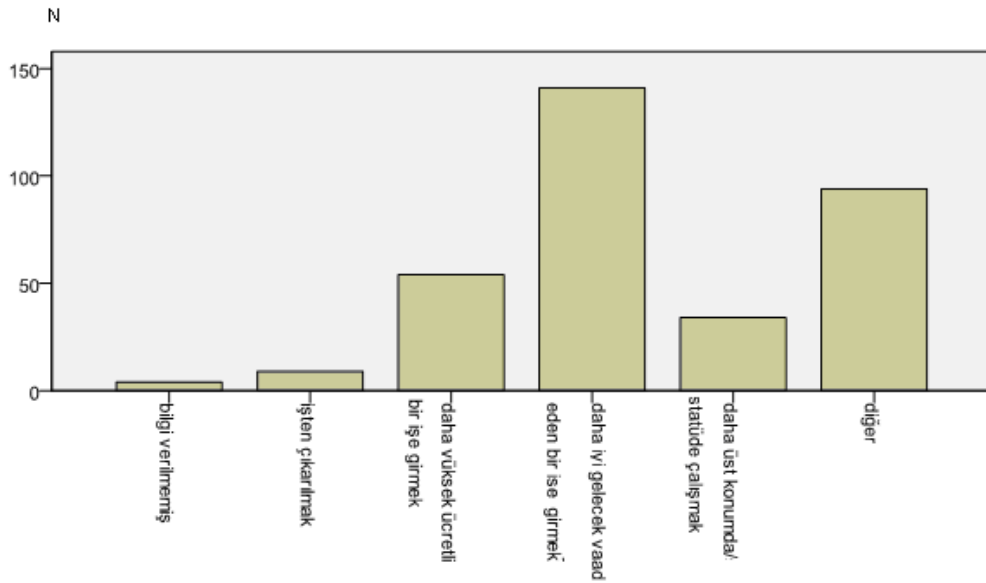
Çalışma grubunda iş değiştirdiğini belirten katılımcıların kaç defa iş değiştirdikleri Çizelge 18'de verilmektedir. Bu çizelgeye göre katılımcıların yaklaşık yarısı 1 ya da 2 defa, %34'ü 3 ya da 4 defa, yaklaşık %11'i 5, 6 ya da 7 defa iş

değiştirmiştir. 8, 9 ya da 10 defa iş değiştirdiğini söyleyen katılımcıların oranları ise oldukça düşüktür ve yaklaşık % 1 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 18

*Katılımcıların İş Değişikliği Sayısı*

İş Değişikliği Sayısı	f	%
1	104	31.0
2	67	20.0
3	80	23.9
4	37	11.0
5	20	6.0
6	10	3.0
7	6	1.8
8	2	.6
9	1	.3
10	1	.3
Yanıt yok	7	2.1
<b>Toplam</b>	<b>335</b>	<b>100.0</b>



Şekil 2. Katılımcıların İş Değişikliğinin En Önemli Nedenleri

Şekil 2’de katılımcıların iş değişikliği nedenleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu “daha iyi gelecek vaat eden bir işe girmek” için iş değişikliği yapmışlardır. Bu konuda önemli görülen nedenlerden diğerleri ise “daha yüksek ücretli bir işe girmek” ve “daha üst konumda/statüde çalışmak”tır. Bu sonuçlar çalışma grubunun iş değişikliğinde toplumsal hareketlilik isteği ve motivasyonunun oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi iş değişikliğinde en önemli görülen nedenler için “diğer” seçeneği azımsanmayacak kadar çok sayıda işaretlenmiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyenlerin belirttiği nedenler ise şunlar olmuştur: askerlik, kamu çalışanı olmak, şehir değiştirmek, çalışma ortamından memnun olmamak, doğum izni, çocuklarını yetiştirmek, daha çok istediği bir alanda çalışmak, daha huzurlu bir ortam istemek, eğitime devam etmek (master veya doktora), emeklilik, eş durumu, görüş ayrılığı, çalışılan kurumun özelleştirilmesi, iş ortamı/yönetici ile ilişkilerde sıkıntı, iş ve ücret garantisi, işyerindeki politik huzursuzluklar ve düzenli iş bölümü/ iş tarifi yapılamayışı, kendi işini kurmak, yapılan kontratın bitmesi, yer değiştirme isteği, mesleki tatminsizlik, proje bazlı çalışmak, sosyal nedenler, şehir değişikliği, tayin, kriz nedeniyle işyerini kapatmak, yurt dışında çalışmak/ eğitim almak istemek.

Çizelge 19 katılımcıların lisans mezuniyet yılı bazında çalıştığı kurumdaki konumlarını göstermektedir. Buna göre çalışma grubunu oluşturanlardan halen çalışmakta olan 497 kişi arasında ücretli çalışan oranı tüm yıllarda %75’in üzerindedir. Genel toplamda ise %91.8 oranla yine en büyük kısmı ücretli çalışanların oluşturduğu görülmektedir. Geri kalan katılımcıların %4’ü işyerinin sahibi, %3’ü işyerinin ortağı ve % 0.3’ü aileden birinin işyerinde yöneticidir. Bu konuda bilgi vermeyen katılımcı oranı %0.4 iken (2 katılımcı), diğer seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı da %0.2’dir (1 katılımcı). Bu katılımcı burslu doktora öğrencisi olduğunu belirtmiştir.

Burada dikkat çeken husus, 1985-1990 yıllarından itibaren yıllar geçtikçe mezun olanlar arasında ücretli çalışan oranındaki artıştır. Bu durum iki farklı olasılık akla getirmektedir. Birincisi, 1985’li yıllarda mezun olan katılımcıların yıllar içinde yükselerek işyeri sahibi/ortağı olma olasılığıdır. Bu durum zaman içinde yukarı doğru dikey bir toplumsal hareketliliği işaret etmektedir. İkinci olasılık ise geçmişte mezunların bir kısmının hemen mezuniyetlerinden sonra şirket kurabilecek/kendi

hesabına çalışabilecek kadar sermayeye sahip olmaları veya ekonomik koşullarının ya da sosyal çevresinin bunu gerçekleştirmeye daha elverişli olmasıdır. Nitekim 1980’li yıllardan itibaren gerek işgücü piyasasında meydana gelen değişimlerden (post fordist üretim örgütlenmesine geçiş ile gündeme gelen esnek istihdam, güvencesiz çalıştırma, taşeronlaşma vb. gelişmelerden) dolayı ve gerekse eğitilmiş işgücü sayısındaki artış ve bunlara bağlı olarak artan beyaz yakalı işsizliği ve prekarizasyon (Bora vd., 2011)’dan dolayı bu ikincisi daha güçlü bir olasılıktır.

Çizelge 19

*Katılımcıların İşteki Konumu*

Çalıştığı Kurumda Konumu		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
İşyerinin sahibi	f	8	5	5	2	0	20
	%	14.0	6.3	5.6	1.3	.0	4.0
İşyerinin ortağı	f	4	5	1	3	2	15
	%	7.0	6.3	1.1	1.9	1.8	3.0
Aileden birinin işyerinde yönetici	f	1	0	0	2	0	3
	%	1.8	.0	.0	1.3	.0	.6
Ücretli çalışan	f	43	69	83	153	108	456
	%	75.4	87.3	93.3	95.6	96.4	91.8
Diğer	f	0	0	0	0	1	1
	%	.0	.0	.0	.0	.9	.2
Yanıt yok	f	1	0	0	0	1	2
	%	1.8	.0	.0	.0	.9	.4
<b>Toplam</b>	f	57	79	89	160	112	497
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Kendisine ait işyeri sahibi/ortağı ya da yöneticisi olmayan toplam 459 kişinin çalıştığı kurum türü ve kodu mezuniyet yılı bazında Çizelge 20’de verilmektedir. Buna göre özel kurumda süresiz sözleşmeli çalışanlar %44.2 iken, kamuda kadrolu %24.8, sözleşmeli (toplam) %7 ve diğer statülerde çalışan %6.3’lük grupla birlikte toplam %31.8 oranındaki katılımcının kamu kurumlarında istihdam edildiği ortaya çıkmaktadır.

## Çizelge 20

*Katılımcıların Çalıştığı Kurum Türü ve Çalıştığı Kadro*

Çalıştığı Kurum Türü ve Kadro	Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam	
	1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010		
Kamu -kadrolu (657 ye tabii)	f	16	17	27	31	23	114
	%	36.4	24.6	32.5	20.3	20.9	24.8
Kamu sözleşmeli (399'a tabii)	f	1	1	2	0	6	10
	%	2.3	1.4	2.4	.0	5.5	2.2
Kamu (4B) statüsü)	f	0	0	1	2	7	10
	%	.0	.0	1.2	1.3	6.4	2.2
Kamu sözleşmeli (4C) statüsü	f	1	1	2	3	5	12
	%	2.3	1.4	2.4	2.0	4.5	2.6
Kamu -Diğer	f	2	4	5	14	4	29
	%	4.5	5.8	6.0	9.2	3.6	6.3
Özel kurum- süresiz sözleşmeli	f	18	33	32	76	44	203
	%	40.9	47.8	38.6	49.7	40.0	44.2
Özel kurum- süreli sözleşmeli	f	2	6	8	17	17	50
	%	4.5	8.7	9.6	11.1	15.5	10.9
Özel kurum-diğer	f	1	4	0	1	2	8
	%	2.3	5.8	.0	.7	1.8	1.7
Diğer (Vakıf/Özerk statülü vb.)	f	1	1	5	8	0	15
	%	2.3	1.4	6.0	5.2	.0	3.3
Yanıt yok	f	2	2	1	1	2	8
	%	4.5	2.9	1.2	.7	1.8	1.7
<b>Toplam</b>	f	44	69	83	153	110	459
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Bu verilerden (Çizelge 20) hareketle çalışma grubunu oluşturan katılımcıların büyük oranda özel kurumlarda süresiz olarak ve kamu kurumlarında kadrolu olarak çalıştıklarını söylemek mümkündür. Öte yandan kamu kurumlarında sözleşmeli olarak çalışanlar ile özel kurumlarda süreli sözleşmeli olarak çalışan katılımcılar görece az sayıda olmakla birlikte sayılarının yıllar içinde artış gösterdiği de dikkat çeken diğer bir husustur.

Çizelge 21 çalışma grubundaki tüm katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumlarını göstermektedir. Buna göre annelerin %30.2'si üniversite mezunudur ve bu oran en yüksektir. %26.8 oranıyla lise/meslek lisesi mezunu olanlar, ikinci büyük kesimi oluşturmaktadır. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise %44.8'lik oranla en yüksek sayıyı üniversite mezunları oluşturmakta, bunu %23.3'lük oranla lise/meslek lisesi mezunu babalar izlemektedir.

Anne-babanın eğitim durumları (Çizelge 21) ile ilgili dikkat çeken bir husus her iki ebeveyn için de ileri düzeyde eğitim almış olanların en büyük oranda bulunmasıdır. Anne ve babalardan üniversite mezunu olanlar ve yüksek lisans yapanların toplamı sırasıyla %33.5 ve %54.2'tür. Bu rakamlara lise mezunları da eklendiğinde en az lise mezunu olan anne ve babaların oranı %60.3 ve %77.5'tir. Bu oranlar çalışma grubundaki 533 kişinin çoğunun ebeveynlerinin iyi eğitim almış olduklarını göstermektedir. Söz konusu bulgular, ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin, çocukların başarılarındaki etkisini gösteren Köse (2006/2007)'nin bulguları ile örtüşmektedir. Bu konuda dünyada da benzer bulgular elde edilmiştir. Zaidi ve Zolyomi (2007), Avrupa Birliği'ne üye ülkelerinde Gelir ve Yaşam Koşullarına dair İstatistikleri kullanarak belirli avantajların ve dezavantajların kuşaklararası aktarımını göstermişler, bu bağlamda baba ve anne eğitim durumlarının çocuklarının başarısındaki etkisine dikkat çekmişlerdir.

Öte yandan lisans mezuniyet yılları bazında incelendiğinde 1985-1990 yıllarında mezun olanlardan babası en az lisans mezunu olanlar (lisans+lisansüstü) %31.2'dir. Sonraki yıllarda mezun olanlar için bu oranın artan bir seyir izlediği dikkat çekmektedir. 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005 yılları için söz konusu oranlar %48.2, %59.8, %61.8 olarak hesaplanmıştır. Yalnızca 2006-2010 yılları arasında babası lisans mezunu olanların oranı azalmıştır (%55.1).

Mezuniyet yılları bazında annesi en az lisans mezunu olanların sayısı hesaplandığında yine benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. Buna göre 1985-1990, 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005, 2006-2010 yılları için annesi en az lisans mezunu olan katılımcıların oranı sırasıyla %13.1, %19.3, %41.3, %41.2, %36.3'tür. Bu tablodan hareketle, hem anne hem de babaların lisans mezuniyeti olma oranlarının geçmişten bugüne artış eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür.



Çizelge 22 katılımcının öğrencilik yıllarında babanın çalışma durumunu göstermektedir. Çizelgeye göre toplamda babaların %97.9 oranında çalıştığı görülmektedir.

Aynı Çizelgeye (Çizelge 22'ye) mezuniyet yılları bazında bakıldığında ise geçmişten bugüne mezun olan katılımcıların verdikleri bilgiler babanın çalışma durumu ile ilgili çok büyük bir farklılığın olmadığını göstermektedir. 1985-1990 yıllarından itibaren mezun olan tüm katılımcıların babaları çok büyük oranda (%95 ve üzeri olmak üzere) çalışmaktadır.

Çizelge 22

*Katılımcıların Baba Çalışma Durumu*

Öğrencilik Yıllarında Babanın Çalışma Durumu		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Evet	f	58	81	91	167	125	522
	%	95.1	97.6	98.9	98.2	98.4	97.9
Hayır	f	0	1	1	1	2	5
	%	.0	1.2	1.1	.6	1.6	.9
Vefat etmiş	f	2	1	0	0	0	3
	%	3.3	1.2	.0	.0	.0	.6
Her zaman değil	f	0	0	0	2	0	2
	%	.0	.0	.0	1.2	.0	.4
Yanıt yok	f	1	0	0	0	0	1
	%	1.6	.0	.0	.0	.0	.2
Toplam	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Lisans mezuniyet yılları bazında annenin çalışma durumu ise Çizelge 23'de görülmektedir. Buna göre toplamda annelerin %44.7'si çalışmakta, %54.4'ü çalışmamaktadır.

Çizelge 23'e mezuniyet yılları bazında bakıldığında yıllar geçtikçe mezun annelerinin çalışma oranında dikkat çekici bir artış olduğu görülmektedir. 1985-1990 yılları arasında mezun olan katılımcı annelerinden %19.7'si çalışırken, 2006-2010

yılları arasında bu oranın %44.9'a yükseldiği görülmektedir. Bu artış, mezun katılımcıların giderek daha büyük oranda çalışan kadınların çocukları olduğunu göstermektedir.

Çizelge 23

Katılımcıların Anne Çalışma Durumu

Öğrencilik Yıllarında Annenin Çalışma Durumu		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Evet	f	12	25	44	100	57	238
	%	19.7	30.1	47.8	58.8	44.9	44.7
Hayır	f	48	57	48	69	68	290
	%	78.7	68.7	52.2	40.6	53.5	54.4
Her zaman değil	f	1	1	0	1	2	5
	%	1.6	1.2	.0	.6	1.6	.9
<b>Toplam</b>	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Çizelge 24'de katılımcıların annelerini işteki konumlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu soruya 533 kişilik çalışma grubundan 447 kişi yanıt vermiştir çünkü bir önceki soruda annesinin çalışmadığını söyleyen 290 kişiden (Çizelge 23) 86'sı bu soruyu yanıtlamadan geçmiştir. Geri kalan 193 kişi (%43.2) annesini ev kadını olarak, 11 kişi (%2.5) de emekli olarak işaretlemiştir (Çizelge 24).

Çizelge 24'da verilen genel toplamlara bakıldığında %43.2'lik oranla en çok sayıda annenin ev kadını olduğu görülmektedir. Yukarıda değinilen 86 kişilik grup hiç katılmadan hesaplanan bu değer bile oldukça dikkate değerdir. Anneler içinde %42.3'lük oranla ikinci büyük kesimi ücretli-maaşlı olarak bir kamu kurumunda çalışanlar oluşturmaktadır.

## Çizelge 24

*Katılımcıların Annelerinin İşteki Konumu*

<b>Annelerin İşteki Konumu</b>		<b>Lisans Mezuniyet Yılı</b>					<b>Toplam</b>
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
İşsiz, arasıra iş bulduğunda çalışıyor	f	0	1	0	1	2	4
	%	.0	1.7	.0	.7	1.7	.9
(yalnız anneler için) Ev kadını	f	23	31	32	52	55	193
	%	59.0	52.5	40.0	34.0	47.4	43.2
Ücretli-maaşlı kamu çalışanı	f	11	20	36	77	45	189
	%	28.2	33.9	45.0	50.3	38.8	42.3
Ücretli-maaşlı özel (bir) kuruluş çalışanı	f	1	2	4	15	3	25
	%	2.6	3.4	5.0	9.8	2.6	5.6
Kendi hesabına serbest çalışan (yanında işçi çalıştırmıyor)	f	0	1	4	0	2	7
	%	.0	1.7	5.0	.0	1.7	1.6
Kendi hesabına serbest çalışan (yanında işçi çalıştırıyor)	f	0	0	0	4	2	6
	%	.0	.0	.0	2.6	1.7	1.3
Emekli	f	1	0	2	2	6	11
	%	2.6	.0	2.5	1.3	5.2	2.5
Yurtdışında işçi	f	0	2	0	1	0	3
	%	.0	3.4	.0	.7	.0	.7
Kendi toprağında çiftçi	f	1	2	2	0	0	5
	%	2.6	3.4	2.5	.0	.0	1.1
Diğer	f	2	0	0	1	1	4
	%	5.1	.0	.0	.7	.9	.9
Toplam	f	39	59	80	153	116	447
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Katılımcıların %0.9'unu oluşturan 4 kişi ise annelerinin işteki konumları için “diğer” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bunlardan biri annesinin işi hakkında açıklama yapmazken diğer 3 kişi annesinin işini “dışarıdan sigortalanmış emekli olmuştu”, “zaman zaman dışarıya dikiş-örgü yapardı”, “önce sekreter sonra reklam ajansı sahibi” biçiminde aktarmışlardır.

Lisans mezuniyet yılları bazında incelendiğinde 1985-1990 yıllarından itibaren anne istihdamlarındaki artışın özellikle ücretli-maaşlı olarak bir kamu kurumunda çalışanlar için söz konusu olduğu görülmektedir. Bu artışı gösteren oranlar, çocukları 1985-1990, 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005, 2006-2010 yıllarında mezun olan anneler için sırasıyla %28.2, %33.9, %45.0, %50.3 ve %38.8'dir. Bu rakamlarda 2006-2010 yılları arasında istisnai bir düşüş olsa da, genel itibariyle yükselen bir eğilim olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 25'de katılımcıların mezuniyet yılları bazında babalarının işteki konumları verilmiştir. Babası çalışmayan 5 kişi (Çizelge 22) dışındaki herkesin (528 kişi) babalarının işteki durumlarını belirttiği, yalnızca bir kişinin bu konuda bilgi vermediği görülmektedir (Çizelge 25).

Babaların işteki konumu ile ilgili genel toplamlara bakıldığında %56.4'lük oranla en çok sayıda babanın ücretli-maaşlı olarak bir kamu kurumunda çalıştığı görülmektedir. %14.4'lük bir grup ise ücretli-maaşlı olarak birinin yanında ya da özel bir kuruluştaki çalışmaktadır. (Çizelge 25).

Katılımcıların %0.8'ini oluşturan 4 kişi ise babalarının işteki konumları için "diğer" seçeneğini işaretlemişlerdir. Babaları birden fazla işe sahip ya da birden fazla iş konumu bulunan katılımcılar bunu "diğer" seçeneğinde belirtmişlerdir. Bu babalardan biri hem ücretli-maaşlı olarak bir kamu kuruluşunda çalışmakta, hem de kendi hesabına serbest çalışıp yanında işçi çalıştırmaktadır. İkincisi, hem kendi hesabına serbest çalışıp yanında işçi çalıştırmakta, hem de emeklidir. Üçüncüsü, hem ücretli-maaşlı olarak bir kamu kuruluşunda çalışmakta, hem de kendi hesabına serbest çalışıp yanında işçi çalıştırmamaktadır. Dördüncüsü ise işsiz olup ara-sıra iş bulduğunda ve ücretli-maaşlı olarak birinin yanında ya da özel bir kuruluştaki çalışmaktadır.

Çizelge 25 lisans mezuniyet yılları bazında incelendiğinde özellikle kendi hesabına serbest çalışıp yanında işçi çalıştırmayan babaların oranında 1985-1990 yıllarından itibaren azalma olduğu görülmektedir. Bu düşüşü gösteren oranlar, 1985-1990, 1991-1995, 1996-2000, 2001-2005, 2006-2010 yılları için sırasıyla %25, %16, %15.4, %9.5 ve %11.8'dir.

## Çizelge 25

*Katılımcıların Babalarının İşteki Konumu*

Babanın İsteki Konumu		Lisans Mezuniyet Yılı					Toplam
		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	
Kendi toprağında çiftçi	f	0	2	2	1	2	7
	%	.0	2.5	2.2	.6	1.6	1.3
İşsiz, arasıra iş bulduğunda çalışıyor	f	1	0	0	2	3	6
	%	1.7	.0	.0	1.2	2.4	1.1
Ücretli-maaşlı kamu çalışanı	f	26	51	49	100	72	298
	%	43.3	63.0	53.8	59.2	56.7	56.4
Ücretli-maaşlı özel (bir) kuruluş çalışanı	f	7	5	18	28	18	76
	%	11.7	6.2	19.8	16.6	14.2	14.4
Kendi hesabına serbest çalışan (yanında işçi çalıştırmıyor)	f	6	4	3	15	9	37
	%	10.0	4.9	3.3	8.9	7.1	7.0
Kendi hesabına serbest çalışan (yanında işçi çalıştırıyor)	f	15	13	14	16	15	73
	%	25.0	16.0	15.4	9.5	11.8	13.8
.Emekli	f	2	4	4	6	6	22
	%	3.3	4.9	4.4	3.6	4.7	4.2
Yurtdışında işçi	f	1	2	0	1	0	4
	%	1.7	2.5	.0	.6	.0	.8
Diğer	f	1	0	1	0	2	4
	%	1.7	.0	1.1	.0	1.6	.8
Yanıt yok	f	1	0	0	0	0	1
	%	1.7	.0	.0	.0	.0	.2
<b>Toplam</b>	f	60	81	91	169	127	528
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Katılımcıların kardeş sayısına dair bilgiler Çizelge 26'de verilmektedir. Buna göre çalışma grubunda bulunanlar %91.4 oranında kardeş sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hemen hemen yarısı (%49'u), kendisi de dâhil olmak

üzere iki kardeştir. Dört ve daha çok kardeş sayısı olan katılımcıların tümünün oranı ise %16'yı geçmemektedir.

Çizelge 26

*Katılımcıların Kardeş Sayısı*

<b>Kardeşi var mı?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	487	91.4
Hayır	46	8.6
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

<b>Kardeş Sayısı (kendisi de dahil)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2	261	49
3	143	26.8
4	44	8.3
5	17	3.2
6	13	2.4
7	4	.8
8	2	.4
9	1	.2
10	2	.4
Uygulanamaz (kardeşi yok)	46	8.6
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Katılımcıların kız kardeşlerine dair eğitim durumları Çizelge 27'de gösterilmektedir. Buna göre kız kardeşlerin %54.1'lik çoğunluğu üniversite mezunudur. %17'lik oranla yüksek lisans ve doktora yapan kız kardeşler de eklendiğinde en az lisans mezunu kız kardeşlerin oranı toplam %71.1'dir. Lise mezunu olanların %19.7 olduğu dikkate alınırsa, katılımcıların kız kardeşlerinden oldukça önemli bir bölümünün en az lise mezunu olduğu belirtilebilir ki bu durum ebeveynlerin kız çocuklarını okutma konusunda olumlu bir yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. (Çizelge 27).

Çizelge 27

*Katılımcıların Kız Kardeşlerinin Eğitim Durumu*

<b>Eğitim</b>	1. kız kardeş f	2. kız kardeş f	3. kız kardeş f	4. kız kardeş f	5. kız kardeş f	6. kız kardeş f	7. kız kardeş f	8. kız kardeş f	<b>Toplam f</b>	<b>Toplam %</b>
Okumaz yazmaz	2	2	1	-	-	-	-	-	5	1.1
Okur-yazar	2	-	-	-	-	-	-	-	2	.4
İlkokul	14	6	3	1	-	1	-	-	25	5.5
Ortaokul	5	-	1	-	-	-	-	-	6	1.3
İlköğretim	4	-	-	-	-	-	-	-	4	.9
Lise/ Meslek.L.	58	20	5	3	1	-	1	1	89	19.7
Üniversite	172	50	12	7	4	-	-	-	245	54.1
Yüksek L./Doktora	56	18	2	1	-	-	-	-	77	17
<b>Toplam</b>	313	96	24	12	5	1	1	1	453	100

Çizelge 28’de katılımcıların erkek kardeşlerine dair eğitim durumları verilmektedir. Erkek kardeşlerde de -kız kardeşlerde olduğu gibi- büyük çoğunluğun (%52.4) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. %16.5 orandaki yüksek lisans ve doktora yapan erkek kardeşler de eklendiğinde en az lisans mezunu erkek kardeşlerin oranı toplam %68.9’dur (Çizelge 28). Bu rakam erkek kardeşlerin büyük kısmını kapsamaktadır ve en az lisans mezunu kız kardeşlerin oranı (%71.1) ile birbirine çok yakındır. Üniversite mezunu olmayan erkek kardeşler ise %22.3 oranında lise/meslek lisesi, %4.5 oranında ortaokul, %1 oranında ilköğretim, %3.1 oranında ilkokul mezunlardır. Bu sonuçlara göre katılımcı ebeveynlerinin büyük oranda erkek ve kız çocuklarının her ikisini de okutma eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 28

*Katılımcıların Erkek Kardeşlerinin Eğitim Durumu*

<b>Eğitim</b>	1.erkek	2.erkek	3.erkek	4.erkek	5.erkek	<b>Toplam</b>	<b>Toplam</b>
	kardeş	kardeş	kardeş	kardeş	kardeş	<b>f</b>	<b>%</b>
	f	f	f	f	f		
Okumaz yazmaz	1	-	-	-	-	1	.2
Okur-yazar	-	-	-	-	-	-	-
İlkokul	8	4	-	1	-	13	3.1
Ortaokul	9	4	5	1	-	19	4.5
İlköğretim	2	1	1	-	-	4	1
Lise-Meslek lisesi	69	17	4	3	-	93	22.3
Üniversite	150	50	15	3	1	219	52.4
Yüksek L. Doktora	58	8	2	1	-	69	16.5
<b>Toplam</b>	297	84	27	9	1	418	100

Çizelge 29a ailelerin katılımcının öğrencilik yıllarındaki varlık durumunu göstermektedir. Buna göre ailelerin %25.9'u 'ev ve araba' sahibi iken, %20.1'i yalnızca 'ev' sahibidir. %6.6 oranında aile 'ev, araba ve yazlık'a, %5.1 oranında aile yalnızca 'araba'ya, %3.9 oranında aile ise 'ev, araba ve arazi'ye sahiptir. Bu rakamlar katılımcıların varlık durumuna dair hesaplanan en yüksek oranlardan birkaçıdır.

Çizelge 29a

*Katılımcıların Aile Varlık Durumu*

<b>Öğrencilik Yıllarında Ailenin Sahip Olduğu Varlıklar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yalnızca ev sahibi	107	20.1
Yalnızca araba sahibi	27	5.1
Yalnızca arazi sahibi	13	2.4
Ev ve araba sahibi	138	25.9
Ev ve yazlık ev sahibi	3	.6
Ev ve oturlan dışında başka ev sahibi	9	1.7
Ev ve arazi sahibi	17	3.2
Ev ve dükkan sahibi	2	.4
Araba ve arazi sahibi	3	.6
Araba ve dükkan sahibi	1	.2
Araba ve yazlık ev sahibi	3	.6
Arazi ve dükkan sahibi	2	.4
Ev,araba ve yazlık ev sahibi	35	6.6
Ev, araba ve oturlan dışında başka ev sahibi	16	3.0
Ev, araba ve arazi sahibi	21	3.9
Ev, araba ve dükkan sahibi	8	1.5
Ev, yazlık ev ve oturlan dışında başka ev sahibi	2	.4
Ev, yazlık ev ve arazi sahibi	2	.4
Ev, oturlan dışında başka ev ve arazi sahibi	4	.8
Ev, oturlan dışında başka ev ve dükkan sahibi	2	.4
Ev, arazi ve dükkan sahibi	2	.4
Araba, yazlık ve arazi sahibi	1	.2
Ev, araba, yazlık ev ve oturlan dışındai bir ev sahibi	14	2.6

<b>Öğrencilik Yıllarında Ailenin Sahip Olduğu Varlıklar (Devamı)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ev, araba, yazlık ev ve dükkan sahibi	1	.2
Ev, araba, oturlan dışında başka ev ve arazi sahibi	10	1.9
Ev, araba, oturlan dışında başka ev ve dükkan sahibi	1	.2
Ev, araba, arazi ve dükkan sahibi	7	1.3
Ev, yazlık ev, oturlan dışında başka ev ve arazi sahibi	1	.2
Ev, yazlık ev, arazi ve dükkan sahibi	1	.2
Ev, oturlan dışında başka ev, arazi ve dükkan sahibi	1	.2
Ev, araba, yazlık ev, oturlan dışında bir ev ve arazi sahibi	8	1.5
Ev, araba, yazlık ev, oturlan dışında bir ev ve dükkan sahibi	3	.6
Ev, araba, oturlan dışında bir ev, arazi ve dükkan sahibi	11	2.1
Hepsine sahip (ev, araba, yazlık ev, oturlan dışında bir ev, arazi ve dükkan sahibi)	12	2.3
Hiçbirine sahip değil	38	7.1
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100</b>

Çizelge 29a'da ayrıntılı verilen ailenin varlık durumuna ilişkin veriler Çizelge 29b'de biraz daha sadeleştirilmiştir.

Çizelge 29b

*Katılımcıların Aile Varlık Durumu*

<b>Öğrencilik Yıllarında Ailenin Sahip Olduğu Varlıklar</b> (ev, araba, yazlık ev, oturlan dışında bir ev, arazi, dükkan)	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbirine sahip olmayan aileler	38	7.1
Yalnızca birisine sahip olan aileler	147	27.6
İki tanesine sahip olan aileler	178	33.4
Üç tanesine sahip olan aileler	93	17.4
Dört tanesine sahip olan aileler	43	8.1
Beş tanesine sahip olan aileler	22	4.1
Hepsine sahip olan aileler	12	2.3
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 29b'de görüldüğü gibi, listede verilen varlıklardan en fazla birine sahip olanlar (27.6+7.1) %34.7'dir. Bu rakam katılımcı ailelerinden en az varlığa sahip olanların oranını göstermektedir ve azımsanmayacak kadar önemli bir sayıyı işaret etmektedir. İki ve üç varlığa sahip olan ailelerin oranı ise (33.4+ 17.4) %50.8 olarak hesaplanmıştır. Bu rakam, katılımcı ailelerinin varlık durumu açısından en fazla yoğunlaştıkları katmanı göstermektedir. Bir başka deyişle mezunların yarıdan fazlası ailelerinin iki ya da üç (mal/mülk/gayrimenkul vb.) varlık sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Geri kalanlar ise en az dört varlık sahibi olanların oluşturduğu grup olarak tanımlanabilir. Bu oran ise (8.1+4.1+2.3) %14.5'tur. Buna göre, katılımcılar arasında aileleri en varlıklı olanlar % 14.5 oranındadır.

Çizelge 30a katılımcı öğrencilik yıllarında iken ailenin temel olarak hangi gelirle(rlle) geçindiğini göstermektedir. Aile gelir durumunun incelendiği bu çizelgede verilen ayrıntılı bilgi Çizelge 30b'de sadeleştirilmiştir.

Çizelge 30a

*Katılımcıların Aile Gelir Durumu*

<b>Öğrencilik Yıllarında Aileyi Geçindiren Gelir Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Maaş/ücret	372	69.8
Kira	3	.6
Kar	1	.2
Ticari gelir	39	7.3
Tarımsal gelir	7	1.3
Maaş/ücret+ kira	44	8.3
Maaş/ücret+ kar	4	.8
Maaş/ücret+ ticari gelir	27	5.1
Maaş/ücret+ tarımsal gelir	11	2.1
Kira+ kar	3	.6
Kira+ticari gelir	3	.6
Ticari gelir+tarımsal gelir	3	.6
Maaş/ücret+ kar+ ticari gelir	1	.2
Maaş/ücret+ kira+ ticari gelir	3	.6
Maaş/ücret+ kira+ tarımsal gelir	4	.8
Maaş/ücret+ ticari gelir+ tarımsal gelir	2	.4
Kar+ ticari gelir+ tarımsal gelir	1	.2
Kira+ticari gelir+ tarımsal gelir	1	.2
Kar+ ticari gelir	4	.8
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 30b

*Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Gelir Türü Sayısı*

<b>Öğrencilik Yıllarında Aileyi Geçindiren Gelir Türü Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1	422	79.2
2	99	18.6
3	12	2.2
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 30a'ya göre, %69.8 oranıyla en fazla aile maaş/ücret gelirleriyle geçinmektedir. Katılımcılar içinde, ailenin gelir kaynağı olarak maaş/ücret dışında kira, ticarî gelir vb. ek gelire sahip olanların oranları çok düşüktür.

Çizelge 30b'de ailenin gelir durumu ile ilgili veriler kullanılmış ve aileyi geçindiren gelir türü sayıları hesaplanmıştır. Buna göre, katılımcı ailelerinin büyük çoğunluğunu oluşturan %79'u yalnızca bir gelir kaynağına sahiptir. Bu rakamın % 69.8'ini maaş/ ücret ile geçinenlerin oluşturduğu hatırlanırsa (Çizelge 30a) yalnızca 'kar', 'ticari gelir' ya da 'tarımsal gelir'e sahip olanların yaklaşık %9'luk bir bölüme tekabül ettiği söylenebilir. Aynı çizelgede, ailesi iki gelir kaynağına sahip olan katılımcıların oranı %18.6, üç gelir kaynağına sahip olanların oranı ise %2.2 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 31a katılımcıların öğrencilik yıllarında erişimlerine açık olarak bulunan materyal ve olanaklar verilmiştir. Bu olanaklardan yararlanma/yoksunluk durumlarının belirlenmesi katılımcının sahip olduğu kültürel sermaye hakkında ipucu edinmek içindir.

#### Çizelge 31a

##### *Katılımcıların Öğrencilik Yıllarında Erişimine Açık Olan Materyal ve Olanaklar*

##### **Öğrencilik Yıllarında Erişime Açık Bulunan Materyal ve Olanaklar**

Çalışma masası	Çalışma odası	Bilgisayar*	TV	Şiir kitapları, romanlar	Kasetçalar/ VCD	Hesap makinesi	Sözlük	Günlük Gazete	Kaynak kitaplar
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
431	295	162	448	396	387	409	476	371	417

\* Türkiye'de kişisel bilgisayarların yaygınlaşmaya başlaması 90'lı yıllardır. Bu değişken daha önceki yıllar için bir ölçüt oluşturmamaktadır.

Çizelge 31a' da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 533 katılımcı arasından 431'i çalışma masasına, 295'i çalışma odasına, 162'si bilgisayara, 371'i günlük gazete, 396'sı şiir kitapları ve romanlara, 387'si kasetçalar/VCD' ye, 409'u hesap

makinesine, 476'sı sözlüğe, 448'i TV'ye, 417'si de kaynak kitaplara erişim olanakları olduğunu belirtmişlerdir.

Birçok katılımcı Çizelge 31a'da görülen olanakların birden çoğunu işaretleyebildikleri için bu çizelgede yüzde oranları ve toplam katılımcı sayısı belirtilmemiştir. Çizelge 31b'de ise katılımcıların Çizelge 31a'da verilen bazı kültürel materyallerden (Şiir kitapları, romanlar, Kasetçalar/VCD, Hesap makinesi, Sözlük, Günlük Gazete, kaynak kitapları) kaç tanesine sahip oldukları/erişebildikleri görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılanların 250'den fazlası bu olanakların hepsine erişebilmektedir. Bu rakam tüm katılımcıların (533 kişi) neredeyse yarısıdır ve katılımcıların kültürel sermayelerine dair önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir.

#### Çizelge 31b

##### *Katılımcıların Erişimine Açık Olarak Bulunan Kültürel Materyaller*

<b>Öğrencilik Yıllarında Erişime Açık Bulunan Kültürel Materyaller</b> (Şiir kitapları, Romanlar, Kasetçalar/VCD, Hesap makinesi, Sözlük, Günlük Gazete, Kaynak kitapları)	<b>f</b>	<b>%</b>
hiçbirine erişimi yok	17	3.2
yalnızca birine erişimi var	23	4.3
iki tanesine erişimi var	36	6.8
üç tanesine erişimi var	61	11.4
dört tanesine erişimi var	56	10.5
beş tanesine erişimi var	86	16.1
hepsine erişimi var	254	47.7
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Katılımcılar arasında yukarıda sayılan materyallerden 5 tanesine erişimi olanlar %16.1, dört tanesine erişimi olanlar %10.5, üç tanesine erişimi olanlar %11.4, iki tanesine erişebilenler %6.8, yalnızca birine erişebilenler ise %4.3'tür. Bu materyallerden hiçbirine erişemeyenler ise katılımcıların %3.2'sini oluşturmaktadır.

Çizelge 31a ve Çizelge 31b’de görüldüğü gibi katılımcıların aileleri büyük oranda kendilerine kültürel olanaklar ve araçlar sunmuşlardır. Bir başka deyişle katılımcıların yarısından fazlası alanyazında “kültürel sermaye” olarak adlandırılan sermaye tipini ailelerinden devralmış görünmektedirler.

Katılımcıların öğrencilik yıllarında (ilköğretim-lise yılları) ailelerinin sahip olduğu sosyal çevreye dair bazı özellikler Çizelge 32a’da verilmiştir. Bu sorular hazırlanırken söz konusu sosyal çevrenin eğitim ve işle ilgili bazı avantaj ve dezavantajlar getireceği düşüncesinden yola çıkılmış, aileden gelen sosyal sermaye ile ilgili bir kanı edinmeye yönelik olmasına özen gösterilmiştir.

### Çizelge 32a

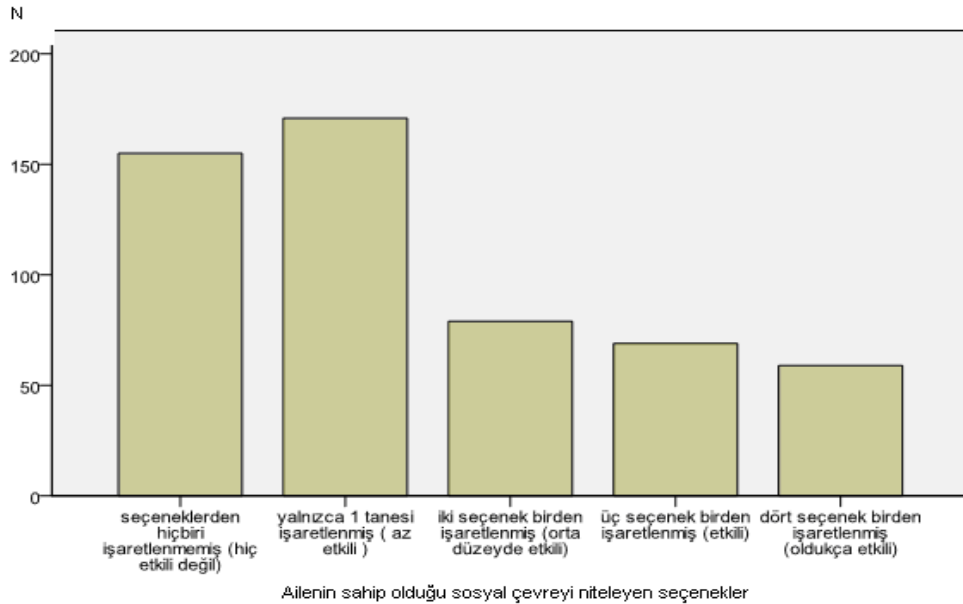
#### *Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevre*

<b>Ailenin Sahip Olduğu Sosyal Çevrenin Durumu</b>		<b>f</b>
Yarı zamanlı ya da tam zamanlı iş bulmakta etkili olabilen sosyal bağlantılara sahiplerdi.	evet	178
	hayır	355
Gerektiğinde (örneğin başka bir kente yerleşsem) konut/oturacak yer bulmam konusunda yardımcı olan sosyal ilişkilere sahiplerdi.	evet	209
	hayır	324
Eğitim hayatım ile ilgili seçim yaparken beni yönlendiren, bilinçli kararlar almam için bana destek olan sosyal ilişkilere sahiplerdi.	evet	288
	hayır	245
Yurtdışında okumak istesem bana destek olacak/yardımcı olacak sosyal bağlantılara sahiplerdi.	evet	97
	hayır	436

Çizelge 32a’da görüldüğü gibi, katılımcıların geldikleri ailelerin sosyal ilişkilerine dair en çok işaret ettikleri özellik eğitim hayatları ile ilgili kendilerini yönlendiren, bilinçli kararlar almada onlara destek olan ilişkilere sahip olmalarıdır. Soru formunu yanıtlayan 533 kişi içerisinde 288 kişi bu seçeneği işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının öğrenci iken kendilerini eğitimleri ile ilgili destekleyen bir sosyal çevreye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, çalışmaya katılan 533 kişinin 209'u ailesinin gerektiğinde (örneğin başka bir kente gitse) konut/oturacak yer bulmak konusunda yardımcı olan sosyal ilişkilere sahip olduğunu, 178'i ailesinin sahip olduğu sosyal çevrenin yarı zamanlı ya da tam zamanlı iş bulmakta etkili olabildiğini, 97'si ise yurtdışında okumak istese ailesinin kendisine destek olacak/yardımcı olacak sosyal bağlantılara sahip olduğunu belirtmektedir. (Çizelge 32a)

Çizelge 32a'daki rakamlar hangi seçeneğin kaç kişi tarafından işaretlendiğini gösterse de, bu soruda birden fazla seçeneği işaretlemek mümkün olduğu için tek kişinin kaç seçeneği işaretlediğini göstermemektedir. Bu nedenle katılımcıların her birinin kaç seçeneği işaretlediğine dair bir şekil (şekil 3) ve Çizelge (Çizelge 32b) daha verilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevresi İle İlgili İşaretlediği Seçenek Sayısı (Çizelge 32a-sadeleştirilmiş)

Şekil 3'de görüldüğü gibi ailenin sahip olduğu sosyal çevreyi niteleyen seçeneklerden (Çizelge 32a) dört tanesini birden işaretleyen katılımcılar için aile sosyal çevresi -eğitim ve iş hayatında sundukları destek açısından- 'oldukça etkili', üçünü işaretleyenler için 'etkili', ikisini işaretleyenler için 'orta düzeyde etkili', birini işaretleyenler için 'az etkili' olarak tanımlanmıştır. Bu seçeneklerden hiçbirini işaretlemeyen katılımcılar için ise aile sosyal çevresini nitelemek için -eğitim ile işle ilgili olarak- 'hiç etkili değil' ifadesi kullanılmıştır.

Çizelge 32b’de görüldüğü gibi ailenin sosyal çevresini niteleyen seçeneklerden hepsini işaretleyenler katılımcıların %11.1’idir ve dolayısıyla bu grubun aile sosyal çevresi ‘oldukça etkili’dir. Seçeneklerden üçünü işaretleyen %12.9’luk grubun aile sosyal çevresi etkili, ikisini işaretleyen %14.8’lik grubun aile sosyal çevresi ise orta düzeyde etkilidir. Katılımcılardan tek seçenek işaretleyenlerin oluşturduğu %32.1’lik en kalabalık grubun aile sosyal çevresi ‘az etkili’ iken hiçbirini işaretlemeyen %29.1’lik grubun aile sosyal çevresi ise ‘hiç etkili değil’dir.

Çizelge 32b

*Katılımcıların Ailesinin Sahip Olduğu Sosyal Çevrenin Etkisi*

<b>Ailenin sahip olduğu sosyal çevre ile ilgili işaretlenen seçeneklerin sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
seçeneklerden hiçbiri işaretlenmemiş	155	29.1
yalnızca bir tanesi işaretlenmiş	171	32.1
iki seçenek birden işaretlenmiş	79	14.8
üç seçenek birden işaretlenmiş	69	12.9
dört seçenek birden işaretlenmiş	59	11.1
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

Katılımcılardan aile sosyal çevreleri ‘orta düzeyde etkili’, ‘etkili’ ve ‘oldukça etkili’ olanların toplamı (11.1+12.9+14.8) %38.8’dir. Bu rakam, aile sosyal çevreleri ‘az etkili’ olan %32.1’lik gruptan da, hiç etkili olmayan %29.1’lik gruptan da büyüktür. Dolayısıyla katılımcılardan sosyal sermaye açısından en çok desteklenenler aynı zamanda sayıca da diğerlerinden daha fazla olan bu %38.8’lik katılımcı grubudur.

Kısacası bu veriler, katılımcıların çoğunun özellikle eğitim ve iş hayatlarında farklı düzeylerde “sosyal sermaye”lerle desteklendiklerini, ancak yaklaşık üçte birinin bu anlamda desteklenmediklerini göstermektedir.

Katılımcıların üniversiteye gitmeden önce en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri lisans mezuniyet yılı bazında Çizelge 33’de verilmektedir. Buna göre, tüm yıllarda katılımcıların büyük çoğunluğu üniversiteye girmeden önce en uzun süre büyükşehir’de yaşadıklarını belirtmişlerdir.

## Çizelge 33

*Katılımcıların Üniversiteye Gitmeden Önce En Uzun Süre Yaşadığı Yerleşim Yeri*

		<b>Lisans Mezuniyet Yılı</b>					
<b>Yerleşim Yeri</b>		1985-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	<b>Toplam</b>
Büyük şehir	f	42	47	47	80	47	263
	%	68.9	56.6	51.1	47.1	37.0	49.3
İl Merkezi	f	13	19	26	61	46	165
	%	21.3	22.9	28.3	35.9	36.2	31.0
İlçe	f	4	12	13	22	29	80
	%	6.6	14.5	14.1	12.9	22.8	15.0
Belde/köy/ bucak	f	1	3	5	6	5	20
	%	1.6	3.6	5.4	3.5	3.9	3.8
Yurtdışı	f	1	1	0	0	0	2
	%	1.6	1.2	.0	.0	.0	.4
Yanıt yok	f	0	1	1	1	0	3
	%	.0	1.2	1.1	.6	.0	.6
<b>Toplam</b>	f	61	83	92	170	127	533
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Genel toplamlara bakıldığında, katılımcıların yaklaşık yarısının büyük şehirde, %31.0'inin ise il merkezinde yaşamış oldukları görülmektedir. Bu rakamlar çalışmaya katılan mezunların çok büyük oranda kentte büyümüş olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların çocukları olup olmadığına ve çocuk sayılarına dair bilgiler Çizelge 34'de verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılanların %62.9'u çocuk sahibi değilken, %37.1'ini oluşturan 198 kişi çocuk sahibidir. Çocuk sahibi olanların çoğu ise 1 ya da 2 çocukludur.

Çizelge 34

*Katılımcıların Çocuk Sayısı*

<b>Çocuk Sahibi Olma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	198	37.1
Hayır	335	62.9
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100.0</b>

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1	126	63.6
2	59	29.8
3	3	1.5
4	1	0.5
Yanıt yok	9	4.6
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 35

*Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Durumu*

<b>Eğitim Durumu</b>	1. kız çocuk f	2. kız çocuk f	3. kız çocuk f	<b>Toplam f</b>
Okula gitmiyor	50	12	-	62
İlköğretim*	48	11	-	59
Lise-Meslek lisesi	9	1	-	10
Üniversite	2	1	-	3
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>25</b>	<b>-</b>	<b>134</b>

<b>Eğitim Durumu</b>	1.erkek çocuk f	2.erkek çocuk f	3.erkek çocuk f	<b>Toplam f</b>
Okula gitmiyor	37	6	-	43
İlköğretim*	42	7	-	49
Lise-Meslek lisesi	3	2	1	6
Üniversite	3	-	-	3
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>101</b>

\* İlköğretim sütununda hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinden mezun olanların toplamı verilmiştir

Çizelge 35’de katılımcıların çocuklarının eğitim durumları verilmiştir. Buna göre toplam 134 kız çocuğunun büyük oranda okula gitmeyenlerden ve ilköğretim çağındaki çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Okula gitmeyenlerin ve ilköğretim çağındaki kız çocukların toplamı 121’dir. Geri kalanlar ise 10 lise mezunu, 3 üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Katılımcıların erkek çocukları da kız çocukları gibi, genellikle ya okul çağında değildir ya da ilköğretim düzeyinde öğrencidir. Bu grup toplam 101 çocuktan 92’sini oluşturmaktadır. 6 kişi lise ve 3 kişi ise üniversite mezunudur.

Çocuklarının okul hayatının hangi eğitim seviyesine kadar sürmesini istedikleri sorulduğunda katılımcıların çoğu en yüksek düzeyi (yüksek lisans/doktora), geri kalanı ise üniversite/lisans düzeyini işaretlemişlerdir. (Çizelge 36) Bu anlamda kız ve erkek çocukları açısından kayda değer bir farklılık görünmemektedir.

Çizelge 36

*Katılımcıların Çocukları İçin Eğitim Beklentisi*

<b>Kız Çocuk Eğitim Beklentisi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Üniversite/ Lisans	28	19.0
Y. lisans/ Doktora	119	81.0
Toplam	147	100.0
<b>Erkek Çocuk Eğitim Beklentisi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Üniversite/ Lisans	26	21.7
Y. lisans/ Doktora	94	78.3
Toplam	120	100.0

Katılımcılara kız ve erkek çocukları için düşledikleri meslek(ler) sorulduğunda verilen yanıtlar çok çeşitli olmuştur. Hem kız hem de erkek çocukları için hemen her alan ve her meslek adı telaffuz edilmiş, özellikle daha “prestijli” ve “geçerli” sayılan mesleklere daha fazla gönderme yapılmıştır.

Bu sorunun iki kız, iki erkek çocuk için yanıtlanması istenmiştir. Her çocuk için verilen yanıtların ayrıntıları şöyledir:

Birinci kız çocuğu için “düşlediğiniz meslek” sorusuna 15 katılımcı “kendisi bilir” yanıtını vermiştir. Aynı biçimde meslek ismi vermeyen 6 katılımcı “mutlu olacağı, severek yapacağı bir meslek” yanıtı vermiştir. Meslek belirten katılımcılardan 15 kişi doktor, 5 kişi akademisyen, 5 kişi sanatçı/sanatla ilgili bir meslek, 5 kişi mühendis (bunlardan bir kişi bilgisayar mühendisi, bir kişi de havacılık mühendisi olarak isim belirtmiştir) 3 kişi hukukçu/avukat, 3 kişi öğretmen, 3 kişi tasarımcı, 2 kişi güzel sanatlarla ilgili bir meslek yanıtını vermiştir. Katılımcılar tarafından birer defa anılan diğer meslekler ise sosyolog, yazar, yönetmen, astronot, biyolog, dişçi, eczacı, girişimci, mimar, iç mimar, müzisyen, psikolog, sporcudur. Ayrıca meslek belirtmeyip alan belirten katılımcılar da olmuştur. Onların tercihleri ise uluslararası finans, uluslararası İlişkiler, halkla ilişkiler, iletişim, İngiliz filolojisi, işletme olmuştur. Öte yandan 5 katılımcı da kız çocukları için düşlediği meslek sorusuna “yok” yanıtını vermişlerdir.

İkinci kız çocuğu için “düşlediğiniz meslek” sorusuna yanıt verenlerden 3 kişi “kendi seçimi” yanıtını, bir kişi kendi seçeceği ve iyi yapacağı herhangi bir meslek yanıtını vermişlerdir. Meslek belirten 5 kişi doktor, 2 kişi mimar, 2 kişi avukat, 2 kişi işletme, 3 kişi mühendis (iki kişi mühendislik dallarını da -bilgisayar mühendisliği, endüstri mühendisi- belirtmiştir) yanıtını vermişlerdir. Geri kalan yanıtlar ise birer defa telaffuz edilmiş olan grafik, güzel sanatlar, matematik bölümleri ve akademisyen, sanatçı, tiyatro oyuncusu, eczacı meslekleridir. Çocuğunuz için düşlediğiniz meslek sorusuna ikinci kız çocuğu için “yok” diyen 1 kişi olmuştur.

Birinci erkek çocuğu için “düşlediğiniz meslek” sorusuna 7 katılımcı “kendisi ne isterse” yanıtını vermiştir. Yine meslek ismi vermeyen 5 katılımcı “onu mutlu edecek meslek” yanıtını vermiştir. Meslek belirtenlerden 19 kişi mühendis (bunlardan üç kişi elektrik-elektronik mühendisi, iki kişi bilgisayar mühendisi, iki kişi endüstri mühendisi, iki kişi de makine mühendisi, olarak isim belirtmiştir), 6 kişi doktor, 5 kişi hukukçu/avukat, 4 kişi sanatçı/sanatla ilgili bir meslek, 3 kişi sporcu/sporla ilgili bir meslek, 2 kişi akademisyen, 2 kişi mimar yanıtını vermiştir. Katılımcılar tarafından birer defa anılan diğer meslekler ise eczacı, futbolcu, matematikçi, yönetici, dişçi, öğretmen, işletmeci, müzisyen, NBA Basketbolcusu,

basketçi, Pilot, radyo-TV, televizyon programı sunucusu, yazar, astronot, yurtdışında akademisyen, tüccar, yemek sanatları/gurme olmuştur. Öte yandan 3 katılımcı da çocukları için düşlediği meslek sorusuna “hiç meslek düşlemedim”/”yok” yanıtını vermişlerdir.

İkinci erkek çocuğu için “düşlediğiniz meslek” sorusuna karşılık olarak 1 kişi “kendi düşlediği meslek” yanıtını vermiştir. Bu soruya katılımcılardan 6’sı mühendis (iki kişi mühendislik dallarını da -elektronik mühendisi, jeoloji mühendisi-belirtmiştir), 4’ü doktor, 4’ü sporcu/sporla ilgili bir meslek, 2’si avukat, 2’si yönetici, 2’si de sanatçı yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların erkek çocukları için hayal ettikleri ve yalnızca birer defa telaffuz ettikleri diğer alan ve meslekler ise işletme, endüstriyel tasarım, akademisyenlik, hakim/savcı, tiyatro sanatçısıdır.

Sonuçta, gerek kız ve gerekse erkek çocuklar için düşünülen mesleklere bakıldığında önemli sayılabilecek bir ayırım yapılmadığı söylenebilir. Yanıtlar arasında her iki cinsiyet için de her alandan ve her meslek türünden örnekler rastlanmaktadır. Buna karşın katılımcıların erkek çocukları için mühendislik dallarını -özellikle elektronik, bilgisayar ve endüstri mühendisliği gibi- daha çok tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca basketbolcu, futbolcu vb. sporla ilgili mesleklerin kız çocukları için hayal edilmeyip, erkek çocuklar için düşünülen meslekler arasına girdiği de ikinci göze çarpan husustur. Kısacası, erkek ve kız çocukların her ikisi için de en üst düzeyde eğitim almasını isteyen katılımcılar, onların meslekleri ile ilgili cinsiyetçi yaklaşımlardan biraz etkilenmiş olsa da, bunun çok bariz biçimde belirleyici olduğunu söylemek zordur.

Katılımcıların çocuklarının sahip oldukları/olacakları iş/meslek için önemli gördükleri kriterler Çizelge 37’de görülmektedir. Çocuğu olan 198 kişinin hepsi bu soruyu yanıtlamıştır. Çizelgede görüldüğü gibi bu katılımcıların çoğu iş ve mesleğe dair çocuklarının ‘ilgi ve yeteneği’ni öne çıkarmaktadır. İlgi ve yetenek seçeneğini işaretleyen 166 katılımcı olmuştur. Çocuğun iş ya da mesleğinde ‘onun tercihi’ daha önemli seçeneği ise en fazla işaret edilen ikinci kriterdir. Bunu seçenler 163 katılımcıdır. Diğer seçeneklerden ‘gelir/kazanç’ 86 kişi, ‘toplumsal fayda’ 53 kişi, ‘iş güvenliği’ 53 kişi, ‘istihdam olanağı yüksek olan’ 42 kişi, ‘statü’ 39 kişi, ‘aile geleneğini sürdürme’ ise 10 kişi tarafından işaretlenmiştir.

Çizelge 37

*Katılımcıların Çocuklarının Mesleği İçin Önemli Gördüğü Kriterler*

<b>Çocuğun Sahip Olacağı/Olduğu Meslek/İş İçin Önemli Görünen Kriterler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlgi ve yeteneği	166	83.8
Toplumsal fayda	53	26.8
Aile geleneğini sürdürme	10	5.0
Statü	39	19.7
İş güvenliği, istikrar	53	26.8
Onun tercihi	163	82.3
Gelir/Kazanç	86	43.4
İstihdam olanağı yüksek olan	42	21.2
Diğer	7	3.5
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>100*</b>

\* Bu soruya birden çok yanıt verilebildiği için yüzde oranları (%) hesaplanırken her satır ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu nedenle yüzde oranların toplamı '100' değildir. Soruyu yanıtlayan 198 kişi %100 olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 37'de görüldüğü gibi bu soruya 'diğer' yanıtını veren 7 katılımcı olmuştur. Bunlardan 3'ü çocuklarının sahip olacağı iş/meslek için önemli gördükleri kriter olarak 'mutlu olması/mutluluğu' ifadesini kullanmışlardır. Diğerleri ise görüşlerini 'huzurlu bir iş hayatı', 'iş tatmini', 'rahat çalışma hayatı', 'sevmesi ve mutlu olması' ifadelerini kullanarak aktarmışlardır.

Bu yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla katılımcıların çocuklarının sahip olacakları iş/meslek açısından en çok önemsedikleri şey, çocuklarının ilgi ve beklentisi (%83.8) ile tercihlerinin ne yönde olacağı (%82.3) dır. Gelir ya da kazanç (%43.4), iş güvenliği (%26.8), toplumsal fayda (%26.8) gibi kriterler ikinci planda kalmaktadır.

Katılımcıların sahip oldukları çocukların akranlarına göre yukarı yönlü dikey toplumsal hareketlilik şansları hakkındaki görüşleri Çizelge 38'de verilmiştir. Buna göre, çocuklarının hareketlilik şanslarının akranlarından daha fazla olduğunu düşünen katılımcılar %44.9 oranla çoğunluktadırlar. Çocuklarının en az akranları

kadar şanslı olduğunu düşünen katılımcılar ise %42.9'luk oranla ikinci büyük çoğunluğu oluşturmaktadır.

Çizelge 38

*Katılımcıların Çocuklarının Dikey Toplumsal Hareketlilik Şansları*

<b>Çocuğunun Akranlarına Göre Yukarıya Doğru Toplumsal Hareketlilik Şansı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Daha fazla	89	44.9
Onlar kadar iyi	85	42.9
Daha az	6	3.0
Diğer	9	4.5
Yanıt yok	9	4.5
Toplam	198	100.0

Bu soru için ‘diğer’ yanıtını veren katılımcıların ifadeleri ise şunlardır: “yeteneklerini kullanırsa çok çok daha fazla”, “çok küçük”, “eşit görüyorum şu aşamada”, “üniversiteyi bitirmeyen çocuklar için bu tarz bir tespit doğru olmaz”, “henüz çok küçükler”, “işitme engeli sebebiyle şimdilik daha az”, “toplumsal sınıf yoktur, maddesel sınıf vardır”, “bilmiyorum”, “soruyu anlamadım”.

Çocuğunun daha çok hareketlilik şansı olduğunu düşünen katılımcıların bunun nedenlerine dair görüşleri Çizelge 39’da verilmiştir. Bu çizelgede de görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından en çok işaret edilen neden “eğitimsel olanakların daha fazla” olmasıdır. 99 kişinin bu görüşü benimsediği görülmektedir. Çocuğunun toplumsal hareketlilik şansı akranlarından ‘daha fazla’ diyenlerin sayısının 89 olduğu (Çizelge 38) dikkate alındığında yukarıda değinilen 99 kişinin 10 tanesinin diğer seçenekleri işaretleyenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu rakam bu görüşün oldukça yaygın şekilde kabul gördüğü biçiminde yorumlanabilir.

Çocuklarının akranlarına göre daha fazla toplumsal hareketlilik şansı olması konusunda katılımcılar tarafından oldukça önemli görülen nedenlerden bir diğeri çocukların “sahip olduğu eğitim standartlarının daha yüksek olması”dır. Bu görüşü benimseyen 75 katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 74 tanesi ise “ebeveynlerinin toplumsal konularının daha iyi olması” seçeneğini tercih etmişlerdir.

## Çizelge 39

*Çocuğunun Akranlarına Göre Daha Çok Toplumsal Hareketlilik Şansı Olduğunu Düşünen Katılımcıların Nedenleri*

<b>Çocuğun Akranlarına Göre Daha Çok Toplumsal Hareketlilik Şansına Sahip Olma Nedenleri *</b>	<b>f</b>
Eğitimsel olanakları daha fazla	99
Sahip olduğu eğitim standartları daha yüksek	75
Ailesinin desteğiyle iş kuracak ekonomik güce sahip	29
Geçmişe nazaran iş fırsatları daha fazla	12
Geçmişe nazaran ücretler daha yüksek	2
Ebeveynleri olarak bizim toplumsal konumumuzun daha iyi olması	74
Diğer	15

\* Bu başlık, soru formunda birbirinin devamı olan 42. ve 43. soruların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Ailenin çocuğa sunacağı olanakları öne çıkaran “ailesinin desteğiyle iş kuracak ekonomik güce sahip” seçeneği katılımcılardan 29 kişi tarafından kabul görmüştür. İş piyasasına dair olumlu bir imaj çizen “geçmişe nazaran iş fırsatları daha fazla” görüşü 12 kişi tarafından, “geçmişe nazaran ücretler daha yüksek” görüşü ise 2 kişi tarafından benimsenmiştir.

Çizelge 39’daki “Diğer” seçeneğini işaretleyen katılımcıların bir kısmı çocuklarının yukarı toplumsal hareketlilik şanslarının daha fazla olmasını onların zekâsına ve yeteneğine bağlamış, “zekâ seviyesi akranlarına göre daha yüksek”, “zeki ve yetenekli”, “yetenekleri fazla”, “kendi yetenekleri” gibi ifadeler kullanmışlardır. Benzer biçimde doğrudan zekâyâ olmasa da çocuğun kişisel becerilerine ve çalışkanlığına vurgu yapan bazı katılımcılar “kendi başarı ve çalışmaları daha iyi”, “sebatı çalışkanlığı iyidir” gibi değerlendirmeler yapmışlardır. Katılımcılardan birkaçı ise çocuklarını destekleyeceklerini belirtmek için “yetenek ve ilgilerini geliştirmesini destekleyeceğiz”, “yönlendirme yapıp, gereken desteği sağlayacağım” gibi açıklamalar yapmışlardır. Ekonomik açıdan çocuğunu destekleyeceğini ifade etmek isteyen bir diğer katılımcı da “tercih yapabilecek

ekonomik serbestliğe sahip olması, risk alabilecek olması” biçiminde ortaya koymuştur. Öte yandan “diğer” seçeneğini işaretleyen bazı katılımcılar eleştirel bir bakış açısıyla bu meseleye yaklaşmışlar, “sınıf atlama motivasyonu verir miyiz ona bilemiyorum”, ya da “çocuğumuzu yarış atı yapmayacağız” gibi ifadeler kullanarak toplumsal hareketlilik ereğinin kendisini tartışmaya açmışlardır.

Sonuç olarak, katılımcılar çocuklarının yukarı yönlü toplumsal hareketlilik açısından daha avantajlı olmasını farklı gerekçelere bağlamışlardır. Bazı katılımcılar kendi toplumsal konumlarının ve çocuklarına sunacakları maddi olanaklara vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte çocuğunun toplumsal hareketlilik şansını açıklarken katılımcıların büyük oranda ‘eğitimsel olanakları daha fazla’ ve ‘eğitim standartları daha yüksek’ görüşlerine ağırlıklı olarak işaret ettikleri görülmektedir. Her ikisi de eğitimle ilgili olan bu görüşlerin yukarı doğru toplumsal hareketlilik bağlamında ağır basması oldukça manidardır çünkü eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin mümkün olduğu konusunda peşin bir kabul gerektirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir oranda eğitim ile toplumsal hareketlilik arasında bir bağ olduğuna -ve hatta- eğitimin dikey toplumsal hareketliliğe vesile/aracı olduğuna inandıklarını söylemek mümkündür.

Çizelge 40 çocuğunun akranlarından daha az hareketlilik şansı olduğunu düşünen katılımcıların bunun nedenlerine dair görüşlerini ortaya koymaktadır. Görüldüğü gibi, en çok dikkat çekilen neden “okullarda öğrenciler arası rekabetin yarattığı dezavantaj”dır. 13 kişinin bu seçeneği işaretlediği görülmektedir. Çocuğunun toplumsal hareketlilik şansı akranlarından ‘daha az’ diyenlerin sayısının 6 olduğu (Çizelge 38) dikkate alındığında yukarıda değinilen 13 kişinin 7 tanesinin diğer seçenekleri işaretleyenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Benzer biçimde “çalışma yaşamında yükselmek için sosyal ilişkilerin daha fazla önem kazanması” ve “geçmişe nazaran iş fırsatları daha az” seçeneklerini işaretleyenler de sırasıyla 10 kişi ve 9 kişidir. Bu seçimlerin de 6 kişiden çok sayıda olması, soruyu yanıtlayanlar arasında hatırı sayılır bir çoğunluğun bu görüşleri benimsediği anlamına gelmektedir.

## Çizelge 40

*Çocuğunun Akranlarına Göre Daha Az Hareketlilik Şansı Olduğunu Düşünen Katılımcıların Nedenleri*

<b>Çocuğun Akranlarına Göre Daha Az Hareketlilik Şansına Sahip Olma Nedenleri *</b>	<b>f</b>
Okullarda öğrenciler arası rekabetin yarattığı dezavantaj	13
İş bulması için gerekli eğitimsel standartların yükselmesi	6
Ailesinin ekonomik gücü onu ekonomik olarak desteklemek açısından sınırlı	6
Geçmişe nazaran iş fırsatları daha az	9
Çalışma yaşamında yükselmek için sosyal ilişkilerin daha fazla önem kazanması	10
Ebeveynlerinin toplumsal konumlarının yeterince iyi olmaması	4
Diğer	3

\* Bu başlık, soru formunda birbirinin devamı olan 42. ve 44. soruların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Çocuğun daha az hareketlilik şansı olduğunu düşünen ebeveynlerden 6'sı ekonomik olarak çocuklarını desteklemek açısından sınırlı olanaklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aile olarak toplumsal konumunun yeterince iyi olmadığını düşünen katılımcılar ise 4 kişidir. Dolayısıyla toplumsal hareketlilik şansını düşüren bir başka faktör olarak 'ailenin ekonomik ve toplumsal durumu' sayılmaktadır. Katılımcılardan 6 kişi tarafından toplumsal hareketliliği azalttığı işaret edilen diğer bir husus 'iş bulmak için gerekli eğitimsel standartların yükselmesi'dir.

Çizelge 40'da görüldüğü gibi diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılar da olmuştur. Bunlardan biri çocuğu 'işitme engeli' olduğundan yaşayacağı dezavantajı belirtmiştir. İkincisi, göçmen olmalarının çocuğa olumsuz biçimde yansımaları 'göçmen aile çocukları dezavantajlı olarak yaşama başlarlar' sözleriyle açıklamıştır. Üçüncüsü ise çocuğun 'ilgisini dağıtacak sosyal gelişmeler' ifadesini kullanarak bunun hareketlilik şansını düşürdüğüne dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, çocuklarının hareketlilik şansının az olduğunu düşünen katılımcılar bunu farklı nedenlere bağlamışlardır. Bu nedenlerden öne çıkanlar, eğitime dair (okulda öğrenciler arası rekabetin artması), iş piyasasına dair (iş olanaklarının azalması) ve toplumsal hayat ile liyakate dair (çalışma hayatında yükselmek için sosyal ilişki ve bağlantıların daha çok önem kazanması) olanlardır.

Çizelge 41 katılımcılar tarafından yukarı yönlü dikey toplumsal hareketlilik için etkili olduğu belirtilen faktörleri göstermektedir. Görüldüğü gibi %84'lük oranla en çok sayıda katılımcı 'eğitim'e işaret etmiştir. Katılımcıların %60'ı 'kendine güven'i, %56'sı 'girişkenlik'i, %55'i 'zeka'yı toplumsal hareketlilik için en etkili faktörler arasında görmektedir. Dikkat edilirse, eğitim dışında yukarıda sayılan faktörlerin hepsi kişisel özelliklerdir ve katılımcıların yarısından fazlası bu özelliklerin toplumsal hareketlilik için etkili olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 41

*Katılımcılara Göre Yukarı Yönlü Dikey Toplumsal Hareketlilik İçin Etkili Olan Faktörler*

<b>Üst Sosyal Konumlara Yükselmek İçin Etkili Olan Faktörler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim	448	84.0
Sıkı çalışma	183	34.3
Kendine güven	321	60.2
Politik bağlantılar	234	43.9
Azim, tutku	171	32.1
Dış görünüm, sempati	98	18.4
Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri	240	45.0
Girişkenlik	300	56.3
Zeka, yetenek	295	55.3
Terbiye/nezaket	56	10.5
Yetiştirildiği sosyal çevre	185	34.7
Şans	140	26.3
Ailedeki kültürel ortam	103	19.3
Diğer	20	3.8
<b>Toplam</b>	<b>533</b>	<b>100*</b>

\*Bu soruya birden çok yanıt verilebildiği için yüzde oranları (%) hesaplanırken her satır ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu nedenle yüzde oranların toplamı '100' değildir. Soruyu yanıtlayan 533 kişi %100 olarak kabul edilmiştir

Katılımcıların %45'i 'ailenin sosyo-ekonomik özellikleri'nin, %44'ü 'politik bağlantılar'ın, %34'ü 'sıkı çalışma'nın, %35'i 'yetiştirildiği sosyal çevre'nin, %32'si 'azim ve tutku'nun, %26'sı 'şans'ın, %19'u 'ailedeki kültürel ortam'ın, %18'i 'dış görünüm'ün, %11'i ise 'terbiye/nezaket'in bir insanın üst sosyal konumlara yükselmesinde etkili olduğunu düşünmektedir. Geri kalan %3.8 ise 'diğer' seçeneğini işaretlemiştir.

Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcıların çoğu 'sosyal çevre', 'cemaat ilişkisi', 'tarikat bağlantısı', 'ilişkiler', 'network' ve 'torpil' gibi ifadeler kullanarak sosyal ve siyasal bağlantıların üst konumlara yükselmedeki rolüne dikkat çekmişlerdir. Geri kalan katılımcıların bir kısmı, 'hırs', 'inanış', 'çalışma', 'karakter ve dünya görüşü' ifadeleriyle daha çok kişisel özelliklere dayanan faktörleri öne çıkarmışlardır. Bazı katılımcılar da kendi sözcükleri ile 'para', 'ekonomi', 'maddi durum'un yukarı doğru toplumsal hareketlilik için etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı 'fırsatçılık'a vurgu yapmış, bir katılımcı da 'kader' ifadesiyle görüşünü ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, yukarı doğru toplumsal hareketlilik için etkili olan faktörler arasında eğitim ile kişisel özelliklere yapılan vurgu oldukça manidardır. Katılımcıların %80'den fazlası eğitimin, %50'den fazlası ise zeka, girişkenlik ve kendine güven gibi faktörlerin bu konuda etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu ise eğitimin büyük çoğunluk tarafından toplumsal hareketlilik için en önemli araçlardan biri olarak algılandığını, kişisel özelliklerin de bu açıdan yapısal faktörlerden daha önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Çizelge 42'de soru formunun son bölümünde bulunan ve katılımcıların eğitim ve meritokrasiye ilişkin sahip oldukları genel yaklaşıma yönelik sorulara verdiği yanıtlar görülmektedir. Buna göre, katılımcıların toplam %30.9'u, **yetenekli ve azimli insanların -toplumsal kökeni ne olursa olsun- eğitim yoluyla yüksek toplumsal konumlara erişebildikleri** görüşünü kabul etmektedir. %29 oranındaki katılımcı ise bu görüşe katılmamaktadır. Kısacası, toplumsal kökenin, eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin önünde bir engel oluşturmadığını düşünenlerin sayısı daha çoktur ancak aksini düşünenlerin sayısı da bu sayıya çok yakındır. Toplumsal sınıfı toplumsal hareketlilik için engel olarak görmeyenlerin meritokratik bir toplum düşüncesine daha yakın oldukları söylenebilir, çünkü meritokratik toplumda kişilerin

geldikleri toplumsal sınıf, ırk, cinsiyet vb. özellikleri belirleyici değildir. Daha ziyade çalışma, zekâ, eğitim gibi özellik ve niteliklere vurgu yapılmaktadır.

Çizelge 42

*Eğitim ve Meritokrasi*

Görüşler	Katılım Düzeyi						Toplam
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor		
Yetenekli ve azimli insanlar toplumsal kökeni ne olursa olsun eğitim yoluyla yüksek toplumsal konumlara erişebilirler. (Madde 47)	f 39	126	224	95	49	53:	
	% 7.3	23.6	42	17.8	9.2	100	
İnsanlar karşılıklarına çıkan fırsatları iyi değerlendiremedikleri için vasıfsız olarak nitelendirilen işleri yaparlar. (Madde 48)	f 13	70	204	182	64	53:	
	% 2.4	13.1	38.3	34.1	12.0	100	
Bazı insanlar diğerlerinden daha zeki ve yetenekli ise bu insanlar şanslıdır ama bundan dolayı daha fazla kazanmayı hak etmezler. (Madde 52)	f 27	88	149	211	58	53:	
	% 5.1	16.5	28	39.6	10.9	100	
Yoksulluk birincil olarak kişinin kendi edimlerinin bir sonucudur. (Madde 59)	f 11	28	105	203	186	53:	
	% 2.1	5.3	19.7	38.1	34.9	100	

Çizelge 42’de görüldüğü gibi, **insanlar karşılıklarına çıkan fırsatları iyi değerlendiremedikleri için vasıfsız olarak nitelendirilen işleri yaparlar** görüşü katılımcılardan %46.1 oranda destek bulmamış, yalnızca %15.5’lik bir grup tarafından benimsenmiştir. “İnsanların karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendiremediği için vasıfsız işlerde çalışması” düşüncesi başarısızlığı yapısal/ekonomik ya da toplumsal nedenlere değil de bireye bağlamaktadır. Yukarıdaki oranlar katılımcıların çoğunun bu tür bir eğilimi olmadığını göstermektedir. Benzer bir durum madde 59

için de geçerlidir. Katılımcıların %73'lük çoğunluğu **yoksulluğun birincil olarak kişinin kendi edimlerinin bir sonucu** olduğu görüşüne katılmamaktadır. Bu sonuç, çoğu katılımcının yoksulluğu bireyin kendisine yükleyen anlayışı benimsemediği anlamına gelmektedir.

Aynı çizelgede (çizelge 42) katılımcıların **diğerlerinden daha zeki ve yetenekli insanların bundan dolayı daha fazla kazanmayı hak etmedikleri** görüşüne %50.5 oranında katılmadığı görülmektedir. Daha zeki ve yetenekli olanın daha fazla kazanmayı hak ettiğini düşünmek meritokrasi düşüncesi ile örtüşmektedir çünkü 'gerçek' bir meritokraside insanların zeka/yetenek ve çalışmaları ile toplumsal mükafatlara (maaş/ücret/yükselme vb.) sahip olmaları öngörülmektedir. Dolayısıyla bu görüşün (madde 52) reddedilmesi meritokrasi düşüncesine yatkınlık olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak, katılımcılar madde 37 ve madde 52'ye göre önemli ölçüde meritokrasi düşüncesine yatkındırlar. Bir başka deyişle, katılımcıların büyük bölümü toplumsal mükâfatların dağılımında (para, mevki, toplumsal hiyerarşide yükselme) çalışmayı, zekâyı ve eğitimi öncelemektedirler. Bununla birlikte katılımcıların madde 48 ve 59'a verdikleri yanıtlar, 'elde edilen başarı'yı ve 'toplumsal mükafatları' yalnızca bireysel özelliklere bağlayan bir anlayışı da reddettiklerini göstermektedir. Her ne kadar, kişisel çaba, zekâ ve eğitimi önceleseler de, toplumsal hayatta kişinin mesleki konumunun, işinin ya da işsizliğinin, yoksulluğunun ya da varsıllığının tüm nedeni ve sorumlusu olarak insanın kendisini görmeyen katılımcılar bu anlamda saf/katıksız bir meritokrasi düşüncesinden uzaktırlar.

Çizelge 43'de Türkiye'de toplumsal hareketlilik ve eğitime dayalı meritokrasi tezine ilişkin sorular ve bunlara katılımcılar tarafından verilen yanıtlar görülmektedir. Buna göre, **Türkiye'de kişinin geldiği sosyal sınıfın, eğitimsel başarıyı giderek daha çok etkilediği** görüşüne katılımcıların %64.9'u katıldığını, %11.1'i ise katılmadığını belirtmiştir. Kısacası, katılımcıların çoğunluğu eğitimsel başarıda sosyal sınıfın giderek daha fazla etkili olduğuna inanmaktadır. Bu durumda eğitime dayalı meritokrasi düşüncesinin bir ayağı olan 'eğitimsel başarı sosyal köken/sınıf arasındaki bağın giderek zayıflayacağı' şeklindeki görüş bu çalışmaya katılan mezunlara göre Türkiye'de söz konusu değildir.

## Çizelge 43

*Türkiye’de Toplumsal Hareketlilik ve Eğitime Dayalı Meritokrasi*

Görüşler	Katılım Düzeyi						Toplam
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor		
Türkiye’de kişinin geldiği sosyal sınıf, eğitimsel başarıyı giderek daha çok etkilemektedir. (Madde 57)	f 121 % 22.7	225 42.2	128 24.0	49 9.2	10 1.9	533 100	
Türkiye’de insanların üst sosyal konumlara yükselme-sinde sahip oldukları sosyal/politik bağlantılar, sahip oldukları eğitimsel niteliklerden daha önemlidir. (Madde 60)	f 136 % 25.5	169 31.7	178 33.4	44 8.3	6 1.1	533 100	
Türkiye’de kadın olmak çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaj anlamına gelmektedir. (Madde 50)	f 67 % 12.6	158 29.6	180 33.8	98 18.4	30 5.6	533 100	
Türkiye’de üst konumlara yükselmek için insanın geldiği sosyal sınıf sahip olduğu eğitimsel niteliklerden daha belirleyicidir. (Madde 49)	f 79 % 14.8	170 31.9	191 35.8	75 14.1	18 3.4	533 100	
Türkiye’de insanlar etnik kökenleri nedeniyle çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabilmektedir. (Madde 55)	f 82 % 15.4	163 30.6	156 29.3	94 17.6	38 7.1	533 100	
Türkiye’de azınlıktaki dinsel/mezhepsel aidiyetlere sahip insanlar çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabilmektedir. (Madde 56)	f 98 % 18.4	147 27.6	154 28.9	97 18.2	37 6.9	533 100	

Aynı çizelgede, (Çizelge 43) sosyal sınıfla ilgili diğer soruya (madde 49'a) verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %46.7sinin **Türkiye’de üst konumlara yükselmek için insanın geldiği sosyal sınıfın sahip olduğu eğitimsel niteliklerden daha belirleyici olduğunu** düşündüğü, %17.5’inin ise bu düşüncüyü reddettiği görülmektedir. Bu veriler, eğitime dayalı meritokrasi tezinin ikinci ayağı olan ‘eğitimsel başarı ile toplumda ulaşılan konum (destination) arasındaki bağın güçleneceği’ ve bu tezin üçüncü ayağı olan ‘sosyal köken/sınıf ile toplumda ulaşılan konum arasındaki bağın zayıflayacağı’ önermelerinin her ikisinin de katılımcıların çoğunluğu tarafından benimsenmediğini göstermektedir.

**Türkiye’de insanların üst sosyal konumlara yükselmesinde sahip oldukları sosyal/politik bağlantıların, sahip oldukları eğitimsel niteliklerden daha önemli olduğunu** düşünenler, katılımcıların %57.2’sini, bu düşüncüyü benimsemeyenler ise %9.4’ünü oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, katılımcıların çoğunluğu dikey toplumsal hareketlilik yapmak için sosyal-politik bağlantıların eğitimsel niteliklere göre daha çok önem kazandığını düşünmektedir.

Katılımcıların %42.22’si **Türkiye’de kadın olmanın çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaj anlamına geldiğini düşünmekte**, %24’ü ise bu görüşe katılmamaktadır (madde 50). Bu bulgu, katılımcıların çoğunun, ‘kadın olmayı’ toplumsal hareketlilik açısından dezavantajlı bir durum olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

**Türkiye’de insanların etnik kökenleri nedeniyle çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabildiği** düşüncesine katılımcıların %46’lık çoğunluğu katılırken, %24.7’lik bölümünün katılmadığı görülmektedir. Buna göre, etnik kökenin çalışma yaşamında yükselmek açısından bir dezavantaj olabileceği ve dolayısıyla dikey toplumsal hareketlilik önünde bir engel oluşturabileceği düşüncesi katılımcıların çoğu tarafından benimsenmektedir.

Çizelgenin (çizelge 43) son maddesinde yer alan ifade doğrultusunda görüş belirten, yani **Türkiye’de azınlıktaki dinsel/mezhepsel aidiyetlere sahip insanların çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabildiğini** düşünen katılımcılar %46’lık büyük çoğunluğu, buna katılmayanlar ise %25.1’lik bir bölümü oluşturmaktadır. Buna göre, katılımcıların

çoğu dinsel mezhepsel aidiyetlerin çalışma yaşamında yükselmek için bir dezavantaj oluşturabileceğini kabul etmektedir.

Sonuç olarak katılımcılar madde 57 ve madde 49'da belirtilen ifadeler konusunda verdikleri yanıtlarla Türkiye'de eğitime dayalı meritokrasi tezinin üç ayağını oluşturan üç önermeden (1.eğitimsel başarı sosyal köken/sınıf arasındaki bağın giderek zayıflayacağı', 2. 'eğitimsel başarı ile toplumda ulaşılan konum(destination) arasındaki bağın güçleneceği', 3. 'sosyal köken/sınıf ile toplumda ulaşılan konum arasındaki bağın zayıflayacağı' önermelerinden) hiçbirinin katılımcılar tarafından benimsenmediğini ortaya koymaktadır. Madde 60, madde 50, madde55 ve madde 56'ya verilen yanıtlara göre, sosyal ve siyasal bağlantılar, toplumsal cinsiyet, etnik köken ile dinsel ve mezhepsel aidiyetler Türkiye'de insanların çalışma hayatında üst konumlara ilerlemesi açısından dezavantaj yaratabilmektedir. Bu faktörlerin hiçbirisinin çalışma, yetenek, eğitim ya da gayretle ilgili olmadığından, bunlar alanyazında liyakat-dışı(non-merit) faktörler olarak adlandırılmıştır.

Çizelge 44'de katılımcıların Türkiye'de eğitimsel başarı ve fırsat eşitliğine ilişkin sorulara verdiği yanıtlar görülmektedir. Bu çizelgede, **Türkiye'de insanların azimli bir çalışmanın mükâfatını mutlaka aldığı** görüşünü katılımcıların %10.7'si onaylarken, %55'i reddetmektedir. Türkiye'nin sayılı üniversitelerinden biri sayılan ODTÜ'den mezun olan katılımcıların bu görüşü büyük oranda reddetmesi manidardır, çünkü kendileri de 'azimli' bir çalışma yaptığı muhtemel olan bu insanların çoğunun bunun 'karşılığını almak' konusunda inançları olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de 'Amerikan rüyası'nı gerçekleştirme en muhtemel grubun çoğunluğu buna şüphe ile yaklaşmakta, %10. 7'lik bir kısmı ise bu rüyaya olan inancını işaret etmektedir.

Aynı çizelgedeki (çizelge 44) **Türkiye'de tüm görev ve konuların herkese açık olduğu** düşüncesini katılımcıların %8.6'sı desteklerken, %72.8'lik büyük çoğunluğu ise reddetmektedir. Çoğu katılımcının bu düşüncüyü reddetmesi, daha önce -Çizelge 43'de (Madde 60, madde 50, madde 55 ve madde 56'da)- verilen bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu bulgular, çalışma hayatında üst konumlara ilerlemek için -sosyal ve siyasal bağlantılar, toplumsal cinsiyet, etnik köken ile dinsel ve mezhepsel aidiyetler gibi- bazı faktörlerin dezavantaj yaratabildiğine dair

görüşleri aktarmaktaydı. Dolayısıyla Türkiye’de tüm görev ve konumların herkese açık olmadığını düşünen katılımcıların bu kararlarında yukarıda değinilen dezavantajları göz önünde bulundurmuş olmaları akla yakındır.

#### Çizelge 44

##### *Türkiye’de Eğitimsel Başarı ve Fırsat Eşitliği*

Görüşler	Katılım Düzeyi						Toplam
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor		
Türkiye’de insanlar azimli bir çalışmanın mükâfatını mutlaka almaktadır (Madde 51)	f %	8 1.5	49 9.2	183 34.3	205 38.5	88 16.5	533 100
Türkiye’de tüm görev ve konumlar herkese açıktır (Madde 54)	f %	7 1.3	39 7.3	99 18.6	180 33.8	208 39.0	533 100
Türkiye’de kişinin alt sosyo-ekonomik konumdaki bir aileden gelmesi -eğitim hayatında ona sunulan burs, yardım gibi olanaklar sayesinde- başarılı olmasının önünde bir engel oluşturmaz (Madde 58)	f %	30 5.6	143 26.8	186 34.9	129 24.2	45 8.4	533 100
Türkiye’de insanların sahip olduğu eğitimsel nitelikler ile bir işte istihdam edilme olasılığı arasında çok güçlü bir bağ vardır (Madde 53)	f %	22 4.1	171 32.1	193 36.2	104 19.5	43 8.1	533 100
Türkiye’de insanlar yaşamlarında başarılı olmak/ tasarılarını gerçekleştirmek için toplumsal ve ekonomik koşullar açısından fırsat eşitliğine sahiptirler (Madde 46)	f %	5 0.9	23 4.3	92 17.3	163 30.6	250 46.9	533 100

Çizelge 44'te görüldüğü gibi, **Türkiye'de alt sosyo-ekonomik konumdaki bir aileden gelmenin -eğitim hayatında sunulan burs, yardım gibi olanaklar sayesinde- kişinin başarılı olmasının önünde bir engel oluşturmadığı** fikri %32.4'lük bir katılımcı grubu tarafından benimsenirken, %32.6 lık neredeyse aynı sayıdaki diğer bir grup tarafından da reddedilmiştir. Bu konuda katılımcıların 'kısmen katılıyorum' seçeneği de hesaba katıldığında üçe bölündüğü görülmektedir. Kısacası katılımcı görüşleri belirli bir grupta yoğunlaşmamaktadır. Buna karşın, bu konuda net olumsuz bir yaklaşım sergileyenlerin sayısı yaklaşık üçte birdir. Dolayısıyla -bu konuda çekinceli bir duruşları olsa da- önemli sayıda katılımcı alt sosyo-ekonomik konumdan gelmenin sunulan bazı olanaklar sayesinde kişinin başarılı olmasında bir engel oluşturmadığını düşünmektedir.

İkinci olarak, katılımcıların **Türkiye'de insanların sahip olduğu eğitimsel nitelikler ile bir işte istihdam edilme olasılığı arasında çok güçlü bir bağ olduğunu** %36.2 oranında onayladığı, %27.6 oranında onaylamadığı görülmektedir. Bu değerler ise, eğitimsel niteliklerin işte istihdam açısından hala (tüm liyakat-dışı faktörlere karşın) önemli olduğu düşüncesini öne çıkarmaktadır.

**Türkiye'de insanların yaşamlarında başarılı olmak/ tasarılarını gerçekleştirmek için -toplumsal ve ekonomik koşullar açısından- fırsat eşitliğine sahip oldukları** görüşü ise yalnızca %5.2'lik bir katılımcı grubu tarafından benimsenmiş, %77.5'lük büyük çoğunluk tarafından kabul görmemiştir.

Sonuç olarak, madde 54 ve madde 56'ya verilen yanıtlar, bu çalışmaya katılanların, büyük oranda, Türkiye'de fırsat eşitliğinin olmadığına inandıklarını göstermektedir. Bu konuda %70'lerin üzerinde bir fikir birliği olması da dikkat çekicidir. Katılımcıların kayda değer bir bölümü, (Madde 53 ve Madde 58'e yanıtlarıyla) eğitimin gerek istihdam ile güçlü bir ilişkisi olduğuna, gerekse alt sosyo ekonomik grupların başarılı olması açısından önemine inandıklarını işaret etmektedirler. Kısacası bu bulgular, katılımcıların fırsat eşitliğine kuşku ile baktıklarını, buna karşın eğitimin istihdam edilme ve toplumsal hareketliliğe vesile olma anlamında etkisine dair inançlarını koruduklarını göstermektedir.

## İKİNCİ KISIM

Bu kısımda katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.2. Toplumsal Köken: Bir Yazgı mı, Yalnızca Bir Başlangıç mı?

Kuşaklararası toplumsal hareketlilik ile ilgili çalışmalarda atfedilmiş özelliklerin ne ölçüde belirleyici olduğu hususu üzerinde özellikle durulmaktadır. Bu husus, toplumsal mükâfatların (toplumsal statü, para, san, ünvan vb.) dağılımında toplumsal kökenle ilgili -aileden getirilen her türlü (ekonomik, sosyal, kültürel) mirasın mı, yoksa eğitim gibi kazanılmış/edinilmiş özelliklerin mi- belirleyici olduğu sorusunu gündeme getirmekte ve dolayısıyla “açık” bir tabakalaşma sistemi ile fırsat eşitliğine dair tartışmalarda merkezi bir önem taşımaktadır. Atfedilmiş özelliklerden biri olan “toplumsal köken” ile dikey toplumsal hareketlilik arasında -işlevselci tabakalaşma kuramında iddia edildiği gibi- bir ilişki olup olmadığına, bu çalışmada Bourdieu (1998a)’nın ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye kavramlarından yararlanarak bakılmıştır. Etnik köken, dinsel/mezhepsel aidiyetler, toplumsal cinsiyet, yaşanan yer/bölge vb. faktörler ise dikey toplumsal hareketlilik bağlamında incelenen atfedilmiş özelliklerden diğerleridir. Sözkonusu faktörlerin her biri, mezunların eğitim ve iş yaşantılarındaki etkilerine ve/ya izlerine bakılarak ele alınmış, sonuçta toplumsal kökenin ulaşılan toplumsal konum açısından bir yazgı mı, yoksa ihmal edilebilecek bir değişken mi olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

#### 4.2.1. Ailenin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi

Bilindiği gibi Bourdieu (1998a) “ekonomik”, “kültürel” ve “sosyal” olmak üzere üç tür sermayeye dikkat çekmektedir. Bunlardan her biri eğitim ve iş hayatındaki eleme süreçlerinde rol oynamaktadır. Bu araştırmada, katılımcıların toplumsal kökenleri bu sermaye tipleri açısından ele alınmaktadır. Katılımcıların toplumsal kökenlerine, gerek bir önceki bölümde analiz edilen ekonomik, sosyal ve kültürel arkaplanla ilgili bulgular ile, gerekse bu bölümde yer verilecek yaşamöyküleri üzerinden, ailelerinden gelen çeşitli ekonomik, sosyal ve kültürel özellikler baz alınarak bakılmıştır.

#### 4.2.1.1. Sahip olunan maddi olanaklar ve ekonomik sermaye

Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcılardan sayıca küçük bir kısmı yüksek gelirli ailelerden, küçük bir kısmı oldukça yoksul ailelerden, birçoğu ise düşük ve orta gelirli ailelerden oluşmaktaydı.

Yüksek gelir düzeyindeki aileden gelen katılımcılar, eğitim hayatlarını anlatırken eğitim almayı oldukça sıradan ve olağan bir durum olarak betimledikleri, kendilerine sunulan olanakların da bu olağan durumun bir parçası gibi aktarıldığı dikkat çekmiştir. Bu insanlar eğitim hayatlarına dair deneyimlerini aktarırken, sahip oldukları maddi olanakları ‘doğal’ gördükleri ve eğitimsel kazanımlarla pek de ilişkilendirmedikleri dikkat çekmiştir.

Bu katılımcılardan biri şöyle söylemektedir:

[Okumamda] en etkili olan şey babamın lafıydı, özel okul için verdiği para o zamanın [1980’li yılların başı] parasıyla 2000 TL mi neydi, bak dedi “2000 lira verdim okuyacaksın oku, yoksa işin hazır, benim yanımda çalışacaksın”. Babamın yanında çalışmanın ne demek olduğunu biliyordum. Gördüm eyvah dedim, ben senin yanında çalışmayayım dedim ben okuyayım en iyisi. (AME-1)

Buradaki genel yaklaşım, maddi olanaklarla eğitim hayatı arasında doğrudan bağlantı kurmamak biçiminde idi çünkü bu olanakları başarılarındaki temel belirleyici olarak görmüyorlardı. Görüşmeciler, maddi olanakların getirdiği avantajlara çok vurgu yapmamalarına rağmen bunun sağladığı bazı kolaylıkları da zaman zaman ifade etmişlerdir. EMK-26, maddi olanakların kendisine eğitimle ilgili sağladığı avantajlar açısından şunu dile getirmektedir:

...Yani aslında sonuçta devlet okulunda okudum vesaire, ama bir dersane konusunda biz işte Eskişehir Yolu’nda yaşadığımız için babam beni işte Kızılay’da bir dershaneye göndermedi de işte hani butik dersane vesaire denilen o taraflarda o zaman yeni açılıyordu, orada bir yere gönderdi mesela...

Burada dikkat çeken nokta, katılımcının üniversite sınavına hazırlık için bir dershaneye gideceğinden hiç şüphe duymaması kadar, oturdukları yakın muhitteki - daha pahalı ve daha az sayıda öğrenci ile ders yapılan- butik dershaneye gidip gidemeyeceği ile ilgili bir kaygı da taşımıyor olmasıdır.

Buna karşın, ekonomik olanakları olmayanlar, maddi imkânsızlıklara rağmen eğitim hayatlarını sürdürmeleri konusundaki zorluklara işaret etmişlerdir. Bu kişiler,

eğitim hayatlarının çeşitli aşamalarında yaşadıkları maddi sıkıntılarını nasıl üstesinden geldikleri konusunda farklı deneyimlere dikkat çekmektedirler. Bunlardan bir kısmı aile üyelerinin gösterdiği çeşitli fedakârlıklara değinmiş, bir kısmı da, kendisi çalışarak eğitim harcamalarını üstlendiğini aktarmıştır. Katılımcılardan BİK-10, ailesinin maddi koşullarını şöyle betimlemiştir:

şimdi biz çok dar gelimli bir aileyiz. 58 metrekare ev. Yani şu an iki kişi bile zor yaşar. Annemle babamın kendi odası yok. Bir tane oda var evde sadece. O oda çocuk odası. Beş çocuk, orda ranzalar falan var. İki ranza var kardeşimle ben aynı yatakta yatıyoruz. Sonra ablam evlenince herkesin bir yatağı oluyor, öyle bir şey. İşte dediğim gibi annemle babamın odası yok onlar oturma odasında yatıyorlar. Sabah kalkıp alelacele topluyorlar....

Görüşmelerde, bu ve benzeri maddi olanaksızlıklar nedeniyle ailelerin çocukların eğitimini için yaptıkları fedakârlıklar sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin AME-2 kendisinin okuması için abisinin kendi eğitim hayatını feda ederek çalışmaya başlamasını ve bu suretle okula devam edebildiğini aktarmaktadır:

...babam ayakkabı imalatçısıydı, bizim dükkânımız vardı. Ben lise çağlarındaydım yanılmıyorsam iflas durumu oldu. Ağabeyim dedi ki ben okumayacağım, kardeşim okusun, ben çalışacağım. O liseden sonra okumadı, çalışmaya başladı. (AME-2)

DFK 21 babasının kendisinin ve kardeşinin eğitim masraflarını karşılamakta çektiği güçlükleri şöyle anlatmaktadır:

...hani lisede dershaneye gitmek avantaj olarak görülüyor ya, şeyi hatırlıyorum, tüm arkadaşlarım dershaneye gidiyordu lise 2’de. Benim de gitmem gerekiyormuş gibi. Zorlamıştım galiba, ben mi zorlamıştım? Herkes öyle gidince annemle babam da beni göndermek için bir yol aradılar. Tarla vardı işte annemin tarlası, onu sattılar, dershaneye başladım ben, lise sonda da o parayla dershaneye gittim, kız kardeşim de lise ikide gitti...

BME-7 babasının kendisini ve kardeşlerini okutabilmek için yaşadığı sıkıntıyı şöyle anlatmaktadır:

...Mesela ilkokul bitip biz (köyden) Samsun’a geldiğimizde, çok ciddi bir geçim sıkıntısı yaşandı. Babam depresyonda, çünkü kira diye bir kavram yoktu köyde yaşarken. Köylüden ihtiyaçların doğrudan karşılanıyor olması, yoğurdun, sütün, yumurtanın şunun bunun falan, ve köydeki lojmanda da bir bahçenin olması bile, hani sebzenin bilmem nenin yetişiyor olması bile avantaj, çünkü onlara para vermiyorsun. Tabii Samsun’a geldiği anda direkt şey pozisyonuydu hani sefalet birkaç sene sürdü tabii o birkaç değil de babam onun 15 sene sürdüğünü söylüyor.

Ailesinden ekonomik destek alamayan ve üniversite hayatı boyunca çalışmak zorunda kalan BME-8 ise bu deneyiminden şöyle söz etmektedir:

Zaten ben mümkün olduğu kadar şeyden sonra, köye gitmemeye başladıktan sonra, yazları nerede iş bulursam çalışıp kendi paramı kazanma gibi bir eğilimim oldu. Şöyle söyleyeyim ben size, ODTÜ'yü kazandıktan sonra gittim bir inşaatta amelelik yaptım. İnanmıyorlardı ODTÜ öğrencisi olduğuma...

Ekonomik sermayesi sınırlı olanlar da -ekonomik güçten yoksun olanlar gibi- eğitim almaları konusunda ailelerinin yaptığı fedakârlıklara vurgu yapmaktadır. Bu grupta bulunanlar, genellikle kendilerini eğitim hayatlarında hiçbir şeyden mahrum hissetmediklerini belirtmektedirler. Mevcut ekonomik durumlarının (ön)gerektirdiği düzeyde beklentiye girmişler, daha doğrusu ekonomik durumlarını zorlayacak beklentiye girmemeyi süreç içinde öğrenmişlerdir.

Eğitim açısından, dershaneye gidebildim, hiçbir zaman düşünmedim, istediğim kitaba ulaşmakta hiçbir sıkıntı yaşamadım. Üniversite süresince de hiçbir zaman para istemek zorunda kalmadım. Gerçi ben de şeyi biliyordum. Sınırlarımı biliyordum, neyi alabilirdim, neyi alamam. Ama çok lükse kaçmamak kaydıyla, istediğim her şeyi alabilecek kadar para geliyordu. Ayrıca parayı düşünmek zorunda kalmıyordum. (CFK-15)

Diğer bir katılımcı da şöyle söylemektedir:

Bir de hani gelirine yönelik bir gider durumu oluşturursun, bir de devlet memuru insan olman bunu sana otomatik olarak kazandırır, yani 1000 lira kazanıyorsan, 1000 liralık yaşarsın, başka şeylerinden kesersin...(CEK-18)

Ailesi sınırlı ekonomik sermayesi olan CME-13'e göre ailesi farklı bir ekonomik durumda olsaydı bugün başka bir hayat yaşayabilirdi:

Maddi durumumuz iyi değildi. Öyle zengin bir aile çocuğu değildik. Zor okuduk yani, zor dershaneye gittik zor okumak ne diyelim, ya mesela işte atıyorum, istediğim dershaneye gidemedim, daha pahalıydı. Özel ders alamadım, belki almak isterdim. Bilmiyorum, metalürji mühendisliğini kazandım, sonra havacılığa geçtim, havacılık istiyor muydum? Belki daha iyi bir bölümü isteyebilirdim. Hani o zamanlar birazcık da şeyi istiyordum. Daha çok bilgisayar mühendisliğini. Belki o zaman kazanabilirdim. Ne bileyim hayatımız daha değişik olurdu.

İş yaşantısında ise, ekonomik sermayesi görece yüksek ailelerden gelen katılımcıların ifadeleri bu konuda öğrencilik yıllarından itibaren pek kaygı taşımadıklarını, iş olanaklarının daha okul bitmeden hazır olduğunu göstermektedir. AME-1 babasının arkadaşının fabrikasında çalışma olanağıyla ilgili şöyle söylemektedir:

...babam "Raks"ın kurulmasında, Raks firması vardı. Kaset audio, video..vs. babamla arkadaşları sahipleri. Yardımı da oldu babamın, çok Avrupa'ya gitti geldi falan. Ben üniversiteden mezun olunca hemen orada işe başladım zaten, gelsin başlasın demiş...

Yoksul ailelerden gelenlerin ve sınırlı ekonomik olanaklara sahip olanların ise, kendilerine ait iş kurma, girişimcilik vb. olanakları yoktur. Bu nedenle bu kesim, iş bulma, işte yükselme, ortaklık kurma vb. olanakları kendileri yaratmak durumunda kalmıştır. Bu çalışmada görüşülen ve ailesinin ekonomik sermayesi olmayan/sınırlı olan tüm katılımcılar, özel kuruluşlarda ya da kamu kurumlarında çok farklı işlere girmişler, öğretmenlikten banka müfettişliğine, öğretim üyeliğinden daire başkanlığına kadar çok farklı konumlarda istihdam edilmişlerdir. Bu kişilerden üçü emekli olmuş, ikisi de düzenli/sürekli bir işe girmemişlerdir. Dolayısıyla ailesinden getirdiği ekonomik sermaye açısından dezavantajlı olmasına karşın, görüşme yapılan bazı kişilerin çok farklı mesleki/toplumsal konumlara gelebildiği dikkat çekmiştir.

Buna karşın ekonomik sermayenin toplumsal hayattaki meslek/statü/konum için etkisinin sönümlenmekte olduğu söylenemez. Hatta çalışmamızda elde ettiğimiz bazı bulgular, bu etkiyi oldukça belirgin ve açık biçimde göstermektedir. Söz konusu bulgulardan biri, mezunların alan seçimleri ile ilgili deneyimleridir. Özyaşam öykülerinde bu deneyimin ekonomik sermaye durumlarına göre farklılaştığı dikkat çekmektedir. Maddi hayatın getirdikleri, gelecekle ilgili sınırların da bizzat kişinin kendisi tarafından çizilmesine neden olmaktadır. Bir başka deyişle, insanların gelecek algılarının ve geleceğe dair düşlerinin, çoğu kez içinde bulunduğu yaşam koşullarına göre şekillendiği görülmektedir. İkincisi, kültürel ve sosyal sermayelerin her zaman olmasa bile genellikle ekonomik sermayeyi öngerektirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu iki sermaye türünün kişinin toplumsal hayatta belirli sosyal konumlara gelmelerinde oynadığı rol, çoğu zaman ekonomik sermayeye bağlıdır ve onun yansımaları biçiminde görülmektedir.

Alan seçimi ile ilgili olarak hemen her kesimden katılımcılar istihdam edilme olanaklarına vurgu yapmışlardır ama özellikle ekonomik sermayesi olmayanların söyledikleri dikkat çekicidir. Örneğin İngilizce Öğretmenliği bölümünü bitiren EEK-30 şöyle söylemektedir:

...geniş meslek seçeneğim var, istersem mesela mimar olabilirim falan diyordum. Hani doktorluk kadar büyük hedefim yoktu da yani hani nasıl diyeyim idealist değildim o kadar da. En azından bir mimar olmak falan çok isterdim o zamanlarda. Babamla konuştuk mesela o zaman. Şimdi kızım dedi, mantıklı düşünmek lazım filan şeklinde. Babam zaten hep böyle bir mantık insanı olduğu için. Her şeyi böyle mantıklı bir şekilde desteklemek zorundasın babamla konuşurken, şey dedi, “Şimdi devleti düşünersek eğer, en çok hangi öğretmenlikte açık var şu an? İngilizce öğretmenliğinde açık var. Şimdi sen sayısala gitsen, istediğin, hayalindeki mesleği yapamazsan

öğretmenlik yazacaksın. Öğretmenlik yazınca da mecbur devlete atanacaksın. İngilizce öğretmenliğinde daha çok açık var. O zaman öğretmen olacaksın bir şekilde madem, oraya git falan. Bana sorarsan ‘dil’e git’ dedi.

Lisede iken babası tarafından dil okuması için yönlendirilen bu katılımcı, seçebileceği birçok alandan/meslekten ‘en mantıklı’ görünenin İngilizce öğretmenliği olduğuna bu şekilde ikna olmuştur. Bu tercih yapılırken babanın içinde bulunduğu ekonomik koşullar, alan tercihinin kızının garantili bir meslek edinmesi açısından düşünmesine yol açmıştır. Babası çocuğunun uluslararası ilişkiler okuyarak diplomat olmasını ya da kamu yönetimi okuyarak vali olmasını düşlememiştir. Kızı için öngördüğü gelecek, içinde bulunduğu sınırlı maddi olanaklar sonucu ortaya çıkan ‘makul’ bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

EEK-30 maddi koşulların düşlerini nasıl şekillendirdiğini şöyle anlatmaktadır:

Nasıl diyeyim? Herkes doktor, öğretmen, polis, hemşire olmak istiyor. Neden? Çünkü şeyin farkındalar. Nasıl diyeyim? Diğer türlü riske girecekler. Çok iyi olabilirler ama çok da kötü olabilirler. Mesela benden bir küçük olan Müge (kız kardeşi) tekrar üniversite sınavına girmeye karar verdi. Okul öncesi öğretmenliğinde okuyor. Birinci sınıfı bitirecek bu sene. Öğretmenlik ona göre bir meslek değildi zaten. O bunun farkındaydı. İlk liseden çıktığı sene kazandığı yer orası olunca, mesela o şimdi şey sıkıntısında, işte abla ben diyor yazarım ama bir uluslararası ilişkileri yazdım diyelim ki, ya işte istediğim gibi bir şey olmazsa? Bir de etrafımızda da öyle tutup da bir mühendis olmuş rol model olacak kimse de yok. Çevrede de öyle çok kimseler bulamıyoruz. Dolayısıyla genel olarak zaten memur bir çevre. Dolayısıyla da öyle çok riske girmiş, ticaretle uğraşmış insanlarla da muhatap olmadığımız için öyle bir algımız yok.

DİE-22 nin alan seçimi deneyimi de bu düşünceleri destekler niteliktedir:

..biz ticaret yapan bir aile değiliz, bunu bilen de bir aile değiliz. Biz de işte hep şey doktor, öğretmen, avukat işte hep devlet memuriyetinde çalışan genelde işte avukatlık dışında, işte halam öğretmen, halamın eşi savcı falan hani hep böyle bir eğitimin getirdiği sosyal statü ve gelir var. Yoksa bir şey yok, ticaret yapan birileri yok. Anneannemin babası hani, işte o matbaacılık işi yapan şey hariç, ama benim gördüğüm çevrede devlet görevi falan filan, benim için de biraz yol oydu.

İlkokul arkadaşını ve kendisini kıyaslayarak anlatan EME-25 bu konuda çarpıcı bir örnek vermektedir:

Ya, benim ilkokulda çok başarılı olan bir arkadaşım vardı mesela, onun babası şeydi, tır şoförüydü, çok yakın da arkadaşımı benim. Başarılıydı, dediğim gibi, hani sonuçta ilkokul öğretmeni de çevresindeki insanlar da bakıyorlardı, bu insanlar ileride ne olur falan gibisinden, o da başarılı, hani böyle “mutlaka okur” diye düşündükleri insan, minibüs şoförü oldu...

O'nun gözü önünde babası vardı, onun dikkati önünde babası vardı, şeyi de severdi böyle hani böyle şoför olaylarını, hani mesela atıyorum biz bisikletle gezerken, o, şey yapardı işte minibüsçü olur, kamyoncu, tır şoförü hani vs., o kimliğe bürünerek bisiklet sürerdi. Ben bisikleti sevdiğim için bisiklet sürerdim. O da mesela ilkokulda başarılıydı, dersleri iyiydi, yazısı çok güzeldi, vs. örnek gösterilen bir öğrenci, sonrasında sonuçta çoğu zaman şey oluyor ya hani, ne olacağını öncesinde kendi kafanda tasarlıyorsun bir şekilde. Her zaman tasarladığın gibi gitmiyor elbette ki, ama yine de bir şeyler tasarlıyorsun kafanda ve o tesadüfi olan şeyler bile senin tasarladığın şeye yakın şeyler olabiliyor. En azından çok tersi, zıttı bir yer olmuyor genelde.

BME- 8 ise hayallerin şekillenmesinde maddi koşulların belirleyiciliğine şu şekilde dikkat çekmektedir:

Bakın, ben kısa bir örnek vereyim hayatımdan, şimdi ben köyde kuzu güdüyordum tamam mı, ablamlarla beraber, şey yoktu, doğru düzgün araba geçmiyor. Bir dağ var, dağın arkasında bir yolda ara ara arabalar gidiyor. O zaman hayalimiz neydi biliyor musun, bu arabayla ilçeye gidebilecek miyiz? Bakkal yoktu. İlk Ankara'ya geldiğimde ben bakkal gördüm. Alışveriş yapmak nedir bilmiyordum yani. O zamanki hayalim neydi, biliyor musun? O arabada yolcu olup da ilçeye gidebilir miyim, yani o zamanki hayalim oydu.

Şimdi arabamız var, hangi arabayı alayım diye, arabayı beğenmiyorum. O noktaya geldim, anlatabiliyor muyum? Hayatın getirdiği nokta, insan(ın) bulunduğu yer hayallerini belirliyor, bulunduğu konum...

BME-8'nin "insan(ın) bulunduğu yer hayallerini belirliyor" ifadesi, maddi yaşam koşullarının, insanların hayallerini ve umutlarını da şekillendirdiğini özetlemektedir. Bu görüş, Bourdieu'nun aynı konuya ilişkin şu sözlerini hatırlatmaktadır: "Öznel umutlar ile nesnel fırsatlar arasında ilişki bulunmaktadır. Nesnel fırsatlar, öznel umutlar aracılığıyla tutum ve davranışları belirlemektedir" (Swartz, 1977; akt: Balamir, 1982). Yazar, buna örnek olarak işçi sınıfı çocuklarının eğitim sisteminin ileri aşamalarına geçme konusunda istekli olmama durumunu göstermektedir. Buna göre işçi çocukları, nesnel koşulları itibarıyla işçi sınıfı gençliğinin üniversiteye gitme olasılığının düşük olduğunu görmekte ve bundan dolayı yükseköğrenim emellerinden vazgeçmektedirler. Dolayısıyla eğitimleriyle ilgili olarak verdikleri bu karar, onların eğitim konusundaki isteksizliklerini değil, toplumsal koşullarla ilgili gerçekçi değerlendirmelerini yansıtmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin ailelerinden aldıkları kültürel, ekonomik ve sosyal mirasın onların eğitim yaşantılarını ve meslek tercihlerini nasıl etkilediği inceleyen Buyruk (2008)'un yaptığı çalışma da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Buna göre, orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler, sahip oldukları kültürel ve ekonomik mirasın getirdiği bir özgüven duygusu içindedirler. Bu nedenle geleceğe dair yüksek beklentilere sahiptirler. Alt sosyo-ekonomik kökenden gelenler için ise

aynı şey söylenemez. Bu öğrencilerin ailelerinden getirdikleri kültürel ve ekonomik miras onların gelecek kaygısı taşımalarına, bu açıdan daha özgüvensiz olmalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu kesimlerin seçtikleri meslekler kolayca iş bulabilecekleri ve iş garantisi olan mesleklerdir. Kısacası üniversite öğrencilerinin sahip olduğu farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerin eğitim yaşantılarındaki izdüşümlerini onların eğitim rotalarında, eğitim tercihlerinde ve gelecek beklentilerinde gözlemlemek mümkündür (Buyruk 2008).

Kısacası, hayalleri şekillendiren maddi yaşam koşullarının kendisi iken, insanların üniversitede öğrenim görecekları alanlarla ilgili seçimlerinin ve gelecekle ilgili birçok konudaki davranışları bu yaşam koşullarından bağımsız değildir. Bu durumda, henüz üniversiteye gitmeden önce geleceğe dair tasarım yapılırken bile, asıl altı çizilen nokta verili yaşam koşullarıdır. Bu koşullar, gelecek ile ilgili hayallerin şekillenmesine yaratıcılığa açık ve sınır tanımaz bir öz de sağlayabilir, motivasyon kırıcı, ket vurucu ve sınırlayıcı bir etkide de bulunabilir.

#### **4.2.1.2. “Maxwell’in Cini” Olarak Okul**

Kültürel sermaye, sahip olunan yaşam tarzında vücut bulan ve kültürel değer yargıları, kültürel tarzları, kalıpları, zevkleri, tüketim alışkanlıkları ve tercihleri vb. her türlü kültürel öğeyi içeren sermaye tipidir. Kültürel sermaye bir çeşit mirastır ancak bu mirasın edinilmesi ya da geçişi -ekonomik sermayeden farklı olarak- görünür/belirgin biçimde gerçekleşmez. Bireyin toplumsallaşma sürecinde kazandığı tüm birikim onun kültürel sermayesini oluşturmaktadır. Bu niteliğinden dolayı kültürel sermaye, bir çeşit fark edilmeyen sermayedir.

Toplumun farklı kesimleri bu “sermaye”yi hem aile hem de sosyal çevre içinde kendi sınıfsal aidiyetlerine ve kültürel farklılıklarına uyumlu yaşantılarıyla edinmekte ve sonraki nesillere aktarmaktadır. Üst ve orta sınıfa mensup olanlar/seçkinler henüz ilk çocukluk yıllarından itibaren belirli bir ‘habitus’ içinde belirli kültürel değerleri öğrenmekte, böylece okula gitmeden önce belirli kültürel ve entelektüel becerileri edinmektedirler. Bu beceriler kitaplar, sanatsal ve kültürel faaliyetler vb. olanakların sağladığı yeteneklerle birlikte, seçkinlerin yaşam tarzına özgü belirli tüketim alışkanlıkları, tatil olanakları, giyim, yeme-içme gibi gündelik rutinde kazandırılan birçok edimi de içermektedir. Öte yandan alt sınıf çocuklarının

içinde büyüdüğü aile ve çevre, bu elit yaşam tarzına uzak ve yabancıdır. Bu sınıfın kültürel değer yargılarına ve alışkanlıklarına, beğenilerine, tüketim alışkanlıklarına vb. özelliklerine farklı bir ‘habitus’ kaynaklık etmektedir.

Burada eğitim açısından can alıcı nokta, okullarda egemenlerin sahip olduğu “kültürel sermaye”nin üstün görülmesi ve norm kabul edilmesidir. Dolayısıyla orta/üst sınıf çocukları, daha okula başlamadan alt toplumsal kesimlerden gelen çocuklara göre daha “avantajlı”/”üstün” bir konum edinmektedirler. Bourdieu (1998b : 20), okulun birbirine eşit olmayan kültürel sermayelerle donatılmış öğrencilerin arasındaki farkı koruduğuna dikkat çekmek için “Maxwell’in cini” metaforunu kullanmaktadır. Bu metaforu termodinamiğin ikinci yasasını sınamak için kullanan Maxwell, önünden geçen gaz moleküllerini hızlarına göre seçip ayıran bir cin hayal etmiştir. Bu cin kapıya doğru ortalamadan yüksek hızla hareket edenleri bir kaba, ortalamadan düşük hızda olanları diğerine göndermekte ve kapların ısıları arasındaki farkı korumaktadır. Buna benzer biçimde okul da, bir dizi eleme işlemi sonucu, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırmaktadır. Yetenek farklılıkları ise mirasla edinilen kültürel sermaye sayesinde oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılmadığından, sistem mevcut toplumsal farklılıkları sürdürür.

Lareau (1997), yaptığı çalışmada kültürel sermayenin eğitime nasıl doğrudan katkı yaptığını göstermiştir. Yazar, orta sınıf ve daha ayrıcalıklı ailelerden gelen çocukların eğitim hayatlarında işçi sınıfı çocuklarından daha avantajlı olduğunu göstermiştir. Örneğin, orta sınıftan gelen anneler genellikle daha eğitilmiş olduklarından çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenme eğilimindedirler. Onlara kitap okuyarak, ödevlerinde yardım ederek ve okul dışındaki zamanlarını çeşitli sosyal aktiviteler yapmaları için yönlendirerek hem okuldaki başarılarına hem de kültürel sermaye edinmelerine yardımcı olmaktadır.

Bizim çalışmamızda da görüşme yapılan birçok katılımcı ailelerini orta sınıf olarak tanımlamış ve ailelerinden eğitim yaşamları boyunca destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan CME-13 şöyle söylemektedir:

...annem epey, lise mezunu olmasına rağmen, kültürlü bir kadındı. Epey uğraşırdı. Ben okumazdım, o bana kitap okurdu. Annem birazcık ilgili bir kadındı, hakikaten, sağ olsun, oturur, O okurdu, biz de onun sayesinde bir şeyler öğrenirdik. Oturur okurdu

hakikaten. İlkokuldan beri şey yapardı. Belki annem peşimde koşmasaydı ben okumazdım mesela, kız kardeşlerim okuyabilirdi ama ben okumazdım, kesin okumazdım, imkânı yok okumazdım. Çünkü ben şeydim, çok haşarı bir çocuktum, ders çalışmasını sevmezdim, yani, aklım biraz iki karış havadaydı, pek bir şey yapmazdım yani, sadece beğendiğim dersi dinlerdim. O zorlardı beni, götürürdü, tiyatroya götürürdü, elimden tutup dershaneye götürürdü falan, kitap okurdu falan, diyorum ya işte, dersleri çalıştırırdı, güzel sanatlara falan yönlendirirdi, resim mesim çizdirirdi falan, resim iyi çizerdim. O beni yönlendirirdi falan böyle, ben O kadın olmasaydı, yok okumazdım yani, o yüzden epey etkisi oldu yani...

Aynı konuda DME-19'un ifadesi ise şöyledir:

..zaten eski insanların hastalığıdır, babamda da vardı herhalde, okul öncesi ileri eğitim vermeye çalışırlar insanlara, bilmem bilir misiniz onu. Mesela ben 5.5 yaşında idim, babam bana okuma yazmayı, 4 işlemi öğretmişti. 6 yaşında okula başladığımda, 4 işlemi, okuma yazmayı bilerek başladım ben okula. Erken başlamak, çoğu insanda ters etki yapıyor aslında. Bende tam tersine, çok severek. Tabii şey de, annem derslerime çok yardımcı oldu bana. O matematiğe biraz fazla meraklı bir insandı. Aşırı derecede hatta merakın üzerinde, o yüzden matematik derslerinde annem sayesinde iyi bir başarı elde ettim.

Az sayıda mezun ise bu açıdan yoksunluklar yaşadıklarını belirtmektedir.

Bunlardan BEK-12 öğrencilik yıllarındaki deneyimini şöyle aktarmaktadır:

...elimden kitaplar almıyordu çok fazla kitap okuyorum diye, yoruluyorsun diyerek elimden almıyordu. Kitabın çok gerekli olduğunun bilincinde olan bir aile değildi. Daha çok sağlık üzerinde duran bir aileydi, eğitim öğretimden ziyade. Gözlerin bozulmasın aman yorulma, aman gibi...

Maalesef gazete, hatta hemen hemen liseye kadar eve gazete girmesini istemiyordu dayımlar, çünkü benim ailem Erzurumlu ve Erzurumdan istanbula göçmüş bir aile. Sorduğum zaman, seneler sonra sorduğum zaman da korkuyorduk, çevreden korkuyorduk, çevrede olan bitenlerden haberdar olduğunuzda, hani göz açılma olayı vardır ya, gözünüz açılır, farklı yerlere gidersiniz diye, koruma amaçlı. Ama maalesef tam tersi oluyor, yoksun bırakma oluyor...

Bununla birlikte, mezunların çoğu öğrenciliği sırasında evinde belirli kültürel olanaklara sahip olduğunu belirtmiştir. Birkaç kişi hariç tüm katılımcıların kitap, ansiklopedi, kaynak kitap, dergi, gazete, sözlük gibi olanaklara erişme şanslarının olduğu, ancak ebeveynlerin bu olanakları çoğu kez değerlendirmedikleri ifade edilmiştir. Bir başka deyişle, çoğu ailede kitap- okuma alışkanlığının olmadığı, yazılı kültüre ilginin az olduğu söylenebilir. Evlerin çoğunda teyp, radyo, CD-çalar gibi araçların bulunduğu ve görsel medyayı takip etme oranının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Ancak 11 ailenin sinema, tiyatro ve konser gibi etkinlikleri takip ettikleri ve 12'sinin de yazları tatil yapabildikleri belirtilmiştir. Çoğu katılımcının

ailesi tatil için kendi memleketlerini ziyaret etmektedir. Görüşülen 30 kişinin ebeveynlerinden yurtdışına tatil ya da iş dolayısıyla gitmiş olanların sayısı ise 5'tir.

Görüşmelerde kültürel olanaklara erişime dair birkaç husus dikkat çekmiştir. Bunlardan biri, çoğu ebeveynin özellikle çocuğunun okulla ilgili kitap, sözlük, kaynak vb. ihtiyaçlarını karşılamaya çok önem vermesidir. Buna karşın, sosyal ve kültürel etkinlikler –eğer yaşadıkları yerde varsa- genelde maddi koşulların elverdiği ölçüde takip edilebilmektedir. CFK-15 bu konudaki deneyimini şöyle aktarmaktadır:

Kitap, ansiklopedi vardı, babamın özellikle. Şiir kitapları, romanlar, ansiklopediler. Çok önem verirdi. Görüştüğü insanlarda da vardı. Onlarla geliştiriyorlardı bizi, hem babamı, babam dolayısıyla da beni. Eve, Tirede örneğin şey yoktu o zamanlar. Ne var, kırtasiye var. Ayrıca özel bir kitapçı yok. O kırtasiyelerde kitap falan vardı ama her istediğin kitaba ulaşamıyordun, ulaşmak istediğin zaman ya sipariş ediliyordu, ya İzmir'e gelip alınıyordu. O yüzden O arkadaşlarından duyup alıyordu çıkan kitapları. Bir şekilde temin ediyordu. Ve o temin edince de ben de o kitaplara erişebiliyordum.

Dikkat çeken ikinci husus ise özellikle ekonomik sermaye sahibi olanların kültürel anlamda da zengin olanaklardan faydalanmış olmasıdır. Ekonomik sermaye sahibi olan ve toplumsal hiyerarşinin üst kesiminde olan katılımcıların üçü de öğrenim hayatları boyunca evlerinde erişimlerine açık yazılı ve görsel materyallerin bulunduğunu ve ailelerinin kendilerini sinema, tiyatro gibi kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda desteklediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılanların yarısından fazlasını oluşturan ve ailelerini “orta sınıf” olarak tarif eden katılımcılar da aynı biçimde kültürel olanaklara erişme, onu değerlendirme ve avantajlarından yararlanma bakımından ayrıcalıklı bir konumdadırlar.

AİE-4 ise günümüzde kültürel sermayenin edinilmesinde ekonomik sermayenin geçmişe göre daha da belirleyici hale geldiğini işaret etmektedir:

Annem Adapazarlı, babam İstanbullu. Çok uzun zaman memur ailesi. Baba tarafı hep memur ailesi olarak gelmiş. Rakamları hatırlamıyorum ama babamın maaşı vardı, babaannemin dedemden emekli maaşı vardı, bir de ufak bir dükkân kirası vardı. O dükkân kirası benim eğitim masraflarımı karşılıyordu. Saint Joseph'te okudum, özel okulda. Yani kendimizi orta halli insanlar diye nitelendirebilirim..

Şimdi ise daha dar gelirlili, yüksek kültürlü bir aile diye tanımlayabilirim (bugünkü) ailemi. Şimdi biraz daha zor o iş. Para ile kültür ayrıldı gibi bir şey şu anda. O zaman(benim çocukluğumda) şeydi, orta halli insanlar çocuklarını dışlarından tırnağından artırarak iyi bir eğitim verebiliyorlardı. Şey vardı yani, fazla zengin olmayan ama bir yandan iyi yaşayan, kültürel etkinlikleri takip edebilen, işte ne bileyim benim baba. O da Saint Joseph mezunuydu, Fransızca İngilizce konuşurdu, her hafta sinemaya gidilirdi, tiyatroya gidilirdi. En azından haftada ya da 15 günde bir dışarıda yemek yenirdi. Bunlar yaşam biçimimizle ilgili şeylerdi...

Yukarıdaki ifadelerinde de görüldüğü gibi, AİE-4 ekonomik olarak orta düzey gelire sahip ve "kültürlü" bir aileden gelmektedir. Kendisinin bugünkü kültürel olanakların geçmişe nazaran daha fazla ekonomik sermayeye bağlı olduğuna ilişkin gözlemi anlamlıdır, çünkü bize, eğitimle edinilen statüye ilişkin geçmiş ve bugün arasında bir karşılaştırma yapma olanağı sağlamaktadır. Katılımcının aktarımına göre, baba tarafı "hep memur ailesi olarak gelmiş"tir. Çok varlıklı olmamalarına rağmen, 'memur' bir aileden gelmek belirli bir kültürel avantajı da beraberinde getirmektedir. Öte yandan katılımcı bugün aynı kültürel olanaklara ve eğitim imkânlarına ulaşmanın orta sınıf için pek de mümkün olmadığını düşünmektedir. Buradan hareketle Türkiye'de eğitimin statü edinme anlamında değerinin geçmişe göre azaldığı söylenebilir. Memur olabilmek, geçmişte eğitim olanakları bu kadar yaygın olmadığından ve sınırlı insan yüksekokulda okuduğundan daha yüksek bir toplumsal statü göstergesidir ve bu statünün getirdiği kültürel olanakları yaşam tarzına taşımak mümkündür. Buna karşın, günümüzde 'memur' olmak geçmişe göre daha alt bir statü ifade etmektedir. "İyi bir eğitim" ise artık 'memur'ların "dışinden tırnağından eksilterek" çocuklarına kazandırabilecekleri bir şey olmaktan çıkmıştır. Kıray (1999), aynı değerlendirmeyi 'mühendisler'le ilgili olarak yapmaktadır. Buna göre, önceden (40-50 sene evvel) mühendisler devlet bürokrasisi içinde en üst düzeyde mevkilere atanırlar ve siyasal kararlarda çok etkin ve prestijli bir kesimi oluştururlardı. Ancak daha sonra hem okullar, hem de taşra kökenli mezunların sayısı artınca mühendislik, bu anlamda bir "hareketlilik kanalı" olmaktan çıkmıştır. Artık bu meslek işletmelerde "iyi koşullarda yönetici olarak çalışan ücretliler olarak" (Kıray, 1999: 339) bugünkü konumunu kristalize etmiştir.

Kısaca özetlemek gerekirse, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun, özellikle eğitim materyalleri, kitap, ansiklopedi, dergi, sözlük vb. olanaklar, kaset, kasetçalar, CD, film, sinema gibi kendilerini kültürel olarak geliştirmelerine olanak verecek araçlara erişim imkânı vardır. Bunlardan neredeyse hiçbirine erişemeyen birkaç kişi dışında tüm katılımcılar kültürel arka plan anlamında avantajlı ve ayrıcalıklıdırlar. İkinci olarak, kültürel sermaye ekonomik sermaye için ön koşul ya da gerek şart değildir ama ekonomik sermaye kültürel sermayeye sahip olmak için giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

#### 4.2.1.3. Sosyal Ağlar ve İlişkiler Üzerinden Güç Dayanışması

Bourdieu (1998a), sosyal sermaye kavramını sosyal aktörlerin ve grupların aktüel ve potansiyel kaynaklarının birlikteliğine atıf yaparak açıklamaktadır. Bourdieu'ya göre bu kavram diğer sermaye türlerinden bağımsız/ayırksı değildir ve bütünlük arz etmektedir. Sosyal sermaye hem, ilişki ağlarının genişliğine, hem de kişinin ekonomik, kültürel ve sembolik sermayesinin kapsamına bağlıdır. Önemli olan, sosyal bağlantıların/ağların değeri, büyüklüğü ve harekete geçirilebilme kabiliyetleridir (Yaracı, 2011).

Yaptığı etnografik çalışmada eğitim alanında ‘sosyal sermaye’yi araştıran Horvat vd. (2003), ebeveynlerin sosyal ağlarının, sınıf kategorilerine göre farklılık gösterdiğine dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle Yazarlar, sosyal sermayeler açısından belirgin/açık sınıf örüntüleri olduğunu belirtmektedir. Orta sınıf ebeveynleri bazı vesilelerle (örneğin çocukları okula bırakmak ya da boş zaman aktiviteleri gibi) birbirleriyle sık sık görüşmekte ve ilişkilenebilmektedir. Onlar, işçi sınıfından ebeveynlerle karşılaştırıldığında okula dair konularda daha fazla müdahil olmakta, öğretmen ve idarecilerle çok daha fazla temas kurmaktadır ve bu bağlantıları çocukların lehine kullanmaktadırlar. İşçi sınıfından gelen ve fakir ebeveynler de belirli toplumsal bağlantılar kurmaktadır ancak bu bağlantıları öncelikle akrabaları ve komşuları ile kurmaktadır ve bunların çocuklarına dair bir artısı yoktur. Dahası bu gruptaki ebeveynlerin, orta sınıftan ebeveynlerle kıyaslandığında okulla bağlantıları çok daha pasiftirler. Böylece orta sınıftan ebeveynler için sosyal bağlantılar sosyal sermayeye dönüşmektedir, ancak işçi sınıfından olanlar için bu söz konusu değildir.

Bu araştırma, Horvat vd. (2003)'nin çalışmasına oldukça paralel bir tablo ortaya koymaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, özellikle kendilerini orta sınıf olarak tanımlayan katılımcıların ebeveynleri ile ilgili benzer bir tutuma işaret etmektedir. Bu ebeveynlerden bazıları, çocukların eğitimi için ‘doğru okul’u seçmek -ve hatta ilköğretim çağına öğretmen seçmek- suretiyle, bazıları öğretmenlerle doğrudan ilişki kurmak ve eğitimleri süresince çocukların okulda gerçekleştirdiği tüm sosyal faaliyetlere iştirak etmek suretiyle, bazıları ise kendileri bizzat ‘sınıf annesi’ olmak ve okulda yürütülen ders dışı faaliyetlerde velileri organize etmek

suretiyle çocuklarının eğitimleri için destek olmuşlardır. DİE-22'nin bu konudaki aktarımı şöyledir:

Annem de babam da Denizli'li. Annem Denizli'nin eski yerlilerindedir. O yüzden onun arkadaş çevresi Denizli'de şuan tanınan, bilinen ailelerin kızları çocukları vesaire vesaire. Öyle bir Denizli biliyorsunuzdur belki tekstil vesaire şeylerle özel girişimin değer gördüğü ve başarılı örneklerinin çıktığı bir şehir, ilginçtir yani var gerçekten. Ve o aileler de aslında taşra burjuvası diyebilirsiniz yani. Birinci kuşakları olmasa bile ikinci kuşakları hep iyi okullarda okuyan, belki yurtdışında okuyan ve sonra gelip babalarının işlerini devralanlar vesaire vesaire. İkinci kuşakları daha da gerçek burjuva, taşra burjuvasını oluşturabilecek düzeyde insanlar. Annemin daha çok öyle bir çevresi var. ..(DİE-22)

Gerçekten bizim ilkokul bizim sınıf kırk kişiydi yirmi beşi zaten Anadolu lisesine gitti. Yani ODTÜ'de benim yirmi senedir tanıdığım insanlar vardı öyle söyleyeyim. Ve bunun çok tesadüf olduğunu düşünmüyorum açıkçası. İşte o dönem iyi hoca, aynı arkadaş çevresi, daha bilinçli aileler çocuk burada okusun, o hocaya verelim. Şanslı olduğumu düşünmüyorum yani orada bir şey var o öğretmen de birinci sınıftan başlıyor beşe kadar gidiyor.

Ailesini düşük gelirliliğe ya da yoksul diye nitelendiren katılımcılar ise, okul hayatlarında bu tarz bir destek görmediklerini ifade etmişlerdir

Yapılan görüşmelerde sosyal sermayenin yalnızca eğitim hayatındaki rolüne işaret edilmemiştir. Sosyal sermaye, istihdam ve işte yükselmeye ilişkili olarak da sıkça dile getirilmiştir. Bu konuda en çok üzerinde durulan husus seçkin kesimin/üst sosyal sınıfın sahip olduğu sosyal ilişkilerin ve nüfuzlarının özellikle özel sektörde oldukça etkili olduğu yönündedir. Özel sektörde yıllarca çalışan BME-7 bu konuda şunları söylemektedir:

*...günümüzde patronlar diyelim, ya da bulunduğun kurum, seni hiss ediyor, sana iyi şartları sunuyor, misal veriyorum, aylık 6 milyar alıyor olmak iyi bir şarttır mezuniyetine göre. Oraya ne yapar seni birimin müdürü olarak atar, sen zekisindir, çalışkansındır, 6 milyar alırsın. Ama aynı durumda olan, senden daha çalışkan olmayan, zeki olmayan birinin çok ciddi bağlantıları varsa, O senin başına genel müdür gelir ve 12 milyar alır. O daha etkili olabiliyor, hele hele bir de bakıldığında eğitimler ve çalışmalar aynı seviyede ise diğer nüfuzlu olan kişinin pozisyonları. İstanbul'da bakıyorum ben çoğunlukla, iyi pozisyonda olan insanların şey çok zeki olması ya da çok çalışkan olması gerekli değil. Gerekli, fakat yeterli şey değil...*

Gidin İstanbul'da bakın, iyi bir pozisyonda çalışan insanların arkasında muhtemelen çok zengin bir aile, tanıdık bir çevre vs. vardır.

CBE-17 kendisinin de belirli sosyal bağlantılara sahip olsa daha farklı bir yerde olacağını, bu anlamda sosyal bağlantıların iş hayatındaki önemini şöyle aktarmaktadır:

Benim babam da belediye başkanı olsa ben de milletvekili olabilirdim. Çünkü yeter koşulları sağladıktan sonra kendi yol haritamızı oluşturmada veya istediğimiz yerlere gitmede çevre etkili. Çevresel belirleyiciler çok önem kazanıyor. Ailenin etkisi bakınca,

bu ülkede televizyonda kaç ailenin çocuğu iş yapıyor, üç bin beş bin bağlantısı olan ailenin. Kaç bin mebus nerelerden geliyorlar, beş on bin ailenin temsil edildiği şeyler. Yani o anlamda farklı yerlerde olsaydık bizim de hayatımızdaki diğer değişkenler bu IQ potansiyelimizle farklı olanaklarımız olsaydı muhtemelen farklı şey olurdu. Çünkü her şeyi yapabilecek bir kapasitemiz var.

İzmir’de bir mimarlık bürosunda kendi işini yapan CME-14 sosyal ağların ve ilişkilerin iş alma ve iş yapma açısından etkisini şöyle açıklamaktadır:

Dediğim gibi bizim işte çevresel faktör çok önemli, yani, çevrende zengin insanlar varsa, onlara iş yaparak çok daha fazla para kazanabilirsin. Yani, bizim mimarlık aslında biraz zengin mesleği. Yani, zenginlere yapılan bir meslek aslında. Bana hiçbir zaman bir aile gelip de bize sosyal konut tasarla demiyor. Bize gelen adam, bir yerde yazlık arsasını almış oluyor, işte bilmem kaç yüz bin dolara yazlık tasarlatıyor. Zaten zengin bir müteahhit oluyor, apartman tasarlatıyor. Ya da adamın fabrikası var, fabrikasını yenileyecek, onu tasarlatıyor. O insanların hepsi çok zengin insanlar.

CME-14 Türkiye’de zenginler arasında bir güç dayanışması olduğunu şu örnekle açıklamaktadır:

...mesela şöyle diyeyim mesela benim burada aynı dönem mezun olduğum başka arkadaşlarım da var. Yine ODTÜden. Ama onlar, aile olarak hem İzmir’in köklü ailelerinden, hem de zengin ailelerinden. Ve şu anda mesela atıyorum, ben bir konut projesi yapıyorsam, o bir gökdelen projesi yapıyor. Çünkü o gökdelen projesini finanse eden adam zaten O’nun yakın aile dostları falan anlatabildim mi, yani öyle bir durum da var.

DİE-22 ise sosyal sermayenin istihdam edilme ve yükselme açısından ne kadar etkili olduğu konusunda şunları söylemektedir:

Mesela o gün ODTÜ Mezunları Derneği’ne gittim. Oranın bir ya da iki görüşmesine gittim. Bir tanesinde böyle benim de daha merak ettiğim amcalar kısmıyla bir muhabbetimiz olmuştu. Mesela oradaki beyefendi de şey demişti işte ne yapıyorsunuz, ne ediyorsunuz. Bize sorduktan sonra şimdi şu anda duymadığım bir Amerikan şirketinin yönetim kurulu başkanım diye kartını veriyor falan, işte ODTÜ İşletmeden mezun zamanında. İşte şey anlatıyor, İstanbul’dan ama bir şekilde Ankara’da okumuş. İstanbullular için de pek tercih edilir bir şey değil Ankara’da okumak, İstanbul eşrafından olup İstanbul’da okumak daha tercih edilir. Onun iş hayatının nasıl geliştiğini sorduğumda şey diye anlatmıştı: bir yerde çalışmaya başladım sonra çok beğenmedim, sonra Amerika’ya gittim mastır yaptım sonra döndüğümde o zaman Vehbi Bey Bursa’da bir fabrika açıyordu bana da müdürlüğünü teklif etti. Yani şimdi ben aynı okuldan aynı senelerde mezun olan, olsam ya da ben olmayayım o zaman mezun olan yüzlerce binlerce insan var yani aynı şeyi yaşamıyorlar tabi ki. Böyle bir ayrıcalık var.

Özetle, Bourdieu’nun kavramsallaştırdığı anlamda “sosyal sermaye”, kendisini “orta veya üst sosyal sınıf” kökenli olarak tanımlayan mezunlar için eğitim yaşantısında olumlu ve destekleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte görüşmelerde bu sermaye biçiminin getirdiği avantaja, işte yükselme ve istihdam ile

ilgili konularda özellikle vurgu yapıldığı dikkat çekmiştir. Katılımcıların aktardıklarına göre iş hayatında kabul görmek ve yükselmek için insanın belirli bir sosyal çevreye ve/ya nüfuzlu bir aileye sahip olması yadsınamayacak kadar büyük önem taşımaktadır.

#### **4.2.2. Toplumsal Hareketlilikte Kültürel Kimliklerin Rolü**

Toplumsal köken, dikey toplumsal hareketlilikteki etkisi açısından gündeme gelen “atfedilmiş” özelliklerden yalnızca biridir. Bunun dışında, bireyin toplumsal hareketliliği açısından önemine dikkat çekilen başka atfedilmiş özellikleri ve arkaplan faktörler bulunmaktadır. Araştırmada mezunlara, bu özelliklerden etnik, dini, toplumsal cinsiyet kimlikleri ile yetişilen çevre ve ortamı anlamaya yönelik sorular yöneltilmiş ve onların genel olarak toplumsal kimlik ve kültürel aidiyetler ile eğitim/çalışma hayatı arasında ne gibi bağlantılar kurdukları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

##### **4.2.2.1. Etnik Kimlikler: Gizlersen Sorun Yok!**

Türkiye etnik kimlikler açısından oldukça zengin bir ülkedir. Bununla birlikte, Cumhuriyetin kuruluşu ile ulus-devletin inşası sürecinde “Türk” kimliği ile ulusal bütünleşmenin sağlanması öngörülmüştür. Bu süreç sözkonusu zenginliği yaşatmak açısından engel oluşturmuş ve hatta asimilasyona yol açmıştır. Farklı etnik kimliklerin eğitim hayatına ve iş hayatına toplumsal hareketlilik bağlamında nasıl yansıdığı ise görüşmelerde sorulan soruların esasını oluşturmuştur.

Mezunların anlatıları, farklı etnik kimliğe sahip olanlar açısından hem eğitime erişimin hem de eğitim ortamlarındaki deneyimlerin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu konuda çok çarpıcı bir deneyim, kendisi Türk kökenli olan ve babasının görevi dolayısıyla ilkokulu Diyarbakır’da okuyan EMK-26 tarafından şöyle aktarılmaktadır:

İlkokuldan başlayarak cevap verirsem ilkokulda mesela bizim lojmanın okuluydu ama asker çocukları ve dışarıdan gelen Kürtlerin çocukları vardı ve hani biz çocukken ben şahsen işte Türk olduğum için çok farkında değildim ama... Ben öğretmenimizin bariz bir şekilde bir ayırım yaptığını hatırlıyorum yani. Asker çocuklarına vurmazdı ama diğer çocuklara vururdu. Ki kendisi de asker eşiydi yani onu hatırlıyorum. Bir ayırım gerçekten vardı. Gerçi biz... Sonuçta onlar daha tembel ve daha haşarı görünürdü genel olarak öyle

bir ayırım da vardı ama sonuçta bizden birisi yanlış yaptığı zaman uyguladığı yaptırımla onlara uyguladığı daha farklıydı...

Diyarbakır'daki bir okulda etnik kimlikle ilgili ayrımcı bir tutumu ortaya koyması açısından bu örnek çarpıcıdır. Burada dikkat çeken nokta, dayak yiyen çocukların Kürt olmaları gerekçesiyle değil, daha "haşarı ve haylaz" olmaları gerekçe gösterilerek cezalandırılmalarıdır. Öğretmen ayrımcılık yaptığını düşünmemekte, 'öğrencileri disipline etme' görevini yerine getirdiğini sanmaktadır. Öğretmen çocukların etnik özelliklerine göre belirli özellikleri (örneğin haylaz olmak gibi) taşıdıklarına inanmakta ve buna istinaden yaptığı ayrımcı uygulamaları meşrulaştırmaktadır.

Diğer taraftan, görüştüğümüz kişilerden farklı etnik kökenden geldiğini ifade eden toplamda altı kişi olmuştur. Bunlardan biri Laz, üçü Kürt, biri Balkan göçmeni biri de Girit'lidir. Bu mezunların ortak özelliği, hepsinin de eğitim ve iş hayatlarında etnik aidiyetlerinden dolayı yaşadıkları bir avantaj ya da dezavantaj olmadığını vurgulamaları olmuştur. Etnik aidiyetleri nedeniyle eğitim ve iş hayatlarında olumlu/olumsuz bir deneyim yaşamadıklarını ifade eden bu kişilerden hiçbiri anadillerini bilmemektedir. Anadilini bilmeyen bu mezunlardan CİE-16, "Çok küçükken sadece biz Laz olduğumuz için annemlerin arkadaşlarımla yanında Lazca konuşmalarını istemezdim...." diyerek, egemen kültürün kendi üzerinde yarattığı baskıyı vurgularken, EME-25 ise ebeveynlerinin anadilini neden konuşmadığını zaman zaman sorguladığını anlatmaktadır:

...babamın anadili aslında Kürtçe, belli bir yaşa kadar zaten Türkçe bilmiyor, annemin öyle değil, onunla alakalı biraz farklılık var. Annem daha böyle türk kürt arası gibi, kültürel anlamda söylüyorum. Ve annem şehirde büyüyor, babam işte başka bir köyde büyüyor....

sonra kendime bakıyorum, Kürtçe bilmiyorum. Ne bileyim, ben niye Kürtçe bilmiyorum ki? Yani aslında biliyor olmam gerekiyor diye bir yandan düşünüyorum. Sonuçta böyle bir ailede büyüdüysem, şey anlamında söylemiyorum yani, ben kürdüm falan, kürtçe bilmeliyim falan değil ama yani sonuçta öyle bir kültür var hani veya kültürün parçası. Onun üzerine neden yorum yapamayım ki...

Ailelerinin dillerini bilmeyen katılımcıların ifadelerinden, -özellikle- geçmiş yaşantılarında etnik kimliklerini ifşa etmek konusunda da çekinceler yaşadıkları ve bunun onlar açısından sıkıntı verici bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Etnik kimlikle ilgili benzer bir deneyim çocukluk yıllarında Türkiye’den Avustralya’ya göç etmiş olan ve orada Türk olmasını gizleyen AEK-6 tarafından şöyle aktarılmıştır.

Avustralya’da büyüyünce tabii etnik şeyi daha çok hissederek büyüdük. İngiliz kökenlilerin Avrupalıları çok aşağıladığı bir ortamda büyüdüm. Benim okuduğum ortaokulda 89 milletten insan vardı. Şöyle birşey vardı, giden Türklerin çoğu, eğitim düzeyi çok zayıf..mesela köylerden gittikleri için, atıyorum mesela öğrenciler mesela formanın altına pantolon giyerdi mesela, kızlar falan. Ve bu çok utanç verici bir şeydi benim için. Hani onlarla aynı kefeye konmak istemediğim çok olmuştur. Hakikaten, hatta ortaokulda tam böyle şeyin baskının en yoğun hissedildiği dönem belki, ortaokulda bir ben bir de Bozkurt diye bir arkadaşım vardı. İkimiz Türk olduğumuzun bilinmesini bile istemezdik, hatta isimlerimiz bile, o herkese adını Boz diye vermişti, ben Nil diye vermiştim. Bariz şey olmuyordu. Onun etkisini çok yaşadım o dönemde...

Yukarıda deneyimlerini aktaran katılımcıların kürt, laz ve türk olmak üzere üç farklı etnik kökenden olmalarına rağmen anlattıklarında çarpıcı olan ortak yön, hepsinin kendi etnik kimliklerini saklamak refleksi göstermiş olmalarıdır.

#### **4.2.2.2. Azınlıktaki Dinsel Kimlikler: “Mezhebini Belli Etme, Bilmesinler!”**

Görüşülen kişiler arasında farklı dine/mezhebe mensup olduğunu ifade eden üç kişinin her üçünün de aileleri Aleviydi. Bu mezunlar, eğitim hayatlarında mezheplerine dair herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını, Alevi olmanın olumlu ya da olumsuz yönde eğitimlerine herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Her üç katılımcının dikkat çeken ortak noktası, çocukluk yıllarında/öğrencilik hayatlarında Alevi olduklarını söylememeleri konusunda büyüklerin telkinleriyle karşılaşmış olmalarıdır. EME-25 bunun kişi üzerinde yarattığı baskıdan şöyle söz etmektedir: ...“şey anlamında etkiliyor, bir şekilde onun baskısını hissediyorsun yani hani, etraftan gelen uyarılarla, yani çocukken özellikle, yani çok da belli etme, bilmesinler vs. onun yarattığı bir baskı oluyor...”

Doğrudan bir müdahale/tepki yaşamadığını belirten katılımcıların dinsel/mezhepsel kimliğini gizlemek durumunda kalmaları, bu kültürel kimliklerin toplumda azınlıkta olmasının ve ikincil görülmesinin bir sonucudur. Dolayısıyla, bir korunma ve savunma çabası olarak yorumlanabilecek bu tutum, Türkiye’de azınlıktaki mezheplerden birinden olan Alevi topluluğunun kendi kültürel hayatlarını özgür ve olağan biçimde yaşamalarını engelleyen bir sosyal iklime işaret etmektedir.

Kendisi alevi olmadığı halde, arkadaşının tanıklığını yapan CFK-15 alevi olmanın getirdiği dezavantajı şöyle aktarmaktadır:

Sırf alevi olduğu için, mülakatlarda elenen bir sürü insanın olduğunu çok duydum. Hatta şey, arkadaşımın abisi, fen lisesine başvurduğunda o zaman bir de mülakat var. Yazılıyı geçiyor, hem de çok yüksek bir puanla. Ama mülakatta, “nerelisin”, “Sivas’tan”. “Bana Sivas’tan önde gelen bir şair ismi, yani ozan ismi söyle”, kimi söylediğine bakıyorlar. Yani orada Alevilerin önde gelen ozanları mı yoksa diğerleri mi? Ona göre alıyorlar veya almıyorlar. Böyle örnekler çok duydum.

EİK-28 ise bir mülakat deneyiminde işyerinde bir üst pozisyona geçişine ket vurulmasına dair şunları söylemektedir:

Hataylı olmak mesela şey anlamda, ptt de çalışırken, bizi genel müdür çağırmıştı, biz ODTÜ mezunu üç kişiydik. Adam da Hataylıymış, Osmaniyeliymiş daha doğrusu yani, eskiden hatayın ilçesiydi, yani bölgeyi biliyor biraz. Şey mesela Hatay’da en çok arap alevisi vardı, adam da irticai faaliyetlerinden dolayı hâkimlik yapması yasaklanmış bir adamdı. PTT genel Müdür Yardımcısıydı, bizi çağırdı mesela, sadece bize sorduğu sorular “nerelisiniz” gibi sorulardı ve sonra mesela beni genel müdürlüğe almadı. Ben şey diye düşündüm, Hataylı olduğum (için), arap alevisi sanması mesela almaması için bir sebeptir diye düşündüm.

Alevi kimliğini çok da öne çıkarmadığını belirten katılımcılardan EME-25 işyerinde doğrudan bir etki ya da olumsuzluk yaşamadığını belirtmekle birlikte, ‘alevilik kültürü’nden gelen bazı özelliklerin kendi kişiliğini ve dolaylı olarak da işteki tutumunu etkilemiş olabileceğini düşünmektedir:

...ben o tarz kimliğimi, kimliğim varsa o tarz, öne koymadım. Doğrudan bir etkisi olmadı yani. Zaten sonuçta iki tane işyerim oldu. Öyle bir yükselme ortamım da olmadı yani. Ama mesela şöyle bir etkisi oluyor yani, dini anlamda Aleviliğin pek bir etkisi olmasa da kültürel anlamda bir şeyin olduğunu düşünüyorum, etkisinin olduğunu. Misal, çok uzlaşmacı bir şeyden geliyorum ben ortamdan, daha anlayışlı olan. Öyle bir yapı hakikaten var yani, benzer bir yaklaşım, karşı tarafı anlayayım, bunu da yapmasının bir sebebi var sonuçta deyip, hoşgörü kültürü yani...

İş hayatında bunun bir etkisi, belki negatif anlamda bir etkisi olmuştur hani. Hırslı bir insan olmaktan ziyade hani, şöyle başarılı olma isteği geliyor ama işte bunu başkalarını ezerek, başkalarını küçümseyerek vs. şey yaparak değil de, kendin, kendi içinde, bazen kendine hatta psikolojik anlamda kötü etki ederek belki. Hani, kendi üstüne çok giderek belki de, yani mesela başarılı olmak gerekiyor diyorsan ve işte bir yerde bir eksiklik hissediyorsan, bazen hani sıkıntı başkasında olduğu halde, ya herhalde bende şey var... İnsan kendisine o kadar da önem vermemeli gibi, o tarz şeyler olabiliyor. O da kültürün getirdiği şeyler olsa gerek diye düşünüyorum. Ki ben anneannemle falan konuştuğumda hani, dedemin de böyle olduğunu düşünüyorum. Dedemi anlatıyor mesela, birileri ile olan ilişkisini falan hiç görmedim. Ama bunun genetik olmasından ziyade kültürel bir şey olsa gerek diye düşünüyorum. Bir şekilde o şey aktarılıyor ve onun getirdiği şey o kültürel nitelik seni bu hale getiriyor. Kendini zorlayan, başkası için bazen kendini feda eden, atıyorum kendine ayırman gereken vakti başkasına ayıran falan ve bundan haz alan bir insan haline gelebiliyorsun. Etkiliyor tabii, işyerinde alacağın konumu falan da

etkiliyor. Bir şekilde birilerini önünü kesmese bile sen kendi kendine zaten o anlamda - daha nitelikli olsan bile birilerinden o niteliğini şeye gelmek, ne o, üste gelmek adına kullanmayabiliyorsun (EME-25).

Katılımcının alevi mezhebinde görülen ‘kültürel’ özellikler olarak addettiği ‘hoşgörü’, anlayışlı olma ve empati kurma, ‘kendi üstüne çok gitme’, yapılan bir yanlışın kaynağını önce kendinde arama vb. özelliklerin eğitim ve iş hayatında çok fazla ön planda olmama, başkalarına tolerans gösterip kendine aynı toleransı göstermeme, üst konumlarda bulunma, yönetme/liderlik vb. konularda çekinceli davranma gibi sonuçları olması muhtemeldir. Söz konusu kültürel mirasın toplumda “öteki” ve “ikincil” kabul edilen bir mezhepten olmanın getirdiği bir mazur gösterme, onaylanma ve kabul görme isteği ile ilgili olup olmadığı, eğer ilgili ise bunun ne kadar etkili olduğu da kanımızca dikkat çekilmesi gereken sorulardır.

#### **4.2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Roller, Kalıpyargıları ve Cam Tavan Sendromu**

Görüşme yapılan kadın ve erkek mezunlar, toplumsal cinsiyetin özellikle iş hayatında istihdam ve yükselme açısından etkili olduğunu gösteren deneyimlerini aktardılar. Bu anlatılarda çoğunlukla ‘kadın olma’nın dezavantajlarına dikkat çekildi. Bu dezavantajlardan biri iş görüşmelerinde ve/ya işyerinde kadınların rahatsız edilmesi ve tacize uğramalarına dair yaşantılardır. BEK-12 bu konuya şu sözlerle işaret etmektedir:

Şimdi şöyle bir şey var, mesela birçok yerde görülen şey, diyelim ki güzel, alımlı, biraz dikkat çekici hareketleriniz varsa, amir erkekse, tanınan avantajlar çok daha fazla oluyor. Bu da var. Diğer nedir, kadın üzerine kurulmuş cümleler, taciz sonuçta, sözlü taciz tabii ki. Bunları duyduğunuzda da çok rahatsız oluyorsunuz, bu tür şeyleri yaşıyorsunuz

DFK-21 ise çağrıldığı iş görüşmelerinden bir deneyimi şöyle aktarmıştır:

..Taciz etti yani. O öküz öküz bakan adam şeydi, karısı yan tarafta böyle camekân koymuşlar, ben de orada iş görüşmesine gitmiştim, işte şöyle bir tişörtüm vardı, adam odaklandı böyle, bakıyor öyle mal mal, bir taraftan soru soruyor, bir taraftan bakıyor, diğer tarafta karısı işte ortak çalışıyorlarmış falan... Rahatsız oldum. Kadına bakıyorum, görse şu şerefsizi falan diye, hiçbirşey de söyleyemedim, şartlar da kötüydü zaten...

Tacize uğramaları dışında iş görüşmelerinde kadınlar özel yaşamlarıyla ve geleceğe ilişkin kişisel planlarıyla ilgili sorularla da karşılaşmaktadırlar. Kadın katılımcıların anlatımlarında kendilerine, iş görüşmesinde “ya evlenirsen gibi, ya evlenip çocuk

yaparsan falan filan diye sorular” (DFK-21) yöneltildiği belirtilmiştir. İş mülakatlarında erkeklere sorulmayan bu sorular, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden değerlendirildiğini göstermekte ve onlara karşı ayrımcı bir uygulamayı işaret etmektedir.

Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet rolleri ve kadına atfedilen “ev-işleri”, “çocuk bakımı” vb. görevler, yalnızca işverenlerin ayrımcı tutumlarına gerekçe değildir. Bizzat kadınların kendileri bu rolleri ve cinsiyet kalıpyargılarını kabullenmişlerdir. Kadınların iş yaşamlarında ilerlemelerinin/yükselmelerinin önüne çıkarılan engeller, onların özellikle ailede ve eğitim sürecinde içselleştirdikleri toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılarının iş/meslek yaşamlarına yansıtılması sonucu meşruiyet kazanmaktadır. Kadınlar, kurdukları ailede oynamayı sürdürdükleri söz konusu roller nedeniyle meslekî ilerleme açısından hem eşlerinin hem de işyerindeki diğer erkeklerin gerisine düşmektedirler. Örneğin AFK-3, bu konudaki deneyimlerini şöyle aktarmaktadır:

...şöyle, yani hep mesela eşimin peşinden gittim, eşim kariyer yaptığı için, ben bir adım geride durdum, arkadaşlarımdan da gördüğüm oydu. Desteklememiz gerekiyordu. Birimizin daha çok para kazanması gerekiyordu. Ya da hani bir plan yaparken öyle düşündüm sanki...

AEK-6 ise iş hayatında önüne çıkan olanakları kadın olduğu için değerlendiremediğini ifade etmektedir:

Kadın olmaktan dolayı yaşadığım dezavantajlar oldu tabii. Yıllardır..biraz eşimden kaynaklanan şeylerdi bunlar. Ben öğretmenliğe ilk başladığım sene devlette, bir hizmet içi kursuna gittim. Ve orada 200 kişiydik ve o 200 kişinin arasından bana direkt formatörlük teklifi geldi. Milli Eğitim’den mesela, o zaman çocuklarım küçüktü. Eşim ya, işte çocuklar biraz büyüsünler, memuriyet zor, bilmem ne, deyip istemedi böyle bir şeye girmemi. Bence o iş her türlü yapıldı sonuçta, ama o rahatını seviyordu. Mesela ben evdeydim, çocuklarla ilgileniyordum... Ondan sonra yıllardır, ne zaman bir hizmet içine (hizmet içi eğitime) gitsem bir şey olsa, mutlaka bakanlıktan, şu birime, projelere alalım, ARGE’ye alalım bilmem ne. Sürekli bu teklifler geldi bana ve hep hani işte çocuklardı, bilmem neydi, diyerek eşim engel oldu.

Bir erkek katılımcı da kadınlara ve erkeklere atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinin iş yaşamında kadınların ikincil ve daha pasif bir konumda kalmalarına neden olduğunu işaret eden deneyimlerini şöyle aktarmaktadır:

...erkekler nedense birazcık, erkek hegemonik bir yerde yaşadığımız için, .tabii bayan [kadın] olsaydım bu pozisyona gelemezdim. Neden gelemezdim, Çünkü bayanlara [kadınlara] karşı nedense bir güven daha şey neden olduğunu söyleyeyim, ben de

yöneticiyim, şimdi bayanlara [kadınlara] karşı şöyle bir şey var, mesela evlenir, çocuk sahibi olur, bayan [kadın] daha çok çocuğuna önem verir mesela, daha şey yapar. Kendini işe veremez, ikinci planda kalır, işte erkek tam tersine, aileye genelde dışı bakar, işte sen kendini daha çok kendini işe verirsin, şey yaparsın, daha sertsindir, acımazsın, bayanlar [kadınlar] bazı acıyabiliyor (CME-13).

CME-13 kendisinin yönetici pozisyonunda çalıştığı şirkette kadınları şef olarak/üst/yönetici pozisyonlara neden seçmediğine dair de şunları söylemektedir:

...Yani sonuçta amirlerin de erkek. Şöyle bir şey var: Sen şimdi kendine bir çalışma grubu oluşturacak olsan, 3 kişi seçecek olsan, yani 3 erkek, 3 kız olsa, bunların hepsi de hakikaten iyi ve eşit olsa, belki 3 tane kız [kadın] seçersin, ben de 3 tane erkek seçerim, çünkü daha rahat çalışırsın, yani daha bir rahat ortam oluyor, yani muhabbet açısından olur, çalışma açısından olur. Yani ne bileyim, yani karşıt cinsle şeyler çatışabiliyor bazen, fikir ayrılıkları daha fazla oluyor, yani ne biliyim, ben şöyle söyleyeyim, ekibimdeki şeflerin hepsini erkeklerden seçmiştim. Bayan [kadın] da seçebilirdim. Ama şöyle bir şey oluyor, sözüm meclisten dışarı, bir küfür edip, hadi lan filan deyip yapıyoruz falan, yani böyle bir ortam gaza gelip böyle şeyler olabiliyor, daha rahat hissediyorsun.

Konuya bir anlamda tersinden bakarak, erkek olmanın kendisine getirdiği avantajları belirten DİE-22, bunu bankacılık alanı için verdiği şu örnekle somutlaştırmaktadır:

Mesela teftiş kurullarında daha çok erkek tercih edilir çünkü işte Anadolu'ya veya bilmem ne sanayi bölgesine daha rahat gönderebileceklerini düşünürler. Kadınların sürekli bu hayatı yaşayamayacağını, evleneceğini işte çocuk yapacağını vesaire işte kesintiye uğrayacağını falan da düşünüyorlar bir yandan. Yaptığım iş açısından Türkiye için evet erkekler ağırlıklı diyebilirsiniz gerçekten yani müfettişlik anlamında.

CME-13 ve DİE-22'nin yukarıda aktardığı deneyimler alan yazında cam tavan sendromu olarak adlandırılan ve kadınların üst toplumsal konumlarda ve statülerde daha az yer almalarını/ bulunmamalarını ifade eden durumun somut örnekleridir.

Öte yandan, yöneticilik konumuna gelebilen kadınların da yöneticilik görevlerine devam ettikleri sürece toplumda egemen olan eril değer yargıları ve inanışlarla mücadele etmeleri gerekmektedir. Nitekim CFK-15 hem kadınların hem de erkeklerin bu cinsiyetçi kalıp yargılarını içselleştirmiş olduklarını belirtmektedir. Kendisi bir yönetici olmayan CFK-15 bu kalıp yargıların “kadın yönetici”lerle ilgili değerlendirmeleri nasıl etkilediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

..sanırım erkeklerde şöyle bir korku var. Kadının amir olduğu konumda, kendilerinin emir alan durumda olmalarından pek fazla hoşlanmıyorlar. O yüzden kadın idarecilere karşı bir önyargı olduğunu sanıyorum. Çok da iyi yapamayacaklarını düşünüyorlar. Ama bunun bir kılıf olduğunu düşünüyorum ben. Kadın yöneticilerle ilgili, evet kadınların da önyargısı var. Örneğin hiçbir zaman bir erkek idarecinin bekâr ya da evli olması sorgulanmazken, ya da bekâr veya evli olmasının herhangi bir olumsuz etkisi olabileceği

düşünülmezken, bir kadının evlenmemiş olması, onun üzerinde çok büyük bir baskı oluşturuyor. Ve o yüzden hırçınlığını, sertliğini ya da sinirini evlenememiş olmasına bağlıyorlar. Bunu çok duydum.

Mezunların anlatılarında yer alan bu cinsiyetçi işleyiş, kadınların meslek yaşamlarını kendilerini geliştirmek ve yetkinleşmek üzere kurgulayabilmelerini engellemekte, onların işteki konumlarını ve prestijlerini artırabilmelerini ve bu yolla toplumsal konumlarını iyileştirebilmelerini engellemektedir.

Kadınlara/erkeklerle atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinin yol açtığı bir başka sonuç ise, farklı toplumsal statülere denk gelen “kadın ve erkek işleri/meslekleri” ayrışmasının ortaya çıkmasıdır. Bu ayrışma, kadınların ve erkeklerin kazanılmış yeterlilikleri ve becerileri ile ilgisizdir. Kadınların ve erkeklerin doğaları gereği sahip olduklarına inanılan bazı özelliklere atıfla tanımlanmış olan bu işler/meslekler, onların gelecekteki toplumsal statülerinin önünü açan ya da tersine önünü kesen bir nitelik gösterir. Her iki cinsiyetin belirli bazı alanlarda/mesleklerde daha çok yoğunlaşmalarına yol açan bu durumda, kadınlar toplumsal cinsiyet rolleri ile örtüşen ve onları sürdürebilecekleri ikincil, geçici, enformel işlerde, hizmet sektörünün alt basamaklarında öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik, satış temsilciliği vb. işlerde daha çok istihdam edilmektedirler. Erkekler ise daha birincil, daha çok inisiyatif kullanma ve karar alma gerektiren, daha teknik ve idari işler gibi işlerde yoğunlaşmaktadırlar. Kadınlar için “uygun görülmeyen” bir mühendislik alanında eğitim gören DMK-20, bölümden mezun olduktan sonra iş bulma deneyimini şöyle anlatmaktadır:

Ben kendim bir sürü iş görüşmesine gittim. Ama sırf kadın olduğum için geri çevrildiğim işler oldu. Çünkü bizim mühendislik sektöründe, özellikle metalurji sektöründe, metalurji ve malzeme mühendisliği olarak genelde erkek aranıyor, çünkü orada üretimin başına geçeceksin, işçiyle muhatap olacaksın ama bir kadın bunu iyi organize edemez diye düşünülüyor olabilir. Ama nedir daha çok masa başı iş falan olsa satış olsa falan kadınlar tercih ediliyor. Ben hiç satış mühendisliğine başvurmadım. Benim istediğim hep üretimle ilgili işlerdi. Onların hiçbiri olmadı, açıktan yüzüme kadınsın demediler ama...

Mezunlarla yapılan görüşmelerde, Türkiye’de işe alma ve işte yükseltme süreçlerinde kadınların ataerkil sistemin yol açtığı engellerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Görüşme yapılan kadınlar, işyerlerinde sözle, bakışla vb. taciz edildiklerini ve kadın oldukları için ayrımcılığa uğradıklarını anlatmışlardır. Toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınların işte ve meslekte yükselmeleri engellenerek, onların daha yüksek bir toplumsal konuma ve saygınlığa gelmeleri,

toplumsal yaşamda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri de engellenmiş olmaktadır. Bu süreçte erkeklerin kendi hemcinslerini kollama/gözetme/tercih etme konusunda sahip oldukları refleks (erkek dayanışması) de etkili olmaktadır. Üçüncü olarak, işlerin/mesleklerin toplumsal cinsiyete göre ayrıştığı koşullarda, kadınların toplumsal hareketliliği, her tür meslek eğitime erişimleri tam olarak sağlansa bile, çalışma yaşamında hakim olan ataerkil mekanizmalar nedeniyle engellenmektedir. Kadınlar, daha az vasıflı iş ve mesleklerde daha kolaylıkla çalışabilirken, erkeklere ‘uygun’ olduğu kabul edilen ve yüksek statülü bazı iş ve mesleklerde (özellikle teknik ve mühendislikle ilgili) istihdam edilmeleri çok daha güç olmaktadır.

#### 4.2.3. Yetişilen Çevre ve Ortam

İnsanın çocukluk ve öğrencilik döneminde yaşadığı çevre kişisel ve sosyal gelişimi için önemlidir. Kişinin küçük kentte, köy ya da kasabada büyümesi, büyük kentteki merkezi ve zengin bir muhitte büyümesi, orta halli bir muhitte ya da yoksul bir muhitte büyümesi, onu bugünkü kişiliğine ve bulunduğu toplumsal konuma doğru adeta yönlendirmektedir. Örneğin büyük kentte ve oldukça merkezi ve zengin bir muhitte büyüyen AİE-4 çocukluğunu geçirdiği çevreyi şöyle anlatmaktadır:

...İstanbul bir dünya başkenti. Çok eski bir şehir. 8-9 bin yıllık bir şehir..ilk şehirlerden bir tanesi..halk ağzındaki ismi “Sitinpoli”dir, “şehre” demek. İsmi şehir olan bir şehirdir. Kızımın İstanbul’da yetişmesini isterdim, tabii şöyle bir şey. İstanbul’daki baba evim benim büyüdüğüm eski bir ahşap ev. Kadıköy’ün son kalan ahşap evlerinden birisi. Dolayısıyla o keyfi yaşadık, müstakil ev, arkasında bahçesi olan. İstanbul’da çok bulunan bir şey değil. Apartmanda büyümedim ben sonuçta. Ne bileyim, ders dışı faaliyetlere de gittim. Karate kursuna gittim, piyano kursuna gittim, bilmem ne, öyle şeyler de vardı. Bir de İstanbul’da sürekli, çok eski kültürlerden çok yeni kültürlere kadar birçok şeyi görebiliyorsunuz. Birçok şeyi aynı anda yaşayabiliyorsunuz. Bir de şöyle bir şey var. İstanbul evet, yaşaması zor bir şehirdir de aynı zamanda. Bu insanı daha güçlü yapar. Ayakta olmak zorundasınızdır.

Ailesini ‘orta halli’ olarak tanımlayan CME-14 de, AİE-4 gibi, büyük kentte yaşamının sosyal ve kültürel olanaklar açısından avantajlarından yararlanabildiğini belirtmektedir:

...ben çok okuyordum. Hatta bu biraz çevreyle de ilgili olabilir, oturduğumuz çevreyle ilgili. Oturduğumuz yer, yani mahalledeki arkadaşlarımla kitap değiş-tokuşu yapıyorduk sürekli, onu hatırlıyorum. Hatırlıyorum, o ona veriyordu, o ona veriyordu falan yani. Onların etkisi olabilir. Yani ben okuyordum kitapları. Sonuçta Ankara büyük şehir, yani sinemaya gidiyorduk, tiyatroya gidiyorduk, konserlere gidiyordum. Büyük şehir olmanın her türlü avantajından yararlandım yani (CME14).

Oysa CME-14 ile aynı kentte yaşayan DMK-20 için olanaklara erişmek ancak maddi durumun elverdiği ölçüde mümkündür:

Ankara’da her şey vardı. Maddi olarak sınır oluyordu ama, her istediğin zaman kitap alamıyorsun, sinemaya gidemiyorsun. Günlük harçlığımız vardı, o (da) bir yemek yiyecek kadar, bir otobüse verecek kadar, onun dışında çaktırmadan bir-iki dal sigara alacak kadar. Onun dışında o belli bütçeyle örneğin ya yemek yemeyecek, sinemaya gideceksin, ya yürüyerek gideceksin, otobüse binmeyeceksin, bir yerden alıp bir yere vermek gerekiyor (DMK-20).

Büyük metropollerde insanlar yaşadıkları çevre ve muhite göre çok farklı hayatlar sürmektedirler. Örneğin kent merkezinin uzağında, genellikle göç sonucu kente yerleşen insanların yaşadığı muhitler ve varoş olarak nitelendirilen semtlerde ikamet edenler için metropolde yaşamın anlamı başkadır. Daha çok yoksulların yaşadığı bu semtlerde insanlar, kentin sosyal ve kültürel olanaklarına (sinema, tiyatro vb.) kolay erişemezler, bu nedenle de genellikle kendilerini “kentli” olarak tanımlamazlar. Dolayısıyla kendilerine, daha dar ve homojen başka sosyal/ kültürel ortamlar yaratırlar ve yaşantılar kurarlar. EME-24 her ne kadar ‘orta halli’ insanların yaşadığı bir muhitte otursa da İstanbul’da birbirinden farklı toplumsal kesimlerin apayrı yaşam tarzlarına tanıklığını şu sözlerle aktarmaktadır:

Büyüdüğüm çevre şeydi, şu an İstanbul deyince insanların aklına gelen çevrelerden değildi. Yani işte bir Beyoğlu’nda yetişmedim yani, Kartalın yakacak semtinde... Bizim o yaşadığımız çevrede orta halli insanlar yaşıyordu daha çok. Yakınımızda, yani şöyle diyeyim, 20 dakika, yarım saat yürüme mesafesinde işte yüksek tabaka diyebileceğimiz insanların ikinci evleri, üçüncü evleri vs. olduğu bir bölge vardı. Ağaçlık, tepelik ve işte böyle deniz manzaralı, adalar manzaralı vs. olan bir yerdi. Belki yine aynı sürede yürüyüp gidebileceğimiz, işte gecekondular tarzı yerler de vardı. İşte çevrede şey durumları çok olurdu mesela, işte yolda çocukları çevirip parasını şusununu busunu, nesi varsa üstünde alan tipler de çok olurdu. Bir yandan da kapkaççıların, ne bileyim bıçaklanma olaylarının olduğu falan da çok olurdu. Ama diğer yandan şeyler de, işte çok okumuş, kendi halinde, ya da ne bileyim politik çevrelerin içinde çok yer alan vs. insanlar da çok fazlaydı. Ve anlamda tabii bunların her birini görmek, mutlaka kültürel anlamda bir şeyler katmıştır bana (EME-24).

EME-24 aynı zamanda içinde bulunduğu çevresel ve maddi ortamın ona bazı açılardan dezavantaj getirdiğini de sözlerine eklemektedir:

Ya ben tiyatro oynamak isterdim. Hani onu yapabileceğim bir ortam bulamamıştık. Bir şey daha ekleyeyim hani dezavantaj olarak. Belki etrafta hani tehlike yaratabilecek çok şeyin olması, yani ne bileyim, şey olayları, kavga mavga çok edilirdi bizim çevrede. Yolda giderken biri çevirirdi, hatta yani çok normal bile karşılanırdı. yani adam çeviriyor paran var mı diyor, yok diyorsan bakıyor kendisi, var diyorsan çıkartıp veriyorsun. Ben şey falan olduğunu falan hatırlıyorum yani, yine böyle işte “paran var mı” diyor, “ya param yok ama çekirdek var dur çekirdek vereyim” falan deyip, sanki bir arkadaşına verir gibi cebimden çıkartıp verdiğimi

adama, onun da “hıı güzelmiş” falan diye aldığını vs. gayet normal karşılandığını falan vs. öyle bir ortam.

DBE-23 ise yetiştiği muhit olan Küçükçekmece’deki toplumsal yaşama egemen olan kültürel değerlerin ve sosyal atmosferin kendi yaşantısındaki izlerini şöyle aktarmaktadır:

Ya ne bileyim bir defa yetiştiğim çevre Küçükçekmece’ydi benim, hani İstanbul’un zengin bir semti değildi. Ben lisede işte, Bakırköy’e, Yahya Kemal’e başladım. 70 kişilik bir sınıftaydık. Herkes torpille oraya yazdırılıyordu ve 70 kişilik sınıftasın. Senin gibi, (küçük)Çekmece’den, Halkalı’dan, Kanarya’dan gelen bir 20-30 kişilik çocuk guruhu var. Onun haricindekiler Bakırköy’ün çocukları. Bakırköy’de oturmak farklı oluyor, çoğunun birazcık daha maddi durumları iyiydi, e adamlar işte basket kursuna gidiyorlardı, bilmem be yapıyorlardı, bizde öyle bir şey yok. Biz mahallede top oynuyorduk. Ertesi yıl da zaten ben o okulda yapamadım. Dersler çok kötü gidiyordu, çok kötüydü yani, rezaletti derslerim. Bir yıl Bakırköy Yahya Kemal’de kaldım. Sonra kredili sistemde olan bir okula geçtim. Orası şeydi, hep Çekmece çevresinden, benim ortaokuldan arkadaşlarım, işte, sokak çocuğu gibi bir şey ya esrar satılan, bilmem ne olan, zorbalıkla falan...Ha, öyle bir okulda(idim). Orayı bitirdim, yapamadığım o yüzden pek çok şey var. Pek çok şeyle daha erken tanışabiliirdim, birazcık da bırak maddi imkânı, Küçükçekmece’de değil de başka bir yerde otursaydım, başka türlü olurdu, en azından mahalledeki arkadaşın alıp sana Doors CDsi verecekti, ya da bilmem nenin klibinden bahsedecekti. Küçükçekmece’de öyle bir şey yoktu. Küçükçekmece’de yaptığımız bizim sokakta top oynamaktı. Kızlara bakmaktı, sigara içmeye çalışmaktı falan...  
...ciddi bir uyum sorunu yaşadım ben..öyle olduğunu düşünüyorum, çünkü tekrar ediyorum, yani kimse inanmadı benim o okulu kazandığıma falan.. çünkü Çekmecede geziyordum ben. Geliyorsun, çekmecenin serserisi. İşte, geliyorsun ODTÜ gibi bir yere geliyorsun, sokakta, mahallede, kavga, gürültü. “Erkekçilik” oynadığın adamlardan hiçbirisi yok ki orada, başka düzenek işliyor. Onu anlamak lazım. Ciddi bir uyum sorunu yaşadım (DBE-23)

Her ne kadar İstanbul’un “merkez” semtlerinde değil de, Küçükçekmece’de büyümüş olsa da DBE-23, üniversite sınavını kazanarak “başarmış”tır. Katılımcı, ailesinin eğitime verdiği önemi ve desteği çocukluğu boyunca hissetmiş, özellikle ilköğretim yıllarındaki başarısı övünç kaynağı olmuştur. Ne var ki, özellikle lise yıllarında bu başarısını sürdürmemiş, bunun temel gerekçelerinden biri olarak yaşadığı muhitteki çevre ve ortama dikkat çekmiştir. Bu nedenle ilk mezun olduğu yıl üniversite sınavını kazanamamış, ikinci defa girdiği sırada -bu sınavı geçmesi ile ilgili olarak- kendi kararlılığı kadar ebeveyn desteğinin de önemine işaret etmiştir.

DBE-23 İstanbul “merkez”de ve “çevre”de yaşamak arasındaki farkı gerek eğitim hayatındaki, gerekse sosyal hayatındaki izleri açısından değerlendirdiği yukarıdaki ifadelerinde, aynı kentin içinde belirgin bir mekânsal bölünmeyi ortaya koymaktadır. Aynı kentte ve fiziksel mesafe olarak birbirinden çok uzakta olmayan

iki semt birbirinden tamamen farklı yaşam tarzları, kültürel örüntüler, değer yargıları ve alışkanlıklarla, aynı zamanda da ekonomik ve sosyal olanaklarıyla birbirinden tamamen farklı çevreler olarak tanımlanabilmektedir.

Ünal vd. (2010) “Eğitimde Toplumsal Ayırışma” adlı çalışmalarında söz konusu merkez-çevre ayırışmasını Ankara’da bulunan bir ilköğretim okulu ve çevresinde yaptıkları araştırma ile ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada toplumun üst gelir grupları ve alt gelir gruplarının yaşadığı bölgeler/muhitler arasındaki ayırışmaya ve bunun yarattığı toplumsal bölünmeye vurgu yapılmış ve bu olgu ‘toplumsal/kentsel ayırışma’ olarak açıklanmıştır. Araştırmacılar, araştırma yaptıkları okul bölgesinde yaşanan “sosyo-mekansal bölünme ve toplumsal ayırışma süreçlerinin eğitim kurumlarına okullar arasındaki toplumsal ayırışma biçiminde yansıdığını” (Ünal vd., 2010;162) ve okulda da benzer ayırışma süreçlerine yol açtığını belirtmektedir. Çalışmada, ayırışma sürecinin okul ölçeğinde nasıl yaşandığı, buna yol açan/pekiştiren/yeniden üreten süreç ve pratiklerin neler olduğu konusu ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Buna göre, eğitimsel ayırışma, nüfusun belirli kesimlerinin toplumsal/kültürel aidiyet ve kökenleri nedeniyle, eğitimin belirli bir alanında (eğitim/okul bölgesi, eğitim tür ve düzeyi, eğitim programı, okul, derslik vb.) yoğun olarak bulunmalarıdır. Bu kesimlerle diğerleri arasındaki fiziki kopuş aynı zamanda iletişimi ve etkileşimi de sınırlandırmaktadır. Bu kopuş, bir ayırışma kültürü yaratmakta, ayırıştırıcı gündelik yaşam pratikleri ile de yeniden üretilmektedir. Okul bileşenlerinin eğitime dair oluşturdukları anlam çerçevesi bu kültürle şekillenmekte, bu kültür de nihayetinde okuldaki gündelik yaşam pratikleri ile ayırıştırıcılığı besleyen bir varoluş biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal vd., 2010).

Görüşme yapılan mezunlardan küçük kentlerde yetişenler, yetiştikleri ortamı betimlerken genellikle birbirinden çok farklı bir tablo çizmemişlerdir. Hemen hepsi olanakların sınırlı olduğunu işaret etmiş, bunun dışındaki herhangi bir hususa özel bir vurgu yapmamışlardır.

Bu konuda en ekstrem olabilecek kent olan Hakkari hakkında BBE-11 şunları söylemektedir:

...karşılaştırma yaparak söyleyebilirim. Sonradan tanıdığım, özellikle arkadaşlarımla, Ankara’da büyüüp, ya da Hakkâri’nin dışında farklı yerlerde büyüüp gelen kişilerle karşılaştığımda çok ciddi bir sınırlılık görmüyorum

doğrusu. Çorumda ne idiyse, o yıllarda, ya da Van'da ne idiyse, bir parça bizim Hakkâri'de yaşadığımız da o. Belki sadece, bilgi geç gelirdi, gazeteler 2 gün sonra gelirdi, dünyayı ya da Türkiye gündemini takip etmek açısından. Şu anda düşündüğümde öyle çok ciddi bir sınırlılık görmüyorum. O dönemde Türkiye ölçeğinde ne idiyse, Hakkari için de biraz öyleydi..

Öğrencilik yıllarında küçük ilçe, kasaba ve köyde yaşayan mezunların anlatılarında, buralarda büyümenin kişisel gelişim olanakları ve kültürel açıdan bazı yoksunluklar anlamına geldiği vurgulanmaktadır. CFK-15 yaşadığı ilçe hakkında şunları söylemektedir:

Tire'nin çok da bir avantajı olduğunu söyleyemem, bir sineması vardı ama o da benim ilkokul dönemine denk geliyordu. Çok da benim ondan faydalanıp kendimi ilerletebileceğim bir yaş değil. Ortaokul lise yıllarında yoktu. Kitabevi yoktu, tiyatro hatırlamıyorum bile, çok nadir gelirdi. Gelirse de okullara geliyor, öyle çok amatör şeyler. İzmir'e çok yakın olmasına rağmen aslında şey, o anlamda geri kaldığını düşünüyorum ben Tire'nin. Gelişimde tek etkili olan şey işte bizimkilerin ilişki kurduğu insanlar. Ve onlar sayesinde duyduğum şeyler, etkilendiklerim ve okuyabildiğim kitaplar.

Benzer bir biçimde küçük bir belde çocukluğunu geçiren CBE-17, yaşadığı ortamın sosyal ve kültürel gelişimi için neden dezavantaj getirdiğini şöyle açıklamaktadır:

Ailemle birlikte çocukken Kızılot'ta yaşadım. Sosyal ve kültürel bakımdan dezavantaj tabii. Birincisi çocuk dediğimiz şey aynı zamanda işgücü, yani çalışan da. Okuldan önce bazen işler de gelebiliyor. Öyle bir olumsuzluk var. Çünkü iş yükü de dönem dönem yoğunlaşıp dönem dönem azalan değil. Sürekli bir iş yoğunluğu olan iklimden dolayı, seracılık bilmem ne. O yüzden çocuğun da okula ek olarak bir de aileyle beraber iş yapması gerek, işgücü olarak; bu bir olumsuz örnek. Etrafta dediğim gibi en azından kitap tarzı hiçbir kaynağı evinde olmayan. Tüm evine girip çıktığımız aile ortamında hemen hemen benzer bir tablo vardı. Günlük bir şey okumak gibi bir alışkanlık kimsede yoktu. Bu da muhtemelen olsaydı belki daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Yani olumsuzluk anlamında bunların hepsi olumsuz artı ne var başka. Bir de tabii şey de olumsuzdu: Büyük ebeveynlerle beraberdik biz de o da biraz daha olumsuzluk katıyordu.

Görüldüğü gibi, bir yanda öğrencilere her türlü teknolojik imkânın sunulduğu okulların bulunduğu 'iyi muhit'ler, bir yanda da eğitimsel olanaklar için görece daha az kaynak ayrılan uzak bölgeler ve köyler vardır. Özellikle köylerde ortaöğretim ve daha üst düzeyde eğitim kurumları mevcut değildir. Dolayısıyla bu bölgelerde yaşayan ailelerin, çocuklarının ortaöğretim ve sonrası eğitim kurumlarına devam edebilmesi için genellikle, ek maliyete katlanarak çocuklarını kente göndermeleri gerekmektedir. Buna alternatif olarak ise, ailelerin kente taşınmaları ve orada yerleşip iş bularak çocuklarını okutmaları gerekmektedir. Çalışmasında, yaşanan muhite göre eğitimsel olanakların/kaynakların dağılımındaki söz konusu

dengelesizliğe dikkat çeken Sönmez (2007), bu genel örüntünün toplumda orta ve üst sınıflar lehine gizli bir kota sistemi ya da pozitif ayrımcılık gibi bir işlev gördüğünü belirtmektedir.

#### **4.2.4. Toplumsal Köken: “Yazgı”nın Ta Kendisi**

Toplumsal köken, meritokratik düşüncede insanların toplumsal hiyerarşinin farklı konumlarına yerleşmelerini sağlayan “yarış”a başladıkları konumlarıdır. Bu araştırmada toplumsal kökenin insanların –eğitim hayatları da dâhil- tüm yaşamlarını ne ölçüde yönlendirdiği ve bir ”yazgı”ya dönüşüp dönüşmediği sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde toplumsal köken, kişinin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri bakımından ele alınmıştır. Hem bu sermaye tipleri, hem de toplumsal hareketliliğe etkide bulunması öngörülen diğer özellikler (yaşanılan yer/bölge ile din/etnisite, toplumsal cinsiyet gibi kimlikler anlamında) eğitim ve iş hayatı üzerindeki yönlendiriciliği bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan tablo, modern işlevselci kuramın öne sürdüğü meritokratik tezin aksine, toplumsal köken ile diğer atfedilmiş özelliklerin, okulda ve işyerindeki eleme süreçlerinde halen oldukça etkili olduğunu ve dolayısıyla insanların ‘dikey toplumsal hareketlilik’ ‘şans’larını ya da olanaklarını belirleyen temel unsurlar olduğunu göstermektedir. Kısacası, kişilerin yarışa başladıkları konumlar olarak kabul edilen ve atfedilmiş özelliklere dayanan toplumsal kökenin kişinin gelecek hayatını ya da “yazgı”sını da şekillendirdiğini ve hatta “yazgı”nın aslında bu özelliklerin ta kendisi olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.3. Kara ‘Yazgı’dan Kurtuluş İçin Beyaz Bir Hayal: Eğitimsel Başarı**

Toplumsal kökenleri ne olursa olsun, insanların “yazgı”larını değiştirme istek ve iradeleri, onları ‘daha iyi’ bir hayat yaşamak ve bireysel tarihlerini inşa etmek için harekete geçirmektedir. Yeterince çaba ve gayret gösterildiğinde en dezavantajlı toplumsal kesimden gelenlerin bile ‘âdil’ bir eleme mekanizması sayesinde en üst konumlara kadar yükselebile olanağı olduğu varsayılmaktadır. Bu eleme mekanizmasının kilit noktasında ise eğitim bulunmaktadır.

Araştırma bulgularının bu başlık altında aktarılan bölümü, mezunların ve ailelerinin eğitimle ilgili algı ve beklentilerinin yukarıda değinilen liberal işlevselci çerçeve ile ne ölçüde örtüştüğü konusuna odaklanmıştır.

#### 4.3.1. Ailenin/Ebeveynlerin Eğitime Dair Algı ve Beklentileri

Görüşmelerde ailelerin beklentilerine dair en dikkat çekici nokta ailelerin eğitime çok büyük önem ve değer yüklemeleridir. Neredeyse tüm mezunlar, ailelerinin, çocuklarının eğitimi kendilerinin başlıca sorumlulukları olarak gördükleri yönünde ifadeler kullanmışlardır. Öyle ki, eğitim çocukların neredeyse fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak kadar önemlidir. Ebeveynlerden -ya da aile üyelerinden- biri değilse diğeri mutlaka çocuğunun eğitim hayatı ile ilgilenmekte, ona gereken desteği sağlamaya çalışmaktadır. EFK-27 annesinin, EEK-30 ise babasının çocuklarının eğitimi konusunda gösterdiği hassasiyeti şu şekilde açıklamaktadır:

...her zaman annem çok aşırı destekledi kardeşimin ve benim okumamı. Babam da elbette öyle. Ama annemin içinde daha bir kalmış bir ukde olduğu için, o yüzden her zaman bizimle birlikte ders çalıştı diyebilirim, her zaman okullarımıza bizim kadar ilgi gösterdi. O yüzden çok bambaşkaydı, tam destek verdi annem her şeyle çok güzel ilgilendi (EFK-27).

...babam bizim eğitimimize çok önem verirdi ve şeydi tek söylediği: şunu alamadım da ödevimi yapamadım, şunu yoktu da o yüzden düşük aldım demeyin derdi. Bunu her zaman söylerdi. Hani eğitim konusunda ne isterseniz ben hazırım şeklinde (EEK-30).

Aileler için çocukların eğitilmiş olması, her şeyden önce gurur verici bir şey olarak algılanmaktadır. Çocuğunun başarılı olduğunu görmek, babayı/anneyi gururlandırmakta ve onlara övünç kaynağı olmaktadır. CİE-16'nın aşağıdaki ifadeleri ailelerin yaşadıkları bu duyguları işaret etmektedir:

...annemi, babamı çok seviyordum ve onların da beni sevdiğini hissediyordum, herhalde onlara layık olmak gibi bir şey söz konusu. Meselâ ben, çok basit bir şey, maç yaptığımız zaman gol attığımda, surat ifadesini görüyordum yani, adam gayet mutlu oluyordu, yani gururlanıyordu. Yani başarılı olduğum zaman da işte, Şeref beyin oğlu, çalışkan, bilmem ne bu söyleniyordu ve bir şekilde böyle gelmiş, böyle gider diye düşünerek belki, kendime yani herhalde önce ailemi düşünerek başarılı olmam gerektiğini düşündüm...

Mezunların en çok vurguladığı bir diğer nokta ise, iş/meslek ve eğitim bağlantısıdır. Bu bağlantı, ailelerin eğitimin iş/meslek ve/ya istihdamla ilişkisini dolaylı olarak ifade eden “okusun, kendini kurtarsın” biçimindeki sözlerinde görülmektedir. Ailelerin nezdinde iyi bir iş ve iyi bir hayat çoğu kez iyi bir eğitim ile birlikte düşünmekteydi. Bunun dışında bir alternatif üzerinde pek durulmadığı dikkat çekmektedir. Kısacası aileler eğitimi iyi bir yaşantının kapılarını açacak sihirli bir anahtar gibi görmektedirler.

DEE-24 ve BİK-10 eğitimin aileleri için ne kadar önem taşıdığını şu ifadelerle aktarmaktadır:

Onlar için okumuş olmak çok elzemdi, yani hayata tutunabilmek için, yani benim tutunabilmem için, okumam gerek diye düşünüyorlardı. İyi bir meslek edinmek için - klasik işte-, onlar için çok önemliydi okumak ve birkaç iyi örneği takip etmemi - kendi akrabaları arasındaki- bekliyorlardı (DEE-24).

Eğitime çok önem verirler, iyi bir meslek sahibi olmak için. Beni çok sıkıştırmıştır babam doktor ol doktor ol diye. Kaç yaşına geldim hala, ah doktor olacaktın falan diye. Ya baba Allah aşkına evlendim, çoluğa çocuğa karıştım, hayatımı yaşıyorum, yeter artık ne zaman bırakacaksın bunu diyorum? (BİK-10)

Bununla birlikte, ailelerin kendi toplumsal konumları ile eğitimden bekleyebilecekleri arasında oldukça gerçekçi bir ilişki kurdukları ve tutum geliştirdikleri dikkat çekmiştir. Alt toplumsal sınıftan gelenler için “okusun, kendini kurtarsın”ın anlamı, erişilebilmesi mümkün olan muhasebecilik, öğretmenlik ya da devlet memurluğu gibi hizmet sektöründeki ve iş güvencesi sağlayan mesleklerin edinilmesidir. Bu mesleklere/işlere erişilmesi mümkündür, çünkü -örneğin ailede aynı köyden- bu meslekleri (muhasebeci/öğretmen) yapan bir hemşehri olduğu bilinmektedir. CBE-17 bu duruma örnek yaşantısını şöyle aktarmaktadır:

... Okusun, kendini kurtarsın. O cümle öyle kullanılır orda. Daha üst sınıf mı diyelim. Doktor, mühendis grubu..o meslek gruplarıyla zaten tek şeyleri hizmet alma şeklinde. (onlarla tek bağlantıları bu). Belki onların kafasında oluşabilecek şey (daha ziyade) öğretmen gibi, .beklentileri o anlamda çok büyük beklentiler değil. Belki gerçekçi gelmiyordur onlara. Etrafta da öyle örnekler olmadığı için, doktor gibi. Öğretmen örnek belki daha fazla. O daha olası gelmiştir.

DFK-21 de neden ailesinin muhasebeci olmasını istediğini şöyle açıklamaktadır:

...Şöyle bir şey var: o kadar da büyük düşünmüyordu, meselâ üniversiteye gelmeden, lisede falan muhasebeci olursun, benim tanıdığım birinin yanında çalışırsın falan diye de görüyordu, öyle çok büyük şeyler değil. Muhasebeci olmak da yine, tabii işçi sınıfından atlamak gibi bir şey, biraz daha rahat yaşamak. ..muhasebeci tanıdıkları falan çok samimiydi herhalde, o yüzden olabilir. Yani bir akrabam burada okumaya başladı, muhasebecilik bölümünde. Belki bizim köyden çıkıp okuyanlar da bu tür mesleklere yönelmiştir, devlet kurumunda çalışanlar, çünkü bizimkilerin çok fazla okuyan yoktu açıkçası, son dönemde okumaya başladılar.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi alt toplumsal kesimler, çocukları için erişilmesi daha “mümkün” görünen mesleklerin daha makul/gerçekçi olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, “yoksulluk kültürü” argümanını yanlışlamaktadır. Yoksulluk kültürü yaklaşımına göre, yoksullar bugüne dair bir yönelim (oryantasyon), içindedirler ve ‘hazı ertelemek’ten acizdirler. Şimdiye yönelim

gençleri düşük ücretli işler bulmak ve çalışmak için okuldan ayrılmaya sevk eder. Bu suretle, yoksul gençler okula devam etmek ve gelecekteki potansiyel kazançlarını yükseltmek ‘şans’ını kaybetmiş olurlar. Bu perspektife göre, insanlar yoksuldurlar çünkü “anormal” ve “patolojik” değerleri (iş karşıtı olmak, okul karşıtı olmak vb.) kuşaktan kuşağa aktararak ‘yoksulluk kısır döngüsü’ yaratmışlardır. Bu araştırma, sözü edilen yaklaşımın aksine, yoksulların, kendi olanaklarını ve koşullarını gerçekçi bir biçimde değerlendirdiklerini; çocuklarının geleceğine dair istek ve beklentilerini (ya da bakış açılarını) de buna göre ayarladıklarını göstermektedir.

Alanyazında da “yoksulların şimdiye oryantasyonları” iddiasına karşı eleştiriler getirilmiştir. Bu oryantasyonun yoksulluğun bir nedeni olmaktan ziyade onun bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre, eğer umutsuz biçimde fakirseniz, şimdiye odaklanmaya mecbur kalabilirsiniz. Eğer yiyecek yemeğinizi nasıl temin edeceğinizi bilmiyorsanız, öncelikle bu ihtiyacınızı karşılamaya odaklanırsınız. Buna karşın zengin ve orta sınıfların bu gibi temel ihtiyaçları zaten güvenceye alınmıştır ve geleceğe oryantasyonu (future oriented) karşılayabilecek maddi güçleri vardır. Yoksullar zenginlere göre daha mütevazı ve alçakgönüllü işlere sahiptirler; motive olamadıkları için değil, kendi sınırlı yaşam şanslarını gerçekçi biçimde değerlendirdikleri için. Bu bakımdan yoksul ve zengin arasındaki bu yaklaşım farkı, bu kesimler arasındaki tutum ve değer farklılıklarından değil, yaşam koşullarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (McNamee ve Miller, 2004).

Görüşmelerde ailenin eğitimden beklentilerine dair vurgu yapılan bir başka husus da ailelerin, çocuklarının, kendi yaşadıkları sıkıntıları yaşamayacağı bir hayat sürmelerini istemeleridir. Bu ailelerin eğitimden bekledikleri, -belirli bir meslek temennisinden ziyade- çocuklarının “bizim yaşadıklarımızı yaşamasınlar” temennisini yerine getirmeleridir.

Alt orta sınıf ve orta sınıf ailelerin eğitime yükledikleri anlam da yine benzer biçimde “okusun, kendini kurtarsın” ifadesinde karşılık bulabilir. Ancak orta sınıftan olanlar için “okusun, kendini kurtarsın”ın anlamı toplumsal hiyerarşinin biraz daha üst basamaklarında bir konum elde etmektir. Zira bu kesimden aileler için eğitim aynı zamanda prestij de getirmelidir. Bir başka deyişle prestijli bir meslek sahibi olmak eğitimle mümkün görünmektedir. EBE-29’un anlatımında bu konu şöyle ifade edilmektedir:

... Okulun, yani [çocuklarını] okutmanın öyle bir anlamı var onlar için. Hem bir gurur meselesi, meselâ babamın babası işte dedem için de öyledir muhtemelen öyle bir gurur meselesi gibi bir şey, o öyle ancak anlamlı varoluşu olabileceğini düşünür. Meselâ –atıyorum- okumasam, oto tamircisi olsaydım, olsam alışırdu muhtemelen de, öyle bi şey düşünse oğlunun oto tamircisi olduğunu düşünse, onu böyle küçümsenecek bir şey gibi görür. Hem meslek sahibi olmanın yolu ama sadece meslek sahibi olmanın da değil prestijli bir meslek sahibi olmanın yolu diyelim yani sadece meslek sahibi olmak da değil yani.

Bazı ailelerin eğitime yükledikleri anlam kız çocukları için ayrı bir önem taşımaktadır. Görüşme yapılan kadınlardan bazıları, kendilerinin ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarının aileleri için çok önemli olduğunu, bir kadın olarak bunu gerçekleştirmeleri gerektiğinin onlara sürekli telkin edildiğini ifade etmişlerdir. CFK-15 bunu şöyle aktarmaktadır:

...babamda ben şunu da görüyorum; kendine yetebilen, bir erkeğin eline bakmak zorunda kalmayan, eğer kapıyı vurup çekip gitmesi gerektiğinde de kendi parasını kazanabildiği için, ekonomik anlamda özgür olduğu için, kapıyı çekip çıkan bir kadın olmamı da istiyordu. Bunu da sağlıyordu eğitim ve iyi bir meslek.

Kısacası, görüşme yapılan katılımcıların ailesi eğitimsel başarıyı bir övünç ve gurur kaynağı olarak görmektedir. Alt ve orta sınıflar, çocuklarına eğitimden başka şansları olmadığını telkin etmektedirler. Farklı toplumsal sınıfların eğitimden beklentileri ve üniversite alan/meslek tercihleri, içinde buldukları hayatın gerçekleri ve maddi yaşam koşulları ile yakından ilişkilidir.

#### **4.3.2. Ailenin/Ebeveynlerin Eğitim Aracılığıyla Toplumsal Hareketlilik Beklentisine İlişkin Görüşler**

Görüşmelerde çoğunluğu oluşturanlar, kendilerini orta ve alt sınıf insanlar olarak nitelendirmişlerdir. Bu mezun grubunun geldikleri ailelerin eğitime dair algıları bakımından ortaklaştıkları bir husus, eğitimin hayatı şekillendirmede başat unsur olarak değerlendirilmesidir. Mezunların anlatımıyla, aileler eğitimin çocukların geleceğini kurlmalarında ellerindeki tek enstrüman ya da tek yol olduğunu, para, nam, şan, şöhret vb. başka güvenilecek bir dayanaklarının ya da sermayelerinin olmadığını düşünmektedirler. Eğitim erişilmesi mümkün olan tek olanak ve tek çıkış yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle aileler bu olanağı kullanması için çocuklarına telkinlerde bulunmakta, onlara ellerinden gelen desteği vermeye çalışmaktadır. Bugün biri psikoloji alanında diğeri ise matematik alanında öğretim üyesi olan iki mezunun bu konudaki anlatıları şöyledir:

...sonuna kadar destek, yeter ki okunsun, aslında okuma meselesi ailenin ciddi bir geleneği, başka bir destek yok yani bir miras yok. Aktarabileceğin..kişi kendini kurtaracak ve bunun yolu da eğitim. Bu şimdi daha net gördüğüm bir şey aslında, aynı şeyi söyleyebilirim, kendi akrabalarım, kuzenlerimin çocuklarına söylediğim şey de odur. Kendini kurtarmak istiyorsan artık okuyacaksın, başka yolu yok (BBE-11).

Orta sınıftan gelen bütün aileler gibi çocuklarının hayatta para kazanması, bir şey olması için tek çıkar yol eğitim. Onun için eğitime oldukça önem verdiler. Yani ben ilkokulda ya da ortaokulda annemin özellikle saatlerce bir şeyleri bana anlatmaya çalıştığını, ilgimi çekmek için çabaladığını hatırlıyorum (BFE-9)

Özellikle orta ve alt sınıf aileler için iyi bir iş ve gelecek elde etmenin “zorunlu” koşulu olarak görülen eğitimin, toplumun geniş bir kesiminde toplumsal hareketliliğin, günlük dilde kullanılan ifadeyle “sınıf atlama”nın en önemli araçlarından biri olarak görüldüğü bilinmektedir. Her ne kadar mezunlar görüşmelerde “sınıf atlama” vurgusunu yapmamış olsalar da ailelerin, çocuklarının “kendilerinden daha iyi bir yaşam standardına ulaşabilmeleri” yönünde belirttikleri beklenti, bu isteğin başka bir ifadesi olarak yorumlanmıştır.

Görüşmelerde, daha üst sınıflardan gelen mezunların ebeveynlerinin eğitimin ‘önemli’ olduğuna inandıkları, fakat ona ‘hayati’, olmazsa olmaz bir önem yüklemedikleri izlenimi edinilmiştir. Bu mezunların ifadelerinden, ailelerinin, çocuklarının üniversite mezuniyetinden sonrası için onlarla ilgili bir iş kaygısı duymadıkları, kendilerini güvencesiz ve dayanaksız hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim ve istihdam ilişkisi ile toplumsal hareketlilik konuları üzerinde alt orta sınıftan gelen mezunların aileleri kadar durmadıkları, eğitim aracılığıyla ‘kendilerini kurtarma’ ya da ‘iyi bir yaşam standardı yakalama’ vb. istek ve beklentilere vurgu yapmadıkları görülmüştür.

Alt/orta ve üst sınıftan gelen ebeveynlerin eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik beklentileri arasındaki farka ilişkin gözlemleri, Goldthorpe ve Jackson (2008)’ın Britanya’da yaptıkları araştırmada elde ettikleri benzer bulgulara ilişkin açıklamalarından yararlanarak yorumlamak mümkün görünmektedir. Araştırmacılara göre, eğitim ile ulaşılan konum arasındaki bağın kuvveti, toplumsal kökene bağlı olarak değişmektedir. Toplumsal sınıf kökeni ne kadar avantajlı olursa, eğitim ve ulaşılan konum arasındaki bağ o kadar zayıflamaktadır. Goldthorpe ve Jackson (2008), bu etkileşime bakmak için farklı toplumsal kökenler arasında eğitimin ulaşılan konumlara etkisinin nasıl değiştiğini araştırmışlardır.

Hanehalkı araştırmalarının verilerini kullanan Goldthorpe ve Jackson (2008), İngiltere’de profesyonel ve yönetici konuma erişimlere odaklanmış, 1970’in ortalarında ve daha sonra 1990’ların başında, toplumsal köken, ulaşılabilen toplumsal konum ve alınan eğitim arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Elde edilen bulgularla ulaşılan sonuç, Britanya’da, işçi sınıfından gelen çocukların daha üst bir sınıfa (salaried classes)doğru toplumsal hareketlilik sağlayabilmek için eğitimden başka umutlarının olmadığı, daha avantajlı toplumsal sınıflardan gelen çocukların eğitimsel başarıları çok vasat da olsa kendi avantajlı sınıfsal konumlarını sürdürebildikleri yönündedir. Bu çocuklara sunulan gerek ekonomik kaynaklar gerekse sosyo-kültürel kaynaklar onların kendi konumlarını korumalarına yardımcı olmaktadır.

Benzer biçimde, bizim çalışmamızdaki farklı toplumsal kesimlerden gelen ailelerin toplumsal hareketlilik beklentileri arasındaki farklılığın nedeni de avantajlı sınıfların, çocuklarına sağladıkları -sosyo-kültürel ve ekonomik- destekle kendi sınıfsal konumlarını sürdürebilmeleri, dezavantajlı olanların ise bunu gerçekleştirecek olanaklara sahip olmamalarıdır. Dolayısıyla, alt/orta sınıflardan aileler için ‘eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik’ önemli bir umut iken, kendi sınıfsal konumlarını koruyan kesimler için böyle bir anlam taşımaz.

#### **4.3.3. Mezunların Eğitime Dair Algı ve Beklentileri**

Araştırmada, eğitimin mezunların hayatında nasıl bir anlamı olduğu, “okuma”yı nasıl bir pencereden gördükleri üzerine sorulan sorular, özellikle öğrencilik yıllarında eğitim ile gelecek yaşantıları arasında nasıl bir bağ kurduklarını ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Bu konudaki sorulara verilen yanıtlar, mezunlar ile aileleri arasında eğitimle ilgili algıları konusunda dikkat çekici farklılıklar bulunmadığı izlenimi uyandırmıştır. Katılımcıların eğitime dair çoğu ifadeleri ailelerin düşünme biçimi ile paralellik göstermektedir.

Görüşme yapılan mezunların çoğunluğunu oluşturan ve alt/orta sınıftan gelen mezunlar, aileleri gibi, kendilerine ailelerinden daha iyi bir yaşam kurabilmelerinin “tek yol”unun eğitim olduğunu düşünmektedirler. Kendi hayatlarını kazanmalarının başka bir yolu olmadığını, eğitim hayatında başarılı olmaktan başka alternatiflerinin

ya da başka çıkışlarının olmadığını dile getirenlerden EFK-27 ve CEK-18 bu konuda şunları söylemektedir:

...Sanırım benim hedeflerimin keskinliğini belirleyen şey ya hep, ya hiçti. Çünkü benim okumam şarttı okumama gibi bir ihtimalim yoktu. Hani belki bilmiyorum şey olsaydı bir fabrikatörün çocuğu olsaydım, biraz şu mesleği okuyayım biraz işletme okuyayım iktisat okuyayım şunu okuyayım biraz yurt dışında gezeyim olabilirdi üniversite okuma isteği olabilirdi ya da olmayabilirdi. Yurt dışına çıkma isteği de, daha farklı istekler de gerçekleşebilirdi. Ben dünyayı dolaşmayı çok istiyorum, oh babamın parası var alayım cebime koyayım, hiç şansım yoktu, hiç öyle bir şey yoktu.. (EFK-27)

...[okumak] kesinlikle bir zorunluluktaki, çünkü devlet memuru çocuğuyum, mutlaka bilindik, bir geliri olan bir iş yapmam ve bununla ilgili bir eğitim almam gerekiyordu. Yani ben seçtiğim bölümü de o anki becerilerimi değerlendirerek seçtim, matematiksel alanda daha işlevsel bir zekâmın olduğunu hissedip, seçeceğim bölümü de hani Türkiye'nin gelecekteki ihtiyaçları ne tarafa yöneliyor, ben hangi alanlardan mezun olduğum zaman iş bulabilirim, bunun için seçtim (CEK-18).

Ailesi tarımla geçinen ve köyde yaşayan CBE-17'nin ise, eğitim hayatındaki başarısı, onun için köydeki iş yükünden ve ekonomik zorluklardan uzaklaşmak anlamına gelmişti:

... başarısız olmak çok kötü bir şey, başarılı olduğumuz için bize çok ödüller verilmiyordu mutlaka ama. Bir de bizim yaşantımız da zordu. Köydeki bizim ne derler ona, okumadığımız sürece yaşayacağımız hayat zor bir hayat olacaktı. En azından o dönem için baktığımızda, bizim oradan çıkışımız, o işten kopmak ve o işi o şekilde yapmamanın tek yolu okumaktı. Sonucun ne olacağını bilmiyorduk. Birincisi onu o şekilde yaşamak istemiyorsun. Diğerinin ne olduğunu bilmesen bile. Ama yaşadığın şeyi istemediğini biliyorsun. Daha sonra diğerini de yaşayınca görme şansın var ama en azından o güne kadar hem ailenin yaşadığı hayattan, o ekonomik uğraş, köylülük dediğimiz şeyden memnun değilsin. Çünkü zor oluyordu. Doğa koşulları daha da yıpratıyordu. Bir de yoğun çalışılıyordu. Artı ücretler karşılamadığı gibi, düzenli bir para akışı olmuyordu. Yılın belli bir dönemi uzun bir süre çalışıyorsun, kısa bir dönemde paran geliyor. Yılın büyük bir bölümünde ücret, para akışı yok ve sonuçta da ne alabileceğinle ilgili bir belirsizlik de var. O hep şeyi etkiliyor ailenin kendini iyi hissedişini etkileyebiliyor. O da böyle yaşamak istememeyi bize hep hatırlattı, gösterdi. (CBE-17).

Kadın mezunların eğitimin kendileri için ne anlama geldiğine dair yorumları erkeklerden belirli açılardan farklılaşmaktadır. Kadınlar kendileri için eğitilmiş olmayı ekonomik bağımsızlık kazanmanın yanı sıra, bir güçlenme olanağı olarak da görmektedirler. 'Kimseye bağımlı olmadan' yaşayabilmenin yolu eğitimde başarılı olmaktan geçmektedir. Kimya öğretmeni olan bir mezunun annesinin uyarısını dikkate alarak gösterdiği kararlılık buna iyi bir örnek oluşturmaktadır.

...Yani dediğim gibi üniversiteyi okumaktan başka çarem yoktu. Bir kere şey çok etkili olmuştur annemin bir sözü, bana hediye almak istediğin zaman eşinden mi para alacaksın demiş olması, ciddi bir motivasyon.

Ondan dolayı ben bir yerlere girmek zorundayım, yapmak zorundayım diyerekten, işte nasıl çalışmam gerektiğini artık deneme, yanılma, ezber kimi zaman kullanarak, kimi zaman işte öğretmenlerimin peşinden koşturarak; hatta öğretmenler, yeter artık sorma..diyenler bile oldu tabii ki, benim tek kaynağım öğretmendi, artı bir de kütüphane vardı Bakırköy’de, o kütüphanedeki çalışmalarım... (BEK-12)

Bu konuda ailenin toplumsal cinsiyet farkındalığının da önemli bir rolü olduğu fizik öğretmeni olan bir başka anlatıdan da anlaşılmaktadır. O da ailesinin -eğitimi önemsemesi nedeniyle- kendisini kadınlara yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinden, geleneksel “kadın” imgesinden uzak tutmaya çalıştığını ifade etmektedir. Eğitimde gösterdiği başarı, bu mezunun kendisi için yapılan bu “özveri” karşılığındaki sorumluluğudur:

...Sorumluluktan benim için. Benden beklenen tek şey oydu. Okumam. Kız olmama rağmen, erkek kardeşim var ve de ben varım. Aramızda hiçbir fark yok. Senin tek yapman gereken şey ve kardeşinin yapması gereken şey dersine çalışmak. Kız çocuklarına öğretilen hiçbir şey öğretilmedi. Sırf eğitimime önem vermem için. Ne bulaşık yıkadım koca kız olduğum halde. Ev işlerine hiç yardım etmedim. Evlenme, evlilik konusunda özendirici hiçbir şey yapılmadı ki ilkönce okul okul okul diye, benim sorumluluğumdur. Başarılıydım da. Başarılı oldukça da takdir ediliyordum. Takdir edilince de daha çok çalışıyordum... (CFK-15)

Görüldüğü gibi, aileler kız çocuklarını okutmak için geleneksel “kadın” imgesinden uzak tutma kaygısı taşımaktadırlar. Bununla birlikte yukarıda sözlerine yer verilen her iki kadın mezunun da öğretmenlik mesleğini seçmiş olması ya da öğretmenliğe yönlendirilmiş olması ironiktir. Bilindiği gibi “öğretmenlik”, kadına uygun görülen rol ve modellerle örtüşmesi nedeniyle ataerkil toplumda kadına atfedilen ya da “kadın mesleği” olarak kategorize edilen işlerden biridir.

Varlıklı ailelerden gelenler için de, ‘eğitim önemli’dir ancak onların eğitime yüklediği anlam, ‘iş sahibi olmak’, ‘kendini kurtarmak’ ya da ‘başka bir alternatiflerinin olmayışı’ ile bağlantılı değildir. Bu kesimden katılımcılar daha çok eğitimin kendilerine kazandırdığı sosyal ve kültürel avantajlara, entelektüel birikime dikkat çekmişlerdir.

Görüşülen mezunların çoğunun kendi çevrelerinde örnek aldıkları, etkilendikleri rol-modeller olduğu dikkat çekmektedir. Bu rol modeller kişinin kendi abisi, teyzesi gibi akrabaları olabildiği gibi, öğretmeni, komşu-oğlu vb. diğer tanıdıkları da olabilmektedir. Bu kimselerin ‘başarmış olması’, çevresindeki diğer

insanlara bir mesaj niteliği taşımaktadır. ‘Ben de onun gibi olabilirim’ duygusu ve inancı geliştiren kişi, eğitimi bunu gerçekleştirmenin vasıtası olarak görmektedir. Kendi eğitim ve çalışma yaşamı ile benzerlik göstermese de bir psikoloji mezununun anlattıkları ilginçtir:

...benim mesela ODTÜ hikayem şeyden geliyor, bizim bir zafer ağabeyimiz vardı, bizden büyük. O delinin tekiydi. ODTÜ matematik, arkasından Boğaziçi. Arkasından İngilizce işletmeden 33-34 yaşında mezun oldu, böyle dolanmış etmiş bir adamdı. O'nun da babası babamla aynı işyerinde çalışıyor, O'nun da maddi imkânları bizimle aynı, ama herif ciplerle falan geziyordu. Çok çalışkan falan bir herifti, kendi kendine evde 6 tane dil öğrendi bu adam, büyük bir firmada (bilgisayarla ilgili) müdürlük yaptı ki, evde öğrendi bilgisayarı falan, o adam çok örnekti bana ODTÜ konusunda falan...(DBE-23)

Yukarıda rol-model olarak gördüğü bir ağabeyinden bahseden bu mezunun örnek aldığı kişinin, belirttiği kimsenin kendi ailesi ile aynı ekonomik koşullarda olmasına vurgu yapması dikkat çekicidir. Benzer bir örnek, halen aynı üniversitede burslu doktora öğrencisi olan bir mezun tarafından şöyle aktarılmaktadır:

...Hatırlıyorum annemin bir arkadaşının çocuğu vardı, ODTÜ'den mezun, benim model olarak aldığım kişi oydu. Ve aynı ilkokula pardon aynı ilkokula gitmemiştik de, benden 8 yaş büyüktü. Bursa Anadolu Lisesine gidiyor diye ben de Bursa Anadolu lisesine gitmek istedim. Sonra elektronik mühendisliği okumaya karar vermişti, bende elektrik okuyacağım dedim, ondan sonra makine tercih etti ODTÜ'de, ben de makinede okumalıyım dedim. Makineye gittikten sonra Bursa'ya çok sık gidip gelmedi, görüşemedik. Ama ben her zaman ODTÜ çok güzel bir yer, o seçtiğine göre ben ODTÜ'ye gitmeliyim diye hayallerim vardı mesela. Hep böyle etkilenebileceğim insanlar oldu yani. Seviyeleri çok yüksek olmasalar da dediğim gibi benden büyük abla-abilerim vardı. Mesela annemin o arkadaşının [ekonomik] durumu da pek iyi değildi. Çok iyi olmamasına rağmen iki çocuğunu da üniversiteden mezun edebildi. Çok memnunlar şimdi hayatlarından. Yani onlar da benim örnek aldığım başarı öyküleriydi o zamanlar, daha çocukken... Sanırım insanı kamçılayan bu oluyor. Çok fazla olanak yok, imkân yok ama buna rağmen başarabilen insanları görmek insanı çok motive ediyor. Evet, ben de yapabilirim diyorsunuz o zaman...(EFK-27)

Sonuçta, tüm kesimlerden katılımcılar için ‘eğitim önemli’dir, ama başka nedenlerle demek mümkün gözüküyor. . Eğitimin kendileri için bir zorunluluk olduğunu düşünen alt/orta sınıf katılımcılara göre, eğitim onların tüm hayat akışlarını belirleyecek bir süreç anlamını taşıırken, üst sınıftan katılımcılar için eğitim onları sosyal, kültürel, bilişsel, entelektüel vb. anlamda geliştiren bir süreçtir. Özellikle alt/orta sınıf kökenliler için, çocukluk yıllarında çevrelerinde eğitim/iş hayatında başarıları ile ‘rol model’ olan kimselerin mevcudiyeti onları olumlu yönde güdülemiştir.

#### 4.3.3.1. Eğitim Hayatında Başarının Kaynağı

Görüşme yapılanlardan yaklaşık üçte ikisi (19 kişi) eğitim hayatında başarının kaynağı olarak en etkili faktörün, bireysel yetenek, çalışma, zeka, azim, içsel motivasyon, istek vb. kişisel özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Geri kalan 11 kişi ise aileleri, ortamın ve çevrenin uygun olması, yetişme kültürü vb. sosyal ve çevresel faktörlerin daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan özellikle daha yüksek statülerde çalışanların, başarılarında kişisel özellikleri daha fazla vurguladığı dikkat çekmektedir. Bunlardan biri büyük bir firmada yönetici olarak çalışan CME-13'tür. Bu mezun, başarının kaynağı ile ilgili olarak kişinin kendi karakteri, azmi ve kararlılığına dikkat çekmekte, bunların daha belirleyici olduğunu ifade etmektedir:

...bazı konularda yetenekli olman lazım, karakter var, azimli olmak var. Bana bunlardan 3'ünü söylersen ben yeteneği en sona koyarım. Çünkü bana göre yetenek geliştirilebilir bir şeydir. Yani ben 2 sene boyunca sol elimi kullanırsam sol elimi kullanırım. Sağlakım ama bu yetenek gibi bir şey olur. Yeteneğimi geliştirebilirim, bu azimle karakter meselesi zor tabii. Bunlar değişmiyor, yapıyla ilgili..

...Hedef korsan kendine, uğraşırsan, ben bütün hedeflerime, şu ana kadarkilerin, yani bütün hedeflerime demeyeyim, ama % 99 kısmına kadar ulaşabildim. 36 yaşındayım yöneticiyim, benim konumumdakilerin hepsi 50 yaşında. Yöneticiliğimde 8 milyar dolarlık Türkiye'nin en büyük şirketlerinden biri(nde) yani, gelebildim. Çok azimliydim. Azimli olmasam olmazdı. Başarıyı kendin getiriyorsun, istediğin kadar ODTÜ mezunu ol. Ya da okul birincisi ol, her şeyi yala yut. Azmin ve hedefine ulaşmak için belli bir çaban yoksa, ve kendi içindeki yeteneklerini geliştirmiyorsan, zaten kendini gösteremezsin ki. Yeteneğin olsa bile, kimse görmez seni..

Kendi gayretim daha fazladır, yani sonuçta ben okumayı seçtim, ben araştırmayı seçtim, yolumu ben çizmeye çalıştım yani. Hani çok da şey değildir. Sanmıyorum, arkadaşlarımdan haricinde ailemden, oturduğum çevreden falan, beni bir yere motive edecek birileri yoktu zaten..(CME-13)

Yukarıda dile getirilen görüşe paralel biçimde başarıyı insanın içsel motivasyonuna bağlayan katılımcılar olmuştur. Bu katılımcıların geldikleri sosyal sınıf ve gruplar homojen değildir. Ancak özellikle yoksul ailelerden ya da dezavantajlı sosyal gruplardan gelenlerin bu konuyu daha fazla vurguladıkları görülmüştür. Savunulan görüşe göre, bazı şeyler insanın "içinden gelmeli" dir:

...Biraz da azıcık da insanın içinden gelecek. Derler ya öyle. Çünkü mesela benim küçük kız kardeşimin hiç alakası yoktur dersle, okulla filan. Aynı anne baba yani. Niye yok ki? Sonuçta aynı özen, aynı titizlik onun üzerine de konuyor ama yok işte. Olmayınca olmuyor. Dolayısıyla insanın birazcık kendi o iç motivasyonu dedikleri şey, bir idol, bir amaç hayata dair. Ben şurada kendimi görmek istiyorum,

büyüyünce şöyle bir işle uğraşmak istiyorum. Öyle bir şeyinin olması lazım yani. (EEK-30)

Katılımcıların başarının kaynağı olarak hırs ve gayrete yaptıkları vurgu dikkat çekmektedir. Bu konuda hem yoksul hem de varlıklı kesimden gelen katılımcılar ortak bir algıya sahiptir. Her iki kesim de daha iyi toplumsal/ekonomik statüde olan kişilerin daha kötülerle aynı derecede gayret/hırs sahibi olmadığını işaret etmişlerdir. Buna göre, yoksulluk ve olanaksızlık insanı daha çok kamçılamakta ve gayretlendirmektedir. Yoksul bir aileden gelen ve başarılı bir eğitim yaşamı sürdürmekte olan EFK-27 bu konuya dair şöyle söylemektedir:

... hatırlıyorum mesela teyzemin çocukları vardı. Onların maddi durumları çok daha iyiydi. Ama biraz daha ite kaka ilerlerdi benden daha büyük olmalarına rağmen hep. Babaları öğretmendi, anneleri ev hanımıydı ve onun gittiği ilkokula ortaokula gönderirlerdi ama biraz ite kaka giderlerdi ve her zaman beni örnek gösterirlerdi anne babaları. Şeyi düşünüyorum ben şey dediğim zaman onlara ben ilerde bilim adamı olmak istiyorum diye söylediğim zaman lisede, işte o abim dediğim kuzenim işte, “biz de hep o hayalleri düşünüyorduk ama öyle olmuyor” işte “gelince göreceksin” gibi bakıyorlardı. Dediğim gibi galiba biraz da olanaksız olunca insan daha bir kamçılıyor kendisini, daha bir azimli olmaya çalışıyor o zaman. Bende elimdekileri en iyi şekilde değerlendiririm çünkü değerlendiren insanlar var diyorsunuz ama sanırım biraz daha rahatlık içinde olunca insan ne de olsa şu olmasa da bu olur diyebiliyor ya da daha gevşek davranabiliyor.

Varsıl bir aileden gelen, ODTÜ'nün elektronik mühendisliği mezunu, büyük bir firmada yöneticilik yapmış bir mezun ise, eğer daha zor ekonomik koşullara sahip olsaydı, daha hırslı olabileceğini ve iş hayatında daha çok yükselebileceğini ifade etmektedir:

Belki daha yukarıda olurdu, o olurdu, şöyle olurdu: Philip Morris'e girdikten sonra o kadar hırslı olmadım ben, bazı kişilerin beni geçtiğini, müdür falan olduğunu gördüm...

Benim hırslı olmamamın nedeni, öbürünün koşulları, başka şeyler getiriyordu, İzmir'i bir defa terk etmeyi gerektiriyordu. Müdür olmak için yurtdışında görevler ve uzun süreli başlıyorsunuz ve her yer Amerika değil tabii, Litvanya'ya gidiyorsun, Mısır'a gidiyorsun, istemediğin yerler de var yani. Bir kere o çarkın içine girdiğiniz an artık Philip Morris'in tamamen malı oluyorsun. O seni istediği (yere) Rusya'ya da gönderiyor, şeye de gönderiyor, iki sene orası, iki sene orası diye, ama ben İzmir'den ayrılmayı istemedim. Dedim yeterince gelirim var, memnunum, yeter dedim, evim var, arabam var, yazlığım var. Arabam şimdi atıyorum passat 2005 model, BMW değil belki ama ne olur ki yani, çok kötü bir araba değil.

Ama daha kötü koşullardan gelseydim, daha hırslı olurdu onu gördüm. Yani mesela bir arkadaşım var Sivaslı, o da ODTÜ lü, benden küçük gerçi, geldi, köyde annesi babası, ODTÜ makinadan mezun ama Philip Morrister işte. Çalıştı falan filan, aynı benim gibi eğitimcilik yaptı, sonra da şeyi kabul etti o mesela, yurtdışında görev almayı falan filan. Müdür oldu gitti. İzmir'de de bir şey yok onu bağlayacak, kökleri

Sivas'ın bir köyünde çünkü. Hiçbir şey yok onu bağlayan. O yüzden çok daha rahat başka taraflara gitti. Orada da başarılı bir müdür olarak, genel müdür olarak devam ediyor Philip Morris'in, bilmiyorum şimdi. en son Ukrayna'da mıydı, Rusya'da mıydı, öyle bir yerlerde işte...(AME-1)

Bununla birlikte, zeka, çalışma, motivasyon, istek vb. kişisel özelliklere vurgu yapan katılımcıların çoğu ailesel, çevresel ve yapısal faktörlerin önemini yadsımamakta, ancak bunlara daha ikincil bir önem atfetmektedir:

...Bir kere en başta bir kaynağınız olacak, zekânız olacak. Yani belli bir ortalama zekâ olacak ki bu işi yapabilesiniz yani. Öyle değil mi? Bence en önemli etken bu. Ama tabii bu işlenecek zekânın üstüne ailenin sosyoekonomik durumu daha iyi olsaydı belki daha farklı işlenecekti. Etkisi olacaktı, çok ciddi etkisi olacaktı beni değiştirmede. Ama ben şöyle düşünüyorum ki zekâ o kadar önemli bir şey ki bence her türlü imkânı yoksun olduğu halde şuradan bir çizgiyi çekebiliyorsunuz kendinize. Yani önce zekâ diyorum. Zekâ, akıl. Yani üstün zekâdan söz etmiyorum. Bir üniversiteyi becerebilecek zekâdan söz ediyorum. Ondan sonra tabii ki ailenizin sosyoekonomik düzeyi, kültürel düzeyi. O(nun) da size çok büyük katkıları oluyor (ABK-5).

Başarının kaynağı olarak sosyal koşullar, aile, kültürel çevre vb. özelliklerin daha etkili olduğunu düşünen katılımcılar ise yukarıdaki görüşlerin aksine, sosyal ve yapısal faktörlerin kişisel faktörlerden daha etkili olduğuna inanmaktadır. Örneğin her ikisi de Anadolu Lisesi çıkışlı olup, farklı meslekler edinmekle birlikte özel ya da kamu kurumlarında ücretli çalışmakta olan iki mezun, insanın isteği, motivasyonu ve çalışması ne olursa olsun, bazı durumlarda başarının mümkün olamayacağını, bunun kişisel özelliklere bağlanamayacağını ifade etmektedirler. Bunlardan biri, bunu şu örnekle açıklamaktadır:

...Ya şimdi şöyle bir örnek vereyim, işte o bahsettiğim arkadaşım var ya öğretmen lisesine giden, gitti, çok çabaladı kız yani şey oldu ama şartları çok zor, ders çalışmaya da zamanı yoktu. Üniversite sınavına da kaç kere hazırlandı, ama mesela akşam eve geliyordu, soba yakıyordu, çamaşır yıkıyordu, dedesi ile babaannesine bakmak zorundaydı yani evde aynı zamand. Hani kişisel çaba çok vardı ama hiçbir işe yaramadı. Aile desteği biraz vardı ama ellerinden geldiğince yaptılar onlar da işte. Sahip olunan olanaklar ve içinde bulunduğu koşullar daha önemli herhalde..aile desteği çok önemli tabii. Kişisel yetenek, zekâ, çaba, onlarla bir şey olmuyor.. (DFK-21)

Aynı paralelde görüşlere sahip olan diğer mezun da başarı için hangi faktörlerin etkili olduğu konusundaki düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

...Bir kere sosyoekonomik olanaklar gerek şart bence. Bir rahatlık olması gerek her şeyden önce. Zorlayıcı hani böyle şey hikâyeler. Ne bileyim böyle başarı hikâyeleri duymamız onların çok olduğu anlamına gelmiyor. Sosyoekonomik koşullar en azından uygun düzeyde olması lazım. İkincisi aile. Ailenin eğitime nasıl

yaklaştığıyla ilgili bir şey, onların beklentileri, nasıl yönlendiriyorlar, çocuğu rahatlatıyorlar mı yoksa sıkıyorlar mı? Ne bileyim yani uygun, elverişli ortam sağlıyorlar mı, sağlayamıyorlar mı? Üçüncüsü de tabii bu örgün eğitimin hangi döneminde olduğunla da ilişkili ama ekonomik koşullar ve aile kişiye uygun koşulları sağlıyor aslında. Dördüncüsü de kişinin kendisiyle ilgili. Kişi kendi kabul etmiyorsa zaten, yani İsteği yoksa veya inanmıyorsa hiçbir şey olmaz. Eğitime inanmıyorsa, eğitimin kendine bir şey katacağına inanmıyorsa ne bileyim kendi amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünmüyorsa ne bileyim bana matematik okutuyorlar ama ben ressam olacağım diyorsa tabii ki başarılı olamaz. (DİE-22)

Kısacası, katılımcıların çoğunluğu eğitim hayatında başarının kaynağı olarak en etkili faktörlerin, bireysel yetenek, çalışma, zekâ, azim, içsel motivasyon, istek vb. bireysel faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle üst sosyal statüde olanların kişisel özelliklere daha fazla vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Katılımcılar eğitimsel başarı için demografik özellikler, sosyo-ekonomik özellikler vb. yapısal faktörlerin önemini de vurgulamışlardır ancak bunlara çoğunlukla ikincil önem atfetmişlerdir. Dezavantajlı kesimlerden gelenlerin ‘içsel motivasyon’ ve ‘hırs’ gibi özelliklere yaptıkları vurgu özellikle dikkat çekmiştir.

#### **4.4. Toplumsal Hareketlilik ve Meritokrasi**

Katılımcıların toplumsal hareketlilik ve meritokrasiye ilişkin yaklaşımları önce toplumsal hareketlilik beklentisinin eğitimsel başarı ile ilişkisi, ardından bu beklentinin meritokrasi düşüncesi ile ilişkisi açısından ele alınmıştır. Meritokrasinin eğitim dışındaki eleme süreçlerinde (iş hayatında) nasıl anlamlandırıldığına bakmak için ise işe alınma ve işte yükselme açısından liyakatın ve liyakat-dışı faktörlerin etkisi konusundaki düşünce ve değerlendirmelere başvurulmuştur.

##### **4.4.1. Eğitimsel Başarı ve Toplumsal Hareketlilik İtkisi**

Yapılan görüşmelerde toplumsal hareketlilik ve eğitim ilişkisine dair sorulara verilen yanıtlar, toplumsal hareketlilik itki ya da beklentisinin, insanlara -özellikle eğitim alma anlamında-motivasyon kazandırdığını, onları çalışmaya ve başarılı olmaya sevk ettiğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu insanın “başarma” istek ve iradesi ile azmi sayesinde sahip olduğu hedeflere ulaşabileceğini düşünmektedir. Onlara göre, insanların içindeki “yükselme” ve “hedeflere ulaşma” arzusu onu gerçekleştirmede oldukça etkili ve hatta belirleyicidir. Türkiye’de ve

Almanya’da burslu olarak doktora yapmakta olan bir mezun, bu konudaki görüşlerini şöyle açıkladı:

... eğer bir insan gerçekten bir hedefi varsa oraya gitmek istiyorsa, ulaşmak istiyorsa eğitimle yüksek bir seviyeye mutlaka en küçük bir yerden başlasa bile bir şekilde kendine uygun bir sosyal kültürel bir çevre bulabilir. Ya bu imkânlar Türkiye’de çok çok daha az biliyorum ama bir şekilde öğrenciler öğretmenler tarafından fark edilebiliyor. Zaten bir kişi bir öğretmen tarafından fark edilse durumu iyi olmasa da kendi ailesinin sosyal kültürel çevresi olmasa bile öğretmenleri fark ettiği zaman onu okutabilecek kişiler bulabilirler. Ya da bir burs sağlanabilir ya da o öğrenciye daha ilgi gösterilebilir. Bu şekilde o sosyal kültürel çevre sonradan gelebilir ama bence ilk olması gereken o kişinin içinde istek ve azim olmalı. (EFK-27)

Katılımcıların ifadelerine göre, kişinin eğitim hayatında başarılı olması, gelecek için bazı “hedefler koyması” ve bu hedefleri gerçekleştirmek için sebat ve gayret etmesi ile mümkündür. Bir lisede öğretmenlik yapan bir mezun bu konudaki gözlemlerini şöyle aktarmaktadır:

...Köken falan tabii çok etkileyen şeyler, çok önemli faktörler, fakat ben kendi öğrencilerimden de görüyorum. Çok dar gelirli, çok fakir ailelerden, Türkiye’de çok dezavantajlı etnik veya işte dinsel kökenlerden gelen alevi kürt falan arkadaşlar var, öğrencilerim var. Köyden gelmiş, belki şehri ilk defa üniversitede görmüş arkadaşlar var. Sebat ettikleri zaman çok güzel başarılı olabiliyorlar. Motivasyon ve çalışma çok önemli. (AİE-4)

Biri kendi yaşamından diğeri ise öğrencileriyle ilgili gözlemlerinden yola çıkarak, aile kökenini önemsemekle birlikte bu mezunlar esas olarak bireysel çabayı ve tabii “doğal” yetenekleri öne çıkarmakta, “içsel motivasyon” ve çaba/çalışma ile kişinin neredeyse her türlü engeli aşabileceğine inanmaktadırlar. Şu an kamu kurumunda psikolog olarak çalışan bir mezun ise, kişinin içinde bulunduğu maddi yaşam koşulları ile ilişkisini kurmaktadır:

...şimdi (ailenin kazandığı) ücret rahat bir unursa çocuklar için, onların kendi hayatlarını değiştirecek bir gerekçeleri de olmuyor. Çünkü çocuk için okul okumak çok da keyifli bir şey değil. Bir sonuç, elde edeceği bir kazanım yok. Olduğundan daha ileri bir şey olmayacaksa o zaman çocuklarda sosyal ortamlar bazen olumsuz bir katkı da sunabiliyor. O yüzden asıl önemlisi bence her ikisinin de hem ailenin, hem çocuğun kendisine iyi bir motivasyon vermesi başarılı bir eğitim konusunda. (CBE-17)

Bu mezun yukarıdaki aktarımında kişinin “hayatını değiştirme” gerekçesi olarak içinde bulunduğu yaşantıdan daha iyi bir yaşantıyı arzulamasını işaret etmektedir. Dolayısıyla maddi yaşam koşulları bir toplumsal hareketlilik itkisi oluşturmaktadır ve kişiye bir motivasyon sağlamaktadır. Eğitimde başarılı olma motivasyonu hayatını “değiştirme” isteği ve beklentisinden gelmektedir.

Üst toplumsal sınıftan gelen ve bir kamu kurumunda ücretli olarak çalışmakta olan bir mezun da, neden ailesinden daha farklı bir statüye/konuma yükselmeyi düşünmediği konusunda benzer bir yaklaşım sergilemektedir:

...içinden çıktığım aileden hem entelektüel kapasite açısından hem de sosyoekonomik durum açısından çok bağımsız, çok farklı olduğumu düşünmüyorum yani. Daha farklı bir yerde, hani şey gibi olabilir belki şey gibi... Belki daha böyle varoşlardan gelen biri olsaydım, belki de hayatım boyunca burada yaşamayacağım derdim, belki. Ortalama, üst sınıfa dâhil olduğum için çok da şöyle olayım, çok zengin olayım ne bileyim işte çok iyi yerlerde müdür olayım gibi şeylerim yoktu. (EMK-26)

Görüşmelerde edinilen genel kanı, söz konusu toplumsal hareketlilik itkisinin oldukça yaygın bir kabul gördüğüdür. Bu itkiye sahip olan kişinin, eğer azmeder ve çabalarsa, önüne çıkan her türlü engeli ortadan kaldırabileceğine dair inanç oldukça yerleşiktir.

#### **4.4.2. Toplumsal Hareketlilik Beklentisi ve Meritokrasiye İnanç**

Katılımcıların öğrencilikleri sırasında kendi ailelerinden daha farklı bir toplumsal konumu arzu edip etmedikleri ve bunun nedenleri üzerine yorumları iki grupta incelenebilir. Birincisi, kendilerini entelektüel kapasite ve/ya ekonomik olarak ailelerinden farklı bir konumda görmeyi hayal etmemiş ya da düşünmemiş olanlar – ki bu kişiler genelde ailelerinin kendilerine sağladığı sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan memnun olanlardır- ikincisi ise onlardan “doğal olarak” daha iyi bir yaşam standardına/hayata kavuşmayı arzu edenlerdir. İkinci gruptakiler sayıca daha kalabalıktır ve genelde alt ve alt-orta sınıf olarak tanımlanan toplumsal kategori içinde yer almaktadırlar.

Toplumsal hareketlilik beklentisi olanların da, bu yönde beklentisi olmayanların da ortak yanı (dikey) toplumsal hareketliliğin “tüm engellere rağmen” mümkün olduğu konusundaki görüş birliğidir. Bu görüş birliği katılımcıların Türkiye’de “toplumsal hareketlilik” olanaklarına dair olumlu bir tutumları olduğunu ortaya koymaktadır.

Aslında varsıl bir aileden gelmeyen ama bugün kendi mühendislik firmasının sahibi olan bir mezun, ailesinin kendisi ile ilgili toplumsal hareketlilik beklentisi olduğunu şöyle anlatmaktadır:

Tabii o, annenin babanın zaten öğrettiği bir şey, nasıl..daha iyi şartlara sahip olma, o kazandırılan bir bilgi. Daha iyi para, tabii yani o eğitimle beraber verilen bir şey. Öyle olacağını düşünüyorduk. Öyle de zaten, öyle de yaşıyor..(BME-7)

Mimarlık bürosunun yani çalıştığı işyerinin ortaklarından biri olan bir mezun da kendisinin bugünkü toplumsal konumunu ebeveynlerinininki ile şöyle karşılaştırmaktadır:

...onlar [anne-babam] sonuçta hani lise mezunuydu, devlet memuruydu. Ben devlet memuru olmayı seçmedim, serbest çalışmayı seçtim. Ve bu serbest çalışmanın bana artı bir şekilde döneceğini biliyordum, yani en azından daha fazla para kazanacağımı düşünüyordum. (CME-14)

Bugün bir havacılık şirketinde yönetici olarak çalışmakta olan bir havacılık mühendisi ise, ne geçmişte ne de bugün gelecekle ilgili kariyer yapma, yükselme/üst konumlara ilerleme düşüncesini hiç terk etmediğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

...Cumhurbaşkanı olmak isterdim, ben hep böyle şey olmak isterdim yani. Şimdi dedim ya bu bir yapı meselesi, yani şey olmak istemiyorum hiçbir zaman, çalıştım, işimi yapayım, ne bileyim tekdüze olmak istemiyorum hiçbir zaman. Olacaksam cumhurbaşkanı olayım, anlatabiliyor muyum? Başbakan olmayayım, şansım varsa, yani. Şu anda da olmak istediğim şey, olacaksam genel müdür olayım, yani, hiç de gocunmam. Mesela kimisi korkar, ben genel müdürlük yapamam. Valla beni şimdi koysalar yaparım yani..(CME13)

Güçlü olma, yetkili olma azmi ve kararlılığını bu derece tereddüzsüz bir biçimde ifade eden bu mezunun yukarıdaki sözleri, kendisinin toplumsal hiyerarşinin en üst basamaklarına kadar ilerleyebileceğine dair güçlü bir kabulünü ve inancını da göstermektedir. Çalıştığı şirkette görece genç bir yaşta çok iyi bir pozisyon elde etmesi bu inancı güçlendirmiş olabilir.

Kişinin sahip olduğu toplumsal konumu/statüyü ne ile ilişkilendirdiği, meritokrasiye dair tutumunu da ortaya koyduğundan, yapılan görüşmelerde katılımcıların toplumsal konumlarını/statülerini ne gibi bir kişisel ya da toplumsal değişkene bağladıklarına dair düşünceleri de sorulmuştur.

Ailesinin ve kendisinin toplumsal sınıfı/statüsü arasındaki farka bakıldığında kuşaklararası dikey hareketlilik yapmış olduğu anlaşılan havacılık mühendisi katılımcı, bu soruya aşağıdaki yanıtı vermiştir:

...İki tane faktör var bence. Çok çalıştım hakikaten, gece gündüz. Çok çalıştım..kendimden ödün verdim. Çalıştıklarımla gösterdim kendimi. İkinci faktör de şanstır benim için. Diyeceksin ki neden şans? Ne kadar çok çalışırsan, ne kadar çok kendini gösterirsen göster, bazen, yolun açılması gerekiyor. Yani ben şöyle

diyeyim. Bir sürü kapı açarsın gidersin ya, anahtarı alırsın, yaparsın, açılır. Bazı kapılar da açılmaz. Bazen de o kapının kendiliğinden açılması gerekir. Şansımız da yaver gitti, evet. Şansım şöyle yaver gitti. Mesela ben işe girdim, en sonuncu mühendisken, 5-6 sene sonra bunların hepsi gitti, ben oradaki en büyük adam oldum.

...ama yani, sahip olduğum inançların bu seviyeye gelmemde çok etkili olduğuna inanıyorum yani. Mesela dürüstümdür, elime çok fırsat geçmiştir, halen öyleyimdir yani. İstesem milyon dolarları cebime atabilecek pozisyonlarım var. Atmam, 1 dolar verseler şey yapmam, mesela böyle bir güven oluşmuştur, mesela bu şeydir, bunlar güvenirler, belli bir yere getirirler. Mesela şu anda getirdikleri pozisyon, 7.5 milyon verdiler elime, 7.5 milyon TL onu yönetiyorsun, anlatabildim mi? İstesem harcarım, kim ne diyebilir ki, yetkim de var. Harcadım bitti derim. Ama yapmam. Buna güveniyorlar, bu tip şeylerim var, yani karakter yapımın bir yere gelmemde çok etkili olduğunu, tek karakter değil, bütün her şeyiyle...(CME-13)

Onun kendi yükselme öyküsünü anlatırken kullandığı dil, hem sahip olduğu niteliklerden hem de yaptıklarından çok emin olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, bu mezun, başarısını çok çalışmasına, şansa ve kişilik özelliklerine bağlamaktadır. Bir kamu kurumunda yönetici konumunda bulunan bir başka mezun da benzer biçimde, bulunduğu konum/mevki ile ilgili olarak kendi kişisel çaba ve özelliklerinin özellikle altını çizmektedir:

İki ayrı şey, şu anda bulunduğum makam icabıyla, hakikaten yıllardır verdiğim gayretin en önemli etken olduğunu düşünüyorum. Hani eğitim hayatımdan tutun da işte kadın hareketine girmem, orada oynadığım rol diyelim, başkent kadın platformunun ön plana çıkması, tek dindar ve kadın hakları üzerine çalışan dernek olarak...

Başkent kadın platformunun kuruluş amacı aslında, dini söylemlerle kadın karşıtı şeylerin ayıklanması, din adına kadına baskı yapılmasını önlemek amacıyla arkadaşlar bir araya gelmişler, hakikaten platformda 11 ayrı kuruluşun temsilcileriydik biz orada. Ben ODTÜ Mezunları Vakfı adına oradaydım, Orta Doğu tanımıyor bizi ama...

Bütün bu çalışmalar ister istemez, dilimin çok iyi olması ön plana çıkmama yardımcı oldu. (AEK-6)

Konumları gereği (iş hiyerarşisinde üst konumlarda yer almaları nedeniyle) ifadelerine özellikle yer verilen bu katılımcıların (CME-13, AEK-6) çok çalışmaya ve kişisel beceri ve özelliklere vurgu yaptıkları ve bu suretle yaşadıkları toplumsal hareketlilik deneyimini büyük ölçüde liyakate bağladıkları görülmektedir. Dolayısıyla, her iki katılımcının da yaşantılarındaki toplumsal hareketlilik deneyimlerini meritokrasi düşüncesi ile ilişkilendirdiklerini söylemek mümkündür.

İçinde bulunduğu toplumsal/mesleki konumu ne ile ilişkilendirdikleri sorusu diğer katılımcılara yöneltildiğinde durumlarını ailesel, çevresel ortamları ile ya da sosyal durumlarıyla ilişkilendiren katılımcı çok az olmuştur. Üniversitede

akademisyen olarak çalışmakta olan bir mezun, ailesinin kendisine sunduğu olanakların, sahip olduğu konumun en önemli nedeni olduğunu şöyle açıklamaktadır:

Şöyle bir şey: şu anda bulunduğum konuma o aileden gelen maddi ve kültürel olanaklar olmasaydı, muhtemelen gelemezdim. Hep söylediğim bir şey var. Benim ailemin bana verdiği, bana bıraktığı miras –ki pek fazla bir şey bırakmadılar- en büyük hazine aslında o eğitim. Çok iyi bir eğitim aldım. O iyi eğitim çok ileri götürüyor beni. Hiç bir şey yapmasam bile özel dersle, bir şeylerle geçinmemi sağlıyor ki, buradaki görevim de işte daha önce ders vermemiş olsam, matematik bilgim falan olmasa, herhalde durup dururken beni öğretim görevlisi almazlardı aslında. O yüzden de önceki birikim sizi bugüne taşıyor aslında. (AİE-4)

Görüldüğü gibi, bu mezunun görüşüne göre asıl belirleyici olan ailesinin kendisine sunduklarıdır. Nihayetinde sahip olduğu eğitimi de aileden kalan bir miras olarak tanımlayan katılımcı, bunu ailesinden ve sosyal hayatından bağımsız elde etmediği vurgusunu yapmaktadır. Görüşme yapılan mezunlar arasında sosyal ve çevresel faktörleri öne çıkaranlar olsa da bunlar sayıca daha azdır.

Katılımcıların çoğunluğu sahip oldukları toplumsal konumu neye dayandırdıkları sorusuna doğrudan ‘eğitim’ yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, çoğu ailesinden daha ‘iyi’ bir toplumsal/mesleki konumda olan katılımcıların bugünkü toplumsal konumlarını/statülerini büyük ölçüde eğitimle ilişkilendirdikleri anlamına gelmektedir. Elde edilen toplumsal konumların eğitimle ilişkilendirilmesi –tıpkı sıkı çalışma ve kişisel yeteneklerle ilişkilendirilmesi gibi- meritokrasiye dair bir inanç işaret etmektedir. Zira meritokrasi düşüncesinin temelinde, bugünkü toplumsal konumun toplumsal köken, toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, etnik ya da dinsel ayrıcalıklar, sosyal referanslar gibi atfedilmiş özelliklere değil de, bireysel çaba, gayret, yetenek ve bunları belgeleyen diplomalara dayandırılması yatmaktadır. Kısacası, katılımcılar meritokrasiye dair bir inanç duymakta, toplumsal hareketliliği gerçekleşmesi mümkün bir olgu olarak görmekte ve ona ilişkin olumlu bir tutum sergilemektedirler. Eğitim de bu hareketlilik için başlıca enstrümanlardan biri olarak görülmektedir. Toplumsal hareketliliğe dair olumlu algı aynı zamanda ve dolaylı olarak meritokrasi düşüncesine dayanmakta ve onu besleyip güçlendirmektedir.

#### 4.4.2.1. İşe Alınma ve İşte Yükselme Açısından Liyakatin Anlamı

Araştırmaya katılanlara, işe alınma ve işte yükselme açısından ne gibi faktörlerin etkili olduğu sorulduğunda -liyakatin göstergelerinden biri kabul edilen- eğitimin ilk akla gelen etkenlerden birisi olmadığı dikkat çekmiştir. Çoğu katılımcı ilk etapta liyakatla ilgisi olmayan sosyal-siyasal bağlantı ve ilişkilere vurgu yapmış, gerek kamu kurumları, gerekse özel sektörde bunun önemine işaret etmiştir. Bununla birlikte, eğitim (düzeyi) daha çok ön koşullardan biri olarak görülmektedir. Eğitimin, iş başvuru şartlarını taşımanın bir göstergesi olarak anlam taşıdığı belirtilmiştir.

Şu an emekli (Elektronik mühendisi) bir mezun, bunu şöyle ifade etmektedir:

Eğitim bu işin başlangıç adımı. Öyle o olmadan olmuyor. Geçemez, kapının yarısını açıyor, ama yarısı için diğer özellikler de çok önemli. Ama ilan verdiğin zaman ben endüstri meslek lisesi (mezunu) **adam** istiyorum, ya da elektrik müh. **adam** istiyorum, teknisyen gelip de mühendis kadar iyi bilse de olmuyor, başvuramaz. (AME-1)

Bununla birlikte görüşmelerde eğitimin iş ve işte yükselmedeki önemi konusunda, iki karşıt görüş dile getirilmiştir. Bunlardan biri eğitimin belirleyiciliğine vurgu yaparken, diğeri çok da etkili olmadığını işaret etmektedir. İktisat mezunu olup bir bankada sigorta müfettişi olarak çalışmakta olan bir kişi konuya yaklaşımını şöyle açıklıyor:

Eğitim yeterli koşul değil iş hayatında başarılı olmak için ama gerek koşul olduğunu düşünüyorum. Yani iyi bir eğitim sahibi olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. İş hayatında başarılı olmak veya toplumda belli bir yere gelmek için eğitim yeterli değil ama dediğim gibi gerekli bir yandan. Çünkü nasıl anlatayım? Yani her zaman çevrenin çok büyük önemi var. Çevre sahibi olmanın, nüfuzlu olmasının, belli bir halkın belli bir yüzdesinde yaşamanın ve o kişilerle etkileşimde bulunmanın bir artısı var tabii her zaman. Yani aslında baktığımda benim daha çok üniversitede idrak ettiğim bir şeydi hatta belki üniversiten biraz buraya gelince. İstanbul bile ne kadar küçük bir çevreden bugünkü sanatta, sporda hep klasik ilkler vardır ya işte sanat, spor, televizyonculuk işte ne bileyim sanayi, çok küçük bir çevre aslında. Yani hepsi şeyde okuyan, benzer okullarda okuyan, benzer ailelerden gelen kişiler yani aslına baktığında. Bunların arasından çıkanlar yok mu? Tabii ki var. O kendini var edebilmelerinin de en büyük sebebi okuldur ama. O da aslında başka bir zümreye dâhil olmakla ilgili. O zaman da aileden gelen bir şeyle değil o şanslı ailelerin bulunduğu zümreye bir şekilde dâhil olma aracı oluyor okul. Ne bileyim ben Galatasaray'da okuyorsam ama fakir bir aileden geliyorsam bir şekilde o zümreye dâhil oluyorum. Çünkü benim arkadaşlarım da bunu inkâr edemiyorlar bir yandan çünkü onlar da benle aynı yerde okuyor. Onlar da benim o değerimi kabul etmek zorunda diğer türlü kendini inkâr etmiş olur zaten.

Eğitimle toplumda bir yerlere ulaşabiliyorlar. Benim ailemde örnekleri var çok. Hiçbir şeyi olmayan insanlar toplumda saygın, önemli sayılabilecek bir yerlere gelebiliyorlar. (DİE-22)

Eğitimin işe alınma ve işte yükselmeye önemli bir rol oynamadığını düşünen bir fizik öğretmeni ise bu düşüncesini şöyle açıklamaktadır:

...ama iyi bir eğitim almış olmak, iyi paralar kazanmayı getirmiyor hemen. Tamam, şey olabilir. Alt sınıfta olan insanların başka bir şansı olmayabilir. Yani hiçbir sermayen olmadığı için aileden. Başka şansları yokmuş gibi görünüyor ve bu yüzden o kadar önem veriliyor. Ama, öte yandan görüyorsun ki, hiç beklemediğin eğitim gerektirmeyen işlerle, ticaretle, akıl almaz paralar kazanıp, maddi anlamda bir üst sınıfa geçebilen bir sürü insan var. Dolayısıyla eğitimin etkisi(nin) çok da olduğunu düşünmüyorum.

Evet, maddi anlamda iyi durumda olan ailelerin çocukları iyi eğitim alıyor. Ama onlar iyi eğitim aldıklarından dolayı zaten, o statülerini sürdürebiliyorlar değil, yine aile birtakım imkânlar sunduğu için, o kendi konumlarını devam ettirebiliyorlar. Eğitimin evet gerçekten çok büyük katkısı olduğunu düşünmüyorum. (CFK-15)

Çok farklı sınıfsal kökenden gelip, yolları ODTÜ’de kesişen, ama bugünkü toplumsal statüleri ve olanakları birbirinden farklı olan bu iki mezun, birbirlerine zıt düşünceler ortaya atsalar da aslında bir görüşte ortaklaştılar. Bu, alt sınıftakilerin iş hayatında kendilerini var etmeleri için eğitimden başka şanslarının olmadığı düşüncesidir.

Öte yandan eğitimin sağladığı istihdam olanakları değerlendirilirken, eğitim-istihdam ilişkisinin daha çok eleme kuramının getirdiği açıklamalar çerçevesinde kurulduğuna işaret edilmiştir. Buna göre, işverenler işe alımlarda eğitim düzeyini/belgelerini mezunların performanslarını yordamak, yani onları belirli özellikleriyle tanımlamak amacıyla kullanmaktadırlar. Pratikte mezunların yapması beklenen işlerin niteliği ile ilişkisiz görünse de, adaylardan ek belge ve nitelikler istenebilmektedir. Bu durumda işe başvuranlar arasında, eğitim düzeyi/belgeleri ile öne geçmek mümkün olabilmektedir. Bu konuda, mühendis ve şu anda kendi şirketinin aynı zamanda yöneticisi olan bir mezun şöyle bir örnek vermektedir:

...ben de yönetici pozisyonundaydım, ara yönetici diyelim. Yönetici demeyelim de, son on yıllık hayatım yöneticilik aslında. Bundan dolayı çok fazla iş görüşmelerine gidiyorsunuz. Türkiye’de yapılan işler, aslında birçok kişi tarafından yapılabilecek nitelikte işler. Hani çok üstün nitelikler yok, varsa da az. 30 kişi geliyor görüşmeye, misal. Ve bakıldığı anda, mühendis diyorsunuz, ne olur, işte en son ‘1000 liraya da çalışırım’ a gelebiliyor. Bakıldığında aldığı eğitim, zekâsı ve yapacağı iş, 1000 liralık değil, artı iş de bazen çok kaliteli iş olmuyor, bana kalsa, bir lise mezunu, bir yüksekokul mezunu çok rahat yapacak ama değerlendirme ne, İngilizceyi hiç kullanmıyor ama İngilizce biliyor olması avantaj. Misal veriyorum, insanları elemek için aslında kullanılıyor. Şimdi şöyle bir şey düşün, şoför alıyoruz bir defa. Dedi ki patron bana, “şoför alıyoruz, işi ne, gümrükten mal alıp götüreceksin, gidecek, belli tipi, ehliyeti, belli şeyleri olsun. Hani kaza bela yapıyor mu?”... herkes aynı şeyleri sağlıyor. En son dedim ki “ya bu adamların hepsi olur, ne yapacağız, kura mı çekelim, tombala mı, nedir 1 kişi alacağız”, patron dedi ki bana “İngilizce bilen var

mı, belki dedi yurtdışından misafir gelirse, karşılamaya göndeririz”. Hiç yok böyle bir şey aslında. Ondan sonra biri dedi ki “ben azıcık biliyorum” dedi, liseden falan, o alındı. Bunun gibi. (BME-7)

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, eğitim düzeyi ya da formasyon, iş için belirli niteliklere sahip olup olmadığını belgelemek amacıyla değil, istihdam edilecek kişilerin seçilmesi için ölçüt olarak işlev görmektedir. Eğitimin işe alımlardaki önemi sorulan bu yönetici, eğitimin sözkonusu işlevini şu sözleriyle açıkça belirtmektedir:

..Yani elemek, yani çok şu anda, mesela İstanbul’da, düşünüldüğü anda, çoğu lise mezununun, yüksek okul mezununun yapabileceği işlerde üniversite mezunları çalışıyor, yani birçok görevde. Ama O işe girmesi için artık o (üniversite eğitimi/diploma) gerekli oluyor. Misal veriyorum, ben kendime bir asistan istiyorum, benim asistanım olacak, benim asistanım ne? Sadece benim verdiğim görevleri yapacak, işte irtibat olacak, organizasyon olacak, şu olacak, bu olacak. Yani bunun için şöyle kafası çalışan, ne söylendiğini anlayan bir ortaokul mezunu da bana kalsa, yapar. Misal veriyorum, ilkokul mezunu Fehmiye halam, genç bir yapısı olsa, benim o işimi yürütür ama orda deniyor ki üniversite mezunu. Ve hele bir de sosyal bölümlerden mezun olsun, siyaset bilimi, misal. Ne yani? Siyaset bilimi niye? Hani, diyalog, müşteri ile olan ilişki, kibarlık, yani orada üzülüyorsun aslında. Sınırlandırıyor ve sen üniversite mezununa, işsiz kalmış üniversite mezununa, 1 yıldan sonra, 1200 maaşla tamam gel benim asistanım sen oluyorsun dediğinde, mutluluk duyuyor, olay biraz da tabii ekonomik. (BME-7)

Liyakatin göstergesi kabul edilen ve işe alımlarda/işte yükselmelerde etkili olduğu belirtilen unsurlardan biri de iş yapabilme “beceri”sidir. “Orta sınıf” bir aileden gelen ve ODTÜ’nün felsefe bölümünden mezun olup bugün zaman zaman, iş buldukça çevirmenlik ve entelektüel birikimini kullanabildiği başka işler yaparak geçimini sağlayan bir mezun, bir çeşit “iş yapabilirlik”, iş yapabilme yeterliği/yeteneği” tanımlayarak, böyle bir kapasiteye sahip olan insanların içinde buldukları koşullara ve kendilerine uyan bir gelir elde etme ve ilerleme yolu bulabileceğinden söz etmektedir:

...Zekâ demezdim ama becerikli olmak da önemli bir şey yani işlerde benim gördüğüm kadarıyla. Ama o sınıf atlamayı sağlar mı ondan da emin değilim ama bir şekilde becerikli insanlar bir şey yapıyorlar, oradan yürüyorlar. Atlamasa bile kendisi aynı işi kuruyor. Mesela adam bir şirkette çalışıyor diyelim oradan bir yere atlama şansı yok, o zaman kendisi aynı işi, mesela temizleme şirketiye temizlik şirketi kurup oradan yürüyor. Dolayısıyla kendi becerisi, en azından bu özel sektörde böyle.(EBE-29)

Liyakatin başlıca gereklerinden biri kabul edilen ‘çalışma’ ise iş hayatında yükselmeye özellikle vurgulanan bir özellik olarak kaydedilmiştir. ODTÜ’nün psikoloji bölümünden mezun olup evlilik yoluyla yukarı doğru toplumsal hareketlilik

sağlayan bir mezun, “dikey toplumsal hareketlilik” deneyiminde çalışmanın rolünü şu sözlerle açıklamaktadır:

Şimdi ben üniversiten sonra evlendim, çok ciddi bir sıçrama yaşadım. Benim kocam KOÇ Grubu’na girdi. Ee ve çok ciddi bir gelir durumuna geçtik ve ben dolayısıyla hayatımda hayal bile edemeyeceğim şeyler yaşadım. Ama bunu çalışmaya bağlıyorum, çünkü benim kocam çok çalışkan bir adamdı, ben de çok çalışkan bir kadındım. Hani bu şey değil KOÇ Grubu’na giremeyip başka zavallı bir yere girip çalışsa da bir şey alamazdı. Şans bir kere iyi bir kuruma girmek. O şans biraz da kocam yaratıyor. O çok dilli bir adamdır. Çok güvenli, inanılmaz kendine güvenen bir adam beni beş katlar. Ama ben yine de diyorum KOÇ Grubunun benim hayatımda çok büyük bir önemi var. Çünkü benim yaşamaya hiç hayal etmediğim, hiç hiç hayal etmediğim... Kendi arabam olacak, evim olacak, yurtdışlarında gezeceğim. Bunlar benim Mamak’tayken düşünebileceğim şeyler mi? Asla değil. Bunların hepsini yaşadık, sonra emekli olduk. Çok bambaşka bir yerden bambaşka bir yere sıçradık (ABK-5).

Emekli olduğu halde çeşitli projelerde çalışmaya devam eden bu mezun, aslında yükselmenin değil, belki eğitim dışı nedenlerle elde edilen yeni toplumsal/mesleki konumun korunmasında iyi çalışmanın önemini vurgulamış oluyor.

Bir vakıf üniversitesinde akademisyen olan bir başka mezun ise, belli başlı üniversitelerde ‘çalışma’nın -ve dolayısıyla ‘liyakat’ın- önemli olduğunu, ancak diğerlerinde farklı ilişki ve ağların öne çıkabildiğini ifade etmektedir:

..yani bizim akademide birazcık daha işler nettir. Ya da Türkiye’nin diğer kurumlarına bakarak en günahsız olduğunu söyleyebilirim. Özellikle Bilkent, ODTÜ gibi kurumlarda sizin çalışmanız temel bilimlerde, yayın listenizin kabarık olması en temel faktör. Ama yani duyduğum ve bildiğim diğer üniversitelerde işte belli bir kliğin insanı olmak -bu yakınlık derecesi olabilir ya da belli bir oluşumun parçası olmak- çok daha etkili olabilir. Çok yerleşik olan ve çok köklü olan üniversiteler için biraz daha liyakate önem veriliyor. ODTÜ’de çok çok değerli örneğin profesör olmuş matematikçiler vardı işte bir nesil öncesi bunu tamamen övmek için söylüyorum kesinlikle yermek için söylemiyorum. Bir nesil öncesi annesi babası tarımla uğraşan insanlar. Bu çok inanılmaz bir şey. (BFE-7)

Bu akademisyeninsözleri, üniversitelerde yükselme ile ilgili olarak geçmişle bugün arasında şöyle bir fark olduğuna dikkat çekmektedir:

(Ancak geçmişe göre) şöyle bir nüans farkı var. Özellikle yurtdışı diplomaya çok önem vermeye başladı üniversiteler. Orada da tabii burs bulma işinde o dediğim kliğin bir parçası olmak çok avantaj. Özellikle milli eğitim burslarında. Dolayısıyla şansları biraz orda törpüleniyor. (BFE-7)

Onun değindiği üniversitelerin işe alımlarda yurtdışı diplomalarını esas almaya başlaması, akademik çalışma alanında nitelikli insangücünün arttığını ve bir rekabet ortamının geliştiğini göstermektedir. Zira Türkiye’de eğitim alanında son 20-30

yıldır yaşanan piyasalaşma süreci de böyle bir rekabet ortamına işaret etmektedir. Burada toplumsal hareketlilik ile ilgili dikkat çeken husus, üniversitelerde kariyer elde etmenin ‘belirli bir kliğin’ parçası olmayanlar için daha çok zorlaşmasıdır. Bir başka deyişle, üniversitede bir yer bulmak için yurtdışı diplomasına sahip olmak bir avantajdır, bunu gerçekleştirmek için de belirli maddi/sosyal vb. olanaklara sahip olmak gerekmektedir. Bu olanaklara sahip olmayanlar, burs vb. yolları denemektedirler. Ancak çoğunluğu bakanlık tarafından sağlanan bu bursları kazanmak için BFE-7’nin deyimiyile belirli bir ‘klik’in parçası olmak önemli bir avantaj getirmektedir. Dolayısıyla ‘bir nesil öncesi tarımla uğraşan’ insanların akademik alanda toplumsal hareketlilik olanaklarının geçmişe nazaran azaldığını söylemek mümkündür.

İş hiyerarşisinde yükselmek ve/ya toplumsal hareketlilik için sosyal ilişkilere ve siyasal gücün etkisine vurgu yapan bir öğretim üyesi, bu etkiye rağmen kişisel çabanın son tahlilde daha belirleyici olduğunu işaret etmektedir:

...Başka türlü ilişkilerinizin olması gerekiyor, siyasal gücünüzün olması gerekiyor. Yani siyasal güç ülkede ekonomik gücünüzü belirliyor. Ama bu şeyi, yani zinhar öyledir diyemem. Kendi kişisel çabalarımızla bütün o duvarları yıkıp geçebileceğiniz delikler var, ama niye böyle olsun ki? Niye kişi kendi canhıraş çabasıyla bir yerlere gelebilsin ki, aslında başka türlü bir toplumsal yapı ya da siyasal iktidar olsaydı belki o kişi zaten hak ettiği yeri bulacaktı. Ülkede her iktidar değişikliğiyle beraber bütün altyapı değişiyor. Ne kadar iyi eğitim alırsanız alın, bir parça da doğru yerde doğru zamanda bulunmak ve bazı ilişkilerinizin olması gerekiyor. (BBE-11)

Görüldüğü gibi bu mezun ekonomik, siyasal ya da sosyal gücü olmayan insanların toplumsal hiyerarşide yükselebilmemesinin olanaksız olmadığını, ancak bunu, güç sahibi olanlarla kıyaslandığında daha fazla çabalayarak gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Katılımcı “canhıraş bir çaba” gösteren insanların karşılıklarına çıkan dirençleri kırabilecekleri düşüncesine sahiptir:

...Ama bu şey dışarıda tutmuyor yani, kişisel çaba ne kadar gösterirsen göster, dayın olacak falan gibi, ben inanmam. Yani o kişisel çabanın da belirleyici unsur olduğunu düşünüyorum. Gerçekten yaptığınızda insanların bir noktadan sonra dirençlerini kırıyorsunuz, söz bırakmayacak şekilde. Ama niye böyle olmak durumunda ki yani? (BBE-11)

Buna çok benzer görüşler başka katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Kimya öğretmeni olarak çalışmakta olan bir mezun, çaba ve eğitimin “başarma”daki rolüne şöyle dikkat çekmektedir:

Dayı yeğen ilişkisi ön planda. Sosyal bağlantılar çok çok önemli, en önde geliyor zaten. Ama bunun dışında dışınla, tırnağınla gerçekten bir şeyleri yapmak istiyorsan, gerçekten zorlu bir süreç ama eğitimin ve öğretimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. (BEK-12)

Bu ifadeler, toplumsal konumların çalışma/gayret etme ve becerikli olma, eğitim gibi özellikler temelinde elde edilmesi açısından sorunlara işaret etmekle birlikte, son tahlilde Türkiye'deki toplumsal hareketlilik olanaklarından henüz ümidin kesilmediğini göstermektedir.

Görüşmelerde değinilen bazı kişilik özellikleri de liyakata dair özelliklerden sayılabilir. Bunlar kendine güven, girişimcilik, özgür düşünme gibi kişisel özellikleridir ve liyakate dairdir, çünkü bu özellikler daha çok 'beceri' ile bağlantılı olarak öne çıkarılmıştır. Bir başka deyişle, bu özelliklere sahip olmanın bir işi yapma becerisi açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Özel bir şirkette yöneticilik yapmakta olan bir mezun, işe alım için yaptığı mülakatlarda kişisel özelliklere verdiği önemi şöyle anlatmaktadır:

...Bir adam girişimcidir, konuşma tarzından belli olur, pasif, pısırık değildir. Karakteri o şekilde. Kendine güvenlidir. Ben mesela kendine güveni mülakatlarda a(zı)cık beni, saygı çerçevesinde böyle çaktırmadan azarlayanı, belki bozanı severim mesela. Kendine güvenini gösterir. Hatta bozması için sorular sorarım, beni bozsun diye özellikle. Bozarsa da hoşuma gider. Çünkü kendine özgüveni var. İtiraz ediyor sana hayır diyor. Evet diyen adamı hiç sevmem ben mesela. Bir de pısırıkları sevmem, böyle konuşan, "efendim, tabii," işte falan. İşte bu tip şeylere dikkat ediyorum ben, azıcık da saygılı olsun. (CME13)

Bir özel bankada sigorta müfettişi olarak çalışmakta olan bir mezun ise, işe alımlar için yapılan mülakatlarda kişilik özelliklerine verilen önemi, işe başvuranların penceresinden şöyle değerlendirmektedir:

...gerçekten yetkili bir pozisyondaysa, ilerde idareci olacak bir pozisyondaysa gerçekten bu işi bir yerden alıp bir yere getirebilecek, yani başlatıp sonlandırabilecek özgüvene sahip mi? Bence baktıkları ve anlamaya çalıştıkları o. Bu ama işte ne bileyim sınava çalışmak gibi son üç ayda çalışıp başarabileceğin bir şey değil, gerçekten karakter özelliğidir. Yaptığın şeyler hatta ne kadar özgür düşünebilmişsin, hep takipçi mi olmuşsun yoksa kendi kendine bir yön çizebilmiş misin vesaire. Çok başka bir şey yani gerçekten. O yüzden mülakatın temel amacı o aslında. Bilgiyi herkes evet belli bir derecede yapar ama yapar yani çalışır, oturur, ezberler, yapar ama o iyi bir iş çıkarabileceği anlamına gelmeyebilir iş anlamında. Onun için başka kişilik özellikleri gerektiğini düşünüyorlar ve onları anlamaya çalışıyorlar. (DİE-22)

Görüşmelerde, işte yükselmek için önemli olduğu ifade edilen kişisel özelliklerden "hırslı olmak" ve "rekabet etmek" en çok dile getirilen ikisidir.

İletişimle ilgili işler yapan ve serbest çalışan bir kadın mezun, eşinin iş yaşamıyla ilgili gözlemlerinden hareketle rekabetin “önemi”ni anlattı:

...ben Erdem’i (eşimi) tabi düşünüyorum. Mesela Erdem için çok çalışan, çok sorumluluk sahibi, çok başarılı, çok akıllı zartdırı zutduru hepsini sayabilirim. Şimdi bu adam Ankara Arçelik satış direktörlüğüne kadar geldi. 800 tane bayisi olan ve ülkenin yarısını elinde tutan yani trilyonların altına imza atan bir adam. Buranın kralı gibiydi zaten. Şimdi bu adam kimseyi yemedi, rekabete girmede. İşten attıklarına bile iş buldu. Tüm hastalara, tüm yoksullara, inanılmaz her yerde bağlantısı olan herkesin işini halletmeyi çözmeyi seven bir adam. Haa, kimseyle rekabete girmedeği için de onunla rekabete giren onun altını kaydırdı. Şimdi burada bu özel hayat, buranın detayı önemli değil ama ben size şeyi anlatmaya çalışıyorum. Mesela işten atılıp da “aman atmayın bu adam işimize yarar” dediği adam onun direkt altını kaydırıp üstelik de hakkında yukarıya kötü şeyler söyleyip direkt emekli edilmesini sağladı. Yani rekabet çok önemlidir. (ABK-5)

Sonuç olarak, işe alımlarda ve işte yükselmelerde liyakate dair en çok dikkat çekilen özellikler beceri, çaba, çalışma ve belirli kişilik özellikleridir. Eğitim, iş için gerekli bir ön koşul olarak görülmektedir ve işe alımlarda daha çok bir eleme mekanizması olarak işlev gördüğü ifade edilmektedir.

#### **4.4.2.2. İşe Alınma ve İşte Yükselmeye Dair Liyakat-Dışı Faktörlerin Oynadığı Role İlişkin Görüşler**

Görüşmelerde işe alınma ve işte yükselmeye dair en çok vurgulanan liyakat-dışı faktör sosyal-siyasal bağlantılar ve/ya mecazen birini kayırma/kayıran anlamında kullanılan ‘torpil’dir. Bir kamu kurumunun sınavına girip başarılı olamayan ve şu anda özel bir şirketin ortaklarından biri olan bir mezun sosyal siyasal bağlantıların işe alınmada oynadığı rolü şöyle ifade etmektedir:

...Aslında birkaç sınava da girdim. Bu bir mühendislik sınavı falandı. Benim sınıftan çok samimi olduğum 3 arkadaş girdik. 20 küsur kişi alacaklardı sınavda, 3 tane de maden mühendisi. Sınava girdik, hiçbirimiz kazanamadık. Hiç bizimle alakalı olmayan, kimseyle alakalı olmayan, sınava giren tüm herkes için geçerli. 13 kişi kazandı. 3 tanesi benim arkadaşım. Üçünün de çok üst seviyede torpili vardı. Zaten sınava girmeden önce bu adamların oraya gireceği anlaşılış. (BME- 8)

Buna benzer pek çok deneyim araştırmaya katılanlar tarafından aktarılmıştır. Görüşülen mezunların neredeyse hepsinin sosyal-siyasal bağlantıların iş hayatında getirdiği avantaj konusunda hemfikir oldukları dikkat çekmektedir. Araştırmaya, 1985’li yıllardan itibaren ODTÜ’den mezun olan kişilerin katıldığı dikkate alınırsa, sosyal siyasal bağlantıları ve nüfuzu kullanarak kayırma ya da torpil yapma konusunda söz konusu kuşaklar arasında oluşan genel bir kanaatin 2-3 nesildir

değişmeden devam ettiği belirtilebilir. Kamu kurumlarında işe girmek için başvuran ve yapılan mülakatlarda elenen ve halen biri banka müfettişliği, diğeri ise şirket yöneticiliği yapmakta olan iki mezunun görüşleri, sırasıyla, şöyledir:

...Çünkü kamuda çalışmaya başlayan arkadaşlarımdan da daha sonra beraber vakit geçirdik... Belki o dönemlerde insanlar açıklamakta zorlanıyorlar ama daha sonrasında daha rahatlıyorlar. Şu konuşmayı bire bir yaşadığımı hatırlıyorum. Bir arkadaşım kamuda çalışan bir arkadaşım başka bir arkadaşına “o(ğ)lum senin torpilin kimdi o zaman ya, işte DSP- ANAP- MHP döneminde işte MHP’den şu bakandı. Seninki kimdi?”, “Benimki de DSP’den şu milletvekili vardı ya o da onun şusuymuş”. Hani onlar da kendilerinin girmesinde bunun ne kadar etkili olduğunu bilmeyebilirler. Ama bunun için bir çaba gösterdiklerini, işte bakana bir şey söylediklerini falan filan bunları biliyorlar en azından. (DİE-22)

...Ya mülakatlara girdim tabii ondan önce, mesela, Sivil Havacılık Genel Md.ne başvurduğum. 4 kişi alacaklardı, ilk tecrübemdi, ya 70 kişi ya 80, hatırlamıyorum tabii pek. O kadar çok insan var. Ben de kısmet sonuncuyum yani, düşün. Sabah 9’da gittim, en sondayım. Herkesle tek tek konuşma imkânım oldu. Havacılık mühendisi yoktu aralarında. Sivil Havacılık Genel Md.’ne mühendis arıyorlar. Ben herhalde alırım dedim. Mülakata girdim saat 5 civarı falan. Zaten kafam ambole oldu. Onlar da kimisi matematikçi işte, kimisi ekonomici, kimisi fizikçi. Kötü şey olarak değil de, alakası yok yani. Ben girdim, bana garip garip sorular sormaya başladılar. Hiç uçak bakım angarı gördün mü? İşte sen şunu gördün mü, şunu yaptın mı? Ben de sıkılmaya başladım tabii. Ben biraz dikkafalıyım. Sakin gözükürüm ama. Ben de sakın sakın dinledim ama belli bir noktadan sonra şey dedim, ya arkadaşlar ben dedim, sabah 09.00 da geldim dedim. Herhalde 70-80 kişiyi de aldınız, sonda beni koymuşsunuz dedim, kısmet dedim, herkesle konuşma imkânı buldum, herkesin de bölümünü sordum dedim. Bir tane de uçak müh. adam yok dedim. Havacılıkta çalışacak insan arıyorsunuz dedim, ilanınız o dedim. Onlara da bu soruları sordunuz mu dedim, onlar görmüş mü de bana soruyorsunuz dedim. Ben dedim sorunuza cevap veremeyeceğim dedim. Hiçbir sorunuza cevap vermeyeceğim dedim. Çıktım oradan daha sonra zaten. Anladım ki o gün orada bu iş torpilsiz olmuyor. Türkiye’nin şartları oydu, halen daha öyle. (CME-13)

Çalıştığı kamu kurumunda daire başkanı olmanın siyasi bağlantılarla ilişkisini ortaya koyan bir mezun şöyle demektedir:

...şimdi kendi kurumumdan örnek vereceksem, çevre ve şehircilik bakanlığında kesinlikle bir bağlantı gerekiyor, şube müdüründen bahsetmiyorum, daire başkanı olmak için siyasi bağlantının olması gerekiyor. Ya çok şey olacaksın, hani çok spesifik bir konuda daire başkanlığına geçeceksin. Zor bir konu olacak, o daireyi yönetmek de zor olacak. Siyasi bağlantılarla gelenler zaten böyle daha teknik, çevrilmesi gereken yerleri çeviremiyorlar. Mesela dış ilişkiler daire başkanlığında, çok bilgili, zehir gibi İngilizce konuşan bir adam daire başkanı, ondan başka da kimse yapamaz zaten, kimse de oraya bakmıyor zaten o siyasilerden... (DFK-21)

Yalnızca kamu kurumlarında değil, özel kurum ve şirketlerde de yükselme ve üst konumlar elde etme ile ilgili olarak sosyal ve siyasal ilişkilere vurgu yapılmaktadır. Özellikle zenginlerin oluşturduğu sosyal ağların ve örgütlenmelerin birbirleriyle iş yaptıkları, birbirini kollayarak güçlen(dir)dikleri ve bir tür zengin ittifakı oluşturduğu

belirtilmektedir. Bunlardan görüşmeler sırasında adı geçenler masonluk, lions klübü vb. örgütlenme, birlik, dernek ya da kulüplerdir. Eşi büyük bir firmada yöneticilik yapıp emekli olan ve kendisi de aynı şirketten emekli olan bir mezun, masonluğun sağladığı avantajlardan, “...Siz ODTÜ mezunusunuz ama aynı zamanda babası mason olan birinin çocuğusunuz siz, siz zaten ilerlediniz. Size yol açık, buyurun gidin” (ABK-5) biçiminde söz etmektedir. İstanbul’da çalışan banka müfettişi ise, bu konudaki görüşlerini şöyle aktarmaktadır:

...Şeyler vardır bir yandan da detaylarını ben de çok bilmiyorum ama şey örgütlenmeler var işte Lions Grup, bilmem ne, aslında tabi ki o kulüplere üye olmak biz birbirimizi destekleyeceğiz demek sosyoekonomik olarak. Çocuğunu destekleyeceğim, sen benim çocuğumu destekleyeceksin ve biz böylece çevremize sadece istediğimiz insanları alacağız. Sonuçta bir şey var fazla, fazla dediğim aslında bir kazanç var bu kazancın dağılımı söz konusu değil mi toplumda. Yani bunun kime dağılacığını, nasıl dağılacığını belli zümre karar veriyor. O zümre de güzel dayanışıyor. (DİE-22)

İzmir’de yaşayan ve Mimarlık yapan bir mezun ise “Levanten Kültürü”nün bizzat kendi çalışma hayatını nasıl etkilediğini şöyle açıklamaktadır:

...mesela onunla İzmir’de karşılaşıyorum aslında. İzmir’de, bir Levanten kültürü vardır. Burada mesela Yahudiler çok fazla, burada İtalyanlar çok fazla, iş hayatında mesela, çok fazla var. Ve bunlar kendi kapalı çevrelerinde iş yaparlar. Mesela bize bir Levanten’den iş gelmez. Levanten deniyor onlara, yani aslında köken olarak Türk değiller, İtalyan, Fransız kökenli ya da İsrail kökenliler, ama burada yaşıyorlar, Türkçe konuşuyorlar, TC vatandaşlar, yani bir sıkıntıları yok. Ama onlar kendi içlerine daha kapalı, iş çevresinde mesela kendi çevrelerine kapalı yaşıyorlar. Hani oraya bir iş yaparsan aslında bir adım atmış olabilirsin ama daha büyük bir adım, çünkü orada yayılabilirsin, böyle bir şey var. (CME-14)

Yukarıda değinilen ve zenginlerin oluşturduğu bilinen dernek ve örgütlenmeler dışında özellikle siyasal bağlantılara vurgu yapan katılımcılardan bazıları dinî cemaat ilişkilerine dikkat çekmektedir. Katılımcılar, bu ilişkilerin hem kamu kurumları hem de özel sektörde iş bulmak, iş yapmak, yükselmek, büyümek vb. hemen her konuda oldukça etkili olduğunu belirtmektedirler.

[iş hayatında başarılı olmak için] bence en etkili faktör Türkiye’de maalesef, yani bulunan iktidarın bir şekilde yalakası olup suyundan gitmek, Türkiye’de öyle maalesef. Çünkü öbür türlü adamlar, kendilerinden olmayan kimseye yaşam hakkı tanımıyorlar. Ama yani, bizim devletten bir şeyimiz olmadığı için, biz özel sektör, devletle de çalışıyoruz, özel sektörde de çalışıyoruz. Öyle bir arayış içinde olmayan firmalar var, onlarla çalışıyoruz. İSKİ’ye de malzeme satıyoruz, Ankara ASKİ’ye de. Cemaatler ya bunlar. Mesela bazı işler var. Bizim yaptığımız iş çok teknik bir iş. Cemaatçi bir firma olsaydı, bizim şansımız(ın) daha az olacağını düşünüyorum. Yani aynı yaptığımız işi cemaatçi biri yapıyor olsaydı, onlar kesinlikle onu kollarlardı. (BME- 8)

İşe girme ve iş yaşamında yükselme konusunda rol oynadığı söylenen liyakat-dışı faktörlerden bir diğeri ise zengin olmak, ya da maddi imkânların olmasıdır. Özellikle aileden getirilen maddi olanakların ve zengin bir çevrenin iş hayatında eğitimle kıyaslandığında çok daha önemli ve etkili olduğu ifade edilmektedir. Çalıştığı mühendislik firmasının sahibi olan bir maden mühendisi, konuya ilişkin görüşünü şöyle aktarmaktadır:

...Yani daha zengin bir ailenin çocuğu olsaydım daha farklı olurdu, yüzde yüz, o tartışılmaz. Şu anda bizim çevremizde çok var o tür insanlar. Mesela bakan Kemal Unakıtan, O bizim müşterimiz. Onlarla meselâ ilişkimiz var ve adamların Türkiye’de yapamayacağı bir şey yok. Yani ben kemal Unakıtan’ın oğlu olsaydım misal şimdi belki nedir bir kurumun genel müdürü olurdu ya da ne bileyim bakan olurdu. Eğer çevreniz o denli yüksek bir yerdeyse eğitimin hiçbir anlamı kalmıyor. (BME-8)

Ailenin ekonomik durumu ile işte yükselme arasındaki ilişki, yine kendi şirketinin sahibi olan bir elektronik mühendisinin verdiği örnekle somutlaşmaktadır:

.....iyi pozisyonlara, iyi seviyelere gelmede, ailenin, kendinin ekonomik durumlarının çok iyi olması, gerekli “power”ı gösterebilmek, bir nevi aslında yükselebilmeyi de barındırıyor. Misal vereyim, siz normal maaşa talim ve ona ihtiyaç duyarak yaşıyorsanız, karşınıza, yöneticiniz bir yoklama şeyi atıyor, ya da bir tartışma noktasına geldiğinizde, gelecek ayki ihtiyaçlarınızı düşünerek sineye çekebiliyorsunuz. Ama ekonomik durumunuzun güçlü olduğunu düşünün, ortaya koyacağınız sert tavır, çoğu zaman katkı sağlayabilir. Bazen firmalardan ayrılıyor olabilmek de bir yükselmektir. Başka bir işe gidebilirsin, ya da o işte senin tavırlı olman avantaj da olabilir. Yani o yönetici seni daha farklı yerlere götürmek zorunda olduğunu, kendi içinde hissedebilir. O tavırsızlık, firmanın içinde –ki bu tamamen ekonomik nedenlerden kaynaklı- gösterdiğiniz tavırsızlık, sizi çok iyi noktalara götüremiyor. Yani aynı seviyede kalabiliyorsunuz. Yani hem ekonomik, hem pozisyon olarak daha farklı yerlere sıçrama şansınız olmuyor. Gidin İstanbul’da bakın, iyi bir pozisyonda çalışan insanların arkasında muhtemelen çok zengin bir aile, tanıdık bir çevre vs. vardır. (BME-7)

Bu mezunun yukarıdaki ifadeleri, ailenin ekonomik durumunun, kişinin firma içinde ve dışında kurduğu iş ilişkilerini de etkilediğini ortaya koymaktadır. Hatta ailenin iş çevrelerinde bilinir ve tanınır olması pek çok olanağın kapılarını açabilmektedir. Yukarıda aktarılan anlatıya göre, çalışan kişinin işyerinde güçlü bir pozisyon alabilmesi, gerektiğinde risk alma ve inisiyatif kullanma konusunda göstereceği kararlılık biraz da maddi/ekonomik gücüne bağlıdır. Söz konusu duruşu sergilemek ekonomik gücü/dayanağı olmayan bir çalışan için -iş kaybetmek riskini göze almayı gerektirdiğinden- daha zordur. Dolayısıyla bu kişi, mevcut ekonomik sistemin/piyasa koşullarının dayattığı rekabet ortamında işte yükselme ‘şans’ını kaybetmektedir. Kısacası, maddi/ekonomik durum işyerindeki ilişkilerin doğasını ve niteliğini de etkilemekte ve dolaylı olarak işte yükselmeyi de etkilemektedir.

Sonuç olarak, kişilerin işe alınmalarında ve iş hiyerarşisindeki konumlarının belirlenmesinde zengin bir aile ve çevre sahibi olmak, sosyal ve siyasal bağlantılar ve maddi/ekonomik güç oldukça etkili görülmektedir.

#### 4.4.3. Gelecek Beklentisi: Eğitim ve Bireysel Devingenlik Arayışları

“Günümüz çocuklarını eğitimle ilgili olarak neler bekliyor” sorusuna yanıt olarak katılımcılar, teknolojik gelişme ve olanaklardaki artışa dikkat çekmişlerdir. Buna göre, günümüz çocukları geçmişte olduğundan çok daha fazla eğitimsel ve iletişimsel olanağa sahiptir. Bu konuda, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşmasına özellikle vurgu yapılmıştır. Mezunlardan bir banka müfettişi, konuya ilişkin şu açıklamalarda bulundu:

Eğitimde olanaklar artıyor aslında. Bugün internet diye bir şey var. Ulaşamayacağın kadar çok kaynağa istediğin hızda ulaşabiliyorsun. Kendini eğitmen çok daha kolay. Tabi şeyin kaynakları artıyor, ülkenin de değerli kaynakları artıyor. Ne bileyim daha önce sadece ODTÜ’de bulabileceğin bir öğretim görevlisi şimdi Pamukkale Üniversitesi’nde de var. O anlamda bir şans da söz konusu sonuçta. (DİE-22)

Bu kişi, eğitimsel olanakların ve teknolojik gelişmenin, bugünkü koşullarda kendini eğitmeyi kolaylaştıracağını düşünmektedir. Bu bakımdan söz konusu gelişmeleri eğitim açısından da olumlu bulan katılımcı bunu bir “şans” olarak nitelendirmektedir. Bilişim ve diğer teknolojilerde meydana gelen gelişmelerin eğitime olumlu katkı yapacağı konusundaki bu görüşe katılmakla birlikte, bazı katılımcılar bunun formel eğitim açısından getirebileceği bazı sonuçlara işaret etmektedir. Endüstri mühendisi olan bir mezun, bu tür teknolojilerin gelişimi ile “klasik eğitim” tabiriyle ifade ettiği formel eğitimin öneminin azalabileceğini düşünmektedir:

En büyük fark bizim çocukluğumuzdaki hayat ile bugünkü çocuklar arasındaki fark, değişimin çok hızlı olması, daha iyi adapte olan yeniliklere, özellikle yeni teknolojilere daha iyi adapte olan, daha hızlı öğrenip çabuk tüketen. Evet, böyle çocuklar daha başarılı olacaklardır, işte daha iyi tutunacaklardır, değişen ortamda, daha iyi konumları yakalayabileceklerdir. Evet, kendileri o değişimi ortaya koyabileceklerdir, yeni bir şeyler ortaya koyabileceklerdir, gibi geliyor. Yani, öyle olunca, aslında bu klasik eğitimin de değerinin düşmesi anlamına geliyor gibi geliyor bana. (EME-25)

Serbest çalışan ve mesleği dışında da birçok iş yapan bir psikolog da, benzer biçimde, internetin yaygınlaşması ve bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılması ile birlikte okula talebin azalabileceğini ifade etmektedir:

...eğitim anlamında, yani çocuk şeyi tercih etmeyecek, okula gitmeyi tercih etmeyecek, üniversiteyi internetten okuyacak, böyle imkânları falan var. Bunun anlamı da, daha başka şeylere ayıracak pek çok zamanı kendisine kalacak. Ama daha fazla birey olacaklar, daha az samimiyet, daha yıkıcı bir hava, ama daha fazla renk. (DBE-23)

Öte yandan, iletişimsel ve teknolojik olanakların ve internetin yaygınlaşmasının eğitim açısından kaygı verici sonuçlarına ve olumsuzluklarına dikkat çeken katılımcılar da olmuştur. Bu kaygılardan biri internet olanaklarının bilinçsizce kullanımınıdır. TV kanallarının çoğalmasını örnek veren bir katılımcı, kişinin bu ortamda yapacağı seçimlerin onu geliştirmekten uzak olabileceğini, niteliğe, içeriğe ve ihtiyaç duyulana değil, daha göz boyayan, görsel olan (göze hitap eden) ve tüketime dönük bir seçimin söz konusu olabildiğini ifade etmektedir. Bu anlamda toplumdaki genel gidişata paralel biçimde yeni kuşakların da tüketim odaklı bir eğilim içinde olduğunu belirtmektedir. İkinci olarak, özellikle internet ve cep telefonları gibi iletişim araçları üzerinden iletişim ve sosyalleşmenin yarattığı olumsuzlukları gündeme getiren katılımcılar da olmuştur. Bu ve benzeri iletişim araçları üzerinden yürütülen sosyal hayatların çocukları/gençleri sahte ve yüzeysel bir dünyaya hapsettiğini söyleyen bir katılımcı, bu durumun onları gerçek ilişkiler kurmaktan alıkoyduğunu ifade etmiştir.

Psikoloji alanında çalışan bir öğretim üyesi, yeni iletişim araçlarının ve sosyal paylaşım biçimlerinin yok sayılmayacağını belirterek, bunların aslında “sosyalleşme”den ziyade “insansızlaşma”ya neden olduğunu vurgulamaktadır:

Bir tarafta da de-humanization var. Bunu Türkçeye nasıl çevireceğiz bilmiyorum. İnsana uzak durma, insansızlaşma. Demeye çalıştığım şey şu: iletişim internet üzerinden kuruluyor, benim öğrencilerimden de gözlemlediğim bir şey bu. Ama ne kadar insani bilmiyorum. Ama bana sorarsanız, bir kötüye doğru gidiş var. (BBE-11)

Görüşmelerde eğitimsel olanakların çoğalmasına vurgu yapanlardan bazıları, farklı toplumsal sınıflardan çocukların sahip olduğu olanaklar anlamında dengelerin, geçmişten bu yana pek de değişmediğini ifade etmektedir. Buna göre, olanakların çoğalması tüm toplumsal kesimlerin onlardan yararlanabilmesi anlamına gelmemektedir. Psikoloji eğitimi görmüş olan bir mezun bunu şöyle açıklamaktadır:

Ben dengelerin değiştiğini düşünmüyorum. Yani, bir elinde i-pad'i, bilgisayarını olan çocuk tayfası var, bunların çoğu bizlerin çocukları. Üniversite mezunu ailelerin, çocukları ile ilgilenen, hastası olan çocuklarının falan. Süper çocuklar yaratacak ailelerin çocukları, bir de internet cafelere anasının cüzdanından 1 lira alıp da giden çocuklar var. (DBE-23)

Katılımcıların günümüz çocuklarının eğitimi ile ilgili üzerinde durduğu hususlardan bir diğeri ise okullardaki çeşitliliktir. Meslek liseleri, fen liseleri, Anadolu liseleri vb. kamu okulları yanında özel okullar da sayıca artmış ve yaygınlaşmıştır. Lise düzeyinde bu çeşitlilik daha büyük önem taşımaktadır çünkü bu okullardan hangisine gideceğin üniversite sınavında göstereceğin performansı ve başarıyı etkilemektedir. Bir fizik öğretmeni, bu konuya şöyle değinmektedir:

...Yarış daha fazla şimdi. Daha çok birbirleriyle yarışmaları gerekiyor. Bir de önceden bu kadar tür okul yoktu. Özel okul bu kadar çok yoktu. Daha eşitlerdi, ne olursa olsun. Örneğin Tire’de önceden 2 lise vardı. Ya o liseye gidiyorsun, ya o liseye gidiyorsun. Seçeneğin çok fazla yok. Şimdi bir sürü çeşit okul var: özel okulu, Anadolu lisesi, normal lisesi, meslek lisesi, çok çeşit. Ve aldığın eğitim hangisine gidebildiğinle orantılı. Ve ne kadar iyi bir liseye gidebilirsen, üniversitede şansın o kadar fazla oluyor. (CFK-15)

İlköğretimden sonra yüksek puanla girilen belli başlı okulları kazanmak isteyen öğrenciler arasındaki rekabet de bu nedenle artmaktadır. Rekabetin artışının yanı sıra ve ona paralel olarak dersane ve özel okulların sayısı da artmakta, eğitim geçmişe göre çok daha fazla maddi olanaklara dayanan bir hizmet haline dönüşmektedir. Bu öğretmen, kendi öğrencilik yıllarındaki durumla bugünkü okul hayatını şöyle karşılaştırmaktadır:

İşte ilköğretimden sonra seçenek çok fazla olunca eleniyorlar. Puana bakıyor aslında ya. Daha yüksek puanı olan bir öğrenci bence daha iyi olan fen liselerine gidebiliyor. Daha yüksek bir not alabilmesi için de o sınavdan, sadece okul artık yeterli olmuyor, dershaneye (gidilecek) bir şekilde. Ne kadar önemi var dershanenin? En azından test falan çözme tekniği geliştiriyor, daha çok soru çözüyor. İster istemez daha fazla çalıştırıyor ve pratik kazandırıyor. Ve ona gönderebilmek de belli bir maddi imkânı gerektiriyor. Bizim zamanımızda sadece üniversite sınavı vardı. Anadolu lisesi sınavı da var ama, bulunduğumuz ilçede Anadolu lisesi olmadığı için yani kazansak da olur, kazanmasak da olur. Büyük şehirlerde vardı bir tek Anadolu liseleri. Kazanamamış olmak çok da önemli değildi. Kazanırsan aileden ayrılacaksın. Onu göze alıp alamayacağın belli değil, gidip gidemeyeceğin belli değil. Çok da önemli değildi, o yüzden de çok da fazla yarışa gerek yoktu. En azından küçük yaştan başlayan bir yarış yoktu. Şimdi işler kızıştı. O yüzden (bugünkü çocukların eğitim hayatlarının) biz(imkin)den daha zor olduğunu düşünüyorum. (CFK-15)

Son olarak, mevcut sistemde öğrencilerin, neyi neden yaptığını sorgulamayan, ihtiyaçlarına karar ver(e)meyen, yalnızca aşması gereken sınavları hedef olarak gören bir anlayışı benimsemelerine yol açıldığına işaret edilmiştir. Talim Terbiye Kurulu’nda görev yapan bir fizik öğretmeni bu konuda şöyle bir örnek vermektedir:

...Bir komşumuzun torunu var, kendi çocuğum olmadığı için ondan örnek veremiyorum ama, çocuğun öyle bir günlük programı, haftalık programı var ki,

oturup kendisine aynada bakacak kadar zamanı yok, ya okulda, ya kursta, yani böyle bir hayat döngüsü içerisinde ve son derece de sıkılarak yaşadığını hissediyorum. Ama şimdiki çocukların öğrenme bağlamında bizden biraz daha nitelikli hayatları olduğunu düşünüyorum, çünkü öğrenmelerine kaynaklık edecek çok daha fazla etraflarında olanakları var. Fakat çocukların çocuk olmanın dışında bir şey olarak tanımlanmaya başlaması nedeniyle, hani öğrenmeye ilişkin ilgilerinin çok azaldığını hissediyorum, çünkü yaparak, deneyerek, bir takım zorlukları görme ve bunların üstesinden gelme biçimindeki bir öğrenme şekli ortadan kalktı. Üniversite sınavı ya da bişi bişi sınavları ya da genel sınavlar sanki çocuklara bir hedef kazandırmış gibi görünse de çocukların normal gerçek hayatta çözmeleri gereken problemlerin çok dışına taşmaya başladı bu...

Gündem çocuklar için o kadar çabuk değişiyor ki, ya da gündem eğitim için o kadar çabuk değişiyor ki, çocuklar da daha doğrusu sanki bu olayların, bu sistemin dışından bir gözlemcisi gibi, o da gözlemek isterlerse, sanki edilgen, sıradan, ortalıkta salonda sadece koltukların doldurulması için getirilen bir grupmuş gibi görünüyor. Kendi ihtiyaçlarını belirleyemiyorlar. (CEK-18)

Sonuç olarak, özellikle son çeyrek yüzyılda iletişim teknolojileri, bilişim teknolojileri, internet vb. teknolojilerin yaygınlaşması ile, bilgiye ulaşma ve farklı etkileşim olanaklarının arttığı ifade edilmektedir. Bunun öğrenme/öğretme açısından genel olarak olumlu karşılandığı görülmüştür. Buna karşın bazı katılımcılar bu tür teknolojik olanaklara yalnız ekonomik gücü olanların erişebildiklerine dikkat çekmiştir. Bu anlamda farklı toplumsal sınıfların bu teknolojilerden yararlanma olanakları da farklıdır. Ayrıca iletişim teknolojilerinin ve internetin yaygınlaşmasının sosyal ilişkilerin azalmasına ve insanın yalnızlaşmasına neden olduğu da üzerinde durulan hususlardan bir diğeridir. Günümüzdeki eğitim sistemini geçmiştekiyle karşılaştıran katılımcılara göre, bugünkü sistem geçmiştekinden daha fazla rekabete yol açmakta, öğrenciler çok daha erken yaşta "yarış"a sokulmaktadır. Sistem, öğrenci kapasite ve becerilerini geliştirmeye odaklanmaktan ziyade, onları belirli sınavlarla elemeye/seçmeye yönelik işlemektedir. Bu rekabet ortamını özel okullar, dersaneler ve üniversiteler daha da perçinlemiş, "iyi" eğitim ekonomik güç ve olanaklara neredeyse endekslenmiştir. Nüfusun artışı da eğitim sisteminin elemeye dayalı "rasyonalite"si nedeniyle öğrenciler açısından durumu daha da güçleştirmektedir.

#### **4.4.4. Geçmişten Bugüne Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim**

Yapılan görüşmelerde mezunların birçoğu iş ve meslek kazandırmak açısından eğitimin geçmişten bugüne anlamının değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu değişikliği ülkenin tarihsel ve ekonomik koşulları bağlamında değerlendiren katılımcılar, 80'li yıllarda piyasanın bugüne göre daha çok eğitilmiş işgücüne ihtiyaç

duyduğunu belirtmişlerdir. O yıllarda üniversite mezunu sayısı da az olduğundan üniversite mezunu birinin işsiz kalmadığı işaret edilmiştir.

1980’li yıllardan daha öncesine giden ve kendi babası ile dedesinin kuşağını örnek veren bir iktisat mezunu, Türkiye’de 40-50 yıl öncesinde kamu istihdamının yaygınlığı konusunu şöyle betimlemektedir:

...geçmişten bugüne bir değişim var tabii. Çünkü geçmişte Türkiye’nin gelişimine bakarsan zaten yani, ekonomik gelişim bu açıdan çok önemli, siyasi gelişim de çok önemli. Osmanlı sonrası bir cumhuriyet var, o cumhuriyetin kendi kadrolarını oluşturması var. Bize çok keskin gibi görünse de Osmanlı’nın devamı olan bu cumhuriyetin kendi kadrolarını oluşturması için bir dönem geçiyor. Bir istihdam dönemi var. Kamunun en büyük istihdam sağladığı dönemler. Ekonomik liberalleşmeden de önce. Bundan kırk sene önce Türkiye’nin sanayide ürettiği şeyleri düşünürsen bugünle karşılaştırılmaz. O yüzden tabii ki değişim var. Benim babalarım, dedelerim filan diyorum ya işte hep kamu tarafından istihdam edilmiş insanlar. (DİE-22)

Yukarıdaki ifadelerinde bu mezun, ekonomik liberalleşmeden önceki dönemin -devletin her kademesinde eğitilmiş insana ihtiyaç duyulan, sanayinin bizzat devlet tarafından sübvansede edildiği yılların- bugünkü koşullarla farkına dikkat çekmektedir. Bu dönem ithal ikameci politikaların hayata geçirildiği, tam istihdam ve sosyal devlet anlayışının hakim olduğu 1980 öncesi dönemdir. 1980 sonrasında ise neo-liberal ekonomi politikaları gündeme gelmiştir. Bunu kapalı ekonominin terk edilmesi olarak nitelendiren bu katılımcı, o dönemde üniversite mezunu olanların ‘patron’ olduğunu anlatmaktadır:

...günümüzde misal veriyorum, 80’de mezun insanlar genelde patron. İşte Avrupa’yla bütünleşme, kapalı ekonomi tamamen kalkınca, o dönemlerde biraz başarılı, biraz iyi olan insanların hepsi işveren pozisyonunda, (önlere) inanılmaz açılmış durumda, şu andaki 50-55 yaş kuşağından bahsediyoruz. Onlar çok zeki ya da çok çalışkan oldukları için değil, yapısal nedenlerden kaynaklı, ama ondan sonraki kuşak, yani bizim kuşak, eğer aile artı çevre güçlüyse, onlar da belli bir noktaya geldi. Ve ne zekâyâ, ne çalışmaya bağlı olan bir şey değil. (BME-7)

Görüldüğü gibi bu kişi, üst konumlara gelebilmeyi yapısal nedenlerle ilişkilendirmektedir. İşinde yükselip yönetici/işveren olan insanlar için ‘biraz başarılı, biraz iyi’ nitelendirmesini yapan katılımcı daha sonraki ifadelerinde bunun ne zekâ ile ne de çalışma ile ilgili olduğunu belirtmektedir. BME-7’nin deyişiyle üniversite mezunları 1980’li yıllarda ‘patron’ dur çünkü dönemin olanakları çoktur, sonraki kuşaklarda bu biraz daha güçleşmektedir:

Şimdi bizden 10 yaş üstü kuşak şu anda Türkiye'nin en zenginleri. İş imkânları olarak, biz onlara göre biraz daha şanssız, ama daha çok çalışmak zorunda olan, yani bizim üst kuşağımız 25 yaşında patron olmuş, bizim kuşağımız 40'lı yaşlarda işveren. Para ya da ortaya koyduğu çalışmaya, emeğe karşılık bir şeyler alabiliyor. Bizden sonraki kuşak hiç olmayacak gibi geliyor bana. Yani sadece, ailevi, ekonomik vs. gücü olan, sadece şeyden gelen, ne diyelim, aileden çevreden gelen (destekle) farklılıklar yaratabilecekler ama standart çalışan, ara düzey yönetici olabilecekler. Daha fazlası olacağına ihtimal vermiyorum. (BME-7)

Kısacası, üniversite mezunları iş imkânları açısından önceleri genç yaşta yükselme (patron olabilme) şansına sahiptirler, oysa şimdi ancak ara-düzey yönetici olabilecekleri bir ortam bulunmaktadır. Bunun nedeni iş sayısının artışı ile eğitilmiş insan sayısının zaman içindeki artışı arasındaki orantısızlık olabilir. Nitekim görüşmelerde bazı katılımcılar çok fazla üniversite açıldığını, eskisinden çok fazla nüfus ve eğitilmiş insan olduğunu belirtmektedirler. Görüşmenin yapıldığı dönemde Talim Terbiye Kurulu'nda çalışmakta olan fizik öğretmeni, bu konudaki endişesini şu şekilde ifade etmektedir:

...bugün iki kişiden biri üniversite mezunu olabiliyor Türkiye'de, ya da bir Anadolu lisesi kazanma şansları biraz daha fazla ilköğretim sonrasında, fakat yani, çocuklar evet, bu okullara devam edecek, ya sonrası, so what? Tamam, bitirdin. Ne olacak kısmı o kadar bulanık ki.. (CEK-18)

Halen doktora eğitimini sürdürmekte olan bir mezun da, üniversite mezunlarının işsizliği konusundaki benzer kaygıları kız kardeşini örnek vererek belirtmektedir:

...bir yandan da yeni yeni üniversiteler açılıyor Türkiye'de. Sonra herkes üniversite mezunu olacak, kötü bir şey değil ama iş bulunacak mı? Şu anda çok fazla iş olanağı yok. İlerde nasıl olur bunu kestirmem çok zor açıkçası. Bunu bilemiyorum ama mesela baktığım zaman kardeşim işte, çevre mühendisliği okuyor. Baktığım zaman endişeliyim acaba nasıl iş bulacak diye. Çünkü çevre mühendisliğinden mezun olan arkadaşlarım var, kimisi iş bulamadı kimisi sosyal bağlantılarıyla iş buldu ya da birisi ailesindeki birinin başka tarzdaki bir işine geçti. (EFK-27)

Bu ifadelerle göre, günümüzde üniversite mezunu sayısının artışı, iş sahibi olma konusunda endişeleri beraberinde getirmektedir. Oysa 1980'li yıllarda eğitilmiş işgücünün işsizliği neredeyse söz konusu değildir.

Mezun olduğu 80'li yıllarda piyasanın "daha aç" olduğunu söyleyen (şu an emekli) bir elektrik mühendisi, o dönem mezun olanların kolaylıkla iş bulabildiğini şöyle anlatmaktadır:

...en azından şunu söyleyebilirim, ben mezun olduğumda, RAKS'a pat diye girdim. Askere gittim peşinden, RAKS'a dönmek istemedim ama RAKS aradı geri gel diye. Ondan sonra POLİNAS a başvurduğum, orada bir şekilde iş buldum, iyi bir maaşla, İstanbul maaşı ile diyeyim. O zaman Manisa'daydı fabrika gerçi ama sonra

askeriyede askeri fabrikaya geçtim. O zaman mesela daha açtı piyasa, ODTÜ’de mühendislik okumak da büyük bir şeydi yani. Hemen bulunuyordu, ya da bilmiyorum, yeni mezunların, şimdi nedir durum? İş bulabiliyorlar mı kolaylıkla, bana göre ben öyle hissediyorum, şimdi yeni mezun olmuş olsam, bu (aynı) rahatlıkla iş bulunmazdı. Yeterince iş alanı açılmadı, mezun olan öğrenci sayısına göre. Bir dünya üniversite açıldı, o da var yani. (AME-1)

Bir mimar da çalıştığı sektörde geçmişteki ve bugünkü durumu şu şekilde kıyaslamaktadır:

...şöyle bir örnek vereyim. Bundan 20 sene önce ya da 30 sene önce, mimar olan insanlar çok fazla paraları var. Çok fazla para kazanmışlar. Çok az sayıda mimar vardı ve bütün Türkiye’yi belki onlar imar ediyorlardı.

..Sektör doymadı ama insan sayısı çoğaldı. Çok fazla sayıda, şu anda İzmir’de 3000 tane mimar var. Yani Ankara’da 6000, İstanbul’da 12000 tane mimar var. Tabii çoğu mimarlık yapmıyor bunların. Çok fazla. Bu 20 sene sonra belki bunların iki katı olacak. Bu yüzden, iş konusunda, mimar olanların ya da benimle aynı olanların durumu daha da zorlaşacak. (CME-14)

20-30 yıl öncesi ile günümüz Türkiye’sini karşılaştıran katılımcıların bu ve benzeri ifadeleri, bugünkü iş piyasasının yeni mezunlara, hem iş bulma hem de işinde yükselme açısından daha zor ve elverişsiz koşullar getirdiğini göstermektedir.

Günümüzdeki eğitilmiş/nitelikli işgücü işsizliğini açıklamak için katılımcılar tarafından altı çizilen hususlar, üniversite mezun sayısındaki artışa karşın yeterince iş imkanının yaratılmamış olmasıdır. Bu konuda işsizlerin kendisini suçlayan katılımcı olmamıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar, işsizliğin nedeni olarak gördükleri başka ekonomik parametrelere de değinmişlerdir. Türkiye’nin ekonomisinin genelde üretime dönük olmayıp satışı dönük olduğunu ve büyümenin yalnızca inşaat sektörü gibi belirli birkaç sektörde gerçekleştiğini ifade etmektedirler. İktisat mezunu bir öğretim üyesi, bu konuda şunları anlatmaktadır:

...80’lere kadar Türkiye oldukça iyi kalkınan bir ülkeydi. Şimdi yine birtakım büyüme olayları falan var. Biz ne yapıyoruz? Büyümeyi ölçmek için gayri safi milli hâsıla, gayri safi yurtiçi hâsıla diye bir kriterimiz var. Bu ne demek; bir torba, içine her şeyi atabiliyorsunuz bunun. Bazı kesimler çok büyürken, diğer kesimler çok geride kalabilir. Hem etnik, dinsel, bölgesel vs. sosyal gruplar arasında da çok farklı gelişmeler olabilir. Aynı zamanda sektörler arasında da farklı gelişmeler olabilir. O genel büyüme belirli sektörlerin büyümesi ile ilgili ve yoğunlukla da şu anda sıcak paraya dayanan bir büyüme var ve inşaat sektörüne dayanan bir büyüme. Öyle fazla da bir şey yok. (AİE-4)

Bu mezun günümüz ekonomisindeki ‘büyüme’ olgusunun her sektörde gerçekleşmediğini ve her toplumsal kesimi kapsamadığını belirtmektedir. Dolayısıyla ekonomideki büyümenin daima nitelikli işgücüne olan ihtiyacı arttırması

söz konusu değildir. Zira, ekonomideki büyüme konusu çoğunlukla nitelikli işgücü işsizliğini neden engelleyemediği üzerinden ele alınmıştır.

Geçmiş ile günümüz arasında iş bulma ve işinde yükselme açısından dikkat çekilen diğer bir husus ise, sosyal bağlantı ve ilişkilerin geçmişe göre daha etkili ve önemli olmasıdır. Katılımcıların çoğu bunların geçmişte de etkili olduğunu ifade etmiş, ancak günümüzde daha fazla önem kazandığına vurgu yapmışlardır. Yukarıda görüşleri aktarılan iktisatçı, bu konuda şunları söylemektedir:

...Eğitim lazım ama yeterli değil. Bir de o torpil, tanışlıklar, şunlar, bunlar..hele de tarikat, cemaat bağlantıları, onlar da sosyal bağlantılar sonuçta. O sosyal ağ bağlantıları... Yani onlar yoksa çok çalışsanız da anca belli yerlere çıkıyorsunuz. Daha ilerilere gidemiyorsunuz. Hak etseniz bile. Sosyal ağlarınız kuvvetliyse de hiç hak etmediğiniz makamlara gelebiliyorsunuz. Bugün Türkiye böyle bir ülke oldu galiba. Her zaman biraz böyleydi ama bugün daha da fazla böyle oldu gibi geliyor bana. (AİE-4)

Onun aşağıdaki sözleri ise, 20-30 yıl öncesi ile günümüz arasında karşılaştırma yapan katılımcıların öne çıkardığı görüşlerin özeti gibidir:

Bizim zamanımızda üniversite okuyan bir kişinin böyle işsiz kalması çok da şey değildi. Biz pek bir işsiz kalmayı düşünerek okumazdık. Şimdi maalesef işsizlik bekliyor onları. Çok iyi eğitimler de almış olsalar, bir müddet belki işsiz kalacaklar. İş piyasası, iş yaşamı artık son derece güvencesiz, daralmış, kaotik. Şu anda sosyal ağlar, eğitim başarısının, eğitim birikiminin üstüne çıktı artık. Sosyal ağlarınızın varsa, işte bilmem ne tarikatına, cemaate, bilmem ne grubuna üyeyeniz, bir yere geliyorsunuz, değilse gelemiyorsunuz. Gelirsiniz ama yani daha zor. (Bu) geçmişte de vardı ama bugünkünden daha azdı. Liyakat biraz daha fazla önemliydi herhalde geçmişte. Şimdi liyakat daha ikinci plana geldi gibi geliyor. (AİE-4)

Sonuç olarak 1980’li ve 90’lı yıllarla 2010’lu yılları kıyaslayan katılımcıların ifadelerinden, bundan 20-30 yıl öncesinde Türkiye’de üniversite mezunları işsizliğine pek rastlanmadığı, hem iş bulmanın, hem de işinde yükselmenin günümüze göre daha kolay ve mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bu tablodan toplumsal hareketlilik bağlamında iki sonuç çıkarılabilir: Birincisi, 1980’den sonraki yıllardan günümüze kadarki süre zarfında eğitilmiş olmak (üniversite mezunu olmak) ile iş bulma/istihdam arasındaki bağın zayıflamakta olduğu; ikincisi ise, eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik yapma olanağının günümüzde daha az olduğudur.

#### **4.4.5. Eğitim Aracılığıyla Toplumsal Hareketlilik: Düş mü, Gerçek mi?**

Günümüz çocuklarının çalışma hayatlarında onları nelerin beklediğine dair görüşlerini açıklayan katılımcıların çoğunlukla zor ve olumsuz koşullara vurgu

yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu güçlük ve olumsuzlukların başında işsizlik sayılmaktadır. İşsizliğin gerek kamu kurumları gerekse özel sektörde ciddi bir problem olduğu/olacağı kanaati hâkimdir. İkinci olarak, çalışma hayatındaki rekabetin artması ile ilgili görüşler öne çıkmaktadır. Rekabeti olumsuz bir özellik olarak nitelendiren ya da onun olumsuz sonuçlarına değinen katılımcılar yanında, rekabeti olumlayan ve ‘iyi’ olanın kazanması gerektiğini söyleyen katılımcılar da olmuştur. Üçüncüsü, kamu kurumlarında uygulamaya konulan esnek istihdam biçimlerinin olumsuzlukları üzerinde durulmuş ve bu olumsuzlukların özel sektördeki yansımalarına değinilmiştir.

İşsizlikle ilgili olarak, katılımcıların ifadelerinde iki husus öne çıkmaktadır. Birincisi, işsizliğin üniversite mezunları arasında gerek kamuda gerekse özel sektörde görülen bir olgu olduğudur. İkincisi ise işsizliğin istihdam edilenler açısından bir tehdit olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerdir.

Yıllarca özel sektörde farklı firmalarda çalışan ancak son işinden ayrıldıktan sonra iş bulamayan bir mezun, işsiz kalması ile ilgili olarak şunları söylemektedir:

Ben AR-GE konusunda son derece yetenekliydim, hiç iş bulamadım. Benim gibi bir insan bulamıyorsa. Yani bu kadar üstün zekâyı aman okul birincisiydi dünya kadar övdüm kendimi. Şimdi ne oldu? Yani bir ev kadınıym, iki çocuklu bir ev kadını. (ABK-5)

İzmir’de öğretmenlik yapan bir mezun ise tanıştığı bir ODTÜ mezununun işsizliği konusundaki tanıklığını şöyle anlatmaktadır:

...şu anda mezun olmuş bir tanesini söyleyeyim. ODTÜ’deki eğitim projesine gittiğimde, KEP projesine gittiğimde, tenefüste, kapı önüne çıktım, kimya bölümünde. Bir öğrenci vardı, doktorasını yapmak için gelmiş oraya. Masterını yapmış, doktorasını yapacak. Konuştuğumuzda o kadar umutsuz bir insan gördüm ki karşımda, ODTÜ mezunu bir gencin, iş kaygısıyla, halen doktora, yani mecburen doktora, istediği için değil, mecburen doktora yapması ve doktora yapmış olsa bile iş kaygısını halen yaşıyor olması doğrusu beni çok düşündürdü ve üzdü (BEK-12).

İşsizliğin kapitalist ekonomi koşullarında kaçınılmaz bir olgu olduğunu vurgulayan ve işsizleri “yedek işgücü ordusu” olarak adlandıran Marksist literatür bu “ordu”nun aktif işgücüne, yerlerine geçecek birilerinin olduğunu hatırlattığını ve bu suretle emek gücü arzının kendi içinde rekabet yaratıldığını işaret etmektedir. Dolayısıyla aktif işgücünün işsizlik korkusunu manipüle eden sermaye, emeğin pazarlık gücünü azaltmakta ve bunu emek maliyetlerinin düşürülmesi için kullanmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, işsizliğin aktif işgücünün çalışma

koşullarını olumsuz etkilediğini söylemek abartılı olmayacaktır. Üniversitede en güvencesiz kadroda (50/d) araştırma görevlisi olarak istihdam edilmekte olan bir mezun, bu olumsuz etkileri şöyle açıklamaktadır:

İş hayatı için de zaten pek iyiye gitmiyor hani, eskiden çok daha kolay iş bulunabiliyordu insanlar. Haklarını arayabiliyorlardı, daha iyi arayabiliyorlardı, çünkü bu kadar çok yoktu işsizlik. Şey gibi bir tehdit gibi bu kadar durmuyordu, duruyordu ama özellikle üniversiteli işsizliği açısından düşünürsek böyle. Hani şimdi öğretmenleri düşünelim, özelde öğretmenlerin çalışma koşulları inanılmaz kötü, bunun nedeni de çok fazla işsiz öğretmen olması şu dönemde, biri gelmezse biri geliyor. Eskiden böyle değildi öğretmen. Devlete bile açılan kontenjana yeterince öğretmen başvuramıyordu, birçok meslek için de bu durum var. İleride büyük ihtimal sağlık sektörü de böyle olacak. Onlara da çok oynuyorlar. Şu an rahat olan sektörler düşünülürse, sürekli boğuşma, kapışma halinde yaşıyor. Yarışacaklar artık yani hayatta kalabilmek için. (DEE-24)

Görüldüğü gibi bu araştırma görevlisi, kendisinin güvencesiz konumu yerine öğretmenlerin durumunu örnek olarak vermekte, özelde çalışan öğretmenler üzerinden işsizliğin çalışanlar için nasıl bir tehdit haline geldiğini aktarmaktadır. İşsiz kalma tehdidi ile pazarlık gücü zayıflayan öğretmenler, kötü çalışma koşullarına mecbur bırakılmaktadır.

“Yedek işgücü ordusu”nun işgücü içerisinde rekabet yaratmak için kullanılması da ayrıca altı çizilen bir husus olmuştur. Bu rekabeti, bir fizik öğretmeni şu sözlerle açıklamaktadır:

Çünkü dışarıda ne kadar çok insan varsa, senin aldığından daha az paraya çalışmaya talip bir o kadar çok insan var demektir. Bu işverene büyük bir koz. Bu iş için düşündüğüm para budur, ama sen buna razı değilsen, bil ki senin alternatifin dışarıda var. Üstelik seninle aynı işi yapıp, senden daha azına razı. Çünkü uzunca bir süre işsiz. Artık tercih yapma lüksü kalmamış. Sabrı kalmamış. (CFK-15)

Rekabetin yalnızca özel sektörde olmadığını, kamu kesiminin de benzer bir durumda olduğunu belirten öğretmen, kamu alanındaki olumsuz çalışma koşullarının özel sektörü daha acımasız kıldığını ve daha “sömürücü” bir nitelik taşımasına yol açtığını belirtmektedir.

...Aynı rekabet ortamı orada da var, çok daha fazla, çok daha acımasız. Memurların durumu şu anda daha kötü, öncekine göre. Gelecekte ne koşullarda çalışacaklarına dair bir öngöründe bulunmak mümkün değil. O yüzden, kamu bu derece kötü olunca, dolayısıyla özel sektör de daha acımasız oluyor. Evet, daha iyi veriyorum. Ama aynı oranda da seni daha çok sömürmek istiyorum. Ve de tabii ki ben sizlerin arasından en iyi olanları alacağım. Ve bunun için de eleyebildiğim kadar eleyeceğim.

Kızışma orada işte, orada şeyi yapman gerekiyor, kendini ortaya koyabilmen gerekiyor. Bir sürü diyelim ki iyi üniversite var. Ve bir sürü aynı düzeyde eğitim

almış insan var. Diyelim ki 1000 tane aynı eğitimi almış çocuk var. Ve sen orada 10 tanesini seçeceksen. O seçilenlerden biri olmak için kendini ortaya koymak önemli. (CFK-15)

Bu öğretmen işgücü piyasasındaki acımasız koşullara vurgu yaparken, kişinin bu koşullarda yer edinebilmek için “kendini ortaya koyması” gerektiğini belirtmektedir. Kendini ortaya koymak bireyin çabası, çalışması vb. ile niteliklerini geliştirmesi anlamında kullanılmıştır ve “kişisel” bir edim olarak görülmektedir. Buna göre, iş piyasasında istihdam edilmek ve ilerlemek için, diğer rakiplerini geçerek öne çıkan ve seçilenler arasında olmak gerekmektedir. Bu ise nihayetinde kişinin kendi edimleriyle ilişkilendirilmektedir. Bir başka deyişle çaba gösteren ve çalışan insanlar eninde sonunda ‘başaracaklar’dır.

Benzer biçimde, işgücü piyasasında kendi farkını ortaya koymanın önemine dikkat çeken katılımcılardan birine göre bunu göstermenin yolu eğitimden geçmektedir:

...bir iş yaptırmak istiyorsunuz, o konuda emeğini satan biri yoksa yaptıramazsınız, çok varsa artık ikincil koşullar önem taşımaya başlar. Aynı işi yapabilecek (insan) artık daha fazla. Arz fazlası var. İşsizlik var bu yüzden. O açıdan eğitimin önemi azalıyor. Ama bir yandan da (eğitim) önemli. Bu sefer, bu rekabet ortamında daha kaliteli olduğunu kanıtlaman gerekiyor. Onun referansı da eğitim oluyor, iyi bir okula girmek vesaire vesaire oluyor. (DİE-22)

Bir banka müfettişi olan bu mezunun yukarıdaki ifadelerinde, eğitim kişisel bir nitelik kazan(dır)ma sürecidir ve bu süreç sonunda kişi başkalarıyla rekabet edecek donanımına sahip olmaktadır. Daha önce değinilen anlatı ile paralel olarak bu anlatıda da insanların işgücü piyasasındaki rekabet karşısında gösterecekleri bireysel gayretlere dikkat çekilmektedir. Bir başka deyişle, gerek müfettiş olarak çalışan gerekse öğretmen olarak çalışan mezun, kıyasıya rekabetin yaşandığı piyasada ayakta kalabilmenin şartı olarak kişisel edimlerin önemine işaret etmişlerdir. Verili piyasa koşulları ya da sistemin rekabetçi doğasına dair herhangi bir toplumsal arayış ya da çözüm önerisi üzerinde durmamışlardır.

Kısacası, rekabeti olumsuz bir özellik olarak nitelendiren katılımcılar, onun yarattığı olumsuz sonuçlardan korunmak için kişisel çözüm yollarına odaklanmaktadırlar. Kişinin ‘kendini ortaya koyması’ ya da ‘eğitimiyle niteliklerini kanıtlaması’ biçiminde özetlenebilecek bu çözümlerin ‘kişisel’liğe yaptığı vurgu önemlidir çünkü sistemin vaat ettiği bireysel refah ve yükselme olanaklarına olan inancı ifade etmektedir.

Görüşmelerde, rekabetin olumsuz sonuçlarını ve onlarla baş etme yollarını öne çıkararak katılımcıların yanı sıra, rekabetin artmasının o kadar da olumsuz olmadığını çünkü olanakların da arttığını ve yeni kuşakların bu olanaklardan faydalandıklarını vurgulayan katılımcılar da olmuştur. Bir kamu çalışanı, konu hakkındaki görüşünü aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

...Ya artık rekabet daha fazla. İş daha az, nitelikli iş daha az. Nitelikli eğitim görebilen insan sayısı da daha az ama işte. İş daha da az olduğu için yani güzel işler daha da az olduğu için seçilmek için çok fazla şey yapmak gerekiyor. Öte yandan bunun için çok da fazla olanakları var artık şimdiki okuyan çocukların, gençlerin. Yani bizim zamanımızda internet filan yoktu, iletişim kanalları bu kadar açık değildi. Şu anda her şey ellerinin altında. Bir distract edecek şeyler de çok fazla şu andaki dünyada ama yani kendini geliştirmek isteyen, o rekabetçi ortamda sıvılmak isteyen çocuklar, gençler için olanaklar çok fazla olduğu için. Daha ziyade olumlu gibi geliyor. (EMK-26)

Rekabetin piyasa mekanizmasının doğal bir sonucu olduğunu düşünen diğer bir katılımcı ise, şirketlerin kar etmek, büyümek ve “başarmak” için “iş yaptırabilecekleri” insanları istihdam etmesi gerektiğini belirtmiştir:

...dedim ya, yani eskiden her şey torpildi. Türkiye'nin bir hedefi yoktu. Şimdi herkesin bir hedefi var, para kazanmak, büyümek, gelişmek, şirketler, dev olmak. Mesela ben şirkete ilk girdiğim yılı hatırlıyorum 98 yılında, zarar eden bir şirketti, devlet destekli. Umurunda bile değildi adamın kar etmek ama şimdi umurunda. Adama verdiği para umurunda, adamın kalitesi umurunda. İş yaptırıyorum ben bu adama diyor, kovuyor. Olay o. Devlet firması sonuçta, özel ama devlet tarafından yönetilen, halka açık, adam kovuyor. Torpillileri de kovuyor. Torpil kapıdan girene kadar arkadaşım diyor. Başarılı olursan, kendini gösterirsen çok güzel. Yani artık yurtdışlarında da vardır ya, adamlar çalışırlar, başarılı olurlar. Bizim de artık yavaş yavaş o seviyeye doğru geldiğimizi, daha tam değil ama onların zamanla artık tam oturacağına inanıyorum. Bu da onlar için bir avantaj. Profesyonel iş hayatı oluşturmaya artık bizde. (CME-13)

Görüldüğü gibi, ‘torpil’in öneminin giderek azaldığını belirten bu mezun, “torpil”i olumsuzlarken onun karşısına ‘çalışma’yı ve ‘kaliteli’ olmayı koymaktadır. Bu bakımdan katılımcının görüşleri, iş hayatında tutunmanın ve ilerlemenin atfedilen(ascrived) özelliklere dayanmaktan çıktığını ve daha ziyade kazanılmış (achieved) özelliklere bağlı olmaya başladığını öne süren meritokrasi düşüncesi ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, gerek piyasa mekanizmasının işgücü içerisinde yarattığı rekabeti olumsuzlayan ve bunun yol açtığı sorunlara dikkat çeken katılımcıların, gerekse bu rekabeti olumlu karşılayan ve bunun daha çok ‘büyümek’ ve ‘kar etmek’ için gerekli olduğunu ifade eden katılımcıların ortaklaştıkları iki husus vardır.

Birincisi, piyasa koşullarında elenmemek/ilerlemek için kişisel çaba, gayret, eğitimsel başarı vb. yollarla ‘kendini gösterme’ye yapılan vurgudur. Kişisel becerilerin/niteliklerin geliştirilmesi ve bu suretle yükselmeye/ilerlemeye dair -ve dolayısıyla meritokrasiye dair- olumlu bir yaklaşım sergilenmektedir. İkinci olarak, kişisel çözüm yolları ve arayışlara dair söz konusu yaklaşım bireysel yükselme ve refah olanaklarına olan inancı göstermektedir. Bu ise dolaylı olarak ‘toplumsal hareketlilik’ konusundaki olumlu algıyı ortaya koymaktadır.

#### 4.4.5.1. Çocukların Geleceği İçin “Kaliteli Eğitim” Arayışları

Katılımcılar arasında, eğitim aracılığı ile toplumsal konum/statü değiştirmek konusunda temel olarak iki karşıt görüş öne çıkmıştır. Bunlardan biri, eğitim olanaklarının artışı üzerinde duran ve bu nedenle iş ve işte yükselme olanaklarının da -özellikle eğitim almış olanlar açısından- arttığını belirten katılımcıların görüşüdür. İkincisi ise eğitim aracılığıyla yükselmenin eskisine nazaran daha zor olduğunu ifade eden katılımcıların görüşüdür. Bu görüşte olanlar özellikle eğitimin ticarileştirilmesine ve bunun getirdiği olumsuzluklara vurgu yapmışlardır.

Yapımcı (prodüktör) olarak çalışan bir mezun, eğitim olanaklarının artışına vurgu yaparak, bunun getirdiği zihin karışıklığı konusundaki çekincelerini şöyle belirtmektedir:

Şu anda bence kendilerini geliştirmeleri için çok fazla şey var. Yani bir öğrencinin kendini geliştirmesi, daha yukarılara, kendini geliştirmek anlamında, daha yukarılara gitmesi açısından olanakları çok fazla. Hani o kadar çok kafa dağıtıcı şey var ki, bunun farkında olup olmamaları da çok önemli, evet, bu da bir dezavantaj. Şöyle düşün; TV’de tek bir kanal varken sen o tek kanalı seyredersin, bu kötü bir şeydir bir açıdan, bir kanala bağlısındır, ama bir açıdan da iyidir. O kanalda ne varsa onu yakalarsın. Ama TV çok kanallı olunca, ne seyredeceğini bilmiyorsan, başka şeylere, daha göz boyayıcı şeylere kaçırıyorsan -ki çok doğal genç bir insanın onları tercih etmesi- alman gereken ya da alabileceğin güzel şeyleri de kaçırabilirsin. Dolayısıyla şimdiki gençlerin kendini geliştirme adına çok daha fazla imkân olduğunu düşünüyorum ama önemli olan bunu kullanabilecek durumdalar mı, değil mi? (CİE-16)

Gençlerin sahip olduğu olanakları iş/işte yükselme için avantaj olarak gören ve bu anlamda paralel görüşlere sahip olan bir mühendis düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Biz(im) belki biraz daha, ya da bizden öncekiler(in) biraz daha ufku dardı. Ama şu anda..sürekli yeni sektörler çıkıyor. İyi bir hayat standardı için iyi bir iş bulmak, o

işler belki okey fazla değil ama sonuçta onu da elde edebilmek için insanların kendine katabilecek çok fazla şey var, o açıdan imkân var. (EMK-26)

Öte yandan, eğitim aracılığıyla toplumsal konum/statü değiştirmenin imkânsız olmadığını düşünmekle birlikte, bunu gerçekleştirmenin eskisine göre daha zor olduğunu belirten katılımcılar çoğunluktadır. Buna gerekçe olarak daha önce değinilen bazı faktörler (işsizlik, ekonomik koşullardaki değişim vb.) yanında eğitimin giderek daha çok “paraya baktığı”na işaret edilmektedir.

Bugünkü çocukların “daha şanssız” olduğunu düşünen bir mezun, bunu eğitim sistemiyle şöyle ilişkilendirmektedir:

.....(bugünkü çocuklar) eğitim konusunda daha şanssızlar, çünkü artık böyle her şey özel okula endekslenmiş durumda nedense. Böyle bir sektör oluştu şu anda. Şimdi bana da sorsan, çocuğunu okula gönderirken özel okula göndereceğim çocuğumu. Niye dersin, işte dediğim gibi sınıfların şey (kalabalık) olması, iki, özel okulların, daha sosyal çevresi yüksek, daha kültürlü mü diyeyim ne diyeyim artık, öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmesi. Yani, özel okula gönderirim, şartlar dedik ya hani, şartları daha iyi yani, ne bileyim, bilgisayarlıdır, ıvıdır, zıvıdır, ingilizce eğitimidir. Sonuçta parayı basıyorsun ya oraya giden öğretmen daha çok ilgi mi gösteriyor artık, paralıdır falan filan, müşteri tarzı. Daha güzel eğitim alacağımı düşünüyorum şartlardan dolayı. (CME-13)

Özel okulun daha kaliteli olduğunu düşündüğü için kendi çocuğu için özel okulu tercih eden bu mezun, bunun çocuklar için bir şanssızlık olduğunu belirtmektedir çünkü kendisi özel okulda okumamıştır. Kendi ailesinin onu okutması için maddi olanaklara sahip olması gerekmemiştir. Bu düşünce başka katılımcılar tarafından da sıkça dile getirilmiştir. Psikolog olarak çalışmakta olan bir mezun, paranın eğitim sistemindeki belirleyici rolüne şöyle vurgu yapmaktadır:

Kendi çocuğumu da içine katarak, benim yaş grubumdaki insanların geldiği yerleri üretim ilişkileri açısından farklılaşma şansları daha çokken, bugün yine o şanslar var veya o kuşakta da olacaktır ama az olabileceğini öngörüyorum ben. Neden? Çünkü eğitim, eğitim hizmeti sadece ücrete (bağlı), yani parasal. Para çok belirleyici olmaya başladı. Eskiden de belirleyici (idi) ama kamudan da iyi hizmet alma şansımız vardı. Kamusal hizmetlerin zaten sürekli kalitesi düşüyor özele göre. Yani geçmişe göre arttığı gibi bir algılama var mıdır bilmiyorum ama. Makas açılıyor sürekli. Yani şeyden öğretmenler daha iyi biliyordur. SBF puanlarında özel ve kamudan dereceye giren öğrenciler herhalde tabloyu gösteriyordur. O yüzden şu anki benim geçtiğim süreçten geçen bir insanın sınıfını değiştirme şansı bana göre biraz daha az. İmkânsız değil, halen bizim ülkemizde var bu şans ama. Eskiye göre daha az... (CBE-17)

Yukarıdaki ifadelerinde kamusal hizmetlerin -ve dolayısıyla eğitimin- kalitesinin azaldığına dikkat çeken bu mezun, kendisi gibi (sınırlı olanaklara sahip) olan kişilerin günümüzde eğitimde belirli bir başarı elde ederek yükselmelerinin daha zor

olduğunu belirtmektedir. Katılımcının ifadesi ile, “sınıfını değiştirme” şansı yeni kuşaklarda daha azdır.

Kısacası, katılımcıların önemli bir bölümü, eğitim olanaklarının artmasına karşın “kaliteli” eğitim alma konusunda herkesin aynı olanaklara sahip olmadığını, paranın eskisinden daha etkili olduğunu, kamusal eğitimde meydana gelen gelişmelerin insanları özel okullara/dershanelere sevk ettiğini, bu anlamda günümüz çocuklarının daha dezavantajlı olduklarını ifade etmektedirler. Söz konusu gelişmelerin -özellikle alt gelir grubunda olanlar açısından- eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik olanaklarının azalması anlamına geldiği görüşü öne çıkmaktadır.

#### 4.4.5.2. “Okumasanız ne iş yapacaksınız?”

Katılımcıların çoğunun ailelerinden getirdikleri miras, varlık ya da ekonomik kaynakları yoktur ve sahip oldukları işleri eğitimsel nitelikleri sayesinde edinmişlerdir. Netice itibarıyla içinde buldukları toplumsal konum ve statüyü de eğitimle ilişkilendirmektedirler. Bunlar, kendi çocukları için de benzer bir gelecek tasarlamaktadırlar. Onlara sağladıkları/sağlayacakları eğitim olanakları sayesinde “iyi” bir gelecek sunmayı amaçlamaktadırlar. Hatta bir kısmının çocuklarına sağlayacakları “iyi” bir eğitimden başka bir “sermaye”leri de yoktur.

Aslen biyolog olan ve göz bankasında yöneticilik yapan bir mezunun, “okumasanız ne iş yapacaksınız” sorusuna verdiği yanıt, çocuğu için tek çıkış yolunun eğitim olduğu yönündeki düşüncesini ortaya çıkarmaktadır:

Tabii okumasanız ne iş yapacaksınız, hani onu bilemiyorsunuz, çünkü ailenizin size - al bu parayı da istediğin işi kur- ailenin bir işi olur mesela, gerçi babamın vardı ama dediğim gibi babamdan bir miktar uzaktık. Hani kurduğu işin başına geçme şansımız yoktu. Dolayısıyla okuyup kendinize bir meslek edineceksiniz. Düşünüyorum da kızım için de öyle, yani tamam, biz bir miktar iyi yaşadık, onu büyüttük. Borçsuz, dertsiz ama O’na bırakabileceğimiz bir şey yok. Onun da okumaktan başka şansı yok, ya da meslek edinmekten başka şansı yok. (AFK-3)

Bazı ebeveynler için eğitimin bu kadar önem kazanması çocuklarının gelecekte “iyi” bir iş bulması ve “iyi” bir hayat kurması için okumaktan “başka şansları olmadığından”dır. Bir bakıma iyi bir eğitim çocuklarının gelecek sigortasıdır. Ebeveynler çocuklarına sundukları eğitim olanakları sayesinde onlara yalnızca “iyi” işler ya da “iyi” toplumsal konumlar kazandırmış olmayacak, aynı

zamanda onlara ekonomik anlamda güvence sağlamış olacaklardır. Bu güvencenin sağlanması için yapılması gereken fedakârlıklar vardır. Örneğin bir psikolog olan ve piyasada çeşitli işler yapan bir mezun, çocuklarının eğitimi için gerekirse elindeki avucundakini satacağını belirtmektedir:

...(çocuklarının başarı) şansları çok diye düşünüyorum çünkü biz destekleyeceğiz diye düşünüyorum. En azından ekonomik olarak destekleyeceğiz diye düşünüyorum. Yani onları biz destekleyeceğimiz için elimde avucumda ne varsa satıp onları okutabilirim.

(eğitime inancım) kesinlikle var, kesinlikle, her şeye rağmen. Ben bu ülkenin sadece eğitimle kurtulacağına inanıyorum. Sadece. Yani iki tane akıllı çocuğum var, ikisinin de zekâsından eminim. (ABK-5)

Görüldüğü gibi bu kişi hem çocuklarının zekâsından emindir, hem de onları okutmak için elinden gelen desteği vermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konudaki kararlılığı eğitime olan “inancı” ile ilgilidir. Görüşülen katılımcıların neredeyse tamamı benzer bir yaklaşım içindedir. Çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yapacaklarını ifade etmektedirler. Bu katılımcı, “her şeye rağmen” eğitime inandığını söylerken, “her şey” ifadesi ile mevcut eğitim sistemine dair daha önceki bölümlerde ele alınan sorunları ve toplumsal statülerin/konumların belirlenmesinde liyakate uyulması önündeki engelleri kastetmektedir. Görüşme sırasında mevcut yapıya dair birçok eleştiri getirmesine karşın eğitime inandığını söyleyen katılımcı, eğitimi meselelerin çözümü için bir umut olarak görmektedir.

İş hayatında yükselme ve belirli toplumsal konumlara gelme konusunda liyakat-dışı birçok konuya işaret eden katılımcıların hepsi eğitilmiş olmanın bu açıdan en belirleyici etken olmadığını kabul etmektedir. Buna karşın eğitimle kazanılan niteliklerin halen etkili olduğunu düşünmekte, çocuklara bu nitelikleri kazandırmayı temel hedef olarak koymaktadırlar.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Çalışmanın bulgular ve yorum bölümünde soru formu ile görüşmelerde elde edilen bulgular iki kısımda ele alınmıştır. Bu bölümde ise her iki kısımda elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilecek ve değerlendirilecektir.

#### 5.1. Sonuç

Eğitim ve kuşaklar arası toplumsal hareketlilik ilişkisine dair temel tartışmalardan birisi, bir toplumsal sınıftan diğerine hareketlilik bağlamında atfedilmiş özelliklerin ne ölçüde rol oynadığıdır. Bu bölümde ilk olarak arkaplan özelliklerinin (ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ile etnik köken, din, toplumsal cinsiyet vb. atfedilen özelliklerin) her biri tek tek ele alınmış, bunların insanların ulaştıkları nihai toplumsal konumlar için etkisi üzerinde durulmuştur. Söz konusu özelliklerin, eğitim ve iş hayatındaki seçme ve eleme süreçlerinde belirleyici bir rol oynayıp oynamadıkları sorgulanmış ve değerlendirilmiştir. Daha sonra ise mezunların eğitim aracılığıyla toplumsal hareketliliğe ve meritokrasiye dair algıları ile ilgili değerlendirme ve tartışmalara yer verilmiştir.

Toplumsal kökenin -insanların ulaştıkları nihai sınıf ve dikey toplumsal hareketlilik bağlamında- etkisine ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelere odaklanarak bakıldığında, eğitim ve iş hayatındaki seçme ve eleme süreçlerinde her üç sermaye tipinin de önemli fark(lar) yarattığı görülmektedir. Birinci olarak, ekonomik sermaye sahibi olmak bireylerin sahip olduğu maddi/kültürel/sosyal olanakları arttırmaktadır. Ekonomik sermaye, kültürel ve sosyal sermayelere sahip olmak için gerek şart olmasa da bunların edinilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumda, eğitim ve iş hayatında kültürel ve sosyal sermayelere sahip olmanın yaratabileceği avantajlar, aslında çoğunlukla ekonomik sermayeye bağlı olarak ve onun yansıması biçiminde ortaya çıkmaktadır. İkincisi, ekonomik sermaye insanların

yalnızca maddi/sosyal koşullarını ya da yaşantılarını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecek beklentileri ve algılarını da şekillendirmektedir. Dolayısıyla bu sermaye türü meslek seçiminde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bir başka deyişle, henüz üniversiteye gitmeden önce yapılan geleceğe dair plan ve tasarılar bireylerin verili yaşam koşulları ile ilgilidir. Bu koşullar, ekonomik olanaklara bağlı olarak- gelecek ile ilgili düşsel dünyayı fakirleştiren, motivasyon kırıcı, sınırlayıcı ve ket vurucu bir etki yaratabildiği gibi, onu zenginleştiren, yaratıcılığa açık, sınırsız ve güdüleyici bir nitelik de taşıyabilmektedir.

Bu çalışmada mezunların büyük oranda ailelerinden getirdikleri bir kültürel sermaye olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle ailelerini “ekonomik olarak iyi durumda” ya da “orta sınıf/orta direk” olarak tarif eden mezunlar –ki görüşme yapılanların çoğunluğu idiler- kültürel olanaklara erişme, faaliyetlere katılma ve bunların avantajlarını değerlendirme anlamında desteklenmişlerdir.

Mezunların sahip olduğu sosyal sermayenin, kültürel sermayeleri ile kıyaslandığında daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal sermaye sahibi olmanın özellikle istihdam ve işte yükselme açısından inkâr edilemeyecek bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, varsıl kesim içindeki güç dayanışması nedeniyle belirli bir sosyal/siyasal çevreye (belirli vakıf, kulüp, cemaat vb.), ve/ya nüfuzlu bir aileye sahip olmak, işe girmek, iş kurmak ve yükselmek için büyük önem taşımaktadır.

Farklı etnik kökenlerden katılımcılar, eğitim ve iş hayatlarında etnik kökenlerinden gelen dezavantaj yaşamadıklarını ifade etmişler, bununla birlikte geçmiş yaşantılarında etnik kökenlerini ifşa etmek konusunda çekinceleri olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, (ana)dillerini ya da kimliklerini gizlemek zorunda kalan azınlık konumundaki bu bireylerin bu anlamda dolaylı bir baskıya maruz kaldıklarını söylemek mümkündür. Benzer bir durum azınlıktaki dinsel/mezhepsel bir kökenden (Alevi) gelen bireyler için de geçerlidir. Eğitim hayatında Alevi oldukları için herhangi bir ayrımcılık/dezavantaj yaşamadığını ifade eden katılımcıların tamamı çocukluk/öğrencilik yıllarında Alevi oldukları bilgisini saklamaları yönünde tembihlenmişlerdir. Dolayısıyla aslında ortaya konmayan, olağan ve özgür biçimde yaşanmayan bu kültürel kimlikler ironik biçimde bir sorun da teşkil etmemişlerdir. İş hayatında ise alevi kökenli olanların işe alınma ve yükselme süreçlerinde ayrımcılığa

uğradıkları görülmüştür. “Memleket” olarak tabir edilen bireyin ailesinin geldiği/yaşadığı yerleşim yerine dair bilginin alevi kökenli olanları elemek için kullanıldığı örnekler bunu açıkça ortaya koymaktadır.

İnsanların ulaştığı nihai toplumsal konum açısından etkili olduğu görülen bir diğer atfedilmiş özellikleri toplumsal cinsiyettir. Toplumsal cinsiyetin özellikle iş hayatında seçme ve eleme süreçlerindeki etkisi dikkat çekici sonuçlara işaret etmektedir. Bunlardan biri, işe alınma süreçlerinde kadınların maruz kaldığı sözlü ya da bakışla -rahatsızlık vermek suretiyle- cinsel tacizdir. Katılımcı kadınların işe başvuru sürecinde uğradıkları cinsel tacize dair aktardıkları deneyimler bu olayların üniversite mezunlarını da kapsadığını ortaya koymaktadır. İkincisi, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle belirli mevki ve konumlardan uzak durmaları ve/ya dışlanmalarıdır. Buna göre kadınlar kendilerine atfedilen ev işi, annelik, çocuk ve yaşlı bakımı vb. roller nedeniyle işyerinde belirli pozisyonlara –özellikle daha fazla sorumluluk ve özveri gerektiren üst konumlara- gelmeyi tercih etmemektedir. Dahası, kendileri isteseler bile onları aynı gerekçelerle üst pozisyonlara uygun görmeyen iş arkadaşları/amirleri tarafından tercih edilmemektedirler. Böylece kadınların üst görev ve konumlarda bulunmalarının önü kapatılmaktadır. Bu gibi engeller kadınların rutin, az vasıflı ve yarı-zamanlı işlerde daha çok istihdam edilmelerine yol açmaktadır. Üçüncü olarak, belirli işkollarında ve mesleklerde toplumsal cinsiyet ayrışması vardır. Bu ayrışma, özellikle erkeklere “uygun” olduğu düşünülen alanlarda (özellikle teknik alanlar ve belirli mühendislik bölümlerinde) kadınların istihdam edilmelerinde -yasal olarak ya da işin niteliğinden kaynaklanan bir engel olmamasına rağmen- bir direnç gösterilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla -örneğin metalürji mühendisi bir kadına- fabrikada/sahada görevler/işler verilmemekte, masa başı/büro tipi iş ve/ya görevler verilmektedir. Çoğunlukla yüksek kademelere ilerlemenin mümkün olmadığı bu işler kadınların işyerinde yükselmeleri açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bireyin(ailesinin) öğrencilik yıllarında en uzun süre yaşadığı yer/yerleşim yeri ve çevresi, bölgesel aidiyetlerin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Çalışma grubundaki mezunlar büyük oranda kentte ya da metropolde yetişmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık dörtte birlik bir kesimi öğrencilik yıllarında ilçe, köy ya da kasabada/beldede yaşamıştır. Mezunların yaşam öyküleri, kişinin köyde, ilçede, küçük şehirde yaşaması ile, büyük kentteki zengin, orta halli ya da yoksul bir muhitte

yaşamının onun kişisel, kültürel ve sosyal gelişiminde farklı etkiler yarattığını göstermektedir. Söz konusu etkiler dolaylı olarak bireyin bugünkü kişiliğini şekillendirmekte ve sahip olduğu iş/meslek ya da nihai toplumsal konumu etkilemektedir.

Yukarıda her biri tek tek ele alınan toplumsal köken (ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler), etnik köken, toplumsal cinsiyet, dinsel ve bölgesel aidiyetler gibi kişinin kendi seçimi olmayan, daha çok dışsal ve yapısal nedenlere dayanan faktörlerin Türkiye’de istihdam ve belirli toplumsal konumlara yükselme anlamında güçlü etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç, modern toplumda atfedilmiş özelliklerin insanların ulaştığı nihai toplumsal konumu giderek daha az etkileyeceği şeklindeki işlevselci yaklaşıma aykırıdır.

Dışsal nedenlere dayanan bu faktörlerden –ki bunlar alan yazında atfedilmiş özellikler olarak tanımlanmaktadır- her birinin ayrı ayrı kişinin toplumda ulaşacağı konuma etkisi katılımcılar tarafından sabit görülse de, bu durum katılımcıların iyi bir hayat standardı için eğitime çok önemli bir rol biçmelerine engel oluşturmamıştır. Bir başka deyişle, kişinin bazı yapısal ve/ya dışsal nedenlerle önünde engeller bulunduğu işaret edilmektedir ve -fakat eğitim sanki bu engellerden ayrık ve bağımsız bir güçmüş gibi- eğitim yoluyla insanların kara talihlerini beyaz bir düşe çevirebilecekleri kabul edilmektedir.

Katılımcıların bu yaklaşımı aileleri tarafından da benimsenmektedir. Görüşmelerde elde edilen bulgular ailelerin (ya da aile üyelerinden en az birinin) eğitim konusunda oldukça hassas olduklarını göstermektedir. Eğitime “iyi bir yaşantı”nın kapılarını açan tılsımlı anahtar olarak gören aileler bu nedenle çocuklarının okuması için tüm olanaklarını seferber etmişlerdir. Bununla birlikte, ailelerin kendi toplumsal konuları ile eğitimden beklentileri arasında oldukça gerçekçi bir ilişki kurdukları dikkat çekmiştir. Alt toplumsal sınıftan aileler için erişilebilmesi daha kolay/mümkün görünen ve iş garantisi olan öğretmenlik, muhasebecilik gibi meslekleri edinmenin, orta sınıf aileler içinse ise toplumsal hiyerarşinin biraz daha üst basamaklarındaki doktorluk, mühendislik gibi prestijli meslekleri edinmenin yolu eğitimden geçmektedir. Kısacası ailelerin eğitimden beklentisi ile kendi toplumsal konuları arasında bir bağ olduğu görülmüştür.

Eğitim hayatında başarılı olmak için birçok faktör sıralanmıştır ancak genel olarak öne çıkan faktörler bireysel yetenek, çalışma, zeka, azim, içsel motivasyon, istek, hırs vb. kişisel özelliklerdir. Ailesel ve çevresel faktörler, sosyal ve kültürel faktörler vb. yapısal özellikler ve etkiler eğitimsel başarıda ikinci planda görülmektedir. Yapılan görüşmelerde özellikle yüksek statülerde çalışanların başarılarının kaynağı olarak bireysel özellikleri daha fazla vurguladığı dikkat çekmiştir.

Mezunların çoğu, bugün ulaştıkları toplumsal konumu aldıkları eğitim ile ilişkilendirmişlerdir. Benzer biçimde, insanın üst sosyal konumlara yükselmesinde etkili olan faktörler arasında eğitim en çok işaret edilen seçenek olmuştur. Eğitimden sonra en etkili olan faktörler ise zekâ, girişkenlik, kendine güven gibi kişisel özelliklerdir.

Yukarıda özetlendiği gibi, mezunlar açısından hem eğitim hayatında başarılı olmak hem de üst toplumsal konumlara yükselmek için kişisel özellikler (yetenek, zekâ, girişkenlik, azim vb.) oldukça belirleyici rol oynamaktadır. Gerek kişisel özelliklere yapılan söz konusu vurgu gerekse elde edilen toplumsal konumların eğitimle ilişkilendirilmesi meritokrasiye dair bir inanca işaret etmektedir. Zira meritokrasi düşüncesi insanların zeka, çalışma ve yetenekleri ile bunları belgeleyen diplomalara göre toplumsal konumlara yerleştidiği inancına dayanmaktadır.

Öte yandan üst toplumsal konumlara yükselme (yukarı yönlü dikey toplumsal hareketlilik) konusunda eğitimi ve kişisel özellikleri önceleyen katılımcıların meritokrasi algısı çok katı ve “su katılmamış” bir meritokrasi değildir. Toplumsal hayatta kişinin mesleki konumunun, işinin ya da işsizliğinin, yoksulluğunun ya da varsılığının tüm nedeni ve sorumlusu olarak “birey”i ve onun edimlerini görece kadar kör bir meritokrasi anlayışı değildir bu. Yine de bireye ve onun azim, irade ve motivasyonuna büyük önem atfetmektedir. Mezunlar, yapısal ya da sosyal neden ya da engelleri inkâr etmeseler de, daha belirgin ve belirleyici olanın “kişisel” olduğunu düşünmektedirler.

Mezunların meritokrasiye duydukları sözkonusu inanç, Türkiye’de meritokrasi düşüncesine aykırı uygulamaların/örneklerin ortaya konulmasına engel olmamıştır. Buna en somut örneklerden biri işe alınma ve işte yükselme süreçlerinde liyakat-dışı faktörlerin etkisine dair bulgulardır. Buna göre, işe alınma ve işte

yükselme süreçlerinde bazı faktörler vardır ki bunların kişinin çalışması, gayreti, yeteneği ya da eğitimi ile ilgisi yoktur. Kişinin sahip olduğu bazı ayrıcalıklardan faydalanması ile edindiği iş ve konumlardır. Bu nedenle bu faktörler liyakat-dışıdır. İstihdam edilme ve yükselme süreçlerinde –ve dolayısıyla toplumsal hareketlilikte- mezunlar tarafından işaret edilen liyakat dışı faktörler torpil, zengin bir aile ve çevre sahibi olmak, sosyal-siyasal bağlantılar (zengin kulüpleri, dernek, vakıf vb. örgütlenmeler, cemaat bağlantısı) dır. Bunların dışında “atfedilmiş özellikler” olarak tanımlanan ve daha önce değinilen toplumsal köken, toplumsal cinsiyet, etnik köken ve dinsel/mezhepsel ve bölgesel aidiyetler de işe alınma ve işte yükselme süreçlerinde liyakat-dışı faktörler kapsamında düşünülebilir.

Öte yandan, eğitime dayalı meritokrasi tezi ile ortaya konulan önermeler de mezunların çoğuna göre Türkiye’de işlememektedir. Bunlar, (a) eğitimsel başarı ile sosyal köken/sınıf arasındaki bağın giderek zayıflaması, (b) eğitimsel başarı ile toplumda ulaşılan konum(destination) arasındaki bağın güçlenmesi, (c) sosyal köken ile toplumda ulaşılan konum arasındaki bağın zayıflaması biçiminde formüle edilen önermelerdir.

Kısacası mezunlar uygulamadaki engelleri ve sorunları görmekte ve kabul etmekte, buna karşın meritokrasiye ilişkin olumlu görüşlerini korumaktadırlar. Bu algının, meritokrasi’nin –toplumsal mükâfatların yeteneğe ve çalışmaya göre dağılımının- özünde istenen ya da ideal bir sistem olduğu varsayımına dayanması muhtemeldir. Bu algının iki önemli doğurgusu vardır. Bunlardan biri, özünde seçkin bir sistem olan meritokrasi düşüncesinin toplumsal hiyerarşi ve eşitsizliğin veri kabul edilmesini sağlamasıdır. Toplumsal eşitsizlikleri veri kabul etmek, bu eşitsizlikleri ortadan kaldıracak, giderecek önlemler almaya, başka alternatifler üzerine düşünmeye engel oluşturmaktadır. İkincisi, meritokrasi düşüncesi insanların bireysel başarı, çalışma, yetenek gibi bireysel özellikleri ile toplumda belirli konumlara ilerlemelerine dayanmaktadır ve dolayısıyla toplumsal sistemin iç dinamiklerini ya da yapısal meselelerini sorunsallaştırmayı, toplumsal ve ekonomik eşitsizlik ve sömürü mekanizmalarını çözümlenmeyi, analiz etmeyi, değiştirmeyi ya da dönüştürmeyi dışlamakta ve bireysel çözüm(ler)e odaklanmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla insanların verili düzende çözümler üretme yönünde bir itki vermektedir.

Geçmişten (1980’li yıllardan) bugüne eğitimin işe alma ve işte yükselme süreçlerindeki anlamına dair başlıca iki hususa dikkat çekilmiştir. Bunlardan biri, geçmişle bugün arasında iş ve meslek yapısındaki farklılaşmadır. 1950’li yıllarda nüfusun çoğunluğu kırsalda yaşayan ve tarımla uğraşan bir toplum olan Türkiye’nin 1980’li yıllara gelindiğinde çoğunluğun kentlerde yaşayan ve çeşitli sanayi kollarında ya da hizmet sınıfının alt kademelerde çalışan bir topluma dönüşmesidir. Bu suretle çoğunluğu tarımla uğraşan, tarım işçisi ya da çiftçi olan bir toplumdan çoğunluğu işçi, esnaf, memur vb. alt kademede işlerle uğraşan bir topluma geçilmiştir. Bu süreçte özellikle devlet kademelerinde ve giderek güçlenen özel sektörde üst konumlarda ve kademelerde yer alanlar ise eğitilmiş insanlardan oluşmaktadır. Gerek nüfusun daha az olması, gerekse eğitime erişimin daha zor olması eğitilmiş işgücünün daha sınırlı olmasına, dolayısıyla ‘eğitim’in iş bulmak ve işte yükselmek için önemli bir kriter sayılmasına yol açmıştır. İş ve meslek yapısındaki dönüşümün bir başka boyutunu 80’li yıllarda ithal ikameci ekonomi politikalarının terk edilmesi ve uluslararası sermayenin serbest dolaşımına ve etkinliğine dair politikaların benimsenmesi oluşturmuştur. Bu suretle dış pazara açılan piyasa, özellikle eğitilmiş işgücü için yeni bir istihdam alanı yaratmıştır. Dolayısıyla eğitilmiş olmak, kırdan kente geçiş yılları da dahil olmak üzere 80’li yıllarda iş sahibi olmak için ve işte yükselmek için çok önemlidir. Çalışmada ortaya çıkan “üniversite mezunu birisinin işsiz kalmasının 80’li yıllarda neredeyse imkansız olduğu” şeklindeki görüşler bu çerçevede anlamlıdır. Günümüzde ise, nüfustaki ve eğitim olanaklarındaki artışa karşın, piyasa ekonomisi hâkimiyetindeki iş ve istihdam olanakları aynı şekilde artmamıştır. Dolayısıyla eğitilmiş işgücü artmış, ancak bu artış piyasadaki eğitilmiş işgücü talebinden fazla olmuştur. Bu nedenle günümüzde eğitilmiş işgücü işsizliğinden ya da beyaz yakalı işsizliğinden söz etmek mümkündür. Bununla birlikte 1980’li yıllarda eğitilmiş bir bireyin ebeveynlerin işinden daha “iyi” bir işe yerleşme şansı da, işte yükselme olanağı da bugünkü ile kıyaslandığında daha fazladır. Bu tablo toplumsal hareketlilik bağlamında iki sonuca işaret etmektedir. Bunlardan birisi, 1980’den günümüze kadarki zaman zarfında eğitilmiş olmak (üniversite mezunu olmak) ile iş bulma/istihdam arasındaki bağın geçmişle kıyaslandığında zayıflamasıdır. İkincisi ise, eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik olanağının günümüzde geçmişe nazaran daha az olmasıdır.

Mesleki yapıdaki dönüşüm ve iş(gücü) piyasasının değişen koşulları nedeniyle toplumsal hareketlilik olanağının geçmişe nazaran daha az olması, mezunların 80'li ve 90'lı yıllardaki iş/çalışma hayatı ile günümüz iş/çalışma hayatını kıyaslamaları ile ortaya çıkan bir sonuçtur. Bu sonucun mezunların eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik yapmaya ilişkin algıları ile paralel olduğu görülmüştür. Katılımcıların, eğitim aracılığıyla toplumsal konum/statü değiştirmek konusundaki görüşleri, bunu gerçekleştirmenin hala mümkün ama eskisine göre daha güç olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu güçlüğü açıklarken eğitim sistemi ile ilgili dönüşüme özellikle dikkat çekilmiştir. Günümüzde eğitim olanaklarının artmasına karşın herkesin aynı olanaklara sahip olmadığı, kamu hizmetlerindeki (ve dolayısıyla eğitim hizmetindeki) kalitenin düştüğü, paranın “iyi” eğitim almak için daha çok önem kazandığı, bunun ise -özellikle alt gelir grubunda/tabakalarda olanlar açısından- eğitim aracılığıyla başarı elde ederek yükselmek anlamında bir dezavantaj yarattığı görüşleri öne çıkmaktadır.

Kısacası, katılımcıların iş ve meslek yapısındaki değişimlere istinaden günümüz toplumsal hareketlilik olanaklarının azaldığı yönündeki görüşü, eğitim sistemi ile ilgili dönüşüm dolayımında da desteklenmektedir. Eskisine göre daha az olmakla birlikte eğitim aracılığıyla toplumsal hareketliliğin halen mümkün olduğu inancı katılımcılar arasında yaygın olarak kabul görmektedir.

Geçmişten günümüze eğitim ile iş bulma ve işte yükselme arasındaki ilişkiye dair vurgulanan ikinci husus okuldaki/piyasadaki rekabettir. Günümüzde başarılı olmak aynı zamanda başkalarıyla rekabet edecek donanıma sahip olmak anlamına gelmekte ve bu anlamda okulda rekabetin öneminin arttığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, piyasa mekanizmasının işgücü içerisinde yarattığı rekabetin de giderek arttığı belirtilmektedir. Gerek okullardaki gerekse işgücü içindeki rekabeti olumlayan görüşler de, olumlamayan görüşler de ortaya atılmıştır. Her iki bakış açısının birleştikleri nokta ise, rekabetle başa çıkma önerileridir. Buna göre bireyin acımasız rekabet koşullarında başarılı olması ve/ya ilerlemesi için kişisel çaba, gayret vb. yollarla kendini göstermesi gerekmektedir. Bu perspektif, rekabet koşullarının, kişisel becerilerin/niteliklerin geliştirilmesi suretiyle kişinin lehine dönüştürülebileceğine dair ve kişisel edimlerle yükselmeye/ilerlemeye dair bir inanca işaret etmektedir. Kişisel çözüm yolları ve arayışlara dair söz konusu yaklaşım aynı zamanda bireysel yükselme ve refah olanaklarına olan inancı da göstermektedir. Bu

ise dolaylı olarak toplumsal hareketliliğin mümkün olduğu algısını ve dahası bireysel çözüm reçetesi olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Yukarıda özetlenen tablo toplumsal köken, etnik köken, toplumsal cinsiyet vb. özelliklerin (atfedilmiş özellikler) insanların eğitim ve iş hayatlarındaki seçme ve eleme süreçlerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yukarıda belirtilen özellikler itibariyle dezavantajlı toplumsal kökenden gelen bazı bireylerin daha “iyi” bir toplumsal konum elde etmeleri, benzer özelliklere sahip bireylere toplumsal konumlarını iyileştirme konusunda umut vermektedir. Bu mesaj “başarma” öyküleri arttıkça daha da güçlenmektedir. Bu gibi öyküler mevcut sistem içinde tutunma ve ilerleme inancını pekiştirmekte, verili düzene olan bağlılık ve güveni artırmaktadır. Bu güven ve bağlılık dolayısıyla insanlar içinde buldukları olumsuz koşulları yapısal nedenlerle ilişkilendirme eğilimine girmemektedir. Verili sistemle ilgili yapısal sorunlarla ilgilenmek, bunlara toplumsal çözümler üretmek ve mevcut toplumsal yapıyı kökten değiştirmek/dönüştürmek yerine, onlar bireysel “çözüm” yollarına odaklanmayı tercih etmektedir.

Görüldüğü gibi, toplumsal hayatta daha iyi bir konum elde etmenin – toplumsal hareketlilik- mümkün olduğu düşüncesi insanların mevcut sisteme bağlılıklarını güçlendirmektedir. Bowles ve Gintis (1976)’in de işaret ettiği gibi, bu süreçte ayıklama işleminin meritokratik olduğu izlenimi yaratan eğitim kurumları kritik bir öneme sahiptir. Bu kurumlar, insanların toplumda elde ettikleri konumları “başarı”ları dolayısıyla edindikleri izlenimi uyandırmakta ve böylece bir taraftan egemen sınıfların akademik başarılarını ve üstün toplumsal konumlarını haklı ve meşru bir zemine oturtmakta, bir taraftan da tahakküm altındaki kesimlerin sınırlı miktarda hareketliliğine olanak sağlayarak tarafsız olduğu algısı yaratmaktadır. Yukarı toplumsal hareketlilik gerçekleştir(e)meyen alt sınıflar için ise okullarda gerçekleştirilen “meritokratik” ayıklama, onların alt sınıftaki konumlarını teyit eden bir süreç olarak işlemektedir.

Bu bağlamda ele alındığı zaman, eğitimin toplumsal hareketlilik sağlayan bir vasita mı, yoksa sistemin ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği, üst sınıfların kendi avantajlı konumlarını sürdürmelerine dayanak sağlayan bir ayıklama süreci mi olduğu sorusuna “her ikisi birden” cevabı verilebilir. Toplumsal hareketlilik, toplumsal yeniden üretimle bağdaşmayan bir görüntü vermesine rağmen, yukarıda

değınilen çerçevede ele alındığında bu iki olgunun birbirine tezat olmadığı görölmektedir. Sistemin izin verdiği bir miktar toplumsal hareketlilik, sistemin meşruiyet kazanmasına, istikrarına katkı yapmakta ve onun ideolojik gücünü pekiştirmektedir.

## 5.2. Araştırma Önerileri

1. Türkiye özellikle son 50-60 yıldır insanların kırdan kente iç/dış göç yaptığı, tarım-dışı alanlarda istihdamın arttığı, eğitimde yaygınlaşmanın giderek arttığı bir ülkedir. Bu süreç özellikle çok göç vermiş Karadeniz ve Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitim ve toplumsal hareketlilik bağlamında izlenip araştırılabilir.

2. Türkiye’de eğitim alanında yapılan “reformlar” ya da uygulanan politikalar, eğitimin istihdama endeksli ve piyasaya entegre edilmeye yönelik düzenlemelerle karakterize olmakta ve “eğitimde fırsat eşitliği” ile meritokrasi söylemine dayanan ideolojik zeminde gerçekleşmektedir. Eğitimin “fırsat eşitliği” söylemi ve meritokrasi ideolojisi ile ilişkisini sorunsallaştıran ve sorgulayan çalışmalar, eğitim siyasalarının –insan/toplum odağı alınarak- yeniden şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

3. Eğitim aracılığıyla toplumsal hareketlilik konusunu odağı alan bu çalışmanın benzerleri farklı eğitim düzeyleri (örneğin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyleri gibi) ve farklı üniversiteler arasında (örneğin bir taşra üniveritesi ile bir metropol üniversitesi) gerçekleştirilebilir.

4. Ulusal bazda toplumsal hareketlilik analizleri yapılabilecek veri tabanı oluşturulabilir ve/ya bu amaçla araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Türkiye’de “görelı toplumsal hareketlilik” üzerine çalışma yapılmamıştır. Bu konuda yapılacak bir araştırma farklı toplumsal kökenden gelen insanların birbirlerine göre toplumsal hareketlilik durumlarının belirlenmesini sağlayabilir.

6. Çalışma yaşamında işbölümü, istihdam ve yükselme olanakları ile eğitimsel nitelikler üzerine yapılacak bir araştırmada, ‘toplumsal hareketlilik’in toplumsal/ekonomik koşullar ile koşutluğu araştırılabilir.

7. Toplumsal ve mesleki yapıdaki değişimlerin izlenmesi ve analiz edilmesiyle, farklı sektörlerde yukarı/aşağı yönlü dikey hareketlilik araştırması

yapılabilir ve hangi kesimlerde proleterleşme görüldüğü üzerine bir çalışma gerçekleştirilebilir.

8. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ya da azınlıktaki toplumsal kesimlerden gelerek üst toplumsal konumlara ulaşabilen insanlarla, daha üst sosyo-ekonomik kesimlerden gelip onlarla benzer konumlarda bulunanların meritokrasi kavrayışları, egemen ideolojik söylemin içselleştirilmesi ve sistemin meşrulaştırılması açısından çözümlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, N.(2008). Yoksulluk ve Genç Kuşakların Toplumsal Hareketlilik Şansları: İstanbul ve Gaziantep Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (3): 34-54.
- Akom, A.(2008). Ameritocracy and Infra-racial Racism: Racializing Social and Cultural Reproduction Theory in the Twenty-first Century. *Race, Ethnicity and Education*, 11 (3): 205-230.
- Akyurt, N. (2009). Meslek Yüksekokulları ve Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (11): 175-189.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderberg, D. and Andersson, F.(2007). Stratification, Social Networks in the Labour Market and Intergenerational Mobility. *The Economic Journal*, 117 (520): 782-812.
- Angus, L. (1986). *Schooling for Social Order: Democracy, Equality and Social Mobility in Education*. Victoria: Deakin University Press.
- Aral, S. (1980). Social Mobility in Turkey. E. Özbudun, A. Ulusan (Eds.). *The Political Economy of Income Distribution in Turkey* (p.481-499). New York: Holmes&Meier Publishers Inc.
- Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik. Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?* İstanbul: TEPAV Değerlendirme Notu. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/13584237342.Egitimde\\_Kusaklararasi\\_Hareketlilik\\_Firsat\\_Esitliginde\\_Turkiye\\_Nerede.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13584237342.Egitimde_Kusaklararasi_Hareketlilik_Firsat_Esitliginde_Turkiye_Nerede.pdf)
- Atasever, S. (2007). *Gazi Üniversitesi Öğrenci Profili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balamir, N. (1982). *Kırsal Türkiye’de Eğitim ve Toplum Yapısı*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayını.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bell, D. (1973). From Goods to Services. J.Holmwood (Ed.). *Social Stratification* Vol. 2 (p. 112-119 and 123-164). UK: The Elgar Publishing Ltd.
- Berberoğlu. B.(2009). *Class and Class Conflict in the Age of Globalisation*. Lanham: Lexington Books.
- Berberoğlu B.(2012). *Klasik ve Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş, Eleştirel bir Perspektif* (C. Cemgil, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Volume 1 - Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*. London and New York: Routledge.
- Blackledge D. and Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretation of Education*. London and New York: Routledge.
- Blau, P.M. and Duncan, O.D. (1967). *American Occupational Structure*. New York: John Wiley.
- Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün, İ. (2011). *Boşuna mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*. İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.
- Bottomore, T. (1991). *Classes in Modern Society*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York and London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998a). The Forms of Capital. A.H.Halsey, H. Lauder, P. Grown , A.S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy, Society* (p. 46-58). Oxford-New York: Oxford University Press,
- Bourdieu, P. (1998b). *Practical Reason: On the Theory of Action*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). Cultural Reproduction and Social Reproduction. David B. Grusky & Szonja Szelényi (Eds.). *Inequality: Classic Readings in Race, Class, and Gender* (p. 257-271). Boulder: Westview.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Çev.). London: Sage Publications.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Boks.
- Böke, K. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım Ltd. Şirketi.

- Braverman, H. (1974). *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: Monthly Review Press.
- Breen, R. and Luijks, R. (2004). Social Mobility in Europe between 1970 and 2000. Richard Breen (Ed.). *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. (ed.) (2005). *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. (1997). Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. A.H.Halsey, H. Lauder, P. Grown, A.S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy, Society* (p.736-749). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Bulle, N. (2009). *Sociology of Education: Issues in Sociology of Education*. Bern: Peter Lang.
- Bulutay, T., Timur, S., Ersel. H. (1971). *Türkiye’de Gelir Dağılımı*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carnoy, M. (1985). The Political Economy of Education. *International Social Science Journal*, 37 (2) : 157-173.
- Collins, R.(1984). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Crompton, R. (1996). *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
- Davis, K. and Moore W. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10: 242-249.
- Dufur, M.J., Parcel, T.L. ve Troutman, K.P.(2013). Does Capital at Home Matter More than Capital at School? Social Capital Effects on Academic Achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 1–21.
- Durkheim, E. (1984). *The Division of Labour in Society* (W.D.Halls, Çev.). London: Macmillan Press Ltd.
- Edgell, S. (1993). *Class*. London and New York: Routledge.
- Edgell, S. (1998). *Sınıf* (Didem Özyiğit, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Eserpek, A. (1972). Eğitim ve Sosyal Değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1): 123-141.
- Eserpek, A. (1976). Sosyal Mobilite ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 389-401.
- Eserpek, A. (1977). Eğitimin Sosyo-Ekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10 (1-4): 153-167.
- Featherman, D.L., Jones F.L. and Hauser R.M. (1975). Assumptions of Social Mobility Research in the U.S.: The Case of Occupational Status. *Social Science Research*, 4 (4): 329-360.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and Modern Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (Cemal Güzel, Haz.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji: Kısa Fakat Eleştirel bir Giriş* (Ülgen Y. Battal, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Theory for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Glass, D. V. (1954). *Social Mobility in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Goldthorpe J. (1987). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldthorpe, J. H. (1997). Problems of Meritocracy. A.H.Halsey, H. Lauder, P. Grown, A.S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy, Society* (p.663-682). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. (2003). The Myth of Education- Based Meritocracy. *New Economy*, 10 (4): 234-239.
- Goldthorpe, J., Jackson, M. (2008). Education Based Meritocracy: The Barriers to Its Realization. A. Lareau ve D. Conley (Eds.). *Social Class: How does It Work* (p. 93-116). New York: Russel Sage Foundation.

- Grusky, D. B., Galescu, G.(2005). Is Durkheim a Class Analyst. J. Alexander & P. Smith (Eds.). *The Cambridge Companion to Durkheim* (p.322-359). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [http://www.stanford.edu/group/scspi/grusky/article\\_files/durkheim\\_class\\_analyst.pdf](http://www.stanford.edu/group/scspi/grusky/article_files/durkheim_class_analyst.pdf)
- Güler, B.A. (2005). *Devlette Reform Yazıları: Dünyada ve Türkiye’de Ekonomik Liberalizasyondan Siyasi-İdari Liberalizasyona*. Ankara: Paragraf Yayınevi
- Hamilton, M. and Hirszowicz, M, (1987). *Class and Inequality in Pre-Industrial, Capitalist and Communist Societies*. Sussex: Wheatsheaf Books Ltd.
- Hamilton, M., Hirshzowicz M.(1993). *Class and Inequality. Comparative Perspectives*. Britian: Harvester Wheatsheaf .
- Haralambos, M., Holborn, M. (2004). *Sociology, Themes and Perspectives*. London: Collins.
- Heath, A.(1981). *Social Mobility*. Glasgow: William Collins Sons &Co. Ltd.
- Heath, A. & McMahon, D. (1997). Education and Occupational Attainments: The Impact of Ethnic Origins. A.H.Halsey, H. Lauder, P. Grown, A.S. Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy, Society* (p.646-662). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Horvat E., McNamara W., Elliott B., Lareau A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Reseach Journal*, 40 (2) : 319-351.
- Hurst, C. E. (2007). *Social Inequality: Forms, Causes and Consequences*. Boston: Pearson Education, Inc.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (25): 795-820.
- Jackson, M., Erikson, R. Goldthorpe, J.H. and Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50 (3): 211-229.
- Jackson, M., Goldthorpe, J. H., Mills, C. (2005). Education, Employers and Class Mobility. *Resarch in Social Stratification and Mobility*, 23: 3-33.
- Jackson, M. (2007). Haw Far Merit Selection? Social Stratification and the Labour Market. *The British Journal of Sociology*, 58 (3): 367-390.

- Jæger, M.M.& Holm, A. (2007). Does Parents' Economic, Cultural and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime? *Social Science Reserach*, 36: 719-744.
- Karpat, K.(2003). *Türkiye'de Toplumsal Dönüşü*. (Abdülkerim Sönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kasnakoğlu, Z. (1978). A Simultaneous Model Approach to the Determinants of Male Earnings Differentials in Turkey for 1968. *The Review of Economics and Statistics*, 60 (2): 307-312.
- Kasnakoğlu, Z., Akçomak, İ.S. (2003). The Determinants of Earnings Differentials in Ankara and İstanbul. *METU Studies in Development*, 30 (1) : 1-18.
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. London: Allen & Unwin.
- Kemerlioğlu, E. (1990). *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kennedy, M. ve Power, M.J. (2010). The Smokescreen of Meritocracy: Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8 (2): 222-248.
- Kepek, Y., Yentürk, N. (2003). *Türkiye Ekonomisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kerbo, H.R. (2006). *Social Stratification and Inequality: Class Conflict in Historical, Comparative and Global Perspective*. New York: McGraw Hill.
- Kıray, M.B. (1999). *Toplumsal Yapı ve Toplumsal Değişme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Koca, C. (2006). *Beden Eğitimi Ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim*, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Korkmaz, A. (2005). Sosyal Hareketlilik: Eğitim ve Mesleğin Sosyal Hareketliliğe Etkisi, *Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies)*, 31: 79-92 <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/issue/view/1023000383>
- Köse, R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dilbiçimsel Farklılıklar Üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28, (3-4): 361-382.

- Köse, R. (2006/2007). Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5 (17) : 46-77.
- Kuo, H.D. ve Hauser, R.M.(1995). Trends in Family Effects on the Education of Black and White Brothers. *Sociology of Education*, 68 (2) : 136-160.
- Kuş, E. (2009). *Nitel- Nitel araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lareau, A. (1997). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. A.H.Halsey, H. Lauder,P. Grown , A.S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy, Society* (p.703-717). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Lipset, S.M., Bendix, R. (1959). *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Marshall, G., Swift, A., Roberts, S. (1997). *Against the Odds? Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Marx, K. (1986). *Kapital (Birinci Cilt)* (Alaattin Bilgi, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (1994). *Selected Writings*. L. H. Simon (Ed.). Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Marx, K. (1998). Capital III. *Marx and Engels Collected Works* Vol. 37, New York: International Publishers.
- Marx, K. (2007). *Louis Bonaparte'in 18. Brumaire'i* (Sevim Belli, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K.(2013a). *Artı Değer Teorileri 1* (Yurdakul Fincancı, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K.(2013b). *Artı Değer Teorileri 2* (Yurdakul Fincancı, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (1992). *Alman İdeolojisi* (Sevim Belli, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (2011). *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri* (Muzaffer Erdost, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Matras, J.(1975). *Social Inequality, Stratification and Mobility*. New Jersey: Printece-Hall Inc.

- McNamee, S.J., Miller, R.K. (2004). The Meritocracy Myth. *Sociation Today*, 2 (1).  
<http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>.
- McNamee, S. J., Miller, R.K.,(2009). *The Meritocracy Myth*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mendras, H. (2008). *Sosyolojinin İlkeleri* (Buket Yılmaz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Miliband, R.(1969). *The State in Capitalist Society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Moots, B. L. (1970). *Community Background and Social Mobility: A Case Study of Ankara, Turkey*. Michigan: University Microfilms.
- Morrison, K. (2006). *Marx, Durkheim, Weber: Formation of Modern Social Thought*. London: SAGE.
- Nartgün, Ş.S., Yüksel, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2): 1-18.
- Öngen (Hoşgör), T. (1993 ). Teknoloji ve Emek: Bir Öncü Çalışma. *Toplum ve Bilim*, 56-61 Bahar :182-188.
- Öngen, T. (2002). Marx ve Sınıf. *Praksis Dergisi* 8: 9-28.  
<http://www.praksis.org/sayilar/sayi-8-sinif-tartismalari/>
- Önür, H. (2013). Gelir Düzeyinin Eğitim İmkanlarından Yararlanma Düzeyine Etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,18: 259-277.
- Özbudun, E. (1976). *Social Change and Political Participation in Turkey*. Princeton: Princeton University Press.
- Özcan, Y.Z. (1988). Occupational Structure and Social Mobility in Turkey. *METU Studies in Development*, 15 (1-2) : 151-182.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili bir Çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimde “Fırsat Eşitliği”ne Karşı “Hak Eşitliği”, *Yeniden İmece Dergisi*, 33: 38-44.

- Özüğurlu, M. (2002). Sınıf Çözümlemesinin Temel Sorunsalları, *Praksis Dergisi*, 8 : 29-50 <http://www.praksis.org/sayilar/sayi-8-sinif-tartismalari/>
- Parsons T.(1970). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. Robert R. Bell and Holger R. Stub (Eds). *The Sociology of Education: A Sourcebook*. Ontario: Irwin- Dorsey Ltd.
- Punch, K.F (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological Theory*. (Ümit Tatlıcan, Çev.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Sayılan F., Özkazanç, A.(2012). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet. F. Sayılan (Ed.). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* (s.103-142). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Scherger, S. and Savage, M.(2010). Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility. *The Sociological Review*, 58 (3): 406–428.
- Schumpeter J.(1955). *Imperialism and The Social Classes: Two Essays*. New York: Meridian Boks.
- Selçuk, F.Ü. (2006). İşçi Sınıfının Kapsamının Belirlenmesinde Bazı Marksist Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Temel Politik Sonuçları. *Türkiye'yi Sınıf Gerçeğiyle Anlamak* (s.32-43). İstanbul: SAV(Sosyal Araştırmalar Vakfı)
- Shortell, T. (t.y.). *Durkheim's Theory of Social Class* <http://www.brooklyn soc.org/courses/43.1/durkheim.html>
- Southworth, S.& Mickelson, R.A. (2007). The Interactive Effects of Race, Gender and School Composition on College Track Placement. *Social Forces*, 86 (2): 497-523.
- Sorokin, P. A. (1959). *Social and Cultural Mobility*. London: The Free Press of Glencoe Collier- Macmillan Ltd.
- Sönmez, A. (2007). The Transformation of Occupational Structure and Chance for Mobility in Turkey in the Context of Studies on Social-Class Mobility. *Bilig*. 41: 175-204.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal Sınıf Kökeni, eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. [www.sdergi.hacettepe.edu.tr/tsengonul.pdf](http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/tsengonul.pdf).

- Şengönül, T. (2007). *Toplumumuzda Eğitimin Dikey Sosyal Hareketliliğe Etkisi: İzmir'de Profesyonel Meslek Sahibi Bireyler Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şenses, F. (1999). Yükseköğretimde Öğrenciler: ODTÜ İktisat Bölümü Öğrenci Profili. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 26 (1-2): 179-201.
- Tan, M (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23 (2): 557-571.
- Tannock, S. (2008). The Problem of Education-Based Discrimination, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5): 439-449.
- Trading Action for Access (2008). The Myth of Meritocracy and the Failure to Remedy Structural Discrimination. *Harvard Law Review*, 121: 2156-2175.
- Treiman D. J.(1970). Industrialization and Social Stratification. E.O. Lauman (Ed.). *Social Stratification: Research and Theory for the 1970's*. Indianapolis: Bobbs-Merril.
- Turner, R. (1970). Sponsored and Contest Mobility and the School System. M. Tumin (Ed.). *Readings on Social Stratification (p.296-310.)* New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Bahadır Sina Şener, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Turner, B. (2000). *Statü* (Kemal İnal, Çev.). Ankara: Doruk Yayınları.
- Tüzün, G.(1982). Türkiye'de Toplumsal Devingenlik, *C. O. Tütengil'e Armağan*. İstanbul: İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayınları,173-207.
- Unat, N. A. (1974). Turkish External Migration and Social Mobility. P. Benedict,, E. Tümertekin, F. Mansur (Eds.). *Turkey: Geographic and Social Perspectives*. Netherlands: E:J. Brill.
- Ünal, L. I, Özsoy, S. (1999). Modern Türkiyenin Sisypus Miti: 'Eğitimde Fırsat Eşitliği. *75 Yılda Eğitim (s. 39-72)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayırışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vallet, L.A. (2001). Forty Years of Social Mobility in France: Change in Social Fluidity in the Light of Recent Models. *Revue Française de Sociologie*, 42: 5-64.

- Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.
- Weber, M.(2011). *Sosyoloji Yazıları* (Taha Parla, Çev.). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Westergaard, J. Resler, H.(1975). *Class in a Capitalist Society: A study of Contemporary Britain*. London: Heinemann.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labour: How Working Class Kids Gets Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wright, E.O., Singelmann, J. (1982). Proletarization in the Changing American Class Structure. *The American Journal of Sociology*, 88: 176-209.
- Yanıklar, C.(2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabaklaşma: Pierre Bourdieu'nun Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 22: 121-138.
- Yarç, S. (2011). Pierre Bourdieu'da Sosyal Sermaye Kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6 (1):125-135.
- Young, M. (1959). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*. New York: Random House.
- Zaidi, A., Zolyomi, E (2007). IntergenerationalTransmission of Disadvantages in EU Member States. *European Centre for Social Welfare Policy and Research Policy Brief*. [http://www.euro.centre.org/data/1183630844\\_53549.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1183630844_53549.pdf).

## EKLER

### EK A

#### EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK ARAŞTIRMASI SORU FORMU

Sayın Katılımcı,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora Programında “Eğitim-Toplumsal Hareketlilik İlişisine Dair Biyografik Bir Çözümleme” başlıklı bir tez çalışması için sizin de arasında bulunduğunuz üniversite mezunları hakkında bilgi toplamaktayım.

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan elinizdeki soru formu, ODTÜ'nün farklı bölümlerinden 1985-2010 yılları arasında mezun olmuş farklı toplumsal kesimlerden gelen katılımcıların görüşlerinin alınması için hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, katılımcıların toplumsal kökenleri ile bugünkü konumlarına dair profillerini genel hatlarıyla ortaya çıkarmak ve eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkiye dair görüşlerini değerlendirmektir.

Soru formuna vereceğiniz yanıtlar, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önem taşımaktadır. Bu soru formuyla elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kişi adı verilmeden toplu olarak değerlendirilecektir.

Göstereceğiniz özen ve sunacağınız katkı için teşekkür ederim.

e-posta: yesertorun@gmail.com

Yeşer Torun  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Politikası  
Doktora Öğrencisi

## BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz: 1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek

2) Yaşınız

1 ( ) 21-25

4 ( ) 36-40

7 ( ) 51 ve üzeri

2 ( ) 26-30

5 ( ) 41-45

3 ( ) 31-35

6 ( ) 46- 50

3) Mezun olduğunuz lise türü nedir?

1 ( ) Genel lise

4 ( ) Süper Lise

7 ( ) Özel Lise/ Kolej

2 ( ) Fen Lisesi

5 ( ) Meslek Lisesi

8 ( ) Diğer (Belirtiniz)

3 ( ) İmam Hatip lisesi

6 ( ) Anadolu Lisesi

.....

4) Mezun olduğunuz Lisans Programının adı nedir?

.....

5) Lisans Mezuniyet Yılıınız: .....

6) (Lisansüstü Öğrenim yaptıysanız cevaplayınız) Lisansüstü öğrenim durumunuz:

1 ( ) Yüksek Lisans

Üniversite:.....

Alan/Program: .....

2 ( ) Doktora

Üniversite: .....

Alan/Program: .....

3 ( ) Post Doktora

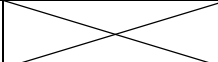
Üniversite: .....

Alan/Program: .....

7. Medeni Haliniz

1 ( ) BEKÂR			2 ( ) EVLİ
3. Hiç evlenmemiş	4. Boşanmış	5. Eşini kaybetmiş	
( )	( )	( )	

8) Durumuza uygun olan kısmı doldurunuz.

	Evlendiniz?	Boşandınız?	Eşinizi kaybettiniz?	Hiç evlenmedim
Kaç yıl önce	.....yıl	.....yıl	.....yıl	

BEKÂRSANIZ LÜTFEN 12. SORUYA GEÇİNİZ

9) (Yalnız evli olanlar cevaplandıracaktır) Eşinizin eğitim düzeyi nedir?

- 1 ( ) Okumaz yazmaz      4 ( ) Ortaokul      6 ( ) Üniversite  
 2 ( ) Okur-yazar      5 ( ) Lise/Meslek Lisesi      7 ( ) Y. Lisans/ Doktora  
 3 ( ) İlkokul

10) (Yalnız evli olanlar cevaplandıracaktır) Eşiniz çalışıyor mu?

- 1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

EĞER BU SORUYA CEVABINIZ HAYIR İSE 12. SORUYA GEÇİNİZ.

11) Eşinizin yaptığı iş nedir? .....

12) Kişisel aylık net geliriniz nedir?

- 1 ( ) 0- 1500 TL      4 ( ) 4501-6000 TL  
 2 ( ) 1501-3000 TL      5 ( ) 6001- 7500 TL  
 3 ( ) 3001-4500 TL      6 ( ) 7500 ve üzeri

13) Hanenize giren toplam aylık gelir nedir?

- 1 ( ) 0- 1500 TL      4 ( ) 4501-6000 TL  
 2 ( ) 1501-3000 TL      5 ( ) 6001- 7500 TL  
 3 ( ) 3001-4500 TL      6 ( ) 7500 ve üzeri

## BÖLÜM 2. İŞ YAŞAMI

14) Halen bir işte çalışmakta mısınız?      1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

EĞER BU SORUYA CEVABINIZ ‘HAYIR’ İSE LÜTFEN 22. SORUYA GEÇİNİZ.

15) Yaptığınız iş nedir? \_\_\_\_\_

16) Çalıştığınız kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

- 1 ( ) 1 yıldan az      3 ( ) 6-10 yıl      5 ( ) 16-20 yıl  
 2 ( ) 1-5 yıl      4 ( ) 11-15 yıl      6 ( ) 21 yıl ve üzeri

17) Daha önce iş değişikliğiniz oldu mu?      1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

EĞER BU SORUYA CEVABINIZ ‘HAYIR’ İSE 20. SORUYA GEÇİNİZ.

18) Kaç defa iş değiştirdiniz? .....

19) İş değişikliğinizde en önemli neden ya da nedenler nelerdi?

- 1 ( ) İşten çıkarılmak      3 ( ) Daha iyi gelecek vaat eden bir işe girmek  
 2 ( ) Daha yüksek ücretli bir işe girmek      4 ( ) Daha üst konumda/statüde çalışmak  
 5 ( ) Diğer. (Lütfen Belirtiniz) ...

20) Çalıştığınız kurumda konumunuz nedir?

- 1 ( ) İşyerinin sahibi      4 ( ) Ücretli çalışan  
 2 ( ) İşyerinin ortağı      5 ( ) Diğer (lütfen belirtiniz)  
 3 ( ) Ailenin/Aileden birinin işyerinde yönetici .....

21) (Ücretli çalışan iseniz yanıtlayınız) Çalıştığınız Kurumun türü ve kadronuz nedir?

Kurum Tipi	1 ( ) Kamu Kurumu	2 ( ) Özel Kurum	3 ( ) Diğer ..... (lütfen belirtiniz)
Statü	( ) Kadrolu (657'ye tabi)	( ) Süresiz Sözleşmeli	.....
	( ) Sözleşmeli (399'a tabi)	( ) Süreli Sözleşmeli	.....
	( ) Sözleşmeli (4B statüsünde)	( ) Diğer ..... (lütfen belirtiniz)	
	( ) Sözleşmeli (4C statüsünde)		
	( ) Diğer ..... (lütfen belirtiniz)		

### BÖLÜM 3. AİLE YAŞAMI

22) Anne ve babanızın eğitim düzeyi nedir?

	Anne	Baba
1. Okumaz-yazmaz	( )	( )
2. Okur-yazar	( )	( )
3. İlkokul	( )	( )
4. Ortaokul	( )	( )
5. Lise	( )	( )
6. Lisans	( )	( )
7. Lisansüstü (Yüksek Lisans/Doktora)	( )	( )

23) Öğrencilik (ilk-orta lise) yıllarınızda babanız çalışıyor muydu? 1 ( ) Evet

2 ( ) Hayır

(Emekli oldu ise eveti işaretleyiniz)

24) (Babası çalışanlar cevaplayacaktır) Öğrencilik yıllarınızda babanızın işi neydi? (Lütfen bizzat ne iş yaptığını belirtiniz. Örnek: Çay-kur da muhasebe memuru)

.....

25) Öğrencilik (ilk-orta lise) yıllarınızda anneniz çalışıyor mu(ydu)? 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır

( ) Hayır

26) (Annesi çalışanlar cevaplayacaktır) Annenizin işi neydi? (Lütfen açık olarak belirtiniz)

.....

27) Anne ve Babanızın işteki konumu aşağıdaki durumlardan hangisine uyuyor(du)?  
(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

	Anne	Baba
1. İşsiz, ara sıra iş bulduğunda çalışıyor(du).	( )	( )
2. Ücretli-maaşlı olarak bir kamu kuruluşunda çalışıyor(du).	( )	( )
3. Ücretli –maaşlı olarak birinin yanında ya da özel bir kuruluşta çalışıyor(du).	( )	( )
4. Kendi hesabına serbest çalışıyor ama yanında işçi çalıştırmıyor(du).	( )	( )
5. Kendi hesabına serbest çalışıyor, yanında kişi çalıştırıyor(du).	( )	( )
6. Emekli(idi).	( )	( )
7. Yurt dışında işçi(idi).	( )	( )
8. Kendi toprağında çiftçi(idi).	( )	( )
9. (yalnız anneler için) Ev kadını (idi).	( )	( )
10. Diğer (belirtiniz)	.....	.....

28) Kardeşiniz var mı? 1( ) Evet 2 ( )Hayır

(KARDEŞİNİZ YOKSA 31. SORUYA GEÇİNİZ)

29) Siz de dahil kaç kardeşiniz? ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ve üzeri

30) Kardeş(ler)inizin cinsiyetini ve eğitim düzeyini belirtir misiniz ?

Cinsiyeti Eğitim Düzeyi	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K	( ) K
	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E	( ) E
1.Okumaz- yazmaz	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okur-yazar	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3. İlkokul mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4.Ortaokul mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5.İlköğretim mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Lise mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7.Üniversite mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8. Y.Lisans/ Doktora	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

31) Öğrencilik yıllarınızda (ilk-orta lise) aileniz aşağıdakilerden hangilerine sahipti?

Ev	( )
Araba	( )
Yazlık ev	( )
Oturulan dışında bir	( )

başka ev	( )
Arazi/arsa	( )
Dükkan	( )

32) Öğrencilik yıllarınızda aileniz temel olarak hangi gelirle geçinmekteydi? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

Maaş/ücret	( )
Kira	( )
Kar	( )
Ticari gelir	( )
Tarımsal gelir	( )

Diğer (lütfen belirtiniz)	( )
.....	

33) Aşağıdakilerden hangisi/hangileri öğrencilik (ilk/orta/lise) yıllarınız boyunca ailenizle birlikte oturduğunuz evde -sizin kullanımınıza açık olarak- bulunmaktaydı ? (Lütfen işaretleyiniz)

Çalışma masası	( )
Çalışma odası	( )
Bilgisayar	( )
Günlük gazete	( )
Şiir kitapları ve romanlar	( )
Kasetçalar/VCD	( )

Hesap makinesi	( )
Sözlük	( )
Televizyon	( )
Ödevler için kullanılabilir kaynak kitaplar	( )

34) Ailenizin sahip olduğu sosyal çevreyi niteleyen aşağıdaki ifadelerden size en uygun seçeneği işaretleyiniz. (Öğrencilik yıllarınız ve iş hayatınızın ilk yıllarını göz önünde bulundurunuz)

	Evet	Hayır
Yarı zamanlı ya da tam zamanlı iş bulmamda etkili olabilen sosyal bağlantılara sahiptilerdi.	( )	( )
Gerektiğinde (örneğin başka bir kente yerleşsem) konut/oturacak yer bulmam konusunda yardımcı olan sosyal ilişkilere sahiptilerdi.	( )	( )
Eğitim hayatımla ilgili seçim yaparken beni yönlendiren, bilinçli kararlar almam için bana destek olan sosyal ilişkilere sahiptilerdi.	( )	( )
Yurtdışında okumak istesem bana destek olacak/yardımcı olacak sosyal bağlantılara sahiptilerdi.	( )	( )
Diğer (lütfen belirtiniz).....	( )	( )

35) Üniversiteye gitmeden önce en uzun süre yaşadığınız yerleşim yeri neresidir? (Lütfen tek seçenek işaretleyerek yanına isim belirtiniz)

- 1 ( ) Metropol kent merkezi (büyük şehir) .....
- 2 ( ) İl merkezi .....
- 3 ( ) İlçe .....
- 4 ( ) Belde/ Köy/ Bucak .....
- 5 ( ) Yurtdışı .....

36) Çocuğunuz var mı? 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır

ÇOCUĞUNUZ YOKSA 45. SORUYA GEÇİNİZ

37) Kaç çocuğunuz var?

( ) 1 tane ( ) 2 tane ( ) 3 tane ( ) 4 tane ( ) 5 ve üzeri

38) Çocuklarınızın yaşlarını, cinsiyetini ve eğitim düzeyini belirtir misiniz ?

1. ç. 2. ç. 3. ç. 4. ç. 5. ç. 6. ç. 7. ç. 8. ç. 9. ç.

Yaşı									
Cinsiyeti	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E	( )K ( )E
Eğitim Düzeyi									
1. Okumaz-yazmaz	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okur-yazar	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3. İlkokul mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4. Ortaokul mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5. İlköğretim mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Lise mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7. Üniversite mezunu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8. Lisansüstü	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

#### BÖLÜM 4. GELECEK BEKLENTİSİ

39) Çocuğunuzun okul hayatının hangi eğitim seviyesine kadar sürmesini dilersiniz?

	Kız çocuk	Erkek çocuk
İlkokul	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Üniversite (Lisans)	( )	( )
Yüksek Lisans/Doktora	( )	( )

40) Çocuğunuz için düşlediğiniz iş/meslek hangisidir?

Kız çocuk \_\_\_\_\_ Erkek çocuk \_\_\_\_\_

Kız çocuk \_\_\_\_\_ Erkek çocuk \_\_\_\_\_

41) Çocuğunuzun sahip olmasını istediğiniz iş/meslek için hangileri daha önemlidir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

1 ( ) İlgi ve yeteneği

2 ( ) Toplumsal fayda

3 ( ) Aile geleneğini sürdürme

4 ( ) Statü

5 ( ) İş güvenliği, istikrar

6 ( ) Onun tercihi

7 ( ) Gelir/Kazanç

8 ( ) İstihdam olanağı yüksek olan

9 ( ) Diğer (belirtiniz) .....

42) Çocuğunuzun akranlarına göre yukarıya doğru toplumsal hareketlilik (bir üst sınıfa geçme) şansı nedir?

- 1 ( ) Daha fazla  
 2 ( ) Onlar kadar iyi  
 3 ( ) Daha az  
 4 ( ) Diğer (belirtiniz) .....

(Eğer 42. soruya yanıtınız '2' ya da '4' üncü seçenekler ise 45. soruya geçiniz. Yanıtınız 'daha fazla' seçeneği ise 43. soruyu, 'daha az' seçeneği ise 44. soruyu cevaplandırınız)

43) Çocuğunuzun daha çok ilerleme şansına sahip olmasının nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- 1 ( ) Eğitimsel olanakları daha fazla  
 2 ( ) Sahip olduğu eğitim standartları daha yüksek  
 3 ( ) Ailesinin desteğiyle iş kuracak ekonomik güce sahip  
 4 ( ) Geçmişe nazaran iş fırsatları daha fazla  
 5 ( ) Geçmişe nazaran ücretler daha yüksek  
 6 ( ) Ebeveynleri olarak bizim toplumsal konumumuzun daha iyi olması  
 7 ( ) Diğer (belirtiniz) .....

44) Çocuğunuzun daha az ilerleme şansına sahip olmasının nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- 1 ( ) Okullarda öğrenciler arası rekabetin yarattığı dezavantaj  
 2 ( ) İş bulması için gerekli eğitimsel standartların yükselmesi  
 3 ( ) Ailesinin ekonomik gücü onu ekonomik olarak desteklemek açısından sınırlı  
 4 ( ) Geçmişe nazaran iş fırsatları daha az  
 5 ( ) Çalışma yaşamında yükselmek için sosyal ilişkilerin daha fazla önem kazanması  
 6 ( ) Ebeveynlerinin toplumsal konumlarının yeterince iyi olmaması  
 7 ( ) Diğer (belirtiniz) .....

## BÖLÜM 5 . MERİTOKRASİ VE EĞİTİM YOLUYLA TOPLUMSAL HAREKETLİLİK

45) Sizce bir insanın üst sosyal konumlara yükselmesinde ne gibi faktörler etkilidir?  
 (Aşağıdakilerden sizce en önemli olan 5 tanesini önem sırasını belirterek işaretleyiniz)

- |                                        |                                 |
|----------------------------------------|---------------------------------|
| ( ) Eğitim                             | ( ) Girişkenlik                 |
| ( ) Sıkı çalışma                       | ( ) Zeka, yetenek               |
| ( ) Kendine güven                      | ( ) Terbiye/nezaket             |
| ( ) Politik bağlantılar                | ( ) Yetiştirildiği sosyal çevre |
| ( ) Azim, tutku                        | ( ) Şans                        |
| ( ) Dış görünüm, sempati               | ( ) Ailedeki kültürel ortam     |
| ( ) Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri | ( ) Diğer (belirtiniz)          |

AŞAĞIDAKİ İFADELERDEN SİZE EN YAKIN GÖRÜŞÜ BELİRTEN SEÇENEĞİ İŞARETLEYİNİZ

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
46. Türkiye’de insanlar yaşamlarında başarılı olmak/tasarılarını gerçekleştirmek için -toplumsal ve ekonomik koşullar açısından- fırsat eşitliğine sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
47. Yetenekli ve azimli insanlar toplumsal kökeni ne olursa olsun eğitim yoluyla yüksek toplumsal konumlara erişebilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
48. İnsanlar karşılırlarına çıkan fırsatları iyi değerlendiremedikleri için vasıfsız olarak nitelendirilen işleri yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
49. Türkiye’de üst konumlara yükselmek için insanın geldiği sosyal sınıf sahip olduğu eğitimsel niteliklerden daha belirleyicidir.	( )	( )	( )	( )	( )
50. Türkiye’de kadın olmak çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaj anlamına gelmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
51. Türkiye’de insanlar azimli bir çalışmanın mükâfatını mutlaka almaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
52. Eğer bazı insanlar diğerlerinden daha zeki ve yetenekli ise bu insanlar şanslıdır ama bundan dolayı daha fazla kazanmayı hak etmezler.	( )	( )	( )	( )	( )
53. Türkiye’de insanların sahip olduğu eğitimsel nitelikler ile bir işte istihdam edilme olasılığı arasında çok güçlü bir bağ vardır.	( )	( )	( )	( )	( )

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
54. Türkiye’de tüm görev ve konumlar herkese açıktır.	( )	( )	( )	( )	( )
55. Türkiye’de insanlar etnik kökenleri nedeniyle çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
56. Türkiye’de azınlıktaki dinsel/mezhepsel aidiyetlere sahip insanlar çalışma yaşamında yükselme/terfi etme açısından bir dezavantaja sahip olabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
57. Türkiye’de kişinin geldiği sosyal sınıf, eğitimsel başarıyı giderek daha çok etkilemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
58. Türkiye’de kişinin alt sosyo-ekonomik konumdaki bir aileden gelmesi -eğitim hayatında ona sunulan burs, yardım gibi olanaklar sayesinde-başarılı olmasının önünde bir engel oluşturmaz.	( )	( )	( )	( )	( )
59. Yoksulluk birincil olarak kişinin kendi edimlerinin bir sonucudur.	( )	( )	( )	( )	( )
60. Türkiye’de insanların üst sosyal konumlara yükselmesinde sahip oldukları sosyal/politik bağlantılar, sahip oldukları eğitimsel niteliklerden daha önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

E-mail adresiniz: .....

(Bu e-mail adresi, bu çalışmanın parçası olarak katılımcılardan bazılarıyla yapılması planlanan mülakat için istenmektedir.)

**EK B****EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK ARAŞTIRMASI GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme no :

Görüşme yeri /Şehir:

Görüşme yapılan kişi :

Tarih :

Başlangıç:

Bitiş:

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora Programında “Eğitim-Toplumsal Hareketlilik İlişkisine Dair Biyografik Bir Çözümleme” başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmanın amacı, ODTÜ’nün farklı bölümlerinden 1985-2010 yılları arasında mezun olmuş farklı toplumsal kesimlerden gelen katılımcıların bugünkü toplumsal konumları ve yaşam biçimleriyle eğitimleri arasındaki ilişkiye yönelik kavrayışlarını ortaya çıkarmaktır. Yapılacak görüşmelerde katılımcılara kendi hayat hikayeleri (aile, eğitim hayatı ve iş deneyimleri) hakkında sorular yöneltilecek, onların mevcut toplumsal konumlarını elde etme süreçleri ve bu süreçte rol oynayan faktörleri nasıl değerlendirdikleri, yaşam biçimleri ile eğitimleri arasındaki ilişkiyi nasıl kavradıkları üzerinde durulacaktır.

Sorulara verilen yanıtlar yalnızca söz konusu araştırma için kullanılacak, adınız araştırma sonuçları yazılırken rapora yansıtılmayacaktır. Sizin için sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Böylece, hem zamanı daha verimli kullanmak, hem de verdiğiniz yanıtları daha ayrıntılı bir şekilde kaydetmek mümkün olabilecektir.

Araştırmada yer alan sorulara geçmek için izninizi rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

e-posta: yesertorun@gmail.com

Yeşer Torun  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması  
Doktora Öğrencisi



9) Hanenize giren toplam aylık gelir nedir?

- 1 ( ) 700 TL ve daha az  
 2 ( ) 701-1500 TL  
 3 ( ) 1501-3000 TL  
 4 ( ) 3001-4500 TL  
 5 ( ) 4501-6000 TL  
 6 ( ) 6001 ve üzeri

10) Yaptığınız iş nedir? (Lütfen bizzat ne iş yaptığınızı belirtiniz.)

.....

11) Çalıştığınız kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

- 1 ( ) 1 yıldan az  
 2 ( ) 1-5  
 3 ( ) 6-10  
 4 ( ) 11-15  
 5 ( ) 16-20  
 6 ( ) 21 ve üzeri

12) Çalıştığınız kurumda konumunuz nedir?

- 1 ( ) İşyerinin sahibi  
 2 ( ) İşyerinin ortağı  
 3 ( ) Ailenin işyerinde yönetici  
 4 ( ) Ücretli çalışan  
 13) Çalıştığınız Kurum/ Statünüz

Kurum Tipi	1 ( ) Kamu Kurumu	2 ( ) Özel Kurum	3 ( ) Diğer ..... (lütfen belirtiniz)
Statü	4 ( ) Kadrolu (657'ye tabi)	9 ( ) Süresiz Sözleşmeli	.....
	5 ( ) Sözleşmeli (399'a tabi)	10 ( ) Süreli Sözleşmeli	.....
	6 ( ) Sözleşmeli (4B statüsünde)	11 ( ) Diğer.....	.....
	7 ( ) Sözleşmeli (4C statüsünde)		
	8 ( ) Diğer..... .....		

14) Öğrencilik yıllarınızda aileniz temel olarak hangi gelirle geçinmekteydi? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

Maaş/ücret	( )
Kira	( )
Kar	( )
Ticari gelir	( )
Tarımsal gelir	( )
Diğer (lütfen belirtiniz).....	( )

## BÖLÜM 2

### AİLE

1. Öğrencilik hayatınız süresince ebeveynleriniz (ve varsa diğer aile fertleri) ne işle meşguldü ve aileniz nasıl geçinmekteydi?

- Anne ve babanızın iş yaşamı hakkında bilgi verir misiniz? Düzenli bir gelirleri var mıydı? Mesleki yaşamları tekdüze miydi? Yaptıkları işten ayrıldıkları oldu mu? Terfi alma, başka bir işe geçme vb. durumlar sözkonusu oldu mu? İşle ve/veya meslekleri ile ilgili sorunlar yaşadılar mı? Eğer yaşadılarsa bunlar aile yaşantısını etkiledi mi? Nasıl?

- Aile bireylerinin eğitim düzeyleri hakkında bilgi verir misiniz? Kardeşleriniz var mı? Ne iş yapıyorlar?

-Ailenizin sahip oldukları maddi varlıkları (her türlü gayrimenkulü, gelir getiren tüm ekonomik kaynakları) dikkate aldığınızda varlıklı bir aile sayılır mıydınız? Bu varlıklar size eğitiminiz açısından ne gibi avantajlar sağladı? Eğer maddi olarak sınırlı olanaklara sahip bir aileden geliyorsanız bu sınırlılıklar/yoksunluklar eğitiminiz için dezavantajlar getirdi mi? Ne açıdan?

2. Ailenizi sosyal, kültürel ve politik olarak nasıl betimlersiniz?

- Öğrencilik hayatınız süresince ailenizdeki bireylerin kültürel etkinliklere katılımı nasıldı? (Kitap, gazete okumak, tiyatroya, sinemaya gitmek vb.) Anne babanız roman okur muydu? Günlük gazete alınır mıydı? Hangi gazete? Evde kitap, roman, ansiklopedi bulunur muydu? Kasetçalar, sözlük, TV, video, bilgisayar vb. olanaklara sahip miydiniz? Ailece ya da arkadaşlarınızla sinemaya gider miydiniz? Tatile gider miydiniz? Aileniz/ebeveynleriniz yurtdışına (gezi/başka amaçla) gider miydi? Siz gittiniz mi? Hangi amaçla?

-Onların içinde yaşadığı toplumda kurdukları sosyal ve kültürel ilişkileri nitelendirmek istesenez en çok ne gibi özelliklerine vurgu yaparsınız? Ailenizin sosyal çevresinde en çok hangi meslek grubundan insanlar vardı? En çok hangi politik çevreden insanlarla birlikte olurlardı?

3. Ailenizle en uzun süre yaşadığınız yerleşim yeri hakkında bilgi verir misiniz?

- Ailenizle birlikte en uzun süre birlikte yaşadığınız yerleşim yeri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Bu yerleşim yerinin sosyal ve kültürel anlamda sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar nelerdi?

### EĞİTİM

1. Eğitim sizin için ne ifade etmekteydi?

- Okuldan ne umuyordunuz? Okula gitmek sizin için bir zorunluluk muydu yoksa severek mi okudunuz? Kendinizi başarılı bir öğrenci olarak hatırlıyor musunuz? Sizce başarınızı neler etkiliyordu? Başarınızda ailenizin bir rolü var mıydı? (Varsa) ne ölçüde? Yoksa başarınızın kaynağı neydi? Daha çok kişisel yeteneğinizle mi ilgiliydi?

## 2. Aileniz sizin eğitiminizi önemsiyor muydu?

- Aileniz ve yakın çevreniz eğitime nasıl bir anlam yüklüyorlardı? Okuldaki başarınız onlar için ne anlam ifade etmekteydi?
- Ailenizin sizin eğitiminizle ilgili istek ve beklentileri nelerdi? Bunlar aldığınız kararları nasıl etkiledi? Örnek verebilir misiniz? (gidilen okul-tercih edilen lise alanı-tercih edilen yüksek öğretim programı ve dolayısıyla meslek vb)
- Aileniz sizin hangi alanda yükseköğrenim görmeyi isterdi? Ailenizin sizi yönlendirmek istediği/girmeyi için teşvik ettiği yükseköğretim programlarını onlar için cazip kılan en önemli özellik/özellikler ne(ler) idi?
- Aileniz ve/ya aile çevrenizde yükseköğrenim görmüş ya da devam eden kimseler var mıydı? Onların sizin eğitim kararlarınızda etkisi oldu mu? Nasıl?

## İŞ HAYATI

### 1. İş hayatınız ve iş tecrübelerinizden bahsedebilir misiniz?

- Mezun olmadan önce çalıştınız mı? Bugüne kadar çalıştığınız iş/işler için iş bulma sürecinizden bahsedebilir misiniz? Üniversite sonrası dönemde iş bulmakta zorlandınız mı? Nasıl bir süreç işledi? Sosyal çevreniz bu süreçte devreye girdi mi? Ailenizden uzakta mı aynı yerleşim yerinde mi iş aradınız? Neden?
- İş ararken ne tür özelliklerinizin sizi ön plana çıkarttığını düşünüyorsunuz? Bu süreçte bir sınava ya da mülakata girdiniz mi? Bu mülakatta /sınavda başarılı olmanın formülü sizce nedir? Sizce, iş için eleme yapılırken adaylarda ne gibi özellikler aranıyor?
- Daha önce iş değişikliği yaptınız mı? Hangi nedenle?

### 2. Bugün sahip olduğunuz sosyo-ekonomik koşullarda olmanızı hangi faktörlerle ilişkilendiriyorsunuz?

- İçinde bulunduğunuz sosyo-ekonomik konumu en çok hangi faktörler (iyi bir eğitim almış olma, çok çalışma, kişisel yetenek, zeka, işgücü piyasasının genişlemesi, artan iş fırsatları, işsizlik, daralan iş olanakları, ailenin varlıklı olması/toplumda nüfuz sahibi bir aileye sahip olmak gibi) belirlemektedir?
- Sahip olduğunuz kültürel kimlik ( ya da etnik/ dinsel/mezhepsel aidiyet) iş hayatınızda yükselme ve üst konuma ilerleme açısından olumlu ya da olumsuz anlamda bir etki yarattı mı? Çevrenizdeki insanların bu tür bir deneyimleri olduğunu duydunuz mu?
- İş hayatınızda yükselme ve üst konuma ilerleme açısından cinsiyetiniz ile ilgili bir avantaj/ dezavantaj yaşadınız mı? Nasıl?

### 3. İş hayatında ilerlemek/ üst konumlara geçmek için en etkili olduğunu düşündüğünüz faktörler nelerdir?

- Sizce bu konuda zekâ ve çalışma mı yoksa nüfuz, itibar, sosyal/siyasal bağlantılar vb mi daha önemli bir etkiye sahiptir? Neden?

## MERİTOKRASİ VE SOSYAL HAREKETLİLİK

1. Sizce insanın eğitim hayatındaki başarıyı en çok ne etkilemektedir? Neden?

- Sizce bir insanın eğitimsel başarısında kişinin kendi isteği, yeteneği, beklentileri ve çabası mı daha etkilidir, yoksa içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortam, sahip olduğu olanaklar ve ailesel/çevresel faktörler mi?

- Öğrencilik hayatınızı göz önünde bulundurduğunuzda, sizce ailenizin sosyo-ekonomik durumu/sahip olduğunuz kültürel kimlik ( ya da etnik/ dinsel/mezhepsel aidiyet) eğitim hayatınızda olumlu ya da olumsuz anlamda bir etki yarattı mı? Nasıl?

- Eğitimsel başarınız açısından cinsiyetiniz ile ilgili bir avantaj/ dezavantaj yaşadınız mı? Bu konuda çevrenizdeki insanlarla ilgili gözlemlerinizi/tanıklıklarınızdan bahsedebilir misiniz?

2. Sizce Türkiye’de insanlar eğitim yoluyla istedikleri mesleklere/toplumsal konumlara ulaşabilmekte midir?

- Sizce eğitim insanın istediği hedeflere ulaşması açısından ne anlam ifade etmektedir? (örneğin iş bulma/daha üst konumlara yükselme açısından etkisi nedir)

- Almış olduğunuz eğitim, sizin kişisel olarak iş bulmanız ve üst sosyal konumlara yükselmeniz açısından etkili oldu mu? Sizce bu etki ne ölçüde belirleyicidir?

3. Nasıl bir gelecek beklentisi kurmuştunuz? Bir sosyal hareketlilik beklentiniz var mıydı?

- Babanızın ve/veya annenizin sahip olduğu toplumsal konuma göre kendi konumunuzu nasıl görüyorsunuz? (Sosyo-ekonomik olarak) -Toplumsal konumunuzu ana-babanızdan farklı görüyorsanız, bu farkın oluşumunda -eğitimin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

-Eğer mevcut çevrenizden daha farklı bir çevrede yetişmiş olsaydınız, daha farklı bir toplumsal konumda olabileceğinizi düşünüyor musunuz?

## GELECEK BEKLENTİSİ

1. Çocuklarınızın eğitimi ve sahip olacakları toplumsal konum ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

- Çocuklarınız var mı? Kaç yaşındalar? Cinsiyetleri nedir? Onun/Onların okul hayatının hangi eğitim seviyesine kadar sürmesini dilersiniz? Onlar için düşlediğiniz meslek hangisidir? (kız ve erkek çocuklar için ayrı ayrı belirtir misiniz?) Neden bu mesleği düşündünüz?

- Çocuklarınızın sizden daha yukarıda (üst toplumsal konumda) olmasını mı istersiniz, yoksa size benzer bir hayat kurması yeterli mi? Onların sizden daha iyi bir toplumsal konumda olacağını düşünüyorsanız bunun nedeni ne? Daha iyi bir eğitim mi? Başka?

-Akranları ile kıyasladığınızda çocuğunuzun toplumsal hareketlilik şansını nasıl görüyorsunuz? Daha çok/daha az şanslı olduğunu düşünüyorsanız neden?

- Sizce günümüzdeki çocukları eğitim ve işle ilgili neler bekliyor? Kendi çocukluğunuzu dikkate alarak geçmişle bir kıyaslama yapar mısınız?

## EK C.1

### GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER

AME-1 : Erkek. İzmir doğumlu. Ailesi Giritli. Baba lise mezunu, sanayici. Baba, üniversiteye başlıyor ancak ailevi nedenlerle devam edemiyor, daha sonra Amerikan Marshall Yardım Planı ile ilgili bir firmada yüksek maaşla çalışıyor, sonra kendi işini kuruyor. İzmir’de elektrikle ilgili üretim yapan bir fabrikası var. Anne, ev kadını, ilkokul mezunu, bir kız kardeşi var, eczacı. Katılımcı, ortaokul ve liseyi İzmir’de özel bir lisede okuyor. Her türlü sosyal ve kültürel olanaklara sahip. Eğitim çok önemli görülüyor. Başarılı bir öğrencilik hayatı. ODTÜ Elektronikten mezun olduğu yıllarda (1985) bu alanda rahatlıkla iş buluyor. Sektör bu alanlarda eğitilmiş kimselere aç. İş bulma konusunda babasının sosyal ilişkileri etkili oluyor. Mühendislik kadrosuyla başlıyor zamanla kariyerinde yükseliyor. Philip Morris gibi büyük firmalarda üst düzey yöneticilik yapmış ve oradan emekli. İzmir’de yaşıyor.

AME-2 : Erkek. Ankara doğumlu. Baba ve anne ilkokul mezunu. Baba ayakkabı imalatçısı, anne ev kadını. 3 erkek kardeşler. Kendisi ortanca çocuk. Lise çağlarında baba iflas ediyor, maddi anlamda sorun yaşanıyor. Ağabey okulu bırakmaya karar veriyor, ‘kardeşim okusun’ diyor. Maddi ihtiyaçları karşılamak için kendisi de liseden itibaren tüm okul hayatı ve üniversite yıllarında yazları çalışmak durumunda kalıyor. Zaman zaman okul sezonu da. Aynı dönem baba rahatsızlandığı için ailenin yükü çocukların omuzlarında. “Fakir” ya da “kıt kanaat geçinen” bir aile. Okumaya önem veren bir aile. Eğitimde başarı sosyal bir övünç kaynağı. Başarılı bir öğrencilik. Maden Mühendisliği Mezunu. Üniversiteden sonra, Bir Devlet Firmasının Maden İşletmelerinde fabrikada çalışıyor. Mardin, Eskişehir ve en son Ankara’ya tayin. Memuriyet. Sözleşmeli Personel olarak - kadro karşılığı- çalışıyor. Daha sonra istifa ediyor ve arkadaşının firmasına ortak oluyor. Maden ve Kimya Sektörü Sanayi. Ankara’da yaşıyor.

AFK-3 : Kadın. Ankara doğumlu. Baba ve anne ortaokul mezunu. Baba Yüksek İslam Enstitüsü diye bir kurumda idari memurluk yapıyor, anne ev kadını. Üç kardeşler. Kız kardeş, psikolog, özel bir şirkette çalışıyor. Erkek kardeş, doktor, Amerika’da yaşıyor. 12 yaşında iken anne ve babası ayrılıyor. Ekonomik anlamda biraz zorlanmalarına neden oluyor. Anne dikiş-nakış yapıyor. Üniversite hayatı boyunca 2. sınıftan itibaren part-time işlerde çalışıyor. Lisans Mezuniyeti Biyoloji Bölümü. Ortaokuldaki ailevi sorunlar başarısını etkiliyor. Üniversitede başarılı bir öğrencilik. Aile için okumak önemli. Gurur duyuyorlar. Üniversite sonrası özel bir okulda 3 yıl fen bilgisi öğretmenliği. Sonra Malatya’da bir hastanede biyolog olarak çalışıyor. Ankara’ya dönüş. Bir sağlık kurumunda idareci. Ankara’da yaşıyor.

AİE-4 : Erkek. İstanbul doğumlu. Baba mühendis, anne ev kadını. Baba ilkönce İstanbul belediyesinde memur, sonra istifa ediyor ve özel sektörde çalışıyor. Büyük bir holding’te genel müdürlük yapıyor. Ardından aynı kurumun Yönetim Kurulu Bşk. Yardımcısı. Bir kardeş, üniversite mezunu, bir reklam firmasında metin yazarı. İstanbul’un sayılı okullarından birinden (özel Saint Joseph’den) mezuniyet. Kültürel ve sosyal sermaye açısından iyi olanaklara sahip. Başarılı bir öğrencilik hayatı oluyor. ODTÜ iktisat mezuniyet. Yurtdışında (Oslo) burslu olarak master. Dönüşte İstanbul X Odasında araştırmacı. Daha

sonra iyi iş koşuları nedeniyle X Elektronikte çalışıyor. Sonra Adapazarında bir firmaya ortak oluyor: ticaret yapıyor. Firmada genel müdür pozisyonunda. Daha sonra X Üniversitesinde öğretim görevlisi ve sonra Ankara'da X Üniversitesinde öğretim görevlisi oluyor. Ankara'da yaşıyor.

ABK-5 :Kadın. Ankara doğumlu. Baba ilkokul mezunu, annenin okula gitmemiş ancak fabrikada çalışırken okuma yazma öğreniyor. Anne ve baba x fabrikasında işçi olarak çalışıyor. Aynı yerden emekliler. Yoksul bir aile. 4 kardeşler: bir ağabey, iki abla. Hepsi liseden mezunlar ve sonra çalışmışlar. Bir abla hala çalışıyor, ötekisi emekli. Erkek kardeş yurtdışında yaşıyor. Kendisi kardeşler arasında üniversite okuyan tek çocuk. Bunu çok zeki bir çocuk olmasına bağlıyor. İlkokula erken başlıyor, birinci sınıfta iken okulda bir komisyon kuruluyor ve daha 5.5 yaşında dördüncü sınıfta okuyabileceği söyleniyor. Ancak ağabey de aynı okulda olduğundan üst sınıfa gitmiyor çünkü ağabeyin bundan dolayı bir mağduriyet yaşamasını istemiyorlar. Çocukken kitap ansiklopedi gibi kültürel olanaklar sağlanmaya çalışılıyor, aile eğitimi çok önemsiyor. Ankara'da büyümesine rağmen aile Mamak'ta oturduğu için küçük bir köy/kasaba hayatı içinde gibiler. Üniversite lisans: Psikoloji. Çok başarılı bir öğrencilik. Öğrencilik sırasında çalışıyor, part time işler buluyor. Masrafları karşılamak için. Mezuniyetten sonra evlilik, sonra da iş. Büyük firmalarda çeşitli işler (büro elemanı, sekreterlik vb. işler) yapıyor. En son personel koordinatörü. Eşi aynı okul mezunu. Çok büyük bir firmada üst düzey yöneticilik yapıyor. Maddi anlamda çok büyük bir "sıçrama" yaşıyorlar. Ancak şu anda hem kendisi hem de eşi emekliler. Ankara'da yaşıyor.

AEK-6 :Kadın. Avustralya Doğumlu. Baba Dil Tarih Coğrafya Fakültesi filoloji mezunu, anne Çapa Eğitim Enstitüsü mezunu. Çocukluk yıllarında aile Türkiye'de. Baba Hava Trafik Kontrolü, Anne önce öğretmen, sonra Hava Trafik Kontrolü. Daha sonra aile Avustralya'ya göç ediyor. Anne ve baba orada çeşitli işler yapıyorlar. Baba pil fabrikası, plastik fabrikası vb. yerlerde işçi olarak çalışıyor. Sonra kendi plastik üretim işinde kariyer yapıyor ve imalat müdürü oluyor en sonunda. Anne, Türkçe tercümanlık yapıyor. On kardeşler. Diğer kardeşlerin hepsi de yüksekokul okuyorlar. Kardeşlerin hiçbiri Türkiye'ye dönmüyor, anne-baba ayrılınca kendisi annesiyle Türkiye'ye dönüyor. Liseyi Türkiye'de bitiriyor. ODTÜ İngilizce Öğretmenliğini bitiriyor ve mezuniyet sonrası öğretmenlik yapıyor. Daha sonra da bir kamu kurumunda Daire Bşk. Ankara'da yaşıyor.

BME-7 :Erkek. Samsun doğumlu. Anne ve baba her ikisi de ilkokul öğretmeni. Çocukluk lise sona kadar Samsun'da sürüyor. Maddi olarak sınırlı olanaklara sahipler. Bir ablası var. O da üniversiteyi bitiriyor. Doktora yapıyor. Yurtdışında yaşıyor. Aile eğitime çok önem veriyor. Kültürel anlamda da çok destek veriyorlar. Başarılı öğrencilik yılları geçiriyor. Dershanede burslu okuyor. Genel lise mezunu. ODTÜ Elektrik-Elektronik Mühendisliği mezunu. Mezuniyet sonrası çeşitli firmalarda mühendislik yapıyor. Daha sonra kendi şirketini kuruyor. Halen kendi şirketinde yönetici. İstanbul'da yaşıyor.

BME-8 : Erkek. Sivas doğumlu. Alevi bir aileden geliyor. Aile çiftçilikle geçiniyor. Annenin okuma- yazması yok. Baba ilkokul 3. sınıftan terk, ancak kendini geliştirmiş, okumaya çok meraklı. Sekiz kardeşler. üçü erkek., beşi kadın. Kadınlar ilkokulu bitiriyorlar. Köyde erkekleri okutmaya yönelik bir eğilim var. bu nedenle erkekler Ankara'ya gönderiliyorlar, büyük ağabey liseyi bitiriyor, ancak siyasi olaylar nedeniyle üniversiteye devam edemiyor,

ortanca ağabey de okulu bırakıyor ve ikisi birlikte Ankara’da çalışmaya başlıyorlar.. Kendisi de ilkokul 3’e kadar köyde okuyor, ancak köye öğretmen gelmeyince 3. sınıftan itibaren ağabeylerinin yanına Ankara’ya gönderiliyor. Yazları köye gidip çalışıyor. Öğrencilik hayatı boyunca ağabeylerinin desteğinin yanı sıra, kendi geçimini kendisi sağlamaya çalışıyor. İnşaatta çalışıyor, sıvacılık yapıyor örneğin. Okul kütüphanesinde çalışıyor vb. ODTÜ Maden Mühendisliği mezunu. Mezuniyet sonrası çeşitli özel firmalarda çalışıyor. En son kendi işini kuruyor. Yönetici ve işyerinin ortağı. Ankara’da yaşıyor.

BFE-9 : Erkek. Ankara doğumlu. Baba kamu kurumunda uzman müdür, anne iki ya da üç değişik kurumda muhasebeci olarak çalışıyor. Şu an emekliler. Orta halli bir aileden geliyor. Kültürel anlamda olanakları iyi. Bir kardeş, ODTÜ Jeoloji’den mezun, özel bir şirkette çalışıyor. Aile eğitime önem veriyor. Başarılı bir öğrencilik hayatı geçiriyor. ODTÜ matematiğe oldukça yüksek bir puanla giriyor; puanıyla Elektronik Mühendisliği bile kazanabiliyorken kendisi Matematikçi olmak istiyor ve oluyor da. Mezuniyet sonrası yurtdışında master ve doktora. Türkiye’de özel bir üniversitede öğretim üyesi. Ankara’da yaşıyor.

BİK-10 : Kadın. Polatlı doğumlu, İzmir’de büyümüş. Baba lise mezunu, anne ortaokul, baba ast subaylıktan emekli, anne ev kadını. Beş kardeşler, en büyük ve en küçük üniversite okumuyor ama diğerleri okuyor. Ağabey İngilizce öğretmeni, büyük abla bilgisayar operatörü, küçük abla bankacı, küçük kardeş gümrük komisyoncusu. En büyük iki kardeş şu an emekliler. Aile eğitime önem veriyor. Dar gelirlili bir aile. Kardeşlerin hepsi genel lisede okuyor, yalnız kendisi Anadolu lisesi sınavında İzmir’de çok popüler olan özel bir liseyi kazanıyor. Tercihlerini bilinçsiz yapıyor. Aile göndermek istemiyor, ancak dayısının geliri yüksek, O ısrar ediyor masrafları karşılamak için. Okula yazılıyor ama adaptasyonu çok zor oluyor, çok yalnız hissediyor kendisini. Dayısına yük olmak istemiyor, ikinci yıldan sonra da burs kazanıyor. ODTÜ Kamu Kamu Yönetimi bölümünü kazanıyor. Mezuniyet sonrası ODTÜ Rektörlük’te asistanlık yapıyor, sonra özel kurumlarda iş buluyor, ihracatta çalışıyor, yurtdışı eğitim işinde, Üniversite olimpiyatlarında, ambalaj fabrikasında çalışıyor. En son bir çevirmenlik firmasında iş buluyor. Ankara’da yaşıyor.

BBE-11 : Erkek. Hakkari doğumlu. Anne ve baba ikisi de ilkokulu bitirmiyorlar. Dedeler zamanında varlıklı bir aile, bir aşiret. Sonra kente göç edilince o yapı çözülüyor. Baba çalışırken hizmet-içi eğitimle kendini geliştirme şansı buluyor. Baba Köy hizmetlerinde işçi olarak çalışıyor, anne “ev kadını”. Babanın emekliliğinden sonra aile Hakkariden Ankara’ya göç ediyor. Bu sırada kendisi lise çağında. İlkokul ve ortaokulu Hakkari’de, liseyi Anakara’da okuyor. 7 kardeşler. 4’ü kadın, 2 si erkek. Eğitime önem veren bir aile. Yalnızca bir abisi ile kendisi üniversite okuyor. Diğerleri sadece liseyi bitiriyorlar. Abisi ODTÜ Kamu Yönetimi mezunu, özel bir bankada çalışıyor. Sınırlı maddi olanaklara sahipler. ODTÜ Psikoloji. Sonra yüksek lisans ve doktora yapıyor. Yüksek Lisans yaparken birkaç farklı kurumda/üniversitede psikolog olarak çalışıyor. Daha sonra da bir kamu üniversitesine asistan olarak alınıyor. Şu an aynı üniversitede öğretim üyesi ve kendine ait bir ofisi var. Ankara’da yaşıyor.

BEK-12 : Kadın. İstanbul Bakırköy doğumlu. Anne okuma yazma biliyor ve ev kadını. Anne-baba çocukluktan itibaren ayrı, bu nedenle anne tekstil fabrikasından iş alıyor, dikiş

vb. çalışıp para kazanıyor. öğrencilik çağında annesi ile dayısının evinde yaşıyorlar. Dayı maddi anlamda da destek oluyor. Sınırlı maddi olanakları var. Baba çekirdekten yetişme müteahhit, ancak hayatlarında pek bir etkisi olmuyor. İki kardeşler. Abla da üniversite mezunu. İstanbul'da büyüyor. Çok başarılı bir öğrenci değil. ama üniversite okuması gerektiğini, başka çıkar yolu olmadığını düşünüyor. ODTÜ Kimya Öğretmenliğini bitiriyor. Mezuniyet sonrası MEB'de öğretmenlik yapıyor. İzmir'de yaşıyor.

CME-13 : Erkek. Aile Balkan göçmeni. Ankara doğumlu. Anne ve baba lise mezunu. Anne ev kadını, baba kendi hesabına serbest çalışmış (bakkal dükkanı var), şu anda emekli. 3 kardeşler. İki kız kardeşin ikisi de üniversitede okumuş, biri Amerika'da yaşıyor, master için gidiyor ve orada kalıyor. Diğeri bankada çalışıyor. Özellikle anne çocukların eğitimine çok önem veriyor. Çok başarılı olmayan bir eğitim hayatı var. Yalnızca belirli derslere ilgisi var. ODTÜ'ye Metalurji Mühendisliği ile giriyor ancak sonra Havacılık Mühendisliğine geçiş yapıyor ve bu bölümü bitiriyor. Mezuniyet sonrası 1 yıl açıkta kalıyor, sonra bir havayolu firmasına mühendis olarak giriyor. Şu anda aynı firmada ve ona bağlı bir şirkette yönetici. İstanbul'da yaşıyor.

CME-14 : Erkek. Ankara doğumlu. Baba lise mezunu, anne hemşirelik okulunu bitirmiş. Baba elektrik teknikeri, anne hemşire. Her ikisi de memur olarak çalışıyorlar. Ancak baba, kendisi 12 yaşındayken vefat ediyor. Anne de kendisi lise sonda iken emekli oluyor. 2 kardeşler. Ablası var ve liseyi bitirince evleniyor, şu an belediyede çalışıyor. Anne eğitime önem veriyor. Her sınav öncesi mutlaka dershaneye gönderiyor. İlkokul sonrasında Anadolu lisesini lise çıkışında ise ODTÜ Mimarlık Fakültesini kazanıyor. Kültürel anlamda destekleyici bir çevre var. Mezuniyet sonrası İzmir'de arkadaşının kurduğu ofise ortak oluyor. Ortak olduğu bir mimarlık bürosu var. İzmir'de yaşıyor.

CFK-15 : Kadın. İzmir/Tire doğumlu. Baba Üniversite Mezunu, anne ilkokul. Baba ilçe tarım müdürlüğünden emekli veteriner, anne "ev kadını". 2 kardeşler. Erkek kardeş de üniversite mezunu. Öğretmen olarak çalışıyor. Orta gelirli bir aile. Baba hem kültürel anlamda hem de eğitimleri için çocuklarını çok destekliyor. Her türlü olanağı sağlamaya çalışıyor. Başarılı bir öğrencilik hayatı olmuş. Lisede derece yapıyor. ODTÜ Fizik mezunu. Mezuniyet sonrası MEB'de öğretmenlik yapıyor. İzmir'de yaşıyor.

CİE-16 :Erkek. Samsun doğumlu. Baba veteriner, çalıştığı kurumda idareci (müdür muavini) konumunda, anne ev kadını. 3 kardeşler. Kardeşlerin ikisi de kadın. Tümü üniversite mezunu. Biri veteriner, diğeri istatistikçi. Her ikisi de devlet memuru olarak çalışıyor, ancak biri emekli olmuş. Emekli olan şu an özel kurumda çalışmakta. Aile kültürel ve sosyal anlamda destekleyici. Okumak çok önemli. Katılımcı başarılı bir eğitim hayatı geçiriyor. Samsun'da Anadolu Lisesi'ni bitiriyor. ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi mezunu. Mezuniyetten sonra bir süre geçici işlerle uğraşıyor. TRT'de radyo programı yapımcısı. Ankara'da yaşıyor.

CBE-17 : Erkek. Antalya/Manavgat doğumlu. Anne okuma yazma bilmiyor, baba ilkokul mezunu. Her ikisi de çiftçiler. Altı kardeşler. 4'ü üniversite mezunu, 2'si ilkokul mezunu. Kardeşlerin 4'ü erkek, 2'si kadın. En büyük iki kardeş ilkokuldan mezun. Biri Manavgat'ta

çiftçilik yapıyor, iki ağabey MEB’de Öğretmen. Kız kardeşlerden ikisi de “ev kadını”. Tarlaları kiralayarak para kazanan “iyi gelirli” bir aile. Katılımcı ilkokuldan sonra Öğretmen Meslek Lisesi’ni kazanıyor, orada yatılı okuyor. Aile çocukları okula gönderiyor ancak, yönlendirebilecek bilince sahip değil. Katılımcı eğitimle ilgili tercihleri bilinçli bir şekilde yapmadığını söylüyor. Kültürel ve sosyal anlamda olanakları sınırlı. Lise sonrası ODTÜ Psikoloji bölümü. Üniversiteden mezun olduktan sonra devlet kurumunda psikolog olarak çalışıyor. Antalya’da yaşıyor.

CEK-18 : Kadın. İzmir doğumlu. Anne yüksekokul, baba lise mezunu. Anne öğretmen, baba jandarma astsubay. Her ikisi de emekliler. Bir ağabey var, üniversite mezunu, tıp doktoru. Aile eğitime önem veriyor. Kendisi başarılı bir eğitim hayatı geçirmiş. Ebeveynler sabit gelirli, güvenceli vb. işlere sahip olduğu için çocuklarını standart, güvenceli ve korunaklı bir hayat kurması için teşvik ediyor. Katılımcının ODTÜ Fizik öğretmenliği tercihi yapmasının nedeni bu. Aile çocuklar için “sadece üniversiteyi hayal edebiliyor”, daha ötesini değil “çünkü bilmiyorlar, bildikleri kadarını talep ediyorlar”. Buna karşın katılımcı hem master hem de doktora yapıyor. Bu sırada önce bir özel okulda ve sonrasında MEB’de öğretmenlik yapıyor. Ankara’da yaşıyor.

DME-19 : Erkek. İzmir doğumlu. Anne ve baba üniversite mezunu. Her ikisi de öğretim üyesi. Baba jeoloji bölümünde, uzmanlık alanı ise değerli taşlar. Bir dükkanı var, üniversiteden arta kalan zamanları orada geçiriyor. Varlık durumları “orta halin biraz üstü”. Ebeveynlerin ikisi de vefat ediyor. Katılımcıya aileden kalan 2 ev, bir de yazlık var. Tek çocuk. Özellikle anne kültür sanata çok meraklı, bu yüzden onu da teşvik ediyor. Baba-anne eğitime çok önem veriyor, baba kendisine 4.5 yaşında iken okuma yazmayı öğretiyor. Anne ise hem matematikle ilgilenmesine yardımcı oluyor, hem de eğitimle ilgili tercihlerinde bilinçli bir yönlendirme yapıyor. ODTÜ makine mühendisliğini kazanıyor. Ancak mezuniyetten sonra 6 ay kadar mühendislik yaptıktan sonra bu işi yapamayacağını anlıyor ve babasının mesleğini sürdürmeye karar veriyor. Makine mühendisliği bilgisini taşları kesen bazı makineleri tasarlamak/yapmak için kullanıyor. Bir dönem üniversitelere jeoloji ve taş metal işlemeciliği bölümlerine makine üretiyor. Halen babasından kalan dükkanda çalışıyor. İzmir’de yaşıyor.

DMK-20 : Kadın. İstanbul doğumlu. Baba ve anne lise mezunu. Baba astsubay, anne belediyede memur. Bu işlerden emekliler. Bir erkek kardeşi var. O da üniversitede öğrenci. Aile eğitim konusunda destekleyici, eğitim ihtiyaçları ile ilgili hiçbir eksik bırakmamaya çalışıyor, uygun ortamı yaratmaya çalışıyor. Onlara göre “eğitim şart”. Ancak kültürel anlamda sınırlı olanaklara sahipler. Öğrencilik yıllarında özellikle matematikle ilgili ve başarılı. Anadolu lisesinden ve daha sonra da ODTÜ’de Maden Mühendisliğinden mezun. Üniversiteden sonra birkaç sene proje işinde çalışıyor, bu arada master yapıyor. Daha sonra bir devlet kurumunda Uzman yrd. oluyor. Ankara’da yaşıyor.

DFK-21 : Kadın. Ankara doğumlu. Anne okula gitmemiş, baba ilkokul mezunu. Anne ev kadını, baba farklı işlerde çalışıyor, önce uzun bir süre kapıcılık yapıyor, sonra kahve işletiyor, sonra un fabrikasında işçilik yapıyor, bir süre işsiz kalıyor. Katılımcı lisedeyken baba rahatsızlanıyor ve vefat ediyor. Yoksul bir aile. Her iki ebeveyn de kızlarının okumasını

çok istiyor. Çocuklarının daha 'iyi bir hayat' yaşamasını istiyorlar. Bu nedenle çocuklarının eğitimi için her fedakarlığı yapıyorlar, çocuklarını dershaneye göndermek için köyde bir tarla var, onu satıyorlar. Amca da maddi anlamda destek oluyor. Katılımcı, ilkokul sonrası Anadolu Lisesine giriyor. Üniversite sınavında ODTÜ Kimya bölümünü kazanıyor. Öğrencilik sırasında anketörlük, belirli ürünleri prim karşılığı satış vb. işler yapıyor. Ancak bu işlerden pek para kazanamıyor. Üniversiteden sonra önce özel bir firmada 1 yıl kadar çalışıyor, sonra da bir kamu kurumuna uzman olarak alınıyor. Bir kız kardeş var. O da üniversite mezunu. Ankara'da yaşıyor.

DİE-22 : Erkek. Denizli doğumlu. Anne lise mezunu, baba üniversite. Anne ev kadını, baba çocuk doktoru. Bir ağabey var. O da üniversite mezunu. İstanbul'da çalışıyor. "Orta sınıf bir aile" den geliyor. Anne Denizli'nin eski yerlilerinden. Tanınan bilinen bir ailenin kızlarından. Aile okumaya önem veriyor. Büyükbabaların biri avukat, diğeri ise Köy Enstitüsü mezunu ve onların çocukların eğitimi/kültürel gelişimi için önemli katkısı oluyor. Okuyarak bir yerlere gelme konusunda kati bir inanç var. Katılımcı, öğrencilik yıllarında başarılı. ODTÜ İktisat mezunu. Mezuniyet sonrası kamu kurumlarında şansını deniyor ancak özellikle mülakatlarda eleniyor. İstanbul'da özel sektörde iş buluyor. Önce uzman olarak başlıyor, daha sonra müfettiş yardımcısı oluyor. İstanbul'da yaşıyor.

DBE-23 : Erkek. İstanbul doğumlu. Baba öğretmen okulu, anne ortaokul mezunu. Ancak baba öğretmenlik yapmıyor, TEK'de işçi olarak çalışıyor. Düzenli bir gelirleri var. Bir kızkardeşi var, üniversite mezunu, avukat, kendi ofisi var. Baba, katılımcı üniversiteyi bitirmeden vefat ediyor. Aile çocukların eğitimi için ve kültürel gelişimleri için destek oluyor. Okul hayatında (ilkokul ve ortaokulda) başarılı, ancak lisede çok başarılı değil. ODTÜ Psikoloji mezunu. 13 yaşından itibaren değişik işlerde –yaz tatillerinde amcasının matbaasında, yumurtacının yanında, eniştenin yanında inşaatçılık gibi işlerde- çalışıyor. Üniversitede öğrenci iken barda çalışıyor. Mezuniyetten sonra ise bir süre özel eğitimde çalışıyor, sonra bir bar açıyorlar, sonra hisselerini satıp psikologluk yapıyor, daha sonra da sinema setinde çalışıyor, sanat asistanlığı yapıyor. Düzenli ve sürekli bir işi yok. İstanbul'da yaşıyor.

DEE-24 : Erkek. İstanbul doğumlu. Alevi kökenli. Anne ve baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, ancak zaman zaman parçabaşı iş aldığı oluyor, enformel sektörde geçici işler buluyor ama genelde çalışmıyor. Baba da değişik işler yapıyor, hamam işletmeciliği, lastik tamirciliği, en son servis şoförlüğü. Aile için okumuş olmak çok elzem çünkü hayata tutunmak için, iyi bir meslek için bu gerekiyor. Bu nedenle çocuklarını çok teşvik ediyorlar. Bir ağabey var, lise mezunu. Şu an İstanbul'da özel bir firmada çalışıyor. Katılımcı ise okulda daima başarılı bir öğrenci. ODTÜ Kimya öğretmenliğinden mezun. Mezuniyetten sonra bir süre ücret karşılığı öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik yapıyor. Daha sonra bir üniversitede araştırma görevlisi oluyor. Ankara'da yaşıyor.

EME-25 : Erkek. Alevi kökenli. İstanbul doğumlu. Baba yüksekokul, anne lise mezunu. Baba öğretmen, anne ise Tekel işçisi olarak çalışıyor. Her ikisi de emekliler. Bir ağabey var, üniversite mezunu, Hollandada yaşıyor. Aile eğitim konusunda çok hassas. Çocukluktan itibaren eğitim konusunda destek oluyorlar. Kültürel anlamda da belirli olanaklar sağlıyor. Katılımcı başarılı bir öğrencilik hayatı geçiriyor. ODTÜ Endüstri Mühendisliğini kazanıyor.

Sonra masterı bitiriyor ve Şu an doktora yapıyor. Yüksek lisan yaparken bir danıŐmanlık Şirketinde alıŐıyor. Daha sonra bu işten ayrılıp daha iyi olanaklar sağlayan başka bir kurumda mühendis olarak işe giriyor. Ankara’da yaşıyor.

EMK-26 : Kadın. Anne ve baba niversite mezunu. Anne alıŐmıyor, “ev kadını”. Baba harp okulunda okumuş, en son Tuğgeneralliğe kadar yükseliyor, sonra emekli oluyor. Bir ağabey var, O da ODTÜ’den mezun, Japonya’da yaşıyor. Aile okumaya meraklı. Bu konuda her türlü olanak sunuluyor. Katılımcı başarılı bir oğrencilik geçiriyor. Anadolu lisesi ve daha sonra ODTÜ evre Mühendisliğinden mezun. Mezuniyet sonrası çeşitli işler yapıyor. Özel sektörde ve evre ile ilgili bir kurumda alıŐıyor. En son bir kamu kurumuna uzman yrd. olarak giriyor. Ankara’da yaşıyor.

EFK-27 : Kadın. Bursa doğumlu. Baba ve annenin her ikisi de okulu bırakıyor; baba ortaokuldan, anne ise liseden terk. Baba Şoför olarak çalışıyor, anne ev kadını. Halen niversitede oğrenci olan bir kızkardeŐ var. Aile eğitime çok önem veriyor. Katılımcı başarılı bir oğrencilik hayatı geçiriyor. Ortaokulda derece yapıyor. İlk olarak ODTÜ Biyolojiyi kazanıyor. Daha sonra Moleküler Biyoloji ve Genetik bölümüne geçiyor, arkasından Master ve doktora için Almanya’ya burslu gidiyor. Oradaki doktora çalışması aynı zamanda laboratuarda çalışmayı da gerektiriyor. ‘Burs’ adı altında maaş alıyor. Almanya’da yaşıyor.

EİK-28 : Kadın. İskenderun doğumlu. Kürt kökenli. Anne okula gitmiyor, baba okumayı askerde oğreniyor. Anne ev kadını, baba demirelikte işçi olarak çalışıyor ve Şu anda emekli. 3 kardeşler, ikisi erkek. Biri niversite mezunu, ancak en büyük ağabey okumuyor. Bu belki “köyde daha uzun kaldığı için Kürtçeye daha hakim” olmasıyla ilgili. Aile eğitimi çok nemliyor, özellikle anne kız çocuğu olduğu için kendisini mutlaka okutmak istiyor. nce Anadolu lisesinde sonra ODTÜ İŞletme bölümünde okuyor. Mezuniyet sonrası ilk olarak bir süre bir kamu kurumunda memurluk yapıyor, daha sonra ise bir bankada uzman yardımcısı oluyor. Ankara’da yaşıyor.

EBE-29 : Erkek. Ankara doğumlu. Anne ve baba niversite mezunu. Anne bir kamu kurumunda, baba ise bir televizyonda alıŐıyor. Baba önce kameramanlık, sonra yönetmenlik yapıyor. Her ikisi de emekliler. Kardeşi yok. Aile eğitim ve kültürel hayatı için olanaklar sağlıyor. Ancak okulla ile barıŐık olmayan bir eğitim hayatı. İlkokuldan itibaren özel okulda okuyor. Dersleri hiçbir zaman mkemmelenmiyor. Üniversite sınavında ilk yıl başka bir üniversiteyi kazanıyor, ertesini yıl ODTÜ felsefeye giriyor. Aynı alanda master yapıyor. Mezuniyetten sonra çeşitli işler yapıyor. Bir Şirkette Projecilik, evirmenlik, altyazıcılık vb. işlerle uğraşıyor. Sürekli bir işi yok. Ankara’da yaşıyor.

EEK-30 : Kadın. Samsun doğumlu. Anne ortaokul, baba yüksekokul mezunu. Anne ev kadını, baba polis memurluğundan emekli. İki kızkardeşi var. Biri niversite oğrencisi, diğeri henüz lisede okuyor. Oğrencilik hayatı başarılı geçiyor. Anadolu Oğretmen Lisesinden ve daha sonra da ODTÜ İngilizce Oğretmenliğinden mezun. Evde kültürel olanaklar(kitap, dergi, ansiklopedi vb.) mevcut. Baba eğitim için genelde destek oluyor, ancak ODTÜ’de okumasını istemiyor. Bu konuda çatışma yaşıyorlar, sonunda ikna oluyor. Üniversiteden mezun olduktan sonra bir master programından kabul alıyor, oraya devam ederken, özel bir dil okulunda oğretmen olarak iş buluyor. Ankara’da yaşıyor.

## EK C.2

Tablo 1. Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri

KODU	MEZUN OLDUĞU LİSE TÜRÜ	MEZUN OLDUĞU LİSANS PROGRAMI	İŞTEKİ KONUMU	İŞİ/ MESLEĞİ
AME-1	Özel Lise	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	Özel bir Firmada Üst düzey yöneticilik-emekli	Elektronik Mühendisi
AME-2	Genel Lise	Maden Mühendisliği	İş Yerinin Ortağı /Yöneticisi	Mühendis Firma Ortağı (Maden –Kimya sektörü)
AFK-3	Anadolu Lisesi (Orta+Lise)	Biyoloji	Yönetici/ Ücretli Çalışan	Göz Bankasında Yönetici
AİE-4	Özel Lise	İktisat	Kamuda Ücretli Çalışan	İletişim fak. Öğretim Görevlisi
ABK-5	Genel Lise	Psikoloji	Sheraton Personel Koordinatörlüğü-Emekli	İletişimle İlgili İşler, Proje Sekreteri, TAI'de Sekreter vb.
AEK-6	Avustralya'da Kısa süre özel okul/sonra Katolik Okulu Türkiye'de Lise son sınıf	İngilizce Öğretmenliği	Kamu Kurumu/ Ücretli Çalışan	MEB İngilizce Öğretmenliği/ Bir Devlet Kurumunda Daire Başkanı
BME-7	Genel Lise	Elektronik Mühendisliği	Mühendislik Firması/Şirket Sahibi(son 2 yıldır)	Elektronik Mühendisi/ Şirket Sahibi/ Müdürü
BME-8	Genel Lise	Maden Mühendisliği	İş Yerinin Ortağı /Yöneticisi	Mühendis Firma Ortağı

(devam ediyor)

Tablo 1. Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri (Devamı)

KODU	MEZUN OLDUĞU LİSE TÜRÜ	MEZUN OLDUĞU LİSANS PROGRAMI	İŞTEKİ KONUMU	İŞİ/MESLEĞİ
BFE-9	Genel Lise	Matematik	Vakıf Üniversitesi Ücretli Çalışan	Fen Ed. Fak. Öğretim Üyesi
BİK-10	Özel Lise	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	Özel Kurum Ücretli Çalışan	Çevirmenlik
BBE-11	Genel Lise	Psikoloji	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Beşeri bilimler Fak. Öğretim Üyesi
BEK-12	Genel Lise	Kimya Öğretmenliği	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	MEB-Öğretmen
CME-13	Genel Lise	Havacılık Mühendisliği	Bir havayolu Şirketi Yönetici/Müdür	İştirakler Yöneticisi- Aynı Şirkete ait başka bir firmada Pazarlama ve Lojistik Müdürü
CME-14	Anadolu Lisesi (Orta-Lise)	Mimarlık	İşyerinin Ortağı	Mimar
CFK-15	Genel Lise	Fizik	Ücretli Çalışan	MEB-Öğretmen
CİE-16	Anadolu Lisesi (orta-Lise)	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	Özerk Statülü Kurum(TRT) Ücretli Çalışan	Yapımcı/Prodüktör
CBE-17	Öğretmen Lisesi (Meslek Lisesi)	Psikoloji	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Bir hastanede Psikolog
CEK-18	Genel Lise	Fizik Öğretmenliği	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Talim Terbiye (MEB)Öğretim Görevlisi

(devam ediyor)

Tablo 1. Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri (Devamı)

KODU	MEZUN OLDUĞU LİSE TÜRÜ	MEZUN OLDUĞU LİSANS PROGRAMI	İŞTEKİ KONUMU	İŞİ/MESLEĞİ
DME-19	Fen Lisesi	Makine Mühendisliği	Sahibi olduğu İşyerinde Kendi Hesabına Çalışıyor	Kuyumculuk/Doğal Taşlar ve Takı İmalatı
DMK-20	Anadolu Lisesi	Metaller Mühendisi	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Kamu Kurumu Uzman Yrd.
DFK-21	Anadolu Lisesi (Orta-Lise)	Kimya	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Kamu Kurumu Uzman
DİE-22	Anadolu Lisesi (Orta-Lise)	İktisat	Özel Kurum Ücretli çalışan	Bankada Sigorta Müfettişi
DBE-23	Genel lise	Psikoloji	İş Bulunca Çalışıyor-Kendi Hesabına(serbest)	Barda Garsonluk, Psikologluk, Senaristlik, Sanat Asistanlığı
DEE-24	Meslek Lisesi Kimya Bölümü	Kimya Öğretmenliği	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan-50/D Sözleşmeli	Üniversite-Araştırma Görevlisi
EME-25	Anadolu Lisesi (Orta-Lise)	Endüstri Mühendisliği	Özel Kurum Ücretli Çalışan	Sistem analisti /ERP (Bilişim Alanında Yeni Teknolojileri Araştırma)
EMK-26	Anadolu Lisesi (Orta-Lise)	Çevre Mühendisliği	Kamu Kurumu Ücretli Çalışan	Kamu Kurumu Uzman Yrd.
EFK-27	Anadolu Lisesi	Önce Biyoloji Bölümü/ Sonra Moleküler Biyoloji	Burslu Statüde Doktora Öğrencisi	Yurtdışında (Almanya) Moleküler Biyoloji Doktora Öğrencisi
EİK-28	Anadolu Lisesi	İşletme	Kamu Kurumu Sözleşmeli İşçi (Daimi Statü)	Uzman Yardımcısı
EBE-29	Özel Lise	Felsefe	İş Buldukça Çalışıyor (şu an İşsiz)	Çevirmenlik Proje Asistanlığı Sinema için Altyazıcılık vb.
EEK-30	Anadolu Öğretmen Lisesi	İngilizce Öğretmenliği	Özel Kurum Sözleşmeli	Öğretmen

**EK D****E-MAIL VE İNTERNET LİNKİ ÜZERİNDEN SORU FORMUNUN DOLDURULMASI  
İÇİN GÖNDERİLEN E-MAIL**

Merhaba,

ODTÜ mezunlarını konu alan bir tez (doktora tezi) çalışması yapıyorum. Ulaşabileceğim tüm kanallardan mezunlara ulaşmaya çalışıyorum çünkü mümkün olduğunca çok sayıda kişiden bilgi elde etmek istiyorum.

1985'ten itibaren 2010 yılına kadar mezun olmuş tüm ODTÜ lülerin (Lisans derecesini ODTÜ'den alanlar) görüşlerine ihtiyacım var.

Amacım, katılımcıların toplumsal kökenleri ile bugünkü konumlarına dair profillerini genel hatlarıyla ortaya çıkarmak ve eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkiye dair görüşlerini alarak genel bir değerlendirme yapabilmek.

Elde edeceğim bilgileri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanacağımı da eklemeliyim.

ODTÜ Mezunlarının Eğitim-Toplumsal Hareketlilik ilişkisiyle ilgili bu araştırmaya 15-20 dakika ayırabileceklerini umuyorum.

Mezunlar anketi iki farklı biçimde doldurabilirler. Birincisi aşağıdaki linkten doğrudan ankete ulaşarak yanıtlayabilirler. Bunu tercih etmeyenler ise ekte word formatında yazılmış olan bir dosya var. Onu indirip bana e-mail gönderebilirler.

Ankete doğrudan erişebilmek için şu bağlantıyı kullanabilirsiniz:

[http://www.kwiksurveys.com?s=NMDNMM\\_73b3582](http://www.kwiksurveys.com?s=NMDNMM_73b3582)

Saygılarımla,

Yeşer Torun

e-mail: yesertorun@gmail.com

PHED-1997

**EK E.1****EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK ARAŞTIRMASI UZMAN GÖRÜŞÜ  
FORMU**

Sayın .....

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora Programında “Eğitim-Toplumsal Hareketlilik İlişkisine Dair Biyografik Bir Çözümleme” başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmanın amacı, ODTÜ’nün farklı bölümlerinden 1985-2010 yılları arasında mezun olmuş farklı toplumsal kesimlerden gelen katılımcıların bugünkü toplumsal konumları ve yaşam biçimleriyle eğitimleri arasındaki ilişkiye yönelik kavrayışlarını ortaya çıkarmaktır. İlişikte bulunan 1 adet soru formu ile 1 adet görüşme formu bu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Soru formu, ODTÜ’nün farklı bölümlerinden mezun olmuş farklı toplumsal kesimlerden gelen katılımcıların toplumsal kökenleri ile bugünkü konumlarını içeren bir profil belirlemek ve eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkiye dair görüşlerini almak amacıyla tasarlanmıştır. Görüşme formu ise belirli bölümlerden belirli yıllarda mezun olmuş bazı katılımcıların kendi hayat hikâyelerine (aile, eğitim hayatı ve iş deneyimleri) dair derinlemesine bilgi almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların mevcut toplumsal konumlarını elde etme süreçleri ve bu süreçte rol oynayan faktörleri nasıl değerlendirdikleri, yaşam biçimleri ile eğitimleri arasındaki ilişkiyi nasıl kavradıkları üzerine odaklanmaktadır.

Hazırlanan her iki formda tasarlanmış soruların çalışmanın amacına uygun olup olmadığını, kullanılan ifadelerin doğruluğunun ve araştırmanın kapsamı için yeterli nicelik ve nitelikte olup olmadığını belirlenmesi için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda görüş ve değerlendirmelerinizi belirtirseniz sevinirim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tel: 03122565676  
e-posta: [yesertorun@gmail.com](mailto:yesertorun@gmail.com)

Yeşer Torun  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması  
Doktora Öğrencisi

**EK E.2****GÖRÜŞÜNE BAŞVURULAN UZMANLAR\***

Prof Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

Prof. Dr. Ali Balcı

Doç. Dr. Şakir Çinkır

Yrd. Doç Dr. İlknur Hacısöftaoglu

Prof. Dr. Kasım Karakütük

Prof. Dr. Nejla Kurul

Dr. Fevziye Sayılan

Doç. Dr. Seçkin Özsoy

Doç Dr. Aynur Özügurlu

Doç Dr. Ahmet Yıldız

\* Soyadların alfabetik sırasına göre listelenmiştir.

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı** : Yeşer  
**Soyadı** : Torun (Hakverdi)  
**Doğum Tarihi** : 12 / 05 / 1976  
**İletişim Bilgileri** : İlk yerleşim M. 1996. S. No: 25 Batıkent/Ankara  
**E-Posta Adresi** : yesertorun@gmail.com

### Öğrenim Durumu

Derece	Üniversite	Bölüm	Yıl
Doktora	Ankara Üniversitesi - Ankara	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	2014
Yüksek Lisans	ODTÜ - Ankara	Kadın Çalışmaları	2002
Lisans	ODTÜ - Ankara	Fizik Öğretmenliği	1997

### İş Deneyimi

Kurumu/ Unvanı	Okul Adı	Yeri	Yıl
MEB/ İngilizce Öğretmeni	Batıkent Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Ankara	2009-
	Layık A. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Ankara	2006-2009
	Aktepe Lisesi	Ankara	2003-2006
	Yıldırım Beyazıt Lisesi	Kırıkkale	2001-2003
	Mehmet İçkale İlköğretim Okulu	Diyarbakır	1998-1999