

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI

EMEK GÜCÜNÜN YENİDEN ÜRETİM SÜRECİNİN EKONOMİ POLİTİK  
ANALİZİ:

Endüstri Meslek Liselerine İlişkin Bir Örnekolay Çalışması

DOKTORA TEZİ

Yalçın Özdemir

Ankara

Aralık, 2012

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI

EMEK GÜCÜNÜN YENİDEN ÜRETİM SÜRECİNİN EKONOMİ POLİTİK  
ANALİZİ:

Endüstri Meslek Liselerine İlişkin Bir Örnekolay Çalışması

DOKTORA TEZİ

Yalçın Özdemir

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Ankara

Aralık, 2012

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)  
Prof. Dr. Mine Tan

Üye.....(İmza)  
Prof. Dr. L. Işıl Ünal (Danışman)

Üye.....(İmza)  
Prof. Dr. Kasım Karakütük

Üye.....(İmza)  
Doç. Dr. Seçkin Özsoy

Üye.....(İmza)  
Yrd. Doç. Dr. Sabri Güngör

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2012

Prof. Dr. Necla Kurul  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bilimsel araştırma sürecinin temel gerekçelerinden birisini araştırmacıların gerçekliğe müdahale etme güdüsü oluşturmaktadır. Bu araştırmayı yapmamın nedeni, belki de, öğrencilik ve öğretmenlik yaptığım mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına ilişkin, bilimsel bir araştırma yapma yönündeki arzumdur. Ortaöğretim yıllarımda “ya üniversiteyi kazanamazsam ne yaparım?” korkusu nedeni ile meslek lisesi öğrencisi oldum. Üniversiteden mezun olduktan sonra, benzer kaygıları taşıyan ve “kısa yoldan hayata” atılmak zorunda olan meslek lisesi öğrencilerine öğretmenlik yaptım. Dolayısıyla bu araştırma, istemeyerek içerisine dahil olduğu eğitimsel süreçleri sorgulama olanaklarından yoksun olan bir meslek lisesi öğrencisinin, yıllar sonra, geçmişte deneyimlediği eğitimsel süreçleri bir akademisyen olarak, kendisi ve diğer meslek lisesi öğrencileri adına sorgulama arzusunun ürünüdür.

Bu araştırmanın tasarlanması sürecinden, tamamlanması sürecine kadar bana katkıda bulunan birçok kişi oldu. Hepsine teşekkür ediyorum. Öncelikle, yalnızca tez yazım sürecimde değil, doktora öğrenimim süresince bana gerek bir akademisyen olarak, gerekse bir insan olarak ilham kaynağı olan değerli hocam Prof. Dr. Işıl Ünal’a teşekkürlerimi borç bilirim. Değerli katkılarını benimle paylaşan, değerli hocalarım Doç. Dr. Seçkin Özsoy’a, Prof. Dr. Mine Tan’a ve Prof. Dr. Kasım Karakütük’e de sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde benimle birlikte en az tez yapmış kadar yorulan sevgili eşim Berna’ya, tezimle ilgilendiğim aylar ve yıllar boyunca, bir anlamda ilgimi tezimle paylaşmak zorunda kalan ışığım, kızım Eylül’e, zor zamanlarımızda hep yanımızda olan sevgili ablam Suna’ya ayrıca teşekkür etmem gerekiyor. Onların emekleri ve sabrı olmasa, bu tezin tamamlanma olasılığı yoktu.

Yalçın Özdemir

## ÖZET

### EMEK GÜCÜNÜN YENİDEN ÜRETİM SÜRECİNİN EKONOMİ POLİTİK

#### ANALİZİ:

Endüstri Meslek Liselerine İlişkin Bir Örnekolay Çalışması

Özdemir, Yalçın

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L.İşıl Ünal

Aralık 2012, 496 sayfa

Bu araştırmanın amacı, endüstri meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve öğrenci ailelerinin anlatılarından yola çıkarak, mesleki teknik ortaöğretimin emek gücünün yeniden üretim sürecindeki rolünün ekonomi politik analizinin yapılmasıdır.

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada, öncelikle, örnekolay çalışması yapmak üzere seçilen bir endüstri meslek lisesinde 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 95 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Soru Formu” uygulanmıştır. Bu öğrenciler araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin sosyoekonomik kökenleri ve demografik özellikleri, araştırmacı tarafından betimlenmeye ve üretim örgütlerinin belirli konumlarına emek gücü yetiştiren bir kurumun hangi toplumsal kökenden öğrenci aldığına ilişkin genel bir fotoğraf elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada asıl yoğunlaşılan konu ise, işyerlerindeki örgütsel hiyerarşide en altta yer alan konumlara eleman yetiştiren endüstri meslek liselerindeki eğitimsel süreçlerdir. Bu amaç çerçevesinde, öğrencilerin okullarındaki ve staj süreçlerindeki deneyimleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmenlerin öğrencilerin eğitim yaşantılarına ilişkin düşünceleri ve öğrenci ailelerinin, çocuklarının eğitimsel yaşantılarına ilişkin tutum ve düşünceleri, öğrenci, öğretmen ve öğrenci ailelerinin kendi anlatılarının çözümlenmesi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan 20 öğrenci, araştırmanın üçüncü çalışma grubunu oluşturan 8 veli ve araştırmanın dördüncü çalışma grubunu oluşturan 12 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada soru formu ile elde edilen veriler, SPSS programı aracılığı ile çözümlenmiş ve bulgular, frekans tabloları ve çapraz tablolar kullanılarak

aktarılmıştır. Araştırmada görüşmeler yolu ile elde edilen veriler, sistematik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bölümünün sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı ailelere mensup erkek öğrenci olduğu anlaşılmıştır. Büyük bölümü olumsuz ilköğretim deneyimlerine sahip olan öğrenciler, temel olarak kendilerini akademik açıdan yetersiz hissettikleri ve ortaöğretim sonrasında işsiz kalma korkuları nedeni ile endüstri meslek lisesine yönelmişlerdir.

Okulun müfredat yapısı, öğrencilerin teorik bilgiye erişimini kısıtlamakta ve öğrencilerin emek gücü piyasaları içerisindeki “uygulayıcı” rollerine itaat etmelerini amaçlamaktadır. Müfredatın bir parçasını oluşturan staj süreçlerinde öğrencilerin birçoğu olumsuz çalışma koşullarında çok düşük ücretlerle işçi olarak çalıştırılmaktadırlar. Okul içerisinde meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerin itaatkâr işçilere dönüştürülmesine yönelik uygulamalarını örtük ya da gizli bir biçimde değil, açık biçimde gerçekleştirmektedirler. Bu kapsamda meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerin sınıfsal ve kültürel kimliklerini yeniden üretecek biçimde eğitim süreçlerinde eril bir dil kullanmakta ve disiplinler uygulamalara başvurabilmektedir. Mesleki teknik ortaöğretime yönelik daha eleştirel olmalarına ve öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinde doğrudan bir rol almamalarına karşın kültür dersi öğretmenleri, derslerin içeriklerini seyrelterek öğrencilere aktarma eğilimleri ile öğrencilerin işçileştirilmesi sürecine dahil olmaktadır.

Öğrenciler, kendilerinin işçileştirilmesine yönelik süreçlere büyük oranda itaat etmekte, bu kapsamda gerek staj süreçlerinde, gerekse meslek derslerinde “uyumlu” tutumlar sergilemektedirler. Buna karşın öğrenciler kültür derslerine ve kültür dersi öğretmenlerine büyük oranda direniş sergilemektedirler. Teoriye emek gücü piyasalarında kendilerine bir yarar sağlamayacağı gerekçesi ile reddetmeye yönelik bu tutum, büyük oranda öğrencilerin sınıfsal ve kültürel profilleri ile ilişkilidir. Diğer yandan öğrencilerin kültür derslerinde gösterdikleri direnişin, okulun emek gücünün yeniden üretimi kapsamındaki amaçları açısından bir direniş olarak nitelendirilemeyeceği, aksine bu amaçla uyumlu olduğu anlaşılmıştır.

## **SUMMARY**

### **ANALYSIS OF THE POLITICAL ECONOMY OF THE PROCESS OF REPRODUCTION OF LABOUR POWER**

**A Case Study Related to Vocational High Schools**

**Özdemir, Yalçın**

Doctorate, Department of Educational Administration and Policy  
Dissertation Consultant: Prof. L.İşıl Ünal, December 2012, 496 pages

The purpose of this study is to analyze the political economy of vocational and technical secondary education's role at the process of the reproduction of labour power through the narratives of the students, teachers, and students' parents at industrial vocational high schools.

This study is a qualitative research in which firstly, ninety-five twelfth grade students studying at industrial vocational high school chosen in the context of case study were applied "Student Questionnaire" developed by the researcher.

These students are the first work group of the study. In this way, the origins of the socio-economic and demographic characteristics of students were tried to be described and a general photo related to an organization training labour power to the specific positions of production organizations that getting students from which social backgrounds was tried to get by the researcher.

In this study, main focus of the topic is the educational process of the industrial vocational high school which is training staff in the bottom positions of organizational hierarchy in the workplace. With this purpose, the student's experiences at school and probation processes, teacher-student relationships, relationships between students, the opinions of teachers about the students' educational life, the opinions of students' parents about students' attitudes and thoughts related to their educational life were tried to be identified and exposed by analysing the students', teachers' and students' parents' own narratives. In this context, twenty students who were the second work group of study and eight parents who were the third work group and twelve teachers who were the fourth work group were interviewed.

The data obtained from the questionnaire were analysed by SPSS program and the results were explained by using frequency table and cross tables. The data obtained from interviews were analysed by using systematic analysis technique.

As a result of the research, it was understood that the majority of the students are males students who belong to the disadvantaged socio-economic and cultural families. Most of these students, having negative primary experiences, basically feeling incapable themselves academically, were made to tend / tended to the industrial vocational high school due to the fears of being unemployed.

The school's curriculum structure aims to limit students' accessing to the theoretical knowledge and to make students obey the roles as an "operator/performer" in the labour power markets. The most of the students are made to work as a worker at negative work conditions with low wages at training processes which is the part of the curriculum. Vocational courses' teachers at school realize their practices related to the transformation of students as obedient workers not secretly or implicitly but clearly. In this concept, vocational courses' teachers can apply disciplinary practices and use a masculine language in process of reproducing the students' class and cultural identities. Despite the fact that culture courses' teachers are more critical and don't have direct role in process of making students become worker, they contribute to the process of students' becoming worker by showing tendency to the reduction of the content of subjects taught to students.

The students considerably obey the processes of their becoming worker. In this context they show "conformable" attitudes both at vocational subjects and training processes. In contrast with, these students considerably show resistance to culture courses and culture courses' teachers. An attitude intended for resisting the theory for the reason of not providing benefit for them at labour power markets is related to their class and cultural profiles. On the other hand, the students' resistance to culture courses will not be able to be qualified as a resistance in terms of the aims in the context of reproduction of labour power, on the contrary, it was understood that their resistance to culture courses is consistent to the aim of reproduction of labour power.



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI</b> .....	i
<b>ÖNSÖZ</b> .....	ii
<b>ÖZET</b> .....	iii
<b>SUMMARY</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vii
<b>ÇİZELGE LİSTESİ</b> .....	xi
<b>BÖLÜM I. GİRİŞ</b> .....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı .....	11
Önem .....	12
Sınırlılıklar .....	13
Tanımlar .....	13
<b>BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	14
Toplumsal Yeniden Üretim ve Emek Gücünün Yeniden Üretimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar .....	14
İşlevselci Kuramlarda Eğitim ve Toplumsal Yeniden Üretim İlişkisi.....	20
İşlevselci Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim.....	20
İşlevselci Kuramlarda Emek Gücünün Yeniden Üretimi ve Eğitim....	32
Emek Gücünü Farklılaştırıcı ve Topluma Entegre Edici Bir Mekanizma Olarak Eğitim: Emile Durkheim.....	33
Durkheim Sonrası İşlevselci Kuramlarda Eğitim ve Egemen Söylemler.....	36
Çatışmacı Kuramlarda Eğitim ve Toplumsal Yeniden Üretim İlişkisi .....	45
Çatışmacı Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim .....	45
Çatışmacı Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim/Emek Gücünün Yeniden Üretimi-Eğitim İlişkisi.....	57
Yeniden Üretim Kuramları .....	62
Ekonomik Yeniden Üretim Kuramları.....	63
Kültürel Yeniden Üretim Kuramları.....	74
Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Emek Gücünün Yeniden Üretiminin Ekonomi Politik Analizi.....	89
Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretim “Alanı”nın Tarihsel Gelişimi .....	92

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Gelişmeler.....	93
Cumhuriyet Döneminde Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Kurucu Söylem ve Uygulamalar.....	96
1923–1960 Dönemi .....	97
1960–1980 Dönemi .....	102
1980 sonrası Dönem .....	110
Eğitim Süreçlerinin Analizi: Mesleki Teknik Ortaöğretim İçerisinde İşçileşmek ya da Direnmek.....	133
Mesleki Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıfsal ve Kültürel Profilleri ile İlgili Araştırmalar.....	134
Ayrıştırma ve Kimlik İnşası Süreçleri Bağlamında Mesleki Teknik Ortaöğretim ile İlgili Araştırmalar.....	148
<b>BÖLÜM III. YÖNTEM</b> .....	175
Araştırmanın Yöntembilimsel Yaklaşımı.....	175
Örnekolay Çalışmasının Yapılacağı Okulun Belirlenmesi Süreci .....	176
Umut Endüstri Meslek Lisesi .....	179
Çalışma Grupları .....	180
Veri Toplama Teknikleri ve Araçları .....	183
Verilerin Toplanma Süreci .....	184
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	187
<b>BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM</b> .....	189
Okul ve Çevresine İlişkin Kimi Gözlemler.....	189
Öğrencilerin Demografik, Sosyoekonomik ve Kültürel Profillerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	191
Öğrencilerin Kişisel ve Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	192
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	192
Öğrencilerin Doğum Yılları, Kendilerinin ve Anne-Babalarının Doğum Yerleri ile Kardeş Sayıları.....	193
Öğrencilerin Sosyoekonomik Profillerine İlişkin Bulgular.....	195
Öğrencilerin Kültürel Profillerine İlişkin Bulgular.....	197
Öğrencilerin Geçmiş Eğitim Deneyimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	202
Varoş Okullarında Öğrenci Olmak: Sık Sık Tayini Çıkan Öğretmenler, Boş Geçen Dersler, Sözel ya da Fiziksel Şiddet .....	203
Çocukken İşçileşmeye Başlamak ya da Öğrenci İşçiler .....	213
Öğrencilerin, Ailelerinin İlköğretim Süresince Eğitimlerine Gösterdikleri İlgî Hakkındaki Düşünceleri .....	216
Öğrencilerin İlköğretim Deneyimlerine İlişkin Veli Görüşleri .....	220

Velilerin, Çocuklarının Geleceklerine ve Eğitim Süreçlerine İlişkin Beklentileri: “Ekmeğini Eline Alsın, Başka Bir Beklentim Yoktu”, ya da “Okuyabildiği Kadar Okusun”.....	221
Çocuklarının Eğitimi İle İlgilen[e]meyen Veliler.....	225
Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	233
Öğrencilerin İlköğretimden Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçlerine İlişkin Düşünceleri .....	234
Endüstri Meslek Lisesine Geçiş: Koşulların bir Ürünü mü? Özgür Tercih mi?.....	242
<i>“Düz Lise İçin Kendime Güvenmiyordum ve Meslek Lisesine Geldim”</i> .....	244
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerin Belirlenme Süreci: “Kanadı Kırık” Öğrencilerin “Harcanması” .....	252
Velilerin Bakış Açısından Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçleri.....	260
Meslek Lisesindeki Eğitim Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum: Endüstri Meslek Lisesinde Emek Gücünün Yeniden Üretim Süreçleri .....	269
Öğretmenlerin Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Bakış Açuları .....	271
Meslek Dersi Öğretmenleri: ‘Meslek Lisesi Memleket Meselesi’ ....	272
Kültür Dersi Öğretmenleri: Mesleki Teknik Ortaöğretim Sermayenin Meselesi.....	280
Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasındaki Çalışma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	282
<i>“Alaylı Dediğimiz Şekilde Yetişen İnsanlar Birçok Köşe Başını Kapmış Durumdalar Zaten”</i> .....	283
<i>“... Hatta Amele Bile Birçoğunu Yapmazlar.”</i> .....	284
<i>“Umut Endüstri Meslek Lisesi Dediği Anda Çocuk, İşyeri Hemen Bir İrkiliyor.”</i> .....	286
<i>“Herkes Böyle Hayalindeki Beyaz Atlı Prensi Arayan Kız Gibi.....</i>	287
<i>“Burada Resmen Öğrenciler, İş Hayatına Hazırlık Adı Altında, Büyük Patronların Elinin Altına Gönderiliyor...”</i> .....	291
<i>“Çalışması Gerektiği Öğretiliyor Orada...”</i> .....	291
Öğretmenlerin, İnşa Edilecek İşçi Kimliğine İlişkin Düşünceleri.....	294
İşçileşme Sürecinde Meslek Dersi Öğretmenleri ve Telkinleri: “Okullar İşyeri Gibi Olmalı” ya da “İşyerleri Okul Gibi Değildir” .....	300
<i>“Yemek Yediği Çanağa Pislemeyen Köpekler”</i> in Yeniden Üretimi.....	303
Öğrencilerin İşçileştirilmesi Sürecinin Kimi Bileşenleri Olarak, Fiziksel Mekânın Düzenlenişi, Değişen Derslik İçi Kural ve Ritüeller, Staj	

Uygulamasý ve İşçi Kimliđinin İnşası .....	306
Okulun Fiziksel Yapısı.....	306
Değişen Derslik İçi Kurallar ve Ritüeller.....	313
İş Önlükleri ve “Tekmil Ritüeli”: İşçileş(tir)me Sürecinin Sembolik Ögeleri.....	317
Staj Uygulaması Aracılığıyla İşçileştirme.....	325
Yeniden Üretim Sürecinin Kimi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum: İtaat mi? Direniş mi?.....	332
Disipliner Süreçlerin Normalleşmesi ve İşçileşmek .....	335
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Dolayımında İşçileşmek: Meslek Dersi Öğretmenlerine İtaat, Kültür Dersi Öğretmenlerine Direniş .....	339
Öğretmenlerin Gözünden Öğrenci-Öğretmen İlişkileri: İsyankâr Öğrenciler mi? İtaatkâr Öğrenciler mi?.....	339
Öğrencilerin Gözünden Öğrenci-Öğretmen İlişkileri: “Argo” Öğretmenler mi “Kibar” Öğretmenler” mi?.....	345
Kültür Derslerine Direniş ve Meslek Derslerinin Onaylanması Dolayımında İşçileşmek .....	355
“Picasso Beni Ne İlgilendirir?” .....	363
Öğrenci Direniş ve Kültürel Habitus: Bir Güç Unsuru Olarak Uzakköylülük .....	371
Öğrenciyken İşçi Olmak: Staj Süreci ve İşçileşmek.....	386
Çalışmaya İlişkin Egemen Değerlerin İçselleştirilmesi ve İşçileşmek ..	405
Ücretli Çalışma: Özerklik Yanılsaması Üzerinden İşçiliğin İçselleştirilmesi.....	405
Çalışma Alışkanlıkları Adı Altında İtaatkâr İşçiliğin Onaylanması ...	410
Ücretli Çalışma ve Meritokrasi: Kafa ve Kol Emeği Ayrımının Yeniden Üretiminin Kabulü ve İşçileşmek.....	420
“Toplumun Genel Çıkarı” Söyleminin Onaylanması ve İşçileşmek..	429
Öğrencilerin Gelecek Planlarında İşçilik: Zorunlu Olarak İşçileşmek...	437
<b>BÖLÜM V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>446</b>
Sonuçlar .....	446
Öneriler .....	453
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	453
Araştırma Önerileri .....	455
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>457</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>469</b>

## ÇİZELGE LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Çizelge 1. 1960–1970 Döneminde Ortaöğretimde Öğrenci Sayılarına İlişkin Gelişmeler.....	109
Çizelge 2. 3423 Sayılı Kanuna Tabi Döner Sermaye İşletmelerinin Yıllar İtibarıyla Sermaye Durumu.....	126
Çizelge 3. Umut Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	179
Çizelge 4. Umut Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere, Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	180
Çizelge 5. Dağıtılan ve Dönüt Alınan Soru Formlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı.....	184
Çizelge 6. Görüşmelerin Gerçekleştirdiği Öğrencilerin Bölümlerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	185
Çizelge 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	193
Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı.....	193
Çizelge 9. Öğrencilerin Doğum Yılları.....	194
Çizelge 10. Öğrencilerin ve Velilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımları.	194
Çizelge 11. Öğrencilerin Kardeş Sayıları.....	195
Çizelge 12. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Çalışma Durumları.....	195
Çizelge 13. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumu.....	196
Çizelge 14. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerin Mülkiyet Durumu.....	197
Çizelge 15. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerin Nitelikleri.....	197
Çizelge 16. Anne ve Babaların Eğitim Durumları.....	198
Çizelge 17. Öğrencilerin Günlük Gazete Okuyup Okumama Durumları...	198
Çizelge18. Öğrencilerin Okudukları Gazete Bölümleri.....	199
Çizelge 19. Öğrencilerin Televizyonda İzledikleri Program Türleri.....	199
Çizelge 20. Öğrencilerin Tiyatro ve Sinema İzleme Sıklıkları.....	200
Çizelge 21. Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Evleri Dışında Yaptıkları Sosyal ve Kültürel Aktiviteler.....	200
Çizelge 22. Öğrencilerin Ders Kitapları Haricinde Kitap Okuyup Okumama Durumları.....	201
Çizelge 23. Öğrencilerin Dernek veya Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu ile Gelecekte Üye Olmaya İlişkin Görüşleri.....	201
Çizelge 24. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlköğretim Okullarının Yerleşim Yeri İtibarıyla Dağılımı.....	203
Çizelge 25. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerde Çalışma Odası Olup Olmama Durumu.....	212

Çizelge 26.	Öğrencilerin İlköğretim Süresince Okulda Aldıkları Eğitimin Dışında Sahip Oldukları Eğitim Olanakları.....	213
Çizelge 27.	Öğrencilerin İlköğretim ve Lise Öğrenimleri Süresince Çalışma Durumları.....	214
Çizelge 28.	Öğrencilerin En Son Yaz Tatilindeki Etkinlikleri.....	215
Çizelge 29.	Öğrencilerin, Ailelerinin Kendilerine Akademik Açından Yardım Edip Etmediklerine İlişkin Görüşleri.....	219
Çizelge 30.	İlköğretim Sonrasında Devam Edilmek İstenen Ortaöğretim Türü.....	234
Çizelge 31.	İlköğretim Sonrasında Meslek Liseleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu.....	235
Çizelge. 32.	Öğrencilerin, İlköğretim Sonrasında Devam Etmek İstedikleri Ortaöğretim Kurumlarının, Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	237
Çizelge 33.	Öğrencilerin İlköğretim Sonunda Meslek Liseleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	237
Çizelge 34.	Öğrencilerin Meslek Seçimi İçin En İdeal Zaman Aralığına İlişkin Görüşleri.....	238
Çizelge 35.	Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesinde Eğitim Almalarında Etkili Olan Kişilere İlişkin Görüşleri.....	239
Çizelge 36.	Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesinde Eğitim Almalarında Etkili Olan Nedenlere İlişkin Görüşleri.....	241
Çizelge 37.	Öğrencilerin İlköğretim Sonrasında Endüstri Meslek Lisesine Geçişlerine Yönelik Yorumları.....	243
Çizelge 38.	Öğrencilerin İlköğretim Mezuniyet Notu Ortalamaları.....	257
Çizelge 39.	Öğrencilerin, Ailelerinin Kendi Eğitimlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri.....	259
Çizelge 40.	Öğrencilerin Endüstri Meslek Liselerinin Sosyal, Kültürel ve Sportif Olanaklar Sunup Sunmadığına İlişkin Görüşleri.....	312
Çizelge 41.	Öğrencilerin Derslerin Niteliği İle Öğretmenlerinin Kendilerine Yaklaşımlarına İlişkin İfadelere Katılma Düzeyleri.....	351
Çizelge 42.	Öğrencilerin Meslek Dersi Öğretmenlerini Öğretmen ya da Usta Olarak Algılayışlarına İlişkin Görüşleri.....	353
Çizelge 43.	Öğrencilerin Kendilerini Meslek Lisesinde Öğrenci-Çıracak/Kalfa Olarak Algılamalarına İlişkin Görüşleri.....	353
Çizelge 44.	Öğrencilerin Lise Eğitimleri Süresince En Çok Zevk Alarak Devam Ettiği Derslere İlişkin Görüşleri.....	355
Çizelge 45.	Öğrencilerin Lise Eğitimleri Süresince En Çok Zorlandıkları Derslere İlişkin Görüşleri.....	356
Çizelge 46.	Meslek Lisesine Girdikten Sonra Kültür Derslerine Gösterilen İlgideki Değişime Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	357
Çizelge 47.	Öğrencilerin Kültür Derslerine Yönelik Düşünceleri.....	357

Çizelge 48.	Öğrencilerin Kültür ve Meslek Derslerinin Müfredat İçerisindeki Ağırlıklarına Yönelik Düşünceleri.....	359
Çizelge 49.	Öğrencilerin Okul Yöneticileri ve Okul Kuralları Hakkındaki Düşünceleri.....	372
Çizelge 50.	Öğrencilerin Staj Süreçlerine İlişkin Kimi Görüşleri.....	386
Çizelge 51.	Öğrencilerin Stajyerlikleri Süresince İşletmelerin Kendilerine Sundukları Ekonomik Katkılara İlişkin Görüşleri.....	394
Çizelge 52.	Öğrencilerin İşletmelerde Aldıkları Ücretlere Yönelik Düşünceleri.....	395
Çizelge 53.	Öğrencilerin Döner Sermaye Uygulamasına İlişkin Kimi Görüşleri.....	396
Çizelge 54.	İşletmelerin Stajyer Kabul Etmesinin Gerekçelerine Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	396
Çizelge 55.	Öğrencilerin Staj Yaptıkları İşletmelerde Kendilerine Nasıl Davranıldığına İlişkin Görüşleri.....	400
Çizelge 56.	Koordinatör Öğretmenlerin İşletmeleri Denetleme Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	401
Çizelge 57.	Koordinatör Öğretmenlerin Yaptığı İşletme Denetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	401
Çizelge 58.	Öğrencilerin Ücretli Çalışmaya İlişkin Görüşleri.....	405
Çizelge 59.	Öğrencilerin Meslek Lisesinde Öğrenim Gördükleri Mesleğin Yapılabilmesi İçin Meslek Lisesinden Mezun Olmanın Şart Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	420
Çizelge 60.	Öğrencilerin, Bireylerin Zihinsel Emeğe ve Kol Emeğine Dayalı Meslekleri Edinmesini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri.....	421
Çizelge 61.	Öğrencilerin Bireylerin Herhangi Bir İşte Aldıkları Ücret Düzeyini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri.....	425
Çizelge 62.	Öğrencilerin, Teknisyenliğin Cinsiyetle İlişkisine İlişkin Görüşleri.....	429
Çizelge 63.	Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesi ve Mesleki Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri.....	430
Çizelge 64.	Öğrencilerin Gelecekte Öğrenim Gördükleri Mesleklerle İlgili Bir Alanda Çalışmanın Maddi Açından Tatmin Edici Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	431
Çizelge 65.	Öğrencilerin Gelecekte Meslekleri ile İlgili Bir Alanda Çalışmanın Psikolojik Açından Tatmin Edici Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	432
Çizelge 66.	Öğrencilerin Meslek Lisesinde Eğitim Almış Olmaktan Dolayı Pişman Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleri.....	436
Çizelge 67.	Öğrencilerin Meslek Lisesini Bitirdikten Sonra Eğitim Yaşantılarına İlişkin Planları.....	440
Çizelge 68.	Meslek Lisesindeki Eğitimini Bitirdikten Sonra Yükseköğretime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Devam Etmek İstedikleri Programlara Yönelik Görüşleri.....	441

Çizelge 69. Meslek Lisesindeki Eğitimini Bitirdikten Sonra Yükseköğretime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Üniversiteye Giriş Sınavlarına Yönelik Hazırlıkları.....	442
---	-----



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem, amaç, sınırlılıklar ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### Problem

Emek gücü, “insanın kendisinde bulunan ve hangi türden olursa olsun bir kullanım değeri üretirken harcadığı zihinsel ve fiziksel yetilerin toplamı” (Marx, 2007, 171) olarak tanımlanabilir. Emek gücü, değer yaratma potansiyeline sahip olsa da, kapitalist toplumsal formasyonda emek gücü sahipleri, emeklerinin yarattığı değer üzerinde söz sahibi olamamakta, ona yabancılaştırılmaktadır. Emek gücünün bu özelliği, emek gücü sahiplerinin yaşamlarını sürdürebilmek için sürekli olarak emeklerini satmak zorunda kalmalarına neden olur. Zira emek gücünün varlığı, her şeyden önce emek gücü sahibinin, fiziksel olarak yaşamını sürdürmesine bağlıdır. Bu anlamda üretim araçlarının mülkiyetine sahip olmayan ve yaşamlarını emek güçlerini satarak sürdüren bireyler için emek gücünün yeniden üretimi, yaşamlarının yeniden üretimi anlamına gelmektedir. Ancak emek gücü, sonsuz ve sınırsız bir güç olmadığı ölçüde, varlığını devam ettirebilmesi, bir diğer ifade ile emek gücünün yeniden üretimi, çeşitli koşullara bağlıdır.

Emek gücünün yeniden üretiminin ilk koşulu, emekçinin yaşamını devam ettirebilecek maddi olanaklara sahip olabilmesi ve bu kapsamda emekçinin emeğini satması karşılığında bir ücret almasıdır. Ücretin varlığı ise emekçinin emek gücünü satabileceği bir alıcı olmasını gerektirir. Dolayısıyla, emek gücünün yeniden üretiminin bir diğer koşulu, emeğin satılabileceği bir alıcının varlığıdır. Diğer yandan, emeği satın alacak bir alıcının varlığı, emek

gücünün yeniden üretimi için yeterli değildir. Emek gücünün satılabilmesi, emek gücünün, alıcısının ihtiyaçları ile örtüşmesine, alıcı için “yeterli” ve “uygun” olmasına, yani emek gücünün “yetenekli” ve “nitelikli” olmasına bağlıdır. Dolayısı ile emek gücünün yeniden üretimi, temel olarak emekçilerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin, alıcının istekleri/ihtiyaçları doğrultusunda donanımlı hale getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu anlamda emek gücünün yeniden üretiminin ilk boyutu, emekçinin üretim sürecinde kullanacağı teknik bilgi ve becerilerle donatılmasını içermektedir. Diğer taraftan emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca emeğin teknik bilgi ve becerilerle donatılması ile sınırlı değildir. Emek gücünün yeniden üretimi aynı zamanda, emek gücü sahiplerinin toplumsal işbölümü içerisindeki konumlarına uygun toplumsal kural, değer, meslek ahlâkı vb. ile de donatılmasını gerektirmektedir. Bir başka anlatımla, emek gücünün yeniden üretimi, emek gücünün sermaye için istendik bir niteliğe kavuşması anlamına geldiğinden, emek ve sermaye arasındaki egemenlik ilişkilerinin yeniden üretimine uygun değerlerin yeniden üretimini de içermektedir.

Günümüzde zihinsel ve fiziksel yetiler açısından donanımlı hale gelmek için bireyler eğitim kurumlarına devam etmektedirler. Dolayısı ile günümüzde emek gücünün yeniden üretiminin en temel koşullarından birisi, emek gücüne eğitim kurumları yolu ile “nitelik” kazandırılmasıdır.

Emek gücünün yeniden üretimi ve eğitim ilişkisi, temel olarak toplumsal işbölümünün gelişimi üzerinden okunabilir. Toplumsal işbölümünün görece gelişmediği dönemlerde, üretim sürecine ilişkin bilgilerin babadan oğula aktarımı yolu ile gerçekleşebilen emek gücünün yeniden üretimi, toplumsal işbölümünün gelişimi ile daha da karmaşıklaşmış, dolayısıyla toplumsal işbölümünün gelişimi, emek gücünün yeniden üretiminin, eğitim kurumlarında gerçekleşmesini zorunlu kılmış ve bu anlamda eğitimin kurumsallaşmasının da zeminini oluşturmuştur. Diğer yandan, emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca emeğin teknik anlamıyla nitelikli hale getirilmesi olmadığından, eğitimin kurumsallaşma süreci de yalnızca öğrencilerin teknik bilgi ve becerilerle donatılması sürecini kapsamamaktadır.

Kapitalist üretim tarzı içerisinde eğitimin kurumsallaşmasının bir diğer boyutu, moderniteye geçişle beraber, olası toplumsal çelişkilerin sürdürülebilir kılınması arzusudur. Modernleşme süreçleri ile beraber köyden kente göç, işçi

sınıfının doğuşu, feodalitenin yıkılışı, sekülerizasyon vb. gelişmeler, toplumsal ilişkileri dönüştürdüğü ölçüde, toplumsal çelişkileri de belirginleştirmiştir. Bu anlamda Thompson'un (Aktaran: Katz, 1976) da belirttiği gibi, modernleşme süreçlerinin tetikleyicisi olan sanayi devrimi sırasında eğitimin kurumsallaşmasına yol açan istemler, emek gücü sahipleri ile sermayedarlar arasında giderek belirginleşen toplumsal çelişkilerin, işçilerin ve işçi sınıfının disipline edilerek çatışmaya dönüşmemesi ve sürdürülebilir kılınmasına yönelik istemlerle eklemlenmiştir.

Eğitimin emek gücünün yeniden üretimi bağlamında çözümlenmesine yönelik açıklamalar, temel olarak işlevselci ve çatışmacı kuramlar etrafında şekillenmektedir. İşlevselci kuramlar toplumu, çıkarları birbiri ile uyumlu olan bireyler bütünü olarak kavrarken, bu anlamda toplumun varlığını devam ettirebilmesi için ortak duyu-bilincin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İşlevselci kuramlara göre, modern toplumlarda ortak duyunun gelişimini sağlayacak mekanizmalar zorunludur ve bu mekanizmalardan birisi de eğitim kurumudur. Eğitim kurumu, "toplumsal ortak aklın" gelişimini sağlarken, diğer taraftan modernite öncesi toplumsal ilişkilerin liyakate dayanmayan eşitsiz yapısal bozukluklarını da düzeltecektir. Eğitim, bireyleri yetenek ve ilgilerine göre uygun şekilde sınıflandırarak, her bireyi, kendi liyakatlerine uygun şekilde yetiştirip, onun toplum içerisindeki uygun mesleklerde hayatını sürdürmesinin meşru dayanağı olacaktır. Böylelikle bireyler, artık asil ya da soylu olup olmamalarına bakılmaksızın, liyakatlerine göre toplumdaki mesleki konumları içerisindeki yerlerini bulacaktır. Bu bağlamda işlevselci kuramlar, emek gücünün yeniden üretim süreçlerini, temel olarak meritokrasi söylemi üzerinden anlamlandırmakta ve meşrulaştırmaktadırlar.

İşlevselci anlayış, temelde Emile Durkheim'in görüşlerinden etkilenmiştir. Emile Durkheim, eğitimin mekanik toplumdan organik topluma geçişteki işlevlerini vurgularken, eğitimin ortak duyunun ve liyakate dayalı toplumsal yapının yaratılması ve sürdürülmesindeki önemine değinmiş ve açıklamasının temeline işbölümünü oturtmuştur. Durkheim, bir birey topluluğunun nasıl olup da toplum haline geldiği sorusunu açıklamak için mekanik ve organik dayanışma kavramsallaştırmalarına başvurmuştur (Aron, 2007, 296). Buna göre, mekanik ve organik dayanışma arasındaki karşıtlığın temel nedeni işbölümünün gelişmesidir. İşbölümünün görece gelişmemiş

olduğu toplumlarda bireyler de birbirlerinden farklılaşmadıkları için, aynı duyguları hisseder, aynı değerlere katılır ve aynı kutsala inanırlar, dolayısı ile benzeşmeye dayalı mekanik bir dayanışmaya sahiptirler. Oysaki işbölümünün gelişimi ile birlikte, bireyler birbirlerinden farklılaşmaya başlarlar. Bu farklılaşmanın tutarlı birliği ise organik dayanışmada anlamlılaşır. Ancak Durheim'a göre organik dayanışmanın egemen olduğu toplumlarda, işbölümünün gelişkinliği nedeni ile bireylerin birbirlerinden farklılaşması sonucu, toplumsal ortak bilinç gücünü yitirmektedir (Aron, 2007, 299). Dolayısıyla Durkheim, organik dayanışmanın gelişmesine bağlı olarak, ortak bilincin azalması nedeniyle yaşanan sorunların, modern toplumdaki çeşitli mekanizmalarla çözümlenebileceğini ifade ederek, bu mekanizmalardan birisi olarak eğitimi göstermiştir. Durkheim'a göre eğitimin temel işlevi, toplumun gereksinim duyduğu fiziksel, ahlâkî ve entelektüel insani özelliklerin, bir başka ifade ile toplumsal ortak bilincin özünü oluşturan, toplumun bütün bireylerinin paylaşacağı ortak değerlerin aktarımıdır (Blackedge ve Hunt, 1985, 23–24).

Diğer yandan Durkheim'a göre işbölümünün farklılaştırdığı bireylerin ortak bilincini oluşturacak eğitim, yine bireylerin toplumsal işbölümündeki farklı konumlanışlarına göre farklılaşmalı, her birey, toplumsal konumuna uygun içerikte bir eğitim almalıdır. Durkheim'a (Aktaran: Tezcan, 1993, 13) göre toplumsal işbölümünün gelişimi, kentli-köylü, burjuva-işçi vb. farklılaşmalara yol açmakta ve aynı zamanda üretim sürecini karmaşıklaştırdığı ölçüde farklı mesleklere ilişkin teknik bilgilerin de karmaşılaşmasına yol açmaktadır. Bu gerekçeden hakeretle Durkheim, eğitimin bir yandan toplumun farklı kesimlerini bir arada tutacak ortak fikir ve duygular vermesi gerektiğini, ama aynı zamanda eğitimin farklı meslekleri yapacak bireyler için farklılaşması gerektiğini düşünmektedir.

Durkheim'ın eğitimin ortak duyunun gelişimini ön plana çıkartan yaklaşımından farklı olarak, işlevselci kuramda, eğitimin, emek gücünün yeniden üretimini verimlilik, etkililik vb. iktisadi kavramlar üzerinden anlamlılaştıran yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. İşbölümü, özellikle liberal iktisat anlayışında teknik boyutu ile öne çıkartılan bir kavram olagelmıştır. İşbölümü verimlilik ilişkisi üzerine yapılan vurgular, kaynağını önemli ölçüde Adam Smith'den almaktadırlar. Adam Smith'e göre işbölümü, bir toplumun değer yaratma yeteneğini büyük ölçüde arttırırken, herhangi bir kısıtlamaya

tâbi tutulmayacak serbest piyasa içerisinde, üreticilerin doğal bir üstünlüğe sahip oldukları etkinliklerde uzmanlaşmalarına ve bu sayede daha büyük kazanç sağlamalarına yol açacaktır (Marshall, 1999, 356–357). İşbölümünün ekonomik boyutuna vurgu yapan yaklaşımlar, genel olarak işbölümünün yalnızca teknik boyutu ile ilgilenmekte ve verimlilikle ilişkisini kurmaktadır. İşbölümü-verimlilik ilişkisi çeşitli varsayımları içermektedir. Fişek (1979, 55–56), bu varsayımları şu şekilde açıklamaktadır: Üretim yapan her bireyin önceden belirlenmiş (doğuştan) bir yetkinlik ve yatkınlık alanı bulunmaktadır. Bireyler bu yetkinlik alanlarında çalıştırılmaları durumunda daha verimli olacaklardır. Üretim sürecinin karmaşıklaşmasına karşı, üretim süreci en basit öğelerine ayrılabilir ve her birine, o işi görece en nitelikli kişi verilirse, üretim daha kısa sürede gerçekleştirilebilir ve verimlilik artar. Uzmanlaşma yolu ile üretim eylemi mekanikleşeceğinden, işyerindeki üretim süreci, kişi dışı bir birey-görev ilişkisine dönüşecektir.

Yukarıdaki varsayımları büyük ölçüde savunan işlevselci kuramlar, bireylerin doğuştan yetenekli oldukları mesleki alanların bulunarak, bireylerin bu alandaki bir işte çalışmalarını sağlamanın eğitim yolu ile gerçekleştirilebileceğini ileri sürmektedirler. Böylelikle, bu kuramlar, bireylerin mesleki statülerinin, onların toplumsal kökenlerine bakılmaksızın, eğitim yolu ile gerçekleştirilmesinin, toplumsal adaleti ve toplumdaki her bireyin mesleki statüsünü kabullenmesini sağlayacağını ileri sürmektedirler. Bu anlamda işlevselci kuramlar, eğitimin özellikle seçme ve sıralama işlevlerini öne çıkartmaktadırlar. Dolayısı ile işlevselci kuramlar, mesleklerin gerektirdiği zihinsel ve fiziksel yetenekler açısından farklılaştığını ve özellikle toplumsal prestiji daha yüksek mesleklerin her birey tarafından yapılamayacağını öne sürerek, bir anlamda kafa ve kol emeğine dayalı toplumsal işbölümünü meşrulaştırmakta ve eğitim düzeyin, bireylerin zekâları ve yeteneklerinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir.

Eğitim sisteminin seçme işlevi, aynı zamanda sınıflandırma ve ayrıştırma işlevlerini kapsar. Ortaöğretim düzeyinde farklı programlara sahip okul türleri arasındaki ayrışma, eğitimin seçme işlevinin yanında, ayrıştırma işlevinin de görülebilir bir yönünü oluşturur. Ortaöğretim düzeyindeki okul türleri arasındaki temel ayrışma ise, mesleki ve teknik eğitim türü ile bunun dışında kalan okullar (Genel Lise, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri vb.) arasında

yaşanmaktadır. Genel lise, Anadolu lisesi vb. lise türleri, öğrencilerinin bir üst eğitim seviyesine geçmesini amaçlarken, mesleki teknik liseler ise, öğrencilerin mezun olduktan sonra yükseköğretime değil, emek gücü piyasalarına geçişini amaçlamaktadır. Bu açıdan, ortaöğretim düzeyinde programlar bazındaki ayrışma, temel olarak öğrencilerin bir bölümünün “daha fazla zekâ isteyen” mesleklere ve diğer bir bölümünün de “daha az zekâ isteyen” mesleklere konumlandırılmasını amaçlamaktadır. Dolayısı ile mesleki teknik ortaöğretim kurumları, öğrencilerini daha az prestijli meslekler için yetiştirmesinin yanında, öğrencilerin çok erken yaşlarda meslek seçimi yapmasını gerektirdiği için, emek gücünün yeniden üretim süreçleri bağlamında kimi özgün niteliklere sahiptir. İşlevselci kuramlar, temel olarak kafa ve kol emeğine dayalı toplumsal işbölümünü meşrulaştırdıkları ölçüde, eğitimin de bu şekilde ayrışmasının, toplumsal yeniden üretimin “adil” ve zorunlu” bir sonucunu yansıttığını ileri sürmektedirler. Bu kapsamda egemen işlevselci yaklaşımlar, mesleki teknik ortaöğretime, “sanayi”ye, ekonomik kalkınmaya ve dolayısıyla “ortak toplumsal çıkarlar”ın gelişimine yaptığı olumlu katkılar üzerinden anlamlılaştırmaktadırlar.

İşbölümü ve eğitim-işbölümü arasındaki ilişkiler, işlevselci yaklaşımların aksine çatışmacı geleneğe eleştirel bir çözümlenmeye tâbi tutulmaktadır. Çatışmacı yaklaşımların eğitim-işbölümü ilişkisine ilişkin görüşlerinden önce genel olarak işbölümü olgusu hakkındaki kimi görüşlerinin betimlenmesi yararlı olacaktır. Çünkü bu yaklaşımın eğitime ilişkin görüşleri, genel olarak işbölümüne ilişkin yaklaşımları çerçevesinde şekillenmektedir.

Çatışmacı geleneğin fikir kaynaklarından Karl Marx, tarım-sanayi arasındaki ayrışmaya ilişkin “genel işbölümü”, tarım ve sanayinin alt dallarındaki ayrışmaya ilişkin olarak “özel işbölümü” ve üretim alanındaki ayrılaşmaya yönelik olarak “parçalı/tekil işbölümü” olmak üzere üç farklı tipte işbölümü tanımlamıştır (Ercan, 2006, 54–66). Marx ve Engels, (2008, 40–41; 57–58) işbölümü ve özel mülkiyetin özdeş kavramlar olduğunu, işbölümünde, etkinliklerine göre anlatılan şeyin özel mülkiyette bu etkinliğin ürününe göre dile getirildiğini, dolayısıyla işbölümünün, işin ve işin ürünlerinin eşitsiz dağılımını belirleyecek şekilde insanlar arasındaki ilişkileri de etkilediğini belirtmektedirler. Bir diğer çalışmada da Marx (2005a, 198), işbölümünü yabancılaşma kavramı çerçevesinde ele alarak “*işbölümü, emeğin toplumsal*

*özlüğünün*, yabancılaşıma çerçevesi içindeki iktisadi dışavurumdur” ifadelerini kullanmaktadır. İşbölümünün yabancılaştırıcı etkisi, Marx ve Engels tarafından şu şekilde ayrıntılandırılmıştır:

... İşbölümünün bize derhâl ilk örneğini sunduğu şey şudur: insanlar doğal toplum içinde buldukları sürece, demek ki, faaliyet gönüllü olarak değil de doğanın gereği olarak bölündüğü sürece, insan kendi işine hükmedeceğine, insanın bu kendi eylemi, insan için kendisine karşı duran ve kendisini köleleştiren yabancı bir güç haline dönüşür. Gerçekten de, iş paylaştırılmaya başlar başlamaz herkesin kendisine dayatılan onun dışına çıkamadığı, yalnızca kendine ait belirli bir faaliyet alanı olur; o kişi avcıdır, balıkçıdır ya da çobandır ya da eleştirici eleştirmendir ve eğer geçim araçlarını yitirmek istemiyorsa bunu sürdürmek zorundadır (Marks ve Engels, 2008, 59).

Görüldüğü gibi, işlevselci kuramlar içinde verimlilik çerçevesinde tartışılan işbölümü kavramı, çatışmacı gelenekte özel mülkiyet ve yabancılaşıma gibi kavramlar etrafında ele alınarak, insanlar arası ilişkileri de belirleyen ve özünde güç ilişkileri ile işin bölündüğü birey-gruplar arasındaki eşitsizlikler çerçevesinde bir çözümlenmeye tabi tutulmaktadır. Çatışmacı kuramların işbölümüne ilişkin bu eleştirileri, kaçınılmaz olarak emek gücünün yeniden üretimi ve eğitim ilişkisine yönelik olarak da devam etmektedir.

Çatışmacı kuramların eğitime ilişkin görüşleri kabaca, kapitalist bir toplumdaki eğitim sisteminin toplumsal sınıflar çerçevesinde toplumsal statüleri koruduğu, ekonomik altyapı ile uyumlu kültürel norm, değer ve tutumları yeniden ürettiği, bir yandan mevcut teknolojileri geliştirebilecek teknokratik bir katmanı ve bunun yanında da karmaşık iş çevrelerinde uygun rol edimi kazanabilecek eğitilmiş bir emek gücünü yetiştirdiği şeklinde özetlenebilir (İnal, 2004, 67–68). Çatışmacı kuramlar, toplumsal yeniden üretimi, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi olarak adlandırmakta ve dolayısıyla, emek gücünün yeniden üretim sürecini de bu bağlamda eleştirel olarak değerlendirmektedirler.

Örneğin Bowles ve Gintis, Amerikan eğitim sistemine ilişkin çözümlenmelerini işbölümü çerçevesinde geliştirmişlerdir. Buna göre üretim sürecindeki sosyal ilişkilerin temel karakteri, emekçilerin üretim süreci üzerinde çok az kontrol yetisine sahip olmaları ve hiyerarşik işbölümüne bağlı olarak hiyerarşideki üst konumlara çıkıldıkça biriken bir bürokratik otoritedir (Aktaran: Blackedge ve Hunt, 1985, 136). Bowles ve Gintis’e göre kapitalist toplumlarda eğitim, eğitimdeki işbölümü (farklı okul türlerinin oluşumu), eğitim sistemi içerisindeki otorite ve ödül yapısı, ekonomik yapının aynasıdır ve

ekonomik yapı ile eğitim arasında karşılıklı ve birebir etkileşimi öngören ilişkiler vardır (Aktaran: Au, 2006). Bowles ve Gintis'in bu tezine göre seçkinler için belirlenmiş-ayrılmış seçkin kadrolar, liderlik ve kişisel özerklik gibi değerleri aktaracak bir eğitimle yakından ilişki içerisinde iken, işçi sınıfı çocukları için verilecek eğitim ise, ezberci öğrenme ve itaati içerir (Hickox, 1982, 567).

Emek gücünün yeniden üretim süreçlerine farklı anlamlar yükleyen işlevselci ve çatışmacı kuramlar, doğal olarak emek gücünün yeniden üretim süreçleri doğrultusunda, eğitimdeki programlar düzeyindeki ayrışmaları da farklı anlamlandırmaktadırlar. İşlevselci yaklaşımların, toplumsal yeniden üretimin zorunlu bir gereksinimi olduğunu ve aynı zamanda bireylerin liyakatlerini esas aldığını iddia ederek olumladıkları mesleki eğitim/genel eğitim ayrışması, ve bu ayrışma içerisinde mesleki teknik ortaöğretim kurumları, çatışmacı yaklaşımlar tarafından yoğun eleştirilere tabi tutulmaktadır. Özellikle emek gücünün yeniden üretimi rolü ön plana çıkartılan mesleki teknik ortaöğretimin, sınıfsal yapıyı yeniden ürettiği, öğrencileri sıklıkla çok küçük yaşlarda mesleki kariyerlerini tanımlayabilecekleri seçeneklerden ve bu seçeneklere erişebilmek için gerekli eğitimsel hazırlıktan mahrum bıraktığı, programlarındaki derslerin öğrencilere seyreltilerek verildiği, öğrencilere temel olarak işçilikle ilgili değerlerin aktarıldığı, mezunlarının iddia edilen aksine istihdam edilemedikleri ya da istihdam edilseler bile çok düşük ücretlerle çalıştırıldıklarına yönelik birçok eleştiriler yöneltilmektedir (Bhola, 1995, 27–29).

Alanyazında mesleki teknik ortaöğretimi, emek gücünün yeniden üretim süreçleri bağlamında ele alan birçok tartışma ve araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, genel olarak mesleki teknik eğitim ile genel eğitim arasındaki ayrışmaların nedenleri, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretim okullarına giriş süreçlerinin liyakat esasına göre yapılıp yapılmadığı, bu okulların emek gücünün yeniden üretim sürecindeki rollerinin neler olduğu ve bu okullardaki yeniden üretim süreçleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle bu okullardaki yeniden üretim süreçlerine yoğunlaşan araştırmalar, temel olarak yeniden üretim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin yeniden üretim süreçlerinin pasif kurbanları olmadığı varsayımından hareketle, öznelere süreci nasıl anlamlandırdıkları ve bu sürece nasıl tepki verdiklerini anlamaya



yönelmektedirler. Diğer yandan bu kapsamdaki kimi çalışmalar ise, emek gücünün yeniden üretim sürecini bir kimlik inşa süreci olarak tanımlamakta ve öğrencilerin bu inşa sürecine yönelik tutumlarına odaklanmaktadır.

Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretime ilişkin egemen yaklaşımlar, bu eğitim türünü, “yükseköğretime erişebilecek akademik yeterlikleri olmayan” öğrencileri “sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman açığını” karşılamak üzere yetiştirmesi gereken bir okul türü olarak tanımlanmaktadır. Dolayısı ile mesleki teknik ortaöğretim, öğrenciler için “sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman”, “teknisyen”, ya da “işçi” kimliklerinin inşa süreçlerini içermektedir. Bu kimlikler, temel olarak toplumsal güç ilişkileri tarafından kurulmaktadır. Öğrenme süreci bir kimlik edinim süreci olarak düşünüldüğünde, sürecin merkezine iktidarın ve güç ilişkilerinin konulması gerekmektedir. Bu sürecin çözümlenmesi ise öncelikle “ara eleman”, teknisyen ya da işçi kimliklerinin ve bu kimliklere ilişkin rollerin hangi süreçler yolu ile kurulduğunun anlaşılmasını gerektirmektedir. Eğitim süreçleri içerisinde kimlik inşa süreci kapsamında hangi uygulamaların gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencilerin bu kimliklere ve dolayısı ile bu kimlikleri inşa eden süreçlere nasıl bir anlam yükledikleri, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin anlaşılması açısından önem kazanmaktadır. Bu anlamda emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin en iyi anlaşılabilen alanlardan birisi, eğitim yaşantıları olarak nitelendirilebilir.

Eğitim yaşantıları, eğitimsel aktörlerin deneyimleri üzerinden güç ilişkileri ile temasa geçtiği alanlar olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla eğitim yaşantıları, eğitim süreçlerindeki güç ilişkilerinin gözlemlenebileceği alanlar olarak da ele alınabilir. Eğitim süreçleri yolu ile emek gücünün yeniden üretiminde, öğrencilere emek süreçlerinde kullanacakları teknik bilgi ve becerilerin aktarılmasının yanında, aynı zamanda, emek gücünün toplumsal işbölümü hiyerarşisi içerisindeki konumuna uygun norm, değer, tutum ve alışkanlıklar da aktarılabilmektedir. Bu aktarım süreci, gerek resmi müfredat gerekse gizli müfredat aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Diğer yandan eğitim yaşantıları yalnızca, öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgi ve değerler kümesini pasif olarak edindikleri bir süreç değildir. Öğrenciler, eğitim süreçlerine girmeden önce de belirli bir kültür içerisinde yetişmişlerdir ve dolayısıyla belirli sınıfsal ve kültürel özelliklere sahiptirler. Öğrenciler, sahip oldukları bu özellikleri kendileri ile birlikte eğitim süreçlerine taşırlar.

Dolayısıyla öğrenciler, sahip oldukları sınıfsal ve kültürel özellikleri çerçevesinde eğitimsel süreçleri yorumlar. Bu kapsamda öğrencilerin kendilerine aktarılan teknik bilgi ve becerilerle egemen değerleri içselleştirerek kabul etmeleri kadar, direnebilmeleri de olasıdır.

Mesleki teknik liselerdeki eğitim yaşantıları, öğrencilerin okul içerisindeki yaşantılarının yanı sıra, bu liselerin programları içerisindeki staj uygulamasındaki öğrenci deneyimlerini de içermektedir. Staj uygulaması, özellikle öğrencilerin ortaöğretimden sonra emek gücü piyasalarına girmesi hedeflendiği için, bu okul türlerindeki emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin anlaşılması açısından özel bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenciler, ortaöğretim içerisindeki öğrencilikleri süresi içerisinde, emek gücü piyasalarına ilk adımlarını stajlar yolu ile atmaktadırlar. Bu kapsamda, mesleki teknik ortaöğretim kurumları içerisinde endüstri meslek liselerinin farklı bir konumunun olduğu belirtilebilir. Türkiye'deki diğer mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerden farklı olarak, endüstri meslek lisesi öğrencileri, staj uygulamalarını eğitim öğretim yılı içerisinde yapmaktadırlar. Endüstri meslek lisesi 11. ve 12. sınıf öğrencileri, haftanın üç günü staja giderken, yalnızca iki gün okula gitmektedirler. Bu bağlamda, endüstri meslek liselerinin, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin en net anlaşılabilir olduğu mesleki teknik ortaöğretim kurumlarından birisi olduğu ifade edilebilir.

Dolayısı ile gerek okul-derslik içinde gerekse stajlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenciler ile stajların gerçekleştirildiği işyerlerindeki diğer kişilerle aralarındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimler, okul ve stajdaki kurallar, ödül ve ceza uygulamaları, ritüeller, eğitim müfredatı vb. emek gücünün yeniden üretimi bağlamında değerlendirilebilir.

Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretimini amaçlayan mekanizmalar, her ne kadar yeniden üretim sürecini garantiye almak için inşa edilmiş olsalar da, bu süreç, sürece dahil olan aktörlerin (aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler vb.) iradelerinden bağımsız olarak gerçekleşmediği ölçüde tek yönlü, pürüzsüz ve sonuçları önceden net olarak kestirilebilir değildir. Dolayısı ile öğrencilerin, kendilerine kazandırılmak istenen bilgi-beceri, mesleki kültür, mesleklerin toplumsal statüsü, iş alışkanlıkları ve benzeri değer ve davranışları nasıl

anlamlandırdıkları ve bunlara yönelik tepkileri, bir anlamda okullardaki emek gücünün yeniden üretim sürecinin işleyişi kadar, yeniden üretim sürecinin öğrencilerce nasıl deneyimlendiği hakkında bilgi verebileceğinden irdelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda irdelenmesi gereken bir diğer konu ise, mesleki teknik liselerin programlarındaki derslerin “meslek dersleri” ve “kültür dersleri” olarak ikiye ayrılmasıyla ilgilidir.

Mesleki teknik ortaöğretim okullarında “kültür dersleri” ve “meslek dersleri” ayrımının varlığının ve özellikle meslek derslerinin programda ağırlıklı olarak yer bulmasının, bu okul öğrencilerinin kuramsal ve pratik bilgi ile olan ilişkilerinin oluşumunda nasıl bir rol oynamaktadır? Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretimine yönelik süreçlerin anlaşılabilmesinde, öğrencilerin belirtilen iki farklı ders türü ile kurdukları ilişkilerin çözümlenmesi önem taşımaktadır. Bu çözümlenmeler, öğrencilerin gelecekte doldurmaları beklenen mesleki konular ve kendilerinden yapmaları beklenen işlere ilişkin anlam dünyalarını anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın problemi, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin eğitimsel yaşantıları yoluyla gerçekleşen emek gücünün yeniden üretim sürecidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, endüstri meslek liselerindeki, öğrenci, öğretmen ve öğrenci ailelerinin anlatılarından yola çıkarak, mesleki teknik ortaöğretimin emek gücünün yeniden üretim sürecindeki rolünün ekonomi politik analizinin yapılmasıdır.

Araştırmanın bu amacı doğrultusundaki alt amaçlarından birisi, örnekölç çalışması yapmak üzere seçilen bir endüstri meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, demografik, sosyoekonomik ve kültürel profillerinin betimlenerek üretim örgütlerinin belirli konularına emek gücü yetiştiren bir kurumun hangi toplumsal kökenden öğrenci aldığı ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın amacı doğrultusundaki bir diğer alt amacı ise, işyerlerindeki örgütsel hiyerarşide en altta yer alan konumlara eleman yetiştiren endüstri meslek liselerinde işleyen eğitimsel süreçlerinin, emek gücünün yeniden üretim süreci bağlamında çözümlenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde, öğrencilerin, ilköğretim okullarında nasıl deneyimler yaşadıkları, endüstri meslek lisesine nasıl yöneldikleri ya da yönlendirildikleri, emek gücünün yeniden üretim süreci bağlamında endüstri meslek lisesindeki eğitim süreçlerinde ne tür deneyimler yaşadıkları ve bu deneyimlere nasıl tepki verdiklerinin, öğrenci, öğretmen ve öğrenci ailelerinin anlatılarına dayanılarak çözümlenmesi, araştırmanın diğer alt amaçlarıdır.

### Önem

Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretime yönelik araştırmalara genel olarak işlevselci bir bakış açısı hâkimdir. Bu bağlamda konu ile ilgili araştırmalar genel olarak konunun verimlilik, kalkınma ve istihdam olmak üzere genel olarak iktisadi boyutları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan emek gücünün yeniden üretim süreci, temel olarak insanlar arasındaki ilişkilere dayanmaktadır ve politik bir nitelik taşımaktadır. Bu sürecin salt iktisadi çözümlenmesi, konuya ilişkin gerçekliklerin sınırlı bir boyutunun anlaşılmasına olanak sağlamakla beraber, analizler içerisine güç ilişkileri dâhil edilmediği ölçüde eksik, hatta hatalı sonuçlara ulaşılması da olasıdır.

Ekonomi politik bir analiz, ekonomik olanın aynı zamanda politik olduğu gerçeğinden yola çıkarak analiz birimini güç ilişkileri bağlamında değerlendirir. Bu anlamda mesleki teknik okulların emek gücünün yeniden üretimindeki rolü de toplumsal güç ilişkileri bağlamında değerlendirilmelidir. Bu araştırmanın, alanyazındaki hâkim işlevselci-meritokratik bakış açısının karşısında konumlandırılabilir bir yaklaşım aracılığıyla, eğitim ekonomi politiği alanına katkı getirebildiği umulmaktadır.

Endüstri meslek lisesi örneği üzerinden mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki eğitimsel süreçlerin, sürece dahil olan öznelerce nasıl anlamlandırıldıklarının ortaya konulması, ilgili eğitim süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyacaktır. Diğer yandan bu okullardaki

eğitim s¼reçlerinin, ¼zellikle ¼đrencilerin gelecek yaşantıları ¼zerindeki etkilerine y¼nelik ¼ıkarımlar, ilgili kurumların toplumsal g¼ç ilişkileri bağlamındaki rol¼n¼n sorgulanmasına katkı sunabilir. B¼ylelikle bu araştırmanın, alanyazındaki ilgili tartışmalara katkı sunacağı, politika kararlarını alanlar a¼ısından yol g¼sterici olacağı umulmaktadır.

### Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara ili merkezinde bulunan ve b¼nyesinde ahşap, bilişim, elektrik-elektronik, makine ve metal b¼l¼mlerini bulunduran end¼stri meslek liselerinden birisinde gerçekteştirilen bir ¼rnekolay ¼alıřması ile sınırlıdır.

¼rnekolay ¼alıřması kapsamında veri toplanan ¼đrenciler, ahşap, bilişim, elektrik-elektronik, makine ve metal b¼l¼mlerinin 12. sınıflarına devam eden ¼đrencilerle sınırlıdır.

### Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımları şunlardır:

***Emek g¼c¼n¼n yeniden ¼retimi:*** Eğitim s¼reçleri yolu ile, emek g¼c¼n¼n mesleki becerilerle donatılması (teknik bilgi ve becerilerin aktarımı) ile meslek kuralları, meslek ahlakı ve egemen toplumsal değerlerin bileşimi olarak tarif edilebilecek “bağımlı kılma biçimleri”nin aktarılması s¼reçleri.

***İşçileşme:*** Emek g¼c¼n¼n yeniden ¼retim s¼reçlerinde, işçilikle ilgili teknik bilgi ve becerilerin ediniminin yanında, işçiliğe ilişkin egemen toplumsal değer ve tutumların işçelleştirilmesini içeren kimlik inşa s¼reci.

***Direnif:*** Eğitim s¼reçleri içerisinde ¼đrencilerin, okula ve onun kurallarına karşı a¼ık ya da gizli biçimlerde bir mevzi kazanmak için verdikleri m¼cadele.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde toplumsal yeniden üretim, emek gücünün yeniden üretim süreçleri ve eğitimsel süreçler arasındaki ilişkiler ile bu bağlamda genel olarak mesleki teknik ortaöğretim ve özelde endüstri meslek liselerinde emek gücünün yeniden üretim süreçlerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar irdelenmiştir.

#### **Toplumsal Yeniden Üretim ve Emek Gücünün Yeniden Üretimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar**

Yeniden üretim kavramı, üretim için gerekli olan koşulların gündelik ve nesilden nesile sürdürülmesi olarak tarif edilebilir. Toplumsal yeniden üretim ise, toplumsal yapıyı oluşturan maddi koşulların ve bu koşullara tekabül eden ilişkiler ağının devamlılığının sağlanması için girişilen uygulamalar bütünü olarak tarif edilebilir. Marx'ın (2007, 540) da ifade ettiği gibi "birbiriyle ilişkili bir bütün, devamlı yenilemelerle akıp giden bir olay olarak" her toplumsal üretim süreci, aynı zamanda toplumsal yeniden üretim sürecidir ve dolayısıyla üretimin koşulları aynı zamanda yeniden üretim sürecinin de koşullarıdır. Toplumlar farklı üretim tarzlarına bağlı olarak sınıflandırıldığında, toplumsal yapıların temel karakteristiğinin bu üretim tarzları tarafından oluşturulduğu da kabul edilmiş olur. Bu açıdan, geniş anlamıyla toplumsal yeniden üretim, toplumsal yapıdaki hâkim üretim tarzının ve bu üretim tarzının şekillendirdiği üretim ilişkilerinin de yeniden üretimi olarak tanımlanabilir.

Üretim tarzlarının ve üretim tarzlarına tekabül eden üretim ilişkilerinin yeniden üretimi olarak toplumsal yeniden üretim, toplumdaki bireylerin, gündelik yaşamlarında içerisine girdikleri üretim ve tüketim etkinlikleri içerisinde somutlaşır. Ancak bu ilişkilere girebilmek için öncelikle bireylerin biyolojik olarak gündelik ve nesilden nesile yeniden üretimlerinin gerçekleşmesi gerekir. Bu bağlamda ele alındığında toplumsal yeniden üretim

temel olarak toplumu oluşturan bireylerin beslenme, barınma, korunma, sağlık vb. koşullarını içerir (Katz, 2001, 711). Bu koşulların sağlanabilmesi için bireyler, kendilerini zorunlu olarak üretici faaliyetler içerisine girmek durumunda bulurlar. Toplumda üretici faaliyetler içerisine giren bireyler, aynı zamanda bu üretici faaliyetlerin toplumsal bağlamını oluşturan toplumsal ilişkiler sistemi içerisine de girmek durumundadırlar. Toplumsal bağlamda ele alındığında üretim, temel olarak üretim araçları ile bu üretim araçlarını kullanarak üretime konu edilen nesnelere dönüştürülmesini sağlayan emek gücü sahiplerinin çerçevesini çizdiği emek süreçlerini ve emek süreçlerinin koşullarını belirleyen üretim ilişkilerinin bütünlüğünü içerir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, üretim sadece teknik bir faaliyet değil, aynı zamanda ilişkisel bir süreçtir. Kapitalist toplumsal formasyonda emek sürecinin temel bileşenleri olan emek gücü sahipleri ve üretim araçları ile üretime konu edilen nesnelere sahipliği birbirinden ayrılmış olduğundan, toplumsal yeniden üretim, bu anlamı ile salt üretimin teknik koşullarının yeniden üretimini değil, aynı zamanda emek gücü sahipleri ile üretim araçlarının sahipleri arasındaki ilişkiler bütünü olarak üretim ilişkilerinin yeniden üretimini içerir. Ancak üretim araçlarının sahipliği de temelde emek gücünün ürettiği ürünlere yani emek gücü sahiplerinin varlığına bağımlı olduğu için, kapitalist toplumsal formasyonlarda nihai olarak toplumsal yeniden üretim, emek gücünün yeniden üretimine dayanır. Dolayısıyla dar anlamıyla tanımlandığında toplumsal yeniden üretim, emek gücünün yeniden üretim sürecini içerirken geniş anlamıyla toplumsal yeniden üretim, “toplumun bir bütün olarak nasıl yeniden üretildiği” ve aynı zamanda “nasıl dönüştüğüyle ilgili süreçleri” kapsar (Fine, 2011, 65).

Toplumsal yeniden üretim süreci, temelde emek gücünün yeniden üretim koşullarını da içine alacak biçimde toplumun yapısal bir bütünlük olarak varlığını devam ettirme koşullarının üretimi olarak tanımlandığında, emek gücünün yeniden üretiminin de spesifik olarak tanımlanması gerekmektedir. Marx'ın (2007, 171) tanımıyla emek gücü, “insanın kendisinde bulunan ve hangi türden olursa olsun bir kullanım değeri üretirken harcadığı zihinsel ve fiziksel yetilerin toplamı”dır. Emek gücü sonsuz ve sınırsız bir güç olmadığı ölçüde, varlığını devam ettirebilmesi, bir diğer ifade ile emek gücünün yeniden üretimi çeşitli koşullara bağlıdır. Emek gücünün yeniden üretiminin ilk koşulu,

emek gücü sahiplerinin-emekçilerin yaşamını devam ettirebilecek maddi olanaklara sahip olabilmesidir. Bu anlamda emek gücünün yeniden üretiminin ilk koşulu emeğini satmasına karşılık alacağı ücrettir. Ücretin varlığı ise, emekçinin emek gücünü satabileceği bir alıcı olmasına bağlıdır. Dolayısı ile emek gücünün yeniden üretiminin bir diğer koşulu olarak emeğin satılabileceği alıcının varlığı ortaya çıkmaktadır. Ancak emeği satın alma niyetinde olan bir alıcının varlığı, emek gücünün yeniden üretimi için yeterli değildir. Emek gücünün satılabilmesi, emek gücünün alıcının ihtiyaçları ile örtüşmesine, alıcı için “yeterli” ve “uygun” olmasına yani emek gücünün “yetenekli” ve “nitelikli” olmasına bağlıdır. Günümüzde zihinsel ve fiziksel yetiler açısından donanımlı hale gelmek, genellikle eğitim kurumlarıyla (okullar, kurslar vb.) mümkün olmaktadır. Dolayısı ile günümüzde emek gücünün yeniden üretiminin en temel koşullarından birisi, emeğe eğitim kurumları yolu ile nitelik kazandırılmasıdır.

Diğer taraftan emek gücünün yeniden üretim süreci sadece emeğin teknik bilgi ve becerilerle donatılarak nitelikli hale getirilmesi ile sınırlı bir süreç değildir. Althusser’in (2006, 86–90) de ifade ettiği gibi, emeğin nitelikli hale getirilmesi, “kalifikasyonu”, ancak emek gücünün toplumsal-teknik işbölümü içerisindeki konumuna uygun toplumsal kural, norm, meslek kuralları, meslek ahlâkı vb. “bağımlı kılma biçimleri” içinde ve bu biçimler altında sağlanır. Dolayısı ile emek gücünün yeniden üretimi, toplumsal işbölümüne bağlı olarak toplumu oluşturan sınıflar/gruplar arasındaki yapısal eşitsizlikleri (sınıfsal, cinsel, etnik vb. katmanlaşmalar), bu eşitsizliklere uygun düşecek biçimde emek gücü piyasaları içerisinde bireylerin farklı konumlanışlarını (üretim araçlarına sahip olan/üretim araçlarına sahip olmayan, yöneten/yönetilen; kafa emeği/kol emeği; kadın mesleği/erkek mesleği vb.), bu konumlanışlara denk düşen emek süreçleri içerisinde bireylerin yer alabilmesi için gerekli olan vasıfların öğretilmesini ve meslek kuralları, meslek ahlâkı ve egemen toplumsal değerlerin bileşimi olarak tarif edilebilecek “bağımlı kılma biçimleri”nin içselleştirilmesine ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Bu anlamıyla emek gücünün yeniden üretimi, genel olarak toplumsal yeniden üretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

Emek gücünün yeniden üretimi tarih boyunca toplumsal işbölümüne bağlı olarak farklılaşan mekanizmalarla gerçekleşmiş olmakla birlikte, bugün



öncelikle eğitim kurumunun ve aile kurumunun bu işlevi sürdürmekte olduğu belirtilebilir. Farklı üretim tarzlarında cinsiyetlere, toplumsal sınıflara, etnisite ya da dinsel inanışlara bağlı olarak farklı biçimlerde gerçekleşen toplumsal işbölümü, bu anlamda emek gücünün yeniden üretiminin koşullarını hazırlamış, kurumsal yapıların ve süreçlerin biçimlenmesinde etkili olmuştur.

Bowles (1978), kapitalist toplumlardaki eğitimin anlaşılabilmesi için toplumsal işbölümünün tarihsel seyrinin incelenmesi gerektiğini belirttikten sonra, işbölümü ve eğitim arasındaki ilişkiyi belirtmiştir. Buna göre, özellikle moderniteye geçişle beraber kent ile köy arasındaki temel işbölümü olgusu ile köyden kente göç yaşanmış, bu göçler geniş aile yapısını parçalayarak çekirdek aileye dönüşümün başlangıcında önemli rol oynamıştır. Diğer yandan toplumsal işbölümünün bir diğer sonucu ise, emek gücünün yeniden üretim sürecini karmaşıktırmasıdır. Emek gücünün yeniden üretim süreçleri, işbölümünün görece gelişmediği dönemlerde üretime ilişkin bilgilerin basitliği nedeniyle babadan oğula aktarım yolu ile gerçekleşebilmektedir. İşbölümünün gelişmesi ise, üretim eyleminin karmaşılaşması, işin fabrika içi süreçlerde işbölümü sonucu uzmanlaşma çerçevesinde başkalaşması vb. gelişmelere zemin oluşturmuştur. Bu nedenler ise, emek gücünün yeniden üretim sürecinin, artık üretime ilişkin bilgilerin babadan oğula aktarımı yolu ile gerçekleşememesine neden olmuştur. Dolayısı ile eğitimin kurumsallaşması sürecine neden olan emek gücünün yeniden üretimine yönelik istemler, aynı zamanda toplumsal işbölümünden kaynaklanır. Diğer yandan emek gücünün eğitim sistemleri aracılığıyla yeniden üretiminin salt vasıfların öğrenilmesi olarak teknik bir süreç olmadığı, aynı zamanda üretim sürecine ve üretim sürecindeki ilişkiler ağına bağımlı kılma biçimlerini de içerdiğine ilişkin en iyi örneklerden birisi, İngiltere’de işçi sınıfının oluşumu sürecini inceleyen E. P. Thompson’un çalışmasında bulunabilir. Thompson (Aktaran: Katz, 1976, 387, 395–396), sanayi devrimi sırasında eğitimin kurumsallaşmasına yol açan istemlerin nedenlerini yine temel olarak emek gücünün yeniden üretimi bağlamında irdelemekte ve ilgili süreci şu şekilde betimlemektedir: Sanayi devriminin en dramatik yönlerinden birisi, ev ile işyerinin ayrışmasıdır. Ev ve işyerinin ayrılışı, ailenin gündelik varoluş kalıplarını ve aile bireyleri arasındaki ilişkileri alt üst etmiştir. Aile içinde bireyler arasındaki ilişkilerdeki bu değişimin en önemli sonuçlarından birisi, bir yandan ailenin üretici bir güç olarak rolünün

pasifize olması diğer yandansa ailenin çocukların sosyalizasyon süreçlerindeki rolünün pasifize edilmesidir. Toplumsal işbölümünün gelişmesi bir yandan temel üretim birimi olarak ailenin işlevinin azalmasına yol açarken, aynı zamanda kent ile kır arasındaki ayrışmanın da dönüşümüne yol açmış, insanlar yoğun biçimde kente göç etmek durumunda kalmışlardır. Bu göçler beraberinde, kentlerdeki suç ve yoksulluğun artması, kültürel heterojenlik ve buna bağlı çatışmalar gibi sorunlar doğurmuştur. Diğer yandan en büyük sorun ise, sanayileşme öncesinde görece düzensiz bir çalışma alışkanlığına sahip olan işgücünün sanayi içerisindeki çalışma düzenine adaptasyonunun sağlanmasıdır. Örneğin ilgili tarihsel süreçte işçiler çalışmalarını saate göre yapmak yerine güneşe bağlı kalarak yapmakta direnmişler, fabrika tarafından konulan kurallardan ziyade küçük işyeri gruplarındaki işçi etkileşimlerini sürdürmekte ısrar etmişlerdir. Dolayısıyla, emek gücü sahiplerinin köyden getirdikleri toplumsallaşma biçimlerini, geleneksel değerlerini, bu değerlere bağlı kalarak çalışma isteklerini, sanayinin gereksinim duyduğu disiplin bağlamında yeniden düzenlemelerine yönelik ihtiyaçlar doğmuştur. İşçilerin eğitim kurumları aracılığı ile disipline edilmesi bu anlamda bir yandan sanayinin ihtiyaç duyduğu disipline edilmiş emek gücünün yeniden üretime katkıda bulunabilecek, diğer yandan da ilgili süreçteki toplumsal çatışmaların engellenmesinde işlevsel olabilecek bir araç olarak kavranmıştır. Bu anlamda sanayileşme süreci içerisinde bir yandan vasıfların nesilden nesile aktarılması ama aynı zamanda emek gücünün ve genel olarak işçi sınıfının disipline edilmesine yönelik istemler, eğitimin kurumsallaşmasının en önemli öğelerinden birisi olagelmıştır.

Toplumsal işbölümünün ulaştığı düzey, eğitime ilişkin tasarımların, eğitimsel süreçlerin ve eğitimsel süreçlerdeki aktörlerin eğitim ile kurdukları ilişkinin değişmesine yol açmaktadır. Bu nedenle eğitimin emek gücünün yeniden üretimindeki rolü, toplumsal işbölümü çerçevesinde incelenebilir. Kapitalist üretim tarzı içerisinde eğitimin kurumsallaşmasının bir diğer boyutu ise, moderniteye geçişle beraber olası toplumsal çelişkilerin önlenmesi arzusudur. Thompson'ın da betimlediği gibi, modernleşme süreçleri ile beraber köyden kente göç, işçi sınıfının doğuşu, feodalitenin yıkılışı, sekülerizasyon vb. gelişmeler toplumun dönüşümünü gerçekleştirdiği ölçüde, toplumsal çelişkileri de belirginleştirmiştir. Eğitimin işgücü yetiştirme (emek

gücünün yeniden üretimi) işlevi bu anlamda eğitimin toplumsal düzeni sağlama (üretim ilişkilerinin yeniden üretimi) işlevi ile bir arada yürümüştür. Dolayısıyla eğitimin emek gücünün yeniden üretimi işlevi ile genel olarak üretim ilişkilerinin yeniden üretimini de içerecek geniş anlamıyla toplumsal yeniden üretim süreçleri birbirinden bağımsız analiz edilemezler. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, emek gücünün yeniden üretimi sadece teknik bir süreç değil, aynı zamanda bu teknik sürecin içerisinde konumlandığı toplumsal ilişkiler tarafından şekillenen toplumsal bir süreçtir.

Eğitim ile genel olarak toplumsal yeniden üretim ve özel olarak emek gücünün yeniden üretimi ilişkilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar, temel olarak “İşlevselci Kuramlar” ve “Çatışmacı Kuramlar” olarak sınıflandırılabilirler. Bu iki kuramsal yaklaşımın yanında “Yorumcu Kuramlar” da eğitimsel gerçekliğe ilişkin analizlerde başvurulan önemli bir kuramsal yaklaşımdır. Ancak, Tan’ın (1993, 72) da ifade ettiği gibi bu kuramsal yaklaşımlar, belli bir toplumsal çevreyi ve toplumun nesnel boyutunu vurgulayan yaklaşımların aksine, temel olarak toplumsal gerçekliğin öznel boyutuna odaklanmakta ve toplumu bir bütün olarak irdelemeye yönelik yaklaşımların aksine temel olarak yüzyüze etkileşimlere önem vermektedirler. Bir diğer ifade ile yorumcu kuramlar, bir anlamda “toplumsal yapı”yı reddetmektedirler. Bu araştırma, temel olarak emek gücünün yeniden üretimini, toplumsal yeniden üretimin bir parçası olarak kavramaktadır. Dolayısı ile araştırmada, yorumcu kuramlara ilişkin bir inceleme gerçekleştirilmemiş ve araştırma konusu, temel olarak işlevselci ve çatışmacı kuramlar bağlamında ele alınmıştır. Yorumcu kuramların bir anlamda toplumsal yeniden üretim kavramını yadsıyan kuramsal duruşu her ne kadar bu kuramların araştırma kapsamında analiz edilmesini engellese de, bu kuramların, toplumsal gerçekliğin öznel niteliğine vurgu yapan (Tan, 1993, 71) ve dolayısıyla bireylerin gündelik deneyimlerinin önemine dikkat çeken kuramsal önermeleri, özellikle çatışmacı kuramlar başlığı altındaki kimi araştırmacılar bağlamında çözümlenmiştir.

İşlevselci ve çatışmacı kuramların emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, her iki kuramın genel olarak toplumsal yeniden üretime yönelik analizleri de incelenmiştir.

## **İşlevselci Kuramlarda Eğitim ve Toplumsal Yeniden Üretim İlişkisi**

İşlevselci kuramların eğitimi toplumsal yeniden üretim bağlamında analizi, temel olarak toplumu ve toplumsal yeniden üretimi analiz biçimleri tarafından şekillenmektedir. Bu anlamda işlevselci kuramların emek gücünün yeniden üretimini de içine alacak biçimde toplumsal yeniden üretim ile eğitim arasındaki ilişkilere yönelik analizlerinin değerlendirilebilmesi açısından öncelikle işlevselci kuramların genel olarak toplumsal yeniden üretime yönelik açıklama biçimlerinin irdelenmesi gerekmektedir.

### **İşlevselci Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim**

18. yüzyılın sonunda özellikle biyoloji olmak üzere doğa bilimlerinin oluşumu ve gelişimine eşlik eden temel yaklaşımlardan birisi, yaşayan canlı organizmaları, canlılığın devamı/yeniden üretimi için gerekli olan belirli koşulları sağlamakta özel birer rol oynayan ve birbirine bağımlı parçalardan oluşan örgütlü sistemler olarak gören ve dolayısıyla organizmaları da işlevlerine göre çözümlene yönündeki anlayışlardır (Callinicos, 2007, 189). Diğer yandan bilimsellik rüştünü doğa bilimlerine göre geç kazanan toplum bilimlerinin gelişiminin ilk dönemlerinde, bilimselliği doğa bilimleri metodolojilerini ve yaklaşımlarını benimseyerek kazanma eğilimi oldukça güçlüdür (Gulbenkian Komisyonu, 2005). Bu bağlamda, özellikle biyoloji biliminde egemen olan sistem yaklaşımlarına içkin epistemolojik ve metodolojik anlayışlar, toplum bilimlerine de yansımış ve böylelikle, toplumbilimsel analizlerde, toplumlarla yaşayan canlı organizmalar/sistemler arasında analogi kurma anlayışı yaygınlaşmıştır.

İşlevselci kuramlar içerisinde, birbirine bağımlı olan parçaların farklı nitelik ve nicelikte katkı sunarak yaşattıkları yapı, sistem olarak tarif edilmektedir. Canlı organizmalar ve toplum arasında kurulan analogiyle, canlı organizmaların varlıklarını sürekli kılmak üzere kendilerini yeniden üreten varlıklar olmasından yola çıkılarak, toplumların da yeniden üretilebilir sistem/yapılar olarak ele alınabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. İster biyolojik isterse toplumsal bir sisteme işaret etsin, sistem yaklaşımlarında biyolojik sistemler ve toplumsal sistemler arasında tam anlamı ile özdeşlik olup olmadığı konusu net olmamakla birlikte, biyolojik/toplumsal sistemler için

yapılan ortak vurgular, yeniden üretim, farklılaşma, gelişme ve değişme vb. kavramlardır (Morrow ve Torres, 1995, 7–8). İşlevselci kuramlar, yaşayan organizmal yapılar olarak toplum analizlerinde, bir yandan toplumların kendilerinin sürekliliklerini sağlamak üzere yeniden üretimlerini irdelerken, diğer yandan bu yeniden üretim analizinin içerisine, toplumların değişen koşullara ayak uydurabilme yetileri ve koşullarına yönelik analizleri de eklemek durumunda kalmıştır. Diğer bir ifade ile işlevselci kuramların toplumsal yeniden üretime yönelik analizleri, toplumların bir yandan değişimini analiz eden, diğer yandan da bu değişimlerin olası olumsuz etkileri sonucunda dağılma tehlikelerini engelleyerek bütünsel bir yapı olarak sürekliliklerini sağlayacak mekanizmaları bulmaya çabalayan bir içeriğe sahiptir.

İşlevselci kuramlar, sistemin yeniden üretimi açısından, sistemi oluşturduğunu düşündükleri parçalara özel bir önem atfedilmiştir. İşlev kavramı da bu çerçevede içerisinde, belli bir sistemin yeniden üretimini sağlayacak şekilde dengesi ya da varlığının sürekliliği için bir gereksinimin, gerekliliğin ya da zorunluluğun, sistemi oluşturan parçalar tarafından yerine getirilmesi ya da tatmini olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1990, 559).

Çoğunlukla biyoloji disiplini içerisinde, yaşayan canlı organizmaların, birer sistem olarak, yaşam süreci içerisinde karşılaştığı zorluklara karşı direnebilme kabiliyetinin çeşitli boyutlarına ve bir anlamda da bu zorluklara karşı çözüm yollarına ilişkin kimi mekanizmalara işaret eden, “öz adaptasyon”, “öz organizasyon”, sistemin varlığını sürdürebilmesi için iç dengesini koruma kabiliyetine işaret eden “homeostas” vb. kavramlar, sistem yaklaşımının temel mantığının aynen korunarak işlevselci toplumbilimsel yaklaşımlar tarafından toplumsal analizlere uyarlanmıştır (Morrow ve Torres, 1995, 7–8). İşlevselci kuramlara göre, toplumun temel sorunlarının çözüm yollarının sürekliliğini sağlayacak mekanizmalar, kurumları yaratmaktadır (Tan, 1990, 559). Dolayısıyla işlevselci kuramlara göre toplumsal bağlamda, kurumlar ve kurumlara ait özel süreçler, söz konusu toplumun genel refahına yaptıkları katkıları açısından çözümlenebilir (Callinicos, 2007, 189).

İşlevselci kuramlar içerisinde, kendilerini yeniden üreten sistem/yapılar olarak toplumların analizinde, toplumların bir yandan özkimliğini korurken aynı zamanda değişikliklere nasıl karşılık vereceği sorusu önem kazanır. Bu

bağlamda öncelikle işlevselci kuramların toplumların değişimine ilişkin açıklamalarının irdelenmesi anlamlı olacaktır.

18. yüzyılın sonlarında biyoloji disiplinindeki gelişmelerin toplum bilimlerine etkisi, kendisini 19. yüzyılda da artan biçimde hissettirmiştir. Bu artan etkinin en önemli nedenlerinden birisi, Charles Darwin'in geliştirdiği "Evrimsel Kuram"dır. Darwin genel olarak teorisinde, canlılar dünyasında doğal ayıklanma süreci temelinde gelişen ve yaşam koşullarına ayak uydurabilen canlıların, türsel yaşamlarını farklılaşarak devam ettirdiği bir evrim sürecinin varlığını ortaya koymaktadır. Doğa bilimleri içerisinde geliştirilen bu teorinin etkisi, doğa bilimleri ile sınırlı kalmamış ve özellikle toplum bilimlerinde birçok farklı disiplinde büyük etkiler yaratmıştır. Farklı bilimsel disiplinlerde farklı biçimlerde ele alınsa da Darwin'in özellikle toplum bilimleri üzerindeki en büyük etkisinin, evrimci bir kavrayışın toplumbilimleri içerisinde yaygınlaşması olduğu belirtilebilir. Bu kavrayış, toplumların da canlı organizmalarda olduğu gibi tarihsel olarak farklılaştığı ve kimi toplumsal formasyonların varlıklarını koruyamayarak yok olmaya mahkûm olduğu, buna karşın en güçlü ve bu anlamda da en "meşru" toplumsal yönetimlerle yönetilen toplumların varlığını devam ettirdiği şeklindeki söylemlerin egemen olmasına neden olmuştur. Bu anlamda Darwin'in aynı zamanda toplum bilimlerinde özellikle ilerlemeci tarih tezlerine de büyük katkı sunduğu belirtilebilir. Bu bağlamda işlevselci kuramlar büyük ölçüde modernist ve liberal ilerlemeci/evrimci anlayışlarla etkileşim içerisine girmişlerdir.

Evrimsel toplum kuramcılarının en iyi örneklerinden birisi, Auguste Comte'tur. Comte'a göre, toplumsal değişim, neden-sonuç ilişkisi içerisinde zorunlu olarak birbirini takip eden ve toplum denilen organizmanın daha iyiye doğru geliştiği tarihsel bir ilerleme çizgisini takip eder. Bu çizgi boyunca tüm toplumlar, teolojik evre ve metafizik evreleri takip ederek diğer iki aşamadan çok daha "ileri" olan pozitivist aşamaya ulaşacaklardır (Can, 2005, 6). Dolayısıyla Comte için en ileri ve en meşru toplum biçimi, sanayi kapitalizminin egemen olduğu toplum biçimidir.

Evrimsel toplum kuramcılarında gösterilebilecek diğer bir örnek ise Spencer'dır. Biyoloji disiplininin kavram ve yaklaşımlarından etkilenen Spencer'a göre, canlılar dünyasındaki fizyolojik işbölümünün toplumdaki yansımaları, toplumsal işbölümdür ve toplumsal işbölümü, toplumun evrimsel

gelişim çizgisinin temel yapı taşlarından birisidir. Spencer'a (Aktaran: Callinicos, 2007, 170–171) göre iki farklı toplumsal işbölümü türüne tekabül eden iki farklı toplumsal organizma türü bulunmaktadır:

“Özel çıkarların peşinde koşulması sırasında düşünmeden artan doğal bir işbirliği ile bunun dışında bilinçli olarak yaratılan ve kamu araçlarının ayrıca gözetilmesi anlamına gelen bir işbirliği vardır. İlk işbölümü türünde uzmanlaşmış üreticiler olarak bireyler, tamamen kendi özel çıkarlarını gütmek amacıyla diğer üreticilerle işbirliği içerisine girerek mal ve hizmetlerini takas ederler. Bu işbölümünün düzenlenmeye ihtiyacı yoktur. Çünkü bu işbölümü, kişisel çıkarları peşinde koşan ve rasyonel seçim yapabilen bireylerin, tercihlerine olanak tanıyan ve tercihler sonucunda çeşitli eylemleri gerçekleştirmelerine müsaade eden piyasa mekanizması içerisinde gerçekleşir. Bu işbölümünün hâkim olduğu toplum türü, Spencer'a göre endüstriyel toplumdur.

Diğer yandan Spencer, bireysel iradelerin önce tüm grubun ortak istençleri ile sonra da daha belirgin bir biçimde grubun evrildiği düzenleyici kurumun iradesi ile sınırlandırıldığı bir işbölümü daha tanımlar ve bu işbölümünü “zorunlu işbölümü” olarak nitelendirir. Spencer'a göre bu tarz işbölümünün hâkim olduğu toplum tipi ise, “militan toplum”dur. Militan toplumlar, bireylerin kendilerine miras kalan statüleriyle değerlendirildiği dolayısıyla örgütsel katılığa eğilimli toplumlardır. Bu toplumlarda “üstün” olanların bütün gelirlerini ellerinde tutmalarına, “aşağı kesimler”in gözetilmesi gerekçesi ile izin verilmez. Bu açıdan endüstriyel toplumlar, yurttaşlarının bireyselliğini topluma kurban etmediği ve dolayısıyla militan toplumlara göre daha üstün toplumlardır. Dolayısıyla Spencer da kendi kendine işleyen bir piyasa mekanizmasına sahip olan endüstriyel toplum olarak tarif ettiği kapitalist toplumsal formasyonu tarihin en ileri, gelişkin ve meşru aşaması olarak tanımlamaktadır.

Spencer, kendiliğinden gelişen bir toplumsal işbölümünün toplumları farklılaştırarak, toplumu oluşturan bireyleri piyasa mekanizmaları içerisinde rasyonel davranışlara yönelttiğini, dolayısıyla toplumların da bu bağlamda piyasa mekanizmasının hâkim olduğu kapitalizm koşullarına nihaî olarak ulaşacaklarını iddia etmektedir. Bu yaklaşım bir yönü ile evrimsel açıklama biçiminin, toplumları “ileri” ve “geri” olmak üzere nitelendirmek ve “ileri” olarak

nitelendirilen kapitalizmin üstünlüklerini tüm diğer toplumlara dayatmanın bir aracı olarak kullanılabileceğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Diğer yandan özellikle Spencer'ın evrimsel tarih tezlerini kapitalizmin savunusu olarak kullanan yaklaşımından da görülebileceği gibi, özellikle günümüzdeki versiyonları olmak üzere işlevselci kuramların büyük bölümü, piyasa kavramı ve piyasada rasyonel seçim yapabilen akıllı karar verici birey nosyonuna yaptıkları atıf ölçüsünde metodolojik bireyci bir kavrayışa sahiptirler.

Toplumbilimsel açıklamalarda kullanılan evrimsel açıklamalar, bu kuramların ortaya çıktıkları tarihsel dönemler dikkate alındığında daha doğru anlaşılabilir. Bu kuramların ortaya çıkışları 18. yüzyıla denk gelmektedir. 18. yüzyıl, tarihsel arenada feodalizmin yerini sanayi kapitalizmine devrettiği, sekülerizmin hâkimiyetindeki yeni bir toplumsal formasyonun doğuşuna tanıklık eden tarihsel bir geçiş süreci olarak nitelendirilebilir. Evrimsel açıklama biçimlerine sahip işlevselci kuramlar bu hali ile bir anlamda sanayi kapitalizminin meşrulaştırıcıları olarak düşünülebilirler. Diğer yandan 18. ve 19. yüzyıl, aynı zamanda toplumsal çelişkilerin giderek yoğunlaştığı ve özellikle Avrupa'da toplumsal devrim girişimlerinin gerçekleştiği bir zaman dilimidir. Dolayısı ile evrimci işlevselci açıklama biçimleri, aynı zamanda ortaya çıktığı tarihsel süreçteki toplumsal çatışmaları bastırmaya ve en meşru gördükleri ve bir anlamda tarihin sonu olarak tanımladıkları kapitalist toplumsal formasyonların yeniden üretiminin yollarını arayan bir nitelik taşımaktadırlar.

İşlevselci teorinin en büyük temsilcisi ise Emile Durkheim'dır. Durkheim da çağdaşları olan Auguste Comte ve Spencer gibi, yeniden üretilebilir toplumsal organizmalar olarak toplumların, evrimsel olarak giderek farklılaştıkları ve gelişkinleştikleri tarihsel bir ilerleme sürecini izlediğini düşünmektedir. Comte'un teolojik/metafizik/pozitivist toplumsal aşamaları Spencer'da militan/endüstriyel toplum olarak karşımıza çıkarken, Durkheim ise, toplumların evrimsel çizgisini "mekanik dayanışma"ya dayalı toplumlar ile "organik dayanışma"nın hâkim olduğu toplumlar temelinde tasvir etmektedir. İşlevselci bir düşünür olarak Durkheim da diğer işlevselci kuramcılar gibi, evrimsel aşamanın en meşru ve ileri noktası olarak gördüğü kapitalizmin yeniden üretiminin yollarını aramıştır.

İlk çalışması "Toplumsal İşbölümü" adını taşıyan Durkheim da Spencer gibi, toplumsal değişme ve yapısal bütünlüğün korunarak toplumların



farklılaşmasındaki temel nedeni toplumsal işbölümü olarak kavramaktadır. Durkheim'a (2005) göre toplumsal işbölümü, birbirinden "nesnel" olarak ayrılabilir iki farklı dayanışma türünü ve buna bağlı olarak iki farklı toplumsal yapıyı oluşturan etmendir ve toplumsal işbölümünün görece az geliştiği toplumlar mekanik dayanışmanın hâkim olduğu toplumlardır. Toplumsal işbölümünün görece az gelişmişliği, toplumu oluşturan parçaların birbirlerinden farklılaşmasını engellemekte ve dolayısı ile bu parçaların toplumsal işlevlerinin de görece olarak farklılaşmamasına neden olmaktadır. Mekanik dayanışmanın egemen olduğu toplumlarda toplumsal dayanışma "grubun bütün üyelerinin ortak inanç ve duyguları"na dayanır. Diğer yandan Durkheim'ın evrimsel olarak daha ilerde olduğunu düşündüğü gelişkin toplum, organik dayanışmanın hâkim olduğu, işbölümünün geliştiği toplumlardır. Bu toplumlarda işbölümünün gelişkinliği, toplumu oluşturan bireylerin birbirlerinden farklılaşmalarına yol açmaktadır. Durkheim organik dayanışmanın hâkim olduğu bu toplumu "dayanışma içinde yaşadığımız toplum, belirli ilişkilerin birleştirdiği farklı ve özel işlevler sistemidir" (Durkheim; aktaran: Callinicos, 2007, 195) şeklinde betimlemektedir.

Spencer gibi, toplumsal işbölümünün kendiliğinden bir olgu olduğunu ve kendiliğinden ortaya çıktığını düşünen Durkheim'a (2005, 63) göre, toplumsal işbölümü, bireylerin öznel iradeleri dışında, tamamen değer yüksüz bir gerçekliktir. Toplumsal işbölümünün olumlu ya da olumsuz kimi nesnel yönleri olmasına karşın Durkheim, bir olgunun olumlu ya da olumsuz olarak nitelenebilmesinin koşullarının, o olgu hakkındaki değer yüklü yargılarla değil, nesnel yöntemle analizinin gerektiğini ifade ederek, toplumsal işbölümünün nesnel bir olgu olduğunu, dolayısıyla nesnel olarak analiz edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Durkheim'a (2005, 69) göre toplumsal işbölümünü nesnel olarak inceleyebilmenin tek yolu ise, toplumsal işbölümünü "önce kendi başına ve tümünden kuramsal olarak incelemek, ne işe yaradığını ve neye dayalı olduğunu araştırmak, kısacası onun hakkında olabildiğince tam bir görüş sahibi olmak"tır. Durkheim, bu yaklaşımıyla, işbölümünü özellikle verimlilik kavramı üzerinden kutsayan Spencer ve diğer liberal ekonomistleri, toplumsal istikrarın koşulu olarak düşündüğü istem birliğinin, bireysel çıkarların rekabeti ya da bu çıkarlar arasında önceden uyum sağlamakla yaratılamayacağı ve toplumun da ekonomik öznelerin akılcı davranışı ile

açıklanamayacağını düşünmesi gerekçeleri ile eleştirmektedir (Aron, 2007, 345). Bir başka ifade ile Durkheim, kapitalist toplumsal formasyonunun yeniden üretimini hedefleme açısından özellikle ekonomi disiplini içerisindeki liberal ekonomistlerle hemfikir olsa da, kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretimi noktasında salt piyasa ekonomisini yeterli görmemektedir. Durkheim'a göre kapitalist toplumsal formasyona ilişkin analizler, öncelikle ekonomik bir sorun olmaktan çok, özellikle çatışmaları yatıştıran, bencillikleri frenleyen ve barışı koruyan ortak duygular ve düşünce birliğini temel alarak yürütülmelidir. "Söz konusu olan bireyi topluluğun bir üyesi yapmak, toplu yaşam için zorunlu olan ödevler, yasaklar ve zorunluluklara saygıyı kafasına iyice yerleştirmektir" (Aron, 2007, 345). Çünkü Durkheim'a göre, işbölümü her ne kadar uygarlığı yaratıyor ve ekonomik açıdan verimliliği sağlıyorsa da aynı zamanda aşırı uzmanlaşmaya dayalı birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Oysa aslolan ona göre toplumsal ahlâktır (Durkheim, 2005, 80). Durkheim'a göre salt uygarlık ahlâkın konu alanı dışında kalmaktadır. Bunun nedenini ise uygarlığın net bir tanımı ve dolayısı ile herkesin zorunlu olarak içine dâhil edilebilecek bir sınır tanımlaması olmamasına bağlamaktadır. Durkheim'a (2005, 80–81) göre uygarlığın kendi başına ve saltık bir değeri olmadığı gibi onun değeri insanlığın kimi gereksinimlerini karşılamasıyla sınırlıdır:

Eğer işbölümü yukarıda belirtilenlerden başka [uygarlığı yaratması] gereksinimlere yanıt vermeseydi, doğrudan kendisinin yaptığı kimi etkileri hafifletmekten, kendisinin açtığı yaraları sarmaktan başka bir işlevi de olmazdı. O koşullarda, ona katlanmak zorunlu olabilirdi, ama onu istemek için hiçbir neden bulunmazdı. Çünkü gördüğü hizmetler, yol açtığı zararları onarmaktan ibaret kalırdı (Durkheim, 2005, 81).

Durkheim'a göre işbölümünün en belirgin etkisi, bölünmeye uğrayan işlevlerin verimliliğinin artması olmayıp, onları dayanışma içine sokmasıdır. Durkheim genel olarak çalışmalarında özellikle üstünde durduğu "ortak bilinç" kavramını, "Bir toplumu oluşturan üyelerin ortalamasında yaşayan inanç ve duyguların tümü, kendine özgü yaşamı olan belli bir dizge oluşturur; buna *ortak bilinç* denilebilir" şeklinde tanımlamaktadır (Durkheim, 2005, 109). Ortak bilinci geliştirme yönünde ahlâkî bir işleve sahip olan işbölümü birbirlerinden farklılaştıkları ölçüde birbirlerine ihtiyaçları artan ve birbirlerini tamamlayan iki ya da daha çok kişi arasında dayanışma duygusunu uyandırmaktadır. Böylelikle Durkheim için işbölümü, toplumları verimlileştirmek ya da

kalkındırmak gibi bir etki yaratmaktan çok kendisi var olmadan var olamayacak toplumları yaratmak gibi bir işleve sahiptir (Durkheim, 2005, 81–87).

Durkheim, toplumsal işbölümünün yarattığı dayanışma duygusunu “Toplumsal İşbölümü” isimli çalışmasında özellikle cinsel işbölümü örneğini vererek aktarır: İşbölümü bireyleri birbirinden farklılaştırır. Erkek ve kadın kafataslarının hacmi, aynı yaş, boy ve ağırlıkta kişilere bile ait olsa, eşit değildir ve kadın kafataslarının hacmi erkeklerinkine göre daha küçüktür. Dolayısıyla toplumsal işbölümünün en önemli etkilerinden birisi, işbölümünün gelişkinliğine paralel olarak eşitsizliklerin artmasıdır. Çünkü farklılaşmalar zorunlu olarak eşitsizlik yaratmaktadır. İşbölümü salt fiziksel bir eşitsizlik yaratmakla kalmaz. Bu eşitsizlik aynı zamanda, kadın ve erkeği, birisini duygusal diğerini de düşünsel işlevleri gelişkin olacak biçimde zihinsel açıdan da farklılaşacak biçimlerde uzmanlaştırır (Durkheim, 2005, 84–86). Durkheim örneğinden yola çıkılarak, işlevselci kuramların eşitsizlikleri ve eşitsizliklere bağlı katmanlaşma/gruplaşma/sınıflaşmaları ve buna bağlı toplumsal örgütlenme biçimlerini zorunlu, doğal ve dolayısıyla meşru gördüğü ifade edilebilir.

Durkheim, işbölümünün eşitsizlik yaratma pahasına toplumdaki bireyler arasında dayanışmayı nasıl yaratacağına yönelik sorunu ise, bağımlılık kavramıyla açıklar. Durkheim yine cinsel işbölümü örneği üzerinden, kadın ve erkek arasındaki cinsel işbölümünün, kadın ve erkeği birbirine muhtaç olacak ve birisi olmadan ötekisi olamayacak şekilde bağımlı kılacağını ve böylelikle kadın ve erkek arasında dayanışma yaratacağı şeklinde açıklamaya çalışır. Durkheim bu dayanışmanın nesnel olarak gözlemlenebileceği yer olarak da evlilik kurumunu gösterir (Durkheim, 2005, 86–87). Durkheim’ın ilgili görüşlerinden de anlaşılabilirliği gibi, işlevselci yaklaşımlarda eşitsizlikler doğal karşılandığı gibi, aralarında eşitsiz ilişkiler bulunan bireylerin içerisinde buldukları eşitsizliklere rağmen, birbirlerine ihtiyaç duyacakları için birbirleriyle dayanışma içerisine girmek zorunda oldukları düşüncesi hâkimdir. Bu düşünce, bir anlamda eşitsizliği veri kabul etmekle birlikte, eşitsizliğin taraflarının aynı düzeyde birbirine ihtiyaç duyacakları varsayımıyla eşitsizliğin bir “çatışma”dan ziyade dayanışmayı getireceğini iddia ederek çatışma

nosyonunu göz ardı etme ya da bunları yok edilmesi gerekli problemler olarak görme eğilimini yansıtmaktadır.

Durkheim, her ne kadar toplumsal işbölümünün bağımlılık yaratacak şekilde bireyleri birbirinden farklılaştırarak dayanışma içine sokacağını düşünse de, diğer yandan giderek artan işbölümünün yaratacağı aşırı farklılaşmanın bir sonucu olarak ortak bilincin bozulmasına yol açabilecek olumsuz etkileri olabileceğini de düşünmektedir. Durkheim'a göre, organik dayanışmanın egemen olduğu her çağdaş toplum dağılma ve anomi tehlikesi taşır. Çünkü çağdaş toplum, bireylere kendi kişiliklerini geliştirme hakkını istemede cesaret verdikçe, bireyin disiplin gereklerini unutması ve sürekli bir doyumsuzluk içine girmesi tehlikesi artar. Bu nedenle Durkheim'a göre organik dayanışmanın ve çağdaş toplumun oluşmasında bireyciliğin payı ne kadar büyük olursa olsun, "disiplini olmayan, istekleri sınırlanmayan, herkesin özelemleriyle elde edebildiği doyum arasında oransızlık olmayan toplum yoktur" (Aron, 2007, 346).

Durkheim, yaşadığı toplumsal koşullar içerisinde açık bir biçimde kapitalizmi savunurken, yaşadığı çağda kapitalizm koşullarında giderek güçlenen ve kendisini özellikle devrim provaları ile hissettiren işçi sınıfı ve sosyalizm "tehlikesi"ne karşı alınabilecek önlemleri araştırmaktadır. Durkheim için bireyler arasındaki zorunlu işbirliğinden doğan mekanik dayanışmanın olduğu bir toplumda herkes kendi işlevini yerine getirirken, organik dayanışma, bireycilik ile sosyalizm arasındaki ilişkiler sorununa bilimsel yolla gösterilen gerçek çözüm olur (Aron, 2007, 345). Durkheim'a göre, kapitalizmin bireyciliği, ahlâksal düzenlemelerle törpülenmelidir. Aksi halde kapitalizmde toplumun özkimliğini koruyarak varlığını sürdürmesi, yaşanması muhtemel anomilerden ötürü olanaksızlaşacaktır:

Sürekli tekrarlanan çatışmalar ve düzensizliklerin her çeşidinin olduğu ekonomik dünyanın sunduğu bu acınacak manzara. Var olan kuvvetleri birlikte tepki vermekten alıkoyan ya da onlara saygı göstermek zorunda oldukları sınırlar koyan bir şey olmadığı için her biri birbiriyle çatışarak, birbirinin önüne geçerek, birbirini zayıflatarak tüm sınırların ötesine geçme eğilimindedirler (Aktaran: Callinicos, 2007, 193).

Giddens, Durheim'ın ahlâkî düzenlemeler konusunda bu kadar ısrarcı olmasını "... Durkheim'ın bir yandan Marksizm eleştirisi, öte yandan muhafazakâr düşünce eleştirisi bağlamında liberalizmi yeniden inşa girişiminde bulundu[ğunu] düşünmek çok da yanlış olmaz" şeklinde

nitelendirmektedir (Callinicos, 2007, 193–194). Dolayısıyla Durkheim için ahlâksal düzenlemeler, toplumsal çatışmaları önlemek, bastırmak, ya da en azından toplumsal yeniden üretimi tehlikeye atmayacak ölçüde sürdürülebilir kılmak için gerekli olan araçlardır (Callinicos, 2007, 193). Dolayısıyla ahlâksal düzenlemeler gibi toplumsal yeniden üretimi sağlayacak diğer mekanizmalar, işlevselci kuramın özenle üzerinde durduğu konulardan birisidir. Bu bağlamda kurumlar, işlevselci kuram açısından özellikle analiz edilmektedirler.

Belirgin biçimde, tamamen kendi başına işlemesine izin verilmiş, ya da görece kontrol altına alınarak “toplumsal ahlâk”la uyumlu hale getirilmiş bir piyasa mekanizmasına dayalı kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretiminin yollarını arayan ve bu bağlamda çıkarları ortak, ortak bilince sahip bir toplum söylemine başvuran işlevselci kuramlar, toplumsal yeniden üretimin sağlanması bağlamında kurumlara özel bir önem vermektedirler. Toplum ile canlı organizmalar arasında işlevselci kuramın kurduğu analogi, toplumun yaşaması muhtemel bir sorunu (anomi/çatışma) aşarak toplumsal yeniden üretimi nasıl sürekli kılacağına ilişkin cevaplanması gerekli kimi soruları yaratır. Çünkü canlı organizmalarda, organizmanın en küçük birimi olarak hücrelerin işlevleri biyolojik programlama ile çözümlenmişken, toplumlarda “verili” bir “programlama” mevcut değildir. Dolayısı ile işlevselci kuram, toplumda bireylerin ve toplumsal yapıyı oluşturan çeşitli parçaların “toplumsal roller”ini yerine getirmesi için onları güdüleyecek süreçlere ve bir anlamda “toplumsal programlama mekanizma”ları olarak işlev görece mekanizmalara özel bir önem vermesine yol açmıştır. Bu aşamada işlevselciler, organik benzetmelerin kısıtlılığını aşarak toplumsallaşma ve kültür gibi kavramlara başvurma gereksinimi duymuşlardır (Tan, 1990, 559).

İşlevciler için toplumsal kurumlar bu anlamda, toplumsal işbölümünün zorunlu kıldığı ve insanları toplumsal işbölümü (etnik/cinsel/dinsel/sınıfsal) içerisindeki rollerine toplumsallaşmalarını sağlayacak mekanizmalar olarak tanımlanmak durumundadır. Dolayısıyla toplumsal kurumlar, toplumsal işbölümünün doğal olması kadar doğal ve meşrulardır. Durkheim’in cinsiyet temelli işbölümünde erkek ve kadın arasındaki karşılıklı bağımlılığın bir sonucu olarak evlilik kurumunu tanımlaması bu kavrayışın klasik bir örneği olarak gösterilebilir. Nasıl ki insan bedenindeki organlar karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde çalışıyorlarsa toplumdaki kurumlar da birbirleri ile benzer

ilişkiler içerisinde. İşlevselcilere göre insanlar toplumsallaşma süreci sırasında kültürel norm ve değerleri, 'içselleştirdikleri' için kendilerinden beklenen rolleri yerine getirirler ve bunun bir sonucu olarak da rollerin bağlandığı kurumlar düzenli olarak çalışır. Toplumsallaşmanın bir diğer sonucu ise, toplumsallaşma dolayımında toplum düzeninin sağlanarak toplumların kendilerini yeniden üretmelerinin güvence altına alınmasıdır (Tan, 1990, 559–560).

Kurumlar, bir yandan bireylerin toplumsal rollerini içselleştirmelerini sağlayacak, diğer yandan toplumu oluşturan bireyler arasında oluşabilecek muhtemel çatışmaların da "sürdürülebilir" kılınmasını sağlayacak mekanizmalar olarak kavranmaktadır. Bu mekanizmaların en büyüğü devlettir. Durkheim'a göre "yönetim erkinin olduğu her yerde ilk ve temel işlevi ortak inanç, gelenek ve adetlere saygı ve uymayı sağlamak, başka deyişle ortak bilinci iç ve dış her türlü düşmana karşı korumak"tır (Durkheim, 2005, 114). Ortak bilinç için en büyük tehlikelerden birisi ise insanların aşırı uzmanlaşmaya bağlı olarak farklılaşmalarından kaynaklı olarak giderek doyumsuzlaşmasıdır. Durkheim bir kez daha çatışmaların nedenini eşitsizliklerde değil, eşitsiz ilişkilerin aleyhlerine olduğu toplumsal kesimlerin doyumsuzluğuna bağlamakta ve böylelikle çatışmaların bastırılması gereken problemler olduğu yönündeki görüşlerini dile getirmektedir. Örneğin işçi ve işçiler arasındaki çatışmaları, çağdaş toplumun düzeltilmesi gereken örgütsüzlüğünün ya da kısmi bir anominin kanıtı olduğunu düşünen Durkheim şunları söylemektedir:

... Patronların yararlandığı ayrıcalıkların bir bölümünü işçilere de tanımakla, çalışma süresini azaltmakla, hatta ücretleri yasal olarak yükseltmekle kabaran istekler yatıştırılmaz; yatıştırıldığı ölçüde bu istekler yeni güç kazanacaktır. İsteklere sınır yoktur. Onları doyuma ulaştırarak yatıştırmaya çalışmak dipsiz bir fıçıya su doldurmak istemeye benzer. Eğer toplumsal sorun bu biçimde ortaya çıkıyorsa, onu çözülmez ilân etmek çok daha iyi bir iş olacaktır (Aktaran: Aron, 2007, 350).

Bu anlamda çağdaş toplumdaki olası çatışmaları bireylerin doyumsuzluklarına bağlayan Durkheim, bu doyumsuzlukların bastırılması için "insan tutkularını sınırlandıracak ahlâkî bir varlık" (Aktaran: Callinicos, 2007, 193) olması gerektiğini iddia eder. Kurumları toplumun genel refahına katkıları açısından çözümlenme amacı güden işlevci yaklaşımlar, bu anlamda kurumların temel olarak sahip oldukları otorite ile bireylerin doyumsuzluklarını

engellemesi gerektiğini düşünür. Durkheim'ın aşağıdaki ifadeleri, bu yöndeki yaklaşımları açık biçimde dile getirmektedir:

Toplumsal düzenin sürüp gitmesi için gereken şey, insanların çoğunluğunun kendi durumlarından memnun olmalarıdır. Memnun olmaları için gereken şey sahip olduklarının az ya da çok olması değil, daha fazla şeye sahip olmaya haklarının olmadığına inanmalarıdır. Bunun için de üstünlüğünü kabul ettikleri ve hukuku koyan bir otorite zorunlu olarak gerekir. Çünkü gereksinimlerinin baskısına terk edilen birey haklarının son sınırına vardığını kabul etmeyecektir (Aktaran: Aron, 2007, 353).

İşlevselci kuramların toplumsal yeniden üretim ve dolayısıyla emek gücünün yeniden üretimine yönelik yukarıdaki açıklamaları topluca değerlendirildiğinde, işlevselci kuramların verili kapitalist toplumsal yaşamın, içinde barındırdığı çelişkilerle birlikte sürekliliğini kılmaya yönelik arayışlara “bilimsel” zemin oluşturdukları görülmektedir. Toplumu özellikle ekonomi disiplinindeki işlevselci yaklaşımlar bağlamında bireylerin toplamı olarak görmeye yönelik ontolojik kavrayış, toplumsal yapının da birey üzerinden analizi sonucunu doğurmaktadır. Bu açıdan bir anlamda “feodalizmin her türlü zincirlerinden kurtulmuş” “rasyonel birey”ini müjdeleyen modernizmin temel varsayımlarını kullanan işlevselci yaklaşımlar, tüm toplumsal süreçleri de akıllı bireylerin rasyonel tercihlerine dayanarak açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde emek gücünün yeniden üretimi de, emek gücüne ilişkin analizler de emek gücü sahiplerinin tamamen özgür irade ve tercihleri bağlamında ele alınmaktadır. Bir diğer ifade ile emek süreçlerine dâhil olan emek gücü sahipleri ile üretim araçlarının sahipleri arasındaki güç ilişkileri yok sayılmakta, bu güç ilişkilerinin ortaya çıkardığı toplumsal çatışmalar da toplumsal uzlaşının önünde bir tehdit sayılarak önlenmeye çalışılmaktadır. Bu anlamda işlevselci kuramlar, toplumu oluşturan bireyler arasında ezeli ve ebedi bir eşitsizliğin olduğu, dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin emek gücü piyasalarındaki eşitsiz konumlara yerleştirilmelerinin de doğal ve meşru olduğunu iddia etmektedirler. Bu eşitsizliğin temel olarak emek gücü piyasalarının sınıfsal/etnik/cinsel boyutları olmakla birlikte diğer bir görünümü ise, kafa emeği ve kol emeğine dayanan meslekler arasında olduğu belirtilebilir. Dolayısı ile işlevselciler için emek gücü piyasalarının bu eşitsiz yapısı, temel olarak dayanışma yaratırken, olası çatışmaları ortadan kaldıracak mekanizmalar olarak kurumların varlığını gerektirmektedir. Bu mekanizmaların en önemlilerinden birisi ise eğitim kurumlarıdır. Bir sonraki

bölümde, işlevselci kuramların toplumsal yeniden üretim ve dolayısı ile emek gücünün yeniden üretimine ilişkin görüşleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

### **İşlevselci Kuramlarda Emek Gücünün Yeniden Üretimi ve Eğitim**

İşlevselci kuramlar, temel olarak batılı toplumların, meritokratik, demokratik ve uzmanlığa dayalı olması bağlamında diğer toplumlardan farklılaştığını iddia etmektedirler (Hurn, 1993, 45). Diğer yandan işlevselci kuramlar, çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumsal formasyonlara göre artan önemini ise eğitimin, mesleki pozisyonları işgal edecek bireylerin seçimi için en etkin ve rasyonel yöntem olması ve giderek bilgiye daha çok bağımlı olan “çağdaş toplum”da ekonomik gelişme adına bireyleri mesleki rollerini yerine getirebilmek için gereken bilişsel beceri ve normları öğretmesine bağlamaktadırlar (Tan, 1990, 560). Böylelikle işlevselci kuramlar eğitimi, emek gücünün yeniden üretimini meritokratik değerlere dayalı olarak yaptığı için meritokratik, demokratik ve uzmanlığa dayalı olduğunu iddia ettikleri kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretimine yaptıkları olumlu katkı bağlamında analiz etmektedirler. Daha önceki bölümde de aktarıldığı gibi genel olarak işlevselci kuramlar, toplumu, temel özne olarak bireyler arasında değerler uzlaşısının hâkim olduğu, dolayısıyla bir çatışmadan ziyade dayanışmanın egemen olduğu bir bütünsellik olarak analiz etmektedirler. Bu anlamda emek gücünün yeniden üretiminin eğitim kurumları aracılığıyla meritokratik ve demokratik ilkelere dayalı olarak sürdürüleceğine ilişkin söylemler, aynı zamanda temel olarak eğitim ile ekonomi arasında doğrusal bir ilişki kurarak bu ilişkiyi de toplumsal entegrasyona yaptığı katkılar bağlamında ön plana çıkartmaktadır (Haralambos ve Holborn, 1995, 726). Dolayısıyla işlevselci kuramların eğitimsel süreçlere yönelik analizleri, eğitimsel süreçlerin eşitsizliklerin sürdürülmesinden ziyade, toplumsal hareketlilik için gerekli koşulların sağlandığı bir alan olduklarına yönelik bir varsayımdan hareket etmekte, bir başka ifadeyle, eğitimsel süreçlerde gerçekleştirilen emek gücünün yeniden üretimi ve daha geniş bağlamda toplumsal yeniden üretimin, toplumsal sistemle ilişkili eşitsizlikleri giderebilecek bir yönü olduğunu iddia etmektedirler (Dornbusch, Glasgow ve Lin, 1996, 405).



Emek gücünün yeniden üretiminin meritokratik değerlere göre eğitim sistemleri aracılığı ile yapılacağını öne süren işlevselci kuramlar böylelikle, bir anlamda toplumsal işbölümü ve zekâ arasında doğrudan bağ kurmaktadır. Gottfredson (1984, 4-5) bu bağlamda, işlevselci kuramların zekâ ve işbölümü ilişkisine ilişkin şu alt varsayımları içerdiğini belirtmektedir: Meslekler, farklı işlerin işbaşındaki performansı belirleyecek şekilde genel entelektüel zorluklara göre farklılaşırlar. Mesleki saygınlık hiyerarşisi, öncelikle işlerin entelektüel zorluk seviyelerini yansıtır. Entelektüel zorluk düzeyi yüksek işler, iş verme organizasyonları için daha kritiktir. Nüfustaki geniş entelektüel farklılıklar eğitimin erken dönemlerinden başlamak üzere apaçıktır ve bu farklılıklar zamanla, eğitimle ya da iş ortamı yolu ile büyük ölçüde değişmezler-değiştirilemezler. Meslekler arasındaki ortalama zorluk farklılıklarına ilişkin hiyerarşi meslekler için zekâlarına göre sıralanan insanların etkililiğinden etkilenmektedir. Eğitim seviyesi, çalışanların zekâ ve kabiliyetleri için en kullanışlı ve en meşru göstergedir.

Modern toplumlarda işbölümünün zekâyaya dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği ve bireylerin zekâlarının da en iyi ve adil bir biçimde eğitim yolu ile ölçülüp sınıflandırılabilmesi iddiası, eğitimin özellikle seçici ve ayrıştırıcı rolünün vurgulanmasına yol açmıştır. Nitekim işlevselci düşünürler arasındaki Earl Hopper, sanayileşmiş toplumdaki eğitimin temel fonksiyonunun seçim olduğunu ifade ederek, eğitimin yapısının anlaşılabilmesi için seçim süreçlerinin incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Blackedge ve Hunt, 1985, 80).

**Emek gücünü farklılaştırıcı ve topluma entegre edici bir mekanizma olarak eğitim: Emile Durkheim.** Durkheim, kapitalist toplumlarda toplumsal işbölümünü, bireyleri uzmanlaştırarak farklılaştırdığı ölçüde aralarında bağımlılık ilişkisine dayanan ve bireylerin özerkliğine de olanak tanıdığı 'çağdaş' toplumsal bir biçime yol açtığı için olumlu görmektedir. Ancak Durkheim'in, toplumsal işbölümünün yol açabileceği olumsuzlukların, kendi yarattığı bu dayanışmayı olumsuz etkileyebileceğine ilişkin varsayımları, onun eğitime ilişkin görüşlerini büyük ölçüde belirlemiştir. Durkheim eğitimi, bireylerin toplumsal işbölümündeki konumlarına göre onları farklılaştırması gereken ve aynı zamanda da bu farklılıklarının toplum düzenini olumsuz

etkilememesi için bireyleri 'genel çıkar' doğrultusunda toplumsallaştırması ve homojenize etmesi gereken bir mekanizma olarak analiz etmektedir.

Böylelikle Durkheim eğitimi, farklılaştırma/benzeştirme ikiliğinde dengeleyici bir mekanizma olarak tasavvur etmektedir. Ancak Durkheim'ın bu dengedeki önceliği her zaman benzerlik, dayanışma ve toplumsal düzenden yanadır. Durkheim'a göre her eğitim sistemi toplumun bir yansımasıdır ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık verir. Eğitim, bireyleri topluluğa bağlamak ve bireylere, topluma saygılarının ve bağlılıklarının hedefi olarak almaya inandırma işlevlerine sahiptir (Aron, 2007, 358). Çünkü toplum ancak üyeleri arasında yeterli düzeyde bir benzerlik olması durumunda kendisini yeniden üretebilir. Eğitim, bu homojenliği/benzerliği bir başka ifade ile kolektif yaşamın gereksinim duyduğu zorunlu benzerlikleri küçük yaşlardan itibaren insanlara aktarmak durumundadır. Bu zorunlu benzerliklerin olmaması durumunda, yardımlaşma, toplumsal dayanışma ve dolayısı ile toplumsal yaşamın yeniden üretimi olanaksızlaşacaktır (Haralambos ve Holborn, 1995, 726). Dolayısı ile Durkheim için eğitimin özü, toplumsal yaşamın yeniden üretimini sağlayacak olan değerlerin aktarımı ya da toplumsal değerlerin yeniden üretimi yoluyla toplumsal yeniden üretime yaptığı katkıdır. Dolayısıyla eğitim çocuğa her şeyden önce toplumsal değerleri aktarmalıdır ve çocukları da bu değerleri içselleştirecek şekilde disipline etmelidir. Okullarda öğrenciler, okul topluluğunun diğer üyeleri ile tanımlı kurallar dâhilinde etkileşim kurabilmeyi öğrenebilmelidir. Bu deneyim, onların toplumun kurallarını ve toplumdaki diğer bireylerle etkileşime geçmelerini sağlayacaktır. Durkheim görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Okulun kurallarına saygı duyarak çocuklar [öğrenciler] genel anlamda kurallara uymayı öğrenir. Bu kuralların temelinde kişisel kontrol ve sınırlamalar vardır çünkü öğrenciler kendi kendilerini kontrol etmeyi ve sınırlandırabilmeyi öğrenmelidirler. Bu görevlere ilişkin öz disipline olma sürecine adım atmak anlamına gelir. Ciddi [gerçek] yaşam şimdi başlamıştır (Durkheim; aktaran: Haralambos ve Holborn, 1995, 727).

Durkheim'a göre okul, disipline edici rolünü yerine getirmelidir. Çünkü çağdaş toplumlar ortak bilince özgü otoriteye gereksinim duymaya devam etmektedir. Ancak çağdaş toplumlar aynı bireyden kendi kişiliğini de oluşturmasını da istemektedir. Bu kavrayış, Durkheim'ın daha genel olarak eğitim ve toplumsal yapılar arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinin bir dışavurumudur. Durkheim'a göre bütün eğitimsel dönüşümler, toplumsal dönüşümlerin

semptom ya da sonuçlarıdır (Durkheim, 2007, 23). Bu nedenle Durkheim, toplumsal işbölümünün gelişimine paralel olarak eğitimin en azından toplumsal işbölümünün gereksinimlerini karşılayacak biçimde değişmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre çağdaş toplumlarda eğitimin amacı sadece bireyleri disiplin altına almak değil, kişilerin gelişimini desteklemek, her birinde özerklik, düşünme ve seçim duygusunu yaratmaktır (Aron, 2007, 358). Dolayısıyla Durkheim, eğitimin bireyleri toplumun kurallarına sosyalleşmesinin yanında, nihai olarak bireylerin gelecekteki meslekleri için gerekli olan becerileri öğretmesinin gerekliliğini de böylelikle vurgular. Eğitimin bu işlevi, özellikle giderek karmaşıklaşan ve yoğunlaşan toplumsal işbölümünün olduğu endüstriyel toplumlar için elzemdir. Toplumsal işbölümünün görece daha az geliştiği endüstrileşme öncesi toplumlarda mesleki beceriler formal eğitime gerek kalmaksızın aileden çocuklarına aktarılabilir. Oysaki endüstriyel toplumlarda, toplumsal dayanışma uzmanlaşmış becerilerin karşılıklı bağımlılığına bağlıdır. Endüstriyel toplumlarda üreticilerin birbirlerine karşılıklı bağımlılıkları toplumsal dayanışmayı doğurur. Dolayısı ile okullar bir yandan toplumların hayatta kalması/yeniden üretimi için gerekli olan 'homojenite' gereksinimini tatmine yönelik genel değerleri aktarırken, diğer yandan toplumsal yardımlaşma ve dayanışmanın gelişebilmesi için toplumun ihtiyacı olan mesleki becerilerde uzmanlaşmanın gerektirdiği farklılaşmalara yönelik spesifik becerileri de aktarmalıdır. Endüstriyel toplumlarda bundan dolayı değerler uzlaşısı ile uzmanlaşmış toplumsal işbölümü birlikte bir bütün olmak durumundadır (Haralambos ve Holborn, 1995, 727).

Görüldüğü gibi Durkheim, temel olarak eğitimin bireyleri emek gücü piyasalarına uyumlu hale getirecek biçimde emek gücünün yeniden üretimini sağlaması gerektiğine vurgu yapmakla birlikte, emek gücünün kapitalist toplumsal formasyonlarda tamamen piyasa mekanizmalarının istemleri doğrultusunda yeniden üretiminin olası sakıncalarını (bireysel doyumsuzluk ve doyumsuzluğun oluşturacağı problemler) bertaraf edecek biçimde eğitimin, toplumsal değerleri kazandırmasının ve bireyleri disipline etmesinin gerekliliği üzerinde daha yoğun durmaktadır. Durkheim'in bu yöndeki görüşleri, onun tamamen piyasa mekanizmalarının hâkimiyetine terk edilmiş bir toplumda bireylerin isteklerindeki doyumsuzluk ve bu doyumsuzlukların bir sonucu olarak toplumsal dayanışmanın bozulabileceği ve dolayısıyla kapitalist toplum

düzeninin yeniden üretiminin sorun yaşayabileceği konusundaki daha önceden bahsedilen endişelerinden kaynaklanmaktadır.

Ancak Durkheim her ne kadar kapitalist toplumlarda piyasanın tek başına toplumsal dayanışmayı oluşturmada yetersiz kalabileceğini düşünse de, bu dayanışmanın yaratılabilmesi için bizzat kapitalist topluma yönelik bir eleştiri geliştirmek yerine, kapitalist toplumsal formasyonun çatışma yaratma potansiyeli taşıyan eşitsiz yapısının eğitimin bireyleri disipline edip bir anlamda doyumsuzluklarını törpüleyerek aşılabilirliğini düşünmektedir. Bir anlamda Durkheim'a göre, bireylerin bilinçleri değiştiğinde maddi yapıdaki çelişkiler ne olursa olsun bireyler bu çelişkilere rağmen itaatkâr hale getirilebilecektir. Bu anlamıyla Durkheim, açık biçimde idealisttir. Durkheim'ın bu yöndeki görüşleri kendisinden sonra gelen işlevselciler tarafından da sıkı bir biçimde savunulacaktır.

Diğer yandan Durkheim'ın bir anlamda piyasanın kusurlarını eğitim yolu ile de olsa reforme etme ve bu anlamda eğitime salt ekonomik bir anlam atfetmeme yönündeki ahlâkçı kaygıları kendisinden sonra gelen kimi işlevselciler için sorunlu olarak addedilmiştir. Eğitimin toplumsal dayanışmayı zayıflatacak ya da bozabilecek etkileri ile rızaya dayalı bir ahlâkî düzeni nasıl yaratacağına ilişkin bu sorun, eğitimin Durkheim sonrası işlevselci kuramcılar tarafından yoğunlukla meşrulaştırıcı bir araç olarak algılanmasına (İnal, 2004, 63) ve daha çok bireyleri farklılaştırıcı yönünün yani onları emek gücü piyasalarındaki farklı pozisyonlara hazırlayacak emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin vurgulanmasına, neden olmuştur. Bu bir anlamda, Durkheim'ın çağdaşı işlevselci liberal ekonomistlerle anlaşmazlığına ilişkinin teorik ayrılıktaki, Durkheim sonrasında liberallerin bir zaferi olarak değerlendirilebilir.

**Durkheim sonrası işlevselci kuramlarda eğitim ve egemen söylemler.** Durkheim sonrası işlevselci kuramlar günümüzde eğitime ilişkin üretilen egemen işlevselci söylemlerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Durkheim sonrası süreçte, 1930'larda Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkan büyük ekonomik bunalım, ikinci dünya savaşı gibi büyük altüst oluşlar gerçekleşmiştir. İşlevselci teori de kendisini özellikle ikinci dünya savaşı sonrası dönemde önemli ölçüde toplumsal gelişmelere bağlı olarak şekillendirmiştir. Morrow ve Torres'e (1995, 54–55) göre, işlevselci

teori bu bağlamda özellikle İkinci Dünya savaşı sonrası dönemdeki refah devleti uygulamalarına paralel olarak kapitalizmin kendisine tehlike olarak gördüğü Faşizm ve Marksizm'e verdiği tepki dolayımında şekillenmiştir. Bu dönemde, özellikle ekonomide karma piyasa ekonomisi anlayışı Keynesyen politikalarla hayata geçirilmiştir. Diğer yandan bu döneme eşlik eden süreçte uzun dönemli ekonomik büyüme stratejisinin temel dayanaklarından birisi olarak dillendirilen insan sermayesi anlayışı da kendisine önemli bir teorik düzlem bulmuştur. Morrow ve Torres (1995, 54–55) bu bağlamda, işlevselci yaklaşımların, hem liberal hem de sosyal demokrat ideolojiler ile bunların destek verdiği refah devleti anlayışından beslendiğini ve kapitalist gelişimin kendi kendine zarar verici doğasının kontrolü noktasında teorik bir arka destek platformu olarak işlev gördüğünü belirtmektedirler.

İşlevselci kuram içerisinde de birçok farklı eğilim bulunmasına karşın, bu eğilimlerde ortaklaşan temel nokta, savaş sonrası refah devletinin uzlaşımsal değerlerini taşımalarıdır. Bu temel karakteristik, eğitimin tüm diğer olumlu özelliklerinin yanında özellikle ekonomik gelişime yaptığı katkıyı ön plana çıkartmaktadır (Morrow ve Torres, 1995, 55). Bu katkı çerçevesinde işlevci kuramlar, kimi farklılıklarına karşın eğitimin akademik, dağıtımsal, ekonomik ve politik sosyalizasyon olmak üzere dört temel işlevi olduğu konusunda uzlaşmaktadırlar: Eğitimin akademik işlevi, işlevselci kuramlara göre, toplumun kendi üyelerine aktarması elzem olan evrensel bilişsel değerlerin telkinini içermektedir. Eğitimin dağıtımsal işlevi, bireyleri toplumsal işbölümü içerisinde gelecekte işgal edecekleri konumlardaki rollerine hazırlamak ve rekabete dayalı bir seçim yolu ile yeteneğin etkili dağıtımını sağlamaktır. Eğitimin ekonomik işlevi, (insan sermayesi ile benzerlik gösterecek biçimde) bireylerin emek gücü olarak verimliliklerini arttırarak yüksek düzeyde üretkenliğinin sağlanmasıdır. Son olarak politik sosyalizasyon işlevi ise, toplumsal bütünleşme ve toplumsal kontrol birimi olarak eğitimin önemine yapılan vurguya işaret etmektedir (Morrow ve Torres, 1995, 55). Günümüze kadar etkisini hissettirmekle birlikte özellikle 1940'lı yıllar ile 1960'lı yılların sonuna kadar egemen olan işlevselci görüşlere damgasını vuran düşünürlerden birisi Parsons'tur.

1950'li yılların sonları ile 1960'lı yılların başlarında yaptığı çalışmalarında Parsons, özellikle eğitimin emek gücünün yeniden üretimine

ilişkin günümüz işlevselci yaklaşımların da temelini atmıştır. Durkheim'dan farklı olarak Parsons, temel olarak eğitimin emek gücünün yeniden üretimi sürecindeki çelişkileri aşacak biçimde eğitime meşrulaştırma işlevini daha belirgin biçimde atfetmiş ve bu anlamda eğitimin ideolojik işlevlerini daha belirgin biçimde tanımlamıştır.

Durkheim gibi Parsons da eğitim kurumlarının aile ve toplum arasında bir köprü işlevi görerek çocukları yetişkin rollerine hazırladığını düşünmektedir. Parsons'a (Aktaran: Haralambos ve Holborn, 1995, 728), göre bireylerin sahip oldukları iki farklı statü bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ailenin sosyoekonomik/sınıfsal, etnik, dinsel vb. özellikleri nedeni ile doğuştan elde edilen ve dolayısı ile kazanmak için bireylerin herhangi bir çabasına gerek olmayan atfedilmiş statülerdir. Bireylerin sahip olacakları ikinci statü ise, evrensel statülerdir. Evrensel statüler, bireylere doğuştan atfedilen statülerden farklı olarak bireylerin yetişkin dünyasında atfedilen değerlerden tamamen bağımsız bir biçimde kendi liyakatleri ile elde edecekleri mesleki statülerdir ve bu anlamda da atfedilmiş değil edinilmiş/kazanılmış statülerdir. Parsons da diğer işlevselci kuramcılar gibi, endüstriyel toplumlar niteliği ile işaret ettiği batılı kapitalist toplumların temel olarak atfedilmiş değil edinilmiş evrensel statülerin egemenliğinde bir toplum olduğunu iddia etmektedir. Bu anlamıyla kapitalist toplumsal formasyonlarda emek gücünün yeniden üretiminin temel olarak meritokratik değerlere göre gerçekleştiği görüşü Parsons tarafından da paylaşılmaktadır.

Meritokratik toplumun diğer niteliği hiçbir ayrıcalığa müsaade etmeyen eşitlikçi ve demokratik yapısı olarak sunulmaktadır. Eğitim kurumları olarak okullar, kapitalist toplumun eşitlikçi ve demokratik yapısının temelini oluşturur. Parsons'a göre (1961, 439–441; aktaran: Morrow ve Torres, 1995, 57) okullar, öğrencilerin sınıfsal, etnik, cinsel, dinsel vb. doğuştan alınan, atfedilmiş özelliklerine bakmaksızın her öğrenciye aynı standartları uygulayarak kendi edinecekleri statüleri elde etme yarışında onlara fırsat eşitliğini sağlar. Diğer yandan öğrenciler, eğitim süreçleri içerisinde akademik performans temelinde aşamalı olarak farklılaşırlar ve bu farklılaşmanın sonucunda da elde edecekleri edinilmiş statüler ve dolayısıyla gelecekte toplumda işgal edecekleri statülerin zeminini sadece kendi başarıları yolu ile hazırlamış olurlar. Böylelikle meritokratik toplum tezinin sosyoekonomik başarının

doğuştan kazanılan tüm ayrıcalıklardan bağımsız olduğuna yönelik iddiası eğitimde fırsat eşitliği önermesi ile temellendirilmeye çalışılmaktadır (Bills, 2004, 38).

Bireylerin eğitimsel süreçler yolu ile birbirinden farklılaşarak toplumdaki farklı mesleki pozisyonları elde etmesinin toplumsal yeniden üretim için sorun oluşturabilecek yönlerinin nasıl aşılacağı sorununa Parsons, eğitimin aktaracağı “uzlaşma değerleri/uzlaşım değerleri” aracılığı ile yanıt verir. Parsons’a göre eğitim kurumları, öğrencilere aktaracakları kimi uzlaşma değerleri ile toplumda Durkheim’ın ortak bilinç olarak açıklamaya çalıştığı dayanışma unsurlarını yaratacaklardır. Parsons (Aktaran: Haralambos ve Holborn, 1995, 729), eğitim kurumlarının temel olarak “başarı” ve “fırsat eşitliği” olmak üzere iki uzlaşma değerini öğrencilere aktardığını iddia etmektedir: Kapitalist çağdaş endüstriyel toplumlar temel olarak başarı için yüksek derecede motive olmuş emek gücüne ihtiyaç duyarlar. Bu anlamda başarı değeri, bireylerin başarılı olması için birbiriyle rekabet etmesi gerektiğine ilişkin bir alt değeri de taşımaktadır. Okullar da öğrencilerin sınıfsal/etnik/dinsel vb. özelliklerine bakmaksızın her öğrenciye eşit şartlarda yarışmasını sağlayıp bu yarış sonucunda başarılı olanları ödüllendirerek, öğrencilerin rekabet etme ve başarılı olmaya isteklilik duymasını sağlamaktadır. Diğer yandan okulların öğrencilerin içselleştirmesini sağlayacağı ikinci değer ise, fırsat eşitliğidir.

“The School Class as a Social System” isimli çalışmasında, Parsons (Blackedge ve Hunt, 1985, 86), “fırsat eşitliği” üzerinde yoğunlaşmakta ve eğitim ile toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimi ilişkileri konusunda açıklamalarda bulunmaktadır: Parsons, eğitimin her ne kadar meritokratik ilkelere dayalı olsa da, istenmediği halde yeni türde eşitsizlikler doğurabileceğini, dolayısıyla toplum içerisinde yeni farklılaşmalar/bölünmeler ve çatışmalar oluşturabileceğini belirtmektedir. Ancak eğitimin temel işlevi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Eğitim kendisinin farklılaştırdığı bireyler arasındaki potansiyel eşitsizlik ve çatışmaları, farklılık ve eşitsizlikleri normalleştirip meşrulaştırarak yine kendisi çözecektir. İşte eğitimin temel işlevi budur. Eğitim, eğitimsel başarılarıdaki farklılıkların birer sonucu olan gelir ve statülerdeki eşitsizliklerin kabul edilebilir olduğu fikrini bireylere telkin eder. En iyi eğitimsel başarıya sahip olanın mükâfatlandırılması da münasiptir. Böylece

eğitim, modern toplumlarda bulunan 'başarı' ve 'fırsat eşitliği' gibi 'ortak değerler'in temelini oluşturduğu ideolojinin yayılımını sağlar. Parsons'a göre, tüm toplumlarda, toplumsal düzenin ve dengenin korunması için kimi ortak değer ve belirli ahlâkî prensipler paylaşılır ve bu değer ve ilkelerin varlığı da toplumsal düzen ve dengeye bağlıdır.

Parsons'un yukarıda aktarılan ve günümüz eğitim sistemlerinin analizinde egemen bakış açısını oluşturan görüşleri değerlendirildiğinde, aslında rekabet/yarış ve fırsat eşitliği kavramlarının temel olarak hiç kimsenin birbiri ile eşit olmadığı ve olamayacağı, bu anlamda toplumun eşitsiz yapısının da meşru olduğuna yönelik egemen kapitalist üretim ilişkilerinin temelinde yatan değerlerin dillendirildiği görülebilir. Eğitim ise, ezeli ve ebedi eşitsizlikleri normalleştirip, eşitsizliklerin tarafları arasında yaratması muhtemel çatışmaları başlamadan önleyerek kapitalist toplumsal formasyona yapacağı katkı bağlamında işlevsel analize tabi tutulmaktadır.

İşlevselci kuramın eğitime ilişkin analizlerinde bahsedilmesi gereken diğer iki önemli kuramcı ise Kingsley Davis ve Wilbert E. Moore'dur. Bu iki kuramcının işlevselci kuram içerisindeki önemi, işlevselci kuram içerisinden toplumsal sınıflar/gruplar arasındaki eşitsizliklere ilişkin en açık ve doğrudan açıklamaları yapmalarından kaynaklanmaktadır. Davis ve Moore da büyük lde Parsons'un görüşlerini kabul etmelerine karşın, temelde Parsons'un ve diğer işlevselci kuramcılarının genel olarak toplumsal eşitsizlikler ve özelde eğitimde toplumsal eşitsizliklere ilişkin üstü örtük imalarını doğrudan ifade etmeleri açısından onlardan farklılaşmaktadırlar. Diğer yandan bir diğer farklılıkları ise, geliştirdikleri toplumsal tabakalaşma tezi ile eğitimin toplumsal eşitsizlikleri fırsat eşitliği temelinde azaltabileceğini düşünen işlevselci kuramların aksine, sistem için tehlike oluşturmayacak düzeyde tutulacak belirli orandaki eşitsizliklerin bireyleri motive edici birer olgu olarak kabul etmeleridir.

Parsons gibi Davis ve Moore da, eğitimi bireylerin gelecekteki yetişkin rollerine sosyalle eden bir rol dağıtım aracı olarak görürlerken, eğitim ile toplumsal katmanlaşma arasında çok daha doğrudan bir bağlantı kurarak analizlerini derinleştirmektedirler. Davis ve Moore'a göre toplumsal katmanlaşma, işlevsel olarak toplum için en fazla önem taşıyan pozisyonlara en yetenekli bireylerin konumlanmasını sağlamanın bir aracıdır. Parsons'un ğrencisi olan Davis, hocasının izinden giderek, toplumsal tabakalaşma



hakkında öne çıkan ilk çalışması olan “A Conceptual Analysis of Stratification” isimli çalışmasını 1940 yılında yayımladıktan sonra, Davis ve Moore’un ünlü çalışması “Some Principles of Stratification” ismi ile 1945 yılında yayınlamış ve bu çalışma özellikle Amerikan sosyolojisi üzerinde büyük etkiler bırakmıştır (Hauhart, 2003, 8).

Davis ve Moore’a göre (1945, 242) toplumsal katmanlaşma evrensel bir olgudur ve onu açıklayacak olan temel işlevsel gereksinim ise, herhangi bir toplumda bireylerin toplumsal yapı içerisindeki farklı mesleki pozisyonlara konumlandırılması ve motive edilmesine yönelik gereksinimlerdir. Dolayısı ile işleyen bir sistem/mekanizma olarak bir toplum, üyelerini özellikle emek gücü piyasaları başta olmak üzere toplumsal pozisyonlara bir şekilde konumlandırmalı ve bu pozisyonların gerektirdiği görevlere yönelik onları motive etmelidir. Bu aşamada toplum, motivasyonla ilgili kimi sorunlarla ilgilenmek durumundadır: En uygun bireylere, kendilerine uygun pozisyonlara yerleşmeleri ve bu pozisyonlarda da kendilerine verilen görevleri en iyi şekilde yerine getirmelerine yönelik tutkuyu aşılama. Toplumsal düzen görece olarak statik olsa bile, insanlar doğar, yaşlanır ve ölürler. Bu nedenle bireylerin toplumsal pozisyonlara yerleştirilmeleri konusu sürekli olarak düzenlenmeli ve motive edilmelidir. Bir anlamda toplumsal katmanlaşma nesilden nesile aktararak yeniden üretilmelidir. Dolayısıyla Davis ve Moore, (Davis ve Moore, 1945, 243) toplumsal katmanlaşmayı toplumsal yeniden üretim için işlevsel bir mekanizma olarak tanımlamaktadırlar:

Eğer toplumdaki çeşitli mesleki pozisyonlar insanlar için eşit derecede çekici, toplumun hayatta kalması için eşit derecede önemli ve eşit derecede kabiliyete dayalı olsaydı, hangi pozisyona kimin gideceği fark etmezdi. Ancak toplumsal pozisyonlar arasında çekicilik, önem ve gerektirdikleri kabiliyet açılarından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar sadece kimi toplumsal pozisyonların doğasından kaynaklı olarak diğerlerine göre daha makbul olmasından kaynaklanmaz. Aynı zamanda, bu pozisyonların özel yetenek ve eğitim gerektirmesinden ve işlevsel olarak diğerlerinden daha önemli olmasından kaynaklanır. Ayrıca bu pozisyonların hakkıyla doldurulması, pozisyonların gerektirdiği görevlerin öneminden kaynaklı olarak çalışkanlıkla yerine getirilmelidir. Bütün bu nedenlerden ötürü, bir toplum kaçınılmaz olarak öncelikle bireyleri bu farklı pozisyonlara güdülemek için kimi

ödüllere sahip olmalı ve bu ödülleri pozisyonların niteliğine bağlı olarak değişecek biçimde bireylere dağıtılmalıdır. Bundan ötürü ödüller ve ödüllerin farklı dağıtımını toplumsal düzenin bir parçasıdır ve bu nedenle de toplumsal katmanlaşmaya neden olur. Davis ve Moore (1945, 243), farklı toplumsal pozisyonlar için farklı ödüllerin dağıtımına ilişkin şunları ifade etmektedirler:

Eğer haklar ve ekstra ödemeler eşitsiz olmak durumundaysa toplum da katmanlaşmalıdır. Çünkü bu toplumsal katmanlaşmanın/tabakalaşmanın eksiksiz ifadesidir. Dolayısı ile toplumsal eşitsizlikler, toplumların en önemli toplumsal pozisyonlara en nitelikli bireyleri konumlandırmayı özenle garantiye almalarının farkında olmadan/kasti olmadan evrimleşmiş aracıdır. Bu nedenle ister karmaşık isterse basit tüm toplumlar bireyleri hem prestij hem de saygı açısından farklılaştırmalıdır ve bunun için de belirli bir miktarda kurumsallaşmış eşitsizliğe sahip olmalıdırlar.

Diğer işlevselci kuramcılar gibi Davis ve Moore da özünde toplumsal katmanlaşmaların ve bu katmanlaşmalara yol açan toplumsal eşitsizliklerin temelde kapitalist toplumsal formasyonun yapısal bir unsuru olmasından çok gayri iradi bir sonucu olduğunu düşünmektedir. Davis ve Moore'un ilgili çalışmaları her ne kadar doğrudan eğitime yönelik değilse de eğitime yönelik çok önemli kimi içerimlere sahiptir. Öncelikle Davis ve Moore da Parsons gibi, eğitimin toplumda en yeteneklilerin en uygun mesleki konumlara ulaşmasının etkili ve rasyonel bir aracı olduğuna yönelik meritokratik söylemi temellendirmektedir. Diğer yandan Davis ve Moore, toplumdaki özellikle emek gücü piyasalarında farklı mesleki pozisyonlar ve bu mesleki pozisyonlara sahip bireylerin sahip olduğu toplumsal olanaklardaki farklılıklara yol açan unsurlardan birisi olarak da yine eğitimi görmektedir. Bir başka ifade ile bireylerin hangi mesleklerde çalışacakları, bu mesleklerde elde edecekleri gelirin ne olduğu ve temel olarak mesleki pozisyonlar arasındaki hiyerarşik konumlarının ne olacağını eğitimle açıklamaktadırlar. Özellikle ikinci dünya savaşı sonrası dönemde eğitime yönelik giderek yoğunlaşan işlevselci kuramcılarının ortaklıklarından birisi de bu bağlamda bir yandan eğitimle emek gücü piyasalarındaki pozisyonlar ve bu pozisyonlarda elde edilecek "ödülleri" ve daha geniş anlamda eğitimle ekonomi/kalkınma/büyüme arasında kurdukları doğrusal ilişkidir. Bu anlamda işlevselci kuramlarla liberal ekonomi disiplinin işbirliği içerisinde oldukları ifade edilebilir. İşlevselci kuramcılarının bu görüşlerinin neredeyse tamamı, ekonomi disiplini içerisinde ortaya atılan "insan sermayesi kuramı" tarafından da kabul edilmektedir. Bu anlamda,

emek gücünün yeniden üretimine yönelik işlevselci kuramların yanı sıra insan sermayesi kuramının da değerlendirilmesi gerekmektedir.

İnsan sermayesi kavramı, insanların kendilerine eğitim, yetiştirme ya da diğer aktiviteler yolu ile gelecekteki gelirlerini arttırmalarına yönelik yaptıkları yatırımlar anlamına gelmektedir (Woodhal, 1995, 24). Diğer yandan kavram, “gelir yaratıcı aktörler olarak insanların üretken kapasitelerine” (Hornbeck&Salomon, 1991, 3; aktaran: Baptiste, 2001, 185) işaret etmektedir. Geleneksel olarak ele alındığında ekonomistler, yatırım ve sermaye kavramlarını, üretken kapasiteyi arttırarak gelir artışı sağlayacak makine, teçhizat, bina vb. fiziksel sermayeler bağlamında tanımlama eğilimindedirler (Woodhal, 1995, 24). Bu anlamda insanın bir sermaye olarak değerlendirilmesi ilk olarak içerisinde Adam Smith’in de yer aldığı ‘Klasik Ekonomi Okulu’nca yapılmıştır. Adam Smith sermayeyi içerisinde insanı da alacak biçimde şu şekilde tanımlamıştır:

Sermaye, bireylerin, kazanmış oldukları yararlı yeteneklerden oluşur. Bireylerin eğitim, çalışma veya çıraklık sırasında elde ettikleri bu yetenekler, gerçek bir harcamayı gerektirir, bunlar bireyde vücut bulan sermayedir. Bu yetenekler, bireyin bir parçası olduğu gibi, aynı biçimde, ait oldukları toplumun da bir parçasıdır. Bir işçinin gelişmiş becerileri, işçinin işini kolaylaştıran makine ve araç gereçler gibi ele alınabilirler. Bunlara harcama yapıldığı için, bu harcama kârla geri ödenir (Cohn ve Geske; aktaran: Ünal, 1996, 34–35).

İnsan sermayesi kavramı ve insan sermayesi kuramının bugünkü içerimiyle kullanımı ise ancak 1960’lı yıllarla birlikte gerçekleşmiştir. 1960’lı yıllarda Amerikalı ekonomistler Theodore Schultz ve Gary Becker, Adam Smith’in görüşlerini geliştirerek insan sermayesi kuramını ortaya koymuşlardır. Bireylerin eğitim ve yetiştirmeye yaptıkları yatırımların ekonomik sistem içerisinde üretken potansiyel üzerinde olumlu etki yarattığına ileri süren Schultz’a göre emek gücünün niteliği ekonomi içerisindeki değişkenlerden birisidir ve ekonomik büyümeye ilişkin denklem içerisinde yer alabilir, dolayısıyla üretkenliği arttırıcı bir role sahiptir (McIntryre, 2003). 1964 yılında Garry Becker ise, İnsan sermayesi kavramını geliştirerek bir anlamda insan sermayesi kuramını “İnsan Sermayesi” isimli kitabında yerli yerine oturtmuştur. Becker, temel olarak nüfus sayımı verilerine dayalı analizler gerçekleştirerek, eğitim ve yetiştirmeye yapılan yatırımların, diğer sermaye biçimleri gibi ölçülebilir ve önemli bir sermaye olan insan sermayesini arttırdığını iddia etmiştir. Teori, eğitim ve yetiştirmeye yapılan yatırımların

sadece bireylerin gelecekteki gelirlerini arttırmadığını, aynı zamanda da işverenlerin ya da ülkelerin de ekonomik açıdan büyümesine yol açacağını iddia etmektedir (McIntryre, 2003). Egemen işlevselci kuramların genel önermeleri ile tam anlamıyla uyumluluk gösteren biçimde insan sermayesi kuramı da bireylerin gelecekte emek gücü piyasalarında ulaşacakları konum ve gelirlerin tamamen bireylerin verimlilikleri ve bu verimliliği temelde belirleyen unsur olarak bireylerin aldıkları eğitimin niceliği ile ilgili olduğunu iddia etmektedir. Bu anlamı ile emek gücü emek gücü piyasalarındaki hiyerarşik eşitsizlikleri, bir anlamda herkesin kazancının da hak edilmiş olduğunu ileri sürerek normalleştirmekte ve meşrulaştırmaktadır (Zafrowski, 2005, 22).

İnsan sermayesi kuramına göre, ücretlerdeki düşüklükler, gelir dağılımındaki eşitsizlikler, yoksulluk vb. ekonomik olumsuzlukların kaynağı bireylerin eğitim düzeyinin düşük olmasıdır ve bundan dolayı tüm bu sorunların çözümü de devlet tarafından eğitim olanaklarının eşitlikçi bir biçimde toplumun tüm kesimlerine dağıtılmasıdır (Aktaran: Ünal, 1996, 42–43). Böylelikle toplumsal problemlerin kaynağı olarak eğitim adres gösterilerek, toplumsal formasyonun yapısal sorunları olmadığı görüşü de paylaşılmış olmaktadır. Diğer yandan özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında işlevselci kuramların insan sermayesi ile eklemlenmesi sonucu, eğitimde reform arayışları da giderek yoğunlaşmıştır. Eğitim yolu ile toplumda bireylerin doğuştan elde ettikleri statülerden bağımsız olarak mesleki ve toplumsal hareketlilik sağlayabildiğine yönelik olarak toplumsal mobilite araştırmaları da günümüze değin giderek yoğunlaşmıştır. Ayrıca işlevselci yaklaşımlarla eğitimin ulusal büyüme/kalkınma/verimlilik ilişkisini açıklamaya yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir.

İşlevselci yaklaşımlar günümüzde eğitime yönelik egemen politika ve söylemlerin de temelini oluşturmaktadır. Diğer yandan işlevselci kuramların toplumsal yeniden üretim ve emek gücünün yeniden üretimine yönelik açıklamaları büyük eleştiriler almıştır. Bu eleştiriler, temel olarak eğitim yolu ile toplumsal uzlaşının, ortak bilincin ya da toplumsal eşitliğin sağlanacağına ilişkin yaratılan umutların hayal kırıklığına dönüşmesinden kaynaklanmaktadır. İşlevselci kuramlara yönelik eleştiriler, bilimsel dayanaklarını çatışmacı kuramlar içerisinde büyük oranda bulmuşlardır.

## **Çatışmacı Kuramlarda Eğitim ve Toplumsal Yeniden Üretim İlişkisi**

Çatışmacı kuramlar, genel olarak toplumsal yeniden üretim sürecini yapısal bir bağlamda analiz etmesi açısından işlevselci kuramlarla ortaklaşmaktadır. Diğer yandan çatışmacı kuramların toplumsal yeniden üretim sürecini ele alma biçimleri ve çıkarımları, işlevselci kuramlarla büyük farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların altında yatan temel neden, işlevselci ve çatışmacı kuramların toplumsal gerçekliği kavrayış biçimlerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Çatışmacı kuramlar, genel olarak Marksist ve Weberci iki damardan beslenmektedir. Toplumsal gerçekliğe ilişkin Marksist ve Weberci açıklamalar, kimi bağlamlarda birbirinden farklılaşsa da çatışmacı kuramlar temel olarak toplumsal gerçekliğin toplumsal güç ilişkileri dolayımında şekillendiğini iddia etmektedirler. Çatışmacı kuramların, “dayanışma”, “konsensüs”, “ortak bilinç” gibi kavramlardan ziyade, toplumsal gerçekliğin temel olarak “çatışma/çelişki” kavramları etrafında anlaşılabilmesine yönelik iddiaları, çatışmacı kuramları işlevselci kuramlardan ayırmaktadır. Dolayısıyla çatışmacı kuramların eğitim ve toplumsal yeniden üretim (emek gücünün yeniden üretimi) sürecine ilişkin açıklamalarının anlaşılabilmesi açısından, genel olarak çatışmacı kuramların toplumsal yapıya ilişkin kavrayışlarının irdelenmesi gerekmektedir. Kuşkusuz, sosyal bilimler teorik birikimi içerisinde çok önemli yer tutan Marksist ve Weberci kuramların bu araştırma kapsamında bütün ayrıntılarıyla incelenmesi olanaksızdır. Bu nedenle çatışmacı kuramların iki farklı bileşenini oluşturan Marksist ve Weberci kuramsal yaklaşımlar temel vurguları ve özellikle işlevselci yaklaşımlarla farklılıkları üzerinden incelenecektir.

### **Çatışmacı Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim**

Çatışmacı kuramlar, temel olarak Marksist ve Weberci olmak üzere iki ayrı teorik zemine sahiptir. Dolayısıyla çatışmacı kuramların genel olarak toplumsal yeniden üretim ve dolayısıyla emek gücünün yeniden üretim sürecine ilişkin yaklaşımlarının anlaşılabilmesi için bu iki farklı teorik zeminin irdelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle Marksist daha sonrasında Weberci kuramlar incelenecektir.

Marksist teorik bütünsellik, sadece Marx'la sınırlandırılmayacak kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Ancak, çalışmanın sınırlılığından ötürü Marksist çatışmacı kuramın genel olarak toplumsal gerçekliğe ve toplumsal yeniden üretime ilişkin açıklamaları büyük ölçüde kurama ismini veren Marx'ın görüşlerine bağlı olarak incelenecektir.

Marksist teorinin toplumsal gerçekliğe ilişkin açıklamalarını ve dolayısıyla tarih felsefesini şekillendiren yaklaşımları büyük ölçüde “tarihsel materyalizm” kavramı içerisinde bulunabilir. Marx, toplumu genel olarak üretim tarzlarının gerçek temelleri olarak gördüğü, teknolojik ve insani kaynaklara işaret eden ekonomik temel (altyapı) ile bu temelin biçimlendirdiği kültürel, ideolojik ve politik pratik ile kurumları içeren üstyapıdan oluşan bütünsel bir gerçeklik olarak analiz etmektedir. Bir toplumda, üstyapısal örgütlenmeler temel olarak ancak altyapıdaki değişimler bağlamında anlaşılabilir. Bir başka ifade ile tarihsel süreç içerisinde üstyapı, ekonomik temelde meydana gelen değişimlerin ürünü olarak okunabilir. Dolayısı ile insanlık tarihi, farklı ekonomik örgütlenmelerine (feodal üretim örgütlenmesi, kapitalist üretim örgütlenmesi vb.) denk düşen farklı toplumsal formasyonlar arasındaki dönüşümün tarihidir. Üretim örgütlenmelerinin dönüşümünü tetikleyen temel mekanizma ise, toplumların sahip oldukları üretici güçlerin gelişimidir. Toplumsal üretici güçlerin gelişimi, artık kendisi ile uyuşamayacak bir evreye ulaştığında, kendisine tekabül eden toplumsal üstyapının değişimini tetiklemektedir. Marx (2005b, 39–40), tarihsel Materyalizm'in temel formülasyonu olarak da nitelendirilebilecek bu yöndeki görüşlerini, “Ekonomi Politğin Eleştirisine Katkı” isimli eserinin önsözünde şu şekilde aktarmaktadır:

... Varlıklarının toplumsal üretiminde, insanlar, aralarında, zorunlu, kendi iradelerine bağlı olmayan belirli ilişkiler kurarlar; bu üretim ilişkileri, onların maddi üretici güçlerinin belirli bir gelişme derecesiyle örtüşür. Bu üretim ilişkilerinin tümü, toplumun iktisadi yapısını, belirli toplumsal bilinç biçimleriyle örtüşen bir hukuki ve siyasal üstyapının üzerinde yükseldiği somut temeli oluşturur. Maddi yaşamın üretim tarzı, genel olarak toplumsal siyasal ve entelektüel yaşam sürecini koşullandırır. İnsanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değildir; tam tersine, onların bilincini belirleyen, toplumsal varlıklardır. Gelişmelerinin belirli bir aşamasında, toplumun maddi üretici güçleri, o zamana kadar içinde devindikleri mevcut üretim ilişkilerine ya da bunların hukuki ifadesinden başka bir şey olmayan, mülkiyet ilişkilerine ters düşerler. Üretici güçlerin gelişmesinin biçimleri olan bu ilişkiler, onların engelleri haline gelirler. O zaman bir toplumsal devrim çağı başlar. İktisadi temeldeki değişme, kocaman üstyapıyı, çok ya da az bir hızla altüst eder. Bu gibi altüst oluşların incelenmesinde, daima iktisadi koşulların maddi altüst oluşu ile –ki, bu, bilimsel bakımdan kesin olarak saptanabilir-, hukuksal, siyasal, dinsel, artistik ya da felsefi biçimleri, kısaca insanların bu çatışmanın bilincine vardıkları ve onu sonuna kadar götürdükleri ideolojik

biçimleri ayırtetmek gerekir. Nasıl ki bir kimse hakkında, kendisi için taşıdığı fikre dayanılarak bir hüküm verilmezse, böyle altüst oluş dönemi hakkında da, bu dönemin kendi kendini değerlendirmesi göz önünde tutularak, bir hükme varılamaz; tam tersine, bu değerlendirmeleri maddi yaşamın çelişkileriyle, toplumsal üretici güçler ile üretim ilişkileri arasındaki çatışmayla açıklamak gerekir. İçerebildiği bütün üretici güçler gelişmeden önce, bir toplumsal oluşum asla yok olmaz; yeni ve daha yüksek üretim ilişkileri, bu ilişkilerin maddi varlık koşulları, eski toplumun bağrında çiçek açmadan, asla gelip yerlerini almazlar. Onun içindir ki, insanlık kendi önüne, ancak çözüme bağlayabileceği sorunları koyar.

Marx, işlevselci yaklaşımlarla birçok açıdan taban tabana zıt fikirlere sahiptir. Öncelikle Marx, birçok işlevselci düşünürün aksine, tarihi uzlaşımalsal bir alan olarak değil, tam tersine toplumu oluşturan sınıflar arasındaki çelişkilerin temelini oluşturduğu çatışmalar tarafından şekillenen bir gerçeklik olarak görmektedir. Bu çatışma, üretim araçları ve emek gücünün bileşiminden oluşan üretici güçler ile üretim ilişkileri arasındaki gerilimin sonucu olarak devrimler dolayımında toplumların dönüşümüne yol açmaktadır. Dolayısı ile ikinci farklılık, tarihsel sürecin biçimlenmesine yönelik olarak ortaya çıkar. Bir başka ifade ile ikinci farklılık, tarihsel dönemler arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğine ilişkindir. Marksist yaklaşımda tarih, evrimsel bir süreç olmaktan ziyade toplumsal mücadelelerin tetiklediği devrimler yolu ile dönüşen bir süreç olarak kavranmaktadır. Bu bağlamda Marksist yaklaşım, toplumdaki eşitsizliklerin varlığını kabul etmekle birlikte, bu eşitsizliklerin yol açabileceği çatışmaları kapitalist toplumsal yapının gayri iradi, tasarlanmamış bir sonucu olarak anlamlandıran ve dolayısıyla bastırılması ya da uzlaşımalsal bir alan içerisinde eritilmesi gerektiğini ileri süren işlevselci açıklama biçimlerini reddeder. Çatışma kavramını bizzat tarihin dönüşümünün motoru olarak anlamlandıran yaklaşım, bir anlamda kapitalizmi tarihin sonu olarak gören işlevselci yaklaşımları reddederek, kapitalist toplumun yerini sosyalist bir topluma bırakacağı bir tarihsel ilerleme fikrini savunmaktadır.

Klasik Marksist yaklaşım, yapısal işlevselci görüşlerle benzerlik gösteren bir biçimde toplumsal işbölümüne, toplumların gelişimi ve evrimi noktasında önemli bir yer verir. Örneğin Marx ve Engels (2008, 40) toplumsal işbölümüne ilişkin,

Bir ulusun üretici güçlerinin ulaştıkları gelişme düzeyi, en açık şekilde, işbölümünün ulaştığı gelişme düzeyinden anlaşılır. Daha önce elde edilmiş olan üretici güçlerin salt niceliksel bir artışı (örneğin yeni toprakların tarıma açılması) olmadığı sürece, her yeni üretici güç, işbölümünün daha da gelişmesine yol açar

ifadeleri ile özellikle teknoloji/işbölümü arasındaki ilişkinin “kendiliğindenliği”ne vurgu yapmaktadır. Diğer yandan Marx ve Engels’in (2008, 40-41),

İşbölümünün gelişmesinin çeşitli aşamaları, bir o kadar farklı mülkiyet biçimlerini temsil eder; bir başka deyişle, işbölümünün her yeni aşaması, çalışmanın konusu, aletleri ve ürünleri bakımından bireylerin kendi aralarındaki ilişkileri de belirler

şeklindeki ifadelerinden de anlaşılabilceği gibi, Marx, toplumsal işbölümünü üretim süreci bağlamında insan-doğa ilişkisini belirleyen bir süreç olduğu kadar insanlar arasındaki ilişkileri (mülkiyet ilişkileri vb.) de belirleyen zorunluluk alanı içerisinde incelemektedir. Bu anlamda Marx, toplumsal işbölümünü, bilimsellik ve her türlü değerden arı nesnellik adına insanlar arası ilişkilerden yalıtık bir olgu olarak sadece verimlilik, ekonomik büyümeye yaptığı katkı vb. ekonomist kategoriler alanı içerisinde irdeleyen liberal ekonomistlerden (Adam Smith, Spencer vb.) ya da toplumsal işbölümünü ahlâk alanı içerisinde değerlendiren Durkheim’dan ayırmaktadır. Marksist yaklaşımlarla işlevselci yaklaşımların ayrıştığı en önemli noktalardan bir diğeri ise, toplumsal işbölümünün sonuçlarının toplumsal yeniden üretim bağlamında uzlaş/çatışma düalizmi çerçevesinde anlamlandırılmasına ilişkindir. İşlevselci yaklaşımlar içerisinde toplumsal işbölümünü irdeleyen ekonomist yaklaşım, toplumsal işbölümünün yol açacağını varsaydığı verimliliğin sonuç itibari ile tüm toplumun refahına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Diğer yandan Durkheim ise, ekonomist terimleri kullanmadan da olsa, toplumsal işbölümünün gerçekleştiği bireyler arasında yarattığı bağımlılık ilişkisinin bir sonucu olarak toplumsal dayanışmaya yol açacağını vurgulamaktadır. Bu kavrayışlara karşın Marksist yaklaşımda toplumsal işbölümünün sonuçları yine eşitsiz gelişme, onun yarattığı toplumsal çelişkilerin neden olduğu eşitsiz güç ilişkileri ve toplumsal çıkar karşıtlıkları/çatışmalar bağlamında analiz edilmektedir:

Bir ulusun kendi içindeki işbölümü, ilkin sınaî ve ticarî emeğin bir yandan, tarım emeğinden ayrılmasına, öte yandan ve bunun sonucu olarak, kent ile kırsal ayrılmasına ve çıkarlarının karşıtlığına yol açar. Daha da gelişmesi ise, ticarî emeğin, sınaî emekten ayrılmasına neden olur. Aynı zamanda, bu farklı dallar içindeki işbölümü olgusuyla, belirli işlerde birlikte çalışan bireyler arasında farklı altbölümler ortaya çıkar. Bu ayrı ayrı grupların birbirleri karşısındaki durumları, tarımsal sınaî ve ticarî emeğin çalıştırılma tarzıyla (ataerkillik, kölelik, zümreler ve sınıflar) belirlenir... (Marx ve Engels, 2008, 40).

Marx, üretici güçlerin gelişiminin bir ifadesi/sonucu olarak gördüğü toplumsal işbölümünü, aynı zamanda toplumu aralarında eşitsiz güç ilişkileri olan farklı



katmanlara ayıran bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu katmanlar arasındaki ilişkinin, kapitalist toplum içinde giderek belirginleşen özelliği ise Marx'a (2005a, 95–96) göre antagonistik nitelik taşımasıdır:

İşbölümü emeğin üretken gücünü, toplumun zenginlik ve inceliğini arttırırken, işçiyi bir makine durumuna düşürecek derecede yoksullaştırır. Emek, sermayelerin birikimine ve böylece toplumun artan gönencine yol açarken, işçiyi kapitaliste gitgide bağımlı kılar, kapitalisti büyümüş bir rekabet içine atar ve bir o kadar da derin bir durgunluk tarafından dizginsiz bir aşırı üretim temposuna götürür... İktisatçılara göre, işçinin çıkarı toplumun çıkarı ile hiçbir zaman çatışmazken, toplum her zaman ve zorunlu olarak işçinin çıkarı ile çatışır... Toplumun en gönencilik durumu, dünyada ancak yaklaşık olarak erişilebilmiş ve burjuva toplumun olduğu gibi ekonomi politiğin [burjuva ekonomi politiği] de ereği olan bu ülkü, işçiler için durgun sefalet anlamına gelir.

Dolayısıyla, Marksist çatışmacı yaklaşımların işlevselci yaklaşımlarla en büyük ayrıştığı nokta bir kez daha belirlemektedir: Çatışma. İşlevselci yaklaşımlarda çıkarları birbiri ile ortak ve dolayısıyla dayanışma içerisinde bir bütünlük olarak ele alınan toplum, Marksist yaklaşımlarda aralarında eşitsiz güç ilişkilerinin olduğu ve dolayısıyla çıkar çatışmaları bulunan sınıflar/gruplar bağlamında ele alınmaktadır. Diğer yandan toplumsal çatışma nosyonu, sadece kapitalist toplumsal formasyona ait bir özellik değil, temel olarak tarihin tüm evrelerini kapsayacak biçimde ele alınmaktadır. Nitekim Marx ve Engels (2009, 145), Komünist Manifesto isimli çalışmalarında şunları aktarmaktadır:

Bugüne kadarki tüm toplum tarihi, sınıf mücadeleleri tarihidir. Özgür ile köle, patrisyen ile pleb, senyör ile serf, lonca ustası ile çırak, kısacası, ezen ile ezilen, birbiriyle sürekli bir karşıtlık içinde bulunmuş, birbirine karşı gizli ya da açık kesintisiz bir mücadele sürdürmüş, bu mücadele eden sınıfların hep birlikte çöküşüyle sonuçlanmıştır. Tarihin daha önceki dönemlerinde, hemen her yerde toplumun değişik katmanlara tam bir ayrılmışlığını, toplumsal konumların çeşitli basamaklara ayrılmasını görüyoruz. Eski Roma'da, patrisyenler, şövalyeler, plebler, köleler; ortaçağda, feodal beyler, vasallar, lonca ustası, çıraklar, serfler; üstelik hemen her bir sınıf da kendi içinde özel bir basamaklılık gösteriyor. Feodal toplumun çökmesiyle oluşan modern burjuva toplumu, sınıf karşıtlığını ortadan kaldırmış değil. Yalnızca, eskilerin yerine yeni sınıflar, yeni ezme koşulları, yeni mücadele biçimleri getirmiştir. Ne var ki burjuvazinin dönemi olan çağımızın başlıca özelliği, sınıf karşıtlıklarını basitleştirmiş olmasıdır. Giderek toplumun tümü birbirine düşman iki safaya, birbirine doğrudan karşıt iki büyük sınıfa ayrılıyor: Burjuvazi ile proletarya.

Marksist yaklaşımda kapitalist toplum, görüldüğü gibi temel olarak işçi sınıfı ile burjuva sınıfı arasındaki uzlaşmaz çelişkilerin olduğu bir toplumsal formasyon olarak resmedilmektedir. İşçi sınıfı, üretim araçlarından yoksun olan ve biyolojik yeniden üretimini sağlayabilmek için emek gücünü satmak zorunda olan sınıf iken, buna karşılık burjuvazi ise, üretim araçlarının

mülkiyetine ve aynı zamanda Marx'ın (2005a, 105) ifadeleri ile "emeği ve onun ürünlerini yönetme gücü"ne sahip olan sınıftır. Marksist yaklaşım içerisinde Marx sonrasında toplumsal sınıfa ilişkin tartışmalar günümüze kadar yoğun bir biçimde devam etmiştir. Özellikle kapitalist üretim örgütlenmesi içerisinde beyaz yakalılar/mavi yakalılar, üretken emek/üretken olmayan emek vb. ayrımlar ile kapitalist toplumlarda giderek artan işsizlerin ve "orta sınıf" kategorisi içerisinde irdelenen kesimlerin sınıfsal pozisyonlarına ilişkin Marksist yaklaşımlar içerisindeki tartışmalar günümüzde varlığını korumaktadır. Bütün bu farklılıklarına karşın, Marksist sınıf kuramının temel olarak üç ortak noktası olduğu belirtilebilir. Bu ortaklıklar, aynı zamanda Marksist yaklaşımın sınıf kavramını kullanan diğer kimi yaklaşımlardan (Weberci yaklaşımlar vb.) farklılaştığı noktalar olarak da değerlendirilebilir. Öngen (1996, 56–57), Marksist sınıf kuramlarının üç ortak noktasını şu şekilde açıklamaktadır: Marksist sınıf kuramının en ayırt edici özelliği, Marx'ın genel olarak kuramının betimsel/tanımlayıcı olmaktan çok açıklayıcı olmasıyla da ilişkili olarak, toplumsal sınıfın kapitalist toplumsal sınıfın hareket yasalarını formüle edebilmek için kullanılmasıdır. İkinci olarak Marksist sınıf kuramlarında toplumsal sınıf genel olarak nesnel ilişkiler olarak analiz edilmektedir. Marksist sınıf kuramlarının en belirgin bir diğer ayırt edici yönü ise, sınıf ilişkilerinin antagonistik bir özellik taşıdığına ilişkin kavrayıştır. Bir başka anlatımla toplumsal sınıflar arasındaki ilişkilerin uzlaşmaz niteliğine ilişkin yaklaşımdır.

Marksist yaklaşımda toplumsal çelişkiler ve bu çelişkilere neden olan eşitsiz güç ilişkileri temel olarak üretim süreci bağlamında ele alınmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal eşitsizlikler, istenmedik, farkında olunulmayan olgular olarak değil, bizzat üretim sürecini karakterize eden toplumsal üretim tarzlarına ilişkin yapısal sorunlar olarak anlamlandırılırlar. Bir başka anlatımla toplumsal eşitsizlikler Marksist yaklaşımlarca, bizzat üretim sürecinden kaynaklanan yapısal sorunların sonuçlarıdır. Marx'ın kapitalist toplumsal formasyonda toplumsal yeniden üretim sürecine yönelik analizleri de bu bağlamda temel olarak kapitalist üretim süreçlerine ve emek gücünün yeniden üretimine odaklanmaktadır:

Üretim süreci, bir yandan, ardı arası kesilmeden, maddi serveti, sermayeye, kapitalist için daha fazla servet ve zevk yaratma aracına çeviriyor. Öte yandan,

işçi, üretim sürecine bir servet kaynağı olarak girdiği halde, süreci, kendisinin de zenginliğinin kaynağı olabilecek bütün araçlardan yoksun olarak terk ediyor. Sürece girmeden önce kendi emeği, emek-gücünün satışı ile kendisinden ayrıldığı, ona yabancılaştığı ve kapitalist tarafından elkonularak sermaye ile birleştirildiği için, süreç sırasında da bu emek, kendisine ait olmayan bir üründe gerçekleşmek zorundadır. Üretim süreci, aynı zamanda, kapitalistin, emek-gücünü tükettiği bir süreç olduğu için, emekçinin ürünü sürekli olarak yalnız metalara değil, sermayeye, değer yaratıcı gücü emen değere, emekçiyi satınalan geçim araçlarına, üreticilere komuta eden üretim araçlarına da dönüşür. Emekçi, bu nedenle, durup dinlenmeden, sermaye biçiminde, kendisine egemen olan ve onu sömüren yabancı bir güç biçiminde, maddi nesnel zenginlik yaratır; ve kapitalist, sürekli emek-gücü üretir, ama bu üretim, içlerinde ve ancak onlarla gerçekleşebilen nesnelere ayrı olarak, öznel bir zenginlik kaynağı biçimindedir; kısacası, o, emekçi üretir, ama ücretli emekçi. Bu kesintisiz yeniden-üretim, emekçinin böylece ebedileştirilmesi, kapitalist üretimin *sine qua non*'udur [vazgeçilmez koşul] (Marx, 2007, 545).

Yukarıdaki alıntıdan da görülebileceği gibi Marx için kapitalist üretim süreçlerinden kaynaklanan sömürü mekanizmalarına dayalı kapitalist toplumsal yeniden üretim, aynı zamanda bir yanda sermayenin ve diğer tarafta da kendi emek gücüne yabancılaştırılmış işçi sınıfının yeniden üretim sürecidir. Bu bağlamda üretim sürecini salt meta üretimine yönelik teknik bir süreç olarak kavrayan işlevselci yaklaşımların aksine, Marksist yaklaşımlarda üretim süreci aynı zamanda toplumsal katmanlar arasındaki eşitsiz ilişkilerin kaynağı olan toplumsal ve ilişkisel bir bağlamda analiz edilmektedir. Bu ilişkisel kavrayışın en iyi örneklerinden birisi ise, Marx'ın emek gücünün yeniden üretimi, kapitalist ile ücretli emekçi arasındaki ilişkinin yeniden üretimi ve sermayenin yeniden üretimini bir ve aynı şey olarak ele aldığı şu ifadelerinde bulunabilir:

Şu halde, kapitalist üretim süreci, kendi iç bağıntısı içerisinde ya da bir yeniden üretim süreci olarak düşünüldüğünde, yalnız meta üretmekle kalmıyor aynı zamanda kapitalist ile ücretli işçi arasındaki toplumsal ilişkiyi de üretiyor ve yeniden üretiyor, sürekli hale getiriyor... Emek-gücü kitlesinin yeniden üretimi, aslında sermayenin kendisinin yeniden üretiminin kökü ve esasıdır. Bu yüzden sermaye birikimi, proleteryanın çoğalması demektir (Marks, 2007, 552, 586).

Marx “Kapitalist üretim tarzının egemen olduğu toplumların zenginliği, “muazzam bir meta birikimi olarak kendini gösterir, bunun birimi tek bir metadır” (Marx, 2007, 48) ifadeleri ile temel olarak kapitalist toplumlarda eşitsizliklerin kaynağı olarak üretim süreci analizini metalaşma süreçleri üzerinden tanımlamaktadır. Metalaşma ile ilgili analizlerin anlaşılması açısından “kullanım değeri” ve “değişim değeri” kavramlarının irdelenmesi anlam taşımaktadır.

Kullanım değeri, “bir şeyin yararlılığı” olarak tarif edilirken, değişim değeri ise, üretilen şeyin yararlılığından tamamen bağımsız olarak piyasa mekanizması içerisinde metalaşan ürünün değişim esnasındaki değeri olarak anlaşılmaktadır ve değişim değeri ile kullanım değeri arasındaki fark ise değer olarak tanımlanmaktadır (Marx, 2007, 48–50). Kullanım değerinin üretilmesi için gerekli olan zaman gerekli emek-zaman olarak tanımlanabilir. Bu anlamda üretim sürecine giren ücretli işçiler, aldıkları ücreti bu emek-zaman karşılığında almaktadırlar. Ancak gerekli emek-zamanın üstünde çalışılan sürede üretilen ürünlerin değeri üzerinde hak sahibi olamamaktadırlar. Bir başka ifadeyle, çalışanlar, aldıkları ücreti hak etmek için çalışmalarını gereken zamandan çok daha fazla çalışmakta ve bundan ötürü de üretilen artı değer üzerinde hak sahibi olamamaktadırlar. Marx (2007, 306) temel olarak “mutlak” ve “nispi” artı değer olmak üzere iki farklı artı değer tanımını şu şekilde yapmaktadır: “İşgününün uzatılmasıyla üretilen artı değere, ben mutlak artı değer diyorum. Buna karşılık, gerekli emek-zamanın kısaltılması ve bunun sonucu işgününün iki kısmının uzunluklarındaki değişiklikten doğan değere, nispi artı değer diyorum”. Mutlak artı değer bu bağlamda, işgününün uzatılmasıyla işçilerin aldıkları ücrete denk düşen gerekli emek zaman dışında daha fazla süre çalışmalarını anlamına ve dolayısıyla çok daha fazla artı değer üretmeleri anlamına gelmektedir. Diğer yandan nispi artı değer ise, bizzat piyasa mekanizması içerisinde metalaşacak ürünün üretimi için gerekli olan zamanın kısaltılması ile ilgilidir. Bu anlamda nispi artı değer bir yandan üretim süreçlerinin mekanizasyonu/otomasyonu ile ilgili süreçlerden, diğer yandan da emeğin kalifikasyonuna ilişkin süreçlerden etkilenir. Üretim süreçlerinde teknolojinin yoğun kullanımı ürünlerin üretim süresini azaltırken, aynı zamanda işgücününün de kalifikasyonu yine aynı etkiyi yaratmaktadır.

Marksist kuram, kapitalist üretim sürecini, üretim süreci sırasında temel olarak işçiler tarafından üretilen artı değere sermaye tarafından el koyulması bir başka ifadeyle emeğin sömürsü üzerine kurulmuş bir yapı olarak kavradığından, kapitalist toplumsal yeniden üretim süreçlerini de bu bağlamda kapitalist üretim tarzının temel eşitsizlik koşullarının yeniden üretim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Marksist yaklaşımların çalışma bağlamında işlevselci kuramlarla ayrıştığı bir diğer temel nokta ise, kurumlara atfedilen anlamla ilgili olarak şekillenmektedir. İşlevselci kuram tarafından topluma yaptığı olumlu işlevler dolayımında anlamlandırılan ve analizlere konu edilen kurumlar, Marksist gelenek içerisindeki, kimi kavrayış farklılıklarına karşın, genel olarak egemen toplumsal sınıfın çıkarlarının devamını amaçlayan üstyapı kurumları olarak anlamlandırılmaktadır. Örneğin Marx ve Engels (2009) en büyük toplumsal kurumlardan birisi olan devleti “tüm burjuva sınıfının ortak işlerini yürüten bir komite” şeklinde tanımlamışlardır. Bu anlamda devletin ve diğer toplumsal kurumların varlık nedenlerini, sahip oldukları otorite ve işlevleriyle toplumsal uzlaşmayı ve toplumsal dayanışmanın devamını sağlamak olarak tanımlayan işlevselci kuramların aksine Marksist yaklaşımlarda kurumlar, toplumsal katmanlar arasındaki eşitsiz güç ilişkilerinin yeniden üretilmesi için oluşturulmuş yapılar olarak ele alınmaktadır.

Marksist gelenek içerisinde toplumsal kurumlar, üstyapı bileşenleri olarak tanımlanmakta ve bu anlamda genel olarak altyapı ile ilişkileri bağlamında değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Diğer yandan Marksist yaklaşımlar içerisinde özellikle Marx sonrası dönemde altyapı/üstyapı ilişkilerine ilişkin ve dolayısıyla kurumların analizlerine yönelik önemli tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmaların temelinde ise, altyapının üstyapıyı ne düzeyde belirlediğine, bu belirlenim ilişkisinin sadece altyapının üstyapıyı belirlediği tek yönlü bir ilişki mi yoksa altyapının üstyapıyı ve belirli ölçülerde de üstyapının altyapıyı belirlediği/etkilediği/biçimlendirdiği şeklinde karşılıklı/çift yönlü bir ilişki mi olduğuna ilişkin kavrayış farklılıkları yatmaktadır. Bir başka ifadeyle, üstyapının ve üstyapı içerisindeki toplumsal kurumların altyapıya tamamen bağımlı olarak mı şekillendiği yoksa görece bir özerkliğinin olup olmadığına ilişkin tartışmalar günümüzde halen varlığını devam ettirmektedir. Altyapı/üstyapı ilişkilerinde belirlenimin derecesi ve yönüne ilişkin tartışmalar aynı zamanda tarihin dönüşümde yapı/özne gerilimi bağlamında insan öznelerinin rolüne ilişkin Marksizm içi tartışmalara da kaynaklık etmiştir. Bu noktada çalışmanın sınırlılığı nedeniyle ayrıntılarına daha fazla girilmeyecek olsa da, özellikle eğitimsel süreçlere ilişkin Marksist açıklamalar kısmında bu konuya eğitim bağlamında yer verilecektir.

Çatışmacı kuramların bir diğer kaynağı ise Weberci çatışmacı yaklaşımdır. Weberci çatışmacı yaklaşımda, Marksist yaklaşımla benzer biçimde, toplumsal çatışma nosyonu kabul edilmektedir. Callinicos'a (2007, 233) göre sonsuz çatışma ve savaşım Weberci düşüncenin temel unsurlarıdır. Weber de toplumların uyumlu birer bütün/sistem olduğuna yönelik işlevselci iddiaları reddederek, toplumların antlaşmalar kadar çatışmaları da barındırdığını ve mücadelelerin toplumsal bir ilişki olduğunu düşünmektedir (Aron, 2007, 505).

Çatışmacı kuramlar içerisinde çatışma kavramına atfedilen ortaklığın yanı sıra Weberci yaklaşımlarla Marksist yaklaşımlar arasında önemli kimi farklılıklar bulunmaktadır. Weber (1986, 177),

... Ama sosyal düzen ile ekonomik düzen özdeş değildir. Ekonomik düzen, bizim için ekonomik düzen, ekonomi mal ve hizmetlerin dağıtım ve tüketiminden ibarettir. Sosyal düzen ise önemli ölçüde ekonomik düzen tarafından belirlenir ve tabi karşılığında da ekonomik düzeni etkiler

şeklindeki ifadeleri ile bir yandan kimi farklılıklara karşın genel olarak Marksist yaklaşımların ekonomik altyapı lehine kurduğunu iddia ettiği zorunlu belirleme ilişkisini reddetmekte ve diğer yandan da ekonomiyi üretim sürecini dışlayacak biçimde sadece mal ve hizmetlerin 'dağıtım' ve 'tüketimi' ile sınırlamaktadır. Böylelikle Weber, ekonomik yapı ile iktidar ilişkileri arasında Marksist yaklaşımların özellikle üretim sürecinin kendisinden kaynaklı olduğunu düşündüğü bağlantıyı kırmak istemektedir. Weber, Marksist yaklaşımların çoğunu, "ekonomik", "ekonomi tarafından belirlenen" ve "ekonomiyle yalnızca ilgili olan" olguları birbirinden ayırt edemediği için eleştirmektedir. Örneğin Weber, Roma'ya yapılan dinsel ziyaretlerin para piyasası için önemli olmasına karşın ekonomik olarak kabul edilemeyeceğini belirterek, dinsel ya da siyasal fikirlerin ekonomik kurumlar için önem taşımasının onları ekonomik etmenlere dönüştürmeyeceğini, onların sadece ekonomiyle ilgili olgular olduğunu ifade etmektedir (Arel ve diğerleri, 1986, 48).

Weber'in ekonomik yapı ile iktidar ilişkileri arasında kurulan Marksist açıklamaları yetersiz görme/yanlışlama isteği, özellikle onun toplumbilimlerindeki nedensellik ilişkisine ilişkin açıklamalarında net olarak belirginleşir. Weber'e göre tarihin nedensel çözümlemesi, bir yandan genel koşulların etkisinin ve ancak diğer yandan da birey ve rastlantıların etkilerinin incelenmesini içerir; dolayısıyla ancak geçmişe ilişkin evrimsel bir açıklama

biçimi mümkünken, geleceğe ilişkin nedensellik ilişkileri daima olasılıklı ve şans faktörüne yer açan bir içerime sahiptir. Dolayısıyla Weber için ne işlevselcilerin kapitalizmi tarihin sonu olarak gören anlayışları ne de kapitalizm sonrasındaki sosyalizmi tarihin zorunlu bir durağı olarak gören Marksist yaklaşımlar doğru değildirler. Ekonomik, siyasal ya da dinsel ögelere dayanılarak toplumsal yapının herhangi görünümünün (iktidar savaşımının içeriği, savaşın kimler olduğu, toplumsal kurumlar vb) belirlenimine yönelik açıklamalar ona göre yanlıştır. Çünkü Weber'e göre toplumun bütünü tek bir toplumsal öge üzerinden açıklanamaz. Nedensel ilişkiler genel ya da gerekirci nitelik taşımazlar, kısımlıdırler. Ekonomik, siyasal ya da dinsel yapılar ancak toplumsal yapının kısmî açıklamalarını sunabilirler (Aron, 2007, 470–475).

Weber'in toplumsal gerçekliğin herhangi bir vechesinin tek bir nedenle açıklanamayacağına ilişkin görüşleri, iktidar savaşımına yönelik açıklamalarında da kendisini gösterir. Weber için iktidar savaşımı, Marksist ekonomik altyapı terimiyle sınırlı olmayan, toplumsal eylemin her yanına yayılmış bir süreçtir. Dolayısı ile Weber, kapitalist toplumsal formasyona ilişkin temel iktidar mücadelesini, üretim sürecinde emek gücü sömürsünden kaynaklı olarak algıladığını ve bu savaşımı toplumsal sınıflar temelinde tanımladığını iddia ettiği Marksist yaklaşımlardan ayrılır. Onun için ne güç ilişkileri sadece ekonomiye dayalıdır ne de bu savaşımındaki temel aktörler toplumsal sınıflarla sınırlıdır:

Ekonomiye dayalı güç tabii ki genel anlamda güç ile aynı şey değildir. Tersine, ekonomik gücün ortaya çıkışı, başka alanlarda varolan bir gücün sonucu olabilir. İnsanlar yalnızca kendilerini ekonomik olarak zenginleştirme peşinde koşmazlar. Güç, ekonomik güç de dâhil olmak üzere kendi başına bir değer ifade eder. Getireceği sosyal onur için de iktidar peşinde koşulduğu çok olur... O halde sınıflar, statü grupları ve partiler bir topluluk içindeki güç dağılımı ile ilgili olgulardır (Weber, 1986, 176).

Weber, Marksist yaklaşımların toplumsal sınıfları toplumun temel çatışan birimleri olarak gören yaklaşımını esnetmekte ve statü grupları ve siyasal partileri de bu bağlam içerisine yerleştirmektedir. Diğer yandan Weberci sınıf kavrayışı ile Marksist sınıf kavrayışı da içerimsel açıdan farklılaşmaktadır. Ekonomik yapıyı dağıtım ve tüketimle sınırlandıran yaklaşımının bir sonucu olarak Weberci anlamda toplumsal sınıflar “sosyal topluluk” olmayan ve Marksist anlamda emek süreçleri içerisindeki sömürü

mekanizmasını oluşturan ve dolayısıyla iktidar savaşımına yol açan ilişkisel bir gerçekliğin aksine sadece ekonomik olanakların varlığı ya da yokluğuna indirgenen analitik birer kategoridirler:

Bizim terminolojimizde sınıflar, sosyal topluluklar değildir; yalnızca toplumsal eylemin mümkün ve muhtemel temellerini temsil eder... 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. Sınıf terimi, aynı sınıf konumunda bulunan insanlar grubu anlamına gelir (Weber, 1986, 177).

Weber toplumsal sınıfların aksine statü gruplarını sosyal topluluklar olarak nitelendirerek, bir anlamda toplumsal yapının temel birimi olarak toplumsal sınıfları değil, toplumsal statü gruplarını gördüğünü belirtmektedir. Statü gruplarını “insanların yaşam yazgısının somut, pozitif ya da negatif toplumsal onur ölçüsü tarafından belirlenen tüm tipik öğeleri” olarak açıklayan Weber, statü onurunu ise,

Statü onurunun özünü en iyi ifade eden şey, belli bir çevreye mensup olmak isteyen herkesten her şeyden önce belirli bir hayat tarzına sahip olmasının beklendiğidir. Bu beklentinin yanısıra, “sosyal” ilişkilere kısıtlamalar da getirilir... Birey, belli bir grubun hayat tarzının taklitçisi olmaktan çıkıp, o grubun kabul edilmiş içe dönük eylemlerine uyum göstermeye başladığı zaman, “statü”sü gelişmeye başlamış demektir (Weber, 1986, 183).

şeklinde açıklamaktadır. Weber (1986, 188), statü grupları ve toplumsal sınıf arasındaki ilişkiyi ise, “Biraz basitleştirerek diyebiliriz ki: “Sınıf” tabakalaşması, üretim ve mülkiyet ilişkilerine, “statü” tabakalaşması ise özel “hayat tarzları”nın temsil ettiği tüketim biçimlerine göre belirlenir” şeklinde açıklayarak, iktidar savaşımının salt ekonomik alanla sınırlı olmadığına yönelik kavrayışı temelinde statü gruplarını işlevselleştirmektedir. Statü gruplarının özellikle tüketime yönelik referanslarla tanımlanma eğilimi, toplumun temel birimi olarak statü gruplarını gördüğü düşünüldüğünde, Weber’in, ekonomik yapının üretim ve mülkiyet ilişkilerinin toplumsal iktidar savaşımındaki rolünü indirgemeye çalıştığı iddia edilebilir. Her ne kadar Weber toplumsal sınıfların üretim ve mülkiyet ilişkileri üzerinden şekillendiğini kabul etse de, bu noktada bile “Mülkü olmayan ve hizmetini arz edenler de, hem bu hizmetlerin cinsine göre hem de *bu hizmetlerden kazandıklarını nasıl kullandıklarına göre ayrılırlar*” (Weber, 1986, 178) şeklindeki açıklamasıyla tüketimi yine devreye sokmakta ve toplumsal sınıf kategorisinin iktidar savaşımı konusundaki önemi kadar “ne”liği konusunu da muğlâklaştırmaktadır. Dolayısıyla Weber’in,



temelde işlevselci yaklaşımların aksine toplumda çatışmaları kabul etmekle birlikte, Marksist yaklaşımların aksine bu çatışmaların temelde tüketim süreçleri ile ilgili olduğunu, çatışmaların temel olarak statü grupları, politik partiler vs. arasında olduğu ve çatışmaların uzlaşmaz bir nitelik taşımadığını ifade etmesi açısından Marksist yaklaşımlardan ayrılmaktadır.

Marx ve Weber'in diğer bir ayrıştığı temel nokta ise, diğer tüm bu ayrılıklarla da ilişkili olarak, kapitalizmi anlamlandırmalarında görülmektedir. Marx'a göre kapitalizm temelde sömürüye dayalı toplumsal bir formasyon iken Weber için kapitalizm, tarihin giderek rasyonelleşmesinin bir sonucu olarak en akılcı yönetim biçimi olan bürokrasinin egemen olduğu toplumsal formasyondur. Weber'in bu konudaki kimi görüşlerine eğitime bakışı konusu tartışılırken değinilecektir.

### **Çatışmacı Kuramlarda Toplumsal Yeniden Üretim/Emek Gücünün Yeniden Üretimi-Eğitim İlişkisi**

Çatışmacı kuramlarda eğitim kurumları, işlevselci kuramların aksine, toplumsal uzlaşının sağlanmasına yaptığı katkıdan ziyade, genel olarak toplumsal eşitsizlikler bağlamındaki rolü dolayımında bir analize tabi tutulmaktadır. Çatışmacı kuramlar özellikle Marx ve Weber sonrasında 1960'lı yıllarla birlikte, eğitimsel süreçlere ilişkin işlevselci kuramların analizlerine büyük tepki göstermiş ve temel olarak işlevselciğin eğitim ile meritokratik toplum arasında kurduğu ilişkiye ve bu bağlamda insan sermayesi kuramına büyük eleştiriler yöneltmişlerdir. Bu eleştiriler genel olarak günümüzde yeniden üretim kuramları olarak da tarif edilen kuramsal açıklama biçimlerinin temelini oluşturmuştur. Bu kuramsal yaklaşımların analizine geçmeden önce, genel olarak Marx ve Weber'in eğitim ve toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimine ilişkin kimi görüşleri irdelenmiş, ardından eğitimde yeniden üretim kuramları tartışılmıştır.

Marx, her ne kadar toplumsal yeniden üretim teorisini büyük oranda emek gücünün yeniden üretim süreçleri dolayımında tanımlasa da yaşadığı tarihsel koşullarda eğitimin kurumsal gelişimi oldukça sınırlı olduğundan Marx'ın emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizlerinde, eğitimsel süreçlere ilişkin çok az açıklamalara rastlanılmaktadır. Diğer yandan Marx'ın doğrudan eğitimsel süreçlerle ilgili olmasa da, özellikle "nispi artı değer"e

yönelik tanımlaması irdelendiğinde, Marx'ın işbaşında yetiştirme süreçleri bağlamında, eğitimsel süreçler yoluyla emek gücünün yeniden üretimini temel olarak sermayenin emeği sömürü sürecinin bir parçası olarak gördüğü belirtilebilir. Marx'ın eğitime yönelik nadir açıklamalarından birisi yine nispi artı değer konusunda yaptığı açıklamalar içerisinde karşımıza çıkmaktadır. Marx'a göre, özellikle İngiltere'de işçi sınıfının çalışma saatleri konusunda yürüttükleri mücadelenin de bir sonucu olarak, işgününün uzatılması frenlenmiştir. Dolayısı ile mutlak artı değer üretimi de bu noktada görece sınırlandırılmıştır. Bu durumda Marx, artı değerın özellikle nispi artı değer üzerinden ençoklaştırılması girişimlerine dikkat çekmektedir. Buna göre artı değer, işgününün kısaltılması ölçüsünde emek sürecinin/emeğin yoğunlaştırılması ile arttırılmaya çalışılır. Marx (2007, 393, 395), emeğin yoğunlaştırılmasının, makinelerin hızının arttırılması ve işçiye çalıştıracağı daha fazla makine verilmesi olmak üzere iki yolu olduğunu dillendirir. Bu noktada, emek gücünün bir potansiyel olarak ençoklaştırılması, emeğin yoğunlaştırılması şeklinde ele alınabilir. Emek gücü potansiyelinin, çalışanların becerilerinin arttırılması dolayımında ençoklaştırılması, bir başka ifade ile emek gücünün yoğunlaştırılması sürecindeki en önemli bileşenlerden birisidir. Diğer yandan emek gücünün vasıflı hale getirilmesi, makinelerin kullanılma süresini de uzatacaktır. Makinenin kullanılmasını öğrenmeye harcanacak sürenin üretim süreci dışında öğrenilmesi, dolayısıyla emek sürecinin yoğunlaştırılmasına, nispi artı değerın arttırılmasına ve emeğin sömürü derecesinin arttırılmasına eşdeğer bir nitelik kazandırmaktadır.

Marx'ın eğitim süreçleri ile ilgili nadir açıklamalarından birisi, Kapital'de bulunabilir. Marx'ın eğitimle ilgili açıklaması, üretici güçlerin gelişimi ve bu gelişimin emekçiler ve sermayedarlar arasındaki toplumsal güç ilişkileri üzerine etkisi hakkındaki açıklamaları ile başlamaktadır. Dolayısı ile Marx'ın ilgili ifadelerinin bütün halinde incelenmesi anlamlı olacaktır. Marx, bu ifadelerinde öncelikle üretici güçlerin gelişiminin toplumsal işbölümü üzerindeki etkilerine değinmektedir. Marx'a (2007, 464–465) göre üretici güçlerin gelişimi, toplumsal işbölümünü karmaşıklaştırdığı ölçüde emek süreçlerini de dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, Marx için iki yönlü bir sonuç doğurmaktadır. Öncelikle bu durum, emek süreçleri içerisindeki işçilerin durumlarındaki her türlü "kararlılık" ve "güvenliği" yok etmekte ve işçilerin

üretim araçlarının ellerinden alınarak onların her türlü geçim araçlarından mahrum bırakılmasına neden olmaktadır. Marx için üretici güçlerin gelişimi bu bağlamda, emek süreçlerini yalnızca teknik açıdan değil, toplumsal güç ilişkileri açısından da, işçilerin aleyhine olacak biçimde olumsuz etkilemektedir. Diğer yandan, Marx her ne kadar üretici güçlerin gelişimini, işçilerin aleyhine sonuçları bağlamında mahkûm etse de, bu süreci yine de devrimci bir süreç olarak adlandırmaktadır:

... Ama şimdi, bir yandan işteki çeşitlilik, karşı konulmaz doğal bir yasa şeklinde ve her yerde direnmeyle yüzyüze gelen doğal bir yasanın gözü kapalı yıkıcılığı ile kendisini gösterirken, öte yandan da, büyük sanayi, getirdiği felaketler aracılığı ile üretimin temel yasası olarak, işin çeşitliliğinin kabul edilmesi zorunluluğunu ortaya koyarak, işçilerin, bu çeşitli işler için yatkın duruma gelmesini ve bu yeteneklerinin en geniş ölçüde gelişmesini sağlamıştır. Üretim tarzını, bu yasanın normal olarak işlemesine uydurmak, toplum için bir ölüm-kalım sorunu oluyor. Büyük sanayi, gerçekte, toplumu, bütün yaşamı boyunca bir ve aynı işi yineleyerek güdükleşen ve böylece bir “parça insan” haline gelen bugünün parça-işçisinin yerini çeşitli işlere yatkın, üretimdeki herhangi bir değişmeyi karşılamaya hazır ve yerine getirdiği çeşitli toplumsal görevleri, kendi doğal ve sonradan kazanılmış yeteneklerine serbestçe uygulama alanı sağlayan bir şey olarak benimseyen tam anlamıyla gelişmiş bir bireyi koymayı, bir ölüm-kalım sorunu halinde zorlamaktadır (Marx, 2007, 464–465).

Marx toplumsal işbölümünün gelişimini, getirdiği tüm olumsuzluklara karşın, ve bir anlamda bu olumsuzluklardan dolayı olumlamaktadır. Bir başka ifadeyle Marx, üretici güçlerin gelişimini toplumsal çelişkileri arttıran bir süreç olarak kavramasına karşın, aynı zamanda bu çelişkilerin gelişimini toplumsal devrimlerin oluşumuna yol açan temel neden olarak varsaydığı için olumlamaktadır. Marx yukarıda aktarılan ifadelerinin hemen arkasından, “tam anlamıyla gelişmiş bir birey” olmaya ilişkin “devrim” niteliğindeki bu sürecin “kendiliğinden” bir biçimde teknik okulların doğmasına yol açtığını şu şekilde aktarmaktadır:

Bu devrimi gerçekleştirmeye doğru kendiliğinden atılmış adım, teknik ve tarım okulları ile “écoles d’enseignement professionnel (mesleki öğrenim okulları) kurulmasıdır, buralarda işçi çocuklarına biraz teknoloji bilgisi ile çeşitli emek araçlarının nasıl kullanılacağı öğretilir. Sermayeden zorla kopartılıp alınan ilk ve pek zayıf bir ödün olan fabrika yasası, ilköğrenimi fabrikadaki çalışmayla birleştirerek bir sınırlama getirmiş olmakla birlikte, işçi sınıfı iktidara geldiği zaman –ki bu kaçınılmaz bir şeydir-, hem pratik, hem teorik teknik eğitimin, işçi sınıfı okullarında layık oldukları yeri alacaklarına hiç kuşku yoktur. Eski tip işbölümünün ortadan kalkmasıyla sonuçlanacak böyle devrimci bir oluşumun, kapitalist üretim biçimi ve işçinin bu biçim içerisinde aldığı ekonomik statü ile taban tabana zıt olduğuna hiç kuşku yoktur. Ama belli bir üretim biçiminin içinde yatan uzlaşmaz çelişkilerin tarihsel gelişimi, bu üretim biçiminin çözülüp dağılarak yerine bir yenisinin kurulmasını sağlayan tek yoldur (Marx, 2007, 464–465).

Yukarıdaki ifadeler, dolaylı bir bağlamda da olsa eğitim konusunda Marx'ın nadir açıklamalarından birisidir. Ancak bu açıklamalar, Marx'ın emek gücünün yeniden üretimi ve eğitim konusundaki görüşleri açısından oldukça önemli içerimlere sahiptir. İlgili metnin eğitim açısından en önemli yanı, metin içerisindeki, günümüzde de büyük oranda işçi sınıfından çocukların devam ettiği mesleki teknik eğitim okullarına ilişkin bölümlerinde bulunabilir. Bu bağlamda Marx'ın genel tarih felsefesinin, eğitime ilişkin bakış açısına da yansıdığı ileri sürülebilir. Marx, yarattığı tüm sömürü mekanizmalarına rağmen 'kapitalist üretim biçiminin eski tip işbölümünü dağıtan devrimci rolü' bağlamında mesleki teknik eğitimi ele almakta ve bu eğitim türünü, ilgili sınıfsal çelişkileri derinleştireceğini kabul etmekle birlikte ve bir anlamda da bunun için olumlamaktadır. Çünkü Marx'a göre "belli bir üretim biçiminin içinde yatan uzlaşmaz çelişkilerin tarihsel gelişimi, bu üretim biçiminin çözülüp dağılarak yerine bir yenisinin kurulmasını sağlayan tek yol"dur.

Weber de Marx gibi eğitsel sistemin çatışan çıkarlar tarafından biçimlendirildiğini düşünmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Weber temel çatışmayı toplumsal sınıflar bağlamından çok daha geniş bir çerçevede tanımlamakta ve özellikle mesleki statü grupları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda Weber'e göre eğitim sistemini belirlemeye çalışan egemen çıkar grupları, eğitsel süreci tanımlamaya yönelirler ve bu da potansiyel bir çatışma konusu olur (Karabel ve Halsey, 1977, 31–32; Ballantine, 1989, 10; aktaran: İnal, 2004, 76).

Weber, tarihi, rasyonelleşme süreci olarak kavrayışının sonucu olarak özellikle eğitimsel süreçleri de bu bağlamda analiz etmektedir. Weber'e (1986, 212) göre, bütün egemenlik türleri giderek bürokratikleşme eğilimine girmekte ve dolayısıyla "akılcı gerçekçiliğin" ve profesyonel uzmanların gelişimini gerektirmektedir. Bir anlamda akılcı gerçekçiliğin egemenliğinin bir dışavurumu olarak egemenleşen bürokratik örgütlenme biçimleri, kendisine uygun "profesyonel"lerin üretimini tetiklemektedir. Bu sürecin en önemli sonucu ise Weber'e göre eğitim ve öğretimin niteliğinin etkilenmesidir. Weber (1986, 212), kapitalizmin bürokratizasyonunun eğitimde yarattığı temel dönüşümlerden birisinin giderek artan sınavlar olduğunu düşünmektedir. Çünkü Weber'e (1986, 213) göre belirli mesleki/toplumsal konumlara ulaşmak için yapılan sınavlar bürokrasi öncesi dönemlerde de varolsalar da, bu

sınavların uzmanlaşmış nitelikleri sınırlı kalmışlardır. Oysaki akılcı gerçekçiliğin egemenliğinin bir görünümü kapitalizmin bürokratizasyonu, uzmanlık eğitimi görmüş teknisyen, yazıcı vb. meslek elemanlarına olan talebi arttırmış dolayısıyla sınavlar ön plana çıkmıştır. Diğer yandan eğitimsel süreçlerde ve sınavlarla alınan sertifika/diplomaların toplumdaki saygınlığı ve ekonomik getirileri de sınavların yayılmasını hızlandırmıştır. Weber'in şu ana kadar aktarılan görüşleri, meritokratik toplumda sınavların liyakati ölçtüğüne yönelik işlevselci görüşlerle büyük benzerlikler göstermektedir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, Weber, sınavlar ve sınavlara dayalı bir sistem olarak eğitimi, aşağıda aktarılan görüşlerinden de anlaşılabilceği gibi temel olarak çıkar çatışmaları bağlamında analizi ile işlevselcilerden ayrılmaktadır:

Üniversite, işletmecilik ve mühendislik diplomalarının gelişmesi ve her alanda öğrenim diplomalarının yaratılması için koparılan gürültü, devlet dairelerinde ve özel sektör bürolarında ayrıcalıklı bir kesimin oluşmasına yol açmaktadır... Ne zaman düzenli bir ders programı ve özel sınav sistemi konulması talebinin yaygınlaştığını işitsek, bunun ardındaki neden elbette ki birdenbire uyanmış bir "eğitim susuzluğu" değil, bu görevlere olan arzı sınırlama ve öğrenim diplomalarına sahip olanların tekeline alma arzusudur. "Sınav" bugün bu tür tekelleşmenin evrensel aracı olmuştur. Bu nedenle de sınavlar karşı konulmaz biçimde alıp yürümüştür. Öğrenim belgesinin kazanılması için gerekli öğrenim oldukça büyük masraf ve tam kazanç için bir bekleyiş dönemi gerektirdiği için, yetenek (karizma) sahipleri aleyhine ve mülk sahipleri lehine bir durum söz konusudur. Çünkü öğrenim diplomalarının "entelektüel" maliyetleri her zaman düşüktür ve bu tür belgelerin miktarının giderek artmasıyla entelektüel maliyetleri artmaz, azalır (Weber, 1986, 213–214).

Weber, eğitimsel diplomalara yönelik talepleri, doğrudan eğitime yönelik talepler olarak değil, eğitim aracılığı ile elde edilebilecek mesleki pozisyonlara erişime yönelik talepler bağlamında değerlendirmektedir. Ayrıca Weber, temel olarak sınavları da, liyakatin ölçüldüğü mekanizmalar olmaktan ziyade farklı toplumsal gruplar arasındaki mücadelelerin birer parçası olarak değerlendirmektedir.

Her ne kadar gerek Marx gerekse Weber, doğrudan eğitime yönelik çalışmalar yapmamış olsalar da, onların toplumsal yeniden üretime yönelik açıklamaları, kendilerinden sonra gelen birçok düşünürün eğitimsel süreçlerde toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimi analizleri için ilham kaynağı olmuştur. Her iki düşünürün ayrıldıkları birçok konu olmasına karşın, temel olarak toplumsal yeniden üretim süreçlerini egemenlik ilişkileri bağlamında değerlendirmelerinin bir sonucu olarak, alanyazında "Yeniden Üretim Kuramları" olarak da ifade edilebilecek kuramların temel dayanağı da

bu anlamda, eğitimsel süreçlerin güç ilişkileri bağlamındaki analizi olmuştur. Her ne kadar işlevselci kuramlar da yeniden üretim süreçlerini irdeleseler de bu kuramlar içerisinde 'yeniden üretim kavramı' kullanılmamıştır. Bu anlamda 'yeniden üretim kuramları'nın bu isimle anılmasının temel dayanağı da Marx'tır. Dolayısıyla alanyazın irdelendiğinde yeniden üretim kuramları genel olarak Marksist/Neo-Marksist yaklaşımlarla ilişkilendirilse de, özellikle yeniden üretim kuramları içerisinde sınıflandırılan "Kültürel Yeniden Üretim" kuramları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak açıkça Weberci yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Aşağıda, kendi içinde bir sınıflandırılmaya gidilmeden, Marx ve Weber sonrası çatışmacı yaklaşımlar "Yeniden Üretim Kuramları" başlığı altında değerlendirilecektir.

### **Yeniden Üretim Kuramları**

Yeniden üretim kuramları adı altında sınıflandırılan kuramlar birbirinden kimi bağlamlarda oldukça farklılaşan, aynı zamanda nicel olarak da eğitimbilimsel bilgi birikimi içerisinde oldukça büyük yer kaplayan teorik bir birikime sahiptir. Yeniden üretim kuramları temel olarak 1960'lı ve 1970'li yıllarda İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri gibi devletlerde geliştirilmiş, bu kuramlar kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar ise kapitalist Batılı toplumlarda eğitimsel alandaki eşitsizliklerin tahrip edici etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Qing, 2007, 50). Bu yönü ile yeniden üretim kuramları, bir anlamda 1950 ve 1960'lı yıllarda egemen hale gelen eğitime yönelik işlevselci söylemlere ve onlara destek veren insan sermayesi kuramına yönelik bir eleştiri niteliği taşımaktadırlar. Aynı zamanda bu kuramlar, 1960 ve 1970'li yıllarda özellikle öğrenci eylemlilikleri ve yoğunlaşan işçi sınıfı mücadeleleri biçiminde kendisini dışa vuran toplumsal muhalefetin entelektüel birikimlerinden de büyük oranda etkilenmiş ve bir anlamda bu muhalefetin bir parçası olmuştur (Collins, 2009, 33).

Yeniden üretim kuramları kendi içerisinde kimi farklı yaklaşımları barındırmaktadır. Giroux (1983, 258), bu yaklaşımları şu şekilde tarif etmektedir: Okullar, temel olarak farklı toplumsal sınıf ve gruplardan bireylere, toplumsal sınıf, etnisite ve toplumsal cinsiyet eksenlerinde katmanlaşmış emek gücü piyasaları içerisindeki şahsi konumlarını elde edebilmeleri için

gerekli olan farklı bilgi ve vasıfları eşitsiz biçimde dağıtmaktadır. Kültürel anlamda yeniden üretim mekanizmaları olarak okullar, egemen kültürü oluşturan bilgi biçimlerini, değerleri, dili farklı toplumsal grup ve sınıflara farklılaşacak biçimde dağıtmakta ve aynı zamanda bu eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır. Okullar, devletin politik egemenliğinin altında yatan ideolojik ve ekonomik koşulları yeniden üretmektedir. Temel olarak bu yaklaşımlar, Marksist ve Weberci iki bağlama sahip olduğu gibi, aynı zamanda Marksist yaklaşımlar da kendi içlerinde, emek gücünün yeniden üretim sürecinin gerçekleştiği eğitim kurumlarının ve bir anlamda da bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci vb. aktörlerin görece özerkliğine ilişkin açıklamaları temelinde de birbirlerinden ayrışabilmektedirler. Tüm bu ayrışmalarla birlikte yeniden üretim kuramları temel olarak “Ekonomik Yeniden Üretim Kuramları” ve Kültürel Yeniden Üretim Kuramları” olarak iki başlık altında irdelenecektir.

Alanyazın incelendiğinde, yeniden üretim kuramlarının farklı biçimlerde sınıflandırılabilirliği görülebilmektedir. Örneğin yeniden üretim kuramları, “ekonomik yeniden üretim”, “kültürel yeniden üretim” ve “hegemonik devletin yeniden üretimi” (Qing, 2007, 50), “ekonomik yeniden üretim” ve “kültürel yeniden üretim” (Collins, 2009), “ekonomik yeniden üretim”, “kültürel yeniden üretim”, “hegemonik devletin yeniden üretimi” ve “direniş” kuramları (Giroux, 1983) vb. şekilde sınıflandırılabilir. Diğer yandan ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu sınıflandırmaların temel olarak birbirlerini dışlamadığı da görülebilmektedir. Örneğin hegemonik devletin yeniden üretimi ile ilgili yaklaşımlar, genellikle ekonomik yeniden üretim kuramları başlığı altında sınıflandırılabilirken, direniş kuramları ise kültürel yeniden üretim kuramları içerisinde sınıflandırılabilir. Bu çalışmada da yeniden üretim kuramları, temel olarak “Ekonomik Yeniden Üretim Kuramları” ve “Kültürel Yeniden Üretim Kuramları” başlığı altında irdelenmiş, diğer yandan hegemonik devletin yeniden üretimi ve direniş kuramlarına ilişkin yaklaşımlara da bu iki başlık altında yer vermeye çalışılmıştır.

### **Ekonomik Yeniden Üretim Kuramları**

Ekonomik yeniden üretim kuramları, kapitalist toplumlarda eğitimsel kurumların, bir bütün olarak topluma hizmet etmek yerine, kapitalist üretim sisteminin ve kapitalistlerle profesyonel yöneticilerin (sermayenin sahibi ve

yöneticileri) ihtiyaçları ile müteakabiliyet (karşılıklılık) içerisinde olduğunu iddia etmektedirler (Morrow ve Torres, 1995, 37). Bu açıdan ekonomik yeniden üretim kuramları eğitimsel süreçleri, aralarındaki kimi farklılıklara karşın, altyapı-üstyapı ikiliği üzerinden anlamlandırma eğilimleri taşımakta, genel olarak altyapının üstyapıyı büyük oranda tek yönlü olarak belirlediğine yönelik kavrayışın sonucu olarak eğitimsel süreçlerin tamamen ekonomik altyapı tarafından belirlendiği sonucuna varmaktadırlar. Bu yaklaşımın en belirgin sonuçlarından bir diğeri ise, eğitimin, temel olarak ancak kapitalist üretim biçiminin devrimci sosyalist bir pozisyona evrilecek biçimde değişmesi ile gerçek anlamda toplumsal eşitlik için anlam taşıyacağına ilişkin bir düşüncedir (Morrow ve Torres, 1995, 37). Dolayısı ile ekonomik yeniden üretim kuramları özellikle ilk ürünlerini verdikleri 1960-1970'li yıllarda eğitimsel reformlarla toplumsal eşitliğe ulaşılacağına ilişkin işlevselci varsayımlara da kökten bir karşı çıkışı temsil etmektedirler.

Ekonomik yeniden üretim kuramları, temel olarak Althusser'den büyük oranda etkilenmiştir. Althusser'in Marksist teori içerisindeki altyapı-üstyapı ilişkisi ve bu bağlamda "yapı" ve "özne" ilişkisine dolayısıyla belirlenim ilişkilerine yönelik tartışmalardaki konumu, onun eğitim analizindeki tutumunu şekillendirmiştir. Dolayısıyla öncelikle onun altyapı-üstyapı ilişkilerine ilişkin açıklamalarına kısaca göz atmak gerekmektedir. Althusser (2006, 93–97), altyapı-üstyapı ilişkisini temel olarak bir bina metaforu üzerinden tanımlamaktadır. Buna göre, bir toplumun yapısı, bir temel (altyapı) ile üzerinde iki "katlı" (hukuksal-siyasal üstyapı ve ideolojiler) üstyapının yükseldiği bir bina şeklinde temsil edilebilir. Bir binadaki üst katlar temel (altyapı) olmadan havada kalamazlar. Dolayısı ile Althusser'e göre bu metafor asıl olarak, ekonomik altyapının son çözümlemede üstyapıyı belirlediğini göstermesi açısından anlamlıdır. Althusser (2006, 310–313), bu metafordan yola çıkarak tüm üstyapının tamamen devletin kapsamı altında değerlendirilebileceğini belirttikten sonra, temel olarak devletin de iktidardaki sınıfın ve onun temsilcilerinin proleterleri ve diğer ücretli emekçileri sömürsünü sürekli kıldığını, bu anlamda işlevinin sömürü ilişkilerinin/üretim ilişkilerinin yeniden üretimi olduğunu iddia etmektedir. Üstyapıyı belirleyen, dolayısı ile temel olarak altyapıdır. Diğer yandan Althusser'in özne-yapı ilişkisine ilişkin düşünceleri de temel olarak bu tek yönlü belirlenim ilişkisi



çerçevesinin dışına çıkmaz. Althusser'e (2006, 290–295) göre “ideoloji ancak somut özneler için vardır ve ideolojinin bu hedefi de ancak özne sayesinde, başka bir deyişle, özne kategorisi ve işleyişi sayesinde imkân kazanabilir”. Bir başka ifadeyle özne kategorisi, ideolojinin “seslenerek/çağırarak” varlığını devam ettirmek için ideoloji tarafından yaratılmış bir kategoridir. Özne kategorisi, ideolojik kabul etme kurallarının durmaksızın yerine getirilmesini içerir. Bu açıdan toplumsal yeniden üretim/egemen ideolojinin yeniden üretimi sürecinde birey özne tamamen toplumsal güç ilişkilerinin taşıyıcısı konumundadır, belirlenmiştir ve bir anlamda toplumsal ilişkilerin dönüştürülmesinde işlevsizdir.

Althusser (2006, 128) toplumlardaki üretim ilişkilerinin yeniden üretimini ideoloji analizi kapsamında incelediği çalışmasında kapitalist toplumlarda üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin temel olarak devletin baskı aygıtları (DBA) olarak tanımladığı hükümet, idare, ordu, polis, mahkemeler, hapishaneler ile devletin ideolojik aygıtları (DİA) olarak tanımladığı eğitim, aile, dini, siyasal, sendikal aygıtlar, haberleşme, basın-yayın ve kültürel aygıtları dolayımında gerçekleştiğini iddia etmektedir. Buna göre, temel olarak gerek DBA, gerekse DİA, ekonomik altyapının biçimlendirdiği üstyapı kurumları olarak egemen üretim ilişkilerinin yeniden üretimini amaçlamaktadır. Devletin baskı aygıtlarının rolü, üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin siyasal koşullarını ancak şiddet/güç yolu ister fiziksel isterse fiziksel olmayan bir biçimde sağlamaktır (Althusser, 2006, 218). Ancak DBA ile DİA arasındaki temel fark da şiddete başvurma temelinde şekillenmektedir. Althusser'e (2006, 132) göre, DİA temel olarak en azından baskın ve görünür bir biçimde şiddete başvurmazlar, “ama gerçekte şiddet dışındaki başka araçlarla, yani ideolojiyle daha doğrusu ideolojikleştirerek işlerler”.

Althusser'in devleti tamamen kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretimini amaçlayan bir kurum olarak kavrayışı ile bu anlamda devletin tamamen kapitalist iktidar ilişkileri tarafından *belirlendiğine* yönelik anlayışının bir sonucu olarak, Althusserci çizgide eğitimsel kurum ve süreçler de tamamen kapitalist sınıfın nesnel çıkarları tarafından belirlenmiş ve tamamen kapitalist sınıf iktidarının amaçlarına hizmet eden bir aygıt olarak kavranmaktadır. Devletin ideolojik aygıtı olarak eğitim, kapitalist toplumlarda toplumsallaştırıcı diğer aygıtların yerini alarak devletin egemen ideolojik aygıtı

durumuna gelmiştir (Althusser, 2006, 220). Okullar sınıf egemenliğinin yeniden üretimi için öğrencilere egemen bilgiyi aşıl原因an uygulamalarıyla onları toplum ve ekonomi içerisindeki egemen ya da egemenlik altına alınmış konumlara hazırlayan bir araç olarak analiz edilmektedir (Collins, 2009, 35). Diğer yandan Althusser'e göre, eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden birisi, yine sınıf egemenliğinin devamına ilişkin süreçler içerisinde olmak koşuluyla, emek gücünün yeniden üretiminin sağlanmasıdır. Althusser (2006, 86- 87) emek gücünün yeniden üretiminin temel olarak iki koşulu bulunduğunu ifade etmektedir. Bu koşullardan ilki, emek gücü sahiplerinin kendi fiziksel varlıklarını devam ettirebilmek için gerekli olan koşulların yaratılmasını sağlayacak bir gelire sahip olmasıdır. İşçiler bu geliri temel olarak emek güçlerini satmaları karşısında aldıkları ücret biçiminde elde etmektedirler. Bu yönü ile bu ilk koşulu Althusser, emek gücünün yeniden üretiminin maddi koşulları olarak tanımlamaktadır. İkinci koşul ise, emek gücünün vasıflı hale getirilmesidir. Kapitalist toplumsal formasyonda emek gücünün vasıflı hale getirilerek yeniden üretimi temel olarak işbaşındaki yetiştirme süreçlerinde değil, eğitim süreçlerinde gerçekleşir. Son olarak Althusser (2006, 89–90), emek gücünün yeniden üretiminin sadece teknik vasıfların aktarımını içermediğini, bununla birlikte, aynı zamanda bağımlı kılma biçimleri olarak tanımladığı egemen ideolojiye bağımlılığa ilişkin değerlerin içselleştirilmesine ilişkin süreçleri de içerdiğini düşünmektedir.

Althusser'in çalışması ardılları üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Althusser gibi, spesifik bir eğitim analizi geliştirmekten ziyade, eğitimi üstyapı/devlet-altyapı ilişkileri dolayımında analiz eden diğer iki düşünür ise Miliband ve Poulantzas'tır. Bu açıdan özellikle yeniden üretim süreçlerini devletin yeniden üretimi bağlamında değerlendiren Althusser, Miliband, Poulantzas vb. düşünürlerin, düşünceleri alanyazında (Giroux, 1983) bazen "Hegamonik Devlet Yeniden Üretim Kuramları" gibi ayrı bir başlık altında da irdelenebilmektedir. Gerek Miliband, gerekse Poulantzas eğitime ilişkin açıklamalarını Althusser gibi, eğitim dışında giriştikleri tartışmalar çerçevesinde gerçekleştirmişlerdir. Miliband ve Poulantzas'ın toplumsal sınıflar ve devlete ilişkin farklı bakış açılarının birer sonucu olarak eğitim ve eğitim ile toplumsal yeniden üretim arasındaki ilişkilere ilişkin açıklamaları da farklılaşmaktadır. Miliband'ın (Aktaran: Arslan, 2006, 366) sınıf analizinin

temelinde devlet elitleri ve yönetici elitler gibi kategoriler yer almaktadır. Bu analitik ayırım dolayımında Miliband, devlet ve sınıflar arasındaki ilişkinin özellikle Poulantzas'ın öne sürdüğü "yapısal belirleyicilik" olgusunun açıklayamayacağı kadar karmaşık ve ayrıntılı olduğunu iddia ederek katı belirlenimci açıklamalarla arasına bir mesafe koymaktadır. Buna karşın Poulantzas ise, daha yapısalcı bir konumdan, belirlenim ilişkilerini sahiplenmekte ve analizlerine "insan"ı (birey özne) dâhil ettiği için Miliband'ın Marksizmden saptığını iddia etmektedir (Arslan, 2006, 366).

Miliband ve Poulantzas'ın aslında devlet, sınıflar vb. kategoriler üzerinden yaptıkları bu tartışmanın izleri, eğitime ilişkin yaptıkları açıklamalarda da açıkça görülebilmektedir. Miliband'a göre, kapitalist sınıf devlet elitlerinin isteğine karşın ezilen sınıfların, egemen değerleri meşrulaştırması biçiminde tanımlanabilecek bir desteğine ihtiyaç duyar (Blackedge ve Hunt, 1985, 151–155). Bu desteğin en büyük bileşenlerinden birisi de eğitimidir. Tüm derecedeki eğitim kurumları muhafazakâr rol ve eylemleriyle meşrulaştırıcı kurumlardır. Eğitim kurumları, bu meşrulaştırıcı desteği üç biçimde verirler. Öncelikle, okullar işçi sınıfı çocuklarının çoğunluğu için sınıfsal konumları onaylayan bir rol oynar. Elbette ki işçi sınıfı çocuklarının içerisinde eğitimel süreçlerle kendi sınıfsal konumlarının dışına çıkabilecek olanlar istisna olacaktır ve birçok "alt sınıf" çocuğu için kişisel yetersizlik algısının kuvvetlendirilmesine yol açarak, aynı sınıftan olmalarına karşın, kendi aralarından eğitimel açıdan başarılı olan bireylerin çıkması, başarılı olamayan işçi sınıfı çocuklarının başarısızlıklarını kendi eksiklerine bağlamaları gibi bir etki yaratacaktır. İkinci olarak, eğitim, 'orta sınıf değerleri'ni aktarır. Bu değerler, işçi sınıfı çocuklarına 'yabancı bir kültür, yabancı değerler ve hatta yabancı bir dilin' dayatılmasını gerektirir. Son olarak, eğitim, Durkheim'ın toplumun 'temel değerleri' olarak addettiği şeyi telkin eder. Ancak okulun iletmediği bu değerler Miliband için, tüm toplumun ortak çıkarların ürünü olan değerler değil, 'toplumdaki egemen güçler'in onayladığı değerlerdir. Miliband'ın yapısalcılıkla arasına mesafe koyma yönündeki tavrı, eğitime yönelik açıklamalarında özellikle eğitimel kurumların, eğitimel haklar ve emek hareketlerinin gelişimi ile birlikte olumlu anlamda değişebileceğine yönelik açıklamalarında ve yönetici elitlerin kendi pozisyonlarını yeniden

üretmek adına giriştikleri “bireysel eylemlilikler”i analizi içerisinde almasında açıkça görülmektedir.

Diğer yandan Althusser çizgisine daha yakın duran Poulantzas, özellikle Miliband ile giriştiği teorik tartışmalar üzerinden yapısalcı bir duruş sergilemektedir. Örneğin Poulantzas (Aktaran: Blackedge ve Hunt, 1985, 156–157), Miliband’ın devlet seçkinlerinin iradi girişimlerini yeniden üretim bağlamı içerisinde tartışmasını kıyasıya eleştirmiştir. Çünkü Poulantzas için bireylerin ilgi ya da amaçları, onların toplumda işgal ettikleri pozisyonlar yanında önemsiz denecek kadar anlamsızdır. Poulantzas’a göre, bireylerin tutum ve eylemleri, bireylerin toplumsal kurumlar içerisindeki pozisyonları tarafından belirlenir. Althusser gibi Poulantzas için de ekonomi [altyapı] toplumun temel birimidir ve altyapı dışındaki üstyapı kurumlarının görece özerklikleri olsa da sonuç itibari ile ekonomi [altyapı] tarafından belirlenirler. Sonuç olarak, içerisinde eğitimin de yer aldığı kurumlar, ekonomik altyapı ile kurdukları ilişkiler çerçevesinde nesnel işlevlere sahip olacaklardır: yönlendirme ya da baskılama, yeniden üretim ya da meşrulaştırma. Eğitimsel terimlerle konuşulacak olursa, bu bakış açısından öğretmenlerin kökenleri ya da amaçları ne olurlarsa olsun, toplumsal üretim ilişkilerini yeniden üretmek ve meşrulaştırmak gibi bir zorunlulukları bulunacaktır. Poulantzas’ın düşünce sistematığında, öğretmenler kişisel duruşlarının ne olduğuna bakmaksızın, toplumsal güç ilişkilerinin yeniden üretiminde kendilerine yüklenen nesnel zorunlulukları yerine getirmek zorunda olan, dolayısı ile sadece toplumsal güç ilişkilerini meşrulaştıran ve yeniden üreten taşıyıcılar olarak resmedilmektedir. Poulantzas’a göre öğretmenlerin kendilerine dayatılan nesnel zorunlulukları yerine getirmemeleri durumunda başlarına gelecek şey büyük ihtimalle işten çıkarılma ile karşı karşıya gelmeleridir (Blackedge ve Hunt, 1985, 161).

Büyük oranda Althusser’in yapısalcı Marksist teorik pozisyonundan etkilenen Bowles ve Gintis (1976, 233–234; aktaran: Swartz, 2003, 174) de kitlesel eğitimin yaygınlaşmasını, ekonomik altyapıdan kaynaklanan çelişiklere bağlamaktadırlar. Onlara göre devletin ve bu bağlamda eğitimin kurumsal olarak gelişimi, emek süreçlerindeki sermaye birikimi ve emek arasındaki çatışmanın sermaye sınıfı lehine çözülmesine yönelik ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bowles ve Gintis’in gerek birlikte gerekse bireysel çalışmaları, genel olarak 1960 ve 1970’li yıllarda eğitime yönelik işlevselci

yaklaşımların getirdiği açıklamalara sistematik bir karşı çıkış olarak yorumlanabilir. Yazarlar bir yandan toplumsal yeniden üretim bağlamında eğitimi analiz etmekte ve diğer yandan da işlevselci kuramların merkezi açıklamaları/söylemleri olan meritokrasi ve insan sermayesi kuramına yönelik eleştiriler getirmektedirler.

“Schooling in Capitalist America” isimli çalışmalarında Bowles ve Gintis’in liberal eğitim reformları üzerinden liberal/işlevselci teoriye yönelik eleştirileri üç başlık altında toplanabilir (Swartz, 2003, 170-171): Öncelikle eğitim, hiçbir zaman ekonomik eşitliğin sağlanması için bir potansiyel oluşturamamıştır. Aksine, orta ve yükseköğretimdeki kayıt oranlarındaki devasa artışlara rağmen bireylerin eğitim düzeyleri ile toplumsal sınıfları arasındaki ilişki hiçbir zaman gevşememiş, emek piyasalarındaki gelir eşitsizlikleri azaltılamamış hatta artmıştır. Dolayısı ile liberal eğitim reformları, geç kapitalizmin yarattığı ekonomik sorunları çözmede işlevsizdirler. İşlevselci/liberal tezler ve reformist yaklaşımlara yönelik ikinci eleştiri noktası ise liberal reformların, eğitime katılımı eşitlik sağlayarak ekonomik eşitsizlikleri azaltacağına yönelik savlarını, bireylerin IQ vb. bilişsel zekâları üzerinden açıklamalarına yöneliktir. Oysaki toplumsal sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet gibi bilişsel olmayan faktörler eğitimsel ve ekonomik eşitsizliklerde rol oynamaktadırlar. Eğitime ilişkin liberal reformların üçüncü temel hatası ise, toplumsal eşitsizliklerle ilişkili problemlerin kaynağı olarak okulları/eğitimi görmeleridir. Aslında geleneksel, irrasyonel ya da düşüncesiz olarak nitelendirilen ve reformlarla düzeltilmeye çalışılan öğretmen, yönetici ya da ailelerin davranışları aslında işlevsel olarak ekonomideki toplumsal ilişkilerle ilişkilidir. Eğitimsel deneyim, Bowles ve Gintis’e göre, kapitalist ekonomideki emek süreçleri ile mütakabiliyet (correspondence) içerisindeydir. Böylece okullar liberal reformcuların söyledikleri gibi, entegre edici bir rol üstlenirler ancak bu işlev, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretici sonuç doğurur.

Bowles ve Gintis’e göre kapitalist toplumsal formasyonlarda eğitimsel reformlarla eşitlik arayışı nafildir; çünkü onlara göre eğitimdeki eşitsizlikler mikro süreçlerden kaynaklanan ya da işlevselci kuramların öne sürdüğü gibi okulların ya da öğrencilerin sorumlusu olduğu düzensizliklerin birer sonucu olmanın aksine kapitalizme dayalı toplumsal yapının parçasıdır ve bu nedenle de kapitalizm var oldukça bu eşitsizliklerin devam etmesi de

kaçınılmazdır (Bowles, 1999, 14). Bowles ve Gintis'in eğitime yönelik işlevselci yaklaşımlara en büyük eleştirilerinden bir diğeri ise, insan sermayesi kuramına yöneliktir. Bowles ve Gintis'e (1975) göre insan sermayesi kuramı genel olarak üretim süreçlerini salt teknik boyuta indirgeyerek onun toplumsal güç ilişkilerini içeren boyutundan soyutlamakta ve insan sermayesine yönelik firma talebi, emek gücünün arzı, ücretlerin yapısı, işsizliğin tanımlanması, çalışanların performansı ve verimliliği vb. konulara yönelik açıklamalarını da salt teknik argümanlar üzerinden yapmaktadır. Oysaki üretim temelde toplumsal ve toplumsal olduğu ölçüde sınıfsal bir süreçtir ve üretimle bağlantılı süreçlerin tümünün şekillenmesinde temel olarak sınıfsal güç ilişkileri etkilidir. Dolayısıyla eğitimsel süreçlerde insan sermayesinin açıklayıcı bir kuram olarak kullanılması, eğitim sisteminin sınıfı parçalayıcı ve sınıfsal bilincin oluşumunu engelleyici bir rol oynayarak bilişsel performans ölçütleri, vb. araçlarla meritokratik söylem biçiminde eşitsizliklerin meşrulaştırılmasına yol açmaktadır.

Bowles (1978, 788) da Althusser gibi, kapitalist toplumsal formasyonlar içerisinde, eğitim sisteminin, istikrarlı bir kapitalist gelişmenin sağlanmasını ve bunun için de bir yandan bu istikrarlı gelişme için gereken emek gücünün sağlanması ile sermaye birikimi ve toplumsal yeniden üretimi arasındaki çelişkilerin yönetilmesi için devletlerin bir aracı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle Bowles, eğitim sistemlerini kapitalist üretim biçiminin "nefer sağlayıcısı" ve koruyucusu olarak adlandırmakta ve kapitalist toplumlarda eğitimin temel işlevlerini de bu bağlamda tanımlamaktadır.

"Nefer sağlayıcı" olarak eğitim sistemi, kapitalist işyerinin ihtiyaç duyduğu nitelikte üretken emek gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır (Bowles, 1978, 788). Eğitimin kapitalist üretim sürecine "nefer sağlayıcı" rolünün yanındaki ikinci görevi ise, Bowles'a (1978, 788) göre, kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretimi yolu ile sistemin koruyuculuğunun yapılmasıdır: Öğrenciler ve aileleri, eğitimsel süreçlerin kontrolünden mahrumdurlar. Başarı dışsal standartlar, sınavlar vb. testlerle ölçülmektedir. Eğitime erişim, toplumdaki etnik, dinsel, sınıfsal bölünmelere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Kısacası toplumsal üretim ilişkileri, okullarda sürdürülmektedir. Böylelikle eğitimin kurumsal yapısının kapitalizmdeki merkezi rolü, mütakabiliyet prensibi (correspondence principle) ile

açıklanabilir: Kapitalist sınıf, toplumsal üretim ilişkileri ile mütakabiliyet içerisinde olacak biçimde eğitimin toplumsal organizasyonunu yapılandırmaya çalışmaktadır. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin hiyerarşik ve rekabetçi ya da eşitlikçi ve dayanışma temelinde olmasına ya da öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin otoriter ya da demokratik olmasına bakılmaksızın, öğrencilerin okullarda öğrendikleri şey, metinler ve formal müfredat bilgisidir. Emek gücünün toplumsallaşma süreci okulda başlayıp okulda bitmese de okullar, emek gücünün özellikle toplumsal değişim periyotlarında biçimlendirilmesinde rol oynayan kurumlardır. Bowles, eğitimdeki *mütakabiliyet prensibinin* bütün öğrencilerin aynı eğitimi aldığı ya da alacağı anlamına gelmekten daha çok, kapitalizmin hiyerarşik toplumsal işbölümüne dayanmasına paralel olarak, eğitimin de bireyler arasında eşit olmayan bir biçimde dağıtıldığını ifade etmektedir. Buna göre, toplumdaki işbölümünün yapısı, küçük bir yönetici ve teknik profesyonelle ihtiyaç duyarken, buna karşın büyük oranda kurallara itaat etmesi gereken ve bu itaati okulda öğrenmesi gereken bir kitleye ihtiyaç duymaktadır. İşte kapitalist toplumdaki işbölümünün bu yapısı, öğrencilerin de alacakları eğitimin türünün, niteliğinin ve süresinin farklılaşmasına yol açmaktadır. Farklı mesleki pozisyonlara erişecek farklı toplumsal sınıftan öğrencilere okullarda farklı bilgiler aktarılmaktadır (Bowles, 1978, 788–789). Bowles (1999,17–18) bu görüşlerini şu şekilde ayrıntılandırmaktadır:

Okulların toplumsal sınıf farkı gözetmeksizin tüm öğrencilere ortak sosyalleşme kalıpları sunduğu, bir ölçüde doğrudur. Disiplin, mülkiyete saygı, rekabet ve dakiklik, tüm okulların müfredatında yer alsa bile, bir okulun çocuğun kişilik, değer ve beklentilerini değiştirme yeteneği oldukça sınırlıdır. Çocukların farklı okul tiplerine olan heveslerinin ailede geliştirilen kişilik özelliklerinin, değerler ve beklentilere bağlı olduğu görülmektedir. Okullar, ev ve mahalle çevresinin toplumsallaştırma süreçlerini engellemekten ziyade tamamlamaya ve güçlendirmeye çalışarak etkili olur. Ailedeki toplumsallaşma süreci ile okullardaki tamamlayıcı ilişki, sınıfsal kültür kalıplarını kuşaklar arasında yeniden üretme işlevini görür, işgücü pazarının işleyişi, sınıfsal kültürdeki farklılıkları, gelir eşitsizliklerine ve mesleki hiyerarşilere aktarır. Toplumsal sınıf kültürü, bireyin yüksek gelirli/ayrıcılık bir mesleği elde etmesinde temel rol oynar. Ancak, eğitsel becerilerle daha sonra elde edilen mesleki başarı arasındaki yakın ilişki, sınıfsal sistemi kuşaklar arasında yeniden üreten mekanizmaları maskeleyecek meritokratik bir görünüm oluşturur. O halde konuya artık bir de politik iktidar boyutu eklemek gerekmektedir. Üst toplumsal sınıfların denetimindeki politik iktidar, üst toplumsal sınıf kökenli çocuklara eşit olmayan biçimde kazançlar olanağı sağlayan müfredat, öğretim yöntemleri ve seçme ölçütleri sunarlar... Amerikan eğitim sisteminde görülen bir diğer eşitsizlikçi öge, başarıyı rekabete bağlayarak eşit olmayan eğitim sonuçlarını meşrulaştırmaya hizmet eden, üstünlüğü ödüllendirme ilkesidir. Nesnel olarak düzenlendiği iddia edilen başarı testleri, alt toplumsal sınıflardan ancak, çok sınırlı sayıda parlak öğrencinin

yukarı tırmanmasını sağlayabilmektedir. Bu, alttan yukarı tırmanabilme konusu gündeme getirilerek, toplumsal sistemin işleyişinin meşrulaştırılması sağlanmaya çalışılır. Üstünlüğü ödüllendirme (rewarding excellence) ilkesi dikkate alındıkça eğitimdeki eşitsiz sonuçların sorumluluğu, politik alanın dışında bir etmene, yani, yoksulların sınıf kültüründeki bazı çarpıklıklara bağlanmasına devam edilecektir.

Bowles bir yandan eğitimin altyapı ile ilişkileri dolayımında dönüşümünü ortaya koyarken, bu dönüşüm içerisinde, eğitimin özellikle insan sermayesi ve meritokrasi söylemleri içerisinde egemen değerleri tüm eğitim türlerinde yansıttığını belirtmekte, diğer yandan da eğitim diye adlandırabileceğimiz tek bir süreç yerine, farklı toplumsal sınıflar ve gruplar için farklı eğitimsel süreçlerin özellikle gizli müfredat biçiminde farklılaşabileceğini de iddia ederek özellikle gizli müfredatın analizine ilişkin daha sonraki girişimlere de öncülük yapmıştır. Örtük biçimde de olsa Althusser ile Bowles ve Gintis'in, eğitimsel süreçlerde gizli müfredat dolayımında farklı toplumsal gruplara farklı eğitimsel süreçlerin deneyimlendirildiğine yönelik analizleri, gizli müfredatı oluşturan toplumsal ilişkiler, kafa emeği-kol emeği ayrımının bir uzantısı olarak yüksek statülü bilgi, alçak statülü bilgi (entelektüel bilgi/el emeği bilgisi), düşük statülü ya da yüksek statülü sosyal organizasyonların (hiyerarşik ya da demokratik) ne olduğu ile ilgili soruların artmasına yol açmıştır (Giroux, 1983, 263). Aynı zamanda onların çalışmaları, diğer kimi çalışmalarla birlikte, eğitimsel süreçlere ilişkin çalışmalarda eleştirel söylemlerde sınıf ilişkilerinin merkezi bir konum almasına yardımcı olmuştur (Apple, 1988, 232). Diğer yandan Bowles ve Gintis, mütakabiliyet prensibi çerçevesinde, tüm eğitimsel süreçlerin sadece ekonomik bağlamda anlaşılabilirliğini iddia ederek, bu süreçlerde yer alan öğretmen, öğrenci, veli vb. özneleri de büyük oranda yeniden üretim sürecinin taşıyıcıları olarak analiz etmektedirler.

Bowles ve Gintis'in görüşleri büyük oranda eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler genel olarak eğitimde ekonomik yeniden üretim kuramlarına yöneltilmiş eleştiriler olarak da okunabilirler. Swartz (2003, 173, 174, 176), Bowles ve Gintis'in çalışmalarına yönelik eleştirilerin temelde üç noktada toplanabileceğini ifade etmiştir: Eleştiriler, öncelikle onların çalışmalarının aşırı derecede yapısal, determinist ve mekanik olduğu; yeniden üretim süreçlerindeki olası direniş süreçlerine çok az yer verdiği ya da hiç yer vermediği ve işçi sınıfı gençliğini, okulların seçme ve sıralama işlevlerinin



pasif kurbanı olarak resmettiklerine yöneliktir. İkinci eleştiri ise, Bowles ve Gintis'in çalışmalarında, eğitimsel süreçlerin ve kültürün göz ardı edildiğine yöneliktir. Özellikle "Schooling in Capitalist America" isimli çalışmalarında Bowles ve Gintis, okullar içerisinde kapitalist ilişkileri süregelen süreç ve uygulamaları dikkate almadıkları konusunda eleştirilmişlerdir. Son eleştiri ise, Bowles ve Gintis'in okulların eşitsizlikle ilgili rolünü sadece verili eşitsizlikleri yansıtmak şeklinde tanımlayarak bir anlamda okulların eşitliği sağlayamadığı gibi verili eşitsizlikleri de olduğu hali ile yeniden ürettiğine ilişkin görüşlerine yöneltilmiştir. Swartz, (2003, 176), özellikle müfredata dayalı ayrışma üzerine yapılan çalışmaların, okulların kurum olarak (farklı toplumsal sınıf/gruplara üye öğrencileri sınıflandırma ve ayrıştırmaya ilişkin formalize edilmiş sistemler olarak) eğitimsel eşitsizliğin kaynağında bağımsız değişken olabileceğini ortaya koyduğunu belirterek, Bowles ve Gintis'i bu açıdan eleştirmiştir.

Bowles ve Gintis'e yönelik değerlendirmelerde nesnel olmak adına, onların daha geç dönem çalışmalarında kimi yaklaşım farklılıklarının olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Özellikle kendilerine yöneltilen determinist olma ve yeniden üretimi sonu önceden belli olan pürüzsüz bir süreç olarak adlandırma vb. eleştirilere karşı Bowles ve Gintis "Kapitalizm ve Demokrasi" isimli çalışmalarında daha esnek bir yeniden üretim tanımlamasına girişmişlerdir:

Yeniden üretim konusunda odaklanarak bir durgunluk varsayımı ortaya atacak değiliz; biz herhangi bir yapının "yeniden üretim ihtiyaçları"na ne kuramsal bir statü ne de nedensel ya da açıklayıcı bir güç atfediyoruz... Daha belirgin bir ifadeyle, bir kurallar sistemini yerleştirmek için uğraşanların pratiklerinin amaçlanan doğrultuda etkiler doğuracağı ve o kuralları değiştirmek için çalışanlara üstünlük sağlayacağı gibi bir sonuç çıkarmanın geçerli bir nedeni yoktur. Bizim kendini yeniden üreten bir bütün anlayışımızın temelinde, toplumu belirleyen yapıların mutlaka yeniden üretileceği değil, *yeniden üretilebileceği* düşüncesi yatmaktadır. Toplumsal sistemler, kendi tarihsel dinamiklerinin tablosunu oluşturan birtakım özgül yapısal zayıflıklar da sergilerler. Bu nedenle biz toplumu yeniden üretici ve çelişkili bir bütün olarak resmederiz. Başka bir deyişle, toplumu yeniden üretici bir birlik haline getiren yapılar genellikle karşılıklı bir dinamik yapısal adaptasyon ve yerinden olma [dislocation] sürecine gerek duyarlar (Bowles ve Gintis, 1996, 171–172).

Ekonomik yeniden üretim kuramlarına yönelik eleştiriler büyük oranda kendisinden sonra geliştirilen kültürel yeniden üretim kuramları içerisinde değerlendirilebilecek açıklama biçimlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu kuramlar, toplumsal yeniden üretimi büyük oranda emek gücünün yeniden üretimi bağlamı üzerinden tanımlamışlar ve bu süreci

kısmen eğitim dışından yaptıkları tartışmalar ve kısmen de doğrudan eğitim üzerinden ayrıntılandırmaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar her ne kadar indirgemecilikle suçlansa da özellikle 1950-1960'lı yıllarda giderek yükselen işlevselci kuramların eleştirisi noktasında önemli teorik argümanlar sunması açısından değer taşımaktadırlar. Ekonomik yeniden üretim kuramları, herhangi bir eğitim düzeyindeki eğitimsel süreçlerin, toplumdaki tüm öğrencilerce aynı biçimde deneyimlemediğini ileri sürmektedirler. Buna göre, farklı toplumsal sınıf ve gruplardan öğrenciler, farklı müfredatlar ya da aynı müfredat içerisinde gizli müfredat biçiminde farklı eğitimsel deneyimleri deneyimleyebilirler. Bu kuramlar, ilgili yaklaşımları ile eğitimsel süreçlerin, farklı toplumsal sınıf ve kesimlerden bireylerin eşitsiz biçimlerde deneyimledikleri, eşitsiz süreçler olarak irdelenmesine yönelik araştırmalara da ilham kaynağı olmuşlardır. Diğer yandan öğrencileri yeniden üretim sürecinin pasif kurbanları olarak gören anlayışları, onların yeniden üretim süreçlerinde öğrencilerin deneyimlerini göz ardı etmelerine yol açmıştır. Ekonomik yeniden üretim kuramlarının bu sınırlılıkları, kültürel yeniden üretim kuramlarının eleştirileri bağlamında aşılmaya çalışılmıştır.

### **Kültürel Yeniden Üretim Kuramları**

Kültürel yeniden üretim kuramları olarak sınıflandırılan yaklaşımlar, aslında kendi içlerinde kimi açılardan farklılaşan çoğul yaklaşımları barındırmaktadır. Bir yandan ekonomik yeniden üretim kuramlarının yine Marksist/neoMarksist teoriler bağlamında eleştiriler alması sonrasında ekonomik yeniden üretim kuramlarının tüm eğitimsel süreçleri salt ekonomik terimlerle altyapıdaki değişimler çerçevesinde tamamen belirlenmiş olarak anlamlandıran yaklaşımları sorgulanmış ve bu anlamda üstyapı kurumlarının ve özelde eğitimsel süreçlerin görece özerkliğinin kabulü ile birlikte eğitimsel süreçlere gösterilen ilgi artmıştır. Bu yönü ile kültürel yeniden üretim kuramları, ekonomik yeniden üretimi ve bu dolayında sınıfsal yeniden üretimi kabul etmekle birlikte, eğitim süreçlerinde aktörlerin gerçekliği anlamlandırma, yorumlama ve dönüştürücü tepki verebilme potansiyellerini kabul ederek analizlerine dâhil etmiş ve ekonomik yeniden üretim kuramlarını bu anlamda revize etmişlerdir. Dolayısıyla bu yönü ile kültürel yeniden üretim kuramları, kültürün yeniden üretim süreçlerindeki önemine vurgu yapmıştır. Bu biçimi ile

kültürel yeniden üretim yaklaşımları, toplumsal yapının eğitimsel fenomenleri (müfredat, öğretmen-öğrenci etkileşimi vb.), nasıl biçimlendirdiklerini ve sonuç olarak toplumsal eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettikleri sorunları ile okullardaki kültürel aktarım/yeniden üretim süreçleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Omar, 1999, 44).

Özellikle 1980'li yıllarla birlikte dünyada kimlik mücadeleleri biçiminde kendisini dışa vuran yeni toplumsal hareketlerin bir sonucu olarak eğitimdeki eşitsizliklerin ve özelde emek gücünün yeniden üretimine ilişkin eşitsizlik ilişkilerinin salt toplumsal sınıf bağlamında değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet, etnisite, din vb. kategoriler bağlamında değerlendirilmesi gerektiğine yönelik anlayışların güçlenmesine yol açmıştır. Özellikle feminizmin toplumsal bilimlere gerek teorik gerekse metodolojik katkıları dolayımında, bireysel olanın da politik olduğuna yönelik bir kavrayışın güçlenmesi, bununla da ilişkili olarak toplumsal cinsiyet, etnisite, din vb. kültürel öğelerin toplumsal yeniden üretim analizlerine girişini tetiklemiş ve eğitimde toplumsal yeniden üretim kuramları, kimi durumlarda eğitimsel süreçlerde toplumsal sınıfla birlikte kültürel kimliklerin yeniden üretimine odaklanan ve kimi durumlarda da daha dar anlamda emek gücünün yeniden üretimini toplumsal sınıfın yanında kültürel kimliklerle birlikte analiz eden bir biçime evrilmiştir. Bir başka ifadeyle, emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizler yalnızca toplumsal sınıfın değil, aynı zamanda toplumsal iş bölümünün etnik/dinsel/cinsel boyutlarının iktidar ilişkilerinin yeniden üretimindeki rolünü sorgulayacak biçimde geliştirilmiştir. Akom (2008, 213–214), eğitimsel süreçlerdeki toplumsal yeniden üretimi analiz etmeye yönelik çalışmaların özellikle Avrupalı toplumlara üçüncü dünya ülkelerinden artan derecede göç sonrasında, göçmelerin Avrupa toplumuna entegrasyonu, çok kültürlülük vb. tartışmalardan etkilendiğini ve bu tartışmaların kaçınılmaz olarak çok kültürlü Amerikan toplumunda da yaşandığını belirtmiştir. Akom (2008, 213–214), bu nedenle, salt sınıfsal yeniden üretime odaklanan ekonomik yeniden üretim kuramlarının yetersizliklerinin, toplumsal işbölümünün etnik bağlamını da içerecek bir biçimde genişletilerek aşılmaya çalışıldığını iddia etmektedir. Benzer biçimde Gewirtz ve Cribb, (2003, 244) kültürel yeniden üretim kuramları içerisindeki ilgili yaklaşımların, eski yaklaşımların evrenselci ve deterministik yapıları karakterini terk etme ve toplumsal yeniden üretimin farklı

zamanlarda farklı uzamlarda nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelik bir çabası olduğunu ifade etmektedirler. Levinson, Foley ve Holland (1996, 7) ise, eğitimsel süreçlerde toplumsal sınıfı da reddetmeyecek biçimde evrimleşen kültürel yeniden üretim kuramlarının ortaya çıkışına ilişkin şu noktalara dikkat çekmektedirler: Erken dönem yeniden üretim kuramları toplumsal sınıfı, toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimi analizinde öncü belirleyen olarak analizlerine dâhil ederken, özellikle 1980'li yıllardaki sosyalist feminist hareket ve eleştirel etnisite çalışmaları ile birlikte toplumsal sınıf, etnisite, toplumsal cinsiyet vb. toplumsal kategorilerin analizine yönelik çalışmalar geliştirilmiştir. Diğer yandan erken dönem çalışmalar, özellikle Avrupa-Amerikan toplumlarına odaklanmaktadır. Batılı olmayan toplumlara yönelik analizler erken dönem çalışmalar içerisinde kendisine çok az yer bulmuştur. En önemlisi de yeniden üretim kuramları, oldukça katı bir biçimde şematik ve deterministik bir yapı ile kültür anlayışına ve basitleştirilmiş, iktidarın aracı olarak devlet nosyonuna sahipken, bu yaklaşımlar terkedilmiştir.

Ekonomik yeniden üretim kuramlarının gerek Marksizm içi eleştiriler ve gerekse özellikle kimlik mücadeleleri tarafından aşırı mekanistik olduğuna yönelik eleştiriler sonrasında kültürel yeniden üretim kuramları, kültürel süreçlere, aktörlerin deneyimlerine odaklanmak durumunda kalmışlardır. Bu yönü ile kültürel yeniden üretim kuramları, temel olarak gündelik deneyimlere yönelik gösterilen bir ilginin ürünü olarak da değerlendirilebilirler. Bu anlamda kültürel yeniden üretim kuramları, toplumsal süreçlerin analizinde, bir yandan toplumsal yapıların hareketsiz ve görece durağan yapısına karşın diğer yandan tesadüflerin ve olasılıkların önemine dikkat çekmekte ve bu çerçevede, toplumsal eylemin aslında doğasında olan yaratıcılık ve yeniliğe alan açmaktadır (Jenks, 1993, 1).

Ayrıca bu tarz çalışmalar Frankfurt Okulu'nun eleştirel teori yaklaşımlarını ve kısmen de postyapısalcı yaklaşımların bir bileşimini içermektedirler (Morrow ve Torres, 1995, 38). Ancak, ekonomik yeniden üretim kuramlarına yönelik eleştirilere dayanılarak kimi durumlarda Marksist tezlerin öneminin yok sayılmasına yönelik yaklaşımlar da eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler temelde özellikle Althusser ve Bowles ve Gintis'in Marksizmin mekanistik bir yorumunu sundukları ve Marksizmin özünde bu tarz mekanistik yorumlara yer vermeyecek şekilde süreçlere, kültüre ve en

temelde diyalektik ilişkiselliğe önem verdiğiğine (Au, 2006) yöneliktir. Bu hali ile ilgili eleştiriler, bir anlamda yeniden üretim süreçlerinin analizinde temel olarak Marksist analizlerin yeterli olduğunu ve dolayısıyla “Kültürel” sıfatını taşıyacak yeni bir analiz biçimine ya da teorik akıma gereksinim olmadığını iddia etmektedirler.

Kültürel yeniden üretim kuramları içerisinde Weberci yaklaşımların izlerine rastlamak da mümkündür. Weber’in statü gruplarına yönelik açıklamaları sonrasında, toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimi bağlamında toplumsal sınıf değişkeninin yerine, özellikle çeşitli statü gruplarıyla (çeşitli meslek dalları vb.) ilişkilendirilen “kültürel sermaye” değişkeni bu çalışmalar tarafından işlevselleştirilmiştir.

Yukarıda kimi farklılıkları ile betimlenmeye çalışılan kültürel yeniden üretim kuramları, özellikle kültürel yeniden üretim kuramlarının bir anlamda merkezi konumunda olduğu düşünülen (Giroux, 1983, 266–267) Pierre Bourdieu ile kültürel yeniden üretim kuramları içerisinde olmasına karşın kimi durumlarda “Direniş Kuramları” olarak isimlendirilen yaklaşımların esin kaynağı olarak gösterilen Paul Willis’in çalışmalarına ilişkin örnekler üzerinden değerlendirilecektir. Ayrıca özellikle kültürel yeniden üretim kuramları içerisindeki Weberci etkilenimi göstermek adına, daha yakın çalışmalara ilişkin kimi örnekler de aktarılacaktır.

Pierre Bourdieu, kültürel yeniden üretim kuramlarının en önemli düşünürü (Giroux, 1983, 266–267) olarak adlandırılmaktadır. Bourdieu’nun eğitime yönelik açıklamalarının anlaşılabilirliği açısından, düşünce sistematigi içerisinde önemli yer tutan kimi kavramların açıklanması gerekmektedir.

Bourdieu’nun felsefesinin temelinde yatan kavramlardan birisi, bağıntısallıktır. Bourdieu, toplumbilimlerinde yapı ile özne, nesnel olan ile öznel olan, vb. arasında kurulan ayrımların yapay olduğunu, aslında bu ikiliklerin aralarında bağıntısal ilişkiler olduğundan birbirinden ayırt edilemeyeceğini düşünmektedir. Bu bağlamda Bourdieu toplumbilimlerine ilişkin bağıntısal bir açıklama yapabilme adına “habitus” ve “alan” kavramlarına başvurmuştur. Bourdieu düşüncesinde “alan”, bazı iktidar ya da sermaye biçimlerine gömülü konumlar arasındaki tarihsel nesnel bağıntılar bütününe işaret ederken, habitus ise, bireylerin bedenlerine zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları biçiminde yerleştirilmiş tarihsel

bağıntılar bütününe işaret etmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 25). Bu anlamda içerimsel olarak farklı anlamlarda kullanılsa da, “alan” kavramsallaştırması, geleneksel olarak toplumbilimlerindeki “yapı” kavramıyla ilgili tanımlamaları ve habitus ise, “özne” kavramına karşılık gelebilecek tanımlamaları çağrıştırmaktadır. Bourdieu, nesnel ve öznel arasındaki düzlemi ise, birinci seviye nesnellik ve ikinci seviye nesnellik kavramsallaştırmasıyla aşmaya çalışmaktadır. Buna göre maddi kaynaklarla toplumsal olarak kıt değer ve malları edinme araçlarının (sermaye türlerinin) dağılımı “ilk düzey nesnellik”i oluştururken, ikinci tür nesnellik, ise, toplumsal eyleycilerin pratik etkinliklerinin, davranış, düşünce ve yargılarının bir başka ifade ile öznelliklerinin simgesel matrisi olarak işlev gören zihinsel ve bedensel şemalardır (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 17).

Ancak Bourdieu için “alan”, ne Althusser örneğinden hatırlanacağı üzere yapıyla ilintilendirilen öğelere ilişkin “aygıt” kavrayışıyla ne de habitus, özellikle işlevselci yaklaşımların homo economicus/rasyonel bireyi ile ilişkili kavrayışların içerimleriyle özdeştir. Bourdieu için “alan” daha çok bir oyundur. Bu analogi temel olarak, yapı ile özne arasındaki belirlenim ilişkilerine yönelik düalist kavrayışların reddine ilişkin bir mantığa sahiptir. Buna göre alanlar her ne kadar bilinçli bir yaratımın ürünü olmasalar da her ikisinin de açıkça ifade edilmeyen ya da kodlanmamış kuralları vardır. Her ikisi de oyuncularının/eyleycilerinin arasındaki güç ilişkilerinin oyun içerisindeki durumlarına göre kazanan ve kaybedenleri üretir (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 82–83). Bir başka ifade ile Bourdieu, “alan”la oyun arasında kurduğu analogi ile yapı ve öznenin birbirinin dışında varolmadıklarını açığa vurmaya çalışmaktadır: Oyun ancak oyuncularla oynanır ve temeli de uzlaşıdan çok oyuncular arasındaki güç ilişkilerine dayanır:

Belli bir alanda mücadeleler, yani tarih vardır... Bir aygıt bazı amaçlara ulaşmaya programlanmış bir cehennem makinesidir. Eğitim sistemi, devlet, kilise, siyasal partiler ya da sendikalar aygıt değil alandır. Bir alanda eyleyciler ve kurumlar, oyunda kazanılması söz konusu olan özgül faydaları ele geçirmek için farklı derecelerde kuvvetleriyle dolayısıyla farklı kazanma şanslarıyla bu oyun alanını oluşturan kurallara ve düzenliliklere uyarak (bazı konjonktürlerde tam da bu kurallar hakkında) mücadele ederler. Belli bir alana hâkim olanlar, onu kendileri için elverişli olacak şekilde işletecek konumdadır, ama ezilenlerin direnişini muhalefetini, hak iddialarını, “siyasal” olan ya da olmayan iddialarını her zaman hesaba katmak zorundadırlar. Ezen, ezilenin tepkilerini ve direnişini ezmeyi ve yok etmeyi başardığında, bütün hareketler sadece yukarıdan aşağıya geliştiğinde, alanı oluşturan mücadele ve diyalektik yok olmaya başlar. Tarih, ancak insanlar başkaldırdıkları, direndikleri, tepki gösterdikleri zaman vardır.

Bütüncül kurumlar- hapishaneler, toplama kampları, tımarhaneler- ya da diktatörlükle yönetilen devletler, tarihe son verme denemeleridir. Şu halde aygıtlar, alanların bir sınır durumunu, hastalıklı bir hal olarak kabul edilebilecek bir şeyleri temsil ederler. Ama bu, en baskıcı, “totaliter” denen rejimlerde bile varılmayan bir sınırdır (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 87–88).

Bourdieu, yukarıda aktarılan açıklamalarından da anlaşılacağı üzere, eğitimsel gerçekliği temel olarak çerçevesini güç ilişkilerinin çizdiği ve içerisinde farklı sermaye türlerine eşitsiz biçimde sahip olan toplumsal aktörler arasındaki mücadele alanı olarak kavramaktadır. Bourdieu’nun bu yaklaşımı bir yandan çatışmacı kuramların, eğitimin toplumsal yeniden üretimde/emek gücünün yeniden üretiminde güç ilişkilerine tarafsız olmadığı, aksine farklı toplumsal sınıf/gruplar arasındaki eşitsizliklerin sürekli kılınmaya çalışıldığı bir mücadele alanı olduğu yönündeki görüşlerini benimseyerek temel olarak işlevselci kuramları reddederken; diğer yandan yeniden üretim süreçlerinde eğitimin toplumsal eşitsizlikleri basitçe yansıtan bir ayna ya da bu amaçla tasarlanmış bir “aygıt” olduğuna yönelik çatışmacı yaklaşımlardan ve özellikle bu çerçevedeki ekonomik yeniden üretim kuramlarından da farklılaşmaktadır. Bourdieu için eğitim kurumları ekonomik, politik, kültürel vb. diğer alanlarla bağıntısal olarak belirlenim ilişkisi içerisinde ve bu anlamda görece özerkliklere sahiptir.

Bourdieu’nun eğitim kurumları ve toplumsal yapılar arasındaki ilişkilerine ilişkin düşünceleri belirgin bir biçimde Passeron’la birlikte sunduğu “Reproduction in Education, Society and Culture” isimli çalışmalarına da yansımıştır. “Reproduction in Education, Society and Culture” isimli çalışmalarının ilk cümlelerinde Bourdieu ve Passeron (1990, 4), “Sembolik şiddeti kullanan, anlamları empoze eden ve iktidarının temeli olan güç ilişkilerini gizleyerek onları meşru biçimlerde empoze eden tüm iktidarlar, kendi sembolik gücünü güç ilişkilerine eklemeler” şeklinde bir formülasyon sunmaktadırlar. Bu çalışmanın sunuşunu yapan Tom Bottomore, ilgili çalışmanın sunuş kısmında bu formülasyonun Marx ve Engels’in “Alman İdeolojisi” isimli eserlerindeki “her çağda egemen fikirler, egemen sınıfların fikirleridir” şeklindeki ünlü önermelerine bir yanıt niteliği taşıdığını ve formülasyonun bu haliyle ““her çağda egemen fikirler, egemen sınıfların fikirleridir” ancak egemen fikirler kendi ekonomik ve politik iktidar temellerini/arka planlarını gizleyerek kendilerini meşru olarak sunarak egemen

sınıfın egemenliğini pekiştirir/güçlendirir” şeklinde okunabileceğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi Bourdieu, açıkça altyapı/üstyapı düalizminde altyapının belirlenim ilişkilerindeki ‘tek belirleyen’ rolünü kabul etmemekte, üstyapının da altyapıyı etkileyebileceği görüşünü dillendirilerek üstyapının görece özerkliğine alan açıcı teorik hamleler yapmaktadır. Bourdieu, Passeron’la ortak yapıtında eğitimsel kurumların görece özerkliğine yönelik vurgularını detaylandırmıştır. Bourdieu ve Passeron’un eğitim kurumlarının özerkliğine yönelik vurguları, eğitim sistemlerinin her türlü belirlenim ilişkisinden ve dolayısı ile nesnel yapısal süreçlerden bağımsız hareket ettiği biçiminde anlaşılmalıdır. Onlara göre (Bourdieu ve Passeron, 1990, 195) eğitim sistemlerinin analizine yönelik yapılan çabalardaki asıl sorun, bir yanda okul/eğitim ile egemen sınıflar arasındaki ilişkileri araçsalcı/determinist bir bakış açısı ile yorumlayan, diğer yandan okul/eğitimsel sistemlerin görece özerkliğini tüm iktidar ilişkilerinden bağımsız nötral yapılar olarak yorumlayan yaklaşımların sorunlu anlayışlarından kaynaklanmaktadır. Bourdieu ve Passeron, eğitimsel kurum ve süreçlerin görece özerkliğini reddeden determinist yaklaşımlara ilişkin eleştirilerini,

Eğitimsel sistemler içerisindeki bileşenlerden herhangi birisine ilişkin bir açıklamanın, bu sistemin sistem olarak, sınıf ilişkileri yapısını yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğuna yönelik bir soruşturma gerçekleştirilmeden, sınıf yapısını egemen sınıfların çıkarlarına ilişkin indirgemeci bir tanımlama yolu ile tüketilebileceğine/gerçekleştirilebileceğine inanmak, kötümser bir sonuçlulukla sonuca ulaşmanın kolay bir yolu ve bir seferde önceden tasarlanmış ve tüm amaçlarıyla tasarlanmış bir kolay cevap verme yanılgısı olabilir. Devlet aygıtlarının görece özerkliğinin tanınmasının reddi, bu devlet aygıtlarının en gizli hizmetlerinden bazılarının gözardı edilmesine, devletin bir hakem olarak kavranmasına, okul kültürü ile egemen sınıfların kültürünün, kültürel endoktrinasyonunun ya da pedagojik otorite ile politik iktidarın tahlilinin yapılmadan ‘sınıf üniversitesi’nin şematik olarak kınanmasına yol açmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990, 195).

şeklinde dile getirirlerken, görece özerkliğin “her türlü iktidar ilişkisinden bağımsızlık” şeklinde yorumlanmasına yönelik anlayışlara eleştirilerini de şu şekilde yapmışlardır:

Eğitim sistemlerinin esas işlevleri olan telkinle belirlenen/şekillenen karakteristikleri ve görece özerklikleri, verili bir zamanda eğitim sistemlerine sınırları çizili bir seviyede ve belirli bir tipte özerkliği başarabilmelerini sağlayan nesnel koşullar dikkate alınmadan tam olarak anlaşılabilirler. Bu nedenle eğitim sistemleri ile diğer alt sistemler arasındaki ilişkiler sisteminin, bu ilişkileri sınıf ilişkileri yapısıyla ilişkisini belirterek kurulması gerekmektedir. Böylelikle, aslında eğitim sistemlerinin görece özerkliğinin daima bu özerklik tarafından yetkilendirilmiş ideoloji ya da pratiklerce büyük ya da küçük boyutlarda gizlenmiş bir bağımlılığın muadili/emsali (counterpart) olduğunun farkına varılabilir. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa, verili bir derece ve tipte özerklikte, zorunlu



işlevler ve harici işlevler arasındaki mütakabiliyetin belirli bir biçiminde, son tahlilde sınıf ilişkileriyle bir uyumluluk bulunur (Bourdieu ve Passeron, 1990, 197).

Son tahlilde Bourdieu ve Passeron (1990, 54), tüm kurumsallaşmış eğitim sistemlerinin, özgün yapısal ve işlevsel karakteristiklerini, kurumsal olarak kendine uygun araçlarla yerine getirmek zorunda olduğu nesnel işlevlerine borçlu olduğunu, bu işlevlerin temelinde ise kurumsal koşulların yeniden üretimi olduğunu belirtmektedirler. Bourdieu ve Passeron'a (1990, 54) göre, bu koşulların varlığı ve sürekliliği, "eğitimsel kurumların temel işlevi olan telkin ile temelde toplumsal grup/ sınıfları yeniden üretemeyecek ancak yeniden üretimine katkıda bulunabilecek olan kültürel düzenin yeniden üretimi için zorunludur". Bu yeniden üretimi Bourdieu ve Passeron (1990, 54), kültürel yeniden üretim olarak tanımlamıştır.

Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim teorisi, "sembolik şiddet" nosyonu ile başlamaktadır. Ona göre sembolik şiddet, hâkim sınıfların kendi çıkarları adına toplumsal dünya tasarımlarını bireylere empoze edebilmek için uygulamaya koydukları ve çok zor algılanan sınıfsal kontroldür. Kültür, hâkim sınıf çıkarları ile gündelik yaşam arasındaki arabulucu konumda analiz edilmektedir (Giroux, 1983, 267). Bourdieu'nun eğitimsel süreçlerde kültürel yeniden üretime yönelik analizinde öne çıkan boyutlar şu şekilde özetlenebilir:

Öncelikle, tüm eğitim sistemleri kültürel ve toplumsal yeniden üretime katkıda bulunabilmek için kültürel düzenin prensipleriyle birebir uyumlu olarak bir habitus üretmek zorundadırlar (Bourdieu ve Passeron, 1990, 57). Böylelikle aslen egemen sınıfların uyguladığı sembolik şiddetin görünümünün engellenmesi için eğitimsel süreçlerin "tarafsız" olarak algılanması amaçlanır. Bu nedenle "tüm eğitim sistemleri, eğitimsel kurumlara uygun araçlarla, tarafsız pedagojik bir kurum olarak tanınmasını sağlayacak olan sembolik şiddetin yanlış anlaşılmasına yönelik koşulları yaratmak zorundadır" (Bourdieu ve Passeron, 1990, 61). Bu tarafsızlık temel olarak "akademik seçim" üzerinden tescillenmeye çalışılır. Oysaki eğitim sistemleri, akademik seçimin "tarafsız kriterleri" (sınavlar) biçiminde, toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretimine katkıda bulunmaktadırlar. Okullarda kendisini tamamen tarafsız "teknik" bir süreç olarak dışa vuran sınavlar yoluyla, aslında teknik değil, toplumsal birer seçim yapılmaktadır. Eğitim sistemlerinin tarafsız ve eşit olduğu iddia edilen kriterler üzerinden yaptığı teknik görünümlü seçimler,

aslında toplumsal sınıflar arasındaki hiyerarşinin yeniden üretimine yönelik toplumsal güç ilişkilerine dayalı eleme süreçleridirler. Farklı toplumsal sınıflardan öğrencilerin eğitimsel süreçlerdeki şansları, farklı tür ve düzeydeki eğitim süreçlerindeki başarıları ya da bunun sonucunda gelecekteki toplumsal pozisyonlara dağılımlarına ilişkin verilerin teknik olarak okunması, aslında toplumsal kökenleri olan bir eşitsizliğin akademik anlamdaki bir eşitsizliğe dönüştürülmesine ve böylelikle meşrulaştırılmasına yol açmaktadır. Çünkü sınavlar kadar toplumsal eşitsizlikleri, başarısız olanların başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine ve başarılı olan küçük bir azınlığın da başarılarını liyakat ve yeteneklerine bağlayarak durumu meşrulaştırdıkları, başka bir evrensel mekanizma yoktur (Bourdieu ve Passeron, 1990, 153–164). Bu mekanizma, fizikçi Maxwell’in termodinamik yasasını açıklamak için kullandığı “cin”e benzetilebilir. Maxwell, sıcaklığı az olan dolayısıyla az hareketli taneciklerle, yüksek sıcaklığa sahip dolayısıyla hızlı hareket eden tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal ederek bu cinin en hızlıları ısı artan bir kaba ve en yavaşlarını da ısı azalan bir kaba aktararak tanecikleri birbirinden ayırdığını ifade etmektedir. Okullar da Maxwell’in cini gibi, birbirine eşit olmayan kültürel sermayelere sahip öğrenciler arasındaki farkı koruyan ve bu öğrencileri birbirinden ayırarak ayıklama işlevi yapan eğitim mekanizmasının parçasıdır (Bourdieu, 2005, 36). Böylelikle, eğitim sistemleri, emek gücüne ilişkin vasıfların teknik sunumu ve bu sunumun yapılacağı öğrencilerin seçiminin politik süreçlerden bağımsız teknik görünümü ile sınıfsal ilişkilerin yeniden üretimine katkı yapmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990, 153–164).

Ancak okullar sadece basit, mekanistik birer ayrıştırıcı değildirler. Okullar aynı zamanda, egemen sınıfların kültürünü onaylayan, bu egemen sınıf kültürüne uyum sağlayamayanları ise cezalandıran bir içerime sahiptir. Her öğrenci, ailelerinin sınıfsal konumlarına bağlı olarak farklılaşabilen anlamlar seti, yaşam biçimi, tutum ve değerler, beğeniler vb. biçiminde farklı dilsel ve “kültürel sermaye”ye sahiptir. Ancak okullar, sadece egemen kültürel sermayeyi onaylar ve başarı kriteri için anlamlı bulur:

Elitlerin kültürü okullara o kadar yakındır ki, orta alt sınıf (ve özellikle köylü ve endüstriyel işçi sınıfı) çocukları sadece çok büyük bir çaba ile yetiştirilmiş sınıfların çocuklarına verilen bazı şeyleri -biçim, anlayış beğeni- elde edebilirler. Bu yetiştirilmiş sınıf üyeleri içerisinde bu değerler nötral şeyler olarak görülürler çünkü zaten onların kültürüdür (Bourdieu, 1974; aktaran: Giroux, 1983, 268).

Son olarak Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre eğitim sistemlerinin bu işlevlerini yerine getirmesinde meritokrasi, liyakat (dolaylı olarak insan sermayesi) vb. kavramların yanında diğer önemli ideolojik söylem ise "genel toplumsal çıkar" söylemidir. Özellikle işlevselci kuramların toplumu çıkar birliği olan bir bütünlük olarak analiz eden anlayışına karşı çıkan Bourdieu ve Passeron'a göre eğitimin ekonomik büyümeye/kalkınmaya katkısı dolayımında üretilen, ekonomik rasyonalite ve "eğitimsel çıktılar" teknokratik yorumuna dayalı söylemler, eğitimsel sistemlerinin analizini perdelemekte/önlemekte ve toplumdaki sınıf ilişkilerindeki işlevlerinin görülmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla "genel toplumsal çıkar'a ilişkin idealizmin eğitim sistemlerinin sınıf ilişkileri yapısıyla ilişkisini kavrayamamasında şaşılacak bir durum da yoktur" (Bourdieu ve Passeron, 1990, 179–186).

Bourdieu'nun kültürel yeniden üretime yönelik açıklamaları, bir yönü ile eğitimsel süreçlerin göreceli özerklikleri ile makro yapısal süreçler arasındaki ilişkiye odaklanırken, diğer yandan eğitimsel süreçlerin mikro boyutlarına ve aynı zamanda kültürel sermaye kavramsallaştırması çerçevesinde özellikle ailedeki sosyalizasyon süreçlerine ilgi göstermektedir. Bourdieu'nun özellikle kültürel sermaye kavramı, kendisinden sonra birçok araştırmacı tarafından eğitimsel süreçlerdeki tüm yeniden üretim bağlamlarının analizinde önemli bir değişken olarak kullanılmıştır. Bu yöndeki yaklaşımlar, genellikle kültürel sermaye ve toplumsal köken, kültürel sermaye ve eğitimsel erişim/başarı arasındaki ilişkilere odaklanmış ve eğitimsel süreçlerde toplumsal yeniden üretime ilişkin analizlerini de bu değişken üzerinden gerçekleştirmişlerdir (Aschaffenburg ve Maas, 1997, 573–574). Örneğin Katsillis ve Rubinson (1990, 270), Yunanistan'da lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kültürel sermayelerinin okuldaki başarıları üzerindeki etkisini irdelenmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar kültürel sermayeyi yüksek statü gruplarının kültürüne, onun davranış biçimlerine, habitusuna ve tutumlarına yönelik uyumluluk" olarak tanımlandıktan sonra, "tiyatro ve konferanslara katılım, müze ve galeri ziyaretleri vb. değişkenler üzerinden ölçmüşlerdir. DiMaggio ve Mohr (1985, 1233) da benzer biçimde, kültürel sermayeyi yüksek statü grubuna ait olduğu düşünülen kültürel aktivite ve kaynaklara (kitap okuma, müze, sinema, tiyatro vb. kültürel aktivitelere katılma vb.) yönelik ilgi

ve deneyim olarak tanımladıkları kültürel sermayenin öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri, eş seçimleri, yükseköğretime devam edip edememe gibi süreçlerde etkisini irdelemişlerdir. Kültürel tutum, beğeni, aktivite, bilişsel kodlar, dilsel pratikler vb. kültürel sermaye bileşenleri üzerinden eğitimsel başarı/başarısızlık ya da daha genel olarak eğitim süreçlerindeki yeniden üretimlerine yönelik araştırmalarda Weber’ci katmanlaşma yaklaşımın izleri olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitim kurumlarındaki yeniden üretim süreçlerinin, bu kurumlarda deneyimlenen kültürü, dolayısıyla eğitimsel süreçleri de içerecek biçimde analizinin en önemli sonuçlarından birisi, eğitimsel süreçlerde toplumsal yeniden üretim/emek gücünün yeniden üretimi süreçlerinde, eğitimsel süreçlerin aktörlerinin eğitimsel süreçlerdeki iktidar ilişkilerini yeniden üretebildikleri gibi, başarılı ya da başarısız biçimlerde de olsa bu süreçlere tepki vererek direnebildiklerine ilişkin teorik yaklaşımların gelişmesinin önünü açmasıdır. Nitekim özellikle Bourdieu’nun “alan”ı çatışmalı bir yer olarak kavrayışı da bunun ilk göstergesidir. Bu bağlamda, kültürel yeniden üretim kuramları içerisinde sınıflandırabileceğimiz kimi yaklaşımlar, bizzat yeniden üretim sürecindeki öğrencilerin, emek gücünün yeniden üretimine, eğitimsel deneyimlerine, bu deneyimleri içerisindeki tutum, tavır ve tutum ve tavırlarını biçimlendiren anlam dünyalarına odaklanarak, öğrencilerin yeniden üretim sürecine tamamen uyup uymadıklarını, rıza gösterip göstermediklerini, sürece uymayıp rıza göstermiyorlarsa bunu hangi biçimler altında yaptıklarına ilişkin sorgulamaları araştırmalarının merkezine almışlardır. Görüldüğü gibi bu tarz çalışmalar, eğitim kurumlarının tüm amaçları ve bu amaçlarına uygun biçimde yapılanışlarına karşın, tüm bunların yeniden üretim sürecinin sadece bir boyutu olduğunu ancak temel olarak yeniden üretim sürecinin sonuçlarının ancak öznelerin tepkileri üzerinden anlaşılabilmesine ilişkin bir kavrayışa sahiptirler. Alanyazında bu tarz çalışmalar, kimi durumlarda “Direniş Kuramları” adı altında da sınıflandırılabilirler.

Direniş kuramları adı altında sınıflandırılan çalışmalar temel olarak; bir çatışma alanı olarak okulların daima egemen sınıfları kayıran asimetrik güç ilişkileri içerisindeki yapılanışlarına (müfredat, normlar, değerler, egemen söylemler, ritüeller, değerlendirme kriterleri, vb.) rağmen, okulların öğrencilere yeniden üretim süreçlerinde aktardıkları mesajların, toplumsal sınıf, toplumsal

cinsiyet ve ırk/etnisite temelli pratikler aracılığı ile sıklıkla reddedilebildiği, karmaşık ve yaratıcı direniş alanlarının daima var olduğu; okullardaki bu yaratıcı direniş sürecinde öğrencilerin yalnızca okulun baskıcı yönlerine meydan okumakla kalmayıp, aynı zamanda aktif bir biçimde sınıfsal ikincilliklerini ve politik yenilmişliklerine ilişkin bir pozisyona teslim olmalarına yol açacak mantığa yönelik olarak da karşıt tavır takınabildikleri ve dolayısıyla yeniden üretim süreçlerinin asla tamamen başarılmış pürüzsüz süreçler olmadığına ilişkin varsayımlara sahiptirler (Giroux, 1983, 260).

Direniş kuramları emek gücünün eğitimsel süreçlerdeki yeniden üretiminin pürüzsüz olamayacağını, emek gücünün yeniden üretiminin pürüzsüz ve sonuçta tamamen başarıya ulaşabilmesinin ancak emek süreçlerinin tamamen pürüzsüz olacağını gösterilmesi durumunda kabul edilebileceği, oysa emek süreçlerinin kendisinin de çatışma alanı olduğu biçiminde bir mantıkla desteklemektedirler. Bir başka ifadeyle, eğer emek gücünün yeniden üretimi tamamen başarıyla sonuçlanmış bir süreç olsaydı, emek süreçlerinin kendisinin çatışmasız, denetime bile ihtiyaç duyulmayan alanlar olması gerekirdi şeklinde nitelendirilebilecek bir mantıkla açıklamaktadırlar. Örneğin eğitimsel yeniden üretim süreçlerinde direnişi ön plana çıkartan Apple (2006, 67) okulların direniş ve çatışma alanı olduğuna ilişkin düşüncelerini, bizzat emek süreçlerinin de çelişki ve çatışma alanı olduğuna yönelik şu düşünceleri ile aktarmaktadır:

Emek sürecinin tamamen yönetim tarafından denetlenmesinden, sıkı otorite yapılarından ve dakiklik, uysallık normlarından ziyade daha karmaşık bir iş kültürüyle karşı karşıyayız. İşte bu iş kültürü; işçi direnişi, kolektif eylem, işin yürütüldüğü hızın ve işe verilen yeteneğin denetimi ile kişinin insanlığını ortaya koyması için bazı temeller sağlıyor... Meseleden sadece yeniden üretim terimleri çerçevesinde bahsettiğimizde, açık ve enformel faaliyetlerde bulunan erkek ve kadın işçiler gözden kaçmış olur.

Dolayısıyla özellikle emek gücünün yeniden üretimine yönelik süreçlerde direnişe odaklanan yaklaşımlar çoğunlukla öğrencilerin okul süreçlerindeki direniş olarak adlandırdıkları eylemliliklerini anlayabilmek için, genellikle aile ve emek süreçlerindeki kültürel bağlamları da analizlerine konu edinmişlerdir.

Öğrencilerin yeniden üretim süreçlerindeki direnişlerine odaklanan çalışmaların merkezi kavramları da bu anlamda direniştir. Direniş kuramları içerisinde direniş/direnç kavramı genel olarak işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından

oluşturulmuş okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları ve meydan okumaları şeklinde kavranmaktadır (Yüksel, 2003, 239). Bu bağlamda direniş kuramcıları, direnişi “egemenliğin asla tamamlanmamış ya da statik bir durum olmadığına ilişkin bir kavrayışın sonucu olarak ezilen grupların egemenlik süreçlerine karşı ister dinsel, ister varoluşsal isterse cinsel ya da diğer kültürel biçimler altında olsun kültürel ve yaratıcı yanıtları” (Giroux, 2001, 108–109), “başkalarının isteklerine karşı meydan okuyan, belirli eylemlerin yapılması ve kimi durumlarda da belirli eylemlerin savsaklanması biçimindeki kasıtlı eylemler” (Ashfort&Mael, 1998; aktaran: Langhout, 2005, 125); “egemen söylemler ya da kurumsal tanımlamalara karşı ister görünür biçimde isterse görünür olmayan biçimlerde, bu söylem ve tanımlamaları yeniden biçimlendirmeye yönelik mücadele ve eylemlilikler” (Langhout, 2005, 125); okula, onun kurallarına ve okulun temel amacı olarak algılanan ‘öğrenciyi çalıştırma’ya karşı sembolik ve fiziksel mevzi kazanmak için verilen mücadele (Willis, 1977, 26) vb. şeklinde tanımlanmıştır. Bu anlamda direniş kuramları, öğrencilerin okullardaki ya da dersliklerdeki eğitim süreçlerine karşı davranışlarını “disiplin suçları” biçiminde patolojik bir hastalık, anomik bir durum, ya da rasgele, nedensiz eylemlilikler olarak algılamak yerine, politik bir bağlam içerisinde egemen değerlere karşı tasarlanmış ve kasıtlı politik eylemlilikler olarak okuma eğilimine sahiptirler. Diğer yandan direniş kuramlarında direnişe yönelik kimi açıklamalar irdelendiğinde, direniş eylemliliklerin her durum içerisinde yeniden üretim için bir tehlike oluşturmayabileceğinin de kabul edildiği görülmektedir. Örneğin Apple (2006, 68), enformel kültürel direnişlerin sonuçta yeniden üretim sürecine katkıda bulunabileceğini belirtmektedir.

Kültürel yeniden üretim kuramcıları içerisinde sınıflandırılan direniş kuramcıları arasında en önemli düşünürlerden birisi Paul Willis’tir. Willis, öncelikle toplumsal yeniden üretim sürecinin çelişkili bir yapıya sahip olduğunu düşünmektedir. Willis’e (1977, 175–176) göre kapitalist toplumsal formasyonun ezilen sınıf ve gruplar üzerinde tam bir egemenlik kurduğu dillendirilse de modern kapitalizm ve onun liberal demokratik biçimlerinde sürekli bir çelişki ve mücadele bulunmaktadır. Bu anlamda kapitalist toplumsal yeniden üretim süreçleri, asla kapitalizmin sürekliliğinin tamamen güvenceye alacak pürüzsüz süreçler olamazlar. Devlet organları, kapitalizmin yapısal

problemlerinin sürdürülebilir kılınmasına yardımcı olabilirler. Kurumların personelleri, her ne kadar basit bir anlatımla kapitalizmin hizmetkârları olarak adlandırılırsalar da ve bu bağlamda gerçekten nihai olarak toplumsal yeniden üretim süreçlerinin birer bileşenleri olsalar da, aynı zamanda muhalif bir bilince de sahip olabilirler. Bu anlamda, devlet organları, kapitalizmin hayal edebileceğinden çok daha fazla çelişkileri içerebilir.

Toplumsal yeniden üretim süreçleri içerisinde emek gücünün yeniden üretimi konusuna ayrıca değinen Willis, emek gücünün yeniden üretim sürecinin de çatışmalı süreçleri içerdiğini ifade etmektedir. Willis'e (1977, 171) göre, sanayinin emek gücü ihtiyacı, hiçbir durumda doğrudan emek gücünün belirli biçimlerine ilişkin kültürel formasyonları belirleyemez. Bir başka ifade ile emek gücünün yeniden üretim süreçlerinde bireylere vasıflar ve bağımlı kılma biçimleri aktarılsa da bu aktarımın başarılı olabilmesi bireylerin aktarım sürecini anlamlandırma/yorumlama süreçlerine bağlı olması nedeniyle kesin olarak belirlenemezler. Çünkü anlamlandırma ve yorumlama, sadece emek gücünün yeniden üretiminin yapıldığı alanlarla ilişkili bir çerçeveden değil, bunun çok daha ötesinde, bireysel yaşantılar bütününe çizdiği bir çerçeve tarafından şekillenmektedir. Dolayısıyla okullar gibi tasarlanmış kurumlar sınıflandırılmış ve standardize edilmiş emek gücü kalıplarını tam olarak üretme kabiliyetlerine sahip değildirler. Çünkü emek gücü sahiplerinin üretim sürecindeki belirli pozisyonlara ulaşmaları, kısmen üretim süreci tarafından şekillendirilen bir bağlam içerisinde gerçekleşse de nihai olarak bireylerin kendi kültürel süreçlerinden geçmek zorundadır. Diğer yandan Willis, yapısal süreçlerin önemini tamamen yok saymamaktadır:

Daha genel bir bağlamda kültürel biçimlerin sınıfsal konum, bölgesel ya da eğitimsel geçmiş gibi makro değişkenler tarafından belirlenmediği ya da bu değişkenlere ilişkin otomatik bir refleksin kültürel biçimleri tarif etmeyeceği belirtilebilir. Kesinlikle bu değişkenler önemsiz ya da gözardı edilebilecek değişkenler olmamasına karşın bu değişkenlerin davranışlar üzerindeki etkisinin anlaşılması için daha derinlikli bir çaba gerekmektedir. Yapısal ve ekonomik belirleyiciler olmasına karşın, bu değişkenler karşısında insanların tamamen bağımlı/uyumlu olacakları sonucu çıkartılmamalıdır. Dolayısıyla insan davranışlarına tatmin edici bir açıklama bulabilmek için yapısal değişkenlerin insan ve kültüre ilişkin alanda arabuluculuk etmesine olanak tanıyan sembolik gücünü görebilmek gerekmektedir. Dolayısıyla makro determinantlar kendilerini yeniden üretebilmek için kültürel alandan geçmek zorundadırlar (Willis, 1977, 171).

Willis'e göre insan eylemini anlamak, ne yapısal öğeleri yok sayan ne de kültürü sadece yapısal öğelerin bir görüngüsü olarak kavramakla

mümkündür. Willis, insan eyleminin ancak toplumsal ve sembolik yapılarla diyalektik ilişkisinin çözümlenmesiyle anlaşılabileceğini düşünmektedir (McLaren, 2007, 151). Bu çerçevede Willis, eğitim süreçlerinde öğrencilerin deneyimlerini de bir yandan okulda kendilerinin de yaratım sürecinin bir parçası olan okul kültürüyle bir yandan da emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin nihai hedefi olarak görülen emek süreçlerindeki kültürel yapıyla ilişkili olarak anlamlandırmıştır. “Learning to Be Labor” isimli çalışmasında Willis, işçi sınıfı gençlerinin emek gücünün yeniden üretimine ilişkin kültürel matrislerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla çalışmada öğrenciler, öğretmenler ve öğrencilerin velilerine yönelik görüşme ve etnografik gözlemler yapılmıştır. Willis çalışmasında öncelikle işçi sınıfından öğrencilerin okul içerisinde geliştirdikleri “karşıt okul kültürünü” incelemektedir. Çalışmanın devamında da bu kültürü öğrencilerin gittikleri işyerlerindeki tavırları ile karşılaştırarak büyük ölçüde okul içerisindeki karşıt kültürün emek süreçleri içerisindeki erkek işçi sınıfı kültürü ile ortaklığını ortaya koymaktadır. Willis’e (1977, 1) göre işçi sınıfı çocuklarının yine işçi sınıfı mesleki pozisyonlarını elde etmelerinin nedeni olarak bu öğrencilerin başka seçenekleri olmadığını iddia etmek fazlaca basitleştirilmiş bir kolaylıktır. Willis, kol emeğine dayalı çalışacak bireylerin üretim süreçlerine katılımına ilişkin süreçleri, bir başka ifade ile sınıflı toplumlarda emek gücü piyasası hiyerarşileri içerisinde en alttaki işlerin yapılmasına ilişkin öğrencilerin “kabul”ünü açıklamayı kendi çalışmasının temel amacı olarak nitelendirmektedir.

Willis, işçi sınıfından çocukların, genellikle aşağılanan ve toplumda yapılması pek arzu edilmeyen meslekleri ifa etmesinde, bu çocukların bu meslekleri ‘ben zaten başarısızım, dolayısıyla zaten bu mesleği yapmam da adil bir tutumdur’ şeklinde basit bir kabul içerisinde olmadıklarını, “kabul”ün temelinde kültürel bağlamları olan bir süreci içerdiğini belirterek, temel olarak da bu sürecin işçi sınıfına ilişkin kültürel bağlamları olduğunu belirtmiştir (Willis, 1977, 1). Willis’e göre işçi sınıfı çocuklarını batı kapitalizmindeki tali mesleki rollere hazırlayan şey, aynı zamanda onların kendilerini olumsuzlamalarını da içeren kendi kültürleridir. Bununla birlikte, okul içerisinde bu olumsuzlama, paradoksal bir biçimde, gerçek öğrenme, tasvip/tasdik ve direniş biçimlerini içerecek biçimde deneyimlenmektedir. Ancak bu duygulanımların ve buna ilişkin kültürel süreçlerin nesnel bir de zemini de bulunmaktadır. Willis’e göre



öğrenciler bir trajedi ve çelişkinin de içerisindeyler aynı zamanda. Çünkü gerek kendi sınıf kültürlerinin kendisi, gerekse, okul ve rehberlik servisleri aracılığıyla egemen ideolojik süreçler dolayımında öğrencilerin kavrayışları sınırlandırılmakta ve hatta deforme edilmektedir (Willis, 1977, 3). Bu bağlamda Willis, çalışmasında öğrencilerin direnişlerinin nesnel zemini ve bu nesnel zeminin öğrencilerin toplumsal kültürleriyle eklemlenmesinin, yine iktidar tarafından manipüle edilerek, gerçek amacına hizmet etmesinden ziyade, bizzat yeniden üretim sürecine dolaylı yoldan da olsa zemin oluşturduğunu iddia etmiştir.

Kültürel yeniden üretim kuramları genel olarak değerlendirildiğinde bu kuramların, temel olarak yeniden üretim sürecini kabul etmekle birlikte, bu sürecin sonucunun önceden belirlenmemiş olduğuna ilişkin temel vurgularının öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan kültürel yeniden üretim kuramları, okullardaki yeniden üretim süreçlerinin temel olarak sadece emek gücünün yeniden üretimine endekslenmiş bir süreç olmadığını, toplumdaki etnik/dinsel/cinsel vb. farklı işbölümlerine bağlı güç ilişkilerinin de yeniden üretim süreçleri içerisinde incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Gerek özel olarak emek gücünün yeniden üretim gerekse genel olarak toplumsal yeniden üretim süreçlerinin sonucu önceden belirlenemez süreçler olarak kavranışı, kültürel yeniden üretim kuramları içerisindeki araştırmaların, eğitime ilişkin analizlerinde yapısal belirlenim ilişkilerini irdelemenin yanında bizzat okullardaki eğitim süreçlerini ve öğrencilerin okul dışındaki kültürel bağlamları ile okul süreçleri içerisindeki deneyimlerini de araştırmalarına konu etmelerine yol açmıştır.

### **Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Emek Gücünün Yeniden Üretiminin Ekonomi Politik Analizi**

Emek gücünün yeniden üretimi, toplumsal işbölümüne bağlı olarak toplumu oluşturan sınıflar/gruplar arasındaki yapısal eşitsizlikleri (sınıfsal, cinsel, etnik vb. katmanlaşmalar) bu eşitsizliklere uygun düşecek biçimde emek gücü piyasaları içerisinde bireylerin farklı konumlanışlarını (yöneten, yönetilen; kafa emeği/kol emeği; kadın mesleği/erkek mesleği vb.), bu

konumlanışlara denk düşen emek süreçleri içerisinde bireylerin yer alabilmesi için gerekli olan vasıfların öğretilmesini ve meslek kuralları, meslek ahlâkı ve egemen toplumsal değerlerin bileşimi olarak tarif edilebilecek “bağımlı kılma biçimleri”nin içselleştirilmesine ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Bu bağlamda emek gücünün yeniden üretimi sürecinin bir yönü, eğitimsel süreçler içerisinde mesleki vasıfların, egemen norm ve değerlerin aktarımına ilişkin süreçleri kapsamaktadır. Emek gücünün yeniden üretimi bu yönü ile mikro iktidar ve rıza mekanizmaları/süreçlerini ve bu mekanizmaların hedefindeki öğrencilerin bu mekanizma/süreçleri anlamlandırma, yorumlama, rıza gösterme, içselleştirme ya da bireysel yaratıcılıkları dolayımında direniş süreçlerini içermektedir. Dolayısıyla emek gücünün yeniden üretimine yönelik yapılacak analizin bir boyutu kaçınılmaz olarak eğitim süreçlerine odaklanmak durumundadır. Diğer yandan emek gücünün yeniden üretim süreci, yalnızca gündelik deneyimlerdeki bireysel öznelerin deneyimlerini şekillendiren öznellikleri bağlamında şekillenmez. Bu süreç aynı zamanda, bireylerin içerisinde yer aldıkları toplumsal yapılara için mekanizmalar tarafından da “belirlenmeye” çalışılır. Bu belirlenimin temel unsuru, ekonomi politik bağlamdır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında yeniden üretim süreçlerinin analizi temel olarak ekonomi politik bağlam çerçevesinde ele alınmalıdır. Dolayısı ile bu araştırmada, toplumsal gerçekliği, toplumsal güç ilişkileri bağlamında çözümleyen çatışmacı kuramsal yaklaşımların temel kavram ve öngörülerinden faydalandığı ifade edilmelidir.

Öğrencilere eğitimsel süreçlerde aktarılacak bilgilerin niteliği ve niceliğinin neler olduğu; eğitim süreçleri içerisindeki öğretmen ve öğrencilerin “rol”lerinin nasıl tanımlandığı; müfredatların neleri içereceği ve neleri içermeyeceği; mesleki teknik ortaöğretimin emek gücünün yeniden üretimine yönelik nasıl işe koşulduğu ya da Althusser’in deyimi ile nasıl “çağrıldığı”; bu çağrıya yol açan emek gücü piyasalarının ve daha genel olarak üretim sürecindeki emek ile sermaye arasındaki çelişkilerin özgün koşulları ve bu çelişkiler bağlamında devletin rolü anlaşılardan öğrencilerin eğitim süreçleri içerisindeki deneyimlerinin salt öğrencilerin öznel değerlendirmeleri üzerinden analizi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve genel olarak eğitim süreçlerinin tüm yapısal belirlenimlerden bağımsız bir özerkliğe sahip olduğunu iddia etmek anlamına gelecektir. Oysaki Bourdieu’nun da ifade ettiği gibi, eğitimsel

gerçeklik, farklı aktörlerin güç ilişkilerini deneyimledikleri bir “oyun alanı” olarak düşünölmelidir. Bu anlamda mesleki teknik ortaöğretim, temel olarak emek ve sermaye ile farklı toplumsal gruplara ilişkin güç ilişkilerine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla öncelikle bu alanın biçimleniş sürecinin anlaşılması gerekmektedir. Bourdieu’cu kavramlarla ifade etmek gerekirse, bu belirlenim ilişkilerinde devletin, ‘oyunun adil oynanmasını sağlayan tarafsız hakem’ olarak nitelendirip nitelendirilmeyeceği de yine mesleki teknik ortaöğretim “alanı”nın analizi ile anlaşılabilir.

Diğeryandan bu araştırmada mesleki teknik ortaöğretim “alanı”na ilişkin yapılacak analizlerde, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretimin yasal çerçevesi ve bu çerçeveyi çizen yapısal ilişkiler, söylemsel bir analizle iç içe geçecek biçimde aktarılacaktır. Bu yöndeki çaba, Althusser’in ideolojinin özneye olan “çağırısı”nın anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Diğeryandan bu çaba, aynı zamanda mesleki teknik ortaöğretimin özellikle 1980 sonrasında olmak üzere, eğitim sistemi içerisindeki tartışmaların büyük bir bölümünü kapsayacak biçimde nasıl sorunsallaştırıldığıının anlaşılmasını amaçlamaktadır. Foucault’un da ifade ettiği gibi, iktidar ilişkilerinin yaşamsal olarak bağımlı olduğu ve kurulumunun merkezinde yer aldığı öznel deneyimler, sorunsallaştırmalar yolu ile oluşturulmaktadır (Keskin, 2005). Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretimin nasıl sorunsallaştırıldığıının görülmesi, bir yandan “alan” olarak mesleki teknik ortaöğretimin anlaşılmasına, diğeryandan da bu alan içerisinde yer alan “habituslar”daki öznelliklerin anlaşılmasına olanak tanıyacaktır.

Foucault’a göre sorunsallaştırmalar, *öznenin bilgi öznesi olarak nasıl kurulduğunun çözümlenmesi yoluyla* (Delilik, hastalık, cinsellik vb. gibi öznesi olarak görüldüğümüz bir deneyime gönderme yapan bilgi alanının, örneğin insan bilimlerinin oluşumunun çözümlenmesi); *öznenin iktidar ilişkilerinin öznesi olarak nasıl kurulduğunun çözümlenmesi* (iktidar ilişkileri ve teknolojilerinin, örneğin delilerin, hastaların ve suçluların kurumsallaştırılan ve “normal” insanlardan ayrılıp tecrit edilmesini düzenleyen bir sistemin örgütlenmesinin çözümlenmesi) ve *öznenin kendi eylemlerinin etik öznesi olarak nasıl kurulduğunun çözümlenmesi* (bireyin, kendisi ile olan ilişkisi üzerinden, deli, hasta, suçlu, eşcinsel ya da heteroseksüel vb. deneyimlerinin gerçekten kendisinin eseri olduğunu kabul etmeye, bu deneyimleri

kurdukmaya ya da reddetmeye yönelten süreçlerin çözümlenmesi) biçiminde çözümlenebilir (Keskin, 2005, 13–15). Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretiminin ekonomi politik analizi, iki farklı çerçevede gerçekleştirilecektir. Öncelikle, 1923–1960, 1960–1980 ve 1980’den günümüze kadar mesleki teknik ortaöğretimin gelişimi, “Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretim “Alanı”nın Tarihsel Gelişimi” başlığı altında, ekonomik arka plan ve toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde analiz edilmeye çalışılacaktır. Böylelikle güç ilişkilerinin oynandığı “oyun alanı” olarak mesleki teknik ortaöğretime değerlendirilecektir. Bu analiz, özellikle devletin mesleki teknik eğitimi kalkınma ve büyümenin temel bileşeni olarak resmettiği ve mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerini “sanayinin duyduğu nitelikli ara eleman adayları” olarak “ağırdığı” söylemlerle, “iktidar ilişkilerinin öznesi olarak nasıl kurduğunu”nun görülebilmesi amacıyla, milli eğitimdeki yasal gelişmelerin söylemsel inşasını büyük ölçüde kurarak üstlenen milli eğitim şraları ve kalkınma planlarındaki kurucu söylemlerle ilişkilendirilerek gerçekleştirilecektir.

Analizin ikinci aşamasında ise, mesleki teknik ortaöğretim alanı içerisindeki mikro alanlar olarak okullardaki habituslar çerçevesinde eğitimsel süreçlere ilişkin değerlendirmeler üzerinden emek gücünün yeniden üretim süreçlerine yönelik değerlendirmeler, alanyazındaki ilgili çalışmalar kapsamında ele alınmıştır. Böylelikle, hem bu eğitim kurumları içerisindeki kültür, hem de bu kültür içerisindeki ğrenci deneyimlerinin yorumlanmasına yönelik bir ereve sunulmaya çalışılmıştır.

### **Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretim “Alanı”nın Tarihsel Gelişimi**

Türkiye’de genel olarak mesleki teknik ortaöğretim alanının tarihsel gelişimi, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilmiştir. Ancak Cumhuriyet dönemi öncesindeki kimi gelişmeler, mesleki teknik ortaöğretimin kuruluş amaçlarına ilişkin kimi açılardan önemli bilgileri sunması açısından anlam taşımaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim alanının tarihsel biçimlenişi, Cumhuriyet ncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki tarihsel kesit özelinde tartışılmıştır.

### **Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Gelişmeler**

Diğer Batılı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de 19. yüzyıla kadar mesleki teknik eğitim, örgün eğitim sisteminin dışında çıraklık sistemi ile yürütülmüştür (Doğan, 1983, 171). Ahilik sistemi içerisinde şekillenen çıraklık sisteminde, esnaf teşkilâtlarında çalışanlar ahî zâviyelerinde sıkı bir eğitimden geçirilmişlerdir. İlgili eğitim sadece mesleki vasıfların kazandırılması ile sınırlı olmayan, bir mesleğe mensup olmak isteyen gençlerin, yalan söylememesi, hırsızlık yapmaması, işini “hakkıyla yapması”, büyüklerine saygılı olması vb. “toplumsal ahlak” kurallarını da kapsayan bir içeriğe sahiptir (Şişman, 2008, 29). Günümüz mesleki teknik eğitim sistemi içerisinde yer alan erkek teknik öğretim, kız teknik öğretim ve ticaret öğretim okullarının temelleri Osmanlı İmparatorluğu döneminde 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren atılmışsa da planlı ve programlı bir biçimde gelişmeleri Cumhuriyet döneminde başlamaktadır (Tuna, 1973, 28).

Her ne kadar günümüz sisteminin kökenleri 19. Yüzyıl içerisinde şekillense de, özellikle askeri sanayileşme bağlamında mesleki okulların kurulmasına yönelik kimi girişimler daha önceki tarihlerde gerçekleşmiştir. Çünkü esas itibarıyla sanayileşmemiş bir toplum olan Osmanlı toplumunda mesleki teknik eğitim, batılı muadillerinin aksine sanayileşmeye bağlı olarak değil, askeri yenileşme hareketlerinin bir parçası olarak kendisine başvuru bir eğitim türü olmuştur. Bu açıdan incelendiğinde, mesleki teknik eğitimin kökenleri, 1773 tarihine kadar geriye götürülebilir. 1773’de III. Selim tarafından açılan “Mühendishanei-Bahri-i Hümayun”, 1795’de açılan “Mühendishanei-i Hümayun, askeri malzeme üretimi için Zeytinburnu ve Tophane fabrikalarının kurularak ardından fabrikaların içinde idadi endüstri alaylarının kurulması, 1908’de sonradan ismi değiştirilerek “Askeri Fabrikalar Müdüriyeti Umumiyesi “Usta Mektebi”” olarak değiştirilen “İmalatı Harbiye Nazari Mektebi” isimli sanat okulunun İstanbul’da kurularak bu okulun Cumhuriyet dönemine kadar askeri fabrikalara usta ve kalifiye işçi yetiştirmesi gibi girişimler, ordudaki yenileşme çabaları bağlamında mesleki teknik eğitime yönelişin kimi örnekleridir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 36). Bu anlamda mesleki teknik eğitim ilk olarak ordunun teknolojik gelişmelere uyumu çerçevesinde yapılan değişiklikler bağlamında şekillenmiş ve dolayısı ile ilk

açılan mühendis ve tekniker okulları da askerlikle ilgili mühendis okulları olmuştur (Tuna, 1973, 33).

Diğer yandan günümüz mesleki teknik eğitim sisteminin çekirdeğini oluşturan erkek ve kız teknik öğretim okulları ile ticaret öğretimi okullarının temelleri ise, 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında atılmıştır. Bu okulların kuruluşunda yine askeri yenileşme çabalarının rolü olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Tanzimat'ın ilanından sonra Abdülmecit, özellikle ordunun ve kısmen de sarayın ihtiyaçları için kurduğu fabrikalara eleman yetiştirmek için kimi mesleki okullar kurdu muştur. Örneğin 1847 yılında kurulan numune çiftliği ile açılan mensucat fabrikalarına pamuk yetiştirilmesi için ilk ziraat okulu açılmış, benzer amaçlarla aynı tarihlerde açılan sanayi okulu ise kurulsada faaliyete geçememiştir (Tuna, 1973, 29–30). Sanayi okulunun kurulmasına ilişkin ilk girişimin başarısızlığının ardından bu yöndeki girişimler devam etmiş ve özellikle Mithat Paşa döneminde, günümüz erkek teknik okullarının öncülleri kurulmuştur. Mithat Paşa ilk olarak 1861'de Niş'de, sonraları, 1864'de Rusçuk ve Sofya'da, 1868'de de İstanbul'da ilk erkek teknik öğretim okullarının temeli atmıştır. Benzer okullar sonradan ilgili kentlerin valilerince, Halep-Trablusgarp, Diyarbakır, Kastamonu, İzmir ve Konya'da kurulmuşlardır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 37). Benzer biçimde günümüz kız teknik öğretim okullarının öncülleri olarak nitelenebilecek ilk girişimler de yine Mithat Paşa tarafından gerçekleştirilmiştir. Kız teknik öğretim alanında da ilk okulu Mithat Paşa 1865'de Rusçuk'ta açmış, ardından Ahmet Vefik Paşa İstanbul içinde, Üsküdar'da (1878), Yedikule'de (1869), Aksaray'da (1879), ve Çağaloğlu'nda (1879) okul açmıştır. İlk ticaret okulu ise, Ticaret Bakanı Suphi Paşa tarafından 1883'de "Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi" adıyla açılmıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 38).

Dikkat çekici biçimde ilk kurulan tüm bu okullar "islahhane" ismi ile açılmışlardır. Bu anlamda "islahhane"ler günümüzün mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının gerçek öncülleri olarak nitelendirilebilirler. Islahhaneler her ne kadar ilgili dönemde özellikle ordunun teknolojik gelişimleri takibine cevap verme ihtiyacı tarafından şekillenmişlerse de, kuruluş ya da içeriklerini belirleyen süreçler, teknolojik gelişmelere uyum ihtiyacının yanında, politik olarak nitelendirebileceğimiz önemli kimi içerimlere sahiptir. Bu anlamda islahhanelere ilişkin ilgili dönemdeki yaklaşımların

günümüz Türkiye'sinde mesleki teknik eğitime ilişkin dillendirilmeyen bir temeli oluşturduğu da belirtilebilir. Çünkü Güven'in (2000, 183) de belirttiği gibi mesleki eğitim geleneği eski olmasına rağmen, uzun süre bu okullar yetimhane ve yoksul çocuklara özgü kurumlar olarak var olmuş ve bu durum, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

Islahhanelerin amaçları bu anlamda dikkat çekicidir. Bu okullar, "İslam ve Hıristiyan evladından bazı bakes ve yetim çocuklar şurada burada sürünüp mahv ve telef olduklarından o makule etfal acze toplattırılıp eshab hayrat ve hasanatın ianesiyle bir mahal yaptırılıp talim ve terbiyelerine bakmak ve sanat öğrenmek gayesiyle" kurulmuşlardır (Tuna, 1973, 31). Islahhane, beş yıla yayılmış teorik ve pratik derslerden oluşan ikili bir eğitim programına sahip olan ve terzilik, kunduracılık, dericilik, çuha, bez imali ve iplik hazırlama dallarında verilen pratik derslerin ağırlığı oluşturduğu bir müfredata sahiptir ve teorik/pratik ders dağılımı belirgin biçimde pratik dersler lehine olacak biçimde kurgulanmıştır (Koç, 2006, 190). Bu anlamda, mesleki teknik ortaöğretim okullarında özellikle teorik derslerin ikincilleştirilmesine yönelik bir kavrayışın temellerinin oldukça eskiye dayanması dikkat çekmektedir. Bu kavrayışın temelinde yatan düşünce ise, işçi yetiştirmesi için kurulan bu okullarda genel teorik derslerin işçilikle ilgili görülmemesine, bir başka anlatımla, işçi olacakların "kafa"larını değil, "kol" ve "el"lerini çalıştırması gerektiğine ilişkin bir algılayış bulunmaktadır. Nitekim kafa ve kol emeği ayrışmasına dayanan Osmanlı dönemindeki bu kavrayış, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bir şekilde gösterildiği gibi, mesleki teknik ortaöğretimin günümüze değin gelişimi sürecinde müfredatlarının şekillenmesinde etkili olan temel etkenlerden birisi olmuştur.

Bu okulların finansmanı ise, ağırlıkla devlet memurları, tüccarlar ve yöre ileri gelenlerinin oluşturduğu hayırseverlerden toplanan yardımlarla sağlanmıştır (Koç, 2006, 186). Islahhane öğrencilerinin profilleri incelendiğinde ise, ıslahhanenin bulunduğu vilayetin yerleşim birimlerindeki 5–13 yaşları arasındaki kimsesizler, maddi ve fiziki olanaktan yoksun ailelerin çocukları, dilenciler, suç işlemeye meyilli çocuklar, bir yıl ve üzerinde hapis cezası alıp, genel hapishanelere konulması uygun görülmeyen çocuklar ile fakir aile çocuklarından işsiz olanların yoğun biçimde bu okullarda öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır (Koç, 2007, 125). Dolayısı ile ıslahhanelerin

kuruluşlarında özellikle suç işlemeye meyilli bireylerin suçtan uzak tutulması ya da suç işlemiş çocukların da 'rehabilite edilmesi' ve böylelikle 'toplumsal uzlaşımın sağlanmasına yönelik bir amacın varlığı dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle mesleki teknik eğitimin kökenleri büyük oranda teknolojik gelişmelerin bir ürünü olmakla birlikte, bu eğitim türünün toplumsal sınıf ve gruplarla ilişkileri çerçevesinde özellikle toplumsal yeniden üretim görevini ilk kuruluş zamanlarında da görmek mümkündür.

### **Cumhuriyet Döneminde Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Kurucu Söylem ve Uygulamalar**

Mesleki teknik ortaöğretimin Cumhuriyet döneminden günümüze değin gelişimi, temel olarak devletin tekelinde gerçekleşmiştir. Diğer yandan, yukarıda aktarılmaya çalışıldığı gibi, sistematik olarak mesleki teknik eğitimin gelişiminde Batılı anlamda bir kapitalistleşme sürecinin gerçekleştirilmesi amacının etkileri olduğu hatırlandığında, mesleki teknik ortaöğretimin günümüze değin evrimindeki diğer temel aktörün de sermaye sınıfı olduğu belirtilebilir. Dolayısı ile mesleki teknik ortaöğretime yönelik egemen bakış açısının analiz edilmesi ve mesleki teknik ortaöğretimin kurumsal dayanağını oluşturan yasal yapının incelenmesi, ekonomi politik bir analiz açısından gereklidir. Bir aktör olarak devletin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin söylem ve uygulamaları, mesleki teknik ortaöğretimin devletin tekelindeki gelişimi düşünüldüğünde kurucu söylem ve uygulamalar olarak nitelendirilebilirler. Bu söylem ve uygulamalar, en belirgin biçimde milli eğitim şûraları ile kalkınma planları bağlamında irdelenebilir. Çünkü günümüzde mesleki eğitim sisteminin yasal dayanakları büyük oranda milli eğitim şûraları ile kalkınma planlarında alınan kararlar çerçevesinde şekillenmiştir. Milli eğitim şûraları ve kalkınma planlarındaki kurucu söylemler üzerinden Cumhuriyet döneminde mesleki teknik ortaöğretime ilişkin gelişmelerin analizi, aynı zamanda ilgili tarihsel süreçteki dönüşümün anlaşılması açısından da değerli bilgiler verme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle milli eğitim şûraları ve kalkınma planlarında genel olarak eğitim ve özeldede mesleki teknik ortaöğretime yönelik söylemler ve alınan kararlar ayrı başlıklar altında değil, tarihsel akışı içerisindeki yasal düzenlemeler/uygulamalarla ilişkilendirilerek aktarılacaktır. Bu kapsamda Cumhuriyet döneminde mesleki teknik ortaöğretime ilişkin kurucu söylem ve



uygulamalar, 1923–1960, 1969–1980 ve 1980 sonrası dönem olmak üzere üç farklı tarihsel kesit üzerinden çözümlenmeye çalışılacaktır.

**1923–1960 dönemi.** 1923–1960 arası yıllar, Cumhuriyet'in kuruluş dönemini de içeren, yeni cumhuriyetin kurumsal, siyasal, ekonomik ve politik açıdan temellerinin atıldığı ve sağlamlaştırılmaya çalışıldığı bir süreç olarak nitelenebilir. A. Green'in belirttiği gibi, "ulus-devletin gelişimi ile ulusal eğitimin gelişimi birbirine paralel işleyen bir süreci tanımlar (Aktaran: Ercan, 1999, 57). Ancak diğer yandan Ercan'ın (1999, 57) da ifade ettiği üzere, ulus devletin inşasında temel görevlerden birisi yurttaşlık eğitimi olan eğitim sistemleri, kapitalizmin gelişimi, teknolojik gelişmelere paralel olarak bilimsel ve teknik bilgiye duyulan ihtiyaçların artması vb. gelişmeler çerçevesinde yurttaşlık eğitimi işlevi ile beraber, kapitalist toplumsal formasyonun gelişimine paralel olarak artan düzeydeki emek gücünün yeniden üretimine yanıt verme işlevini de yerine getirmeye çalışmıştır.

Bu çerçeveden bakıldığında, 1923–1960 arası dönem, eğitim sisteminin, özellikle ikinci dünya savaşının bitimi öncesine kadar yoğun biçimde 'vatandaş' yetiştirme işlevine ve ikinci dünya savaşının bitiminden sonraki yıllarda ise, bu işlevini sürdürmekle birlikte belirgin biçimde emek gücünün yeniden üretimine yanıt verecek biçimde yapılandığı bir dönüşüme tanıklık etmiştir. Bu dönüşümde etkili olan bir diğer süreç ise, özellikle 1950'li yıllar sonunda ve 60'lı yılların başında, dünyada insan sermayesi kuramına gösterilen ilgi ve bu bağlamda eğitim ile ulusal kalkınma arasında doğrudan bağ kuran işlevselci yaklaşımların egemenliğidir. Tüm bu dönüşümler ışığında doğrudan emek gücünün yeniden üretimine odaklanan mesleki teknik ortaöğretime ilişkin gelişmelerin değerlendirilmesi daha anlamlı olacaktır.

İmparatorluk dönemindeki mesleki eğitim okulları genel olarak devlet dışı finansman kaynakları tarafından yönetilmekte ve bu okulların açılması ve yürütülmesi işi il ve belediye idarelerinin sorumluluğunda gerçekleşmiştir. 1927 yılında ise 1502 sayılı yasa ile finansmanı yine bu idarelerce karşılanmak üzere, okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdamı görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na (Maarif Vekâleti) devredilmiş ve 1933'te 2287 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Akyüz, 2001, 337). Mesleki teknik ortaöğretim okullarının

finansmanının tamamen devlet tarafından karşılanması ise, batılı ülkelerden görece oldukça geç bir zamanda gerçekleşmiştir. Finansmanın tamamen devlet tarafından sağlanabilmesi ancak 1935 yılında yasalaşan 2765 sayılı yasa ile gerçekleşmiştir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 40). Mesleki teknik ortaöğretim okullarında görevlendirilecek meslek öğretmenlerinin yetiştirilmesi için 1934-1935'te Kız Teknik, 1937-1938'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. 1955-1956'da ise Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Akyüz, 2001, 337).

Aynı dönemde altı Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. İlgili şûra kararları incelendiğinde, dönemin İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminin öncesi ve sonrası olarak kimi farklılıkları taşıdığı anlaşılmaktadır. İlk şûra 1939 yılında toplanmıştır. Bu şûrada genel olarak Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır (MEB, 1939). İkinci Şûra ise, ikinci dünya savaşının devam ettiği 1943 yılında toplanmıştır. İkinci şûrada, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin söylemler, şûra gündemi içerisinde tek madde ile "İlk ve orta dereceli okullarda bu prensiplerin gerçekleşmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülmesi mesleki ve teknik okullarda ayrı prensiplerin iş ahlâkına da tatbiki" şeklinde kendisine yer bulurken, şûrada "Mesleki ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması" kararlaştırılmıştır (MEB, 1943). İlk iki şûrada mesleki ve teknik eğitime ilişkin söylemler, kendisine diğer şûralara göre oldukça az yer bulmuştur. İlk iki şûranın gerek gündemi gerekse alınan kararları incelendiğinde İkinci Dünya Savaşı'nın bitimi öncesine kadar olan tarihsel süreçte devletin eğitime yüklediği misyonun yoğun biçimde uluslaşma süreci bağlamında vatandaş yetiştirme olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda 15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında toplanan İkinci Millî Eğitim Şûrası'nın açılış konuşmasını yapan dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in sözleri anlamlıdır:

Millî kültürümüz denildiği zaman, bunda, her Türk'ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlâkı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilinin; millî varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini, hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet ettiğini gösteren Türk tarihini, üç unsur olarak görüyoruz. İkinci Maarif Şûrası'nı bu üç ilke üstünde düşünmeye, bu konuda fikir birliği yapmaya daveti lüzumlu ve faydalı bulduk (MEB, 1943).

1940–1960 arası dönemin İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden sonraki bölümünde ise, mesleki teknik ortaöğretime yönelik vurguların giderek arttığı gözlenmektedir. Bunun en iyi göstergesi ise, savaşın bitiminden sonra toplanan ilk Milli Eğitim Şûrası olan üçüncü şûra (MEB, 1946) ile altıncı şûranın (MEB, 1957) tamamen mesleki teknik eğitim ile halk eğitimine ilişkin gündemlerle toplanmasıdır. İlgili dönemde mesleki ve teknik ortaöğretim kendisine şûralarda daha fazla yer bulurken aynı zamanda, eğitimin de genel olarak daha çok “pratiğe” yönelmesi gerektiğine ilişkin bir anlayış kendisini göstermektedir. Örneğin 1949 tarihinde toplanan Dördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu şûranın açış konuşmasında;

Ortaöğretimde, ortaokullarda ve liselerde bir formasyon noktası vardır. Yani bu okullarda yetişen çocuklarımızda bir formasyon noksanı vardır. Bu noksan birtakım metot kusurlarından ve müfredat kusurlarından ileri gelmektedir... Okuttuğumuz maddelere gelince; bunlar da ihtiyaca uygun değildir. Hayatla ilgili olmayan birçok maddeler okutuyoruz, memleketin realitesinde bulunmayan birtakım şeyler öğretiyoruz. Memleket mevzularını, çocuğun muhitindeki mevzuları ders konusu yapıp onları öğretmiyoruz. Öğrettiğimiz konular hayati değildir (MEB, 1949).

şeklinde konuşmaktadır. Bu konuşma, eğitimin vatandaş yetiştirme ve emek gücünün yeniden üretimi bağlamındaki işlevleri açısından okunduğunda, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim sisteminin yavaş yavaş emek gücünün yeniden üretimini daha fazla içermesinin gerekliliğine yönelik söylemsel dönüşümün bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu söylemsel dönüşümün diğer ilginç bir örneği ise, Milli Eğitim sisteminin yetiştirmekle mükellef olduğu ‘vatandaş’ın niteliklerine ilişkin söylemsel dönüşümde bulunabilir. İkinci Milli Eğitim Şûrası'nda Türk ahlâkını, Türk dilini ve Türk tarihini özümsemiş nitelikleri ile betimlenen vatandaş tanımı da giderek evrimleşmiştir. Bu dönüşüm, Beşinci Milli Eğitim Şûrasının açılış konuşmasını yapan dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Tevfik İleri'nin konuşmalarına şu şekilde yansımaktadır:

... Herkesçe bilinen şu hakikatleri burada bir kere daha tekrar etmeyi faydalı buluyorum: Önümüzdeki yirmi, yirmi beş yıl memleketimiz için ehemmiyetli ve pek hayati bir devredir. Yeni Türk nesillerini ilmî usullerle ve asrın ihtiyacına uygun şekilde yetiştirmek mecburiyetindeyiz. Bu zarureti gerçekleştirmek için herhangi bir tılsımdan medet umacak vaziyette değiliz. Milletimiz, gayeye varabilmemizin teminini millî eğitim teşkilatımızdan beklemektedir. **Çocuklarımızı, yaptıklarını bilerek yapan, millî ideale bağlı, ruhları ve şahsiyetleri üstün birer insan olarak yetiştireceğiz. Çocuklarımız, sonsuz bir çalışma ihtirası taşımalı, başarının zevkini duymalı, tembel ve tufeyli yaşamaktan nefret etmeli, organizasyon kabiliyetlerini geliştirmeli, iyi ahlaklı, yapıcı ve yaratıcı vatandaşlar olmalıdırlar.** Talim ve Terbiye

usullerimizde ne kadar kuvvetlenirsek, bu üstün ideale o derece yaklaşmış olacağız (MEB, 1953).

Görüldüğü gibi eğitim sisteminin yetiştireceği vatandaşa yönelik kurucu söylem, zamanla yine 'milli ideale' bağlı olmakla birlikte, bunun yanında 'çalışma ihtirası' taşıyan, 'tembellikten nefret eden' ve 'organizasyon kabiliyeti gelişmiş' vatandaş halini almıştır. Gerek eğitimin daha çok "pratiğe" yönelik olması yönündeki vurgu gerekse, vatandaş tanımındaki dönüşüm bağlamında emek gücünün yeniden üretimine ilişkin söylemler, mesleki teknik ortaöğretimin ülkenin ekonomik yaşamı ile ilişkilendirilmesi bakımından, kendisinden önceki şûralara oranla en net biçimde Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda somut olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu şûra, tamamen mesleki ve teknik eğitim ile halk eğitimini gündem konusu yapmıştır. Şûranın açılış konuşmasında konuşan dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Ahmet Özel şunları aktarmaktadır:

VI. Maarif Şûrası'nın mesleki ve teknik öğretim ile halk eğitimi mevzularının görüşülmesine tahsis etmeyi faydalı bulduk. **Mesleki ve teknik öğretimin dünya yüzündeki ehemmiyetine sayın şûra üyeleri her cephesi ile vakıftırlar; bu konunun, asrın yeni vasıta ve metotlarından faydalanan memleketimizin ekonomik ve endüstriyel hayatıyla ne kadar sıkı bir şekilde alâkalı olduğunu da takdir etmektedirler.** İkinci mevzumuz olan halk eğitimi, bilhassa VI. Şûra'nın izhar ettiği arzu üzerine, bütünü ile ilk defa olarak, huzurumuza getirilmektedir. Bu eğitimin, ümmilikle mücadeleden başka, iyi yaşama, vatandaşlık ve sağlık bilgileri verme, halkı aydınlatma, mesleklere hazırlama, verimi artırma ve umumiyetle mesleklerde ilerlemeyi sağlama gibi hedefleri olması da tabiidir. Esasen eğitimin gayesi, ferdi sosyal hayata hazırlamak, seviyeli, moral hayata kavuşturmadır. Bu da onu bir meslek sahibi kılmak suretiyle tahakkuk safhasına girer (MEB, 1957).

Diğer yandan Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda; Yapı ve Sanat Enstitüleri'nin birinci devrelerinin ilk iki sınıfında atölye çalışmalarının o yaş çocuklarının özelliklerinin dikkate alınarak azaltılması; enstitü kısımlarının öğrenim sürelerinin üç yıla çıkarılarak sanat lisesi hâline getirilmesi; enstitü programlarının gözden geçirilerek, yabancı dil, müzik, beden eğitimi derslerine de yer verilmesi; ticaret ortaokullarının ve ticaret liseleri bünyesindeki birinci devrelerin klasik ortaokullara denkliğinin sağlanması; ticaret liselerinde öğrencilere daha fazla uygulamalı meslek bilgisi verilmesi şeklinde kararlar alınmıştır (MEB, 1957). Görüldüğü gibi, mesleki teknik ortaöğretime yönelik erken dönem şûra kararlarında daha yüzeysel kararlar alınırken, altıncı şûra kararlarında mesleki teknik ortaöğretim, müfredat yapısına kadar irdelenmiş ve buna ilişkin kararlar alınmıştır. Bu kararlar incelendiğinde, özellikle yapı ve

sanat enstitülerinin (günümüzün endüstriyel teknik ortaöğretim kurumlarının) ilköğretime dayanan birinci kısımlarındaki pratik derslerin azaltılmasına yönelik alınan kararların, mesleki eğitim okullarının ilkokula dayanan birinci kademelerinin yine 1957 yılında tedricen kaldırılmasının ilk işaretleri olduğu belirtilebilir. 1957'den itibaren, tedrici olarak, "Orta Sanat Okulları" genel ortaokullara dönüştürülmüştür. Bu kararın gerekçeleri ise şu şekilde belirtilmiştir:

Orta sanat okullarına, ilkokulu bitirip 12 yaşında giren öğrenciler haftada 36–44 saat ders ve atölye çalışmaları yapmakta, sağlıkları ve beden gelişmeleri bundan olumsuz yönde etkilenmektedir. Bir çocuk, ilkokulu bitirdiği zaman, henüz kendine uygun bir mesleği isabetle seçecek bir yaşta ve gelişmede değildir. İlkokulda kazanılan bilgiler ve beceriler de bir meslek ve sanat öğrenimi için yeterli değildir. Mesleki eğitim pahalı olduğundan, Meslek Liselerine genel ortaokullardan öğrenci alınması, bu sistemi daha ekonomik hale getirebilir (aktaran: Akyüz, 2001, 338–339).

Altıncı şûra, aynı zamanda, imparatorluk döneminden bu yana mesleki teknik ortaöğretimin cinsiyetçi yapılanmasının Cumhuriyet dönemi içerisinde de somut olarak ifade edildiği ilk şûra olması açısından anlamlıdır. Hatırlanacağı üzere, imparatorluk döneminde kız ıslahhaneleri ve erkek ıslahhaneleri şeklinde kurumsallaşan mesleki teknik ortaöğretimin erken dönem örnekleri, Cumhuriyet döneminde de yine cinsiyetçi yapılanmayı devam ettirmiştir. Altıncı Şûra'da kız teknik öğretimin amacı; "Genel eğitim", "Ev kadınlığı eğitimi" ve "Fertlerin, ailelerin, toplumun ve memleketin ihtiyacına göre mesleki eğitim vermek" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1957).

1923–1960 arası dönem, mesleki teknik ortaöğretimin kurumsal ve yasal temellerinin atıldığı ilk dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu dönemde mesleki teknik eğitim ile ekonomi ilişkisine ilişkin söylemlere, özellikle 1940'dan sonra rastlansa da, bu söylemler 1960 sonrası dönemle karşılaştırıldığında görece oldukça dolaylı bir biçimde kurulduğu anlaşılmaktadır. İlgili dönemde mesleki teknik eğitim özellikle ortaöğretim anlamında, milli eğitim sisteminin vatandaş yetiştirme misyonunun gölgesinde kalmıştır. İlgili dönemde mesleki ve teknik ortaöğretimdeki sayısal gelişmelere bir örnek olması açısından 1960–1961 öğretim yılına ilişkin veriler incelenebilir. Bu yılda tüm ortaöğretimde toplam 128400 öğrenci bulunmakta iken, bunların 37500'ü mesleki ve 15500'ü teknik öğretim olmak üzere 53000'i mesleki teknik ortaöğretim okullarında öğrenim görmektedirler. Bir başka ifade ile mesleki teknik ortaöğretim öğrencileri, tüm ortaöğretim sistemindeki

öğrencilerin %41,3'ünü oluşturmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 1972, 87).

**1960–1980 dönemi.** Bu dönem, dünyada ve Türkiye’de Fordist üretim örgütlenmesine dayalı keynesyen ekonomi politikalarının uygulamada olduğu yılları kapsamaktadır. Fordist üretim örgütlenmesi, ürün çeşitliliğinden ziyade temel olarak yığın üretime dayanan, bu nedenle üretim organizasyonlarının genellikle tam kapasite kullanılan büyük fabrikalarda yapıldığı, diğer yandan büyük ölçekte yapılan yığın tüketimi zorunlu tuttuğu oranda tüketime yönelik toplumsal talebi arttırmak için refah devleti politikalarının uygulandığı bir yapı olarak tarif edilebilir (Güven, 2011, 4132). Türkiye özelinde ise bu dönemde, kamu girişimciliğinin önderliği/yönlendiriciliğinde, tüketim, yatırım ve ara mallarda ithal ikameye dayalı bir büyüme hedeflenmiş, tarım dışı sektörler lehine hızlı bir yapısal dönüşüm yaşanarak tarım sektörünün ulusal gelir içerisindeki payı giderek azalmıştır ve tüm bu gelişmeler kalkınma planlarında yer alan hedefler doğrultusunda yapılandırılmaya çalışılmıştır (Köse ve Öncü, 2000, 79). Dönem süresince ulusal ekonomide yüksek büyüme eğilimi gerçekleşmiş, kitlesel üretimin, üretilen ürünleri satın alacak tüketici varlığını gerekli kılmasının bir gerekliliği olarak koşullar uygun olduğu sürece, bütün toplumsal kesimlerin ve bu arada ücretlilerin milli gelir artışından yararlanmalarını mümkün kılacak bir bölüşüm/ücret politikası benimsenmiş, ayrıca özellikle sınıfsal haklar açısından özgürlükçü yaklaşımlar anayasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır (Makal, 2003, 10–11). Özellikle sendikal örgütlülük bağlamında Cumhuriyet tarihinin en geniş hakları ilgili dönem içerisinde elde edilmiştir. Diğer yandan fordist üretim örgütlenmesinin bir gerekliliği olarak, özellikle kamu sektöründe tam istihdama yönelik anlayışın egemenliğinde kamusal istihdamda büyük artışlar da ilgili dönemin diğer bir karakteristik özelliğidir.

Kalkınmacı analizlerde temel olarak, insanın verili donanımının arttırılarak, ulusal kalkınmanın temel mekanizmalarının oluşturulması ve böylece ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi amaç edinilmiştir (Ercan, 1999, 50). Bu bağlamda, planlı kalkınma programlarının uygulandığı bu dönemde özellikle kalkınma planları üzerinden eğitime vatandaş yetiştirme misyonunun yanı sıra, planlı kalkınmanın bir gereği olarak

emek gücünün yeniden üretimi konusunda özel ilgi gösterilmiştir. Bir başka ifadeyle, ilgili dönemde özellikle kalkınma planları kapsamında eğitime, ulusal kalkınmanın katalizörü misyonu biçilmiştir. Bu çerçevede 1960–1980 arasındaki yıllarda kalkınma planlarında eğitim, genel olarak ekonomist bir dille kalkınma, verimlilik vb. kavramlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak mesleki teknik ortaöğretime gösterilen ilgi, giderek artmıştır.

İlgili dönemde Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1BKP), İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2BKP) ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (3BKP) olmak üzere üç kalkınma planı yürürlüğe konulmuştur. 1BKP incelendiğinde, eğitim; “...istenilen bir yaşama düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biri” (DPT, 1963, 441) olarak araçsal bir mantıkla tarif edilmiştir. Dolayısı ile 1BKP’deki ifadeleri ile eğitim, “eğitimin sosyal hedefleri yanında kalkınma hedeflerine ulaşmak bakımından bu dönemde yapılacak işlerin gerçekleşebilmesi için gerekli nitelikte ve sayıda eleman yetiştirilmesi açısından da ele alındığı” (DPT, 1963, 441) gerekçesiyle, istihdam konusu ile birlikte incelenmiştir Diğer yandan eğitim bir yandan ekonomik kalkınma bağlamında araçsallaştırılırken, aynı zamanda ideolojik boyutunu sürekli olarak korumuştur. Yine 1BKP’de az önce verilen ifadelerin hemen ardından şu ifadeler gelmektedir: “Ulaşılmak istenen düzenin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu hedefe yöneltecek kişi ve grup davranışlarını yaratmak buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek eğitim yoluyla olur” (DPT, 1963, 441). Görüldüğü gibi, eğitimle bir yandan kalkınmanın sağlanması, diğer yandan da hedeflenen kalkınmanın önünde engel olduğu düşünülen düşünce ve davranışların engellenmesi hedeflenmektedir. Eğitimin istihdam kapsamında ele alınması, eğitimin bireylerin emek gücü piyasalarına dağıtım mekanizması olarak kavrandığının da bir işaretidir. Bu anlamda, emek gücünün emek gücü piyasalarındaki farklı pozisyonlara (mesleklere/meslekler içerisindeki pozisyonlara vb.) dağıtımının hangi ilkelere dayalı olacağı ise, 1BKP’de şu şekilde aktarılmıştır:

Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütün eğitim imkânlarından yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir (DPT, 1963, 442).

Görüldüğü gibi, 1BKP ile eğitim ve ekonomik kalkınma arasında doğrudan bir bağ kurulmuş ve bu anlamda eğitimin temel görevi, kalkınma için emek gücünün yeniden üretimi olarak tarif edilmiştir. Emek gücünün yeniden üretimi sürecinde eğitimin bireyleri emek gücü piyasalarına nasıl dağıtacağı sorusuna ise, meritokratik değerlere atıf yapılarak yanıt aranmış ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile sosyal adaletin sağlanacağı iddia edilmiştir.

1BKP'de eğitime ilişkin ekonomist dilin diğer kalkınma planlarında da varlığını koruduğu belirtilebilir. Bu anlamda, eğitimin kalkınma paradigması çerçevesinde ele alınarak kalkınmanın en önemli 'araç'larından birisi olduğu, diğer yandan özellikle mesleki teknik ortaöğretimin 'iyi yetişmiş vasıflı insan gücü' yetiştirme işlevi ile özel olarak donatıldığı, genel olarak da eğitimin emek gücü piyasalarındaki pozisyonlara ulaşmada, kabiliyetleri nesnel olarak ölçen ve böylelikle eğitimde sağlanacak fırsat eşitliği ile sosyal adaletin sağlanacağına ilişkin söylemler kendisini devam ettirmiştir. Bunların yanı sıra, 1968–1972 arası yılları kapsayan 2BKP'de mesleki teknik ortaöğretimdeki problemlerin çözümü konusundaki kimi tespit ve öneriler dikkat çekicidir:

Bu kademedeki okulların öğretim programları, teknisyen kademesinin gerektirdiği teknik derslerle desteklenecektir. Bu kademedeki ve genellikle teknik öğretimdeki aksamaların tümü bu eğitimin sanayi ile ilişkileri göz önünde bulundurularak verilmesiyle çözülebilir. Bu çözüm teknisyen okullarında üretim faaliyetlerini geliştirmek ve öğrencilerin iş hayatına uymasını öğretim sırasında sağlamak, öğretim ile sanayi arasında doğrudan doğruya ilişkiler kurmak, stajların, uygulama çalışmalarının sanayi kuruluşlarında yapılmasını sağlamak, sanayideki gelişmeleri öğretim programlarına hızla geçirmek, mezunların okul sonrası çalışmaları ile ilgili programlar düzenlemekle gerçekleştirilecektir (DPT, 1968, 169).

Görüldüğü gibi, özellikle 1970'li yıllara yaklaşıldıkça, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki müfredatların daha çok 'uygulamaya' yönelik olması, okul-sanayi arasında doğrudan ilişkiler kurulması vb. önlemlerle, mesleki eğitimin tüm problemlerinin çözüleceği düşünülmektedir. Bu yaklaşım, eğitimsel süreçler ile emek süreçleri ilişkisinin özellikle 70'li yıllara doğru, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim süreçlerinin emek süreçlerine dönüştürülmesi şeklinde emek süreçleri lehine yeniden yapılandırılmasının işaretleridir. Mesleki teknik ortaöğretim kurumları temel olarak öğrencileri işçileştirmek şeklinde bir misyonla donatılmışlardır. Bu anlamda bu okullarda sürekli olarak öğrencilik/işçilik, öğretmenlik/ustalık kavramları arasında bir gerilim bulunmaktadır. Dolayısıyla 1970'li yıllara doğru kalkınma planları ile



birlikte, müfredatların daha çok uygulamaya yönelik dersleri içermesi ve sanayideki dönüşümlere çabuk yanıt verebilmesi, öğrencilerin iş hayatına ait kuralları okul öğrenimi sırasında içselleştirmeleri, öğrencilerin staj uygulamalarını sanayide yapmaları, vb. kararlar, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitim süreçlerindeki, eğitim/emek süreci geriliminin emek süreci lehine dönüştürülmesi yönündeki baskıların artması olarak yorumlanabilir. Diğer yandan öğrencilerin “iş hayatına ait kuralları” okulda öğrenmeleri gerektiğine yönelik ifadeler, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki emek gücünün yeniden üretiminin, salt becerilerin öğretilmesi ile sınırlı bir süreç olmadığına işaret etmektedir.

1973–1977 arası yılları kapsayan 3BKP incelendiğinde, ilk iki kalkınma planındaki bakış açısının korunduğu, buna ek olarak, mesleki teknik ortaöğretimin tüm genel ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasına yönelik kararlar alındığı anlaşılmaktadır:

Orta öğretimde mesleki ve teknik eğitim ağırlık kazanacak, üretimin teknisyen ihtiyaçlarına uygun insangücü yetiştirmeye yönelecektir. Bugünkü durumda genel eğitimden yana işleyen gelişme hız ve ram, meslekî ve teknik eğitim lehine çevrilecektir (DPT, 1972, 758).

İlk iki kalkınma planında, öğrencilerin devam edecekleri programların belirlenmesinde meritokratik değerler öne çıkartılırken, 3BKP’de bu konu ile ilişkilendirilebilecek kimi ilginç tespit ve öneriler bulunmaktadır:

Meslekî ve teknik okullarda terk oranları ile bu okullara yapılan ilk kayıtlardaki lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerin çokluğu nitelik ve verimlilik açısından göze çarpan iki önemli nokta olarak belirmektedir. Sanat enstitüsü, ticaret lisesi ve kız enstitülerine yapılan ilk kayıtların önemli bir kısmının lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerden oluşması, toplumda bu okulların genel lisede başarılı olmayan öğrencilerin devam ettikleri düşük seviyeli okullar oldukları kanısını desteklemekte ve yaratmaktadır. Bu durum meslekî ve teknik eğitimin cazip hale gelmesini ve ağırlık kazanmasını olumsuz yönden etkilemektedir. Meslekî ve teknik okullarda, özellikle verimlilik açısından önemli bir sorun terklerdir. Ticaret liselerinde olduğu gibi yüzde 34 e kadar çıkan terk oranları görülmektedir. Bu durum bu okullardaki verimliliği büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, terklerin çokluğu nedeniyle bu öğrencilere ayrılan kaynakların büyük ölçüde israfına yol açılmaktadır. Böylece, hem kaynaklar israf edilmekte hem de nitelikli insangücü açıklamalarını [açıklarını] kapatmak için yapılan çabalar önemli ölçüde başarısızlığa uğramaktadır (DPT, 1972, 757).

Yukarıdaki ifadeler, tüm kalkınma planları içerisinde, mesleki teknik ortaöğretim okulları öğrencilerinin profillerine ilişkin tek açıklama olarak özgündür. Bu tek açıklama her ne kadar öğrencilerin hangi toplumsal kökenden geldiğine yanıt vermese de, öğrencilerin akademik profillerini çizmiş, diğer yandan bu okullardaki terk oranlarının yüksekliğine dikkat

çekmiştir. Diğer yandan yukarıdaki ifadelerden görülebileceği gibi, bu okulları neden 'akademik açıdan başarısız' öğrencilerin daha çok tercih ettiği ya da neden bu okullarda bu kadar yüksek terk oranları olduğu sorusuna yanıt verilmemiştir. Bunun yerine, her iki soru, tüm kalkınma planlarındaki ekonomist bakış açısı çerçevesinde ele alınarak, verimliliğin düşüklüğünden ya da mesleki teknik ortaöğretime ayrılan kaynakların israfı açısından bir değerlendirmede bulunulmuştur. Ancak yine de diğer kalkınma planlarında göremeyeceğimiz bu özgün ifadeler, genel olarak mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik olumsuz algıyı ortaya koymaktadır.

3BKP'nin mesleki teknik ortaöğretim için özgün yanlarından bir diğeri ise, aslında özellikle 80'li yıllar sonrası döneminin temel karakteristiklerinden birisini oluşturan, küreselleşme olgusuna ilişkin ifadelerin ilk defa bu kalkınma planında mesleki teknik ortaöğretime ilişkin açıklamalarda kendisine yer bulmuş olmasıdır. Buna göre, ilgili kalkınma planında mesleki teknik ortaöğretimin teknik 'insan gücü' açıklarını kapatması için gerekli gelişmeyi gösterebilmesinin bir gerekçesi olarak 1982'de Ortak Pazar'da 'insan gücü'nün serbest hareketlilik kazanacağı gösterilmiştir (DPT, 1972, 757). Görüldüğü gibi, mesleki eğitime, küreselleşme bağlamında özel bir anlam verilmektedir. Ancak emek gücünün küresel işbölümüne uygun biçimde yapılanmasına yönelik söylem ve uygulamalar, özellikle 80'li yıllar ve sonrasında yoğunlaşmıştır.

1960–1980 arasında eğitime kalkınma paradigması içerisinde biçilen rol ve bu anlamda eğitime ilişkin analizlerdeki ekonomist yaklaşımların izlerini ilgili dönemdeki Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Milli Eğitim Şûralarında görmek mümkündür. Örneğin milli eğitim şûralarında "iyi yetişmiş vasıflı insangücü" ifadesi ilk defa 60'lı yıllar sonrasında kullanılmaya başlanmış (MEB, 1962), buna bağlı olarak önceki dönemlerin, 'milli ideallere bağlı çalışkan vatandaş' söylemi, 'verimli' vatandaş haline getirilmiştir. Bir anlamda bütünsel olarak Milli Eğitim'in amacına yönelik söylem ve kavrayış da ilgili dönemde belirgin bir biçimde değişikliğe uğramış ve eğitimin temel olarak ekonomik bir yatırım olduğuna yönelik söylemler belirginleşmiştir. Bu anlamda Yedinci Milli Eğitim Şûrası'nda ilgili ifadeler iyi bir örnek durumundadır:

Millî eğitimimizin amacının, Koordinasyon Grubu'nun teklifi veçhile, VII. Millî Eğitim Şûrası'nda, "her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve

kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak" şeklinde tespit edilerek millî eğitimimizin temel ilkelerinin bu görüş ve anlayışa uygun olarak hazırlanmış olması ve öğretim sistemimizde yapılması, teklif edilen değişikliklerin bu esaslara istinat ettirilmiş bulunması memnunlukla karşılanmıştır. **Böylelikle millî eğitim, gençleri yetiştirmenin sadece bir vasıta değil, aynı zamanda ve özellikle millî kalkınmayı hızlandıracak ve gerçekleştirecek verimli bir yatırım olmaktadır.** Bundan böyle, her derece ve tipteki okullarımızın amaçlarının tespitinde ve müfredat programları ve yönetmeliklerinin hazırlanmasında, bu temel ilke daima esas olacaktır (MEB, 1962).

Özellikle sekizinci ve dokuzuncu şûrada mesleki teknik ortaöğretime ilişkin ayrıntılı bir yer ayrıldığı dikkat çekmektedir. Sekizinci Milli Eğitim Şûrası'nda ortaöğretimdeki program türleri, "Yükseköğretime hazırlayan programlar", "Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar" ve "Hayata veya iş alanlarına hazırlayan programlar" şeklinde düzenlenerek, öğrencileri bu programlara yöneltebilmek için ikinci devre ortaöğretimin birinci yılının (dokuzuncu sınıf), ortak nitelikleri olan bir yöneltme sınıfı olarak düzenleneceğine yönelik karar alınmıştır (MEB, 1970). Nitekim 1970 yılından itibaren ortaöğretim dokuzuncu sınıfları ortak hale getirilmiştir (Akyüz, 2001, 338) Diğer yandan, 1957 yılından bu yana tedricen mesleki teknik ortaöğretim okullarının ilkokula dayalı birinci devrelerinin kapatılmasına yönelik anlayış, sekizinci şûra ile birlikte, daha net biçimde, ortaokulların kapatılması biçiminde yeniden karara bağlanmıştır (MEB, 1970). Gerek dokuzuncu sınıfların ortak olması, gerekse ortaokulların kapatılmasının gerekçeleri arasında öğrencilerin erken yaşta meslek seçiminin olası sakıncalarına 'herhangi bir zaman kaybına yer vermeme' bağlamında şu şekilde dikkat çekilmiştir:

Birinci devre ortaöğretim, genel olarak 12–14 yaşlarındaki öğrencilere verilen eğitimin tümünü kapsar. Yanlış ve erken bir seçimi önlemek ve böyle bir seçim sonucu normal eğitim süresini uzatabilecek herhangi bir zaman kaybına yer vermemek için bu devrede öğretim ihtisaslaşmalı; ancak, öğrencilere seçmeli dersler, ders dışı eğitsel ve sosyal faaliyetler, öğretmen-veli ilişkileri, sürekli gözlemler ve rehberlik yolu ile istidat ve kabiliyetleri anlama, buna göre ya ikinci devrenin çeşitli programlarına yönelme ya da hayata hazırlama bakımından yardım edilmelidir. İkinci devrenin çeşitli programlarına yöneltme "yol gösterici" nitelikte olup "zorlayıcı" değildir. Bu sebeplerle birinci devre ortaöğretim programı, bütün ikinci devre programlarının ortak gövdesidir ve bu programın uygulandığı okul tek tip ortaokuldur (MEB, 1970).

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası'nda ise "Öğretim yılı içindeki pratik öğretim okul atölyelerinde yapılır. Ancak, okul-sanayi ilişkilerini geliştirmek ve öğrencileri gerçek iş hayatına hazırlanmak amacıyla bu çalışmalar, sanayi ve iş yerlerinde de yapılabilir" (MEB, 1974) şeklinde bir karar alınmıştır. Bu

karardan da anlaşılacağı gibi, ilgili tarihte uygulamalı öğretimin temel olarak yalnızca okulda yapıldığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan 1980'li yıllar ve sonrasında, işletmelerdeki beceri eğitimlerinin (staj uygulaması) temel olarak işyerlerinde yapılmasına ilişkin kararlar alınacaktır. Bir anlamda, kalkınma planlarında mesleki teknik ortaöğretim okullarının sanayi ile doğrudan ilişkili olması gerektiğine yönelik yaklaşım, Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası'ndaki bu kararlar kısmen de olsa karşılığını bulmuştur.

1960–1980 arası dönem topluca değerlendirildiğinde, 1960 öncesi dönemlere kıyasla genel olarak eğitim sisteminin vatandaş yetiştirme misyonunun yanında emek gücünün yeniden üretimi işlevinin çok daha fazla vurgulandığı ifade edilebilir. Eğitim sisteminin işlevlerinin tanımlanmasına yönelik bu değişim, kaçınılmaz biçimde özellikle emek gücünün yeniden üretimini hedefleyen mesleki teknik ortaöğretimin daha çok ön plana çıkartılmasına yol açmıştır. Bu bağlamda hem mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarının artırılması ve böylelikle mesleki teknik ortaöğretimin tüm ortaöğretim içerisindeki ağırlığının artırılması hem de mesleki ve teknik ortaöğretim süreçlerinin daha çok sanayiye eklemlenmesi biçiminde gelişmeler gerçekleşmiştir. Bu yöndeki en iyi örneklerden birisi ise, daha sonra büyük oranda mesleki eğitime bir model oluşturacak olan OSANOR projesidir.

OSANOR (Okul Sanayi Ortaklaşa) Projesi, 1978–1979 öğretim yılı başında Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi'nin yürüttüğü bir projedir. Başlangıçta dört endüstri meslek lisesinde başlayan OSANOR eğitimi, daha sonraki yıllarda ticaret ve kız teknik eğitimi de kapsayacak şekilde 23 okula çıkartılmıştır (Doğan, 1984, 250).

OSANOR projesi temel olarak, “gerçek üretim koşullarında çalışmanın, mesleki teknik eğitim için en iyi laboratuvarı olduğu”, “mesleki teknik eğitimin, en iyi olarak gerçek iş üzerinde çalışarak öğrenilebileceği”, “mesleki teknik eğitimde kullanılan makine ve uygulanan yöntemin, iş hayatındaki koşullara benzemesi gerektiği” düşüncelerine dayanmaktadır. Bu anlamda, “Osanor eğitiminin en çok bilinen boyutu, öğrencilerin işyerinde uygulama yapmaları”dır (Doğan, 1984, 284). Bir başka ifadeyle temel olarak vasıflı ya da yarı vasıflı işçi yetiştirme amacını güden mesleki teknik ortaöğretim

okullarında geleceğin işçilerinin nasıl yetiştirileceğine ilişkin tartışma ilgili dönemde giderek artmıştır. Bu tartışmanın sonucunda, bir anlamda mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin gerçek üretim koşullarındaki gerçek emek süreçlerine dönüştürülmesine yönelik anlayışların öne çıktığı ifade edilebilir. Eğitim süreçlerinin emek süreçlerini daha çok içerecek biçimde dönüşümü, bir yandan öğrencilerin işyerlerinde uygulama yapmasını, kullanılan makine ve teçhizatların yanı sıra uygulanan yöntemlerin (bir anlamda öğretimsel yöntemlerin de) değişimini içerirken, diğer yandan ilgili okullarda verilen meslek derslerinin (pratiğe yönelik dersler) sayısının baskın biçimde artırılmasını getirmiştir. Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki mesleki ders/mesleki olmayan ders (kültür dersleri) ayrımı/geriliminin temel nedenlerinden birisi de yine bu bağlamda değerlendirilebilir. Mesleki teknik ortaöğretimin gerçek üretim koşullarına daha çok benzemesine yönelik her vurgu, beraberinde bu okullarda genel liselerde de okutulan derslerin (meslekle doğrudan ilişkilendirilmeyen teorik dersler/kültür dersleri) ağırlığının azaltılmasına yönelik gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Nitekim OSANOR eğitiminin uygulandığı okullarda atölye ve meslek derslerine ayrılan zaman %68, genel bilgi derslerine ayrılan zaman ise %32 olarak düzenlenmiş ve bu proje kapsamında, tüm mesleki teknik ortaöğretim okullarında da benzer düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Doğan, 1983, 181).

İlgili dönem içerisinde mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına ilişkin kimi sayısal veriler Çizelge 1’de aktarılmıştır.

### **Çizelge 1. 1960–1970 Döneminde Ortaöğretimde Öğrenci Sayılarına İlişkin Gelişmeler**

Lise Düzeyinde Eğitim Türlerindeki Öğrenci Sayıları	1960-1961	1965-1966	1970-1971
Ortaöğretim toplam öğrenci sayıları (İkinci Devre)	128.400	208.600	413.000
Genel ortaöğretim öğrenci sayıları	75.300	114.500	258.000
Mesleki eğitim öğrenci sayıları	37.500	69.000	105.000
Teknik öğretim öğrenci sayıları	15.500	25.000	50.000
Mesleki ve teknik ortaöğretim (MTO) toplam öğrenci sayıları	53.000	94.000	155.000
MTO öğrencilerinin tüm ortaöğretim içerisindeki oranları (%)	41,28	45,06	37,53

Kaynak: DPT, 1972, 87.

**1980 sonrası dönem.** 1980'den günümüze değin geçen tarihsel süreci biçimlendiren ekonomi politik bağlam, 1980 öncesine, 1970'li yılların özellikle ikinci yarısına kadar geriye götürülebilecek kimi gelişmelerce şekillenmiştir. Bu gelişmeler temel olarak üretim örgütlenmelerindeki keskin dönüşümler ve buna bağlı olarak değişen politik iklim bağlamında değerlendirilebilir. 1980 öncesi dönemin özellikle merkez olarak nitelendirilebilecek gelişmiş batılı ülkelerdeki ve çevre ülkeler olarak nitelendirilebilecek, “gelişmekte olan ülkeler”deki hâkim üretim örgütlenmesi, daha önce de ifade edildiği gibi, büyük fabrikalarda tek bir ürünün büyük ölçeklerde seri üretimine odaklanan Fordist üretim örgütlenmesidir. Diğer yandan özellikle 1970'li yılların sonlarına doğru temel olarak sermayenin “kârlılık krizi” olarak da nitelendirilebilecek bir ekonomik kriz dünyada yayılmaya başlamıştır. Bu kriz, birçok boyuta bağlı olarak analiz edilebilirse de temel olarak krizin altında yatan nedenin, o tarihe kadar uygulanan Fordist üretim örgütlenmesinden kaynaklandığı belirtilebilir. Fordist üretim örgütlenmesinin ekonomik krizi tetikleyen iki unsur Dikmen'e (2000, 292–293) dayanarak şu şekilde açıklanabilir:

Fordist üretim örgütlenmesinin krize yol açan ilk yapısal sorunu, aslında Fordist üretim örgütlenmesinin en güçlü yanı ile ilişkilidir. Daha önce de belirtildiği üzere, Fordist üretim örgütlenmesi, temel olarak yığın üretime dayalı bir sistemdir ve dolayısıyla yığın tüketimi zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda yığın üretim/yığın tüketim denklğine ilişkin zorunluluk, özellikle 1960'lı yıllarda, tüketime yönelik talebi sürekli canlı tutmak için ücretlerin yüksekliğine, işsizlik sigortası vb. sosyal devlet politikalarının uygulanmasına, bir başka ifade ile temelde emek gücü maliyetlerinin artmasına dolayısıyla üretim maliyetlerinin artmasına neden olmuştur. Bu durum, kârlılık krizinin en temel unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Fordist üretim örgütlenmesinin ikinci sorunu ise, bizzat üretimin yapıldığı montaj hattı ile ilişkilidir. Yığın üretimin gerçekleştiği montaj hatları büyük sabit sermaye yatırımı gerektirdiğinden, firmalar yaptıkları yatırımın giderlerini karşılayıp kâra geçebilmek için uzun süre aynı montaj hattında aynı ürünü üretmek durumunda kalmaktadırlar. Zaten bu nedenle, özellikle 1960'lı yıllarda üretilen özellikle sanayi ürünlerinin ekonomik ömürleri neredeyse kullanım ömürlerini geçmektedir. Bu durum, satılan bir ürünün yerine ikincisinin alınması için gerekli olan süreyi uzatmakta ve dolayısı ile tüketimde bir yavaşlama eğilimine

girilmesine yol açmaktadır. Bu durumda da üreticiler çareyi ürünlerin fiyatlarını her sene düşürmekte aramışlardır (Dikmen, 2000, 292). Gerek emek gücü maliyetlerindeki yükseklik, gerek tüketim hızındaki yavaşlama eğilimi ve bu eğilimin aşılması için çare olarak fiyatların düşürülmesi, kaçınılmaz olarak kâr oranlarının düşmesine yol açmıştır.

Kâr oranlarının düşmesi şeklinde ortaya çıkan bunalımın aşılması için temel yollardan birisi, üretim maliyetlerinin düşürülmesidir. Bu bağlamda üretimin, gerek sosyal ve politik hakların gerekse ücretlerin düşük olduğu özellikle çevre ülkelere kaydırılması emek maliyetlerini düşürdüğü oranda, üretim maliyetlerini de düşürücü bir işleve sahiptir. Üretimin özellikle emek gücünün ucuz olduğu çevre ülkelere kaydırılması, aynı zamanda merkez ülkelerdeki işçilerin pazarlık güçlerinin sınırlandırılması, ücret düzeylerinin düşürülmesi vb. çalışanlar üzerinde sermayenin baskı olanaklarını da arttırıcı bir potansiyele sahiptir (Şimşek, 2000). Ancak 1960'lı yıllar düşünüldüğünde, üretimin çevre ülkelerde gerçekleştirilmesi için üretim teknolojilerinden ve politik iklimden kaynaklı kimi engellerin olduğu ifade edilebilir. 1970'li yılların ortalarına kadar ulaşım, taşıma ve haberleşme teknolojilerinin, teknolojinin gelişmişlik düzeyi ile de ilişkili biçimde yüksek maliyetinin üretimin dünya ölçeğinde gerçekleşmesi önünde bir engel olduğu belirtilebilir. Teknolojinin gelişmişlik düzeyi ile ilgili bu engel, 70'li yıllardan sonra teknolojik gelişmeler sonrasında giderek aşılmış ve böylelikle özellikle merkez ülke sermayelerinin dünyanın farklı bölgelerinde üretim yapmasının önü giderek açılmıştır (Dikmen, 2000, 286). Böylelikle dünya üzerinde üretimin küresel olarak planlanması ve gerçekleştirilebilmesine dönük esnek bir üretim sürecine girilmiştir. Bu süreci, endüstriyel üretimin dünya çapında mekânsal olarak yeniden düzenlenmesine yol açan 'yeni dünya işbölümü' ya da küreselleşme olarak ifade etmek mümkündür (Dedeoğlu, 2000, 163). Yeni küresel işbölümü, bir yandan emeğin ucuz kullanımına olanak sağlarken, aynı zamanda üretim sürecinin kendi içerisinde parçalara ayrılarak, her parçanın farklı bir ülke ya da bölgede yapılabilmesine, montaj hattının yenilenme maliyetlerinin ve yatırım risklerinin merkez ülke sermayelerinden çevre ülke sermayelerine dağıtılmasının yolunu açmıştır (Ercan ve Şemsa, 2000, 35).

Dünya ölçeğinde yapılacak küresel üretimin önündeki problemlerden diğeri olan politik sorunlar ise, temel olarak ulus devlet yapılanması ile ulus

devletlerin özellikle 1960'yıllarda uyguladıkları refah devleti uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısı ile 1980'li yıllarla birlikte, hem geniş anlamda ulus devletlerin küreselleşme önünde engel oluşturan yapılarına yönelik bir kuralsızlaştırma, hem de dar anlamı ile emek gücü piyasalarında emeği görece koruyan yasal hakları ortadan kaldıran bir kuralsızlaştırma süreci egemen olmaya başlamıştır (Arı, 2006, 24).

Devletin kamu harcamalarında kısıntıya giderek ya da kamu hizmetlerinin üretimini özelleştirmesi şeklindeki politikalar, geniş anlamda kuralsızlaştırmaya yönelik kimi örnekleri oluştururken, emek gücü piyasalarında yarı zamanlı çalışma, taşeron çalışma vb. güvencesiz çalışma biçimlerinin egemen olduğu esnekleşme/enformelleşme politikaları ise dar anlamda kuralsızlaşmanın kimi boyutlarını oluşturmuştur.

Yukarıda kimi yönleri ile betimlenmeye çalışılan ve neoliberal politikalar olarak adlandırılan bu politikalar seti, Türkiye özelinde özellikle 1980'li yıllardan başlayarak günümüze değin giderek yoğunlaşan bir biçimde uygulamaya sokulmuştur. Devletin bir yandan kamuya ayırdığı finansman kaynaklarını kısması ve özelleştirme politikalarını giderek yoğunlaştırması, diğer yandansa, 1982 anayasası ve sonrasında günümüze kadar geçen süreçte çalışma hayatında emeği koruyan yasal hakları ortadan kaldırıp aynı zamanda reel ücret düzeylerini geriye çekmesi, küresel işbölümü içerisinde mevzi kazanma hamleleri olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, 1980 yılında ücretli emeğin imalat sanayii katma değeri içerisindeki payı 1987 yılında 1980 yılına göre özel sektörde %27'5'ten %17'ye, kamu sektöründe ise %25'ten %13 gerilemiş, sendikal örgütlenme, grev ve toplu sözleşme haklarına yasal sınırlandırmalar getirilmiş, özellikle kamu sektöründe yeni iş sözleşmeleri yolu ile sözleşmeli/kapsam dışı çalıştırmalar yaygınlaştırılmış ve esnek istihdamın önü açılmıştır (Köse ve Öncü, 2000, 81). Şüphesiz devletin bir aktör olarak bu dönüşümü, küresel sermayenin olduğu kadar ulusal sermayenin de talepleri ile uyumluluk gösteren bir içeriğe sahiptir. 80'li yıllar sonrasında özellikle ulusal sermaye, uluslararası işbölümü içerisinde kendisinin rekabet edebilirliğinin güçlendirilmesi ve böylelikle ulusal kalkınmanın hızlandırılabileceğini gerekçe göstererek, devletin ilgili politikalarının en büyük destekçisi olmuştur (Delican, 2006, 27–29).



Eğitim sistemi de, 1980’li yıllar sonrasında günümüze değin geçen tarihsel süreçte egemen olan bu ekonomi politik iklimden nasibini almıştır. Eğitim sistemi 1980 sonrası süreçte, uluslararası sermaye kuruluşlarının (Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (DB), Avrupa Birliği (AB)) dayattıkları yapısal uyum programları çerçevesinde uygulanan neoliberal politikalar yolu ile yeniden dizayn edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, her düzeydeki eğitimin amaç ve içeriği sermayenin talepleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmış, eğitimin finansmanında devletin payı giderek azaltılmış ve eğitimde zelleştirme politikaları devreye sokulmuştur (Sayılan, 2006). Böylelikle 1980’li yıllarla birlikte sermayenin işine yarayan ve bireysel çıkarları en çoğa çıkarmaya odaklanan bir eğitim sistemi egemen olmaya başlamıştır (Ercan, 1999, 50).

Bireysel çıkarların enoklaştırılmasına yönelik girişimlerde insan sermayesi kuramı kendisine en çok başvurulan ‘bilimsel dayanak’lardan birisi olarak bu dönemde kullanılmıştır. Diğer yandan özellikle 1960’lı yıllarda ulus devletlerin eğitime daha çok finansman sağlamasının bir gerekçesi olarak kullanılan insan sermayesi kuramı, 1980’li yıllardan sonra özelleştirmelerin bir gerekçesi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Neoliberalere göre özel olan her şey iyi iken, kamuya ait olan her şey ise kötüdür. Bu bağlamda okulların da içerisinde yer aldığı kamu kurumları, kendisine aktarılan finansman kaynaklarının maliyet-fayda analizlerini göz ardı ederek verimsiz şekilde kullanan “kara delik”lerdir. Oysaki tüm insanlar kendi kişisel yararlarını azami ölçüde maksimize etmeye çalışan rasyonel bireylerdir. Kamusal eğitim bu bağlamda eğitim yolu ile gelecekteki kazançlarını maksimize etme çabasındaki rasyonel bireylerin rasyonel tercihlerini sınırlandırmaktadır (Apple, 2004, 99). Bu nedenle eğitimde özelleştirmeler, rasyonel tercih yapacak öğrencilerin “tercih özgürlükleri”ni arttıracak ve en doğru karar vermelerinin önünü açacak bir politika olarak insan sermayesi kuramı ile ilişkilendirilerek meşrulaştırılmaya çalışılmıştır.

Neoliberal politikaların en görünür yanlarından birisi, devletin, kamusal eğitime ayırdığı kaynakları kısması ve özel sektörün eğitime dâhil olmasını desteklemesi olarak görünürken, diğer yönü ise kamusal eğitim veren okullardaki eğitimsel süreçlerin de bizzat piyasa mantığına göre yeniden şekillendirilmesidir. Bu bağlamda Apple’a (2004, 104) göre, eğitime yönelik

neoliberal politikaların ikinci bir boyutu ise, genel olarak eğitim sistemlerinin meslekileştirilmesine yönelik girişimlerin artışıdır. Dolayısı ile ilgili süreçte mesleki teknik eğitimdeki genel değişimler, küresel işbölümü içerisinde sermayenin rekabet gücünün arttırılmasına yönelik söylemlerle iç içe geçecek biçimde bir yandan mesleki teknik ortaöğretimin tüm eğitim sistemi içerisindeki payının arttırılması, diğer yandansa bizzat mesleki teknik ortaöğretimin piyasa koşulları içerisinde daha çok eklemelenmesine, bir başka ifade ile emek süreçlerini daha çok içermesine yönelik baskılar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu değişimlere yönelik kurucu söylem ve politikalar, belirgin biçimde gerek kalkınma planlarından, gerek milli eğitim şûralarından, gerekse yasal değişikliklerden açıkça görülebilir.

1980 sonrası kalkınma planları ile milli eğitim şûraları incelendiğinde, emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizlerin belirgin biçimde, küreselleşme süreçleri dikkate alınarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizler, sadece ulusal insan gücü gereksinimleri bağlamında değil, özellikle Avrupa Birliği'ndeki emek gücü arzlarına yönelik tahminler bağlamında ele alınarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Örneğin Yedinci Kalkınma Planı'nda şu değerlendirmeler yapılmıştır:

Mevcut AB ülkeleri ve 2000 yılına kadar birliğe dâhil olması beklenen ülkelerin 1992 yılında toplam 198,2 milyon kişi olan işgücü arzlarının 2000 yılında 203,2 milyon kişiye ulaşması, ancak daha sonra azalma eğilimine girerek 2030 yılında 189,9 milyon kişiye düşmesi beklenmektedir. Bu işgücü açığının diğer Avrupa ülkeleri tarafından karşılanması güç görünmektedir... İyi yetiştirilmiş insan kaynağımız, bir taraftan giderek dünyaya daha fazla açılan ülkemizin rekabet gücünün artırılmasını sağlarken, diğer taraftan Avrupa Birliği'nin yarattığı katma değerden daha fazla pay alabilmeyi mümkün kılacaktır (DPT, 1995, 22).

Eğitim sisteminin özellikle ulusal emek gücünün küresel işbölümü içerisindeki konumuna göre yeniden yapılandırılması, 1980 sonrası dönemin en belirgin yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Emek gücünün yeniden üretimine yönelik olarak bu dönemde ortaöğretim seviyesinde özellikle mesleki teknik ortaöğretim işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Çevre ülke olarak yabancı sermayeye ucuz emek gücü deposu olarak işlev vererek kendisini cazip kılmayı hedefleyen Türkiye'de bu anlamda mesleki teknik ortaöğretim, ucuz emek gücünün disipline edilmesi ve nitelikli hale getirilmesi için işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Bu dönemde yoğun biçimde mesleki teknik ortaöğretimin bütün ortaöğretim içerisindeki payının arttırılmasına yönelik

söylemler kalkınma planlarında yer almıştır. Örneğin, ilgili dönemdeki Dördüncü (DPT, 1979, 433–434), Beşinci (DPT, 1984, 139), Altıncı (DPT, 1989, 295), Yedinci (DPT, 1995, 29) ve Sekizinci (DPT, 2000, 84) Kalkınma Planları'nda, mesleki teknik ortaöğretime emek gücünün yeniden üretimine yönelik ihtiyaçları karşılamak üzere daha fazla ağırlık verilerek tüm ortaöğretim içerisindeki payının artırılacağına yönelik kararlar alınmıştır.

1980 sonrasında mesleki teknik ortaöğretime yönelik söylem ve uygulamaların önemli bir diğer boyutunu ise, bu okulların sayısal olarak genel ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasının yanında bu eğitim kurumlarındaki eğitimsel süreçlerin, sermayenin ihtiyaçlarına daha doğrudan yanıt verebilecek biçimde yeniden inşası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle mesleki teknik ortaöğretim okullarında açılacak programların sermayenin istemleri doğrultusunda belirlenmesi, eğitim programlarının, esnekleşen üretim süreçlerine uyum gösterecek biçimde esnek bir yapıya kavuşturularak modüler sisteme geçilmesi ve işletmelerde meslek eğitimine (staj) yönelik söylemlerin kalkınma planlarında öne çıktığı dikkat çekmektedir. Örneğin bu dönemdeki birçok kalkınma planında mesleki teknik ortaöğretim programlarının esnekliğe olanak tanıyacak biçimde modüler hale getirileceğine ilişkin kararlar alınmıştır (DPT, 1979, 433; DPT, 1995, 29; DPT, 2006, 84). Bu yönde kalkınma planlarında alınan kararlarda, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi sürecinde özellikle sanayi ile işbirliği yapılacağı belirtilmiştir. Bu anlamda sermayenin talepleri doğrultusunda sadece eğitim programlarının niteliği değil, aynı zamanda bir anlamda mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin daha çok emek süreçlerini içermesine yönelik vurguların ilgili dönemde yoğunlaştığı ifade edilebilir. Yedinci Kalkınma Planı, 80'li yıllardan günümüze değin kalkınma planlarında mesleki teknik ortaöğretime yönelik devletin bakış açısını özetleyen özgün bir örnek olarak gösterilebilir:

Gelişen toplumumuzun, yaşadığımız teknoloji çağının ve günümüzde gözlenen globalleşme ve entegrasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde bilgi kadar, hatta ondan daha fazla, doğrudan mesleğe yönelik beceri, iş teknikleri ve çabuk uyum yeteneği gibi yeni donanımları ön plana çıkarmakta, bu ise genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitimi yapılanmasını zorunlu kılmaktadır. Meslek eğitiminin yeniden yapılanmasında temel ilke, işyeri- okul bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir meslek eğitimi sisteminin, örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde uygulanmasını temin etmek olacaktır (DPT, 1995, 27).

Yukarıdaki söylem incelendiğinde, küreselleşme olgusunun mesleki teknik ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasının temel gerekçesi olarak gösterildiği görülmektedir. Küreselleşme süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlardan bahsedilmekte ancak bu ihtiyaçların temel olarak hangi toplumsal sınıfın/grubun ihtiyaçları olduğu belirtilmemektedir. Küreselleşmeye bağlı olarak nitelikli insan gücü yetiştirme sürecinde “bilgi” den daha önemli olarak mesleğe yönelik beceri, uyum kabiliyeti vb. kişilik özelliklerinin öne çıktığı vurgulanmakta ve bu yöndeki eğitimin adresi olarak mesleki teknik ortaöğretim gösterilmektedir. Bu ifadeler, bir yandan daha önceki bölümlerde değinilen meslek dersi/kültür dersi ayırımına ve aslında onun da altında yatan kafa emeği/kol emeği ayırımına ilişkin anlayışın sürekliliğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan ilgili ifade, emek gücünün yeniden üretiminin aslında salt teknik becerilerin elde edilmesi ile ilgili bir şeyden çok daha fazla bir içeriğe sahip olduğunun da açık bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu anlamı ile emek gücünün yeniden üretimi, bir anlamda emek gücünün değişen emek süreçlerine uyum gösterecek biçimde disipline edilerek ‘uyumlu çalışanlar’ haline getirilmesi olarak adlandırılarak mesleki teknik ortaöğretimin işlevi de bir anlamda tarif edilmektedir. Her ne kadar ilgili yaklaşım 1960–1980 arasında da açıkça ifade edilse de, 1980 sonrasındaki bu söylemin ayırt edici özelliği, öğrencilerin uyumlu olması beklenen emek gücü piyasalarının ve emek süreçlerinin kendileri aleyhine giderek kuralsızlaşmış olmasıdır. 1980 sonrası dönemde emek gücü piyasalarında, işgücünün ucuzladığı, emek süreçlerindeki emekçilerin yasal haklarının esnetildiği, kuralsız çalışmanın dayatıldığı, çalışma yerinin, çalışma sürelerinin ve çalışma konusunun esneklik kapsamında belirsizleştiği, kamusal istihdamın giderek azaldığı, işsizliğin giderek yükseldiği hatırlanıldığında, öğrencilerden beklenen “uyum”un açıkça her türlü eşitsizliğe itaat olduğu belirtilebilir. Bu anlamda 1980 sonrasında mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretimi, temel olarak itaatın önceki dönemlere göre çok daha fazla dayatıldığı bir bağlamın parçasını oluşturmuştur.

Son olarak, neoliberal politikalar bağlamında eğitimin sermayeleşmesinin salt özelleştirmeler biçiminde olmadığına yönelik iyi bir örnek olacak biçimde, mesleki teknik ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasının işyeri-okul ilişkisinin ötesinde, işyeri-okul bütünlüğüne

dayalı olması gerektiği dile getirilmektedir. “İşyeri-okul bütünlüğü” ifadesi, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin emek süreçleri olarak yapılandırılmasına yönelik yeni bakış açısını net olarak ifade etmektedir.

Mesleki teknik ortaöğretim, artık net biçimde hem okul hem de işyerinde daha çok emek süreçlerini içeren bir yapıya sahip olacak şekilde tasarlanmaktadır. İşyerlerinde öğrencilerin işletmelerde staj uygulaması ile fiili olarak işçilik yapmasına yönelik kararlar (DPT, 1995, 27; DPT, 2000, 85) bu tasarımın bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu yönde kalkınma planlarında alınan kararlarda, öğrencilerin işletmelerdeki ‘eğitim’lerinin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesinde işletme ve meslek kuruluşlarının aktif olarak rol almasına yönelik ilgili yasalarda düzenleme yapılacağı vurgulanmıştır (DPT, 1995, 27). Böylelikle işletmeler bağlamında bizzat sermayedarlara öğrencilerin eğitimlerinin bir bölümünü planlama, yürütme ve denetleme hakkı tanınacağı ifade edilmektedir. Diğer yandan okul içerisinde gerçekleşen eğitimsel süreçlerde de özellikle döner sermaye çalışmalarının yoğunlaştırılarak okulların küçük birer fabrika olarak işlev görmesine yönelik ilgili dönemdeki kalkınma planlarında (DPT, 1979, 433–434; DPT, 1984, 144) alınan kararlar da ilgili tasarımın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi kalkınma planlarındaki ilgili kararlarla, fiili çalışma/emek süreçleri ile eğitimsel süreçler ayrımının giderek bulanıklaştırılması ve bir anlamda yok edilmesi hedeflenmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki teknik ortaöğretim okullarında öğrencilikle işçilik, öğretmenle usta, okulla işyeri ayrımı, 1980 sonrası dönemde giderek daha yoğun biçimde, ‘aşılması gereken bir sorun’ olarak ele alınmıştır.

1980 sonrasında günümüze değin kalkınma planlarında mesleki teknik ortaöğretime ilişkin söylemlerin büyük bir bölümü, teknolojik değişimler/işbölümünün ulaştığı aşama vb. teknolojik determinist ve sonuç olarak ekonomist bir dille sahiptir. Ancak ilgili dönemdeki kalkınma planları incelendiğinde ilk defa mesleki teknik eğitimin ortaöğretim bölümü, incelenen diğer tarihsel dönemlerde olmayan bir biçimde, ekonomiyle doğrudan ilişkilendirilmeyen bir bağlamda “üniversiteler önündeki yığılma”yı önleyecek bir mekanizma olarak tarif edilmiştir. Örneğin Beşinci Kalkınma Planı’nda;

Plan döneminde örgün ve yaygın meslekî ve teknik liseler, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacaktır...(DPT, 1984, 143)

ifadeleri ile mesleki teknik ortaöğretim, öğrencilerinin kısa yoldan “çalışma hayatına atılması”nı sağlayarak yükseköğretim önündeki yığılmayı engelleyecek bir mekanizma olarak tasvir edilmektedir. Yedinci Kalkınma Planı’nda ise,

Eğitim ve öğretimde ilköğretimin ikinci kademesinden başlamak üzere etkin bir yönlendirme sisteminin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme arzusunun doğurmakta ve üniversite önünde yığılmalara neden olmaktadır. Üniversitelerdeki kapasite yetersizliği de buna eklenince yığılmalar her geçen yıl daha da artmaktadır. Üniversiteye girme ümidiyle bir kaç yılını özel dersanelerde harcayan öğrenci üniversiteye de giremediği takdirde herhangi bir mesleğe sahip olmadan hayata atılmaktadır. Bu durum kaynak ve zaman israfına sebep olmaktadır (DPT, 1995, 25)

şeklinde bir değerlendirme yapılarak, şu sonuca ulaşılmaktadır:

Ortaöğretimden üniversiteye yönelme sürecini yeniden düzenleyebilmek, üniversite önündeki aşırı yığılmayı önlemek ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirebilmek amacıyla, yükseköğretim öncesinde ve ortaöğretim kademesinde yoğun şekilde faaliyet gösteren özel dersanelerin mesleki ve teknik eğitime yönelmeleri ve uygun olanların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu oluşturmaları desteklenecektir (DPT, 1995, 28).

Yedinci Kalkınma Planı’ndaki ifadeler topluca değerlendirildiğinde, devletin ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin eğitimlerine yükseköğretimde devam etme arzusunun bir sorun olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu anlamda mesleki teknik ortaöğretim yine, öğrencilerin yükseköğretime erişme yönündeki ‘sorunlu arzular’ını engelleyerek onların zaman ve kaynak israfına uğramamalarını sağlayacak bir mekanizma olarak kurgulanmaktadır. Böylelikle şu öneri getirilmektedir: ‘Daha başından yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olacak öğrenciler neden paralarını yükseköğretime erişebilmek için dersanelere harcasınlar ki? Bu sadece para ve zaman kaybı anlamına gelir. Paranızı ve zamanınızı özel mesleki eğitim kurumlarına (ortaöğretim ve yükseköğretim) dönüştürülecek bugünün dersanelerine harcayın. Böylelikle geleceğe yatırım yaparsınız’. Yükseköğretim önündeki yığılmaların temel nedeni olarak mesleki teknik ortaöğretimin gösterilmesine yönelik bu kavrayış sonraki kimi kalkınma planlarında da tekrarlanmıştır. Örneğin Sekizinci Kalkınma Planı’nda yine benzer ifadeler tekrarlanmıştır:

Ortaöğretimde etkili bir yönlendirme sisteminin bulunmaması ve özellikle mesleki teknik eğitim ve sanayi arasındaki işbirliğinin yeterince geliştirilememesi sebebiyle yükseköğretim kurumları önündeki yığılmalar devam etmiştir (DPT, 2000, 81).

Diğer yandan kısa yoldan hayata atılacak olan ve boş yere yükseköğretime erişme arzusu duyan öğrencilerin toplumsal aidiyetlerine ilişkin herhangi bir betimleme yapılmaması dikkat çekicidir. Bir başka ifade ile 1980'li yıllarla birlikte, devlet açık biçimde kimi öğrencilerin yükseköğretime değil, 'kısa yoldan çalışma hayatı'na atılmasını isteyip, bu anlamda rasyonel karar verici olarak öğrencilerin 'rasyonel tercihleri'ni şekillendirme konusunda belirgin biçimde etkide bulunarak "taraf" olduğunu belli ederken, bu öğrencilerin kim olduğu sorusunu ise, bir anlamda fırsat eşitliği koşullarında öğrencilerin 'akademik sermaye'lerini yarıştırdıkları "öğrenci seçim piyasası"nın 'tarafsız' mekanizmaları ile açıklayarak bu konuda taraf olmadığı şeklinde açıklamaktadır. Oysaki görüldüğü gibi, bir anlamda eğitim arzını manipüle ederek, dolaylı yoldan da olsa talep üzerinde baskı yaratmaya çalışmaktadır.

1980 sonrası milli eğitim şüralarında mesleki teknik ortaöğretime yönelik söylem ve alınan kararlar irdelendiğinde kalkınma planlarındaki söylem ve kararlarla ile büyük ölçüde benzerlik taşıdığı görülmektedir. 1980 sonrası dönemde toplam dokuz adet şüra toplanmıştır. Özellikle 12. Şüra ile 15., 16., 17. ve 18. şüralarda mesleki eğitime yönelik oldukça geniş yer ayrıldığı gözlenmektedir. Kalkınma planlarında olduğu gibi milli eğitim şüralarında da neoliberal politikalar genel olarak tüm eğitim sistemine ve konu özelinde mesleki teknik ortaöğretime yönelik alınan kararları biçimlendiren temel zemini oluşturmuştur. Nitekim 1988 yılında toplanan 12. Milli Eğitim Şurası'nda, Türkiye'de yaşanan toplumsal değişimlere bağlı olarak eğitim sisteminin de yeniden reforme edileceği, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celâl Güzel tarafından şûrayı açış konuşmasında şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1988):

XII. Millî Eğitim Şûrası'nı çok çeşitli ihtiyaçlarla, zaruretlerle ve sebeplerle toplamış bulunuyoruz. Bir defa, Türkiye'de, 1982'den 1988'e kadar geçen 6 yıllık dönem içinde gerçekten büyük bir ekonomik ve sosyal yapı değişikliği meydana gelmiştir. Özellikle Birinci ve İkinci Özal Hükûmetleri döneminde, son 5 yıldır, şurası inkâr edilemez bir gerçektir ki, birçok problemlere ve sıkıntılara rağmen, ekonomik ve sosyal bakımdan çok önemli adımlar atılmış, atılımlar yapılmış ve ciddi uzun vadeli tedbirler alınmıştır. Gerçekten, o zamandan bu yana bazı ekonomik ve sosyal göstergeler değerlendirildiğinde, Türk iktisadi hayatının ve toplum yapısının gittikçe hızla değiştiğini görmekteyiz. Eğitim de, toplum sistemlerinin en önemlilerinden birisini, belki de en önemlisini teşkil etmektedir. İşte aradan geçen bu 6 yıl, Türkiye'de eğitim sisteminin birçok meseleleriyle birlikte tekrar gözden geçirilmesini gerektirmiştir.

12. (MEB, 1988), 15. (MEB, 1996), 16. (MEB, 1999), 17. (MEB, 2006) Milli eğitim şüraları toplu olarak değerlendirildiğinde, özellikle ortaöğretime

yönlendirme başlığının daha önceki şüralarla karşılaştırıldığında çok daha ayrıntılı olarak irdelendiği görülmektedir. Bu anlamda, devletin kalkınma planlarında öğrencilerin ağırlıklı olarak mesleki teknik ortaöğretime yönlendirilmesi isteğinin etkileri, ilköğretimden ortaöğretime geçiş aşamasına daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Ancak 1980 öncesi şüralarda öğrencilerin hangi tür eğitime gideceklerini daha çok öğrencilerin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde ele alan ve bu anlamda görece tarafsız anlayışın belirgin bir biçimde taraf olma yönünde değiştiği gözlenmektedir. 12. Milli Eğitim Şurası'nda (MEB, 1988) öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişleri konusunda “Öğrenci velilerinin, çocuklarının durumu ve yönelmesi yararlı olacak meslek ve bilgi alanları konusunda aydınlatılması”, “Ortaöğretim kurumlarında; görevler yerine getirilirken, öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçları arasında denge sağlanması” şeklinde kararlar alınmıştır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin devam edecekleri ortaöğretim türünün belirlenmesine yönelik açıklamalar belirgin biçimde ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçlarının göz önüne alınacağı şeklinde söylemler öne çıkmıştır.

Mesleki teknik ortaöğretimin sermaye ile doğrudan ilişkilenebilmesine yönelik neoliberal politikalara ilişkin kalkınma planlarındaki yaklaşım açık biçimde 1980'li yıllardan günümüze değin toplanan milli eğitim şüralarına da yansımıştır. Örneğin On İkinci Milli Eğitim Şurası'nda (MEB, 1988), “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğretim programlarının; çevrenin ve iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak ve sürekli bir şekilde geliştirilmesi”, “mesleki teknik öğretim kurumlarının insan gücü istihdam ilişkileri çerçevesinde tarım, endüstri ve hizmet sektörleri ile gerekli iş birliğinin sağlanması”na yönelik kararlar alınırken, On Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda (MEB, 1996), “meslek eğitiminin geliştirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi ve finansmanı konularında iş hayatı ve meslek kuruluşlarının etkin katılımını sağlayacak bir yapının esas alınması” kararlaştırılmıştır. On Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda (MEB, 1999) ise, mesleki ve teknik eğitimdeki temel yaklaşımın, “sadece istihdam beklentisine değil, istihdam talebine ve beklentisine yanıt verecek iş gücünü yetiştirme anlayışı üzerine” oturtulacağı, bunun başlıca yolunun ise, “iş piyasasının insan gücü gereksinimlerini yerel düzeyde değerlendirilerek istihdama yönelik eğitim uygulamalarına yönelmekten”



geçtiği, bu nedenle “mesleki eğitim açısından bölgesel gereksinimler ve geleceğe dönük gelişme eğilimleri”nin incelenerek, “yeni programların oluşturulmasında yerel ve bölgesel gereksinim ve düzenlemeler”in öne çıkartılması gerektiği dile getirilmektedir.

Mesleki teknik ortaöğretimin sermayenin istemlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bu genel betimlemeler, mesleki teknik eğitim veren özel okulların açılması biçiminde bizzat sermayenin kendi okullarını devlet teşvikiyle açması şeklinde, ya da mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin işletmede beceri eğitimi, döner sermaye vb. uygulamalar yolu ile piyasa ilişkileri içerisinde tanımlanması biçiminde farklı biçimlerde ya özel girişimlerin teşviki ya da doğrudan mesleki teknik ortaöğretimin piyasalaşması biçiminde somutlaşabilmektedir. Mesleki teknik eğitim veren özel okulların açılması ile ilgili olarak şuralarda, “Devletin yönetim ve gözetimi altında, vakıf dışında da, özel sektöre devlet tarafından her türlü özendirici” teşviklerin sağlanarak “yüksekokul, özellikle meslek kazandıracak yüksekokul açma imkânı tanıyacak hukuki düzenlemelerin” yapılacağı, (MEB, 1988), “Ortaöğretim veren özel öğretim kurumların “mesleğe yönelik program uygulamaları”nın özendirileceği (MEB, 1996) şeklinde, kararlar alınmıştır. Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin emek süreçlerine dönüşümüne yönelik olarak, bir yandan okul içerisinde döner sermaye uygulamalarını teşvik edecek, diğer yandansa işletmelerde meslek eğitimine yönelik düzenlemelere ilişkin birçok karar alınmıştır. Aynı zamanda öğretim programlarının modüler hale getirilmesine ilişkin kararlar da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, döner sermaye işletmelerinin iyileştirilmesi”, “kârlarının özel bir fonda toplanarak eğitim mahallinde doğrudan kullanılabilir hale getirilmesi” (MEB, 1996), “döner sermaye sisteminin “öğrencilere gerçek iş tecrübesi kazandıracak şekilde” geliştirilmesi”ne (MEB, 1999) yönelik kararlar alınmıştır. İşletmelerde beceri eğitime yönelik olarak yasal düzenlemelerin yeniden sermayenin istemleri doğrultusunda düzenleneceğine ilişkin kararlar alınmış, ayrıca mesleki teknik ortaöğretim sisteminde modülerleşmeye gidilmesi ve mesleki teknik ortaöğretimin tüm eğitim sistemi içerisindeki oranlarının %65’e çekilmesi istenmiştir (MEB, 1988; MEB, 1993; MEB, 1996).

1980 sonrası dönemde mesleki teknik ortaöğretimi neoliberal politikalar bağlamında yeniden düzenlemeye yönelik olarak kalkınma planları ve milli

eğitim şüralarında alınan kararların önemli bir bölümü birçok yasal düzenleme ile fiili olarak hayata geçirilmiştir. Bu yöndeki en önemli yasal düzenlemelerin başında ise, 5 Haziran 1986 yılında “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu” ismi ile yasalaşan, adı sonradan 29 Haziran 2001 yılında 4702 sayılı kanunla yapılan değişiklikle “Mesleki Eğitim Kanunu” olarak değiştirilen 3308 sayılı kanun gelmektedir. İlgili yasa son olarak 25.02.2011 tarihinde kanunlaşan 6111 sayılı torba kanunla yapılan değişiklikler sonrasında son halini almıştır. Bu anlamda kanunun irdelenmesi, 1980 sonrasında mesleki teknik eğitime ilişkin söylem ve uygulamaların somut olarak ne anlama geldiğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Kanunu özel kılan yönü, mesleki teknik eğitimi sermayeye birçok açıdan eklemleyerek eğitimin piyasalaşmasının önünü açmasıdır. İlgili kanunun (MEB, 1986) özellikle mesleki teknik eğitimle ilgili kimi yönleri şu şekilde aktarılabilir:

Kanunun birinci maddesinde amacı “çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemektir” şeklinde tarif edilmiştir (MEB, 1986, 7). Bu anlamda kanun salt örgün eğitimi değil, yaygın eğitimi de kapsayacak biçimde bütün mesleki teknik eğitimi düzenlemekte ve Mesleki Eğitim Kurulu’nun belirleyeceği mesleklerde, kamu ve özel sektöre ait kurum, kuruluş ve iş yerleri ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitim ve öğretimi kapsamaktadır.

Kanunla, gerek kalkınma planlarında gerekse milli eğitim şüralarında mesleki teknik eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde sermaye ile işbirliğine gidilmesi yönündeki istemler karşılığını bulmuş ve bu amaçla “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu” kurulmuştur. Bu kurulun amacı, “Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek” (Madde 4) olarak tarif edilmiştir (MEB, 1986, 8). Kurulda çeşitli bakanlıklardan müsteşar yardımcıları ve genel müdürler ve mesleki eğitim alanında görevlendirilecek Yükseköğretim Kurulu temsilcisi olmak üzere devlet temsilcilerinin dışında, Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi, Türkiye Ticaret, Sanayi, Deniz Ticaret

Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi, en çok işvereni temsil eden İşveren Sendikaları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi, Bankalar Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi Türkiye Serbest Muhasebeciler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirleri Odaları Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi olmak üzere sermaye temsilcileri ve sadece bir adet en çok işçiyi temsil eden İşçi Sendikaları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi olmak üzere işçi sendikalarından temsilci yer almaktadır (MEB, 1986, 8). Komisyon üyelerinin dağılımını incelendiğinde komisyonun büyük oranda devlet ve sermaye temsilcilerinden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda, mesleki eğitim süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi ve denetlenmesinde öncelikli aktörler 1980 sonrasında devlet ve sermaye olarak yasal biçimde tanımlanmış olmaktadır. Benzer biçimde mesleki eğitimin daha çok yerel sermaye odaklarına yanıt verebilmesine yönelik istemler de yine ağırlıklı olarak üyeleri devlet ve sermaye sınıfının temsilcilerinde oluşturulacak biçimde “İl Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu” (MEB, 1986, 9–10) da oluşturulmuştur.

Kanunun 18. Maddesi ile “İşletmelerde Meslek Eğitimi” adı altında, örgün eğitim kurumlarında gerçekeştirilen mesleki teknik eğitimin bir bölümünün zorunlu olarak sermaye kuruluşlarında gerçekeştirilmesi “50 ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır” (MEB, 1986, 12) hükmü ile güvence altına alınmıştır. Diğer yandan 6111 sayılı torba kanunun 62. Maddesiyle (Resmi Gazete, 2011), 3308 sayılı kanundaki elli kişi ve daha fazla personel çalıştıran işletme ifadesi on kişi ve daha fazla şeklinde değiştirilerek, çoğunlukla enformel çalışma şartlarının geçerli olduğu küçük işletmelerde de öğrencilerin beceri eğitimi almasının önü açılmıştır. Kanunun en önemli yönlerinden birisi ise, “İşyeri şartlarına Uyuma” başlığı altında tanımlanmıştır. Buna göre kanunun 21. Maddesi ile “İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler, işyerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar” (MEB, 1986, 12) hükmü getirilmiştir. Bir başka ifade ile öğrencilerin çalışma şartlarında oluşabilecek her türlü soruna karşın ‘uyumlu’ ve “disipline edilmiş” olmaları ve sermaye karşısında korumasız kalmaları yasal olarak güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Beceri eğitimi adı altında fiili olarak çalıştırılacak bu öğrencilerin sermaye karşısında korunaksız kılınmasının bir diğer boyutunu ise, örgütlenme ile ilgili konularla ilişkilidir. Buna göre ilgili kanunun 22. Maddesi ile öğrencilerin işyerinde olabilecek herhangi bir greve katılamayacakları ve böyle bir durumda okullarında eğitim alacakları hükme bağlanmıştır (MEB, 1986, 13). Her ne kadar bu öğrencilerin işçi değil öğrenci oldukları iddia edilebilirse de öğrenciler tam zamanlı olmasa da fiili olarak emek süreçlerinin içerisine girmektedirler. Nitekim kanunun 19. Maddesinde öğrencilerin “İşletmelerde uygulanacak ağır ve tehlikeli işlerde yapılacak eğitim dâhil meslek eğitimi programları Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulunun görüşü alınarak Bakanlıkça tespit edilir” (MEB, 1986, 12) şeklindeki hükmü irdelendiğinde, öğrencilerin en ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılması önünde “öğrenci” vasfının bir koruma sağlamadığı anlaşılabilir.

Kanunun 25. Maddesi, işletmelerde beceri eğitimi adı altında çalışan öğrencilerin ücretlerini düzenlemiştir. Buna göre “Aday çırak, çırak ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere ödenecek ücret ve bu ücretlerdeki artışlar; aday çırak veya çırağın velisi veya vasisi veya kişi reşit ise kendisi; öğrenciler için okul müdürlüğü ile işyeri sahibi arasında Bakanlıkça belirlenen esaslara göre düzenlenecek sözleşme ile tespit edilir” şeklinde bir düzenleme yapıldıktan sonra, bu ücretin asgari ücretin %30’undan az olamayacağı belirtilmiştir (MEB, 1986, 13). Ancak yine 6111 sayılı “Bazı Alacakların Yapılandırılması İle Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” isimli torba kanunun 64. maddesi (Resmi Gazete, 2011) ile yapılan bir değişiklik ile “Ancak, işletmelerde meslek eğitimi gören örgün eğitim öğrencilerine, asgari ücretin net tutarının yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 30’undan, yirmiden az personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 15’inden, aday çırak ve çırağa yaşına uygun asgari ücretin yüzde 30’undan aşağı ücret ödenemez” şeklindeki düzenlemeler ilgili kanuna eklenmiştir. Görüldüğü gibi, 6111 sayılı torba kanunla bir yandan öğrencilerin çoğunlukla çalışma koşullarının elverişsiz olduğu küçük işletmelerde çalıştırılmasının yasal dayanağı oluşturulurken, aynı zamanda öğrencilerin alacakları ücretlerin de yarı yarıya düşürülmesinin yasal dayanağı sağlanmıştır.

Açıkça sermaye lehine birçok hükmü içeren bu kanunla aynı zamanda işletmelerin her yıl gelir veya kurumlar vergisinin %10'u oranında ödedikleri “Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu” payı'nın mesleki ve teknik lise öğrencilerine beceri eğitimi yaptırılmaları durumunda fona ödedikleri tutarın %50'sini teşvik primi olarak geri almaları (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 101) da güvence altına alınmıştır.

3308 sayılı kanun ilgili maddeleri ile sermayedarlara, işyerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorunda olan, hiçbir sendikal hakkı bulunmayan, net asgari ücretin %15 ile %30'nu vererek yarı zamanlı olarak çalıştırabilecekleri emek gücü kullanma olanağı verilmekte ve bunun yanında bu emek gücünü kullanmaları durumunda da teşvik primi ile ödüllendirilmektedir. Diğer yandan 3308 sayılı kanun mesleki teknik eğitimi planlama, geliştirme ve değerlendirme konusunda söz hakkı vermektedir. Böylelikle de sermayedarların kendi üretim alanları ile ilgili program içeriklerini belirlemede söz hakkı olmasının önü açılarak uzun dönemde vasıflı hale getirilmiş emek gücü ile olası işbaşında yetiştirme maliyetleri de kamusallaştırılmaktadır. Ayrıca mesleki teknik ortaöğretimden mezun öğrenci sayısının artması, işverenlerin, hâlihazırda işletmelerinde istihdam ettiği işçilerle herhangi bir problem yaşamaması durumunda, istihdam ettirdiği mevcut işçi ile aynı işi yapabilecek emek gücünün sayısını arttırdığı ölçüde istihdam edilmeyen potansiyel işçilere güvenilerek işverenin pazarlık gücünü arttıran “yedek işgücü ordusu” enstrümanının da güç kazanması anlamına gelecektir. Bu anlamı ile mesleki teknik eğitim sermaye için “rekabet gücünü artırıcı” en işlevsel eğitim kurumlarından birisini oluşturmaktadır.

3308 sayılı kanunla yukarıda açıklanan okul dışında sermaye ile ilişkilendirilen yönlerinin yanı sıra, bizzat okulda gerçekleştirilen eğitim süreçlerinin piyasalaşması ile ilişkili kimi yönleri de bulunmaktadır. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki döner sermaye uygulamaları her ne kadar 1938 yılında yasalaşan 3423 sayılı kanunla bu eğitim kurumları içerisinde yer alıyor olsa da, 3423 sayılı kanuna 3308 sayılı kanunun 43. Maddesiyle yapılan ilave ile döner sermaye işletmelerince sağlanan kârın üçte birinin, bu kârı sağlayan personel ve öğrencilere “katkıları oranında” üretimi teşvik primi olarak dağıtılması imkânı getirilmiştir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 89). Dolayısıyla 3308 sayılı kanun, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında döner

sermaye uygulamalarının çok büyük oranlarda artışına yol açmış ve bir anlamda bu okulları küçük birer fabrikaya dönüştürmüştür. Nitekim mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki döner sermaye tutarları irdelendiğinde bu durum açıkça görülebilmektedir (Çizelge 2).

**Çizelge 2. 3423 Sayılı Kanuna Tabi Döner Sermaye İşletmelerinin Yıllar İtibarıyla Sermaye Durumu**

Yıllar	Erkek Teknik Öğretim	Kız Teknik Öğretim	Ticaret Turizm Öğretim	Çıraklık ve Yaygın Eğitim	Diğer	Toplam
1985	193.559.160	22.177.212	2.600.000	240.498	533.289.578	751.866.448
1986	217.095.613	25.735.513	3.600.000	340.000	533.290.076	780.061.202
1987	1.371.150.000	133.400.000	28.821.192	17.600.000	1.587.000.000	3.137.971.192
1988	1.491.200.000	278.750.000	276.051.192	149.000.000	1.805.000.000	4.000.001.192
1989	1.804.200.000	464.250.000	416.050.000	310.500.000	2.005.000.000	5.000.000.000
1990	7.300.000.000	1.618.500.000	1.212.000.000	1.063.000.000	3.806.500.000	15.000.000.000
1991	11.200.000.000	3.620.500.000	2.413.500.000	1.709.000.000	6.057.000.000	25.000.000.000
1992	21.465.000.000	8.315.000.000	5.555.000.000	4.725.000.000	9.940.000.000	50.000.000.000
1993	21.670.000.000	8.420.000.000	5.635.000.000	4.845.000.000	9.430.000.000	50.000.000.000
1994	21.670.000.000	8.420.000.000	5.635.000.000	4.845.000.000	9.420.000.000	49.990.000.000
1995	21.670.000.000	8.420.000.000	5.635.000.000	4.845.000.000	9.420.000.000	49.990.000.000

Kaynak: MEB İşletmeler Dairesi Başkanlığı; Aktaran: Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 88.

Çizelge 2'den de görüldüğü gibi, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının döner sermaye hacmi 10 yıl içerisinde 751866448 TL'den, 4999000000 TL'ye çıkararak, yaklaşık 67 kat artış göstermiştir.

Gerek kalkınma planlarında, gerekse milli eğitim şüralarında, mesleki teknik ortaöğretimin genel ortaöğretim içerisindeki payının arttırılmasına yönelik alınan kararlar da, yasal düzenlemelerle karşılığını bulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5 Mayıs 2010 yılında yayınladığı 2010/30 no ve "Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi" konulu genelgede, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi için çalışmaların devam ettiği; "mesleki teknik eğitime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin, Anadolu lisesine dönüştürülmesi uygulamasının 2013 yılına kadar tamamlanacağı" belirtilmektedir (MEB, 2010). Bir başka ifadeyle, genel liselerin Anadolu Liseleri'ne dönüştürülmesi yolu ile kapatılması sonucunda, Anadolu liselerine sınavlar yolu ile gidiş hakkını kazanamayan öğrencilerin devam edebilecekleri okul seçeneği giderek kısıtlanmakta ve böylelikle bu öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretim okullarına devam etmesi bir anlamda zorunlu tutulmaktadır.

Mesleki teknik ortaöğretime yönelik 1980'li yıllardan günümüze en önemli yasal değişiklik süreçlerinden bir diğeri ise, bu okulların orta

bölümlerinin kapatılması ya da açılmasına yönelik tartışmalar çerçevesinde şekillenmiştir. Daha önceden belirtildiği gibi, 1960–1980 dönemine kadar genel olarak bu okulların ilkokula dayalı bölümlerinin “erken yaşta meslek seçimi”nin sakıncaları gerekçe gösterilerek kapatılması şeklinde bir anlayış egemendir. 1980’li yıllara gelindiğinde ise bu anlayışta bir değişiklik olduğu görülmektedir. İlk değişiklik 1987–1988 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 1987–1988 eğitim öğretim yılı içerisinde meslek liselerinin orta bölümleri, 21 Endüstri Meslek Lisesinin bünyesinde, “öğrencilerin daha gerçekçi olarak meslek seçebilmeleri amacıyla” açılmıştır (Akyüz, 2001, 338). Bu gelişme, mesleki teknik ortaöğretime yönelik öğrenci akışı ile ilgili olarak, daha önceki dönemlerdeki erken yaşta meslek seçimine yönelik kaygıların bir anlamda esnetilmesi yönünde bir karar olarak nitelendirilebilir. İkinci değişiklik ise, 1997–1998 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. 16.8.1997 tarihli “4306 Sayılı Kanun” (Resmi Gazete, 1997) ile ilköğretim sekiz yıl kesintisiz hale getirilmiş ve mesleki teknik öğretim okullarının orta bölümleri kapatılmıştır. Ancak ikinci değişiklik de 30.03.2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı kanunla (Resmi Gazete, 2012) yine değiştirilmiş ve 12 yıllık kesintili eğitim’e (4+4+4) geçilmiştir. Böylelikle mesleki teknik ortaöğretim okullarının en azından İmam Hatip Lisesi bağlamında ortaokul kısımlarının açılması önündeki yasal engeller kaldırılmıştır.

1980 yılından günümüze değin tarihsel süreçte mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçleri etkileyen yasal düzenlemelerden bir diğeri ise, mesleki teknik ortaöğretim mezunlarının yükseköğretime giriş sınavlarında kendi alanları ve alanları dışında bir bölüm tercih etmesi durumunda ortaöğretim başarı puanlarının çarpılacağı katsayıların ne olacağına ilişkin olarak şekillenmiştir. Temel olarak yükseköğretime girişte mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerini öğrenim gördükleri alanlara yönlendirmek için, bir başka ifadeyle alanları dışında başka bir bölümü seçmelerini cezalandırmak için yapılan düzenleme, benzer biçimde 1990’lı yılların sonunda günümüze kadar birçok değişikliğe uğramıştır. Katsayı uygulaması, 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının hemen ardından 1999 yılında uygulamaya sokulmuş ve 2009 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 21 Temmuz 2009 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) aldığı bir kararla katsayı uygulamasını kaldırmış, ancak açılan davalar sonucunda uygulamanın

kaldırılmasına ilişkin karara karşı, yürütmeyi durdurma kararı çıkartılmıştır. Ardından 17 Aralık 2009 tarihinde YÖK, bir anlamda katsayıları geri getiren ancak katsayıların alan seçimi ve alan dışı seçimi arasında değişen büyük farklılıkları oldukça düşük düzeylere çeken bir anlamda dolaylı yoldan da olsa kaldıran bir başka karar almıştır. Bunun üzerine yine davalar açılmış ve bu kararın da yürütmesi durdurulmuştur (Özdemir, 2010). Son olarak 2011 yılı içerisinde YÖK aldığı kararla, tüm adaylar için alan-alan dışı ayrımı yapılmadan katsayıları eşitleyerek bir anlamda dolaylı da olsa tekrardan katsayıları kaldırmıştır.

Kuruluş dönemlerinden günümüze kadar geçen tarihsel uygulamada mesleki teknik ortaöğretimin gelişimi, temel olarak ekonomik ve politik bağlamdan ayrıksı olarak irdelenemez. Yapılan incelemelerden de görülebileceği üzere, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretimin gelişimi, genel olarak devletin kurucu söylem ve uygulamalar bağlamında şekillenmiştir. Bu anlamda mesleki teknik ortaöğretim, devletin toplumsal sınıflarla ilişkilenimi dolayımında, özellikle sermaye sınıfının çıkarlarına uygun biçimde, kuruluşundan günümüze kadar emek gücünün yeniden üretimi bağlamında işlevsel kılınmıştır. 3308 sayılı kanuna ilişkin yapılan incelemeden de görülebileceği gibi, mesleki teknik ortaöğretim açık biçimde sermayenin, emek gücü piyasalarındaki kuralsızlaştırmalara itaat edebilecek “uyum kabiliyetine” sahip, ucuz ve itaatkâr emek gücü talebini karşılamak açısından önemli bir güce sahiptir. Dolayısıyla sermayenin “rekabet gücünü arttırıcı” bir faktör olarak gördüğü ucuz ve itaatkâr emek gücünün yeniden üretimine yönelik ihtiyaçlar, mesleki teknik ortaöğretimin gelişiminin temel unsurlarından birisi olmuştur. Bu anlamda ekonomik yeniden üretim kuramlarının ekonomik altyapı ve eğitimin gelişimi konusunda yaptığı vurguları ile eğitimin gelişimini sınıflar arasındaki güç ilişkileri bağlamındaki analizleri açısından, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretime yönelik analizlerde önemli bir açıklayıcı güce sahip olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretimin gelişimi, aynı zamanda ekonomik yeniden üretim kuramlarının kısıtlılıklarını ortaya koyması açısından da özgünlüklere sahiptir. Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim, ekonomik altyapıyla ilişkili çatışmaların dışında, yükseköğretime yönelik öğrenci erişimini manipüle edici bir argüman olarak sorunsallaştırılmış ve bu anlamda



işlevselleştirilmiştir. Devlet, belirgin biçimde “zaten yükseköğretime erişemeyecek” öğrencilerin devam edeceği ve böylelikle “yükseköğretim önündeki yığılmaları” azaltacak bir mekanizma olarak mesleki teknik ortaöğretime büyük bir anlam affetmiştir. Mesleki teknik ortaöğretimin tüm ortaöğretim içerisindeki payının arttırılmasına yönelik söylem ve uygulamalar bunun en iyi örneklerindedir. Bu çerçevede özellikle Weberci analizlerin, eğitimsel süreçleri farklı toplumsal sınıfların yüksek statülü toplumsal pozisyonlara erişim konusundaki mücadeleleri bağlamında yaptıkları analizler düşünüldüğünde, mesleki teknik ortaöğretimin yükseköğretime erişmeye çalışan farklı toplumsal sınıf/grupların yükseköğretime erişim “arzu”larını ve güçlerini manipüle edici bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Mesleki teknik ortaöğretim müfredat yapısı ve eğitim süreçleri, öğrencilerin mesleklerle ilgili düşüncelerini ve gelecek beklentilerini belirleyebildiği ölçüde, öğrencilerin yükseköğretime yönelik beklenti ve umutlarını da etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Diğer yandan mesleki teknik ortaöğretime devam eden öğrenciler, akademik eğitim alan öğrencilerin aksine, yükseköğretime giriş sınavlarında sorulan soruların ait olduğu derslerin yanı sıra sınavla hiç ilgili olmayan mesleki dersler ya da staj uygulamalarını eğitim süreçleri içerisinde almak durumundadırlar. Diğer yandan özellikle endüstri meslek liselerinde öğrenciler öğrenimlerinin son iki yılında haftanın sadece iki günü okulda ve geriye kalan üç gününü ise, işletmelerde fiili olarak çalışarak eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretim, içerdiği müfredat yapısı ve eğitim süreçleri ile öğrencileri işçiliğe kanalize ettiği oranda öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında başarılı olabilmeye şanslarını da etkileyebilmektedir. Bu anlamda mesleki teknik ortaöğretime devam edecek öğrenci sayılarının artması, mesleki eğitim yerine akademik eğitim alan öğrencilerin yarışacakları “rakip” sayısını ya da bu “rakip”lerin rekabet gücünü azalttığı ölçüde, mesleki eğitime devam etmeyen öğrenciler lehine bir avantaja yol açacaktır. Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin hangi toplumsal sınıf ya da gruplara üye oldukları sorusu önem kazanmaktadır.

Mesleki teknik ortaöğretimin Türkiye’deki gelişiminin yeniden üretim kuramları bağlamında bir diğer özgünlüğü ise, özellikle 2000’li yıllarla birlikte, siyasal tartışmalar bağlamındaki gelişimidir. Her ne kadar temel olarak

kapitalizmin gelişimi ve bu bağlamda neoliberal politikalar bağlamında gelişmiş ve şekillenmişse de, özellikle orta kısımlarının açılıp kapanması ya da “katsayı uygulaması”na yönelik tartışmalardan da görülebileceği gibi, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim, özellikle 1990’lı yıllarla birlikte, ekonomik bağlamın dışında, kültürel olarak nitelendirilebilecek güç ilişkilerinin yaşandığı bir “alan” olarak da tarif edilebilir. Gerek mesleki teknik ortaöğretim okullarının orta kısımlarının kapatılması/açılması gerekse yükseköğretime giriş sınavlarında uygulanan katsayı uygulamalarına ilişkin tartışmalar irdelendiğinde bu tartışmaların ve tartışmalar sonucunda alınan kararların temel olarak teknolojik/ekonomik bir bağlamı olmadığı kolaylıkla anlaşılabilir. İlgili iki tartışma konusunun temelinde yatan temel noktanın, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim içerisinde bulunan ve endüstriyel ya da teknik eğitimle temel olarak ilgisiz olan İmam Hatip Liseleri olması bu açıdan anlamlıdır. Dolayısıyla Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim, salt sınıfsal çatışmaların değil, aynı zamanda toplumdaki farklı etnik/dinsel/cinsel/politik güç ilişkilerinin de “oyun alanı”dır.

Devletin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin söylem ve uygulamaları topluca değerlendirildiğinde, bu söylem ve uygulamaların açık biçimde işlevselci kuramlara dayandığı görülmektedir. İlgili söylemlerde toplum, aralarında temel olarak çıkar uzlaşması olan bir alan olarak tanımlanmış ve bütün düzeylerde mesleki teknik eğitim bu bağlamda analiz edilmiştir. Mesleki teknik eğitim, “sanayi”, “ekonomi”, “piyasa”, “teknoloji” vb. kavramsallaştırmaların ihtiyaçları bağlamında çözümlenirken, bu kavramların ne olduğuna/hangi toplumsal aktörlere işaret ettiğine ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Bir başka anlatımla bir aktör olarak sermaye sınıfı, ilgili kavramlar kullanılarak görünmez kılınmıştır. Diğer yandan fırsat eşitliği ve meritokratik değerlere atıf yapıldığı ölçüde, öğrencilerin hangi toplumsal sınıf ya da gruptan bireyler olduğuna ilişkin tartışmalara girilmemiş ve dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretimin güç ilişkilerindeki bağlamının analizi göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin hangi sınıf/gruplara ait olduğuna ilişkin bir açıklama yapılmadığı gibi temel olarak öğrenciler, eğitimsel süreçler yolu ile kârlarını maksimize etmeye ve kendilerini emek gücü piyasalarında belirli pozisyonlara taşıyacak “sermayelerini” arttırmaya çalışan, eğitimsel kararlarını kendisi

verebilen, bu anlamda tüm eğitimsel seçeneklere ilişkin tam bilgiye sahip, rasyonel karar vericiler olarak kabul edilmişlerdir.

Kurucu söylemler belirgin biçimde insan sermayesi kuramına dayalı oldukları ölçüde, emek gücü piyasalarının uyguladığı etnik/dinsel/cinsel vb. ayrımcılıkları da göz ardı etmektedir. Örneğin emek gücü piyasalarında aynı eğitim seviyelerine sahip olmalarına karşın, cinsel işbölümünden dolayı kadınlara yönelik istihdam ve ücret politikalarında görünür ayrımcılıklar süregitmektedir. Nitekim mesleki teknik ortaöğretim kurumları da bu cinsel işbölümünü yansıtacak biçimde, Erkek Teknik ve Kız teknik Eğitim okulları olarak yapılanmıştır. Diğer yandan kurucu söylemler, yine bu çerçevede eğitim ile istihdam arasında doğrudan bir bağ kurduğu ölçüde de istihdam yapılarına ilişkin yapısal ilişkisellikleri perdelemektedir. Nitekim, emek gücü piyasalarını sadece eğitim değişkeni üzerinden anlamlandırıldak istihdam yapısını açıklamaya çalışmak, sermayenin ve emek gücünün uluslar arası işbölümü içerisindeki konumlarını, emeğin örgütlenme ve mücadele gücünü, sermaye içerisindeki hegemonik fraksiyonun birikim stratejilerini ve tüm bu değişkenlerin emek gücü piyasaları ve istihdam/ücret yapısı üzerindeki etkisini (Yücesan Özdemir ve Özdemir, 2008, 13) göz ardı etmek anlamına gelecektir. Aynı şekilde, sıklıkla vurgulanan “kalkınma” söylemi irdelendiğinde, “kalkınma”nın tüm toplumu eşit derecede olumlu etkileyeceği varsayılmış ve bu anlamda ismi konulmadan da olsa, sermaye ve mesleki teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin çıkarlarının ortak olduğu ima edilmiştir.

Kurucu söylemlerin diğer dikkat çekici bir yönü ise, sıklıkla başvurduğu, “bilgi toplumu”, “bilgi çağı” vb. içerimler ve bu bağlamda teknoloji ile mesleki nitelikler/beceriler/vasıflar arasında kurduğu ilişkilerle teknolojinin gelişimi ile emek gücünde aranan mesleki niteliklerin toplamda artacağına ilişkin bir varsayımı kabul etmektedir. Bu çalışmanın kapsamı dışında kalsa da en azından bu yöndeki varsayımların emek gücünün küresel işbölümü sürecinde sermayenin ucuz ve niteliksiz/yarı nitelikli/çoğunlukla kol emeğine dayalı emek gücü arayışını göz ardı ettiği ifade edilebilir. Nitekim alanyazında “vasıfsızlaşma” (deskilling) olarak geçen kuramlar, temel olarak teknolojinin gelişimi ile kimi mesleki alanlarda gerekli vasıfların artacağını kabul etmekle birlikte, bu mesleklerin sayısının ve bu mesleklerde çalışacak kişi sayısının oldukça az olduğu buna karşın teknolojik gelişmelerin temelde emek

süreçlerinde aranan vasıfları azalttığını belirtmektedirler. Vasıfsızlaşma tezinin önde gelen düşünürlerinden Brawerman (2008), kapitalist işbölümünün artmasına paralel olarak işlerin küçük parçalara ayrılması süresince, emekçilerin çalışabilmek için gereksinim duydukları bilginin, emek süreçleri üzerindeki denetim hakkı ile birlikte gerilediğini ifade etmiştir. Brawerman'a (2008, 386–389) göre, teknolojinin gelişmesi ve temel bilimlere uygulanması ile birlikte toplumun emek sürecinin daha büyük miktarlarda bilimsel bilgi içermeye başladığından yola çıkılarak bu emek süreçlerinin sahip olduğu "ortalama" bilimsel, teknik ve bu anlamda "vasıf" içeriğinin geçmişe kıyasla daha yüksek olduğunu iddia etmek bir totolojidir. Çünkü asıl sorun, emeğin bilimsel ve "eğitilmiş" içeriğinin ortalamaya doğru mu yoksa tersine, kutuplaşmaya doru mu gittiğidir. Brawerman'a göre yanıt ikincisidir. Emek süreçlerinde işçilerin oluşturduğu büyük kitle, teknolojinin emek süreçlerine daha yoğun girmesi nedeniyle, çalışabilmek için çok daha az vasfa gereksinim duymakta diğer yandan küçük bir mühendis, yönetici vb. emek süreçlerinin kontrol kısmında bulunan azınlığın gereksinim duyduğu vasıf/teknolojik bilgi ise yükselmektedir. Ancak buradan kalkarak "ortalama" vasfın yükseldiğini iddia etmek Brawerman'a göre aldatıcıdır. Benzer biçimde, alanyazındaki çalışmalarda, teknolojik gelişmelerin daha vasıflı ve eğitilmiş işgücüne olan talebi arttıracığına ilişkin söylemlerin aksine, teknoloji/vasıf/eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin ülkeden ülkeye göre farklılaştığı (Spenner, 1995, 226), teknolojik gelişmelerin kimi durumlarda vasıf gereksinimini artırma yönünde bir etki yaratırken kimi durumlarda da vasıf düzeyini düşürdüğü (Rumberger, 1995, 221) ifade edilmiştir.

Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçleri şekillendiren yapısal düzenlemeler emek gücünün yeniden üretiminin pürüzsüz bir biçimde gerçekleşmesini sağlamak üzere eğitim müfredatlarını, eğitimsel süreçlerde öğrencilerin uyması gereken kuralları, öğrencilere aktarılacak vasıf ve değerleri, bu bağlamda öğrenci ve öğretmenlerin "roller"ini tanımlasalar ve 3308 sayılı kanun örneğinde olduğu gibi, kimi durumlarda öğrencileri kimi kurallara uymakla yasal olarak zorunlu tutsalar da bu sürecin sonucunun ne olduğunun anlaşılması ancak öğrenim süreçlerinin analizi yolu ile gerçekleştirilebilir. Çünkü eğitimsel "yapı" her ne kadar belirlenim ilişkilerine tabi ise de, bu belirlenim ancak okulun resmi yapısına ilişkindir. Ancak eğitim

süreçlerinin öznelere konumundaki öğrenciler, eğitimsel yapıya girmeden önce farklı kültürel süreçlerden geçerler ve eğitim deneyimleri de bu bağlamda bu kültürel süreçlerle etkileşime girerek yorumlanır. Bu nedenle, genel olarak yeniden üretim kuramları içerisindeki çeşitli yaklaşımların (kültürel/direnış) da vurguladığı gibi, eğitim süreçleri içerisindeki aktörler, habitusları çerçevesinde gerçekliği anlamlandıran, yorumlayan ve potansiyel olarak “alan”ın eğitim süreçleri içerisinde mücadele gücüne sahip canlılardır. Daha önce de ifade edildiği gibi, emek gücünün yeniden üretimi, öğrencilerin mesleki beceri/vasıf öğrenmelerinin yanı sıra, bağımlı kılma biçimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri ile bir başka ifade ile bizzat öğretim süreçleri içerisinde öğrencilerin deneyimlerindeki mikro süreçlerle ilişkilidir. Bu nedenle, bir sonraki bölümde, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki mikro süreçlerle ilişkili bir analiz, alanyazındaki çalışmalar bağlamında değerlendirilecektir.

### **Eğitim Süreçlerinin Analizi: Mesleki Teknik Ortaöğretim İçerisinde İşçileşmek ya da Direnmek**

Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının Türkiye’deki gelişimine ilişkin yapılan analizden de görülebileceği gibi, ilgili kurumlar, temel olarak ekonomik, politik ve kültürel “alan”larla etkileşimleri dolayımında biçimlenmiş ve bu okullardaki eğitimsel süreçler de bu bağlamda “belirlenmeye” çalışılmıştır. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretimine yönelik mekanizmalar, yeniden üretim sürecini garantiye almak için kurgulansalar da, yeniden üretim süreçleri, sürece dahil olan aktörlerin (aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler vb.) iradelerinden bağımsız olarak işlemediği ölçüde tek yönlü, pürüzsüz ve sonuçları önceden net olarak belirlenmiş olarak ele alınamazlar. Bir başka anlatımla, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının emek gücünün yeniden üretim sürecini pürüzsüz bir biçimde sürdürmeye yönelik yapılanışlarına dayanılarak, yeniden üretim süreçlerinin sonuçlarının da bu kurumların yapılanış amaçları doğrultusunda gerçekleştiğini ifade etmek en azından aşırı kolaycılık olacaktır. Yeniden üretim süreçleri, temel olarak eğitim süreçlerinde somutlaştığı ölçüde, yeniden üretim sürecini anlamaya yönelik yapılan analizlerin bir bölümü de kaçınılmaz olarak eğitimsel süreçlerin incelenmesine yönelik bir çabayı içermelidir. Dolayısıyla öğrencilerin, öncelikle emek gücünün yeniden üretimine ilişkin

bakış açılarının anlaşılması, bu bağlamda; ilköğretimden ortaöğretime geçişte temel olarak mesleki teknik ve akademik (genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi vb. mesleki olmayan liseler) olarak iki grupta düşünülebilecek olan müfredat ayrışmasını nasıl anlamlandırdıkları; neden bir başka lise türünü değil de mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına yöneldikleri ya da yönelttikleri, eğitimsel süreçler içerisinde kendilerine resmi veya örtük olarak aktarılan bilgi/beceri/vasıflar ve emek süreçlerine ilişkin norm ve değerler (ücretli çalışma, mesleklerin toplumsal statüsü, iş alışkanlıkları vb. yönelik değerler) vb. hakkındaki düşünceleri ve eğitim süreçleri içerisinde örtük ya da resmi müfredat dolayımında kendilerine aktarılan bilgi, beceri ve değerlere karşı tutumlarının anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitimsel süreçlerin analizleri, eğitimsel süreçlerin öznelininin (öğrencilerin) sınıfsal ve kültürel açıdan profillerinin çıkarılmasına ve bu öznelere resmi ya da örtük/gizli olarak aktarılan bilgilerle (müfredat içeriği) öznelininin müfredatlar içerisinde eğitimsel süreçleri nasıl deneyimlediklerine odaklanmak durumundadır.

### **Mesleki Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıfsal ve Kültürel Profilleri İle İlgili Araştırmalar**

Mesleki teknik ortaöğretim okullarına öğrencilerin yönelişleri ya da yönlendirilmeleri, toplumsal yeniden üretim sürecine ilişkin mekanizmaların bir parçası olarak değerlendirilebilir. Gerek kalkınma planlarında, gerekse milli eğitim şûralarındaki kurucu söylemler, Althusser'in çağırma/seslenme biçiminde tarif ettiği gibi, mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerine temel olarak “yükseköğretime erişme ümidiyle bir kaç yılını özel dersanelerde harcayan, yükseköğretime erişemediği taktirde herhangi bir mesleğe sahip olmadan hayata atılmak” durumunda kalan öğrenciler olarak “seslenmekte” ya da onları bu şekilde “çağırmakta”dır. Bir başka ifade ile kurucu söylemler, egemen ideolojiyi ve egemen ideoloji içerisinde mesleki teknik ortaöğretimin oynadığı “rol” ya da işlev”leri sürekli kılabilmek için ihtiyaç duyduğu “özne”yi, ‘akademik açıdan zaten yükseköğretime giriş sınavlarını kazanma şansı olmayan başarısız öğrenci’; ‘sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman’; ‘mesleki teknik ortaöğretime giderek kısa sürede meslek kazanıp çalışmak zorunda olan kişi’; “gelişen teknolojiye ve üretim süreçlerine kolayca uyum sağlayabilecek olan ve uyum sağlamak zorunda olan kişi’; ‘lise eğitimi

içerisinde bile üretime katkıda bulunabilecek (döner sermaye aracılığı ile) kişi' vb. biçimlerde tanımlamaktadır. Bir anlamda, kurucu söylemler, akademik yetenekleri sınırlı ve el becerileri güçlü olduğunu varsaydığı bu öğrencileri, kafa emeğine dayalı işlere değil de kol emeğine dayalı işlerde konumlandırılmak vaadiyle mesleki eğitime davet etmektedir.

Kurucu söylemlerin mesleki teknik ortaöğretime devam edecek öğrencilere 'seslenme' biçimleri dikkatlice irdelenirse, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal kimliklerinin (sınıfsal/etnik/dinsel/cinsel), onların eğitimdeki başarı ya da başarısızlıkları üzerinden kamufle edildiği kolaylıkla görülebilir. Bu öğrencilerin kimlikleri akademik liyakat söylemine dayalı olarak (başarısız öğrenciler) tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin bu çağrıya icabet ederek mesleki teknik ortaöğretim okullarına yönelmeleri ya da yönlendirilmeleri, seslenme ve seslenmeye yanıt verilebilmesinin koşulları (sınavlara dayalı olarak müfredatların ayrışması, öğrencilerin ilköğretim sonunda rehberlik servisleri aracılığı ile bu okullara yönlendirilmesi, mesleki teknik ortaöğretimin tüm ortaöğretim içerisindeki payının yükseltilmesi, merkezi sınavlarda Anadolu lisesi, Fen lisesi vb. sınavla girilen okullara erişim için yeterli puanları alamayan öğrencilerin devam edebilecekleri genel liselerin kaldırılarak bir anlamda mesleki eğitime zorunlu olarak yönlendirilmesi vb. uygulamalar) ile birlikte, bu okullarda emek gücünün yeniden üretim sürecinin zeminini hazırlamaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin eğitim yaşantıları boyunca, emek gücünün yeniden üretim süreçlerine dahil edilme/katılma biçimleri bu tür eğitime niçin ve nasıl katıldıklarıyla, ona yükledikleri anlam ve değerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle emek gücünün yeniden üretim sürecini eğitimsel süreçler bağlamında irdelemeye yönelik ilk adım, mesleki teknik ortaöğretim okullarına hangi toplumsal profilden öğrencilerin yönelindikleri ya da yöneltildikleri, öğrencilerin bu okul türlerine yönelme süreçlerinde etkili olan nedenlerin neler olduğu ve öğrencilerin bu süreçleri nasıl yorumladıklarını anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmelidir.

Alanyazın irdelendiğinde, mesleki teknik ortaöğretim okullarına giden öğrencilerin profillerini betimleyen ve neden bu okullara yöneldiklerini ortaya koymaya çalışan birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmaların bir diğer niteliği ise bu okullara yönelen öğrencilerin toplumsal profillerini ortaya

koydukları ölçüde, emek gücünün yeniden üretim sürecinin toplumsal yeniden üretim süreçleri bağlamında değerlendirmeleridir. Ayrıca mesleki teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin toplumsal profillerinin çıkartılması ve bu okullara yönelik öğrenci talebinin anlaşılmasına yönelik birçok çalışma, bir yandan eğitimsel süreçlerin anlaşılmasına ilişkin teorik olanaklar sunarken, diğer yandan “meritokrasi” ya da “fırsat eşitliği”ne ilişkin işlevselci söylemlerin de sınanmasına yönelik bilgiler sunmaktadırlar. Aynı zamanda bu kapsamdaki bilgiler, eğitimsel yeniden üretimin aktörlerinin ortaya konması bağlamında, emek gücünün yeniden üretimine yönelik süreçlerdeki güç ilişkilerinin kimler arasında yaşandığına ilişkin de veriler sunabilmektedir.

Öğrencilerin, ortaöğretim seviyesinde farklı müfredat türleri arasındaki “tercihleri”, hangi seviyeye kadar eğitim alacakları vb. eğitimsel karar alma süreçlerini açıklayan birçok farklı teorik model bulunmaktadır. Ancak bu modelleri genel olarak, ekonomik/araçsalcı modeller, yapısalcı modeller ve hibrit (karma) modeller olarak üç farklı başlık altında incelemek mümkündür (Paton, 2007, 2).

İşlevselci kuramlar, temel olarak öğrencileri rasyonel ve her türlü belirlenim ilişkisinden azade, otonom karar vericiler olarak kavramaktadır. Ekonomik/araçsalcı modeller, işlevselci kuramların/insan sermayesi kuramının temel varsayımlarına dayanmaktadır. Buna göre öğrenciler, “haz”larını ençoklaştırmanın peşinde olan, yalnızca kendi ilgileri çerçevesinde, ihtiyatlı bir biçimde tam bilgiye sahip oldukları eğitimsel seçenekler arasından, bugünkü maliyetleri ile gelecekteki yaşam boyu kazançlarını karşılaştırarak rasyonel tercih yapmaktadırlar. Ekonomik/araçsalcı modeller bu yönüyle bireylerin eğitimsel kararları üzerinde etkili olması muhtemel, birey dışındaki tüm faktörleri göz ardı etme eğilimindedirler. Bu hali ile ekonomik/araçsalcı modeller, her türlü belirlenimden yalıtılmış özerk ve özgür aktörlerin, ‘içerisinde kendisine ait tüm bilginin eşit ve sınırsız biçimde paylaşıldığı bir ortamda, tam bilgi edinerek, rasyonel kararları sonucunda mutlu oldukları’ “piyasa” kavrayışına ait epistemolojik ve ontolojik söylemlere (O’Neill, 2001) dayanmaktadır. Diğer yandan aşağıda kimi örnekleri sunulacak olan ekonomik/araçsalcı modellerin bir kısmının, eğitimsel kararlar konusunda daha nüanslı olabildikleri ve eğitimsel kararlarda ailenin toplumsal kökenini bir



değişken olarak kabul ettikleri, buna karşın bu durumu da rasyonalize ettikleri de ifade edilmelidir. Bu durum da yine işlevselci kuramların, toplumsal eşitsizlikleri kabul etmekle birlikte, bunun doğal, meşru ve rasyonel bir olgu olduğuna yönelik varsayımlarıyla ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Eğitimsel karar alma süreçlerini açıklamaya yönelik yapısalcı modeller ise, ekonomik/araçsalcı modellerin tersine, eğitimsel karar alma süreçlerinde bireylerin hiçbir kontrolünün bulunmadığı, kararların tamamen kurumsal, ekonomik ya da kültürel sınırlamaların birer sonucu olduğunu ifade ederek (Paton, 2007, 3), bir anlamda eğitimsel süreçlerde aktörlerin “seçim”lerinden söz edilemeyeceğini iddia etmektedirler. Diğer bir ifade ile yapısalcı modeller baskın olarak, eğitimsel karar süreçlerinde seçimlerden çok zorunluluklardan bahsedilebileceğini iddia etmektedirler.

Son olarak hibrit modeller olarak sınıflandırılan modeller ise, eğitimsel kararların, bireyleri de içine alan ancak toplumsal, kültürel, ekonomik bağlamları olan çok daha geniş bir yaşam biçiminin ürünü olduğunu, karar süreçlerinde bireylerin toplumsal yaşamları içerisindeki etkileşimlerinin ön planda olduğunu iddia ederek, kişisel algıların ve bu algıları şekillendiren arka planların önemine dikkat çekmektedirler (Paton, 2007, 8–11).

Eğitimsel karar alma süreçlerine ilişkin modellerin diğer bir yönü ise, bu modellerin eğitimsel eşitsizliklere yönelik açıklamalarda meşrulaştırıcı söylemler olarak kullanılabilmesidir. Örneğin öğrencilerin eğitimsel kararlarını tamamen bireysel faktörler üzerinden açıklamaya eğilimli yaklaşımlar, öğrencilerin tüm başarı ya da başarısızlıklarını yine öğrencilere yükleyebilmektedirler. Bu anlamda işlevselci kuramlar, öğrencilerin eğitimsel süreçler içerisinde hangi okul türlerinde ne kadar eğitim alacaklarına ilişkin süreçlerin temel olarak öğrencilerin akademik liyakatleri ile ilgili olduğunu dillendirerek, toplumsal sınıf/gruplara ilişkin değişkenlerin, bireylerin alacakları eğitimin türü ya da niceliği üzerinde etkisi olmadığını, etkisi olsa bile, bunun “doğal”, “meşru” ve değiştirilemez bir olgu olduğunu iddia etmektedirler.

Alanyazın irdelendiğinde, konu ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaöğretimdeki müfredat farklılaşmasının temel olarak öğrencileri sınıfsal/grupsal olarak homojenleştirme eğilimine dayandığı ve bu kapsamda, mesleki teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin temel olarak dezavantajlı toplumsal konumlardaki ailelerin çocukları oldukları, öğrencilerin

ilköğretimden sonra mesleki teknik ortaöğretime devam etme yönündeki kararlarının da bu kapsamda büyük ölçüde ailelerinin sınıfsal ve kültürel konumlarıyla ilişkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Örneğin Lynch ve Baker (2005), özellikle ortaöğretim seviyesinde müfredatların ayrıştırılması sürecinde yalnızca akademik yeteneklerin açıklayıcı değişken olarak ön plana çıkartılmasına karşın, işçi sınıfı ve alt sosyoekonomik gelir grubuna bağlı olan ailelerin çocukları ile özellikle etnik azınlıklara mensup ailelerin çocuklarının, gruplandırma hiyerarşisinde altta kalan okullara (mesleki teknik vb.) yönelme eğilimi taşıdığını, buna karşılık orta sınıf ailelerin, çocuklarını daha avantajlı olarak düşündükleri okullara yönlendirme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tiben (2009), Hollanda'da gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, öğrencilerin ilköğretim sonrası ortaöğretimdeki farklı müfredat veren okul türlerine geçişlerinin büyük oranda öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik konumları ile ilişkili olduğu ve düşük sosyoekonomik konumdaki öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretim veren okullara yöneldiği sonucuna ulaşmıştır.

Hout ve Garnier (1979), çalışmaları sonucunda, öğrencilerin ortaöğretim seviyesinde farklı müfredatlar arasındaki dağılımının büyük oranda babanın mesleği, öğrencinin akademik performansı ve öğretmenlerle ailelerin öğrencilerin ilköğretim sonrası eğitimlerine ilişkin algılarından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre mesleki eğitim programlarına düşük sosyoekonomik profilli öğrenciler devam ederken, özellikle kız öğrencilerin, aile ve öğretmenlerinin görüşlerinden daha fazla etkilendikleri ve genellikle mesleki eğitim veren okullara daha az rağbet ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmanın özellikle cinsiyetle ilgili ulaştığı sonuç, mesleki teknik ortaöğretim okullarının alt sınıf çocukları kendisine çeken, diğer yandan kız öğrencileri kendisinin dışında tutan yapısını ortaya koyması açısından ilgi çekicidir.

Hansen (1997), çalışması sonucunda, toplumsal sınıf değişkeninin, zorunlu eğitimden ortaöğretime geçişte en belirleyici faktörlerden birisi olduğu; toplumsal sınıf değişkeninin, eğitimsel kariyerler aracılığı ile toplumsal eşitsizliklerin süregitmesine yol açtığı; özellikle yüksek toplumsal statülü aile çocuklarının yükseköğretimdeki daha prestijli programlara yöneldikleri, ailelerin gelir düzeyinin hem seçilen müfredatlar hem de bu müfredatlardaki öğrenci başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca araştırmacı, ailelerin sosyoekonomik statüsünden kaynaklanan etkilerin bir yandan 'kültürel sermaye' ve diğer yandan da 'gelir seviyeleri' dolayımında gerçekleştiğini ifade etmiştir. Araştırmacıya göre öğrencilerin müfredat seçimi ile ailelerin ekonomik ve kültürel pozisyonları arasındaki bu ilişki, hem kültürel hem de ekonomik bir yeniden üretime işaret etmektedir. Çalışmada, ekonomik ve kültürel yeniden üretimin eğitim seviyeleri arasında en fazla, zorunlu eğitimden orta öğretime geçiş aşamasında, özellikle mesleki/akademik müfredatlar arasında görülecek biçimde yaşandığını belirtilmiştir (Hansen, 1997, 305).

Ainsworth ve Roscigno (2005, 262), mesleki teknik ortaöğretim okullarının öğrenci seçiminin liyakat esaslarına göre yapılıp yapılmadığı ya da mevcut toplumsal ilişkiler içerisinde bunun olanaklı olup olmadığını tartışmışlardır. Araştırmacılar, okulların, bazı öğrencileri yükseköğretime ve bazı öğrencileri de doğrudan işe/çalışmaya yönlendirecek şekilde hazırlayan farklı programlar aracılığı ile öğrencileri katmanlaştırdığını belirttikten sonra, bu katmanlaşmanın hangi esaslara göre yapıldığını sorgulamışlardır. Buna göre program türlerindeki bu farklılaşmaların öğrencilerin yetenek ve liyakatlerine bağlı olarak gerçekleştirilmesinin varsayılması durumunda problemsiz olarak sayılsalar bile, 'yansız' standartlaştırılmış testler, liyakatin değil ama eşitsizliğin yeniden üretildiği araçlar olarak kullanıldığı için böyle bir olasılıktan bahsetmek olanaksızdır. Lise öğrencileri, yetişkinlerinin ve akran grubundaki bireylerin görüşlerinden oldukça fazla etkilenmektedirler. Öğretmenler ve rehberlik uzmanları, azınlık bireylerini, fakir öğrencileri ya da ailesi az eğitilmiş bireyleri mesleki eğitim veren okullarda eğitim almalarına yönelik teşvik ederlerse, bu öğrencilerin etkilenme oranı çok yüksektir (Ainsworth ve Roscigno, 2005, 262). Benzer biçimde, aileler de kendi sınıfsal konumlarından kaynaklı olarak çocuklarına mesleki eğitime gitmeleri yönünde bir telkinde bulunurlarsa, öğrencilerin mesleki okullara yönelmeleri oldukça yüksek olasılıktır. Ayrıca araştırmacılar, mesleki teknik öğretim okullarının yalnızca sınıfsal yeniden üretim değil, aynı zamanda toplumsal sınıf, cinsiyet ve beyaz/siyah ya da diğer etnik ayrımlara denk düşecek biçimde eşitsizlikleri yeniden ürettiklerini ifade etmişlerdir (Ainsworth ve Roscigno, 2005, 262).

Grelet (2004) birçok farklı ulusal veri grubunu kullanarak, öğrencileri mesleki eğitim içerisinde sınıflandırmak için kullanılan tek kriterin öğrencilerin

'okul başarıları' olup olmadığını sınımış, bu amaçla öğrencilerin meslek liselerini seçim nedenleri ile meslek liselerindeki mesleki branş seçimlerinde etkili olan öğeleri çözümlenmeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin meslek liselerine yönelme ölçütlerinden birisinin 'okul başarıları' olduğu kabul edilmekle birlikte, bu ölçütün yanında, toplumsal cinsiyet, sosyal statü (öğrenci babalarının sosyo-mesleki statüleri) ailelerin eğitimsel beklentileri ve öğrencilerin emek gücü piyasalarında yararlı olacağını düşündükleri en yüksek diploma ve öğrencilerin sosyal çevreleri gibi nedenlerin meslek liselerinin seçiminde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Grelet, 2004, 7). Grelet (2004, 11) bu faktörler arasında özellikle ailenin önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin meslek liselerindeki uzmanlık branşları ile babalarının meslekleri arasında güçlü bir bağ bulunduğu da bu çalışmanın bir diğer sonucudur.

Lewis (1998), öğrencilerin mesleki eğitime yönelmelerinde sosyoekonomik statünün önemine, Amerikan okullarındaki müfredat farklılaşmasına ilişkin yapılan kimi araştırma sonuçlarından yola çıkarak değinmiştir. Buna göre orta ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin genel-kolej türü okulları daha fazla tercih ettikleri, buna karşın düşük sosyoekonomik gelir seviyesindeki öğrencilerin ise çoğunlukla mesleki eğitime yöneldikleri yapılan birçok araştırmanın ortak sonucudur.

Maaz ve diğerleri (2008, 99–102), özellikle ortaöğretimde müfredata dayalı ayrışmalar biçiminde belirginleşen ayrışma süreçlerini, daha geniş bir kapsamda ele almış ve bu ayrışmaların toplumsal eşitsizliklerle bağlarını irdelenmişlerdir. Araştırmacılar, ortaöğretimde özellikle mesleki teknik/genel-akademik müfredatlar biçimindeki ayrışmaların en görünür ayrışmalar olduğunu; ancak eğitimsel süreçler içerisinde daha az görünür ayrışmaların da olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre daha az görünür olan ayrışmalar, aynı müfredatlara sahip aynı öğrenim seviyesindeki okullar arasında (okul başarısına göre, okulun içerisinde yer aldığı kent mekânına göre vb.) ya da aynı derslikler içinde öğretmenlerin öğrencileri farklı sınıflarda oturarak gruplandırmak yolu ile gerçekleşebilmektedir. Araştırmacılar ayrışmalara ilişkin bu tanımların ardından, tüm bu ayrışmaların temel olarak öğrencileri sınıfsal konumlarına göre homojenize ederek, öğrencilerin okul başarıları ile sınıfsal konumları arasındaki ilişkiyi yeniden ürettiğini

belirtmektedirler. Araştırmacıların özellikle vurguladığı bir diğer konu ise, özellikle ilköğretim sonrasında mesleki/akademik eğitim biçimindeki ayrışmanın sınıfsal eşitsizlikleri en fazla yeniden üreten ayrışma olduğudur. Buna göre alt sosyoekonomik sınıftan ailelerin çocukları akademik olmayan müfredatlar olarak görülen mesleki eğitim veren müfredatlara yönelirken, ayrıcalıklı aileler ise çocuklarını akademik müfredat veren okullara yönlendirmektedirler.

Ayalon (2006), ortaöğretim seviyesinde farklı müfredat uygulayan okullara öğrencilerin yönelim süreçlerini analiz ettiği çalışması sonucunda, eğitimsel eşitsizlikleri azaltıcı bir argüman olarak sunulmasına karşın farklı müfredat uygulaması/müfredata dayalı ayrışmaların sınavlar yolu ile zorunlu tutulmasalar bile eşitsizlikleri yeniden üreten bir etki yarattığını belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin farklı müfredatlar arasında “seçim şansı” olması durumunda bile, ayrışma süreçleri içerisinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve sosyoekonomik durumları ile müfredat seçimi arasında güçlü bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Buna göre, özellikle toplumsal olarak ayrıcalıklı ailelerin erkek çocuklarının fen bilimlerini içeren müfredatlara yöneldiği sonucuna varılmıştır.

Oakes (1994, 91), özellikle ortaöğretim seviyesinde müfredatların farklılaştırılmasına yönelik uygulamaların, etnik eşitsizlikleri yeniden ürettiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre etnik azınlıklar (afro-Amerikalılar vb.), statüsü görece düşük/daha az prestijli müfredatlara yönelmekte ve zaten varolan eşitsizlikler bu ayrışmalar içerisinde yeniden üretilmektedir. Diğer yandan Oakes, müfredatların farklılaştırılmasının savunulmasında kullanılan akademik liyakat kavramının sorunlu olduğunu, çünkü her şeyden önce liyakat kavramının toplumsal olarak inşa edilmiş bir kavram olduğunu dile getirmiştir.

Yonezawa, Wells ve Amy (2002), çalışmalarında, özellikle ortaöğretimde mesleki teknik/akademik eğitim ayrışmasını içeren farklı müfredat türleri arasında öğrencilerin “seçim özgürlüğü”nün olmasının pratikte bir işlevinin olmadığını, alt sosyoekonomik gruplar ve özellikle etnik bakımdan azınlıkta olan grupların, daha prestijli üst müfredat türlerine geçiş yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre bunun en büyük nedeni, alt sosyoekonomik ve azınlık gruplarına mensup öğrencilerin, eğitim gördükleri okul türlerinde kendi aralarındaki sosyalizasyonları ve bu okulların

habitusları ile kendilerinin ideolojik kavrayışları içerisinde biçimlendirdikleri benlik algılarıdır. Dolayısı ile araştırmacılar, seçim özgürlüğü ifadesinin kavramsal olarak sorunlu olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Becker ve Hecken (2009), yükseköğretime erişim bağlamında toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin nedenini irdeledikleri çalışmaları sonucunda, işçi sınıfından öğrencilerinin yükseköğretim yerine mesleki eğitimi kendilerine 'gelecek garantisi sağlayacak' bir eğitim türü olarak algıladıkları ve bu anlamda mesleki teknik ortaöğretimin, ortaöğretimde sınıfsal bir ayrışmaya yol açtığı kadar yükseköğretime erişim konusunda da sınıfsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ancak çalışma, öğrencilerin rasyonel karar vericiler olarak, geçmiş eğitim başarı düzeyleri, yükseköğretimdeki başarılı olabilmeye olasılıkları, yükseköğretimin maliyeti vb. ihtimalleri düşünerek bir fayda/maliyet analizi sonucunda mesleki teknik ortaöğretim programlarına yöneldiklerini iddia ederek, çalışma sonuçlarını ekonomik/araçsalıcı model üzerinden yorumlamışlardır.

van de Werfhorst ve Herman (2002, 407), eğitimin kuşaklararası toplumsal hareketliliğe etkisini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında, tüm toplumsal sınıflardan öğrencilerin aşağı doğru bir toplumsal hareketlilikten sakınmak için eğitime yatırım yapma ihtiyacı duyduğu, bu amaçla öğrencilerin öncelikle en azından ailelerinin toplumsal konumlarına erişebilmeye çabaladıkları ve bu nedenle ortaöğretim seviyesinde; el emeğine dayalı işlerde çalışan işçilerin çocuklarının, en azından ailelerinin mensup olduğu toplumsal sınıfa erişebilmek ya da yapabiliyorlarsa daha üstüne çıkabilmek amacı ile teknik alandaki (mesleki/teknik) eğitimsel alanlara başvurmayı yeğleme eğiliminde oldukları; kendi işinde çalışan ya da küçük işveren konumundaki ailelerin çocuklarının, ticaret konusunda yetenekli olabilmeye ümidiyle finansal ve ticari becerileri elde etmeye ihtiyaç duydukları ve bu nedenle özellikle ticaretle ilgili müfredat türlerine yöneldikleri; tarımla uğraşan ailelerin çocuklarının kendi tarımsal alanlarında çalışabilmek için ihtiyaç duyacakları vasıfları edinmek üzere tarımsal eğitim alanlarını seçtikleri; hizmet sektörü orijinli ailelerin çocuklarının ise ortaöğretim seviyesinde genel eğitim almaya yöneldikleri ve böylelikle yükseköğretim seviyesindeki eğitimsel alanlarda hukuk ve tıp eğitimine yönelebilmek için ortaöğretim seviyesinde teknik/ticaret/tarım vb. mesleki liselerini değil genel eğitim veren liseleri tercih

etme eğiliminde oldukları sonucuna varmışlardır. Bu araştırma, ortaöğretim seviyesinde özellikle mesleki eğitim/genel eğitim ayrımının temel olarak ailelerin sınıfsal konumları ile ilintili olduğunu orta koymuştur.

van de Werfhorst ve Luijckx (2010), Hollanda'da, öğrencilerin özellikle ortaöğretim seviyesinde okudukları bölüm/müfredat seçimlerine ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin müfredat seçimlerinin, özellikle babalarının meslekleri ve toplumsal sınıfları ile ilişkili olduğu ve bu durumun kuşaklar arası toplumsal hareketlilik açısından sorunlar yarattığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre, yalnızca ortaöğretim seviyesinde mesleki/genel eğitim veren müfredatlar değil, aynı zamanda mesleki eğitim veren öğretim türleri içerisindeki farklı mesleki alanların (bölümlerin) seçiminde bile babaların mesleki ve sınıfsal pozisyonları etkili olmaktadır. Araştırmacıların üzerinde durduğu bir başka konu ise ailelerin mesleki/sınıfsal konumlarının, salt ekonomik bir faktör olarak çocuklarının müfredat seçimi üzerinde bir etki yaratmadığı, bununla birlikte kültürel bir faktör olarak da etkili olduğudur. Bu kültürel etmenlerin, temel olarak ailelerin farklı müfredat türlerinin gelecekte çocuklarına sağlayacağı kazançların neler olduğuna dair farklı bilgi seviyelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu yaklaşımda açıkça Bourdieu'cu kültürel sermaye kavramsallaştırmasının etkili olduğu görülmektedir. İkinci kültürel etmenin ise, mesleklere ilişkin farklı sınıftan bireylerin subjektif algıları ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılara (van de Werfhorst ve Luijckx, 2010, 698) göre aileler, sadece hangi mesleklerin gelecekte daha kazançlı olduğuna ilişkin bilgilerinden ötürü değil, aynı zamanda, hangi mesleğin onların zaten sahip oldukları inanç, tavır tutum ve yaşam biçimleri ve demografik özellikleri için daha uygun olduğuna ilişkin kavrayışları nedeniyle çocuklarının meslek seçimi ve dolayısıyla müfredat seçimi üzerinde etkili olmaktadır.

Görüldüğü gibi, alanyazındaki ilgili çalışmalarda, gerek meslek seçimi, gerekse meslek seçimi ile ilgili olarak özellikle ortaöğretimde devam edilen müfredat türlerinin seçimi konusunda öğrencilerin tutum ve kavrayışlarını biçimlendirebilecek etkenler arasında özellikle aile etkeni ön plana çıkartılmaktadır. Bu bağlamda ailelerin, ekonomik durumlarının yanında, kültürel kimlikleri ile öğrencilerin habituslarının şekillenmesinde çok önemli bir yere sahip oldukları ve dolayısıyla, öğrencilerin gerçekliği yorumlamaları

üzerinde çok önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

İlgili alanyazında, ailelerin özel olarak mesleklere ve daha genel olarak çalışmaya ilişkin değerlerinin, çocukların karar alma süreçlerinde ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Bu yönde en önemli çalışmalardan birisi ise, Kohn'un "Ailesel Değerler Tezi" olarak da isimlendirilen çalışmadır. Kohn'un (aktaran: Morgan, Alwinn ve Griffin, 1979, 157–158) tezi şu şekilde özetlenebilir: "Orta sınıf"tan aileler, çocuklarının kendi kendilerini yönetebilmelerine (otokontrol, sorumluluk alabilme, meraklı olma vb.) daha fazla olanak tanırken, işçi sınıfı aileleri, çocuklarının dışsal otoritelere uyumu (temizlik, iyi terbiye, itaat vb.) konusunda daha hassas davranmaktadırlar. Alt sınıftan bireylere aileleri tarafından aktarılan uyumluluk yönündeki bu değerler, iş yaşamında farklı mesleklere geçiş konusunda alt sınıf çocuklarının önüne set çekmektedir. Gerek kendi kendini yönetebilme/yönlendirme, gerekse dışsal otoritelere uyumluluk yönünde aileden alınan bu farklı değerler genel olarak ailelerin sınıfsal konumları ve özel olarak çalışan ebeveynlerin emek süreçleri içerisindeki pozisyonlarıyla ilişkilidir. Buna göre orta sınıf meslekleri, işlerin daha az karmaşık olduğu ve dışsal bir denetime daha fazla maruz kalınan, daha fazla rutinleşmiş işçi sınıfı mesleklerine kıyasla genellikle daha karmaşık, daha az denetlenen ve daha az rutinleştirilmiş mesleklerdir. Bu nedenle orta sınıftan erkek ve kadın bireyler, yapılandırılmamış/daha az yapılandırılmış ve görece daha karmaşık işlerin başarı ile gerçekleştirilmesi ve mesleklerinde icra ettikleri işlerin niteliğinden kaynaklanan bu belirsizliğin üstesinden gelebilmek için kendi değerlendirmelerine/muhakeme gücüne ve entelektüel esnekliğe dayalı olarak eyleme geçmelidirler. Kısacası onlar, çalışma yaşamında başarılı olabilmek için, kendi kendilerini yönetebilme yeteneğine sahip olmalıdırlar. İşçi sınıfından kadın ve erkek bireyler ise, daha az karmaşıklık içeren ve daha fazla denetime maruz kalan çalışma yaşantılarına uyum gösterip başarılı olabilmek için, çalışma kurallarına uymalı, kendi davranışlarını iş akışının temposuna ve otoritenin emirlerine rıza gösterecek biçimde düzenlemelidirler. "Çalışmanın/işin yapısal zorunlulukları" işçi sınıfından erkeklerin tutumları ve mesleklere ilişkin bakışlarında, 'olası olan' ve istenilebilir olanın ne olduğuna ilişkin hem kendilerini hem de çocuklarını koşullandırmalarına yol açar. Sonuç olarak orta sınıftan aileler kendi çocuklarını itaatkârlıktan ziyade kendi kendini



yönetebilme değerleri ile donatırlarken, işçi sınıfından aileler ise, kendi kendini yönetebilmekten ziyade uyumluluk/itaatkârlık vb. yönlerdeki değerlerini çocuklarına aktarırlar (Morgan, Alwinn ve Griffin, 1979, 157–158).

Konu ile ilgili Türkçe çalışmalar incelendiğinde, benzer biçimde mesleki teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin büyük oranda sosyoekonomik nedenler ve ailelerinin görüşleri doğrultusunda bu okullara yöneldiklerine ilişkin sonuçlarla karşılaşılmıştır. Diğer yandan, bu çalışmalarda dikkat çeken bir diğer konu ise, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretim okullarını “kısa yoldan hayata atılma”nın bir aracı olarak görmelerine ilişkin kavrayışlarının bu okulların tercihindeki en önemli etkenlerden birisi olduğudur. İlgili kimi çalışmalar aşağıda aktarılmıştır.

Karaarslan (2008), çalışması sonucunda, farklı müfredatlar uygulayan okul türlerine öğrenci yöneliminin toplumsal tabakalar arasında farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre, toplumda en fazla tercih edilen lise türleri, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Süper lisedir. Diğer yandan çalışmanın bir diğer sonucu ise, meslek liselerine en fazla talebin alt gelir grubuna dâhil olan aileler olduğudur (Karaarslan, 2008, 199).

Akkaya (2005), çalışmasında endüstri meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bölümünün; akademik açıdan düşük ilköğretim başarı düzeylerine sahip oldukları, ailelerinin ekonomik açıdan düşük gelir seviyeli aileler olduğu, babalarının ise serbest meslek sahibi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okul ve bölüm tercihlerinde etkili olan en büyük etkenin, öğrencilerin kişisel tutumları ve ailelerinin yönlendirmelerinin olduğu, ailelerin özellikle bu okullardaki bölüm tercihlerinde etkili olduğu, öğrencilerin bu okulları tercih nedenlerinin ise büyük oranda bu okuldan mezun olduktan sonra kolay iş bulabileceklerine yönelik görüşlerinin etkili olduğu, araştırmanın kimi diğer sonuçlarıdır.

Tokalı'nın (2007), İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan endüstri meslek liselerinin ikinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere anket uygulayarak yaptığı çalışmasının kimi sonuçları şunlardır: Öğrencilerin büyük bir bölümü erkeklerden ve çok küçük bir bölümü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Ailelerinin büyük bölümü ilköğretim mezunudur. Öğrencilerin babalarının büyük bölümü işçi ya da serbest meslek sahibi iken, annelerin büyük bölümü ise ev hanımıdır. Öğrencilerin meslek lisesini seçme nedenleri sırasıyla,

meslek sahibi olmak, işyeri açmak ve kolay iş bulma umududur. Çalışmada ayrıca öğrencilerin bu okullara kayıt olmadan önce okullar hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna da ulaşılmıştır (Tokalı, 2007, 106–107).

Çelik (2007), araştırmasını İstanbul Kartal ilçesinde Erkek ve Kız Teknik Okullarının son sınıf öğrencileri, yönetici ve öğretmenlerine anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada ulaşılan kimi sonuçlar ise şunlardır: Meslek liselerinde ağırlıklı olarak düşük gelir ve eğitim grubuna mensup, kırsal kökenli ve çok çocuklu ailelerin çocukları öğrenim görmektedir. Öğrenciler, internet kullanımı, günlük gazete okuma, dergi okuma, sinema/tiyatroya gitme gibi kültürel aktivitelere çok az katılmaktadırlar. Diğer yandan öğrencilerin ilköğretimdeki başarı oranları da oldukça düşüktür. Öğrencilerin çok büyük bölümü, bu okullara kısa yoldan meslek sahibi olmak için gelmişlerdir ve bu kararlarında ancak yarı yarıya kendileri söz sahibi iken, karar alma süreçlerinin diğer yarısında ise aileden kaynaklanan nedenler etkili olmuştur. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin dört yıllık bir üniversiteyi kazanamayacaklarına inandığı, nitekim öğrencilerin yarısının dershaneye dahi gitmeyi düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, 2007, 72). Bu açıdan, öğrencilerin üniversiteyi kazanamama yönündeki kaygılarının da bu okullara yönelme nedenleri arasında sayılabileceğinden bahsetmek olasıdır.

Dikmen (2007), çalışmasını 2005–2006 öğretim yılında Karabük ilinde dördü genel, dördü yabancı dil ağırlıklı ve dördü de mesleki teknik ortaöğretim veren 12 lisede öğrenim gören 12. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma, ortaöğretimde farklı müfredat türlerine yönelik öğrenci talebini karşılaştırması açısından dikkat çekicidir. Araştırma sonucunda ulaşılan kimi sonuçlar ise şunlardır: Mesleki teknik ortaöğretimde kız öğrenci oranları genel ortaöğretime göre çok düşüktür. Genel ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi, mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerinin anne babalarından eğitim seviyelerinden daha yüksektir. Genel liselerdeki öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri, meslek lisesi öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerinden ailelerinden daha yüksektir. Genel eğitime devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu kaloriferli evlerde ikamet ederlerken, meslek lisesi öğrencilerinin çoğunluğu ise, gecekondu olmayan müstakil evlerin olduğu yerlerde ikamet etmektedirler. Genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerini tercih etmeme nedenleri arasında

yükseköğretimle ilgili nedenler (katsayı uygulaması vb. nedenlerden ötürü meslek lisesinde üniversiteyi kazanma şanslarının düşebileceği yönündeki kaygılar vb.), sosyoekonomik nedenler (meslek lisesinden mezun olanların düşük sosyoekonomik statüye sahip olacağına ilişkin görüşler vb.) ve bireysel nedenler (özellikle kız öğrencilerin bu okulları tercih etmemeleri) yer almaktadır. Diğer yandan meslek lisesini tercih eden öğrenciler ise, yükseköğrenimle ilgili nedenler (bu okullara devam eden öğrencilerin yükseköğrenime devam etmek istememeleri vb.) sosyoekonomik nedenler (ailelerinin ekonomik durumlarının yüksek öğrenim görmeleri için yeterli olmaması, yüksek öğrenimi kazanmamaları durumunda işsiz kalma kaygısı vb. nedenler) ve bireysel nedenlerden (kısa yoldan hayata atılma isteği vb.) dolayı bu tür okullara yönelmektedirler.

Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında yapılan çalışmalardan da görülebileceği gibi, öğrencilerin ilköğretimden mesleki teknik ortaöğretime geçiş süreçlerinde büyük oranda sınıfsal faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Bu anlamda bu okullar, kısa yoldan emek gücü piyasalarına girmenin bir aracı olarak görülmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin bu okullara yönelme süreçleri, her ne kadar eğitim süreçleri içerisinde yer almasalar da, ilgili okullardaki emek gücünün yeniden üretim sürecinin bir parçası konumundadırlar. Ayrıca mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerinin sınıfsal profilleri dikkate alındığında, bu okullardaki emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin aynı zamanda toplumsal sınıfların yeniden üretimi anlamına geleceğinden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda, mesleki teknik ortaöğretime yönelik Türkiye özelinde kurucu egemen söylemlerin ‘seslenişleri’nin bir anlamda öğrencilere ulaştığı ve öğrencilerin kurucu söylemlerin aktardığı biçimi ile mesleki teknik ortaöğretimi doğrudan istihdamla ilişkilendirdikleri de dikkat çekmektedir.

İlköğretim sonrasında öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretim okullarına yönelik süreçleri, emek gücünün toplumsal yeniden üretim bağlamındaki analizi açısından bilgi verdiği kadar, aynı zamanda ilgili okullarda gündelik öğrenci yaşantılarının da anlamlandırılmasında katkı sunmaktadırlar. Bu anlamda öğrencilerin eğitim süreçleri içerisindeki gündelik deneyimlerinde diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile ilişkileri ve eğitim süreçlerine yönelik yaklaşımlarının yorumlanmasında, öğrencilerin bu okullara geliş nedenlerinin (kısa yoldan iş bulma kaygısı vb.) açıklayıcı bir rolü bulunabilir.

### **Ayrıştırma ve Kimlik İnşası Süreçleri Bağlamında Mesleki Teknik Ortaöğretim ile İlgili Araştırmalar**

Eğitim süreçleri yolu ile öğrencilerin birbirlerinden toplumsal sınıf, cinsiyet vb. bağlamlarda ayrışması birçok farklı şekilde gerçekleşebilir. Örneğin Ünal ve arkadaşları (2010), 'Eğitimde Toplumsal Ayrışma' isimli çalışmalarında, eğitimde, seviye sınıfları oluşturma, donanımlı sınıflar açma vb. uygulamalarla eğitim kurumlarının ve aktörlerinin spesifik eylemlerinden kaynaklanan ayrışmalar ve bunun yanı sıra bu eylemlerle de karşılıklı ilişki içerisinde olacak biçimde, kentsel ayrışmaların içerisinde eğitimsel ayrışmalar olabildiğini ve bu ayrışmaların daha genel çerçevede eşitsiz güç ilişkilerine dayalı toplumsal ayrışmalardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan öğrencilerin, ilköğretim sonunda merkezi sınavlar aracılığı ile farklı müfredat uygulayan okullarda birbirlerinden ayrıştırılması, ayrışma sürecinin resmi olarak yapılması bağlamında özgündür. Bu anlamda, emek gücünün yeniden üretimine bağlı olarak, kimi öğrencilerin yükseköğretime geçmek ve kimi öğrencilerin de "kısa yoldan hayata atılmak" üzere müfredatların mesleki/akademik olarak ikiye ayrışması resmi olarak tanımlanmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerindeki farklılıklar, müfredat düzeyinde resmi kılınmaktadır. Bu nedenle, bireyleri katmanlaştırmaya hizmet eden bir "sıralama makinesi" olarak müfredatlara (Kerckhoff, 2001, 3) dayalı eğitimsel ayrışmalar, sonuçta müfredatları "daha yüksek" ve "daha aşağı" olacak biçimde tanımlanan, açıkça birbirinden farklılaştırılmış okul türlerine işaret etmesinden dolayı müfredata dayalı ayrışma kavramı genellikle ortaöğretim seviyesi bağlamında kullanılmaktadır (Kerckhoff, 2001, 4). Bu yönü ile mesleki teknik ortaöğretim müfredatları ile genel/akademik lise müfredatlarının birbirinden ayrışması, salt teknik bir olgu olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve politik bir bağlam içerisinde değerlendirilebilir.

Müfredata dayalı ayrışmalar, yalnızca öğrencileri toplumsal kimlikler bağlamında sınıflandırarak birbirlerinden ayrıştırması nedeniyle değil, aynı zamanda ayrılan öğrencilerin eğitimsel kaynaklara eşitsiz erişimlerine yol açması (Hout ve Maurice, 1979, 146) nedeniyle de politik süreçlerdir. Bir başka ifadeyle müfredatların mesleki teknik ve akademik/genel olarak ayrışması, öğrencilere farklı eğitimsel süreçler sunulmasına, bu eğitimsel

süreçler içerisinde öğrencilerin farklı bilgi türleriyle ilişkiye geçmelerine, aynı bilgi türlerinin sunulması durumunda bile öğrencilerin kendilerine sunulan bilgilere farklı biçimlerde yaklaşmalarına ve öğrencilerin farklı gelecek beklentilerine sahip olmalarına yol açtıkları ölçüde, öğrencilerin farklılaşan eğitimsel deneyimlere sahip olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim müfredatlarının temel olarak mesleki teknik/genel eğitim olarak ayrışması ekonomi politik bir bağlamda irdelenmelidir. Müfredatların ayrışmasına yönelik bir irdeleme, müfredatların öğrencilerin eğitim deneyimlerini şekillendiren temel olguların başında gelmesi nedeniyle aynı zamanda öğrencilerin okul içerisindeki eğitimsel deneyimleri hakkında bilgi sunabilmesi açısından anlam taşımaktadır. Çünkü sermayenin sadece biçimi değil, denetim biçimleri ve mantığı da okula ve okul içerisindeki gündelik yaşantılarla, müfredat aracılığıyla eklenmektedir (Apple, 2006, 74).

Emek gücünün yeniden üretiminin farklı müfredatlar biçiminde gerçekleştirilmesine ilişkin işlevselci kuramın en net açıklamalarından birisi, yine bu kuramın öncü ismi Durkheim (Aktaran: Tezcan, 1993, 13) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Bir toplum, içinde çeşitli çevreler, muhitler olduğuna göre çeşitli türde eğitim vardır denebilir. Toplum kast (kapalı toplum sınıflar)lardan mı kurulmuştur? O halde eğitim, bir kattan öbür kasta oranla değişir... Kentlinin eğitimi köylününkine benzemediği gibi, burjuvanın eğitimi de işçinin eğitimi gibi değildir... Eğitim aynı cinsten bir biçim almış değildir. Mademki çocuğun başaracağı ödevlere çevreye göre hazırlanması gerekir, eğitim de belirli bir yaştan sonra uyguladığı kimseler için aynı olmamak zorundadır. Bunun içindir ki bütün uygar ülkelerde eğitimin ayrı olduğunu ve uzmanlaştığını görüyoruz... Eğer bir toplumda iş çok bölüme uğramışsa çocuk ortak fikirler, duygulardan başka bunlar üzerinde pek çok meslek istidatlarını da aynı zamanda isteyecektir.

Durkheim, temel olarak bireylerin emek gücü piyasalarında farklı mesleki pozisyonlara konumlandırılmasını işbölümünün tamamen teknik bir zorunluluğu olarak görmekte ve buna bağlı olarak, farklı mesleki pozisyonlara konumlandırılacak bireylerin farklı biçimlerde eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda işlevselci kuramların toplumsal eşitsizlikleri doğal gören kavrayışları bir kez daha görünür hale gelmektedir. Diğer yandan işlevselci kuramlar içerisinde, eğitimsel süreçlerin farklı müfredatlar/programlar biçiminde ayrışması; öğrencilerin akademik hedeflerine göre farklılaştıkları ve bunun için en iyi şekilde öğrenebilecekleri ortamların gerektiği; ayrışmanın, öğrencilerin yeteneklerine göre en iyi

öğrenme ortamlarını sağlamak üzere ortam yarattığı (Cook, 1924; Whipple, 1936; Conant, 1967) ya da ilke olarak tüm öğrenciler için, ayrışmanın olduğu bir eğitim ortamındaki öğrenci başarılarının bu ayrışmanın olmadığı ortamdaki ya da ayrışmanın olduğu fakat öğrenci yeteneklerine göre eşitlenmediği bir ortamdaki daha yüksek olacağı (Coxe, 1936; Hopkins, 1936; Conant, 1967) vb. söylemler üzerinden meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır (Aktaran: Gamoran ve Mare, 1989, 148).

Toplumsal işbölümüne bağlı olarak eğitimin farklı müfredat/program uygulamak üzere okul türleri üzerinden farklılaşması yolu ile ayrışması, çatışmacı kuramlar içerisinde özel olarak ele alınmıştır. Hickox'a (1982, 567) göre eğitimdeki müfredat türlerine bağlı farklılaşmalarla kafa ve kol emeği ayrımı arasında bağ kuran görüşler, genelde müfredata dayalı farklılaşmaların varlık nedeni olarak, kapitalizmin içinde barınan eşitsiz hiyerarşik işbölümünün görünüşte tarafsız yansız bir meşrulaştırılmasının sağlanması iddia etmektedirler. Bu görüşler ayrıca eğitimsel farklılaşma-ayrışmaların var olan işbölümünün teknik verimlilik için zorunlu olduğu ve ondan kaynaklandığına ilişkin meritokratik ve işlevselci ideoloji ile birlikte yürüdüğünü belirtmektedir. Hickox (1982, 567–568), bu yöndeki görüşlere örnek olarak Poulantzas ve Gorz'u göstermektedir. Poulantzas, kapitalist eğitimin bütün formlarının muhakkak kafa/kol emeği çerçevesinde farklılaştırıldığını belirtmekte, diğer yandan Gorz da yönetici sınıfın emek süreçlerini kurma-devam ettirme çerçevesinde, bilgiye erişimi kısıtlayacaklarını ifade etmektedir. Her iki düşünür de eğitimsel diplomaların özellikle 'bilişsel' ve 'fiziksel' emek (kafa-kol emeği) arasındaki işbölümünün yeniden üretimi için önemli olduğunu belirtirlerken, emek gücünün yeniden üretiminin yanında üretim ilişkilerinin yeniden üretimi ve eğitim arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedirler. Buna göre kitlesel eğitimin temelleri, yeni mesleki becerilerin sağlanmasına yönelik bir gereksinimden ziyade, öncelikle sermayenin edilgen ve disipline edilmiş emek gücüne olan isteminden kaynaklanmış/türemiştir.

Türkiye'de mesleki teknik ortaöğretim müfredatları, özellikle "yükseköğretime giriş sınavlarında zaten başarı olasılığı düşük" öğrencilerin gitmeleri gereken bir okul türü olarak ön plana çıkartılmıştır. Bu bağlamda, mesleki teknik ortaöğretimin, "kafalarından" çok "kollarını" daha iyi çalıştırdıkları varsayılan öğrenciler için tahsis edilmiş olduğu, bir başka ifade

ile kafa emeği ile kol emeği arasındaki ayrım noktasında bu okulların, öğrencileri özellikle kol emeğinin ağırlıklı olarak kullanılacağı mesleki pozisyonlarda istihdam edilebilir kılmak üzere işlevsel kılındıkları belirtilebilir. Bu iddiayı destekleyecek bir diğer argüman ise, yine kurucu söylemlerde ve bu söylemler sonrasında mesleki teknik ortaöğretim programlarının içeriklerinde teorik derslerden ziyade uygulamalı derslerin yoğun olarak verilmesine ilişkin düzenlemelerdir. Dolayısı ile kafa emeği ile kol emeği arasındaki ayrım, bir başka düzlemde teori ile pratik arasındaki ayrıma denk düşmektedir. Bu açıdan mesleki teknik ortaöğretim müfredat yapısı, temel olarak kafa emeği/kol emeği ayrımına ve bu ayrımın altında yatan toplumsal güç ilişkilerine dayalı olduğundan ötürü kafa emeği ile kol emeği ayrılığı üzerinden analiz edilebilir.

Kafa emeği ile kol emeği ayrımı, salt meslekler düzlemindeki bir ayrımdan ziyade, emek süreçleri içerisinde bireylerin üretimin organizasyonu (üretime konu edilen nesnelere ne olduğu, üretimin tasarımı, üretimin hangi sürede, kaç kişi ile hangi teknolojilerin kullanılarak yapılacağı vb. ilişkin düzenlemeler) ve üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürünlerin/değerin üzerinde söz hakkı olma düzeyiyle ve dolayısıyla temel olarak üretim araçlarına sahip olup olmama ile ilgili ayrılmaya denk düşen bir olgudur. Bu bağlamda, mesleki teknik ortaöğretim okullarının, müfredatlarındaki farklı mesleki programların temel olarak öğrencilerini “ara eleman” olmak üzere yetiştirmesinden hareketle, kol emeğiyle ilişkili bir eğitim türü olduğu ifade edilebilir. Zira başta özellikle endüstri meslek lisesi olmak üzere mesleki teknik ortaöğretim mezunu öğrencilerin, “sanayinin” gereksinimleri doğrultusunda, emek süreçleri üzerinde kontrol haklarının alt düzeyde olmaları düşünüldüğünde, temel olarak bu öğrencilerden “tasarlayan” değil, “uygulayan” kişiler olmasının beklendiği ifade edilebilir. Nitekim mesleki teknik ortaöğretim okullarının kuruluşundan bu yana müfredatlarına ilişkin gelişmeleri inceleyen çalışmalar da bu noktaya dikkat çekmektedirler.

Örneğin Sanderson (1993), mesleki teknik eğitim veren okullarla genel eğitim veren okullar arasındaki toplumsal saygınlık konusundaki farklılığın kaynaklarının 1800’lü yıllara kadar geriye götürülebileceğini ifade etmektedir. Buna göre, mesleki eğitim o tarihlerden günümüze, genel eğitime göre daha az saygın kurumlar olagelmışlerdir. Özellikle 1800’lü yıllarda, genel eğitim,

ilgili dönemdeki müfredat içerikleri ile matematik, felsefe ve temel bilimleri içermekte ve dolayısıyla insanların zihinlerini eğitebilecekleri ve zekâlarını arttırabilecekleri bir müfredat türü olarak anlamlandırılmıştır. Buna karşılık mesleki eğitim, aynı tarihsel süreçte önemsiz ve kölelikle ilintili bir eğitim türü olarak algılanmıştır. Dolayısıyla genel/liberal eğitimin prestiji, büyük oranda onun toplumsal statü konumları ile ilişkisinden kaynaklanmıştır. Genel liberal eğitim, toplumsal yapı içerisinde kilise, devlet ya da imparatorlukla doğrudan ilişkili iken, mesleki eğitim genel olarak ücretli emek piyasalarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla mesleki eğitimde verilen bilgiler 'araçsal bilgi' olarak algılanarak aşağılanmışlardır (Sanderson, 1993, 189–190). Nitekim mesleki teknik ortaöğretimin ilk olarak kurumsallaştığı Avrupa'da bu eğitim türünün, temel olarak işçi sınıfı gençlerine eğitim vermek üzere, işlerliğini yitiren çıraklık eğitiminin yerini alması için kurumsallaşmış olması (Benavot, 1983, 64) ilgili eğitim müfredatlarının emek gücü piyasaları içerisinde kol emeğine dayalı işlerle ilintili olduğunun diğer bir kanıtıdır. Benzer biçimde daha önceden aktarılan İslahane'lerin kuruluş amaçları hatırlandığında, ilgili okulların kol emeğine dayalı mesleklere öğrenci hazırlayan, bununla birlikte alt sınıfsal pozisyonlardaki bireyleri "ıslah" etme amacını güden yapısının Türkiye özelinde de geçerli olduğu görülecektir.

Mesleki teknik ortaöğretim müfredatları, kol emeğine dayalı ve ücretli emek piyasalarındaki düşük pozisyonlu mesleklerle ilintili olarak kurumsallaşmışken, bunun karşısında genel/akademik eğitim ise, üst toplumsal statü grupları ve mesleki pozisyonlarla ilişkili olacak biçimde kurumsallaşmıştır. Diğer yandan kafa emeği/kol emeği ayırımına dayalı mesleki pozisyonlar arasındaki ayrışmanın altında, temel olarak ücretli çalışıp çalışmamaya ilişkin bir ayırımın olduğu belirtilebilir. Meda (2004), ücretli çalışmanın tarihsel seyrini incelediği çalışmasında, kafa emeği/kol emeği ayırımına ilişkin toplumsal kavrayışın ve bu kavrayışın altında yatan toplumsal güç ilişkilerinin 1800'lü yıllardan çok daha eskiye, Antik Yunan dönemine kadar götürülebilecek bir tarihinin olduğunu ifade etmektedir. Meda'ya (2004, 42–46) göre antik Yunan'da ücretli çalışma, ya da yalnızca maddi yaşamın zorunluluklarını aşmaya/biyolojik yeniden üretime yönelik, maddi öğelerle teması içeren ve fiziksel güce dayalı 'araçsal' çalışma, insanı insanlığından eden bir şey olarak algılanmış ve kölelerin yapması gereken bir pratik türü



olarak ‘zorunluluk alanı’nın içerisinde konumlandırılmıştır. Diğer yandan antik Yunan’daki egemen düşünceye göre, insanın asıl amacı, “onu insan yapan ve tanrılara eş kılan aklı”nı geliştirmektir. Bu ise ancak her durumda insanın yeteneklerini kusursuzca kullanmasını sağlayacak olan, amaçları kendi dışında değil örneğin bir ücret için yapılmayan, amaçları kendinde saklı olan faaliyetler yaparak gerçekleşebilir. Bu faaliyetler, teorik düzende, felsefe ya da bilim yapmak, pratik düzende niteliğe göre davranmak, politik düzende ise, kusursuz bir yurttaş olmaktır (Meda, 2004, 46). Bu anlamda yaşamını devam ettirmek için gerekli ücreti almaya yönelik olarak yapılan ve temel olarak fiziksel güce/kol emeğine dayalı işler kölelikle ilintilendirilirken, bunun dışında felsefe ve bilim yapmayı içeren “kafa emeği” ise, özgür yurttaşlarla ilintili bir şey olarak kavranmıştır. Görüldüğü gibi kafa ya da kol emeği arasındaki ayırım her ne kadar fiziksel çaba ya da zihinsel çabaya ilişkin bir boyuta sahipse de, temelde üretim araçlarının sahipliği (yurttaş/köle) ile ilintili bir konu olarak kavranmış ve köle ile yurttaş arasındaki eşitsizlik ilişkilerine denk düşecek biçimde, kafa emeği teori ile kol emeği ise uygulamayla ilintilendirilmiştir. Temel olarak özgür eylem/ücretli çalışma ayırımına ve buna bağlı olarak kafa emeği ile kol emeği ayrışmasına ilişkin tarihsel kavrayışların, mesleki teknik ortaöğretim müfredatlarının kurumsallaşmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu yöndeki analizlere örnek olarak gösterilebilecek bir diğer çalışma ise, Goodson’un (1992) çalışmasıdır. Goodson, Sanderson’a benzer biçimde, müfredat analizi yaptığı çalışmasında, özellikle günümüz ortaöğretimindeki farklı müfredatlar arasındaki ayrışmanın kökenlerinin, 1770–1850 arası İngiltere’inde müfredatlara ilişkin farklı dikotomilerden kaynaklandığını iddia etmektedir. Goodson’a (1992, 67) göre, ilgili dönemde müfredatlar arasında üç farklı dikotomi yaratılmış ve bu dikotomiler, farklı müfredat türleri arasındaki hiyerarşinin meşrulaştırıcı araçları olarak hizmet görmüştür. İlk dikotomi, fiziksel/tensel/somut ile entelektüel/sözel ve soyut arasında yapılan ayırmadır. Fiziksel/tensel/somut olan, entelektüel/sözel/soyut olana göre aşağı sınıflarla ilişkilendirilen bilgi türleri olarak kodlanmıştır. İkinci ayırım, alt sınıflarla ilişkilendirilen bilgi türlerinin basitliğine karşı sofistike bilgi türlerinin üst sınıflarla ilişkilendirilmesidir. Müfredattaki ayrışmaya ilişkin üçüncü dikotomi ise, pasiflik/aktiflik ayırımına dayanmaktadır. Bu ayırmada pasiflik, alt sınıflarla ilişkili bilgi türleriyle bağlantılandırılarak kullanılırken, aktiflik ise, üst sınıfsal

pozisyonlarla ilişkilendirilen bilgi türleri ile bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Goodson (1992, 73–75), ilgili dönemdeki ayrımın izlerinin günümüzde de görülebileceğini, özellikle müfredatlarda aktarımı hedeflenen temel bilgi türlerine göre, akademik/mesleki ayrımının temelinde kafa emeği/kol emeğine ilişkin hiyerarşik ayrışmanın etkilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Goodson, günümüzde, özellikle ortaöğretim düzeyinde varolan bu hiyerarşik müfredat biçimlerinin temelini ise aslında toplumsal katmanlaşmalar olduğunu belirtmektedir. Toplumda aynı sosyal kümelenme içerisinde olan bireyler genellikle aynı müfredat türlerine gitme eğilimi taşımakta ve böylelikle toplumda varolan güç ilişkileri kendisini yeniden üretmektedir.

Sanderson ve Goodson'a benzer biçimde Young (1993, 216–218) da, günümüzde mesleki teknik/akademik eğitim ayrımına yönelik anlayışın varlığını sürdürmesinin temel nedeninin, 19. yüzyıldan kalma kimi kavramlara yüklenen içerimsel ayrımlar olduğunu ifade etmiştir. Young, 19. yüzyılda “akademik” kavramının prestijli konumlarla ilişkili olarak kullanıldığını buna karşın mesleki ve teknik kavramlarının ve onunla ilişkilendirilen eğitim türlerinin akademik olmayan, zanaatkârların ya da düşük statülere sahip kol emeğine dayalı işlerle ilişkili olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Diğer yandan bu ayrımlara dayalı olarak ortaöğretim müfredatlarının temel olarak akademik/mesleki teknik olarak ayrışması, Young'a göre, eğitilmiş insan/nitelikli işçi ayrımına yol açmaktadır. Young, temel olarak mesleki eğitimle akademik eğitim arasında kafa emeği ve kol emeğine dayalı ayrımın halen devam ettiğini ileri süren yukarıdaki araştırmacıların aksine, alanyazında genellikle yeni mesleki eğitimcilik (new vocationalism) olarak da ifade edilen söylemleri dillendirerek, küreselleşme çağında artık bu ayrımların geçerliliğini yitirdiğini ve dar uzmanlaşmanın küreselleşme çağında esnek uzmanlaşmaya döndüğünü dolayısıyla, soyut/teorik ile somut/uygulamalı müfredatlar arasında belge/sertifikaların değişimine olanak sağlanması gerektiğini ve nihai olarak temelde nitelikli ve aynı zamanda eğitilmiş işçi yetiştirmeye yönelik bütünsel bir eğitimsel müfredata geçilmesi gerektiğini iddia etmektedir (Young, 1993, 219–220).

Yeni mesleki eğitimcilik akımının diğer bir savunucusu ise Lewis'tir. Young'ın düşüncelerini büyük oranda tekrarlayan Lewis'e (1998, 286) göre, fordist üretim biçimi günümüzde yerini postfordist üretim biçimine bırakmıştır.

Bu üretim biçimi, temel olarak esnek üretime dayandığı ölçüde, bu esnekliğe uyum sağlayabilecek, esnek uzmanlaşmaya dayalı yeni bir işçi türüne ihtiyaç duymaktadır. Lewis, bu çıkarımdan yola çıkarak, klasik anlamda akademik/mesleki eğitim anlayışının yerini yeni mesleki eğitimcilik yaklaşımına bırakması gerektiği yönündeki Young'ın görüşlerini tekrarlamaktadır (Lewis, 1998, 286). Lewis de Young'ın önermeleri ile uyumlu olacak biçimde, esnek üretimin ve onun talep ettiği yeni emek gücünün temelde dar anlamda uzmanlıktan ziyade, öğrenmeyi öğrenmeye odaklanması gerektiğini ifade etmektedir Lewis'in yeni mesleki eğitimcilik anlayışına göre, mesleki eğitim, temel olarak meslekler ve çalışma hakkındaki bilgileri verecek biçimde yeniden restore edilmelidir. Mesleklere yönelik bilgiler, temel olarak mesleki eğitim ve emek gücü piyasaları arasındaki ilişkinin korunmasına yönelik bir içerime sahipken, çalışma hakkındaki bilgiler ise, mesleki eğitimin daha genel olarak öğretime değil, eğitime yönelik boyutunu içerecek biçimde düzenlenmeli ve bu bağlamda herhangi spesifik bir işe ilişkin uzman bilgisinden ziyade, esnekliğin sağlanabilmesi için genel olarak emek süreçleri hakkındaki bir içerime sahip olmalıdır (Lewis, 1998, 299).

Kafa emeği ve kol emeği ayırımına ilişkin toplumsal güç ilişkilerini de kapsayacak biçimde, bilginin kapitalizm koşullarındaki temel ayrışmalarından bir diğerine ise Özsoy (2002) dikkat çekmektedir. Özsoy (2002, 85–86), Marx'ın üretim değeri ve değişim değeri kavramlarından yararlanarak, özellikle günümüz kapitalizm koşullarında bilginin ticarileştiğini, ticarileşmesinin bir ön koşulu olarak metalaştığını ve metalaşan her nesne gibi, bilginin de kullanım değerini yitirerek doğrudan piyasada değişim değeri için üretildiğini belirtmiştir. Bu kapsamda Özsoy (2002, 86–87), bilginin metalaşmasının, bilginin kendisinde bir amaç olmaktan çıkarak araçsallaşması yani bilginin öznesine bütünüyle dışsallaşması anlamına geldiğini belirterek, meta olarak bilginin, her türlü tözsel niteliğini, eğitimsel değerini ve siyasal önemini yitirdiğini, aynı şekilde bilginin üretimi, aktarımı ve edinimi ile ilgili her türlü etkinliğin de insanın özerk bir etkinliği olma özelliğini yitirip teknolojik bir soruna dönüşerek, kendisini insana “diploma ve unvan fetişizmi” biçiminde dayatan bir iktidar biçimine dönüştüğünü ifade etmektedir. Özsoy (2002, 87–88), bilginin metalaşma sürecini, eğitim kavramına yönelik

etimolojik bir analiz üzerinden şu şekilde açıklamaktadır: İngilizce “Education” sözcüğü, anlam yönünden tamamen birbirinden farklı iki Latince kelime olan “Educare” ve “Educere” sözcüklerinden türemiştir. Educare sözcüğü, “öğreneni dışsal amaçlar doğrultusunda özel bir beceriyle donatmak için” “talim ettirmek” (bireyi “insangücü”ne dönüştürme) anlamına gelirken, Educere ise, “dışarı ya da ileri götürmek”, “özerkleşmek”, “kendini aşmak” anlamına gelmektedir. Bu kapsamda Özsoy, Educare’nin değişim değeri olarak işlev görürken, Educere’in ise kullanım değeri olarak işlev gördüğünü dile getirmiştir.

Özsoy’un görüşlerinden de faydalanılarak, günümüzde mesleki teknik ortaöğretim programlarının “sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman” yetiştiren okullar olarak, temelde değişim değerini hedefleyen bir eğitim türü olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda, Young ve Lewis’in düşüncelerinde örneğini bulan “yeni mesleki eğitimcilik” akımının tüm müfredatları temel olarak nitelikli ve eğitilmiş emek gücü yetiştirmeye yönelik olarak bütünleştirme yaklaşımının sorunlu olduğu ifade edilebilir. Çünkü müfredatların teori/pratik biçimindeki ayrıma dayalı yapısı temel olarak müfredatların içerdiği bilgilerin ne için kullanılacağı ile ilişkili bir sorundur. Bir başka ifade ile mesleki teknik ortaöğretim müfredatlarının temel olarak kol emeğine dayalı meslekler için uygulamalı dersleri merkezine alması, bu okullarda daha fazla teorik derslerin verilmesi ile aşılabilecek bir sorun değildir. Asıl sorun, müfredatlardaki bilgileri alacak öğrencilerin bu bilgileri ne için aldığı ya da aktarılan bilgilerin hangi amaçla bu öğrencilere verildiğidir. Zira her ne kadar ortaöğretim seviyesinde doğrudan çalışma yaşamı ile mesleki teknik ortaöğretim ilişkilendirilse de, diğer tüm eğitim kurumları da temel olarak aktardıkları bilgiyi değişim değerini hedefleyerek aktarır duruma gelmişler, bu okullardaki öğrenciler eğitim süreçlerinde edindikleri bilgiyi özerkleşme süreçlerinin birer parçası olarak değil, kendilerini üst mesleki pozisyonlara ulaştıracaklarını düşündükleri yükseköğretime giriş sınavlarında, kendilerine “puan” olarak geri dönecek “sermaye” olarak görür hale gelmişlerdir. Bu kapsamdaki tartışmaların derinleşmesi açısından Tanguy’un görüşleri fikir açıcı olabilir. Tanguy, (1985, 21), birçok işveren organizasyonun, günümüzdeki eğitim sistemlerini, çağın ekonomik ve teknik gerçekliklerine yanıt vermekten uzak, pratiğe dayalı olmayan, genç bireyleri manüel ya da endüstriyel çalışmaya karşı “soğutan”

aşırı derecede soyut bilgi biçimlerini öğrencilere aktardığı iddiası ile eleştirdiğini, bunun sonucunda da egemen politik söylemlerin, eğitim sistemlerinin günümüz koşullarına uygun biçimde ekonomiye rekabet gücü kazandıracak bir yapıya kavuşması için daha çok pratiğe dayalı, teknik becerilerin kazandırılması biçiminde somut hedeflere yönelmesi gerektiği konusunda baskı uyguladığını belirterek, tüm bu söylemlerin özellikle farklı müfredatlar veren okullar açısından somutlaşmış biçiminin, genel ve mesleki eğitim ayrımında kendisini gösterdiğini ifade etmekte ve aslında tüm bu tartışma ve mücadelelerin, bilgi alanının farklı toplumsal grup ve sınıflar arasındaki mücadele alanı olduğuna yönelik olarak okunması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Tanguy (1985, 21–22), bu gerekçe ile farklı okul türlerinde verilen bilgi türlerine ilişkin sağlıklı bir analizin yapılabilmesi için, bilginin üretimi, dağıtımı ve kullanılmasına ilişkin ekonomi politik bir yaklaşımın gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda Tanguy'a göre, mesleki teknik eğitim veren okullarla genel eğitim veren okullarda aktarılan bilgi türlerine ilişkin hiyerarşiler, farklı toplumsal gruplar tarafından üretilen baskılar dolayımında sürekli olarak şekillenirken, bu hiyerarşiler sadece farklı toplumsal grupların egemenliklerine ilişkin değil, onunla da ilişkili olarak, kendi toplumsal var oluşlarına ilişkin anlama, anlamlandırma ve yorumlama ve eyleme kapasitelerine ilişkin hiyerarşileri de yansıtmaktadır (Tanguy, 1985, 22). Tanguy (1985, 22–27), Fransa'da mesleki ve teknik eğitim veren okullarla akademik eğitim veren okul müfredatlarına yönelik analizlerinde, özellikle bilginin farklı toplumsal grup ya da sınıflara farklı biçimde dağıtılmasının yanında, aynı zamanda dikkat edilmesi gereken en önemli konunun, farklı müfredatlarda verilen aynı bilgi türlerinin aynı amaçla kullanılıp kullanılmadığı olduğunu belirtmektedir. Buna göre Fransa'da teknik eğitimde öğrencilere aktarılan bilgi türlerinin bir bölümü, teknik ve bilimsel (diğer liselerde okutulan soyut/teorik dersler) bir nitelik taşıyacak da, bu dersler herhangi pratik bir uygulamadan bağımsız kendinde değerinin yerine, emek süreçleri içerisindeki kullanımına uygun düşecek biçimde "teknikleştirilerek" verilmektedir. Bir başka deyişle, akademik ve mesleki teknik ortaöğretim okullarda ortak derslerin olması durumunda bile, bilginin nihai olarak kullanılacağı düşünülen bağlam (değişim değeri), bilginin veriliş ve edinim süreçlerini manipüle edebilmektedir.

Tanguy'un bu yöndeki vurguları, temel olarak kapitalist üretim süreçleri içerisinde üretimin bütünsel bilgisi ile üretim sürecinin birbirinden ayrıştırılmasına ilişkin uygulamalarla ilişkili olarak yorumlanabilir. Bir başka anlatımla, üretim araçlarının sahipliği bağlamında üreticilerin üretim araçlarından yoksun kalmasının kapitalist üretim süreçlerindeki en belirgin yönlerinden birisi, emek gücü sahiplerinin üretimin bilgisinden soyutlanmaları, ya da üretimin bütünsel bilgisine erişimlerinin kısıtlanmasıdır. Bu bağlamda temel olarak emek süreçleri içerisinde "uygulayıcılar" olmaları beklenen mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerine teorik dersler aktarılsa bile, bu öğrencilerin üretim sürecinin bütünsel bilgisine sahip olmasının gereksiz/sakıncalı olduğu düşünüldüğünden bilginin aktarım ya da edinim süreçleri manipüle edilebilmektedir. Tanguy'un çalışmasında değindiği diğer önemli bir bağlam ise, öğrencilere farklı müfredat türlerinde aktarılan bilgilerin aktarım yoğunluğu, bir başka ifadeyle haftalık ders saatleridir. Tanguy, Fransız ortaöğretim sisteminde, geleceğin fabrika işçisi olacak teknik okul öğrencilerine verilen haftalık ders saatinin 36 saat olduğunu diğer yandan ticaret liselerinde geleceğin ofis işçilerine verilen haftalık ders saatinin ise 33 saat olduğuna dikkat çekerek, bu farklılıkların, beyaz ve mavi yakalı işçiler arasındaki farklılığı yansıttığını, çünkü gelecekteki çalışma süreçlerinde çalışılacak saat sayısı eşit bile olsa, bu çalışma saatlerinin yoğunluğunun farklılaşacağını ve bu nedenle de okulların geleceğin emek gücü sahiplerine bu farklılıkları davranışlarına, çalışma ritimlerine ve kaslarını ve beyinlerini kullanmalarına yansıtmaları yönünde bir hazırlık yaptırdığını dile getirmektedir. Diğer yandan Tanguy son olarak, mesleki teknik eğitim müfredatlarının bir yandan içerdikleri teknik yoğun bilgilerle ve içermedikleri soyut/teorik bilgilerle, diğer yandan içerdiği bilgileri nasıl ve ne yoğunlukta aktardığına yönelik pratik uygulamalar yolu ile öğrencileri, düşünce sistemlerini ve insanlığı sorgulamaya yönelik felsefi herhangi bir bilgiyi reddetmeye yönelttiğini ve toplum bilimleri, tarih, coğrafya vb. bilgilerin teknisyenler için çok da önemli olmadığı düşünüldüğü ya da öğrencilerin daha önceki eğitim aşamalarında bu bilgileri kendilerine yetecek kadar aldıkları varsayımına dayanılarak bu bilgileri önemsememeye yönelttiğini ifade etmiştir (Tanguy, 1985, 27).

Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin genellikle alt sınıfsal/kültürel toplumsal gruplara üye olmasına dayanılarak bu okulların emek gücünün yeniden üretimini toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretecek biçimde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Öte yandan bu okul türlerindeki müfredat yapısına yönelik bir analizden yola çıkarak birçok araştırmada yeniden üretim sürecinin doğrudan pürüzsüz bir şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Joshua (1997), mesleki eğitimde verilen mesleki bilgilerin izole edilmiş nesnel bilgiler olduğu düşünülse de, bu bilgilerin, nihai olarak kullanılacağı ümit edilen emek gücü piyasalarındaki egemenlik ve iktidar ilişkileri tarafından şekillendiğini ve dolayısıyla müfredatların inşasının politik bir sorun olduğunu belirtmiştir. Yazara göre, bilginin dağıtımının müfredatlar aracılığı ile farklılaşması, toplumsal farklılaşmaya dayalı toplumsal düzenin yeniden üretimini hedeflemekte ve dolayısıyla toplumdaki iktidar yapısını yeniden üretmektedir. Joshua, müfredata bağlı ayrışma ile öğrencilere, toplumdaki bireylerin eşit olmadığı, toplumsal kaynaklardan herkesin eşit yararlanamayacağı ve herkesin ihtiyaçlarını karşılamının eşit şekilde mümkün olmadığına ilişkin ideolojinin aktarıldığını, böylelikle toplumsal farklılıkların meşrulaştırıldığını ve sonuç olarak mesleki eğitim okullarında uygulanan müfredatların kendisinin sembolik şiddeti içererek yeniden üretim sürecini gerçekleştirdiğini dile getirmiştir.

Emek gücünün yeniden üretimi bağlamında eğitimin kendi içerisinde mesleki teknik ve genel olarak ikiye ayrılması ve mesleki eğitim müfredatların kol emeğine dayalı emek gücü piyasalarını hedefleyen örgütlenişi, benzer biçimde birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Örneğin Wheelahan (2007), çıktı odaklı ve aşırı uzmanlaşmış modüler bilgi yığınlarını aktarmaya dayalı Avustralya'daki mesleki ve teknik eğitimin, öğrencilerinin kuramsal bilgiye erişim hakkını kısıtladığını, diğer yandan bunun toplumsal diyalog adına sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer bir eleştiriye ise Lakes (1993) yapmıştır. Lakes, işçi sınıfı çocuklarına mesleki teknik eğitim sağlanarak bu gençlerin ücretli çalışan olmak üzere çıkmaz bir sokağa girdiklerini ifade ederek, böylelikle bir sonraki işçi sınıfı neslinin hazırlanmasının sağlandığını iddia etmektedir. Lakes'e göre mesleki teknik eğitim demokratik olmayan bir eğitim ortamı üzerinde yaşam bulur. Çünkü bu kurumlarda öğrencilerin gelecekteki

mesleklerine ilişkin bilgiler sunulurken, demokratik katılımcı ve toplumcu bir yaşam için gerekli olan eleştirel yaklaşımların/bilgilerin öğrencilere aktarımı bilerek ihmal edilir (Lakes, 1993).

Mesleki teknik ortaöğretim müfredatlarının öğrenciler üzerindeki diğer olumsuz etkilerine dair olarak da alanyazında birçok çalışma dikkat çekmektedir. Örneğin Gamoran ve Mare (1989), ortaöğretim düzeyinde okul türüne bağlı ayrışmanın sosyal tabakalaşma ve sosyal grupların matematik dersindeki başarıları ile lise mezuniyetleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, okul türüne bağlı ayrışmanın, farklı sosyoekonomik geçmişleri olan öğrencilerin okul başarıları arasında var olan eşitsizlikleri güçlendirdiği ve pekiştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte, araştırma sonucunda okul türüne bağlı ayrışmanın, kısmen siyahî öğrencilerle kızların varolan başlangıç eşitsizlikleri ile cinsiyete ve etnisiteye bağlı ayrımcılıkları telafi ettiği sonucuna varılmıştır (Gamoran ve Mare, 1989, 1146).

Ainsworth ve Roscigno (2005, 278–279), mesleki teknik ortaöğretim programlarının olası eşitsizlik yaratıcı etkilerini ve sonuçlarını araştırmak için ABD'deki 1000 okulda ve her okuldan 25 öğrenci ile yürüttükleri çalışmaları sonucunda şu bulgulara ulaşmışlardır: Mesleki okullar, işsizlik riskini azaltma gibi kimi yararlar sağlasa da bulguların çoğunluğuna bakıldığında, bu okullar toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırka bağlı eşitsizlikleri yeniden üretmekte ve bu yönü ile iş yaşamındaki eşitsizlikleri de desteklemektedir.

Buchmann ve Park (2009, 263), beş Avrupa ülkesine ait PISA verilerinden faydalanarak yaptıkları çalışmalarının sonucunda, lise türlerindeki farklılaşmaların, sadece farklı toplumsal sınıf/gruplardaki öğrencileri homojenize ederek ayrıştırma konusunda öğrencileri kendilerine kanalize etmekle sınırlı bir etkilerinin olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin eğitimsel ve mesleki geleceklerine ilişkin algı ve beklentilerini de şekillendirdiğini belirterek, mesleki eğitim veren okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin, akademik okullarda eğitim gören öğrencilere göre yükseköğretime gitme yönünde daha az istekte bulduklarını ve daha çok düşük mesleki statüye sahip mesleklere dâhil olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Hyslop-Morginson'a (2001) göre mesleki eğitim, bireyleri gelecekteki mesleki pozisyonlarına hazırlarken, bu eğitim türündeki öğretim teknikleri,



tavırlar ve öğrencilere aktarılacak değerler, insan sermayesi kuramının emek gücü piyasalarını tatmin etmek için vurguladığı değerlere göre biçimlenmekte, öğrenim süresince dar mesleki beceriler hedeflenmekte ve öğrencilerin insani yönünün gelişimine ilişkin eksiklikler bulunmaktadır. Araştırmacıya göre bu yönü ile bu okulların daha demokratik kurumlar olabilmesi için, salt emek gücü piyasasının talep ettiği bağlamın dışında bir eğitimin bu okullara verilebilmesi gerekmektedir.

Van Houtte (2005), 19'u mesleki teknik, 14'ü de genel olmak üzere toplam 33 ortaöğretim kurumundaki 3720 öğrenciyle anket yaparak gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin okuduğu okul türünün, özsayılarına etkisini özellikle öğrencilerin cinsiyetleri temelinde analiz etmiştir. Çalışmada, mesleki teknik ortaöğretim öğrencilerinin özsayılarının genel ortaöğretim öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elder (1965) çalışmasında, öğrencilerin farklı müfredat türlerine yönlendirilmesinin ilk etkisinin, öğrencilerin kendilerine ilişkin bakış açılarında olumsuz bir etki yaratması olduğu ve düşük statülü müfredat türlerinin hâkim olduğu okullara giden öğrencilerin kendilerine ilişkin bakış açıları ile benlik algılarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, özellikle müfredata dayalı ayrışmaların erken yaşlarda olması durumunda, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin, okuldaki eğitim süreçlerindeki akademik performanslarının ve öğrencilerin mesleki hedeflerinin daha fazla olumsuz etkilendiği, ayrıca bu durumda sınıfsal kökenin eğitimsel yaşantılar üzerindeki olumsuz etkisinin de güçlendiği ifade edilmiştir. Elder (1965, 175), ortaöğretim seviyesindeki mesleki eğitim/akademik eğitim ayrımının bu bağlamda sınıfsal eşitsizlikleri güçlendirdiğini, farklı yaşam ve kültürlere sahip iki toplumsal grup niteliğinde bir yeniden üretim yaptığını ifade etmektedir.

Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında emek gücünün yeniden üretimine yönelik yukarıda kimi örnekleri sunulan çalışmaların yanı sıra, doğrudan bu okulların isimleri verilmese de, bu okullarla da ilişkilendirilebilecek şekilde, işçi sınıfı öğrencilerinin devam ettiği okullarda emek gücünün yeniden üretimini "gizli müfredat" bağlamında analiz eden çalışmalardan da bahsedilmesi gerekmektedir. Bu tarz çalışmaların temsilcileri, temel olarak Althusser ile Bowles ve Gintis'tir. Her ne kadar bu

düşünürlere ilişkin daha önceki bölümlerde gerekli incelemeler yapılmışsa da özellikle gizli müfredat ve emek gücünün yeniden üretimine ilişkin çalışmalara ilişkin bakış açısını derinleştirmek açısından tekrar bu düşünürlerin daha önce aktarılan görüşlerinin dışında, özellikle gizli müfredatla ilişkilendirilebilecek kimi görüşlerinin aktarılmasında fayda görülmektedir. Gerek Althusser, gerekse Bowles ve Gintis'in bu kapsamdaki temel tezleri, eğitimin toplumdaki bütün öğrencilere aynı içerikle değil, öğrencilerin gelecekteki üretim süreçleri içerisindeki pozisyonlarına göre gayri resmi biçimde farklılaşarak ulaşacağıdır. Althusser, eğitim kurumlarının temel olarak devletin ideolojik aygıtları olarak emek gücünün yeniden üretimini ve dolayısıyla egemen ideolojinin yeniden üretimini amaçladığını düşünmektedir. Diğer yandan Althusser'e göre, okullar, bu temel işlevlerini yerine getirmek üzere, tüm öğrencilere aynı içerikle ulaştırılmaz. Althusser (2006, 88), okullarda verilen eğitimin temel olarak okuma, yazma, sayma, üretimin çeşitli mevkilerinde doğrudan kullanılabilir "bilimsel kültür" ya da "edebî kültür" dolayısıyla becerileri içermekle birlikte, bu bilgilerin yanında ve aynı zamanda bu bilgiler vesilesiyle, bireylerin işbölümü içerisinde zorunlu olarak yer alacakları konumlara uygun düşecek biçimde meslek ahlâkı, meslek kuralları ve kendisinin tabiriyle, "toplumsal-tekni işbölümüne" saygı ve öz itibarıyla sınıf tahakkümünün yerleştiği düzenin kurallarını öğretir. Bu kurallar, toplumsal-tekni işbölümünün bireyleri sınıflar bağlamında ayrıştırdığı ölçüde, farklı sınıftan öğrenciler için farklılaşır. İşçi sınıfı öğrencilerine bu nedenle, egemen toplumsal formasyonun düzenine saygı ve kurallarına itaat aşılabilirken, yine kendisinin ifadeleriyle "müstakbel kapitalistler" ve "uşakları" için iyi emretmek, işçileri yıldırımak veya tatlı sözlerle kandırmak için "iyi konuşmak" öğretilir. Görüldüğü gibi Althusser, temel olarak okuldaki gizli müfredat yoluyla aktarılan bilgilerin emek gücü piyasalarının eşitsiz hiyerarşilerine uygun değerleri içerdiğini iddia etmektedir.

Althusser'e çok benzer bir teorik pozisyona sahip olan Bowles ve Gintis'e göre ise, üretim süreçlerinin hiyerarşik yapılanması üzerinde temellenen toplumsal işbölümüne bağlı olarak, farklı sınıfsal alt kültürler oluşur. Her alt kültürün değerleri de eğitimsel süreçler içerisindeki ve onun da öncesinde ailedeki toplumsallaşma pratikleri aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Buna göre, alt sınıf öğrencilerine eğitimsel süreçlerde dakiklik, kurallara uyma ve temel olarak yönetenlere itaat etmeye yönelik değerler

aşılırken, üst sınıf ailelerin çocuklarına ise, kendilerine güven duymalarına yol açacak değerler aktarılmaktadır (Bowles, 1999, 17).

Oakes (1982), Bowles ve Gintis'in temel tezlerini test etme amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Oakes, temel olarak 1977 yılında John Goodlad ve meslektaşlarının farklı bir araştırma için, farklı müfredatlara sahip 25 ortaöğretim okulunda matematik ve İngilizce sınıflarında gerçekleştirdikleri etnografik gözlemlere dayalı çalışmanın verilerini kullanarak bu araştırmayı sunmuştur. Araştırma sonucunda Oakes, farklı müfredatların öğrencileri sosyoekonomik ve kültürel açıdan ayırıştırarak toplumsal ve kültürel yeniden üretim mekanizmaları olarak işlev gördüğü; eğitimsel süreçler içerisinde, öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini dinlemesi, kendilerini ifade etmelerine izin vermesi ve onlara insancıl yaklaşmasına ilişkin olumlu düşüncelerinin öğrencilerin sınıfsal konumlarına göre farklılaştığı, bir başka ifadeyle, derslik içerisinde öğretmenlerin alt sınıftan öğrencilere daha sert, kuralcı ve cezalandırmaya yönelik tutum takınırken, üst sınıftan öğrencilere daha hoşgörülü ve kendilerini ifade etmelerine daha fazla olanak tanıdıkları; buna bağlı olarak alt sınıf öğrencilerinin dersliklerdeki eğitim süreçlerinde pasifize edildikleri, buna karşın üst sınıf öğrencilerinin daha da aktifleşmelerine yönelik öğretmen tutumlarının olduğu; alt sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarını ve üst sınıf öğrencilerinin de başarılarını kendi kişisel özelliklerine atfederek geleceğe ilişkin beklentilerinin de bu bağlamda şekillendiği vb. sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmada temel olarak Bowles ve Gintis'in görüşlerinin doğrulandığı ve görüşlerinin ampirik verilerden uzak olduğuna yönelik eleştirilerin bertaraf edildiği vurgulanmıştır.

Benzer biçimde Simon (1983), iki farklı meslek lisesinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerin mesleki eğitimlerinin bir parçası olan işletme eğitimlerindeki deneyimlerini gözlemleyebilmek için işyeri ziyaretleri, sınıf içi gözlemler, öğrenci-öğretmen-yönetici ve işverenlerle yapılan mülakatları içeren etnografik örnek olay incelemesi yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, mesleki eğitim okullarındaki eğitimsel süreçlerde, öğrencilere sadece gerekli mesleki becerilerin değil, aynı zamanda bu mesleklere uygun tutum ve davranışların (kurallara uyma, dakiklik vb.) da kazandırıldığı sonucuna varmıştır.

Mesleki teknik ortaöğretime yönelik kurucu söylem ve uygulamaların analiz edildiği bölümden de görülebileceği gibi, Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerde işletmelerde beceri eğitiminin müfredatların bir parçası olması gerektiği ve aynı zamanda eğitim süreçlerinin nihai hedefinin de öğrencilerin çalışma koşullarına uyum göstermeleri olduğu, resmi olarak birçok defa vurgulanmıştır. Bu anlamda, Türkiye özelinde emek gücünün yeniden üretimi sürecinde öğrencilerin egemen kurallara uyma, itaatkâr olma vb. değerleri gizli müfredat dolayımında aldıklarını söylemek çok anlamlı olmayacaktır. Bu yöndeki değerlerin aktarımları, gizli müfredattan ziyade bizzat resmi müfredatlar içerisinde tanımlanmıştır. Hatta hatırlanacağı üzere, öğrencilerin eğitim süreçlerinin bir parçası olarak tanımlanan işletmelerde beceri eğitimi içerisinde işyerinin her türlü kuralına uyması 3308 no’lu kanunla yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Bir başka ifadeyle Türkiye’de bu bağlamda egemen değerlerin aktarımının gizlenmesine gerek bile duyulmamıştır. Dolayısıyla, ilgili analizlerin Türkiye özelindeki yorumlarında bu noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir.

Yukarıda örnekleri verilen çalışmaların yanı sıra mesleki teknik ortaöğretim okullarında öğrencilerin eğitimsel süreçler içerisindeki deneyimlerine, bir başka ifade ile yeniden üretim süreçlerine yönelik öğrenci tepkilerine (onaylama, rıza gösterme, içselleştirme ya da direnme vb.) odaklanan kimi çalışmalar da dikkat çekmektedir. Bu tarz çalışmaların temel çıkış noktasının, eğitimsel yeniden üretimin pürüzsüz olarak işlediğini iddia eden ve bu yönü ile eğitimsel süreçlerdeki başta öğretmen ve öğrenci olmak üzere eğitimsel aktörlerin iradelerini yok sayan yaklaşımlara yönelik eleştiriler olduğu belirtilebilir.

Örneğin Apple (2006, 113), emek gücünün yeniden üretimini gizli müfredattan yola çıkarak pürüzsüz bir süreç olarak nitelendiren çalışmaların temel olarak öğrencilere aktarılan değerleri eşsiz bir biçimde doğru şekilde betimlemelerine karşın, yeniden üretim sürecinin sonucunun ne olduğu konusunda erken karar verdiklerini dile getirmektedir. Apple (2006, 115), emek süreçlerindeki egemen değerlerin okullarda yeniden üretimine çalışıldığını kabul etmekle birlikte, ilgili yaklaşımların en büyük hatalarından birisinin, temel olarak emek süreçlerindeki işçileri tamamen itaatkâr olarak resmederek, öğrencilerin de eğitim süreçlerinde böyle davranacaklarını

varsaymak olduğunu ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle, eğitim kurumları emek süreçlerinde işçilerin uyması gereken kuralları işçi sınıfı öğrencilerine birebir aynı aktarsalar bile, bu öğrencilerin aileleri, kendilerine dayatılan kurallara birebir uymamaktadırlar ve dolayısıyla öğrenciler de eğitim kurumlarında bu kurallara birebir uyacak şeklindeki bir önerme baştan hatalıdır.

Eğitim süreçlerinde emek gücünün yeniden üretim sürecine odaklanan ve özellikle öğrencilerin direnişlerini ön plana çıkartan yaklaşımların temel özellikleri şu şekilde betimlenebilir (Davies, 1995, 663):

Bu araştırmalar, işçi sınıfı gençlerinin aile, komşuluk, akran grupları gibi ortamlarında, orta sınıf yönelimli okul sistemine aykırı bir kültür öğrendiklerini iddia etmektedirler. Okul kaçamağı, kurallara uymama, okula karşı ilgisizlik-okulda ilgisizlik ve öğretmenlerle sorunlu ilişkilerin betimlendiği asi bir eğitimsel pozisyondan dolayı, öğrenciler okulda düşük dereceler alarak akademik olmayan (mesleki) okul türlerine yönelmektedir. Okul reddedilerek, okulun ilgisiz nitelikleri reddedilmiş olur ve iş yaşamının-çalışmanın ‘gerçek dünyası’ öğrenciler tarafından merakla beklenir. Bundan sonra basitçe, işçi sınıfı çocukları, isyankâr bir alt kültür geliştirerek işçi sınıfı mesleklerini edinirler. İşçi sınıfı üyesi kız öğrenciler de eğitimsel süreçlerdeki muhalifliklerini-isyancılarını farklı biçimde dile getirirler. Kız öğrenciler bir taraftan kadınlıklarını ve fiziksel olgunluklarını abartılı bir şekilde öne çıkartırlarken, diğer yandan evlilik, çocuk büyütme ve ev içi kadın işlerine ilişkin görevler gibi baskın cinsiyetçi kadınlık rollerini okulun üstünde ve öncesinde ön plana çıkartmaktadırlar. Davies (1995, 663), kimi düşünürlere göre, bu tarz bir tutumun, direnişin gizli bir formu olarak yorumlandığını çünkü bu düşünürlerin, kız öğrencilerin bu davranışlarının, kendilerine orta sınıf kültürünün kadınlık idealleri olan dikkatlilik-çalışkanlık ya da edilgenlik gibi rollerle donatılmış okulu reddedebilecekleri alternatif bir kimlik sağladığını düşündüklerini belirtmektedir.

İlgili çalışmalardan en sık anılanlarından birisi Paul Willis’in çalışmasıdır. Daha önce kısmen aktarılan çalışmanın kimi detaylarına bu noktada değinilmesi anlam taşımaktadır. Willis 1977 yılında basılan “İşçiliği Öğrenmek/İşçi Olmayı Öğrenmek” (Learning to Be Labor) isimli çalışmasında, inceleme yaptığı eğitim kurumunda ‘asi delikanlılar’ olarak ifade ettiği işçi sınıfı erkek çocuklarının, eğitimsel süreçlere karşı, kültürel direniş deneyimleri

sergileyerek işçi sınıfının gelecekteki yapılanmalarını da belirleyebildiğini ifade etmektedir (Mclaren, 2007, 144). Willis'in ünlü çalışması, 1972–1975 yılları arasında, akademik bir eğitim almamış işçi sınıfı çocuklarının okuldan işe geçiş süreçlerini analiz etmeyi amaçlayan bir projenin ürünüdür. Proje, proje ekibinin “Hammertown” ismini verdikleri bir kentte ve “Hammertown Oğlanları” ismini verdikleri bir okuldaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, katılımcı gözlem, grup tartışmaları ile gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin okul yıllarının son iki senesi ile çalışma yaşamlarının ilk aylarını kapsayacak biçimde tasarlanmıştır. Çalışma temel olarak, okulun ve okul içerisindeki işçi sınıfı çocuklarının geliştirdikleri karşı kültürün analizini amaçlayan bir etnografik çalışma niteliği taşımaktadır. Willis (1977) çalışmasında, temel olarak öğrencilerin eğitimsel süreçleri nasıl anlamlandırdıklarını ve kültürel süzgeçlerinden geçirerek yorumladıkları eğitimsel süreçlere nasıl tepki verdiğini sorgulamaktadır. Çalışmanın ilk sayfasındaki Willis'in şu sözleri, çalışmanın temel amacını da bir anlamda ortaya koymaktadır:

Orta sınıf çocuklarının orta sınıf mesleklerini elde etmelerini açıklamakta zor olan husus, diğerlerinin [diğer toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin, bir anlamda temel olarak işçi sınıfından gelenlerin] buna nasıl izin verdikleri iken, işçi sınıfı çocuklarının işçi sınıfı mesleklerini elde etmelerini anlamakta zor olan husus ise bu duruma kendilerinin nasıl izin verdikleridir (Willis, 1977, 1).

Willis, işçi sınıfı çocuklarının yine işçi sınıfı mesleklerine ulaşmasını, bir anlamda öğrencilerin rıza gösterdikleri bir süreç olarak değerlendirmekte, ve rızaya yol açan mekanizmalar ile bu mekanizmalar içerisindeki öğrenci deneyimlerini anlamaya çalışmaktadır. Çalışmanın kimi hatları şu şekilde özetlenebilir: Eğitimlerinin ilk yılında bütün öğrenciler kurallara uyma eğilimindedir. Buna karşın eğitimlerinin devam eden sonraki yıllarında, okul içerisindeki kurallara uyma bağlamında öğrenciler temel olarak iki kümeye ayrılmaktadır. Bu öğrenci gruplarından birisi kendilerini ‘lads’ olarak ifade eden öğrencilerdir. Bu öğrenciler, temel olarak okulun otoritesini reddetmekte, okulun resmi fikirlerine ve inançlarına direniş göstermekte, aynı zamanda bu fikir ve inançlara uyan öğrencileri de dışlamaktadır. İkinci öğrenci grubu ise, lads’lerin çoğunlukla okulun kurallarına uydukları ve bu anlamda pasif gördükleri için ‘ear oles’ olarak nitelendirdikleri öğrencilerdir. Bu öğrenciler de tıpkı ‘lads’ler gibi işçi sınıfı ailelerine mensup olsalar da, eğitimsel süreçlerle bir üst mesleki pozisyona erişme ümidini taşımaktadırlar (Willis, 1977, 11, 60).

Lads'ler temel olarak eğitimsel süreçleri anlamsız bulmakta, teorik derslerden nefret etmekte ve eğitim süreçlerinde otorite figürü olarak gördükleri öğretmen ve onların yordakçısı olarak tanımladıkları ear oles'ları kendi ortamlarından dışlamaktadır. Willis, öğrencilerin bu yöndeki temel davranışlarının, onların toplumsal sınıf kültürleri (işçi sınıfı kültürü) ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ancak Willis, işçi sınıfı kültürünü salt edilgen ya da pasif bir olgu olarak kavramamaktadır. İşçiler, her ne kadar emek süreçleri içerisinde başkalarının emirleri altında çalışıyor olsalar da, emek süreçleri içerisinde, işi informal biçimde sabote edebilen, tüm zor koşullara karşın bu süreçler içerisinde oluşturdukları informal gruplarda eğlence arayışı içerisinde olan kişilerdir aynı zamanda. Örneğin işçiler, işin hızını kontrol etmek için informal girişimlerde bulunabilmektedirler (Willis, 1977, 52–53). İşçilerin, aslında tüm üretimi kendilerinin yaptığı, bu nedenle aslında asıl ve gerçek bilgiye kendilerinin sahip olduğuna yönelik inanışlarının bir sonucu olarak, lads'ler, okulda teorik dersleri anlamsız görmekte ve reddetmektedirler. Çünkü emek süreçleri içerisinde pratik kabiliyet her zaman geçerli olan yegâne kabiliyettir ve eğer teori onlara pratikte bir yarar sağlamayacaksa anlamsızdır. Tıpkı emek süreçlerinde üretim üzerinde daha fazla söz sahibi olmaya çalışan işçiler gibi öğrenciler de derslere zamanında girmeyerek, koridorlarda dolaşarak vb. resmi zaman çizelgesini esnetmeye çalışmaktadırlar (Willis, 1977, 53; 56). Öğrenciler okul içerisinde birçok biçimde direniş gösterebilmektedirler. Willis, öğrencilerin direnişlerini yukarıda kimi örneklerinde açıklandığı üzere, temel olarak anomik, tekil, anlamsız ve bireysel tepkiler olarak değerlendirmek yerine çalışması boyunca emek süreçlerindeki işçi deneyimleriyle kıyaslayarak açıklamaktadır. Öğrenciler okulun resmi zaman çizelgesine uymadıkları gibi, okul içerisinde sigara ya da alkol gibi yasaklı maddeleri kullanarak, resmi kıyafet biçiminin dışında giyinerek, derslikler içerisinde dalga geçme, şakalaşma, uyuma vb. informal biçimlerle dersi sabote etmeye çalışarak yeniden üretim süreçlerine direnebilmektedirler (Willis, 1977, 19–26). Diğer yandan Willis, tüm bu direnişlerin toplamda emek gücünün yeniden üretim süreçlerini ne yönde etkilediği sorusuna ise çarpıcı bir şekilde yanıt vermektedir. Willis'e göre, egemen ideoloji, öğrencilerin bu direnişlerini, kendilerine zarar verecek şekilde manipüle edebilmekte ve bunun için cinsiyetçilik, milliyetçilik vb. diğer ideolojilerden yararlanabilmektedir. Çünkü

lads'ler, öğretmen ve ear oles'lardan sonra temel olarak azınlık grubundaki öğrencilerle kız öğrencilere fiziksel şiddete varacak biçimde fiziksel ya da sözel şiddette bulunabilmektedirler. Willis, çalışmasının temelinde yatan, 'neden işçi sınıfı çocukları yine işçi sınıfı mesleklerini edinir ve bu yönde aldıkları eğitimlerinde neler yaşarlar' sorusuna yönelik bir cevaba ulaşmak isteyen araştırmalar için ise şu yolları göstermektedir:

Niteliksiz işçi sınıfı mesleklerine yöneliş için, bireylerin sınıfsal geçmişlerine, coğrafi konumlarına, yerel emek gücü piyasalarına ve eğitimsel durumlarına bakarak nihai olarak onların iş bulup bulamayacaklarına ilişkin bir betimleme/kestirimde bulunabiliriz. Elbette bu değişkenler, bireylerin mesleki rehberlik süreçlerinde hangi işi elde edeceklerine ya da istediklerine yönelik söylemlerden daha iyi yol gösterici olacaktır. Ancak bu değişkenlerin iş seçimini nasıl etkilediğine ilişkin neler söylenebilir? Dolayısıyla bu soru, bizi insanların kısıtlı seçenekler arasından birisini gönüllü olarak seçmeye yönelik görünürdeki temelleri ve karar alma süreçlerini tekrar irdelemeye itmektedir. Dolayısıyla şu soruların sorulması kaçınılmazdır: Yaşadıkları biçimiyle çoğunlukla herhangi bir anlam taşımayan ve oldukça sınırlı mesleki seçim alanları içerisinde genç bireyler neden ve nasıl bir seçim yapmaktadırlar? Bu sorulara uygun bir yanıt bulabilmek için tekrar kültürel alana gitmelidir ki bu alan basit mekanistik nosyonları hezimete uğratan, toplumsal aktörlerin kendi anlamlı bakış açılarını oluşturabildikleri, ikame ettirdikleri ve böylelikle kendi yaşamlarını sürdürebildikleri başka herhangi bir şeye indirgenemez "insan"ın olduğu görece özerk bir alandır. El emeği kullanılan işlere yerleşmek, aydınlanmanın kültürel etkilerini tersyüz eden anlamsız duvarlar kurmak olmadığı gibi, daha eski ideolojilerin yücelttiği gibi atalarla ilgili bir mirasla da açıklanamaz. Bu durum, kendine has din dışı bir doğaya sahiptir. Sadece yaşanabilir çünkü otantiktir ve bireylerin kendi üretimleridir. Derin bir öğrenme sürecine benzer şekilde subjektif olarak hissedilir: bu öznenin gelecekle ilişki kurarak organizasyonudur/inşasıdır (Willis, 1977, 172).

Willis'in çalışması, birçok araştırmacı için ilham kaynağı olmuştur. Örneğin Bates (Aktaran: Colley, 2003), Willis'in sorusunu yeniden ele alarak; işçi sınıfı kızları toplumsal cinsiyet rollerine uygun işçi sınıfı işlerini nasıl elde etmektedirler? sorusunu sormuştur. Bu soruyu cevaplayabilmek için Bates, öğrenilecek işlerin hangi duygusal ve kişilik özellikleri gerektirdiği sorusundan yola çıkmıştır. Bates çalışmasını yaşlı bakımı üzerine mesleki eğitim alan onlu yaşlarındaki genç kızlarla gerçekleştirmiştir. Bates ilgili çalışmasında, yaşlı bakımına ilişkin mesleki eğitimin ve bu işi öğrenmenin kız öğrenciler üzerindeki etkilerini irdeleyerek, öğrencilerin bir mesleği öğrenirken aynı zamanda duygusal olarak da değiştiklerini, örneğin yaşlı bakımı konusunda çalışma süreci içerisinde kızgınlık, bıkkınlık, kızgınlığını dışa vurma gibi duygularını bastırmayı öğrendikleri sonucuna varmıştır. Bir başka ifade ile mesleki eğitim, öğrencilerin kişilikleri üzerinde değişime yol açmaktadır. Bates çalışmasında ayrıca, mesleki eğitim sürecinin 'uygun' kızları işte



toplumsallaştırmak ve bu süreçte başarılı olamayan öğrencileri dışlamak için disiplinler teknikler uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Willis'ten etkilenen bir diğer çalışma ise, yine mesleki eğitim veren okullardaki eğitim süreçlerini inceleyen Colley'in (2003) çalışmasıdır. Colley, araştırmasının 'işçiliği öğrenmek' temasını feminist bir bakış açısı ile yeniden ele almayı hedeflediğini belirterek bu amaçla stajyer öğrencilerin duygusal olarak işçiliği nasıl öğrendikleri sorusunun temel hareket noktası olduğunu belirtmiştir. Colley'in çalışması görüşmelere dayalı nitel yöntem ile ulusal veriler ve anket formları olmak üzere nicel yöntemin ortak kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Colley, çocuk bakımı konusunda mesleki eğitimi sürdüren kız öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenciler, eğitimleri sonucunda pratik bilgiler (oyun materyalleri geliştirme vb.) ve bilişsel konuların (sağlık, çocuk gelişimi teorisi vb.) yanı sıra, müfredatta yazılı olmayan ve işyerinde geçerli olan işçilikle ilgili norm ve değerleri öğrenmişlerdir ve bunun önemli bir bölümü de işin duygusal yönüne ilişkindir. İlk yılın sonunda öğrenciler, duygularını yönetmenin temel sorunları olduğunu, ikinci yılın başlaması ile artık duygularını kontrol etmeyi öğrendiklerini çünkü artık işyerinde çalışma ile beraber evdeki ya da okuldaki insandan daha 'farklı bir insan' haline dönüştüklerini belirtmişlerdir.

Lave ve Wenger (1991; Aktaran: Colley, James ve Diment, 2003, 3) çalışmalarında özel bir meslek bilgisi ediniminin çalışma alanında nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aramışlardır. Lave ve Wenger özel bir meslek alanına ilişkin öğrenme sürecini bilişsel bir süreçten öteye "sosyal katılım" olarak nitelendirmekte böylelikle analizlerinde öğrencinin işin sosyal kültürel ve duygusal boyutlarına girişinin öğrenmeyi yalnızca etkileyen öğeler olmadığı, bizzat öğrenmenin merkezinde yer aldığını belirtmektedirler:

Sosyal topluluklar, bireyler arasındaki ilişkilere ait sistemlerdir. Birey, bu ilişkileri belirlediği gibi, kendisi de bu sistem tarafından belirlenir. Böylece öğrenme, bu ilişkiler sistemi tarafından mümkün kılınan olanaklara göre bireyin farklı bir kişi haline gelmesini ima eder. Öğrenmenin bu boyutunu görmemek, öğrenmenin kimliklerin inşasını içerdiğini görmemek anlamına gelir...(Lave ve Wenger, 1991, 53; Aktaran: Colley, James ve Diment, 2003, 3).

Frykholm ve Nitzler (1993; Aktaran: Colley, James ve Diment; 2003, 4). 1993), benzer bir şekilde çalışmalarında öğrenmeyi etkin bir oluş süreci olarak değerlendirmektedirler. İsveç mesleki ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ve kariyer üzerine yaptıkları çalışmalarında, kimliği öğrenme sürecinin

merkezine oturtmuşlardır. Çalışma, mesleki teknik eğitim programına doğrudan meydan okumaktadır:

... Mesleki öğretim, nitelendirmeden daha çok toplumsallaşma tarafından karakterize edilmektedir... Bu özel bir iş için gerekli bilgilerin verilmesinden daha çok tavır ve eğilimlerin iletimi ile ilgili bir sorundur (Frykholm ve Nitzler, 1993, 434, Aktaran: Colley, James ve Diment, 2003, 4).

Colley, James ve Diment (2003) de mesleki eğitim süreçlerindeki öğrenme sürecini kimlik edinimi bağlamında değerlendirmektedirler. Dolayısı ile öğrenme ve kültür arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Colley, James ve Diment'e göre (2003, 3, 14) öğrenme bir oluş sürecidir ve öğrenme kültürleri ile mesleki kültürler, bu sürece girenleri 'mesleki habitus' içerisinde dönüştürürler. Mesleki habitus, bireylerin kabullenmeleri gereken tutum tavır, inanç ve değerleri içselleştirmeleri ve tamamıyla hissetmeleri, görmeleri ve davranmalarını sağlamalarını dikte etme amacı ile disiplinler yollarla işe koşulur. Yazarlar, öğrenmeye kültürel bir süreç çerçevesinde, bir oluş süreci olarak bakmanın, bireylerin doğal olarak kimi mesleklere uygun olduğuna ilişkin zorunluluk içeren görüşlere meydan okuduğunu ifade etmektedirler. Aynı çalışmaya göre, öğrenmeye ilişkin böylesi kültürel bir perspektif, öğrencilerin bir mesleğe nasıl hazırlandıkları, bireylerin meslekleri kendilerine uygun olarak nitelendirmelerinin nedeni, bireylerin içine girmek için araştırdıkları topluluk pratiklerinin neler olduğu, bireylerin yeni bir topluluğa (meslek alanına) girdiklerinde kimliklerindeki değişimlerin neler olduğu gibi birçok sorunun sorulmasına olanak tanıdığını da ifade etmektedirler.

Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki emek gücünün yeniden üretimini kimlik edinimi bağlamında ele alan bir diğer çalışma ise, Cho ve Apple'ın (1998) çalışmalarıdır. Diğer yandan bu çalışma, yeniden üretim sürecini yalnızca kimlik inşası/edinimi bağlamında ele almamakta ve Cho ve Apple'ın deyimiyle, hem neo Marksist hem de postyapısalcı teorik varsayımların her ikisinin de hayati değer taşıyan varsayımlarını kabul ederek, öncelikle mesleki eğitimin gerçekleştiği yerel düzlemdeki yapısal güç ilişkilerini analiz ettikten sonra, postyapısalcı söylemlerin güçlü yanı olduğunu ifade ettikleri öğrenmeyi kimlik inşası süreci olarak kavrayan yaklaşımları kullanmıştır (Cho ve Apple, 1998, 271). Cho ve Apple (1998, 271), çalışmalarının amacını, ticaret okullarındaki öğrencilerin gündelik okul yaşantılarında iş ve işçilikle ilgili pratik ve anlamlandırmaları nasıl ürettikleri ile

daha geniş ve yerel bağlamlarda bu anlam ve pratiklerin nasıl sınırlandırıldığı ya da bunların nasıl olanaklı hale getirildiği sorularına yanıt vermek olarak ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, okullardaki bu süreçlerin nasıl gerçekleştirildiğini bulabilmek için öğrencilerin ve öğretmenlerin mesleki eğitime yüklediği anlanmların anlaşılması gerektiğini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ayrıca, salt öğretmenlerin yaklaşımlarının anlaşılması da, öğrencilerin bu yeni iş subjektivitesine kendilerini nasıl 'hazır' hale getirdiklerine, kendilerini bu koşullara göre nasıl konumlandıklarına ilişkin de bir bilgi vermemektedir. Ne de bu makro inceleme, bu makro eğitim politikasına ilişkin düzenlemelerin derslik içi deneyimlerde cinsiyetçi ya da sınıfsal okumalarla nasıl kesiştiğine ilişkin de bir bilgi vermemektedir. Bütün bunları anlayabilmemiz için, okul deneyimlerini bütün olarak değerlendirmemiz gerekir, çünkü bu süreç, sadece öğrencilerin iş ve işçilikle ilgili olarak farklı şeyler öğrendikleri tek yer kariyer eğitimi içerisinde olmamaktadır. Öğrencilerin kendilerine öğretilen bu değer/bilgileri nasıl kabullendikleri, anlamlandırdıkları ya da reddettikleri ve bunun nedenlerini anlamak önem taşımaktadır. Bunları öğrenmek, farklı seviyelerdeki bağlamlara ilişkin anlamları ve 'soyut varlıkların' okul programlarında gündelik yaşantılarda nasıl deneyimlendiklerinin anlaşılmasına olanak tanıyacaktır. En önemlisi de bunları anlamak, kimliklerle kültürel politikalar arasındaki ilişkiye ilişkin farklı düşünme biçimlerine ilişkin olanaklar sunabilir (Epstein&Johnson, 1998). Böyle yaparak, işin nasıl farklılaştırıldığını ve nasıl farklı şekillerde değerlendirildiğini (value) anlamamız gerekecektir. İş öznellikleri (subjectivity) ilişkiseldirler. İzole edilmiş yollarla öğretmenler ya da öğrenciler tarafından görülemezler ancak sürekli ve tutarlı bir biçimde her ikisiyle de karşılaştırılırlar. Bu ilişkiyel inşalar, aktörlerin çelişkili ideolojik anlamlar ve maddi sonuçlarla ilgili kendilerine nasıl alanlar açtıklarına ilişkin çözümlene yapabileme fırsatı tanıyacaktır (Cho ve Apple, 1998, 276).

Bu yaklaşımın kaçınılmaz bir sonucu olarak araştırmacılar, öğrencilerin kimlik edinim süreci olarak gördükleri mesleki eğitimde, öğrencilerin öznelliklerinin nasıl manipüle edilmeye çalışıldığını sorgulamışlardır. Yazarlara göre, 'Ticaret lisesi öğrenciliği'ne ilişkin toplumsal kategori kesin bir tanımlamanın okul içerisine basit bir yansıması olarak girmemektedir. Daha ziyade, okul içerisindeki kimi düzenleyici uygulama ve söylemlerce şekillenen aktif bir süreçtir. Dolayısıyla araştırmacılara göre, ticaret lisesi öğrencilerine ilişkin egemen tanımlamalar, öğrencilerin bu okula girmeden bile onların kimliklerini inşa sürecini etkilerken, okulun kendisi de bu söylemleri somutlaştırmak ve devam ettirmek için birçok pratiği devreye sokmak zorundadır. Araştırmacılar bu söylem ve uygulamaların okul içerisinde somutlaştığı mekanizmaları, müfredatın okul içerisinde yeniden organize edilmesi, ceza ve ödüllendirme uygulamaları ve okul yaşantılarında öğrencilerin anlam dünyalarını ve bedenlerini şekillendirmek için okulun uyguladığı pratikler olarak tarif etmişlerdir (Cho ve Apple, 1998, 277). Araştırmacılar öğrencilerin eğitim süreçlerinde zamanlarının çoğunu meslek alanlarıyla ilgili işlerde

geçirdiklerini, öğrencilerin değerlendirilmesinin ağırlıklı olarak mesleki konulardaki başarılarına göre yapıldığını ve öğretmenlerin bu anlamda özellikle öğrencilerin teknik becerilerinin gelişip gelişmediğini kontrol ettiklerini belirttikten sonra, söylemsel pratiklere ilişkin şu ilginç sonuçları aktarmaktadırlar: Öğrenciler sıklıkla öğretmenlerinden “yalnızca basit birer ofis çalışanı olacaksınız. Fazlasını ümit etmeyin. Bu sadece basit bir iş” şeklinde konuşmalara muhatap kalmışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler bu yöndeki söylemlerini, öğrencilerini gelecekte çalışacakları işe hazırlamak bağlamında değerlendirerek, eğer öğrencileri işlerinin gerçek içyüzü ile şimdiden yüz yüze getirmezlerse, öğrenciler gelecekte ofis işlerine girdiklerinde işlerini sıkıcı bulup çabucak iş değiştirebilir ya da hiç o işlere başlamayabilirler’ şeklinde açıklamışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin bu söylemleri, öğrencilerin mesleki kimliklerini inşa sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır (Cho ve Apple, 1998, 277). Araştırma, okulun söylem ve uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin öznelliklerini nasıl inşa ettiğini ararken, aynı zamanda öğrencilerin bu inşa sürecine verdikleri tepkilere yönelik de kimi sonuçlara ulaşmıştır. Okulun öğrenci öznelliklerini inşa etmeye yönelik girişimleri birçok açıdan etkili olabiliyorken, birçok açıdan da muhalefet/direnişle karşılaşmakta, dolayısıyla tam anlamıyla egemen istemler doğrultusunda işlememektedir. Araştırmacılar buna kanıt olarak, öğrencilerin kendilerine aktarılan eğitimin kendi hayallerini daraltmaya çalıştığının farkında olduğunu ve bu duruma karşı kızgın olduklarını, tüm çabalara karşın birçok öğrencinin lise sonrasında doğrudan iş yaşamına atılmak yerine yükseköğretime devam etme ümidini hala taşıdığını ya da kendilerine biçilen işçilik konumunun aksine kimi öğrencilerin inatla yükseköğretime devam etmeseler bile kendi işyerlerini açarak küçük burjuva olma hayalleri güttüğünü örnek göstermişlerdir (Cho ve Apple, 1998, 273–278). Araştırmacılar, bu yöndeki öğrenci tepkilerini, öğrencilerin öznelliklerini temel olarak onların “arzularını”/“tutkularını” bastırma yolu ile gerçekleştirmeye çalışan okul uygulamalarının geçersiz kılınması olarak yorumlamışlardır.

Mesleki teknik eğitim okullarında emek gücünün yeniden üretimi süreçlerinde öğrenci-öğretmen ilişkisine odaklanan çalışmalardan bir diğeri ise, Sultana'nın (1995) çalışmasıdır. Sultana, mesleki eğitim okullarında ücretli işe ilişkin ideolojinin öğretmenler tarafından öğrencilere pratik ve fiili

olarak uygulanmasını içerdiğini ifade ederek, çalışma ile doğrudan ilişkilendirilmiş eğitim programlarının, emek süreçlerindeki çalışma ilişkilerine içkin güç ilişkilerinin deneyimlenmesini zorunlu kıldığını belirtmiştir. Ancak Sultana, bu deneyimleme sürecinin, ideolojik ya da örtük programdan ziyade, bizzat ücretli işin deneyimlenmesine dayalı ve daha çok görünür bir biçim altında gerçekleştiğini ifade etmiştir (Sultana, 1995, 204). Sultana'ya göre bu okullardaki öğretmenler, kendi sınıfsal konumları ve paylaştıkları/dahil oldukları emek süreci pozisyonlarına ilişkin kültürel süreçler dolayımında, bilginin demokratik sunumu yerine okullarda çalışma süreçlerine ilişkin güç ilişkilerini yansıtacak biçimde bilgiyi kısıtlayarak aktarmakta işleri/meslekleri idealize edilmiş biçimde öğrencilere tanıtmakta ve emek süreçlerindeki çelişkilere ilişkin bilgileri onlara vermemektedirler. Örneğin sendikal mücadele ya da haklar konusunda öğrenciler çok nadiren bilgilendirilmektedirler. Öğretmenlerin emek süreçlerinin sadece teknik boyutuna ilişkin bilgiler vermesi ve özellikle emek süreçlerinin toplumsal boyutuna ilişkin bilgilendirmeden sakınmaları, öğrencilerin emek süreçlerinin doğasına ilişkin kavrayışlarını geliştirmeleri önünde engel oluşturmaktadır (Sultana, 1995, 205). Sultana'ya göre bu durum temel olarak ilgili okulların doğrudan emek gücü piyasalarına ara eleman yetiştirme misyonu ile ilişkilidir. Zira bu misyon sonrasında, bu okullara ilişkin nitelik göstergeleri de işverenlerin nitelikli ara eleman talepleri doğrultusunda şekillenmekte ve sonuç olarak hiyerarşik emek süreçleri ilişkilerine uygun ve bu nedenle emek süreçleri hiyerarşisi içerisinde pasif, sadık ve uslu emek gücünün yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Sultana, 1995, 205). Sultana'nın çalışmasında değindiği önemli konulardan birisi ise, özellikle bu okullardaki meslek dersi öğretmenlerinin birçoğunun daha önceden emek süreçleri içerisinde benzer pozisyonlarda bulunmuş olmalarına karşın öğretmen olduklarında kapitalist çalışmaya ilişkin farkındalıklarını inkâr etmelerine ilişkin vurgudur. Buna göre öğretmenler, genellikle işverenlerin taleplerini dokunulmaz olarak nitelendirerek eleştirmemekte ve bu istekler doğrultusunda öğrencileri disipline etmeye çalışmaktadırlar. Bunu da yine "öğrenciler fabrikalara gidecekler, onlara oralarda okullardaki gibi zamanının tamamını yemesine izin verilmeyecek" türünden emek sürecindeki çelişkileri meşrulaştıracak söylemlerle yapmaktadırlar (Sultana, 1995, 207).

Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlere ilişkin alanyazındaki çalışmalar toplu olarak değerlendirildiğinde, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin, çatışmacı yaklaşımların da vurguladıkları gibi toplumsal güç ilişkilerince şekillenen yapısının göz ardı edilmemesi gerektiği bir kez daha anlaşılmaktadır. Bunun yanında, emek gücünün yeniden üretim süreçleri gündelik yaşamın bir parçası oldukları ölçüde, bireylerin anlam dünyalarını şekillendirerek gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu açıdan emek gücünün yeniden üretim süreçlerine yönelik analizler de, bireylerin öznel algıları ve bu algıları şekillendiren kültürel bağlamı hesaba katmak durumundadır. Dolayısıyla emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizlerin zaman ve mekân bağımlılıkları olduğu unutulmamalıdır. Bir başka ifadeyle bu süreçler, gerçekleştiği mikro mekânın kültürel matrisi ve ekonomi politik bağlamı içerisinde şekillendiği ölçüde, daha az genelleyci ve mikro mekânın (kentin, okulun içerisinde yer aldığı semtin vb.) sosyokültürel açılardan anlaşılmasına yönelik bir yaklaşımla ele alınmak durumundadır. Diğer yandan, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin kurumsal düzeneklerle tanımlanması ile, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin gündelik yaşam içerisinde deneyimlenmesi her zaman aynı anlama gelmeyebilmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de mesleki teknik ortaöğretimin kurumsallaşmasına yönelik yapılan analizlerde görüldüğü gibi, emek gücünün bu okullarda yeniden üretimine yönelik olarak, öğrencilerin sınıflandırılması, ayrıştırılması, öğrencilerin okullarında görecekları eğitimin müfredatlar yolu ile tanımlanması, öğretmen ve öğrencilerin yasal prosedürlerle belirli “rol”lerle donatılması vb. düzenlemelerin yapılması, bu düzenlemelerin gündelik hayatta birebir olarak istenilen sonucu verdiği/vereceği şeklinde yorumlanmamalıdır. Genel olarak toplumsal yeniden üretim ve özelde emek gücünün yeniden üretimi, Kaufman’ın (2005, 248) da belirttiği gibi hem iktidar ve rıza mekanizmalarının hem de bireysel eylemin yaratıcılığının ve tepkiselliğinin aktif ve süregiden inşası olarak ele alınmak durumundadır. Dolayısı ile emek gücünün yeniden üretim süreci birçok aşamadan oluşan bütünsel bir süreç olarak ele alınmalı ve sürecin nihai sonuçlarına ilişkin bir açıklama yapabilmek için kaçınılmaz olarak gündelik deneyimler anlaşılmalıdır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yaklaşımı, araştırmanın gerçekleştirildiği okulun belirlenme süreci ile okul hakkında tanıtıcı bilgiler, araştırmanın çalışma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### **Araştırmanın Yöntembilimsel Yaklaşımı**

Bu araştırma, emek gücünün yeniden üretim süreçlerini, endüstri meslek liselerindeki eğitim süreçlerine odaklanarak, ekonomi politik açıdan çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Emek gücünün yeniden üretim süreçleri, bir yandan bu süreçlerde yer alan bireylerin sınıfsal ve kültürel özellikleri ile yakından ilişkili iken, diğer yandan bireylerin gündelik yaşantısında, ilgili süreçleri nasıl anlamlandırdıkları ve bu süreçlere nasıl tepki verdikleri ile de yakından ilişkilidir. Dolayısı ile araştırmada, bütünü betimlemeye yönelik genelleyici bir yaklaşımdan ziyade, eğitim süreçleri içerisindeki öznelerin kendi gündelik yaşam koşullarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Benimsenen araştırma yaklaşımının bir gereği olarak, araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma, bir örnekolay çalışmasına dayanmaktadır. Örnekolay çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, 23; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003, 190). Örnekolay çalışması kapsamında okul içerisindeki öznelerin içerisine girdikleri eğitim süreçlerini nasıl yorumladıkları ve bu süreçlere karşı nasıl tepki verdikleri ile bu çerçevede kendilerinin de bir parçasını oluşturdukları süreçlerin sonuçları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu

çerçevede öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin aileleriyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Diğer yandan emek gücünün yeniden üretim süreçleri, yalnızca bireylerin tekil özellikleri dolayımında gerçekleşen süreçler değildirler. Bu süreçler büyük ölçüde bireylerin toplumsal bağları ile ilişkili olarak şekillenmektedir. Dolayısıyla, öznelin tüm toplumsal ilişkilerden muaf tekil bireyler değil, toplumsal güç ilişkilerini yaşayan ve yaşatan bireyler olduğundan yola çıkılarak, öğrencilerin demografik, sosyoekonomik ve kültürel profilleri çıkarılmış, böylelikle, öğrencilerin yaşantıları ve anlam dünyaları, sınıfsal ve kültürel bağları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Örnekolay Çalışmasının Yapılacağı Okulun Belirlenmesi Süreci**

Mesleki teknik ortaöğretim düzeyinde Türkiye’de farklı okul türleri bulunmaktadır. Bu okullar temel olarak Anadolu teknik lisesi, teknik lise ve endüstri meslek liseleri olarak ifade edilebilir. Bunlar arasında kimi farklılıklar bulunmaktadır. Anadolu teknik liseleri, ilköğretim sonunda yapılan merkezi sınavla öğrenci alırlarken, teknik ve endüstri meslek liseleri ise, sınavsız olarak öğrenci kabul eden liselerdir. Diğer yandan 9. sınıflar düzeyinde teknik liseler öğrenci kabul etmemektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler endüstri meslek lisesine kayıt yaptırdıktan sonra, 9. sınıftaki not ortalamaları dikkate alınarak teknik liseye geçiş yapabilmektedirler. Bu çerçevede, endüstri meslek liseleri, ilgili okullar arasında akademik açıdan en düşük başarı seviyesine sahip öğrencilerin devam ettiği ve Anadolu teknik ve teknik liselere göre çok daha fazla öğrenciye sahip okullar olarak nitelendirilebilirler. Diğer yandan endüstri meslek lisesi ile Anadolu teknik ve teknik liseler arasındaki en belirgin farklılıklardan bir diğeri ise, müfredatlarında yer alan staj uygulamasına ilişkindir. Mesleki ve teknik ortaöğretim müfredatları içerisinde yer alan “işletmede beceri eğitimi” adındaki staj uygulaması, endüstri meslek liselerinin 12. sınıflarında, eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmasına karşın, diğer okul türlerinde bu uygulama, okulun tatil olduğu dönemlerde yapılmaktadır. Bu açıdan endüstri meslek lisesi 12. sınıf öğrencileri, haftanın üç günü staja gidip yalnızca iki gün okula gelmektedirler. Belirtilmeye çalışılan bu farklılıklardan da anlaşılacağı gibi, endüstri meslek liseleri, bir yandan öğrenci sayılarının



çok daha fazla olması, diğer yandan da öğrencilerini işçileştirmeye yönelik müfredat yapısı açısından emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin en açık biçimde gözlemlenebileceği okul türüdür. Dolayısıyla araştırmanın amaçlarına ulaşılabilmesi açısından, araştırmanın yapılacağı okulun endüstri meslek liseleri arasından seçilmesine karar verilmiştir.

Diğer yandan, endüstri meslek liseleri, bünyelerinde farklı bölümler/alanlar barındıran okullardır. Ankara ili merkezindeki meslek liselerinde, ahşap, bilgisayar (bilişim), elektrik-elektronik, kuyumculuk, inşaat, makine, matbaa, metal, motorlu araçlar, sanat ve tasarım, tesisat, gıda ve kimya teknolojisi alanları olmak üzere, toplam 13 farklı alan/bölüm olduğu anlaşılmıştır. Ancak bu bölümler, Ankara ilindeki tüm okullarda bulunmamaktadır. Yapılan incelemede, ahşap, bilgisayar, elektrik-elektronik, makine ve metal bölümlerinin, okulların çoğunda bulunduğu, buna karşılık diğer bölümlerin, görece daha az sayıda okulda bulunduğu anlaşılmıştır. Okulların çoğunda bulunan bu bölümler, aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun devam ettiği bölümler olma özelliğini taşımaktadır. Diğer yandan bu beş bölümdeki erkek öğrenci sayıları da, endüstri meslek liselerindeki erkek yoğun öğrenci profili ile uyumludur. Dolayısıyla araştırmanın, en fazla okulda bulunan ve bir anlamda da öğrencilerin en yoğun olarak öğrenim gördükleri bu beş bölümü bir arada bulunduran okullardan birisinde, ilgili bölümlerde gerçekleştirilmesinin, araştırmanın amaçları ile de uyumluluk göstereceği düşünülmüştür. Yapılan incelemede, Ankara ilinde, okulların çoğunda bulunan bu beş bölümü birlikte içeren dört okul olduğu anlaşılmıştır. Bu okullar, Altındağ ilçesindeki Atatürk Endüstri Meslek Lisesi, Keçiören ilçesindeki İncirli Endüstri Meslek Lisesi, Mamak ilçesindeki Ortaköy Endüstri Meslek lisesi ile Yenimahalle ilçesindeki Batıkent Endüstri Meslek Lisesi'dir.

İlgili dört okul arasından hangisinde araştırmanın gerçekleştirileceğine karar verebilmek amacıyla, öncelikle bu okulların içerisinde yer aldığı semtlerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan inceleme sonucunda, Ankara'nın en yoksul iki semtinde bulunan iki liseden birisini seçmek gerektiği anlaşılmıştır. Okullar hakkında ayrıntılı bilgi almak üzere okul müdürleriyle görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Endüstri meslek liselerinden birinin müdürü ile bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, araştırmamanın amacı hakkında okul müdürü bilgilendirilmiş ve araştırmamanın özellikle yoksul aile çocuklarının devam ettiği bir endüstri meslek lisesinde gerçekleştirilmesinin, araştırmamanın amaçları açısından önem taşıdığı kendisine ifade edilmiştir. Okul müdürüne, bu okulu, belirten özellikleri taşıma durumu açısından nasıl değerlendirdiği sorulmuştur. Okul müdürü bu soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

Yani bunda kesinlikle bence nokta vuruşu yapmışsın. Burası gerçekten o belirttiğiniz hususlar noktasında enteresan bir bölge onu söyleyeyim. Fakir, ama burasının "XXX" [okulun içerisinde yer aldığı semtin ismini söylüyor] olma özelliği var. Yani "XXX" [okulun içerisinde yer aldığı semtin ismini söylüyor] olma özelliği, işte biraz önce de söyledim galiba. Bundan 10 sene önce buranın bazı bölgelerine, söylenenler o, polisin giremediği veya arabaların girdiği zaman, arabaların girdiği zaman çevrilip yakıldığı, gönderildiği bölge. Yani gerçekten bu bölgesel bir özellik bakımından bence doğru bir tespit yapmışsınız. Onu hemen peşinen belirteyim. İşte hiçbir okulda tahmin etmiyorum ki bir parçalanmış aile sayısının %30 olduğu...

Yukarıdaki ifadeleriyle okul müdürü, okulunun bir yandan fakir öğrencilerin devam ettiği bir okul olmasının yanında, aynı zamanda özellikle okulun yer aldığı semtin suç oranı yüksek bir semt olması itibari ile de Ankara'da yer alan tüm meslek liseleri arasındaki özgünlüğüne dikkat çekmiştir. Okul müdürü ile yapılan görüşme sonrasında, özellikle emek gücünün yeniden üretim süreçlerine yönelik öğrenci direnişlerinin görülebilmesi ve öğrencilerin kültürel habituslarının direniş süreçlerindeki etkisinin anlaşılabilmesi açısından, ilgili okulun özgün bir konumunun olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, hem öğrencilerinin sosyoekonomik profili ve içerisinde yer aldığı semtin kültürel özellikleri nedeni ile hem de şehir merkezine yakınlığı, ulaşım kolaylığına sahip olması ve dolayısıyla verilerin toplanması açısından daha uygun koşullara sahip olmasından dolayı, araştırmamanın bu okulda yapılmasına karar verilmiş, diğer okul müdürüyle görüşme yapılmasından vazgeçilmiştir

Araştırma, öğrenci, öğretmen veli ve okul müdürü ile yapılan derinlemesine görüşmelere dayandığından ve görüşmelerin yapıldığı kişilerin, ifadelerinin başkaları tarafından bilinmesini istememelerinden dolayı, araştırmamanın gerçekleştirildiği okul, okulun içerisinde yer aldığı semt ve görüşmecilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırmamanın gerçekleştirildiği okul için "Umut Endüstri Meslek Lisesi", Umut Endüstri Meslek Lisesi'nin içerisinde yer aldığı semt için ise "Uzakköy" isimleri kullanılmıştır. Araştırmada

kendileriyle görüşülen görüşmecilerin isimleri ise kodlanarak aktarılmıştır. Görüşme yapılan öğrenci, öğretmen ve velilere ilişkin ayrıntılı bilgiler, Ek 1’de sunulmuştur.

### Umut Endüstri Meslek Lisesi

Umut Endüstri Meslek Lisesi, çoğu meslek lisesinin olduğu gibi, bünyesi içerisinde Anadolu Teknik, Teknik ve Meslek Lisesi olmak üzere üç farklı okulu barındıran ve Umut Anadolu, Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ismini taşıyan okulun içerisindeki okullardan birisidir. Bu anlamda her ne kadar Anadolu Teknik Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi farklı okullarmış gibi görünse de, bütün öğrenciler aynı fiziksel mekân içerisinde öğrenim görmektedirler. Diğer yandan okul içerisinde resmi anlamda üç farklı okul var gibi görünse de, Anadolu teknik, teknik ve endüstri meslek lisesindeki öğrenci sayılarının sunulduğu Çizelge 3 incelendiğinde, okul öğrencilerinin çok büyük bir bölümünün, endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler olduğu anlaşılacaktır.

**Çizelge 3. Umut Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Sınıf	Anadolu Teknik Lisesi		Teknik Lise		Endüstri Meslek Lisesi		Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
9. sınıf	3	17	0	0	40	337	43	354
10.sınıf	1	18	0	0	22	154	23	172
11.sınıf	7	16	0	1	33	172	40	189
12.sınıf	4	15	2	12	22	122	28	149
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>66</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>117</b>	<b>785</b>	<b>134</b>	<b>864</b>

Çizelge 3’ten de görülebileceği gibi, okulda toplam olarak 134’ü kız ve 864’ü erkek olmak üzere, 998 öğrenci öğrenim görmektedir ve bu öğrencilerin 902’si Umut Endüstri Meslek Lisesi öğrencisidir. Umut Endüstri Meslek Lisesi’nin yoğun olarak erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul olduğu yine Çizelge 3’ten anlaşılmaktadır. Okulun 42 meslek dersi öğretmeni ve 28 kültür dersi öğretmeni olmak üzere toplam 70 kadrolu öğretmeni ve aynı zamanda 6 da yöneticisi bulunmaktadır. Kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde de, belirgin biçimde meslek dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun erkek olmasına karşılık, kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun da kadın olması dikkat çekmiştir.

Toplam 42 meslek dersi öğretmeninin yalnızca yedisi kadinken, toplam 28 kültür dersi öğretmeninin ise yalnızca 9'u erkektir. Benzer biçimde okul yöneticilerinin 4'ü erkek, ikisi ise kadındır.

Umut Endüstri Meslek Lisesi bünyesinde, ahşap, bilgisayar, makine, metal, elektrik-elektronik, sanat ve tasarım ve matbaa olmak üzere yedi farklı bölüm bulunmaktadır. Diğer yandan okulun 9. sınıf öğrencileri, diğer ortaöğretim kurumları ile ortak müfredata sahip oldukları için, bu sınıf düzeyinde herhangi bir bölüm seçimi gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı ise Çizelge 4'de sunulmuştur.

**Çizelge 4. Umut Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere, Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Bölümler	10. sınıf		11. sınıf		12.Sınıf		Toplam		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Toplam
Makine	0	25	0	34	0	28	0	87	87
Metal	0	21	0	31	0	16	0	68	68
Elektrik/Elektronik	1	56	4	58	1	37	6	151	157
Ahşap	0	0	0	13	3	9	3	22	25
Bilgisayar	5	16	11	11	7	10	23	37	60
Sanat ve Tasarım	11	5	14	11	9	4	34	20	54
Matbaa	5	31	4	14	2	18	11	63	74
<b>Toplam</b>	22	154	33	172	22	122	77	448	525

Çizelge 4 incelendiğinde, okul içerisinde yedi farklı bölüm olsa da, öğrencilerin büyük bölümünün, okulun belirlenmesi sürecinde bir kriter olarak değerlendirilen, makine, metal, elektrik/elektronik, ahşap ve bilgisayar bölümlerinde öğrenim görüldüğü anlaşılmıştır. 12. sınıflar düzeyinde bu beş bölümde toplam 111 öğrenci öğrenim görmektedir. Sanat ve tasarım bölümü ile matbaa bölümünde 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı ise toplam 33'dür. Bu bölümlerdeki kız öğrencilerin sayısının diğer bölümlere göre daha fazla olması da dikkat çekmektedir. Bu açıdan bu iki bölüm, okulun erkek yoğun diğer bölümlerinden ve aynı zamanda endüstri meslek liselerindeki erkek yoğun öğrenci profilinden belirgin biçimde farklılaşmaktadır.

### Çalışma Grupları

Araştırma dört çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grupları şu şekilde ifade edilebilir:

- a)Ahşap, bilgisayar, elektrik/elektronik, metal ve makine bölümlerinde öğrenim gören tüm 12. sınıf öğrencileri,
- b)Öğrenci çalışma grubu,
- c)Öğretmen çalışma grubu,
- d)Veli çalışma grubu.

Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde ahşap, bilgisayar, elektrik-elektronik, makine ve metal bölümlerinde öğrenim gören, sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile mesleki eğitim süreçleri konusundaki düşüncelerine ilişkin betimsel verileri toplamak üzere hazırlanan "soru formu"nun uygulandığı tüm 12. sınıf öğrencileri, araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya yalnızca 12. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Öncelikle 12. sınıf öğrencilerinin, eğitim öğretim sürecinin sonundaki öğrenciler olarak, diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha, eğitim süreçleri hakkında daha deneyimli olacakları ve daha detaylı bilgi sahibi olabilecekleri düşünmüştür. İkinci neden ise, yine birinci nedenle de ilişkili olarak, yalnızca 12. sınıf öğrencilerinin staj sürecini deneyimlemeleridir. Okul içerisindeki emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin önemli bir bölümünü oluşturan staj deneyimi hakkında yorumda bulunabilecek olan öğrencilerin 12. sınıf öğrencileri olması da, araştırmanın bu sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmesini gerektirmiştir. Bu kapsamda soru formunun ilgili bölümlerde okuyan tüm öğrencilere uygulanması hedeflenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın birinci çalışma grubu, Çizelge 4'den de anlaşılacağı gibi toplam 111 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ve cinsiyetlerine göre dağılımı da yine Çizelge 4'ten görülebilir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise, birinci çalışma grubu içerisinde yer alan öğrenciler içinden seçilen ve derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerden oluşmaktadır. Derinlemesine görüşmeler yapmak üzere ahşap, bilişim teknolojileri, elektrik-elektronik teknolojisi, makine teknolojisi ve metal teknolojisi bölümlerinin her birinden dört öğrenci araştırmanın ikinci çalışma grubuna dâhil edilmiş ve toplam 20 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yanı sıra öğretmen ve velilerle de görüşmeler gerçekleştirildiğinden, araştırmanın tamamlanabilirliği açısından görüşme yapılacak öğrenci sayısı her bölüm için

dörtle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirildiği toplam 20 öğrenci, araştırmmanın ikinci çalışma gurubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubu (öğretmen çalışma grubu) ise öğretmenlerden oluşmaktadır. Genel olarak meslek liselerindeki öğretmenler, “kültür dersi” ve “meslek dersi” öğretmenleri olmak üzere iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Her bir ders grubuna dâhil olan öğretmenlerden beş kişi olmak üzere, toplam olarak 10 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin öğrenim gördüğü beş farklı bölümde gerçekleştirildiği için, ilgili bölümlere ilişkin süreçlerin anlaşılabilmesi için, meslek dersi öğretmenleri, her bir bölümden birer öğretmen olacak biçimde belirlenmiştir. Görüşme yapılan meslek dersi öğretmenlerinin tamamı erkektir. Diğer yandan görüşme yapılacak kültür dersi öğretmenleri, 12. sınıf öğrencilerinin dersine girmiş olan ve farklı branşlara sahip öğretmenler olarak çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Sonuç olarak Matematik, Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Tarih olmak üzere beş farklı branş öğretmeni, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Matematik ve Tarih dersi öğretmenleri kadın, Felsefe, İngilizce ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri ise erkektir. Diğer yandan araştırma süreci içerisinde, araştırmada daha önceden planlanmamasına karşın, öğrenci ve öğretmenlerden görüşmeler yolu ile elde edilen kimi verilerin detaylandırılabilmesi amacı ile araştırma süreci içerisinde okul müdürü ve okulun rehber öğretmeni ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmanın üçüncü çalışma grubu, toplam 12 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın dördüncü çalışma gurubunda (veli çalışma grubu) ise, derinlemesine görüşmelerin yapıldığı öğrencilerin velileri yer almaktadır. Bu grupta da toplam sekiz öğrenci velisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen velilerden birisi, aslında velilerle gerçekleştirilen pilot görüşmeye katılan velidir. Başlangıçta bu veli ile gerçekleştirilen görüşmenin araştırmaya dâhil edilmemesi düşünülmesine karşın, görüşme yapılabilecek veli bulma konusunda yaşanan sorunlar nedeni ile pilot görüşmeye katılan velinin görüşmesi de araştırmaya dahil edilmek durumunda kalmıştır.

### Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada veri toplama teknikleri olarak nicel ve nitel tekniklerden faydalanılmış, bu kapsamda veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen soru formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile mesleki eğitim süreçleri konusundaki düşüncelerine ilişkin betimsel verilerin elde edilebilmesi amacı ile araştırmacı tarafından “Öğrenci Soru Formu” geliştirilmiştir. Soru formunun hazırlanması sürecinde öncelikle alanyazın taranmış ve araştırmacının amacına uygun olarak sorular hazırlanmıştır. İlk hali ile hazırlanan soru formu, ilgili alan uzmanlarının<sup>1</sup> görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen soru formu, soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini görebilmek amacı ile İskitler Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi’nde toplam 58 öğrenciye uygulanmış ve soruların gerek anlaşılabilirlik gerekse kısıtlı sürede uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda soru formunda gerekli düzenlemeler yapılarak, soru formuna son hali verilmiştir (Ek 2). Öğrenci Soru Formu, “Kişisel Bilgiler”, “İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sürecine İlişkin Görüşler”, Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler”, “Çalışmaya İlişkin Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşleri” ve “Geleceğe Yönelik Beklentilere İlişkin Görüşler” isimlerini taşıyan beş bölümden ve toplam 87 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan görüşme formlarının hazırlanma sürecinde de yine alanyazın taraması sonucunda araştırmacının amaçları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilere (Ek 3), öğretmenlere (Ek 4) ve öğrenci velilerine (Ek 5) uygulanmak üzere üç farklı görüşme formu hazırlanmış, ilgili görüşme formları uzman görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri

---

<sup>1</sup> Veri toplama araçlarına ilişkin olarak görüşlerine başvuru alan uzmanları listesi:  
 Prof. Dr. Kasım Karakütük (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Prof. Dr. Mine Tan. (İstanbul Teknik Ün. Bil. Müh. Ve Tek. Kadın Arş. Ve Uyg. Mer.)  
 Prof. Dr. Ali Balcı (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Prof. Dr. İnyet Aydın (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Doç. Dr. Seçkin Özsoy (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıldız (Ankara Ün. EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)  
 Yrd. Doç. Dr. Sabri Güngör (Kars Kafkas Ün. Eğitim Fakültesi, EYTEP Bölümü )  
 Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul Uçar (Aksaray Ün. Eğitim Fakültesi, PDR Bölümü)

doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formlarının uygulanma aşamasından önce yine bir öğrenci, biri meslek dersi, diğeri ise kültür dersi öğretmeni olmak üzere iki öğretmen ve bir veli ile görüşme (toplam dört pilot görüşme) gerçekleştirilmiştir. İlgili görüşmeler sonrasında soru formlarında gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formları son halini almıştır. Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanmasından önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin (Ek 6) alınarak verilerin toplanması sürecine geçilmiştir.

### Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada verilerin toplanması, 10.05.2011–17.06.2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada soru formları, ilgili beş bölümdeki tüm öğrencilere dağıtılmış, ancak tamamından dönüt alınamamıştır. Çizelge 5'de, öğrencilere dağıtılan ve dönüt alınan soru formlarının, öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı sunulmuştur.

**Çizelge 5. Dağıtılan ve Dönüt Alınan Soru Formlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı**

Bölüm	Dağıtılan Soru Formu Sayısı	Dönüt Alınan Soru Formu Sayısı	Dönüt Oranı (%)
Makine	28	27	96,4
Metal	16	13	81,3
Elektrik/Elektronik	38	29	76,3
Ahşap	12	11	91,7
Bilgisayar	17	15	88,2
<b>Toplam</b>	<b>111</b>	<b>95</b>	<b>85,6</b>

Çizelge 5'den de görülebileceği gibi, soru formları, ilgili beş bölümdeki tüm öğrencilere dağıtılmasına karşın toplamda 95 dönüt alınmıştır. Dolayısı ile öğrencilere dağıtılan soru formlarının geri dönüş oranı, %85,6'dır. Diğer yandan en fazla dönüt makine (%96,4) bölümünden olmuş, buna karşın en az dönüt ise elektrik/elektronik bölümünden olmuştur.

Araştırmada her ne kadar soru formlarının geri dönüş oranı tatmin edici olmuş olsa da, özellikle öğrenciler ve velilerle gerçekleştirilen görüşmelerde kimi zorluklarla karşılaşmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme süreçlerindeki en büyük zorluk, öğrencilerin görüşme yapmaya istekli olmamaları nedeniyle yaşanmıştır. Özellikle kız öğrencilerin birçoğu, görüşme



isteğini çeşitli gerekçeler öne sürerek kabul etmemişlerdir. Bu çerçevede araştırmada amaçlı örneklem dâhilinde, erkek öğrencilerle eşit sayıda kız öğrenci ile görüşmenin gerçekleştirilmesi planlanmışsa da, gerek kız öğrencilerin bu tutumları nedeni ile gerekse makine ve metal bölümlerinde kız öğrencilerin bulunmaması nedeni ile bu mümkün olmamıştır. Çizelge 6'da görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin bölümlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları sunulmuştur.

**Çizelge 6. Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Öğrencilerin Bölümlerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Bölüm	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Makine	0	4	4
Metal	0	4	4
Elektrik/Elektronik	0	4	4
Ahşap	1	3	4
Bilgisayar	3	4	4
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>20</b>

Çizelge 6'dan da görülebileceği gibi, görüşme yapılan 20 öğrencinin 4'ünün kız, 16'sının ise erkek olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yaşanan bir diğer güçlük ise, öğrencilerin haftanın yalnızca iki gününde okula gelmelerinden kaynaklanmıştır. Dolayısıyla okulun kapanmasına bir aydan fazla süre olmasına karşın, öğrencilerin bu süre zarfı içerisinde okulda buldukları gün sayısı oldukça azdı. Birçok öğrenci de özellikle Mayıs ayının sonlarına doğru yasal devamsızlık haklarını kullandıklarından okula gelmemişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de, öğrencilerin stajlarında devamsızlık yapmayıp devamsızlık haklarını okula geldikleri günlerde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu nedenlerle, kız öğrencilerin görüşme yapmaya isteksizliklerinin yanında, erkek öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler de bu açıdan sorunlu gerçekleşmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin tamamı okul içerisinde, idarenin görüşmelerin yapılması için gösterdiği bir odada gerçekleştirilmiştir.

Velilerle gerçekleştirilen görüşme süreci ise, öğrencilerle gerçekleştirilenlerden daha güç yürütülmüştür. Bu güçlüğü birden fazla nedeni sayılabilir. Öncelikle görüşme yapılacak velilerin bulunması oldukça güç gerçekleşmiştir. Araştırmada, görüşme yapılan öğrencilerin velileri ile görüşülmesi amaçlandığından, görüşmelerde, velilerinin böyle bir görüşmeyi

kabul etmeyecekleri öğrencilere sorulmuş, ancak birçok öğrenci, annesinin “ev hanımı” olduğunu, babasının ise ücretli olarak bir işte çalıştığını ifade ederek velilerin görüşmeye gelemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Velilerle görüşme sürecinde yardımcı olabileceği ümidi ile okulun rehber öğretmeni ve okul müdürü ile görüşüldüğünde, öğretmenler velilerin birçoğunun veli toplantısı için bile okula gelmediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarına ilgisizliği olarak değerlendirilebilecek bu konuya bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. Her ne kadar velilerin okula gelmemeleri, çocuklarının eğitim süreçlerine karşı bir ilgisizlik olarak değerlendirilebilirse de, velilerin okula gelmemelerinin en büyük nedeninin, velilerinin çoğunluğunun ücretli olarak bir işte çalışması olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde özellikle emek gücünün yeniden üretim süreçleri içerisinde annelerin annelik rollerinin yeniden üretimine yönelik olarak değerlendirilebilecek birçok öğrenci ifadesi ile karşılaşmıştır. Bu çerçevede velilerle yapılacak görüşmelere özellikle kadın velilerin katılması amaçlanmış ancak öğrencilerin birçoğu bu isteği reddetmişlerdir. Öğrencilere, babalarının işyerinde de görüşmenin gerçekleştirilebileceği ifade edilmesine karşın, pilot görüşme de dahil olmak üzere yalnızca sekiz veli ile görüşmeler gerçekleştirilebilmiştir. Nitekim pilot görüşmenin gerçekleştirildiği veli ile de, bir anlamda tesadüfen görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu veli, çocuğunun devamsızlık problemi için okulda bulunduğu esnada, görüşmeye “ikna” edilebilmiştir. Her ne kadar pilot görüşme olarak tasarlanmış olsa da, velilerle görüşmelerde yaşanan bu sıkıntıdan dolayı bu veli ile gerçekleştirilen görüşme de çözümlenmeye dâhil edilmiştir. Velilerle gerçekleştirilen görüşmelerin dördü okulda, dördü ise velilerin işyerlerinde gerçekleştirilebilmiştir. İşyerlerinde gerçekleştirilen görüşmeler, koşullar nedeniyle oldukça zor yürütülmüştür. Diğer yandan velilerin ikisi kadın, geriye kalan altısı ise erkek velidir. Velilerin tamamı, öğrencilerin anne ya da babasıdır.

Meslek dersi öğretmenleri gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı okul içerisinde uygulamalı meslek derslerinin verildiği atölyelerde gerçekleştirilmiştir. Kültür dersi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ise, öğretmenler odasında ya da okul bahçesi içerisinde yer alan kamelyalarda gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan okul müdürü ve rehber öğretmen ile

araştırmanın başlangıcında planlanmamasına karşın, araştırma süreci içerisinde gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin işaret ettikleri kimi konulardaki görüşlerine başvurmak için görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen tüm görüşmelerde de kartopu örnekleme tekniğine başvurulmuştur.

Böylelikle araştırmada toplam olarak 20 öğrenci, 8 öğrenci velisi ve 12 öğretmen olmak üzere 40 görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen görüşmeler, toplam olarak 37 saat 57 dakika sürmüştür. Dolayısıyla görüşmelerin ortalama süresi yaklaşık olarak bir saattir. Tüm görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Soru formu aracılığı ile öğrencilerin sosyoekonomik ve demografik ve kültürel özellikleri ile mesleki eğitime ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik olarak toplanan veriler, betimsel bir çözümlenmeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda toplanan veriler öncelikle SPSS programına aktarılmış, ardından sayısallaştırılarak, frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar ve çapraz tablolar aracılığı ile çözümlenmiştir.

Örnekolay çalışması kapsamında görüşmeler yolu ile elde edilen verilerin analizinde sistematik analiz tekniği kullanılmıştır. Sistematik analiz, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacı ile verilerin betimsel olarak sunulması ile birlikte, verilerde yer alan bazı kavram ve temaların belirlenmesi ve belirlenen bu kavram ve temalar arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına dayanmaktadır (Kümbetoğlu, 2005, 154). Bu çerçevede öncelikle ses kayıt cihazına kaydedilen ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler, araştırmanın amaçları ve ilgili alanyazın taraması doğrultusunda, “öğrencilerin demografik, sosyoekonomik ve kültürel profilleri”, “öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimleri”, “öğrencilerin endüstri meslek lisesine geçiş süreçleri”, “meslek lisesindeki eğitim süreçleri”, “yeniden üretim süreçlerinin kimi sonuçları” temaları altında toplanmış ve ayrıca soru formu aracılığı ile toplanan verilerle ilişkilendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmen, öğrenci ve velilerin anlatıları, çoğunlukla

anlatıcının kullandığı dile müdahale edilmeden, ilgili temalar çerçevesinde doğrudan aktarılacak suretiyle kullanılmıştır.

Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde öğrenci, öğretmen ve velilerin isimleri kodlanarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin isimlerine ilişkin kodlamalar, öncelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm isminin kısaltılarak verilmesi ile başlatılmıştır. Bölüm isimleri kısaltılırken, “Bil” bilgisayarın, “Mak” Makinenin, “El/Elo” Elektrik/Elektronik ve “Met” ise Metal isminin kısaltılmış hali olarak kullanılmış, Ahşap bölümü ise kısaltılmadan aktarılmıştır. Bölüm isimlerinin kısaltılarak aktarılmasının ardından öğrenci ifadesinin kısaltılmışı olarak “Ö”, sonrasında öğrencinin cinsiyetinin kısaltılmışı (erkek için “E” ve kız için “K”) ve son olarak öğrencinin ilgili bölümdeki sıra numarası yazılarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir (örneğin Bil\_ÖK1).

Velilerin isimlerinin kodlanması sürecinde, veli hangi öğrencinin velisi ise, bu öğrenci kodlamasının önüne “Veli” ibaresi yazılmış, ardından öğrencinin kodu ve son olarak da velinin cinsiyeti kısaltılarak (erkek için “E” ve kadın için “K”) yazılmıştır (örneğin Veli\_Bil\_ÖK1\_E).

Öğretmenlerin isimlerinin kodlanmasında ise, meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin ayırt edilebilmesi için kodlama meslek dersi öğretmenleri için “M” ve kültür dersi öğretmenleri için “K” ibaresi ile başlatılmıştır. Ardından meslek dersi öğretmenlerinin bölümleri, öğrencilerin bölümleri ile aynı olacak biçimde kısaltılarak (“Bil” Bilgisayarın, “Mak” Makinenin, “El/Elo” Elektrik/Elektronik, “Met” Metalin kısaltılmış hali ve Ahşap bölümü için ise Ahşap olacak biçimde), kültür dersi öğretmenlerinin branşları ise kısaltılmadan yazılmış ve son olarak öğretmenlerin cinsiyetleri kısaltılarak kodlamalar tamamlanmıştır (örneğin M\_Bil\_E ya da K\_Matematik\_K).

İlgili kodlamaların işaret ettiği kişilere ilişkin bilgiler, Ek 1’de sunulmuştur.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ile bulguların ilgili alanyazın ışığındaki yorumuna yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle, örnekölay çalışması için seçilen endüstri meslek lisesi, araştırma konusuyla ilişkili özellikleri açısından betimlenmiştir. Bundan sonra, soru formu ve görüşmelerle elde edilen verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bunların yorumu, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin iç içe geçmiş ve birbiri ile etkileşim halinde olan farklı süreçlerini ortaya koyacak biçimde, farklı temalar altında başlıklandırılarak aktarılmıştır.

#### **Okul ve Çevresine İlişkin Kimi Gözlemler**

Umut Endüstri Meslek Lisesi (Umut EML), Ankara'nın gecekonduların yoğun olduğu ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir ilçesi içerisinde yer alan Uzakköy semtindedir. Okulun dört bir tarafı gecekonduyla çevrilidir. Ancak, okulun hemen yanında, bir bölümü yıkılan gecekonduların yerine yapılan toplu konut binaları bulunmaktadır. Bu hali ile okul, kentsel dönüşüme de tanıklık etmektedir.

Okulun yer aldığı semt, görüşme yapılan öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından, suçla özdeşleştirilmiş bir semt olarak sunuldu (İlgili anlatılara ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir). Özellikle öğretmen ve okul müdürünün ifadelerinden, bu semtte uyuşturucu ticareti, hırsızlık vb. suçların geçmiş yıllara göre azalmış olsa da halen devam ettiği anlaşıldı. Bu kapsamda öğretmenler ve okul müdürü, gecekonduların yıkılarak toplu konut binalarının yapılmasının suç oranının azalması yönündeki etkisine dikkat çekerek, bir anlamda gecekondu ve suç arasında bir ilişki olduğunu ifade ettiler.

Okulun, temel olarak iki farklı fiziksel alandan oluştuğu ifade edilebilir. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından “Ana Bina” olarak ifade edilen ve okulun giriş tarafında bulunan fiziksel yapıda, öğrencilerle öğretmenlerin “kültür” dersi olarak ifade ettikleri, meslek dersleri dışında kalan derslerin verilmektedir. Diğer yandan okulun yöneticilerinin odaları da ana binada yer almaktadır. Ana binanın hemen bitişiğinde ise, camları kırık ve içerisi de oldukça kirli bir spor salonu bulunmaktadır. Ana binanın zemin katında ise, oldukça küçük bir kantin ve yine oldukça küçük bir yemekhane olduğu görülmüştür. Oldukça büyük bir fiziksel alana sahip olan ve yaklaşık 1000 öğrencisi olan, aynı zamanda tüm gün eğitim veren bir okulun bu kadar küçük bir kantine sahip olması ise oldukça dikkat çekmiştir.

Okulun ana binasının arka kapısından, okuldaki uygulamalı derslerin verildiği atölyelerin yer aldığı ve aynı zamanda meslek derslerinin verildiği bölüm binalarının bulunduğu arka alana geçilmektedir. Ahşap, metal ve makine bölümleri kendilerine ait binalara sahipken, bilgisayar ve elektrik/elektronik bölümleri ise tek bir binada eğitim öğretim vermektedir. Araştırmada verilerin toplanma süreci içerisinde ilk gün, bölüm binalarının olduğu alana gidildiğinde, ahşap bölümünün önünde büyük bir kamyonet durmaktaydı ve öğrenciler, bölümlerinde öğrenci ve öğretmenler tarafından üretilen masa ve sıraları bu kamyonu yüklemekteydiler. Mobilya, metal ve makine bölümlerinde iş aletleri çalışır vaziyetteydi ve bu bölümlerin içerisinde büyük bir gürültü bulunmaktaydı. Diğer yandan bilgisayar ve elektrik/elektronik bölümünün yer aldığı bina ise, görece daha sessizdi. Bölüm binalarında, az sayıda derslikler ve bölümden bölüme farklılaşan makine ve aletlerle, metal yığınları, mobilya parçaları vb. hammaddeler bulunduğu görüldü. Bu anlamda özellikle atölyeler olmak üzere bölüm binaları, küçük bir sanayi sitesini çağırıyordu. Örneğin metal bölümü içinde, dersliklerin yanı sıra temel olarak tek bir atölye bulunmaktaydı ve bu atölye oldukça büyük bir alana sahipti. İçinde kaynak makineleri, metallerin kesildiği büyük kesim aletleri vb. gibi makineler ile bu makinelerde işlenecek olan metal yığınları yer almakta ve öğrenciler bu makineler etrafında çalışmaktaydı. Atölye içinde öğretmenlerin oturduğu bir anlamda küçük birer öğretmenler odası da bulunmaktaydı. Benzer şeyler makine ve ahşap bölümleri için de söylenebilir. Diğer yandan elektrik-elektronik bölümü ile bilgisayar bölümü, daha önce de söylendiği gibi,

aynı bina içinde yer almaktaydı ve dolayısıyla bu iki bölüm, diğer bölümlere kıyasla görece daha küçük bir alana sahipti. Ancak bu bölümlerde de yine derslikler ve bu dersliklerin yanında atölye ve öğretmenler odası bulunmaktaydı. Özellikle makine, metal ve ahşap bölümlerinde dikkat çeken bir diğer konu ise, öğretmenler odasının duvarlarının camdan oluşu idi. Böylelikle bir anlamda öğretmenler, oturdukları yerden öğrencilerin çalışmalarını kontrol edebiliyor, onlarla öğretmenler odasının içinden etkileşim halinde olabiliyorlardı.

Okulun fiziksel yapısı ile ilgili belirtilmesi gereken diğer bir konu ise, okulun yaklaşık üç metre uzunluğunda, ayrıca üzerinde yaklaşık bir metre uzunluğunda da tel örgüleri bulunan okul duvarıyla çevrili olmasıydı. Bu hali ile okul, surlarla çevrili bir görüntü sunuyordu. Okulun neden bu kadar büyük duvarlarla çevrili olduğu sorusu okul müdürüne yöneltildiğinde, okul müdürü okulda birkaç kere hırsızlık olayının olduğunu, diğer yandan okulun gecekondulara oldukça yakın olmasından kaynaklı kimi sorunlar yaşadıklarını ve bu nedenle okulun bu şekilde korunmaya muhtaç olduğunu ifade etti. Diğer yandan okulun arka tarafında, okulun kimi öğretmen ve yöneticilerin ikamet ettiği evlerin bulunduğu da belirtilmelidir. Okulun fiziksel özelliklerine ilişkin son olarak belirtilmesi gereken konu ise, okulun oldukça büyük bir fiziksel alana sahip olmasına karşın, öğrencilerin sportif ya da sosyal faaliyetlerine ilişkin okul içerisinde herhangi bir alan olmamasıdır. Okul içerisinde yapılan gözlemlerde, okulda öğrencilerin yalnızca okulun arka tarafında bir voleybol sahasına sahip olduğu, diğer yandan öğrencilerin ders aralarında oturmaları için bank, sandalye vb.'nin ise yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir.

### **Öğrencilerin Demografik, Sosyoekonomik ve Kültürel Profillerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu araştırma, endüstri meslek lisesi örneği üzerinden, eğitim süreçleri içerisindeki öznelerin (öğrenci, öğretmen ve veliler) görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak emek gücünün yeniden üretim süreçlerini çözümlenmeye yöneliktir. Öğrencilerin nasıl bir sosyoekonomik çevreden geldikleri ile sosyokültürel profillerinin neler olduğu araştırma açısından anlam

taşımaktadır. Emek gücünün yeniden üretim süreçleri, her ne kadar temel olarak eğitim süreçleri içerisinde gerçekleşse de, öğrencilerin toplumsal ve kültürel profillerinin anlaşılması, bir yandan emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin sınıfsal ve kültürel bağlamlarının anlaşılması, diğer yandan da öğrencilerin toplumsal ve kültürel koşullarının, onların eğitim süreçlerini yorumlama, anlamlandırma ve bu süreçler içerisindeki tutumlarını yorumlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, araştırmada öncelikle soru formu ve derinlemesine görüşmeler ile elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında öğrencilerin profilleri betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Öğrencilerin Kişisel ve Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin kişisel ve demografik özellikleri kapsamında, cinsiyetleri, doğum yılları, kendilerinin, anne ve babalarının doğum yerleri ile kardeş sayılarına ilişkin bulgular aktarılmıştır.

#### **Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%89,5) erkek öğrenci olduğu, buna karşın kız öğrencilerin oranının ise yalnızca %10,5 olduğu anlaşılmıştır (Çizelge 7). Bir başka anlatımla erkek öğrencilerin sayısı, kız öğrencilerin sayısının yaklaşık dokuz katıdır. Araştırmada verilerinin toplandığı 2010–2011 eğitim öğretim yılında, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nin de bağlı olduğu Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda toplam 752272 öğrencinin 648867'si erkek (%86,2) ve 103405'i (%13,8) ise kız öğrencidir. Diğer yandan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı endüstri meslek liselerinde ise öğrenim gören toplam 483717 öğrencinin 439198'i (%90,8) erkek ve yalnızca 44519'u (%9,2) kız öğrencidir (MEB, 2011). Bir başka anlatımla endüstri meslek liselerinde öğrenim gören erkek öğrenciler, kız öğrencilerin yaklaşık on katıdır.

Dolayısıyla araştırmada ulaşılan ilgili bulguların, Türkiye'deki endüstri meslek liselerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını yansıttığı belirtilebilir. Bu dağılıma göre, endüstri meslek liselerinin baskın biçimde erkek öğrencilerin devam ettikleri bir okul türü olduğunu belirtmek mümkündür.



Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Çizelge 7’de sunulmuştur.

**Çizelge 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Değişken	f	%
Kız	10	10,5
Erkek	85	89,5
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 8’den, öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları incelendiğinde, kız öğrencilerin bazı bölümlerde hiç bulunmadığı dikkat çekmiştir. Yapılan çözümler sonucunda kız öğrencilerin büyük bir bölümünün (%70) bilgisayar bölümünde öğrenim gördüğü, buna karşılık makine ve metal bölümlerinde ise kız öğrencilerin hiç bulunmadığı anlaşılmıştır. Buna karşın tüm bölümlerde erkek öğrenciler bulunmaktadır.

**Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı**

Bölüm	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Ahşap	2	20,0	9	10,6
Metal	0	0	13	15,3
Makine	0	0	27	31,8
Bilgisayar	7	70,0	8	9,4
Elektrik/Elektronik	1	10	28	32,9
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>85</b>	<b>100,0</b>

Kız öğrencilerin özellikle bilgisayar bölümünde yoğunlaşmasının nedenlerinden birisinin, bilgisayar bölümünün diğer bölümlere göre daha az kol emeğine/fiziksel güce dayalı olduğu ve dolayısıyla daha cinsiyetsiz bir mesleki alan olduğuna ilişkin cinsiyetçi kalıp yargılar olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bu kapsamda kız öğrencilerin kendilerinin ya da ailelerinin, “erkek meslekleri” olarak tanımlanan ve Türkiye’de emek gücü piyasalarında da yoğun olarak erkeklerin çalıştıkları ahşap, metal, makine ve elektrik/elektronik bölümlerine daha az yönelmeleri ya da hiç yönelmemeleri, emek gücü piyasalarındaki ilgili mesleklerdeki kadın temsiliyetinin bir yansıması olduğu belirtilebilir.

### **Öğrencilerin Doğum Yılları, Kendilerinin ve Anne-Babalarının Doğum Yerleri ile Kardeş Sayıları**

Öğrencilerin doğum yıllarına göre dağılımı Çizelge 9’da sunulmuştur.

**Çizelge 9. Öğrencilerin Doğum Yılları**

Doğum Yılı	f	%
1990	1	1,1
1991	4	4,2
1992	31	32,6
1993	51	53,6
1994	2	2,1
1995	2	2,1
1997	1	1,1
Yanıt Vermeyen	3	3,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 9 incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük bölümünün (% 86,2), 1992 (% 32,6) ve 1993 (% 53,6) yılı doğumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okula başlama yaşları ile araştırmanın yapıldığı süreçte 12. sınıfta öğrenim görüyor olmaları düşünüldüğünde bu beklenir bir durum olarak nitelenebilir. Öğrenciler ve ailelerinin doğum yerlerine ilişkin bulgular ise Çizelge 10'da sunulmuştur.

**Çizelge 10. Öğrencilerin ve Velilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımları**

	Anne		Baba		Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%
Ağrı	2	2,1	0	0,0	0	0,0
Aksaray	4	4,2	4	4,2	2	2,1
Ankara	29	30,5	31	32,6	69	72,6
Bayburt	2	2,1	3	3,2	0	0,0
Bolu	3	3,2	3	3,2	2	2,1
Çankırı	3	3,2	4	4,2	0	0,0
Çorum	10	10,5	9	9,5	3	3,2
Elazığ	1	1,1	1	1,1	1	1,1
Erzincan	1	1,1	1	1,1	0	0,0
Erzurum	4	4,2	3	3,2	0	0,0
Eskişehir	1	1,1	1	1,1	1	1,1
Giresun	1	1,1	2	2,1	1	1,1
Gümüşhane	2	2,1	0	0,0	0	0,0
Hatay	0	0,0	1	1,1	1	1,1
İğdır	1	1,1	0	0,0	0	0,0
İstanbul	2	2,1	0	0,0	2	2,1
Karabük	0	0,0	1	1,1	0	0,0
Kars	2	2,1	4	4,2	2	2,1
Kastamonu	1	1,1	1	1,1	0	0,0
Kırıkkale	6	6,3	6	6,3	4	4,2
Kırşehir	3	3,2	1	1,1	0	0,0
Kocaeli	1	1,1	0	0,0	0	0,0
Kahramanmaraş	1	1,1	0	0,0	0	0,0
Muş	0	0,0	1	1,1	0	0,0
Ordu	3	3,2	2	2,1	1	1,1
Sivas	2	2,1	4	4,2	1	1,1
Yozgat	3	3,2	5	5,3	2	2,1
Yanıt vermeyen	7	7,4	7	7,4	3	3,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 10'dan, öğrencilerin büyük bölümünün Ankara (%72,6) ve Ankara'nın çevre illeri, bir başka ifade ile İç Anadolu Bölgesi doğumlu oldukları, benzer şekilde öğrencilerin anne ve babalarının büyük bölümünün de başta Ankara ili

olmak üzere İç Anadolu ve Karadeniz Bölgesi doğumlu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin bulgular Çizelge 11’de sunulmuştur.

**Çizelge 11. Öğrencilerin Kardeş Sayıları**

Kardeş Sayısı	f	%
1	12	12,5
2	23	24,2
3	40	42,1
4	13	13,7
5	2	2,1
6	3	3,2
9	1	1,1
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 11 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün (%78,9) üç ve daha az kardeşinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin önemli bir bölümünün “çok çocuklu” ailelere mensup olmadıkları belirtilebilir.

### Öğrencilerin Sosyoekonomik Profillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ekonomik durumlarının anlaşılabilmesi için anne ve babalarının çalışma durumlarına ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde, öğrencilerin annelerinin büyük bölümünün (%83,2) ücretsiz ev içi emekçisi olduğu, babalarının da büyük bölümünün işçi/memur (%49,5) ya da emekli (%15,8) olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın öğrencilerin babalarının %21,1’inin ise, kendi hesabına tek başına çalışan kişiler olduğu anlaşılmıştır. Çizelge 12’de öğrencilerin anne ve babalarının çalışma durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 12. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Çalışma Durumları**

Çalışma Durumu	Baba		Anne	
	f	%	f	%
On kişiden fazla işçi çalıştıran işveren	1	1,1	0	0,0
1-10 kişi çalıştıran işveren	1	1,1	0	0,0
Kendi hesabına tek çalışan	20	<b>21,1</b>	2	2,1
İşçi/memur	47	<b>49,5</b>	6	6,3
İşsiz	1	1,1	3	3,2
Emekli	15	<b>15,8</b>	2	2,1
Evde ücretsiz çalışıyor (ev kadını)	1	1,1	79	<b>83,2</b>
Diğer	3	3,2	1	1,1
Yanıt vermeyen	6	6,3	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 12 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının yarısına yakınının (%49,5) emek süreçleri içerisinde emek gücünü kiralayarak yaşamlarını idame ettikleri ve/veya başkasının emeğinin ürünü olan artı değere el koymadıkları

görülmektedir. Sosyoekonomik gelir seviyesi vb. değişkenler üzerinden değil de artı değere el koyma/artı değere el koymama bağlamında öğrencilerin ailelerinin sınıfsal profilleri tanımlandığında, öğrencilerin çoğunluğunun işçi/emekçi çocukları olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan öğrencilerin babalarının beşte birine yakınının (%21,1) ise, kendi hesabına tek başına çalışan kişiler olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde, tek başına çalışan kişiler kategorisi içerisine giren mesleklerin çoğunun bakkal, büfeci, vb. küçük işletme sahipleri ya da siva ustacısı, mermer işçisi vb. gibi aslında işçi kategorisi içerisinde ele alınabilecek meslekler olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan sınıfsal bir kategorizasyonun yanında, gelir seviyesine ilişkin bir değerlendirme yapılabilmesi için yapılan çözümlenmelere ilişkin bulgular Çizelge 13'de, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri bağlamında sunulmuştur.

**Çizelge 13. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumu**

<b>Ailenin Aylık Geliri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
750 TL'den az	22	23,2
751-1250 TL arası	37	38,8
1251-1750 TL arası	20	21,1
1751-2250 TL arası	11	11,5
2251-2750 TL arası	2	2,1
3751-4250 TL arası	1	1,1
4251 TL ve üstü	1	1,1
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün (%83,1) ailesinin aylık gelirinin 1750 TL'den az olduğu ve bu gruptaki aile gelirlerinin büyük bölümünün de (%62,0) aylık gelirinin 1250 TL'den az olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ailelerin beşte birine yakınının (%23,2) aylık gelirinin 750 TL'den de az olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak, öğrencilerin büyük bölümünün yoksul aile üyeleri oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular, öğrencilerin işçi/emekçi sınıfı çocukları olduğuna yönelik daha önce yapılan yorumu desteklemektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%56,8), ikamet ettikleri evlerin kendi evleri olduğunu belirtirken, %38,9'u ise, kirada oturduklarını belirtmişlerdir. Çizelge 14'de öğrencilerin ikamet ettikleri evlerin mülkiyet durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

### Çizelge 14. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerin Mülkiyet Durumu

Evin Mülkiyet Durumu	f	%
Kira	37	39,0
Lojman	2	2,1
Kendi evimiz	54	56,8
Diğer	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin ikamet ettikleri evlerin niteliklerine ilişkin bulgular, Çizelge 15'de sunulmuştur.

### Çizelge 15. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerin Nitelikleri

Evin Niteliği	f	%
Gecekondu	33	34,7
Müstakil, tek katlı	1	1,1
Apartman dairesi	58	61,0
Apartman dubleks	3	3,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 15 incelendiğinde, öğrencilerin ikamet ettikleri evlerin çoğunluğunun (%61) apartman dairesi olduğu, bunun yanı sıra evlerin azımsanmayacak bir bölümünün ise (%34,7) gecekondu niteliğinde olduğu görülebilir.

Öğrencilerin sosyoekonomik profillerine ilişkin bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün yoksul aile çocukları olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Çelik (2007) ve Dikmen'in (2007) araştırma bulgularını desteklemektedir. Çelik'in araştırması, endüstri meslek lisesine giden öğrencilerin çoğunlukla yoksul aile çocukları olduklarını ortaya koyarken, Dikmen'in araştırması da benzer biçimde, meslek liselerine devam eden öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin diğer liselere devam eden öğrencilerin ailelerinin gelirlerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

### Öğrencilerin Kültürel Profillerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kültürel profillerinin ortaya konabilmesi amacı ile öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile öğrencilerin kültürel pratiklerine ilişkin yöneltilen sorulara ilişkin çözümlenmeler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde, anne ve babalarının eğitim seviyelerinin oldukça düşük olduğu dikkat çekmiştir. Annelerin toplamda %81'i, ilkökul mezunu (%67,3), okuryazar ama herhangi bir okul bitirmemiş (%6,3) ya da okuryazar olmayan (%7,4) kişilerden

oluşmaktadır (Çizelge 16). Babaların eğitim durumlarına ilişkin bulgular da annelerinki ile benzerlik göstermektedir. İlkokul mezunu (%60,0), okuryazar ama herhangi bir okul bitirmemiş (%5,3) ve okuryazar olmayan (%2,1) babaların toplamda oranı %67,4'tür. Diğer yandan babaların eğitim durumunun, annelerin eğitim durumuna göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir (Çizelge 16).

**Çizelge 16. Anne ve Babaların Eğitim Durumları**

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okuryazar değil.	7	7,4	2	2,1
Okuryazar ama herhangi bir okul bitirmemiş.	6	6,3	5	5,3
İlkokul mezunu.	64	67,3	57	60,0
Genel ortaokul ve dengi okul mezunu.	10	10,4	15	15,7
Meslek lisesi mezunu.	1	1,1	2	2,1
Genel lise mezunu.	3	3,2	2	2,1
Yüksekokul (İki yıllık ön lisans) mezunu.	1	1,1	5	5,3
Fakülte (Dört yıllık lisans) mezunu.	2	2,1	4	4,2
Yanıt vermeyen	1	1,1	3	3,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada, öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesinin düşüklüğünü ortaya koyan bu bulgular, endüstri meslek liselerine devam eden öğrencilerin ailelerinin büyük bölümünün ilköğretim mezunu olduğu sonuçlarına ulaşan Tokalı'nın (2007) ve Koçali'nin (2008) araştırmalarını desteklemektedir.

Öğrencilerin kültürel pratiklerine ilişkin olarak, onlara günlük gazete okuyup okumadıkları, gazete okuyan öğrencilerin gazetelerin en çok hangi bölümlerini okuduğu, televizyonda izledikleri program türleri, ders kitapları dışında herhangi bir kitap okuyup okumadıkları, tiyatro ya da sinemaya ne sıklıkla gittikleri, herhangi bir dernek ya da sivil toplum kuruluşuna üye olup olmadıkları ya da ileride üye olmayı düşünüp düşünmedikleri ve aileleriyle birlikte evlerinin dışında hangi sosyal etkinlikleri paylaştıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çizelge 17'den de görülebileceği gibi, öğrencilerin %60'ı günlük gazete okumadıklarını belirtmişlerdir.

**Çizelge 17. Öğrencilerin Günlük Gazete Okuyup Okumama Durumları**

Günlük gazete okuma durumu	f	%
Evet	38	40,0
Hayır	57	60,0
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Günlük gazete okuduğunu belirten öğrencilerin yanıtlarından, gazetelerin en fazla okunan ilk iki bölümünün, spor sayfaları (%32,1) ve

magazin sayfaları (%20,2) olduğu, bunu ekonomi sayfalarının (%13,8) izlediği anlaşılmıştır (Çizelge 18).

### Çizelge18. Öğrencilerin Okudukları Gazete Bölümleri

Gazetelerin Okunan Bölümleri	f	%
Spor sayfaları	35	32,1
Magazin sayfaları	22	20,2
Ekonomi sayfaları	9	8,2
Siyaset sayfaları	15	13,8
Üçüncü sayfa haberleri	10	9,2
Köşe yazıları	12	11,0
Diğer	6	5,5
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 18'deki bulgular, günlük gazete okuyan öğrencilerin toplamda %61,5 gibi önemli bir bölümünün, gazetelerin spor (%32,1), magazin (%20,2) ve üçüncü sayfa haberleri gibi ekonomik ve politik içerikli olmayan bölümlerinin toplamda %61,5 gibi önemli bir oranda okunduğuna da işaret etmektedir. Buna karşın gazetelerin ekonomi sayfaları (%8,2) ve siyaset sayfaları (%13,8) gibi ekonomik-politik içerikli bölümleri ile politik ya da ekonomik içerikli olması daha olası olan köşe yazılarının (%11) ise toplamda %33 oranında okunduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin ekonomik-politik içerikli gazete bölümlerine daha ilgisiz oldukları ifade edilebilir.

Benzer bir bulguya, öğrencilerin televizyonda izledikleri program türlerine ilişkin verdikleri yanıtlarda da rastlanılmıştır. Öğrencilerin televizyonlarda izlediklerini belirttikleri program türleri Çizelge 19'da sunulmuştur.

### Çizelge 19. Öğrencilerin Televizyonda İzledikleri Program Türleri

Televizyonda İzlenen Program Türleri	f	%
Spor programları	44	17,9
Magazin programları	18	7,3
Ekonomi programları	8	3,3
Haber programları	45	18,3
Siyasal içerikli tartışma programları	16	6,5
Eğlence programları	38	15,4
Dizi veya sinema filmleri	71	28,9
Diğer	6	2,4
<b>Toplam</b>	<b>246</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 19'da, öğrenciler tarafından en çok izlenen program türlerinin dizi ve sinema filmleri (%28,9) ile spor programlarının (%17,9) olduğu, bunu eğlence programlarının (%15,4) izlediği görülebilmektedir. Bu üç program türü toplamda %62,2 oranında izlenmekte iken, ekonomi (%3,3) ya da siyasal

içerikli tartışma (%6,5) programlarının öğrencilerin çok az ilgi gösterdikleri programlar olmasından yola çıkılarak, tıpkı gazete okuma alışkanlıklarında olduğu gibi, öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarında da, ekonomik ve politik konulara çok az ilgi gösterdikleri yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinlikleri ne sıklıkla takip ettiklerine ilişkin bulgular Çizelge 20’de sunulmuştur.

**Çizelge 20. Öğrencilerin Tiyatro ve Sinema İzleme Sıklıkları**

İzleme Sıklığı	Tiyatro		Sinema	
	f	%	f	%
Hiç gitmem.	62	65,2	35	36,8
Haftada bir veya daha fazla.	3	3,2	3	3,2
Ayda bir veya daha fazla.	5	5,3	32	33,7
Yılda bir veya iki.	24	25,2	25	26,3
Yanıt vermeyen	1	1,1	0	0,0
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinlikleri ne sıklıkla takip ettiklerine ilişkin Çizelge 20’de sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin üçte ikisine yakınının (%65,2) tiyatroya hiç gitmediği, beşte ikisine yakınının (%36,8) ise sinemaya hiç gitmediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin toplamda yalnızca %8,8’i, haftada bir veya daha fazla (%3,2) ya da ayda bir ya da daha fazla (%5,3) tiyatroya gittiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bölümünün tiyatroya yok denecek kadar az ilgi gösterdikleri ya da tiyatro izledikleri ifade edilebilir. Diğer yandan öğrencilerin sinemaya gösterdikleri ilginin de az olmakla birlikte, tiyatroya gösterdikleri ilgiye göre daha fazla olduğu yine Çizelge 20’den anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin aileleriyle birlikte gerçekleştirdikleri sosyal ve kültürel aktiviteleri irdelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır (Çizelge 21).

**Çizelge 21. Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Evleri Dışında Yaptıkları Sosyal ve Kültürel Aktiviteler**

Sosyal/Kültürel Aktivite Türü	f	%
Birlikte sinemaya gideriz.	12	8,3
Birlikte tiyatro/bale/konser gibi etkinliklere gideriz.	2	1,4
Birlikte akraba/komşu ziyaretlerine gideriz.	56	38,9
Birlikte tatile çıkarız.	36	25,0
Diğer	12	8,3
Ev dışında birlikte bir şey yapmayız.	26	18,1
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 21’den de görülebileceği gibi, öğrencilerin evlerinin dışında aileleriyle birlikte en fazla yaptıkları iki sosyal-kültürel aktivite sırasıyla,



akraba/komşu ziyaretlerine gitmek (%38,9) ve tatile çıkmak (%25,0) olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin aileleriyle evlerinin dışında herhangi bir etkinliği paylaşmadıklarına yönelik seçeneğin işaretlenme oranı ise %18,1'dir. Sinema (%8,3), tiyatro, bale ya da konser (%1,4) etkinliklerine katılım oranları incelendiğinde ise, ailecek bu etkinliklere oldukça az katılım olduğu da ifade edilmelidir. Bir başka ifade ile öğrencilerin kendileri ya da ailelerinin, sinema, tiyatro, bale, konser vb. aktivitelere yok denecek kadar az katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kültürel pratikler kapsamında ders kitapları haricinde kitap okuyup okumadıkları incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun (%60) ders kitapları dışında herhangi bir kitap okumadıkları anlaşılmıştır (Çizelge 22).

#### **Çizelge 22. Öğrencilerin Ders Kitapları Haricinde Kitap Okuyup Okumama Durumları**

<b>Ders kitapları haricinde kitap okuma durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	38	40,0
Hayır	57	60,0
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin kültürel pratikleri arasında değerlendirilebilecek olan bir diğer konu ise, onların herhangi bir dernek ya da sivil toplum kuruluşuna üye olup olmadıklarıyla ilişkilidir. Bu kapsamda öğrencilerin herhangi bir sivil toplum kuruluşu ya da derneğe üye olup olmadıklarına ilişkin olarak soru formu aracılığı ile onlara soru yöneltilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin şu anda olmasa bile gelecek yaşantıları içerisinde herhangi bir sivil toplum kuruluşu ya da derneğe üye olup olmayacakları da onların bu konu hakkındaki eylemleri olmasa bile tutumları hakkında bilgi verebileceğinden bu soru da öğrencilere soru formu aracılığı ile yöneltilmiştir. Her iki soruya yönelik olarak öğrencilerin yanıtlarına ilişkin bulgular Çizelge 23'de sunulmuştur.

#### **Çizelge 23. Öğrencilerin Dernek veya Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu ile Gelecekte Üye Olmaya İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>Dernek/Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik Durumu</b>		<b>Dernek/Sivil Toplum Kuruluşuna Gelecekte Üye Olmayı İsteme Durumu</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Üye	4	4,2	8	8,4
Üye değil.	91	<b>95,8</b>	86	<b>90,5</b>
Yanıt vermeyen	0	0,0	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 23 incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının (%95,8) hiçbir dernek ya da sivil toplum kuruluşuna üye olmadığı ve aynı zamanda yine tamamına yakınının (%90,5) gelecekte de herhangi bir dernek ya da sivil toplum kuruluşuna üye olmayı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğrencilerin toplumsal temsiliyet ve mücadele alanı olarak nitelendirilebilecek toplumsal yapılara karşı mesafeli bir duruşları olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kültürel profillerine ilişkin bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim seviyesi düşük ailelerin çocukları olduğu, büyük bölümünün, günlük gazete ya da, ders kitapları haricinde kitap okumak, tiyatro ya da sinemaya gitmek, sivil toplum kuruluşlarına üye olmak gibi kültürel pratiklerinin yok denecek kadar az olduğu belirtilebilir. Bu bulgular, bu açıdan öğrencilerin “kültürel sermaye”lerinin oldukça düşük olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

### **Öğrencilerin Geçmiş Eğitim Deneyimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Eğitim süreçleri içerisinde emek gücünün yeniden üretiminin çözümlenmesine yönelik bir çaba, emek gücünün yeniden üretim sürecinin, resmi eğitim süreçleri öncesindeki toplumsallaşma süreçlerini de içerecek biçimde, birbiri içerisinde geçmiş ve birbirlerinden ayırt edilemez bir ‘süreçler bütünü’ olma özelliğini göz önüne almak durumundadır. Örneğin öğrencilerin ilköğretim deneyimleri, onların sosyoekonomik, sınıfsal ve kültürel özellikleriyle anlam kazanır. Aynı şekilde öğrencilerin ortaöğretim deneyimleri, onların ilköğretim deneyimleri üzerine inşa edilir ve onlarla birlikte biçimlenir. Dolayısıyla bu araştırmada her ne kadar emek gücünün yeniden üretim süreci mesleki teknik ortaöğretim kapsamında irdelense de, öğrencilerin mesleki eğitime yönelik nedenleri, mesleki eğitime yükledikleri anlamların neler olduğu vb. konulara ilişkin yorum yapılabilmesi için öğrencilerin endüstri meslek lisesine gelmeden önceki eğitim deneyimlerinin anlaşılması araştırma açısından anlam taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilere soru formu ve görüşmeler yolu ile velilere ise görüşmeler aracılığı ile kimi sorular yöneltilmiş;

öğrenci ve velilerin görüşleri çerçevesinde öğrencilerin ilköğretim deneyimleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

### **Varoş Okullarında Öğrenci Olmak: Sık Sık Tayini Çıkan Öğretmenler, Boş Geçen Dersler, Sözel ya da Fiziksel Şiddet**

Soru formu aracılığı ile öğrencilere, mezun oldukları ilköğretim okullarının mekânsal konumları sorulmuştur. İlgili yanıtlar çözümlendiğinde, öğrencilerin tamamının kamu ilköğretim okullarında öğrenim gördüğü ve büyük bölümünün de (%67,3) ilköğretimi ilçe merkezinde tamamladıkları anlaşılmıştır (Çizelge 24).

### **Çizelge 24. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlköğretim Okullarının Yerleşim Yeri İtibarıyla Dağılımı**

<b>Eğitim Görülen İlköğretim Okulunun Mekânsal Konumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Köy	2	2,1
Belde	3	3,2
İlçe Merkezi	64	67,3
İl Merkezi	26	27,4
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu, ilköğretimi, Ankara'nın en yoksul semtlerinden ikisi olarak bilinen Altındağ ya da Mamak ilçesinde tamamladıklarını belirtirken, tamamı devlet okullarında eğitim gördüklerini ifade ettiler. Öğrenciler görüşmelerde, devam ettikleri ilköğretim okullarının büyük oranda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullar olduğunu çeşitli biçimlerde ifade ettiler:

**Varoş okullarıydı.** Hep Avcılar... Söğütlüçeşme'de, Küçükçekmece'de oturduğumda Kürtler çoktu. (Mak\_ÖE1)

Gelir düzeyi işte, normal düşük, hiç zengin... **Zengin bir insan yoktu yani.** Herkes aynı dereceliydi. (Mak\_ÖE2)

Nasıl desem, böyle hani çok seviyesi düşük ekonomik açıdan insanlar var. Dediğim gibi **gecekondulu** olduğu için oralar, bir de insanlar, bir de o tür evlerde oturuyorlar, öyle olmasa gider **apartmanlarda** otururlar zaten. (Bil\_ÖK1)

Ya ilk gittiğimde ben, ora da böyle **fakir kısmı yerdı.** Giden öğrencilerin hepsi, babası fazla şey değildi... Alper Tunga, Kıbrıs Köyü'ndeydi işte, Evimize fazla mesafe yoktu. **İşte fakir kısmıydı ora da.** (Met\_ÖE3)

**Gecekondulu** böyle Çinçin gibi bir yerdı yani. Doğantepe'nin ortası. (Ahşap\_ÖE1)

Öğrencilerin öğrenim gördükleri ilköğretim okullarına ilişkin anlatılarında dikkat çeken bir diğer konu ise, öğrencilerin birçoğunun okullarını dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okul olarak nitelendirmelerinin yanı sıra, niteliksel açıdan

da bu okullarda iyi bir eğitim alamadıklarını aktarmaları oldu. Örneğin metal bölümünden bir öğrenci, eğitim gördüğü ilköğretim okulunun niteliğine ilişkin olumsuz açıklamalarını aktarırken, aynı zamanda şu anda eğitim gördüğü meslek lisesi ile ilgili karşılaştırma yaptı ve sözlerini şu şekilde devam ettirdi:

... [okuduğu ilköğretim okulunu söylüyor] ilköğretim, burası, aynı Endüstri meslek lisesi gibi, bilgi vermeyen böyle, düşük seviyede, meslek lisesi gibiydi aynı o okul da... O mahalleden insanlar. Aynı buranın düzeyinde insanlar... Bazı hocalar ilgiliydi, bazı hocalar ilgisizdi yani. Öğrencilere verdiği şeyden dolayı, dersten dolayı bazıları ilgili, bazıları ilgisizdi. Normalde ders açısı biraz zayıftı yani. Anadolu, fen liseleri gibi değildi. **Çankaya ilköğretim gibi değil yani.** Özel ders vermiyorlardı. Kendi imkânlarıyla neyi sağlarsan o oluyordu. (Met\_ÖE1)

Yukarıda görüşleri aktarılan bu öğrencinin, “Çankaya ilköğretim gibi değil” şeklindeki ifadeleri, kimi öğrenci ve öğrenci velileri tarafından da farklı şekillerde de olsa yineleni. Öğrenciler ve kimi veliler tarafından sınıfsal ayrımlar, kentsel mekânlar üzerinden tanımlanarak aktarıldı ve “Çankaya”, “apartmanlı evler” vb. tanımlamalar çoğu kez, varsıllığa vurgu yapmak üzere kullanıldı. Bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci de, ilköğretim okuluna yönelik eleştirilerini, öğretmenlerin “kalitesizliği” ve derslerinin boş geçmesi üzerinden açıkladı:

İşte eğitimi pek iyi değildi. **Öğretmenleri kaliteli değildi. Yani bazı dersler boş geçiyordu.** Öğretmenler de böyle çok kaliteli insanlar değildi. Belki onlardan kaynaklı belki bir şeyler veremiyorlardı tam bize... (Bil\_ÖK1)

Kimi öğrenciler ilköğretim deneyimlerine ilişkin ifadeleri arasında “temelimiz yok”, “altyapımız yok” vb. şeklinde ifadeler kullandılar. Bu ifadelere ilerleyen bölümlerde ele alınacak olan, öğrencilerin meslek lisesine yönelim süreçlerine ilişkin anlatılarda da rastlanıldı. Bu çerçevede, öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimindeki olumsuz koşulların öğrencilerde akademik açıdan başarısız olduklarına yönelik bir duygu ya da inancın inşasında önemli bir rol oynadığı ve bu başarısızlık duygusu/inancının, onların gelecek eğitim süreçlerindeki karar alma süreçlerinde etkili olduğu belirtilebilir. Örneğin metal bölümü öğrencilerinden birisi, düşüncelerini şu şekilde açıkladı:

Yani **temelimiz yok.** İlkokulda öyle fazla ders göstermiyorlardı işte yani. Hocalar fazla üstümüze düşmüyordu. “LGS’ye gireceğiniz, çalışın”. Sürekli ödev veriyorlardı hocalar. Bir yandan sınav olacak. Sen ödev mi yapacan sınava mı hazırlanacan? Hangisini yapacan? Ya ödev yapsan da sınava çalışamıyordun... İyi bir şey ama çok da ilgilenmiyorlardı yani. Ödev veriyorlardı, sınava hazırlıyorlar ama hocalar çok yardımcı olmuyorlardı, işte “şunu yap, bunu yap” diye. Öyle çok üstümüze düşmüyordular. Biz kendimiz uğraşmaya çalıştık ama... Temelimiz fazla olmadığı için. Mesela yani bir özel okula gitseydik daha iyi bir okul, şey olsaydı, temelimiz daha iyi olurdu. **Temel iyi olmazsa zaten, olmuyor.** (Met\_ÖE2)

Elektrik/elektronik bölümü öğrencilerinden birisi ise, “temel” yerine “altyapı” kelimesini kullanarak, tıpkı Met\_ÖE2 gibi, ilköğretimde aldığı eğitimin niteliksizliğini vurguladı ve bir anlamda ilköğretimdeki eğitim deneyimlerinin, kendisinde akademik açıdan başarılı olamayacağına ilişkin yarattığı inancı ve bu yöndeki inancının ortaöğretim türünü seçim sürecini nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etti:

Ya benimle pek ilgilenen bir kesim yoktu. Öğrenciyle ilgilenen. Çoğu dersi almamışım ben. Raporlu oldukları için... Bir ilgileri yoktu. Yani, geleyim, gideyim öylesine. Anlatırdı, anlamazdık, yani oradan anlatırdı, buradan anlatırdı... O yüzden **altyapım fazla sağlam değil yani**. Hiç yok. **Altyapı olmadığı için, o yüzden meslek lisesini seçtik...**(El/Elo\_ÖE4)

Görüldüğü gibi kimi öğrenciler ilköğretimde yeterli nitelikte eğitim alamamaları nedeniyle, ortaöğretimde başarılarının düşük olacağını tahmin ederek, meslek lisesine yöneldiklerini belirttiler. Diğer yandan, kimi öğrenciler de, ilköğretimde aldıkları eğitimdeki yetersizliği, öğretmenlerinin sıklıkla tayinlerinin çıkması gibi nedenlere bağladılar:

...Ya fazla da iyi bir okul diyemeyiz. Sınırlı. Sınırlı şeyler var yani. Ders olsun, şeyler olsun, sınırlı bir eğitimdi bence. Fazla kaliteli bir eğitim yoktu... Öğretmen-öğrenci ilişkileri iyi olabilir ama **öğretmenlerin durmadan tayini çıkıyordu. Birinci sınıfta benim öğretmenim farklıydı. İkinci sınıfa geldi, farklılaştı. Ondan sonra neyse, öğretmenim hamile kaldı. İkinci sınıfta doğru dürüst eğitim göremedik. Durmadan öğretmenimiz değişti**. Üçte, dörtte, beşte öğretmenlerimiz aynıydı. Altıda, yedide farklı farklı öğretmenler geldi gitti. (Mak\_ÖE3)

Böyle ilköğretimde filan benim dört, beş tane hocam değişti. Onun sayesinde derslerden falan iyice soğudum. Öğretmenin tayini çıkıyor. Mesela benimkilerin ikisi hanımdı. Bazısı başörtüsü nedeniyle, sağcılık, solculuk nedeniyle tayinini çıkardılar kötü bir yere. Birisi de hamileydi, ondan bırakmak zorunda kaldı. Birisi de gitti filan öyle, gitti. Bir sonrakine de alışamıyon... Alışamadığın için, bayağı derslerden soğumuştum onun için ilköğretim derslerinden. (Met\_ÖE3)

Ahşap bölümünden bir kız öğrenci ise, okulunun kendisi için iyi bir okul olduğunu ve verilen eğitimin de iyi olduğunu ifade etti, fakat okulun çevresinin taşıdığı olumsuzluklar nedeniyle, bu ilköğretim okulunu başka öğrencilere önermeyeceğini belirtti:

Benim için iyiydi. Arkadaş ortamı falan da iyiydi... Çevre ortamı falan ağızları falan bozdu yani. Öyle söyleyeyim... Kavga dövüş okulda olmazdı ama çevre dışında okul yakınlarında falan olurdu. Okul çıkışında şey olurdu mesela. Erkekler falan bir yere toplanırdı. Çıkanlara falan bakıyorlardı yani. Öyle söyleyeyim. O yüzden önermem fazla. (Ahşap\_ÖK4)

Araştırmacının “Özellikle kız öğrenciler için önermiyorsun galiba?” sorusuna “evet” şeklinde yanıt veren bu kız öğrenci, kendisine yöneltilen, “oğlumu bu okula göndereyim mi?” şeklindeki soruya ise, “Onun da biraz terbiyesi

bozulurdu ama” şeklinde yanıt vererek, okulun özellikle kültürel açıdan “sorunlu” olduğuna dikkat çekti.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ilköğretim okullarında verilen eğitimin niteliğine ilişkin büyük oranda olumsuz anlatıları, onların ilköğretim okullarında öğretmen ve yöneticileri ile ilişkilerinin nasıl olduğuna yönelik soruya verdikleri yanıtlarla biraz daha anlam kazandı. Öğrencilerin yarısına yakını, ilköğretim boyunca öğretmenleri ve okul arkadaşları ile herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmesine karşın, yarısından fazlası ise, ilköğretim süresince öğretmen ya da yöneticilerinin sözel ya da fiziksel şiddetine maruz kaldıklarını belirttiler:

**Hocalarımız sertti. Hani çok sertlerdi...** Çalışkan öğrenciyi severlerdi. Hani ben ortaokulda pek çalışmazdım. Liseye gelince çalışmaya başladım. Keşke çalışsaydım diyorum ama. Keşkelerle olmuyor... Hani biri bir şey derse çok etkileniyorum, çok kötü bir huy ama hani o yüzden de hani **öğretmenimiz falan biraz azarlardı**, ben de hani hiç şey yapmazdım. Kafaya takardım. Çalışmazdım... **Hani çalışmayanları direkt azarlarlardı**. Zaten işte hep ilkokulda vardır ya, çalışkanlar, orta dereceliler, en çalışkanlar... (Bil\_ÖK2)

Disipline gidecektim, sonradan hocalar vazgeçti... Olay işte derse girmedik biz, hoca geldi, hepimiz çıktık gittik dersten sıkıldık, hoca da disipline verdi bizi. Disipline gitmedik biz, dayak yedik orda bir güzel. Ondan sonra bir daha olmadı olay. (Met\_ÖE2)

Çok da yani ödevini yapmadığın zaman kızıyorlardı, dövüyorlardı, disipline veriyordu... Mesela şımardığında hoca diyordu, müdür yardımcısına götürüyordu, işte dayak atıyordu, şey yapıyordu. Müdür yardımcılarında şiddet görüyorduk. Hocalardan fazla görmüyorduk amma, disipline veriyordu. Disiplinde dayak yiyordun, suç [ceza demek istiyor] alıyordun işte, ilkokulda öyleydi. Biz de işte akıllandık sonradan lisede öyle şeyler yapmadık. (Met\_ÖE2)

Kimi öğrencilerin ilköğretim deneyimlerine ilişkin anlatıları içerisinde, sözlü ya da fiziksel şiddet gördükleri, fakat velilerinin çocuklarının şiddet görmesine rağmen okula veya öğretmene herhangi bir tepki göster[er]medikleri yer aldı. Örneğin makine bölümü öğrencilerinden birisi, derste kitabı olmadığı için öğretmeni tarafından şiddete maruz kalmasına karşın, ailesinin kendisine kızdığını, öğretmenlerine herhangi bir tepki vermediğini şu şekilde belirtti:

Oradaki öğretmenlerim iyiydi. Benimle ilgilenirlerdi. Gayet iyiydi... Gayet iyi konuşurdum öğretmenlerimle falan. İşte Dışkapı'ya geldim. Derslerden soğumaya başladım böyle. Orada bulunduğum ortamdan dolayı herhalde. Derslerden falan soğumaya başladım... Okuldan uzaklaştırma alacaktım. Çalışkan şey var, Polis Amca İlköğretim Okulu var Yenidoğan'da. Oraya göndereceklerdi. İşte ailem devreye girdi falan. Derse kitapsız girme yüzünden hocayla tartıştık. Derse kitapsız girdim. Kitap araştırması falan yaptı. Bende kitap yoktu. “Dersten çık” dedi. Çıkmadım. Bana vurdu falan işte. Ben de ters tepki verince, tuttu müdüre götürdü. İşte bağırdı çağırdı hocam. İşte ondan sonra müdüre götürürken de kapıda arıza mı ne varmış, kapının dili kilitlemiş. Kapıya tekme attım. Karşımda da müdür varmış. Kapı açılınca müdür “ ne yapıyorsun” falan dedi. O dövmedi. İşte ailemi falan çağırdı okula... **Ailemin tepkisi, bana**

**çok kızdılar. Hatta dayak bile yedim. Öğretmenime bir şey demediler.**  
(Mak\_ÖE4)

Benzer biçimde, bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci de, detaylarına girmese de öğretmeninden gördüğü şiddeti ağlayarak ifade etmeye çalıştı:

[Ağlayarak aktarıyor] Yok, çok özel değil de. [ağlamaya devam ediyor] Kötü işte. Herkesi çok küçük düşürdü. İkinci sınıfa giden bir öğrenciye çok kötü davranırdı. Ağlayacağım şimdi... [Ağlıyor] (Bil\_ÖK3)

Bu kız öğrenciye, ailesinin bu öğretmene yönelik herhangi bir tepki gösterip göstermediği sorulduğunda ise olumsuz yanıt vererek, bu olumsuz deneyimden sonra sınıf değiştirmek durumunda kaldığını ayrıca okul idaresinin de bu nedenle ailesine tepki gösterdiğini ifade etti. Bu öğrencinin anlatısındaki en dikkat çekici yön ise, bu yaşadığı olumsuz deneyimler sonrasında eğitimden soğuduğunu ifade ederek “Hatta bir ara okula gitmemeye başladım” sözlerini kullanması oldu. Görüldüğü gibi ilköğretim sürecindeki olumsuz deneyimler, bir yönü ile öğrencilerin kendilerinde akademik açıdan “başarısızlık” inancının yerleşmesine ve diğer yandan da onların eğitim süreçlerine olumsuz anlamlar yüklemelerine yol açabilmektedir. Velilerin, çocuklarının gördüğü sözlü ya da fiziksel şiddete karşı tepkisiz kalması ise, bir yönü ile velilerin toplumsal konumları ile ilintili olarak ele alınabilir. Velilerin gelir düzeylerinin yanı sıra eğitim düzeylerinin de düşük oluşu, onların eğitim süreçlerinde çocuklarının karşılaştıkları çeşitli sorunlara karşı tepki verebilme gücünü azaltıcı bir değişken olarak nitelendirilebilir. Örneğin metal bölümünden bir öğrenci, öğrencilere fiziksel şiddete varan şiddet uygulanmasına karşın, velilerin bu şiddete tepki göster[e]memesini, onların eğitim düzeyi ile ilişkilendirerek kendi ilköğretim okulundaki deneyimi üzerinden şu şekilde açıkladı:

... Bir öğretmenim vardı. Ya normalde okulun öğretmenleri iyiydi, bana denk geldi. Bir tane, “xxx” [öğretmenin ismini veriyor] diye bir hoca vardı. Daha hala aklımda, mesela çok döverdi. Bir kişinin yaptığı suç için herkesi döverdi. Mesela silgi fırlatırdı, kafanı sıraya filan vururdu... İşte, veliler geliyordu, bir şey diyordu, bir şey diyemiyordu sonra işte, öğretmen, **orası da cahil kısım olduğu için öğretmeni büyük bir şey zannediyorlardı.** Onun için fazla bir şey diyemiyorlardı. Yok, onları ben severim, cart curt işte ikna ederdi hoca. Veliler de öyle kanardı işte. (Met\_ÖE3)

Öğrencinin, velilerin “cahil”liği ile öğretmenlere tepkisizlikleri arasında kurduğu bağlantı, ailelerin “kültürel sermaye”lerindeki yetersizliğin, onların eğitim süreçleri içerisinde bir aktör olma potansiyelini sınırladığına iyi bir örnek olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin ilköğretimdeki deneyimlerine ilişkin yukarıda aktarılan anlatılar, görüşme yapılan öğrencilerin ilköğretim boyunca varoş ya da çevre okulları olarak nitelendirilebilecek, eğitimsel anlamda niteliği düşük okullarda eğitim gördüklerine ilişkindir. Sık sık öğretmenlerin okuldan ayrılması, boş geçen dersler, sözel ya da fiziksel şiddet vb. deneyimlere ilişkin anlatılar, öğrencilerin dezavantajlı okullarda, ailelerinin kültürel sermayelerinin üzerine okulda da önemli bir kazanım ekleyemediklerini, adeta “başarısızlık”a mahkûm edildiklerini ve kendileri için tek çıkar yolun mesleki eğitim olduğuna inandırıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu okullar, merkez olarak nitelendirilebilecek okullarla kıyaslandığında eğitimsel açıdan en azından görece daha düşük nitelikli okullardır. Bu gözlemler, yukarıdaki kimi öğrenci anlatılarında görülebildiği gibi, öğrencilerin gecekondu-varoş/apartman ya da Altındağ/Çankaya vb. kavramlar üzerinden aktarmaya çalıştığı kentsel ayrışmayla birlikte ortaya çıkan eğitimdeki toplumsal ayrışmaya işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler özelinde, eğitimdeki toplumsal ayrışma, sınıfsal olarak dezavantajlı grup öğrencilerince niteliksiz eğitim süreçleri olarak deneyimlenmektedir. Bu açıdan bu bulgular, Ünal ve arkadaşlarının (2010), kentsel ayrışmaların dezavantajlı grup öğrenciler açısından var olan eşitsizlikleri perçinlediği yönündeki bulguları ile benzerlikler taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte birine yakını, çeşitli nedenlerle ilköğretimde birden fazla okulda eğitim almak durumunda kaldıklarını ifade ettiler. Öğrencilerin anlatılarından, onların birden fazla okulda eğitim almalarına yol açan nedenlerin başında, ailelerinin çeşitli nedenlerle farklı semtlere taşınmaları olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğrenci, anne ve babasının aralarındaki geçimsizlik nedeniyle sürekli olarak birbirlerinden ayrılmaları nedeniyle, birden fazla ilde, birden fazla okulda eğitim almak durumunda kaldığını şu şekilde anlattı:

İlkokulu ama çok yer değiştirdim ben. Anne baba yine çok ayrıldı. İki üç defa ayrıldı. Ankara’da da okudum ben. Mamak ilköğretimde... Ayrıldığı zaman, bir kere daha ayrıldı, geri barıştı. İki, üç kere öyle oldu. Avcılar’da okudum. Avcılar’da iki tane okul değiştirdim... **Ondan böyle işte eğitim durumu da çok düştü.** Mamak ilköğretim okulunda yarım sezon okudum. Söğütlüçeşme’de iki tane sınıf değiştirdim bizim okulda. Onun yanında bir okul daha vardı, ilköğretim okulu ilk okuduğum okul zaten. Ya işte taşınıyorduk. Ondan dolayı. Yani biraz babaannem gil de karışıyordu bize. Annem dedi karışmasın, Avcılar’a taşındık uzak bir yere. Ondan sonra orada bir kargaşa oldu, ayrıldılar yine, Mamak’a



geldik. Yine barıştılar. Avcılar'a geldim. Avcılar'da başka okula geçtim...  
(Mak\_ÖE1)

Babasının işlerinin kötü gitmesi nedeni ile Antalya'dan Ankara'nın varoşlarına taşınmasından dolayı okulunu değiştirmek zorunda kalan ahşap bölümü öğrencisi ise, okul değiştirme sürecini şu şekilde anlattı:

İlkokulu birinci sınıfta Antalya'da okudum. Ondan sonra, ikinci sınıfa geçtiğimde buraya taşındık... İkinci sınıfı Ankara'da devam ettirdim. Ondan sonra sürekli Ankara'da... Sekizinci sınıfa kadar okuduğum yer Uluğbey'deydi. **Orası da zaten böyle gecekondulu evlerdi zaten. Bizim olduğumuz yerlerdeki gibi.**  
(Ahşap\_ÖE1)

Bir öğrenci de, ilköğretim süresince birden fazla okulda eğitim görmesinin nedenini “Ya, biz bir üst mahalleye taşındık... Ev yıkılacaktı. Ondan dolayı” (Met\_ÖE4) biçiminde ifade etti. Bu öğrencinin anlatısının, öğrencilerin birçoğu için anlamlı bir hikâyeyi temsil eder bir nitelik taşıdığı iddia edilebilir. Mamak ve Altındağ ilçelerinin yoksul insanların yaşadıkları semtler olma özelliklerinin dışındaki en belirgin özelliklerinden bir diğeri ise, her iki ilçenin de Ankara'nın gecekondulu nitelikli yerleşim birimlerinin başında geliyor olmasıdır. Bu anlamda her iki semtte de özellikle son yıllarda “Kentsel Dönüşüm” adı altında gecekonduların yıkılarak yerine toplu konutların yapılması, kimi öğrencilerin ya oturdukları evlerinin yıkılarak başka bir semte taşınmalarına ve dolayısıyla başka bir okulda eğitim almalarına yol açmış, ya da ikamet ettikleri semte, yıkılan mahallelerden insanların göç etmesine yol açmıştır. Nitekim araştırmanın gerçekleştirildiği Umut Endüstri Meslek Lisesi'nin bulunduğu mahallenin çevresi de kentsel dönüşüm çerçevesinde gecekonduların yıkılması ve yerine toplu konutların yapılması sürecini yaşamaktadır. Bu nedenle, bu süreci henüz yaşamayan öğrencilerin de yakın zamanda kentsel dönüşüm çerçevesinde ikamet ettikleri evlerden taşınabileceklerini iddia etmek olasıdır. Bu sürecin araştırma açısından anlamı ise, öğrencilerin ikamet ettikleri evlerden taşınmalarının onların eğitim yaşantılarında muhtemelen dezavantajlara neden olma ihtimalidir. Örneğin, oturduğu evden taşınmak durumunda kalan ve bu nedenle okulunu da değiştirmek zorunda kalan bir öğrenci, bu durumun kendi eğitim süreci açısından etkilerini şu şekilde açıkladı:

... İskitlerden Dışkapı'ya taşındık. Dışkapı'dan buraya geldik... İskitler gayet iyi bir semtti... Dışkapı'ya bakarak. Dışkapı'ya göre daha iyi bir semtti... O ortama uydum. İşte genelde orada [Dışkapı'daki okulunu kastediyor] hır güür çok olurdu

böyle kavga, dövüş her gün olurdu. İşte orada derslerim pek iyi değildi. O yüzden zaten **meslek lisesine gelmek zorunda kaldım.** (Mak\_ÖE4)

Görüldüğü gibi bu öğrenci, ailesinin taşınması nedeniyle okul değiştirmek zorunda kaldığını belirterek, bir anlamda bu değişikliğin kendi eğitim deneyimlerini olumsuz etkilediğini ve bu nedenle meslek lisesine gelmek “zorunda” kaldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, doğrudan eğitim süreçlerini etkileyen politikalar olarak görünmese de, gündelik yaşamı etkileyen her uygulama ve politikanın bireylerin eğitim yaşantıları üzerinde doğrudan etki yaratabileceği ve aynı zamanda emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin de gündelik yaşamı dönüştüren her uygulamadan etkilenebileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla, bireylerin eğitimsel başarı ya da başarısızlıklarını yalnızca onların sınav başarılarına göre değerlendiren ve bu değerlendirme sonucu bireyleri merkezi sınavlar aracılığıyla sıralayarak, birbirlerinden ayırıştıran uygulamaları meşrulaştıran egemen işlevselci yaklaşımlar, gerçekliği çarpıtmaktadır. Çünkü bu yaklaşımlar, bireylerin eğitimsel başarı ya da başarısızlıklarını, sadece bireylerin kişisel liyakatleri ile ilişkilendirerek, bireylerin toplumsal koşullarından kaynaklanan eşitsizlikleri göz ardı etmekte ve aynı zamanda bu eşitsizlikleri perdeleyerek, eşitsizliklerin yeniden üretimini sağlamaktadır.

Anlattıkları bu olumsuz koşulların sonucu olarak okul değiştirmek zorunda kalan öğrenciler, yine bir başka ayrılmış okulda öğrenim görmeyi sürdürmekte ve eşitsizlikleri deneyimlemeyi sürdürmektedir. Met\_ÖE3 de diğer öğrenciler gibi varoş/çevre okulunda eğitim görürken, memur olan babasının lojmana taşınması nedeniyle, görece daha iyi koşullara sahip olduğunu ifade ettiği Mamak'taki bir okula geçtiğini, daha sonra ise Kızılay'daki bir ilköğretim okulunda eğitimine devam ettiğini ifade etti. Met\_ÖE3, anlatısının devamında, son gittiği okulda kendisinin (ailesinin) sınıfsal konumunu ve sınıfsal eşitsizliklerle “okul başarısı” arasındaki ilişkiyi fark ettiğini göstermiş oldu:

Üçüncü okul bu Namık Kemal, Kızılay'da. Bakanlıkların önünde. Ora biraz daha şeydi... Tanıdıklar vardı. Bizim o lojmandan oturan kişinin bir oğlu daha oraya gidiyordu. Onun tanıdığı mı ne varmış Onun sayesinde oraya yazıldım... Ya genellikle **asker** filan, **astsubay çocukları** oraya gidiyordu... **Zengin çocuklarıydı.** Genelde o çevrede, **Çankaya çocukları**, işte bayağı **zengin bebeleriydi**... Konuşmazdım işte onlarla. Bir yanımdaki sıradaki arkadaşım ile konuşurdum. O da zaten bayağı zengindi, babasının dükkânı filan vardı. Matbaa üzerine filan... Ya ben evden getirirdim, onlar kantinden işte ilkokulda biz bir milyon alırken, onlar 10 milyon getiriyordu. Onlar hamburger yerken, ben ekmeğin arası peynir zeytin yiyordum... İçimden konuşuyordum yani. “Onlar niye yiyor?”

Biz niye yiyemiyoruz?” İşte, “onlar” işte “dersleri iyiyken yani niye?” O zamandan beri düşünüyom. Onlar tabii dersten, paraları var. Onlar mesela dershaneye filan giderdi, paraları var, tabii çalışkan olur diye düşünüyordum. (Met\_ÖE3)

Bu öğrencinin anlatıları, okulların toplumsal ayrışmanın yeniden üretildiği mekânlar olduğunu, hatta adeta okullarda toplumsal ayrışmanın üretildiğine tanık olduğumuzu göstermektedir. Varoşlardaki okullarda özellikle öğretmenlerinden kaynaklanan birçok sorunla karşı karşıya kalan bu öğrenci, merkez okul niteliğindeki son okulunda da, sınıfsal olarak okul kültürüne yabancılaşmıştır. Her ne kadar ilköğretimdeki son okulunda, kendisinin sınıfsal konumunu, sınıfsal eşitsizlikleri ve sınıfsal eşitsizliklerle “okul başarısı” arasındaki ilişkiyi fark etse de bu öğrencinin aşağıdaki ifadeleri, onun “suçu kendimizde aramalıyız” telkinine kulak vererek “eğitimsel başarısızlığı”nın sorumluluğunu, öğretmenlerinin yanı sıra kendisine de yüklediğini gösterdi:

İlkokula başladığımdan beri, derslerle fazla alâkam yoktu. İşte hocalardan dolayı biraz da. Biraz da benden kaynaklanıyordu. Çalışmazdım. Onun için **temelden** bilmediğim için. Biraz da çok utangaçlık vardı bende ilköğretimde... Hoca bir şey anlatınca, anlamayınca, hiç sormazdım böyle. Dinlerdim ama... Çekinirdim, bilmiyorum tam olarak niye çekindiğimi... Bilmiyom valla ailem olarak hiç de fazla utangaç değilim ama neden kaynaklanıyor bilmiyorum. (Met\_ÖE3)

Oysaki Met\_ÖE3, ilerleyen bölümlerde, kendi okuduğu çevre ve merkez okullarındaki eğitim süreçleri arasındaki kimi farklılıkları şu şekilde belirtti:

İlk o ilköğretim olarak fazla işte ders konusunda fazla, ııı hocaların hem bilgisi yoktu hem nasıl şey yapacağını bilmiyorlardı. Ders konusunda işte, fazla önemsemiyorlardı. Ama Kızılay’da olsun böyle, öğrencilerin daha üstüne düşünüyorlardı. Mesela babaları astsubay filan oldukları için, genelde **büyük kısmın öğrencileri**, çocukları geldikleri için daha böyle baskılı davranıyorlardı. Öyle.

Bu öğrencinin bir yandan eşitsiz olanaklara sahip iki devlet okulundaki eğitimsel koşullar arasındaki eşitsizliklere ve bu eşitsizliklerin sınıfsal eşitsizliklerle ilişkisine ilişkin farkındalığı diğer yandan bu farkındalıklarına karşın, “eğitimsel başarısızlığını” yine kendisi ile ilişkilendirmesine yönelik tutumu, öğrencilerin çoğunluğunda, “eğitimsel başarısızlıklarının” sorumluluğunu kendileri olarak görme yönündeki tutumun bir örneğini sunmaktadır. Bu konudaki öğrenci görüşlerine, özellikle öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçlerine ilişkin anlatılarında yoğun biçimde rastlanılmıştır. Ancak araştırmada şu ana kadar ulaşılan bulgular, öğrencilerin, kendilerinin akademik açıdan başarısız olduklarına yönelik kavrayışlarının, onların eğitim yaşantılarındaki karar alma süreçlerinde belirgin biçimde etkili olduğu ve onları meslek liselerine yönelttiği belirtilebilir. İlgili

bulgu ve yorumlara, öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçleri ile bölümde ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

Öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçlerine ilişkin bulgu ve yorumlara geçmeden önce, öğrencilerin ilköğretim okullarının niteliğinden kaynaklanan dezavantajların dışında, sosyoekonomik, sınıfsal ya da kültürel profillerinden kaynaklanan kimi dezavantajlarının ilköğretim deneyimleri üzerindeki etkisine ve velilerinin, çocuklarının ilköğretim deneyimlerine ilişkin görüşlerine yönelik çözümlenmelere yer verilmesi anlamlı olacaktır.

Gerek soru formundaki kimi sorulara verilen yanıtlar gerekse öğrencilerle yapılan görüşmelerdeki öğrenci anlatıları, öğrencilerin doğrudan eğitim aldıkları okullardan kaynaklanmayan, ancak eğitim yaşantıları üzerinde olumsuz etki yaratması muhtemel birçok dezavantajlı konuma sahip olduklarını gösterdi. Bu dezavantajların kimisi öğrencilerin ekonomik koşulları ile doğrudan ilgili iken, kimisi ise ailelerin eğitim seviyelerinden de kaynaklanan kültürel profilleri ile ilintili olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin sosyoekonomik ve sınıfsal profillerinden kaynaklanan kimi dezavantajları arasında, evlerinin niteliklerinden de kaynaklı olarak çalışma odasına sahip olamamaları, ilköğrenimleri süresince okuldan aldıkları eğitimin dışında özel ders, dersane vb. herhangi bir ayrıcalığa sahip olamamaları ve ilköğretim süresince ücretli bir işte çalışmalarından söz edilebilir.

Soru formu aracılığı ile öğrencilere sorulan, evlerinde kendilerine ait bir çalışma odası olup olmadığına yönelik soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde, öğrencilerin üçte birine yakınının (%33,7) evlerinde kendilerine ait bir çalışma odası olmadığı anlaşılmıştır (Çizelge 25).

**Çizelge 25. Öğrencilerin İkamet Ettikleri Evlerde Çalışma Odası Olup Olmama Durumu**

Çalışma Odasının Olup Olmama Durumu	f	%
Var	63	66,3
Yok	32	33,7
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin %35'inin gecekondularda ikamet ettikleri hatırlandığında (Çizelge 15), evlerinde çalışma odası olmayan %33,7'lik öğrenci kitlesinin gecekondu türü evlerde ikamet eden öğrenciler olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin evlerinde çalışma odasına sahip olamamaları, onların "eğitim yarışı"ndaki önemli bir dezavantajları olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla bu durumun,

onların içerisinde oldukları “yarış” a geriden başlamalarına yol açtığı, bunun da ilköğretim ve ilköğretim üzerine inşa edilen ortaöğretim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilecek bir durum olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin ilköğretimleri boyunca özel ders, dersane vb. okulda verilen eğitimin dışında özel bir eğitim olanağına sahip olup olmadıklarına ilişkin bulgular Çizelge 26’da sunulmuştur.

**Çizelge 26. Öğrencilerin İlköğretim Süresince Okulda Aldıkları Eğitimin Dışında Sahip Oldukları Eğitim Olanakları**

Değişken	f	%
Özel Ders	4	4,2
Dershane	4	4,2
Diğer	1	1,1
Hiçbiri	85	89,5
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 26’dan da görülebileceği gibi, öğrencilerin büyük bir bölümü (%89,5) ilköğretimleri süresince özel ders, dersane vb. olanaklara sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de, öğrencilerin büyük bölümünün ilköğretim süresince bu tür olanaklara sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin ailelerinin sınıfsal konumları dikkate alındığında anlaşılabilir bir durumdur. Zira eğitimdeki ticarileşme ve piyasalaşma süreci, varlıklı ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim olanaklarından yararlanabilme olanağı sağlarken, yoksul öğrenciler için eğitimden ve “iyi işlerden” dışlanma mekanizması olarak işlemektedir.

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik ya da sınıfsal konumları ile ilişkili dezavantajlı konumlarına ilişkin en dikkat çekici bulgu ise, öğrencilerin gerek soru formu gerekse görüşmeler aracılığı ile ilköğrenim ya da ortaöğrenimleri boyunca para kazanmak amacıyla herhangi bir işte çalışıp çalışmadıkları yönündeki soruya verdikleri yanıtların çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

### **Çocukken İşçileşmeye Başlamak ya da Öğrenci İşçiler**

Öğrencilere soru formu ile sorulan, “gelir elde etmek amacıyla ilköğretim veya lise eğitiminiz boyunca bir işte çalıştınız mı?” yönündeki soruya verilen yanıtlar çözümlendiğinde, öğrencilerin %73,7’sinin gelir elde etme amacıyla ilköğrenim ve lise öğrenimi boyunca bir işte ücretli olarak

çalıştıkları anlaşıldı. Çizelge 27’de, öğrencilerin ilköğrenim ve lise öğrenimleri boyunca gelir elde etme amacı ile herhangi bir işte çalışıp çalışmadığına ilişkin çözümlene sonuçları aktarılmıştır.

### Çizelge 27. Öğrencilerin İlköğrenim ve Lise Öğrenimleri Süresince Çalışma Durumları

Gelir Elde Etmek İçin Bir İşte Çalışma Durumu	f	%
Çalıştım	70	73,7
Çalışmadım	25	26,3
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer yanıtlar alındı. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir bölümünün, ilköğretim ve ortaöğretim boyunca, okulların tatil olduğu yaz ve dönem arası tatillerinde ya da öğretim yılı içerisinde okul çıkışında ya da hafta sonlarında ücretli olarak belirli işlerde çalıştıkları anlaşıldı. Diğer yandan görüşme yapılan kız öğrenciler, herhangi bir işte çalışmadıklarını belirttiler.

Öğrencilerin çalıştıkları işlerin, oldukça çeşitlilik gösterdiği belirtilebilir. Kimi öğrencilerin yaptıkları işlere ilişkin anlatıları şu şekilde aktarılabilir:

İlk yedide, yedinci sınıfta, hurdacılık yaptım, ondan sonra simit sattım. Ondan sonra, mobilyada çalıştım. Ondan sonra kaynakta çalıştım. Berberde çalıştım, derken yani on sene rahat çalıştım. (Met\_ÖE1)

Çalıştım yaz tatillerinde çalıştım. Böyle kuaför işte, bir iki gün kuaförde, ne bileyim üç, beş gün bir yerde... [Annem, babam] istemiyorlardı ama ben hevesleniyorum yani. Ondan şey yapıyorlardı. Mesela ben ufakkene yedinci, sekizinci sınıflarda buluyordum mesela mahallede kuaförde filan iş buluyordum. Ailemin haberi olmuyordu. Ertesi sabah diyorum ki, “ben böyle böyle iş buldum”. Gidiyordum işe, öğlen babam geliyordu. Diyordu “böyle böyle”, “çocuk” diyordu “hevesli, mevesli”. “Çalışsın burada” diyordu. İşte işyeri sahibi de çalıştırıyordu... Benim ufaklığım da zaten öyleydi zaten, hani hurda toplardım. Ufakkene de hurda satardım. Para kazanırdım. Yapım böyle yani, para kazanırdım. (Mak\_ÖE2)

Arkadaş ortamı kurduk. Onlar simit satıyordu, amcamın oğlu geldi. Dedi ki “iş”, dedi ki “okul çıkışında ne yapıyorsunuz”, “evdeyiz, top oynuyoruz” dedik. “Bir gün yanıma gelin”, “tamam” dedik. İlk gün gittik. Baktık elimiz alıştı. Parayı da görünce. Bir kere gittik, iki kere gittik. Orda alışa alışa yaptık... Mesela, mesela diyelim babam zengin olsaydı veya maddi durumu iyi olsaydı çalışmayı sevmem tabii. Ben de zengin çocukları gibi, mesela özel okullarda kolej bitirmeyi çok isterdim. Ama maddi durumumuz olmadığı için yapamıyoruz. (Ahşap\_ÖE2)

Yani çalıştım derken yaz tatillerimde ara dönemlerinde çalıştım. Ankara Hastanesi’nin orada çalıştım, babamın yanında... Beşinci sınıftaydım. Babam lokantacıydı. Dönerciydi. Onun yanında işe başladım. Ondan sonra işte, o aralarda tatillerde falan orda çalışıyordum. Beşten sonra sürekli bu yaşıma kadar çalıştım. Dönercinin dışında Dışkapı’da çalıştım, amcamın yanında. O da aynı, lokanta. Hep lokanta üzerine çalıştım. Yani şu geçtiğimiz iki seneye kadar lokantada çalıştım. Ondan sonra Siteler’de demircide işe başladım. Demir sandalye. Orda çalıştım. (Ahşap\_ÖE3)

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden de görülebileceği gibi, öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren ücretli olarak çalışmaya başlamışlar ve birçoğu da bugüne kadar çalışmaya devam etmişlerdir. Nitekim soru formu aracılığı ile öğrencilere sorulan “en son yaz tatilinizi nasıl değerlendirdiniz?” şeklindeki soruya, öğrencilerin %43,2’si “ücret alarak bir işte çalıştım” şeklinde yanıt vermişlerdir. Çizelge 28’de, öğrencilerin en son yaz tatillerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin çözümlene sonuçları aktarılmıştır.

### Çizelge 28. Öğrencilerin En son Yaz Tatilindeki Etkinlikleri

En Son Yaz Tatilini Değerlendirme Şekli	f	%
Bir tatil beldesinde dinlendim.	12	12,6
Memleketimde akrabalarımın yanında dinlendim.	25	26,3
Ücret alarak bir işte çalıştım.	41	43,2
Ücret almadan bir işte çalıştım.	1	1,1
Evde dinlendim.	14	14,7
Diğer	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin çoğunluğunun ilköğrenim ve ortaöğrenimleri süresince ücretli olarak bir işte çalıştığına ilişkin bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yalnızca belirli eğitimsel olanaklara sahip olamamanın yanında fiilen bir yandan ücretli olarak çalışırken, diğer yandan da öğrenim görmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu bir yönü ile bireylerin toplumsal konumlarının onların eğitim yaşantıları üzerinde olumsuz etki yaratabilecek kimi dezavantajlara işaret etmesi açısından önem taşıırken, diğer yandan toplumsal eşitsizliklerin eğitimsel eşitsizliklere nasıl zemin hazırlayabileceğine ilişkin olarak da değerlendirilebilir. Diğer yandan öğrencilerin çocuk yaşlardan itibaren işçileşmeye başladıklarına ilişkin bulgunun araştırma açısından bir diğer ilgi çekici yanı ise, meslek liselerine gitmeleri yolu ile işçileştirilmeye çalışılan bu öğrencilerin büyük bölümünün zaten bu okullara gelmeden önce de işçi olarak çalışmaları nedeniyle, bu yöndeki toplumsallaştırmanın başlamış olduğudur.

Öğrencilerin ekonomik koşullarından kaynaklanan dezavantajlardan bahsedilebileceği gibi, doğrudan ekonomik yetersizliklerle ilintili olmayan kimi dezavantajlara sahip olduklarından da bahsedilebilir. Bu dezavantajlardan birisi, velilerin, eğitimleri süresince çocuklarının eğitimlerine verdikleri destekle ilişkili olarak ele alınabilir. Bu kapsamda öğrencilerin ilköğretimleri boyunca ailelerinden eğitimsel açıdan bir destek görüp görmediklerine ve eğer bir

destek gördülerse bu desteğin niteliğine ilişkin olarak yapılan görüşmeler aracılığı ile ilgili bağlamda sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların irdelenmesi gerekmektedir.

### **Öğrencilerin, Ailelerinin İlköğretim Süresince Eğitimlerine Gösterdikleri İlgisi Hakkındaki Düşünceleri**

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, ailelerinin ilköğretimleri boyunca kendilerinin eğitimleri ile ne kadar ilgilendikleri ve eğitimsel açıdan kendilerine ne tür katkılar sağladıklarına yönelik sorular yöneltildi. Öğrencilerin tamamına yakını ailelerinin kendileri ile ilköğretime devam ettikleri süre boyunca ilgili olduklarını ifade ettiler. Buna karşın, öğrenci anlatılarının satır aralarında, ailelerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü ve aynı zamanda özellikle babaların geç saatlere kadar çalışmaları nedeniyle, velilerin öğrencilere akademik açıdan çok fazla yardımcı olamadıklarına ilişkin ifadelerle karşılaşıldı. Diğer yandan akademik açıdan sınırlılıklar içeren veli “ilgisi”nin daha çok öğrencilerin “kontrol” altına alınması şeklinde olduğu da yine öğrenci ifadelerindeki dikkat çekici vurgulardan birisi olarak nitelendirilebilir:

Mağazacıydı. Hamaldı yani. Mal indir, mal kaldır... Eğitim, yani kontrol etme açısından ilgileniyorlardı. Ama herhangi **benim derslerimde bilgisi olmadığı için ilgilenemiyorlardı. Sadece kontrol ediyorlardı.** Öğrencinin durumu nasıl diye. **Öğrenci şımarıyor mu, ne etti diye...** Veli toplantısı olsun, hocaları gördüğü yerde soruyorlardı. Öyle samimiyet vardı hocalarla. Sevdikleri için. Diğer başka konuda bir şey yoktu yani... (Met\_ÖE1)

Benzer biçimde bir diğer öğrenci de tıpkı yukarıda anlatısı aktarılan öğrenci gibi, ailesinin eğitim seviyesinin düşüklüğüne atıf yapacak biçimde, özellikle annesinin “fazla bilgi sahibi olmadığı”nı ifade ederek, ailesinin kendisi ile “şımarık”lığı yüzünden ilgilendiğini anlattı:

Çok üstüme düşerlerdi, ilgilenirlerdi... Babam sürekli gelirdi... Annem filan işte “sor derdi” ...”Çalış” derdi. Zorla çalıştırırdı, dövmezdi. “Çalış” derdi, ben odaya girerdim, çalışıyormuş gibi, ben çalışmazdım. Gelir arada bakarlardı, “çalışıyon mu” diye. Birkaç soru sorardı babam. İşte yapmaya çalışıyordum, sonra babam işte, “çalış” filan derdi. İşte bayağı üstüme düştüler. Şımarıktım bir de. **Şımarık olduğum için bayağı üstüme düştüler.** ... Bilemeyince, babam yardımcı olurdu, ablam yardımcı olurdu. Annem fazla işte, bilgisi olmadığı için ilkokul beş olduğu için, etmeye çalışırdı ama edemezdi. Onun için fazla olmazdı. (Met\_ÖE3)

Ahşap bölümü öğrencilerinden birisi ise, annesinin eğitim seviyesinin babasından daha yüksek olmasına karşın, babasının mobilyacılık olan



mesleğinden ötürü matematiği daha iyi bildiğini ve kendisine daha çok yardımcı olduğunu vurguladı:

Şey olarak yardım ediyorlardı, **yani anladığı konularda yardım ediyor**. Mesela annem ortaokulu bitirdiği için, babamdan biraz daha iyi bilir sanırdık ama babam mobilyada çalıştığı için sürekli hesaplar yaptığı için matematikten biraz daha iyi anlıyor. Bazen ona soruyorum, bazen anneme soruyorum. İlkokulda öyle. Bazen anneme soruyorum, bazen babama soruyorum. (Ahşap\_ÖE1)

Met\_ÖE2 de, bir yandan ilköğretimi boyunca özellikle annesinin kendisinin eğitimi ile daha çok ilgilendiğini belirtirken, babasının kendisinin eğitimi ile daha az ilgilenme sebebini “parasızlık” olarak nitelendirdi. Diğer yandan bu öğrenci de, yukarıda anlatıları aktarılan öğrenciler gibi, annesinin ilgisinin daha çok kendisinin “şımarıklığını” kontrol niteliğinde olduğunu belirtti:

İlgileniyorlardı yani, derslerle okumamı öğrenmemde şeylerde hepsinde ilgileniyorlardı benle. **Daha çok annem yani**. Babam sürekli çalıştığı için ilgilenemiyordu. Ya *parasızlık işte ne diyelim*, başka da işte ne bileyim. Ya işte, veli toplantısında gelirdi işte mesela bir beni okula bırakırdı küçükken, okuldan alıyordu. Yani bir yaştan sonra öğrendikten sonra kendim gelebiliyordum... Sıklıkla geliyor derken çok fazla gelmiyordu, **sadece şımarıklığımız olduğunda geliyordu... Suçum olduğunda geliyordu**. Suçum olmadığında çağırıyorlardı. Veli toplantısında geliyordu. (Met\_ÖE2)

Benzer biçimde, ilköğretimde sürekli olarak okuldan kaçtığını belirten Met\_ÖE4 de ailesinin eğitimi ile ilgisinin, daha çok annesince gerçekleştiğini ve içeriğinin de daha çok “kontrol” olduğunu ifade etti:

Ya eve gittiğim zaman erken gittiğim zaman zaten annem direkt okula gidiyordu. Niye erken geliyor diye. Ondan sonra bir de şüphe duydukları zaman gelirlerdi. (Met\_ÖE4)

Gerek Met\_ÖE2, gerekse Met\_ÖE4’ün yukarıdaki anlatıları, bir yandan özellikle anne olmak üzere velilerin, çocuklarının eğitimi ile ilgilerinin daha çok çocuklarını disipline etmeye yönelik olduğunun bir örneği olarak ele alınabilir. Diğer yandan, özellikle Met\_ÖE2’nin anlatısı, öğretmenlerin de, velileri yalnızca öğrencilerin bir suçu olduğunda okula çağırmasını ortaya koyması açısından da ilgi çekicidir. Bir anlamda bu anlatı, öğrencilerin eğitim aldıkları okullardaki eğitimin niteline ilişkin olarak daha önceki bölümlerde yapılan yorumları desteklemektedir. Diğer yandan yukarıda aktarılan öğrenci ifadelerinden de görülebileceği gibi, öğrencilerin birçoğu, ilköğretimleri boyunca öğrenimleri ile ilgilenen velisinin annesi olduğunu ifade etti. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri de öğrencilerin eğitim süreçleri ile ilgilenme “görevi”ni aile içinde daha çok annelerin üstlendiğini ortaya koyar niteliktedir:

Evet, **özellikle annem ilgileniyordu**. Mesela dersleri, çantayı, elbiseyi attığımız gibi, ya internetteydik, ya sokakta top oynardık. Çağırırdı, gerektiği yerde kızardı. Gelin. Okuyun derdi. Öğüt verdi ama disiplinliydi. Üzerimize çok duruyordu. (Ahşap\_ÖE2)

**İlgiliydi. Annem** gil, babam gil, benim okumamı istiyorlardı. Hâla da istiyorlar. Eğitimde her türlü yardım edeceklerini söylüyorlar... Veli toplantılarına ben çağırınca gelirlerdi yani... Onun dışında gelmezlerdi. Ortaokuldayken falan ilkokuldayken **annem gelirdi** arada sırada. Ama liseye gelince hiç gelmedi. Sadece toplantılara. Ben çağırırsam...(Mak\_ÖE3)

**Annem, annem çok üstüme düşüyordu. Babam o kadar değil de.** Babam zaten düşmesini de istemiyordum. Sorduğu sorulara cevap veremeyince dayak yiyordum. O kadar yani. Onlar da istiyordu okumamı. Okumamı istediği için biraz sıkıştırıyorlardı beni boğuyorlardı. Ben de ilk fırsatta kaçıyordum... Çalıştırıyordu, kendi çalıştırıyordu annem. (Mak\_ÖE1)

Öğrencilerin, annelerinin çoğunluğunun “ev kadını” olduğu ve babaların birçoğunun da ücretli olarak bir işte çalıştığı hatırlandığında, öğrencilerin eğitim yaşantılarının ev içi cinsiyete dayalı işbölümünü yeniden ürettiği belirtilebilir. Bir anlamda çocukların eğitim süreçleri ile ilgilenme görevinin de kadınlarca üstlenilmesi, kadınların ev içerisinde çocuklarının bakımı ile ilgili “görev” alanlarını da genişletmekte ve mevcut cinsiyete dayalı işbölümünün yeniden üretimine yol açabilmektedir. Dolayısıyla eğitim süreçlerinde emek gücünün yeniden üretiminin eğitim süreçleri dışındaki toplumsal yapıdaki ilişkileri de etkileyebildiği ya da yeniden üretebildiğinden bahsetmek olasıdır.

Babasının eğitim seviyesi diğer öğrenci velilerine göre daha yüksek olan bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci (Bil\_ÖK2), ailesinin ilköğretim süresince kendi eğitimi ile ilgisine ilişkin anlatısında, babasının eğitim seviyesinin yüksekliği nedeni ile kendisine akademik açıdan annesine göre daha fazla katkıda bulunduğunu belirtti. Diğer yandan bu öğrenci, babası kadar akademik açıdan olmasa da, annesinin de gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimi boyunca kendisini psikolojik açıdan, eğitim alması için çok daha fazla motive ettiğini belirtti. Anlatıdaki en dikkat çekici konu ise, öğrencinin, annesinin, kendisinin eğitimi ile daha fazla ilgili olmasını, ailesinde eğitim görmeyen kızların erken yaşta evlendirilmesinden kaynaklandığının belirtmesi oldu:

Babamın, babam hep böyle otururken falan hep böyle tarih kitapları okur. Tarihi sular seller gibi biliyor diyebilirim. Ben sorardım o cevapları. Hep de doğru olurdu. Ama matematiği hiç iyi değil... Annem aşırı derecede okumamı istiyor. Hani sürekli. Babam da istiyor tabii. Ama annem daha fazla. **Anneler, hani kız çocukları, kendinden bilirler. Hani okumasını daha fazla isterler.** Bizdeki durum da o yüzden öyle. Annem daha fazla istiyor... Şu yüzden, **anneler her zaman hani bilir. Hemen 18 yaşına hele annem gilin zamanında evlenirlermiş. Hani “benim kızım evlenmesin”. Benim ablalarım 20 yaşında**

*evlendi. “Benim kızım evlenmesin, benim kızım gitsin okusun, ayakları üzerinde dursun” çabası var.* Ki ben de zaten bunu istiyorum, ama inşallah olur... Ben o yüzden okumak istiyorum... (Bil\_ÖK2)

Yukarıdaki ifadelerden de görülebileceği üzere, bu öğrenciye göre eğitim, annesinin ve ablalarının kaderini yaşamamanın önemli bir aracıdır. Aynı şekilde annesi, kızının, kendisi ve diğer kızlarının mağduru olduğu erkek egemen ilişkilerin mağduru olmamasının yegâne yolu olarak, eğitimi sürdürmesi gerektiğine inanmaktadır. Her ne kadar öğrencilerin birçoğu, anne ve babalarının kendilerinin eğitimleri ile akademik olmaktan ziyade kontrol altına alma amacıyla ilgilendiklerini anlatsalar da, az sayıdaki bazı velilerin, en azından çocuklarının öğretmenleri ile iletişim kurarak onlara katkı sunduğu anlaşıldı. Benzer biçimde yine az sayıdaki kimi velilerin de, çocuklarının eğitimleri ile hiç ilgilenmediği öğrenci anlatılarından görüldü. Örneğin bir öğrenci, ailesinin, kendisinin ilköğretimi ile ilgisini, onların sürekli okula gelerek öğretmenleri ile konuşması üzerinden açıkladı:

Öğretmenlerimle ilişkilerim süperdi. Ailem gelip öğretmenlerle konuşurdu, toplantı falan yaparlardı... Veli toplantısı değil, ayriyeten hocalarla görüşmeye. Mesela babam hocalarla her hafta görüşmeye gelirdi. (E1/E1o\_ÖE3)

Bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci ise, ailesinin kendisinin ilköğrenimi boyunca eğitimi ile ilgilenip ilgilenmediği yönündeki soruya, “Hayır. İşte ‘bir yere gitsin, okusun bitsin’ gibisinden. Öyle işte. İşte, ‘okusun, bitirsin’ gibi hani ilköğretimi” (Bil\_ÖK1) şeklinde yanıtlayarak, ailesinin kendisinin eğitimi ile ilköğretimi boyunca hiç ilgilenmediğini belirtti.

Diğer yandan öğrencilere soru formu aracılığı ile sorulan “Ders çalışmanıza aileniz yardımcı olur mu?” şeklindeki soruya ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin, ilköğretimde olduğu kadar ortaöğretim süresince de ailelerinden akademik açıdan yeterli düzeyde destek göremedikleri anlaşılabilir (Çizelge 29).

### **Çizelge 29. Öğrencilerin, Ailelerinin Kendilerine Akademik Açından Yardım Edip Etmediklerine İlişkin Görüşleri**

<b>Ailenin Öğrencilerin Ders Çalışmasına Yardım Etme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yardım Ediyor	31	32,6
Yardım Etmiyor	64	67,4
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 29 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%67,4), ailelerinin ders çalışma konusunda kendilerine destek sunmadıklarını ifade ettiği, buna karşın

ailesinin kendisinin ders çalışmasına yardım ettiğini düşünen öğrencilerin ise %32,6 oranında olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin ilköğretime devam ettikleri süre boyunca, ailelerinin kendilerine akademik açıdan destek olmadıkları ya da olamadıkları elde edilen bulguların, öğrencilerin ortaöğrenimleri için de geçerli olabileceği belirtilebilir.

### Öğrencilerin İlköğretim Deneyimlerine İlişkin Veli Görüşleri

Öğrencilerin ilköğretim deneyimlerine ilişkin anlatılarının yanı sıra araştırma kapsamında, öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerde, çocuklarının nasıl bir çocukluk geçirdiği, kendilerinin özellikle ilköğretim süresince çocukları ve onların eğitimi ile ne kadar ilgilenabildiğine ve genel olarak çocuklarının ilköğretim deneyimleri hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna yönelik sorular yöneltildi.

Velilerin çoğu, çocuklarının çocukluğunda nasıl birer çocuk olduklarına yönelik soruya yönelik olarak, çocuklarını sessiz, sakin, uslu vb. biçimde tanıtarak yanıt verdiler:

**Mazlum**, öyle **çok yaramaz çocuk değildi** yani. Yanındaki okulda [okulla bitişik derecesinde yakın bir okul] okudu... **Uslu, sakin**. (Veli\_Met\_ÖE2\_K)

**Sessiz sakin** bir çocuktü. (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

**Haşarı bir çocuk değildi**. Yani ne desem, benim lafımdan da çıkmazdı çocuk. Çünkü ben devamlı işte olsun okulda olsun geç kaldığı zaman akşam ben telefonla ararım. Nerdesin nerede kaldın diye. (Veli\_Mak\_ÖE3\_E);

... Küçükken guatrı varmıştı çocukta. Öğrenemedik biz bunu çok geç öğrendik. Çok geç fark ettiğimiz için içine kapanıktı. **Sessiz çok ağır**, öyle olur olmaz şeye karışmazdı. Hatta yeğenlerim **porotokol adamı** derdi. Porotokolda konuşmazlar ya. Resmi durur. O da öyle bir şeydi. Guatrı şey ettikten sonra biraz kendine geldi. Tedavi hala da sürüyor tedavisi... Öyle sağa sola bulaşayım, öyle ne bileyim ben yaramazlık, şunlan kavga edeyim, bunlan kavga edeyim kavga edip de gelmişliği nadirdir yani çocukken de. (Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E)

Yalnızca bir veli, oğlunun çocukken agresif olduğunu belirtti:

Yani zaten biz çocukluğu normaldi. Fazla bir şeyi yoktu. Fakat biraz aşırı agretifti. [Agresif demek istiyor] Agretif olduğundan dolayı da annesi biraz baskı vardı. Yani tabii bu bizi de etkiliyordu. İstemiye istemiye bazı şeyleri yapıyordum. Zaten onun için de Met\_ÖE3'ün asıl hayatını değiştiren, okula erken başlaması. Beş yaşında başladı okumaya. O çok büyük etki etti. Met\_ÖE3, ondan sonra, beş yaşında okula başladı ondan sonra onun hayatı değişti... Çünkü kendi ağzıyla söyledi. "**Beni erken yazdırdın okula**" dedi. "**Oyunumu aldınız**" dedi... Şimdi bu aile şeyi işte ailesinin bunalmasıyla, "okula yazdıralım ben usandım." Biz de arada kalınca, istemiye istemiye yani ben bir nevi gönülsüz, hani dedik ya, kendine güvenememe veya idare edememe olayı, **ailenin vermiş olduğu şeyden, seslenmeden bu çocuğun hayatını değiştirdik. Bunca senedir ben yaşıyorum acısını yani**. (Veli\_Met\_ÖE3\_E)

Diğer yandan bir kadın veli de oğlunun çocukluğunu, onun eğitim yaşantısı üzerinden şu şekilde anlattı:

Nasıl söyleyeyim. Mak\_ÖE1'i tarif etmek gerekirse, Mak\_ÖE1 çok alakalı değildi okula. Yani okuyacağım diye bir derdi olmadı hiç. İlkokuldan beri. Yani ilkokulda zaten dördüncü sınıftan zar, zor kurulla geçti. Hatta çok ricada, minnet etmişim ben, hani bir sene kalsın bir tekrar yapsın. Hani belki yararı olur. Ama işte biraz kalıbından dolayı [Öğrenci oldukça iri ve uzun birisi] da bunu öğretmenler şey yapamadı. İşte psikolojik olarak etkilenir diye tekrar yaptıramadım. Bir tekrar istiyordu. İlkokuldayken. Onu yaptıramadığım için tabii ki bu ortaokulu da etkiledi liseyi de etkiledi. Hatta ben liseyi bitirebileceğini düşünmüyordum. (Veli\_Mak\_ÖE1\_K)

Görüldüğü gibi genel olarak veliler, çocuklarının çocukluğunu genellikle haşarı olmama, yaramazlık yapmama vb. kurallara uyma yönleri ile tasvir ettiler. Gerek bu bulgu, gerekse öğrencilerin, eğitim süreçlerinde anne ya da babalarının daha çok kendilerini kontrol etmeye yönelik tutum takındıklarına ilişkin ifadelerine yönelik daha önce aktarılan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada ulaşılan bu bulguların, Kohn'un (Aktaran: Morgan, Alwinn ve Griffin, 1979, 157–158); orta sınıf ailelerinin, çocuklarının kendi kendilerini yönetebilmelerine olanak tanıyacak biçimde onları kendi kendilerini kontrol edebilme, sorumluluk alabilme vb. yönde güdüleyici tutumlarının aksine, işçi sınıfı ailelerinin çocuklarını dışsal bir otoriteye uyum göstermeleri yönünde tutumlar takındıklarını iddia eden "Ailesel Değerler Tezi" olarak alanyazında yer alan iddialarını desteklediği ifade edilebilir. Zira veliler, çocuklarının kendi kendini idare edebilme becerilerinden hiç bahsetmezlerken, tam aksine kontrol altına alınabilen ya da alınması gereken özelliklerini ön plana çıkartmayı yeğlediler ve daha önceden de aktarıldığı gibi, öğrencilerin çoğu da özellikle anne ve babalarının kendilerini sürekli olarak kontrol ve disipline etme yönündeki tutumlarından bahsetmişlerdir.

**Velilerin, Çocuklarının Geleceklerine ve Eğitim Süreçlerine İlişkin Beklentileri: "Ekmeğini Eline Alsın, Başka Bir Beklentim Yoktu", ya da "Okuyabildiği Kadar Okusun"**

Velilerin çocuklarının ilköğretim deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri, onların, çocuklarının ilköğretim ve sonrasına ilişkin eğitimsel beklentilerinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu çerçevede, araştırmada velilerle yapılan görüşmelerde, çocuklarının eğitimleri ve gelecekleri hakkındaki hayallerinin ya da planlarının ne olduğuna yönelik sorular soruldu. Velilerin ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak, bazı velilerin çocuklarının

eğitimine ilişkin somut bir hedef ya da beklentiye sahip olmadıkları buna karşın kimi velilerin ise, yine çocuklarının eğitimine ya da geleceğine ilişkin somut bir beklentisi olmamalarına karşın, temel beklentilerinin, “çocuklarının kendileri gibi olmaması” olduğu anlaşıldı.

Bazı veliler, ilköğretimde çocuklarının yalnızca eğitim almasını istediklerini çeşitli şekillerde ifade ettiler. Örneğin kocasının yakın zamanda öldüğünü ifade eden, oldukça yaşlı bir kadın olan ve görüşme süresince kendisini ifade etmekte zorlandığı için görüşmeye oğlu ile birlikte katılan bir anne (Veli\_Met\_ÖE2\_K), soruyu yanıtlarken oğlunun gözlerine bakarak, bir anlamda yanıtları oğlunun vermesini istedi. Bu anne, küçüklüğünde çocuğu için kurduğu hayali “İyi bir, yani meslekte bir şey, iş öğrenmesini isterdim yani. Ne olacak?” şeklinde ifade etti. Cümlesinin sonundaki “ne olacak” ifadesini vurguladığı andaki yüz hali, bir anlamda kendi hayat koşullarında çocuğu için sunabileceği çok fazla bir şeyi olmadığını ya da çocuğunun gelecekte ulaşabileceği konumlara ilişkin “zaten” bir hayal kuracak durumu olmadığını anlatır gibiydi. Nitekim araştırmacının bu yanıt üzerine “Büyük hayalleriniz yok muydu çocuğunuz için? Hani doktor olsun falan, böyle mühendis olsun gibi? Hani anneler genelde küçükkken çocukları için böyle şeyler isterler ya...” şeklinde sorduğu soruya, bu annenin yanıtı, “ne bileyim, hiç aklıma gelmedi” şeklinde oldu. İlköğretim döneminde çocuklarının geleceklere ilişkin kurdukları hayallerini ya da çocuklarının eğitim yaşamları ile ilgili somut bir beklenti ya da planları olmayan veliler için, bir anlamda çocuklarının eğitimi olması bile olumlu bir durumdu ve çocuklarının kendi eğitimsel pozisyonlarının üstüne geçmesi anlamına geliyordu.

Öte yandan, herhangi somut bir mesleki pozisyona işaret etmese de, çocuklarının eğitim almış olması, bu veliler için bir hedefsizlik değil hedef olarak gözükmekte. Bu anlamda araştırmacının ısrarlarına karşın bu yönde görüş belirten veliler, çocuklarının geleceğine ve eğitim süreçlerine ilişkin hayallerini somut bir mesleki pozisyonla tanımlamadılar ve yalnızca çocuklarının eğitim almış olmasının, kendilerinin en büyük hayali olduğunu belirttiler:

**Ben hiç beklentim olmadı.** Çünkü geleceğine yön vermek kendi yolunu çizmesi lazım. **Sadece okumasına yönelik...** **Hiç öyle bir idealim olmadı.** Yani öyle bir şey düşünmedim... Okumasını, okutabilirsem yeter. Nereye giderse kendi çizir.

Benim gücüm okutabilmek. Ben bunu okutacam... Tabii derdim okuması. Bütün derdim okusa yeter... (Veli\_Met\_ÖE3\_E)

Benzer görüşleri aktaran bir diğer veli de, diğer veliler gibi eğitimi olmayı, çocuğu için kurduğu hayal olarak tanımlarken, bu hayalini somutlaştırmamasının gerekçesi olarak çocuğunun “akademik başarısızlığı”nı gösterdi:

Ben isterdim ki çocuğum, hani daha yüksekleri okumasını isterdim ben. Yani liseden sonra üniversitesini falan. Ne işi yaparsa bu kendinin, yani ne derse ben onu yapmaya hazırım hocam. “Baba” derse, “beni şuraya gönder”, gönderirim. Ama çocuk temelden şeyini alamadığı için, onun için imtihanlarda da başarısız çocuk. Bu, YSM, ÖÇSS’de onlarda da çocuk başarısız. (Veli\_Mak\_ÖE3\_E)

Velilerin, çocuklarının küçüklüğünde onların geleceği için kurdukları hayalleri ya da onların eğitiminden beklentileri hakkındaki ikinci grupta toplanabilecek olan görüşleri de, çocuklarının mesleki pozisyonlarına ilişkin birinci gruptaki veliler gibi somut plan ya da hedefleri içermemekteydi. Ancak bu veliler, belirgin biçimde çocuklarının eğitiminin sonuçlarına ilişkin beklentilerini, çocuklarının kendileri gibi olmaması ve kendi yaşadıkları zor koşulları yaşamaması olarak tarif ettiler. Örneğin, kendisi Siteler’de küçük bir tek el büfesi işleten bir veli, oğlunun küçüklüğünde, eğitimi ve geleceği hakkındaki beklentilerini şu şekilde açıkladı:

***Ekmeğini eline alsın. Başka bir beklentim yoktu. Hani şimdi bizden kalkıp da siyaset adamı olacak hali yok. Bir fabrikatör olacak hali de yok.*** Bunlar sülalenin genelinde var. Okuma seviyesi de düşük olduğu için pek şey beklentim yoktu. Kendini kurtarabilirlerse o. Başka bir şey yok yani. (Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E)

Yukarıdaki veli anlatısı, emek gücünün yeniden üretiminin sınıfsal bağlamını ortaya koyar niteliktedir. Bu veli, kendi ailesinden bireylerin üst sınıfsal pozisyonlara ulaşamayacağına ilişkin düşüncesini, tüm akraba çevresinin mevcut sınıfsal konumlarına dayandırarak, bir anlamda sınıfsal yeniden üretime ilişkin farkındalığını ortaya koymuş oldu. Diğer yandan her ne kadar bu veli, sınıfsal olarak oğlunun da kendi izinden gideceğini belirtse de, oğlunun mevcut koşullar altında eğitimsiz olması durumunda, kendi mesleki pozisyonuna bile ulaşamayacağını belirterek, eğitim yolu ile onun farklı bir mesleki pozisyon ve statü elde edebileceği ümidini taşıdığını gösterdi:

***Olmaz benim gibi,*** Siteler’de esnafıktan bir kere şey kalmadı. Esnaflık derdi kalmadı. Esnaf olması için çok büyük sermayeler lazım. Eski, şimdiki gibi küçük sermayeyle yapamaz. ***Onun için, bir resmi yere ney okur da resmi yere girirse kendini anca öyle kurtarır.*** Memur olursa veya değişik bir şey, site [Siteler’i ve bir anlamda işçiliği ya da küçük esnafılığı kast ediyor] dışında, site

içinde değil. Siteler dışında yaparsa daha makbuldür benim gözümde. Onun için de oku okuyabildiği kadar okutacağım. (Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E)

Ankara'nın mobilya imalathanelerinin yoğunlaştığı Siteler semtinde, yerin bir kat altında oldukça küçük bir mobilya imalathanesini tek başına çalıştıran bir erkek veli, çocuğunun eğitimi ve geleceğine ilişkin olarak, çocuğunun küçüklüğünden itibaren kurduğu hayalin, oğlunun “kendisi gibi sürünmemesi” olduğunu şu şekilde açıkladı:

Valla ben okumasını isterdim. Halen okumasını isterim. Yani sade meslek değil, geçen şeye de girdi yani. Sınavlara da girdi... **Kendini kurtarsın. Bizim gibi buralarda sürünmesin.** Amacımız o. **Yoksa hiç okutmazdım. Ben buraya koyardım. Burada çalıştırdım.** (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

Ankara'nın Kızılay semtinde, bir lokantada aşçılık yapan diğer bir veli (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E) ise, kendisinin “yokluk” çektiğini ve bu nedenle okuyamadığını belirttikten sonra, “gariban”ların çocuklarının neden bir doktor ya da başbakan olmadığına yönelik bir soru yönelterek, bir anlamda sınıfsal yeniden üretime yönelik tepkisini ortaya koydu. Ancak oğlu küçükken, onun okuyamasa bile “ekmeğini” kazanacağı bir meslek sahibi olmasını hayal ettiğini anlattı:

Yani elimden gelen bütün imkânı sağladım. Yani şu: Ben aşçıyım, lokantada çalışıyorum. Özel bir işte. Yani elimden gelen imkânı yapmaya çalıştım. Bunu saza yönlendirdim. **Çünkü ben bu bulaşıktan aşçılığa, aşçı oldum, sonra aşçı başı oldum. O da bir meslek sahibi olsun. Belki okuyamazsa, ilerde hiç olmazsa ekmeğini meslekten bulur...** Ya zaten hayatı ben çekiyom yani. Bütün her şey benim omzumda yani. **“Sen benim gibi olma. Hiç olmazsa oku”** dedim ya. Oku kardeşim bir yere gel ya... Neden bir garibanın çocuğu bir doktor bir başbakan olmuyor ya. Olsun ya. Ben bunu hakikaten istiyom yani. Şu andaki aklım olsa ben okurdum. Ama ben yokluk çektim. (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E)

Bu velinin yukarıdaki ifadeleri dikkatlice incelendiğinde, her ne kadar oğlunun bir meslek sahibi olmasına ilişkin umudunu dile getirmiş olsa da, kastettiği mesleğin, oğlunu üst toplumsal konumlara taşıyacak ve yükseköğrenim gerektiren bir meslek olmadığı anlaşılmaktadır. Bu veli, oğlunun “ekmek sahibi” olabileceği bir meslek edinmesini istemektedir. Her ne kadar Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E sınıfsal yeniden üretime yönelik tepkisini ortaya koymuş olsa da, onun çocuğunun geleceğine yönelik hedeflerinin dikey toplumsal hareketliliğe yönelik olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla velilerin, çocuklarının kendilerinin sınıfsal konumuna bile ulaşamayacaklarına ilişkin korkularını onlara aktararak, çocuklarını ortaöğretim sonrasında yükseköğretime gitmeye değil de, “en azından ekmeğin parası kazanabilecekleri” bir işe girmeye teşvik etmiş olabilecekleri söylenebilir.



Örneğin kocasından boşanmış, çocuklarına tek başına bakan ve hayatını bir lisenin kantininde “hizmetli” olarak çalışarak kazanan bir kadın veli (Veli\_Mak\_ÖE1\_K) de, benzer görüşlere sahip olduğunu gösterdi. O da oğlunun yükseköğretime girememesi durumunda, kendisinin maddi olanaksızlıklarını da göz önünde bulundurarak, çocuğu için küçüklüğünden itibaren kurduğu hayalin, çocuğunun “diploma sahibi olması” olduğunu ifade etti. Ancak, bu velinin aşağıda aktarılan ifadelerinde dikkat çeken yön, oğlunun geleceğine ilişkin kurduğu hayalin sınırlılığını kendi olanakları ile ilişkilendirmek yerine, oğlunun akademik yetersizliğini vurgulaması oldu:

Diplomanın şöyle bir anlamı olduğunu düşünüyorum. En azından bir KPS'ye girmek için diploma gerekiyor. Askere gittiğin zaman diplomalı, liseli, ilkokullu bir arada düşünebiliyor musunuz? Onun yapması gereken başkadır, bir lise diploması olanın yapması gereken başkadır, askerlik başkadır. Hani erkek çocuğu olarak, liseyi alsın diye uğraştım. Hani ittir kaktır da olsa, o liseyi alsın. Ama bu arada mesleği de olsun. **Çünkü benim çocuğum üniversiteyi göremediğim için, hiç olmazsa diplomayı alsın, o arada mesleği de olsun.**

Görüldüğü gibi, velilerin çocuklarının geleceğine yönelik beklentilerinin sınırlılığı, bir yandan velilerin sahip oldukları dezavantajlı toplumsal koşullardan kaynaklanmaktadır. Velilerin toplumsal koşullarından kaynaklanan dezavantajları, onların özellikle çocuklarının gelecekteki mesleki pozisyonlarına ve bu mesleki pozisyonlara ulaşmak için gerekli olan eğitimsel süreçlerle ilgili karar süreçlerini etkilediği ölçüde, öğrencilerin eğitim yaşantıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Özellikle öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçlerine ilişkin yapılan çözümlenelerde bu durumla sıklıkla karşılaşılmıştır. İlgili çözümlenelere, öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçleri ile ilgili bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

### **Çocuklarının Eğitimi İle İlgilen[e]meyen Veliler**

Velilerle yapılan görüşmelerde, velilerin, çocukları ilköğretime devam ettiği sürece, onlarla yeterince ilgilen[e]medikleri anlaşıldı. Diğer yandan velilerin ifadelerinden, çocuklarına yönelik ilgisizliklerinin, yalnızca ilköğretim süresince değil, çocuklarının ortaöğretime devam ettikleri dönemde de geçerli olduğu anlaşıldı. Veliler her ne kadar çocuklarının eğitimini önemseseler de, kimi zaman maddi olanaksızlıkların, kimi zaman kendi eğitimsizliklerinin ve kimi zaman da çalışma koşullarının bir sonucu olarak, onların eğitim (ilköğretim ve ortaöğretim) yaşantıları ile ilgilenememektedirler. Diğer yandan,

özellikle iki kadın velinin dışında kalan tüm erkek veliler, erkek olmalarını da çocukları ile ilgilenememe gerekçesi olarak tanımlayarak, bir anlamda bu “görev”in annelere ait olduğunu ifade ettiler.

Bir diğer veli (Veli\_Met\_ÖE3\_E) ise, çocuğu ve onun eğitimine ilgisini açıklarken, oğlunun çocukluk dönemine ilişkin kimi detaylara girdi. Ancak dikkat çekici biçimde çocuğunun küçüklüğündeki eğilimlerini de bilmediğini ifade ederek, çocuğu ile daha çok eşinin ilgilendiğini belirtti. Bir anlamda bu velinin aşağıda aktarılan görüşleri, diğer velilerin de çocukları ve çocuklarının eğitimi ile ilgili anlatılarını özetler bir nitelik taşımaktadır:

Fazla çocukluğunda çok hareketli değildi, **takip edemedim, neye yönelikti onu da bilmiyorum**. Oyuna çok hevesliydi. Oyun havası. Yani boyna hareket, top hastasıydı. Fazla da bir şeyi yoktu. Oyun oynayıp gidiyordu. Ama şey olarak nereye meyilliydi? Takip yapmadım. Bir de o hayatın vermiş olduğu sıkıntıylan takip edemedim. **Çünkü gel, git sıkıntı. Bir de bazen ben ek işe gidiyordum, pek takip olmuyordu. Çünkü bazen ben 10'da, 11'de eve geliyordum. Annesinin dediği gibi oluyordu... Biz olmayınca o ilgilendi**. Ben sadece yön verdim. **Annesi daha fazla ilgilendi**. Annesi de **belki ilkokul, baskıcı bir sistem uyguluyordu**. İster istemez o da onu yapıyordu. İster istemez biz de onu yapıyorduk. Belki de çocuk onun için kapandı. Açılamıyordu...(Veli\_Met\_ÖE3\_E)

Görüldüğü gibi bu veli, iki iş yaptığı ve eve çok geç geldiği için oğluya ilgilenemediğini ifade ederek bir anlamda ekonomik yetersizliğinin, ilgisizliğinin temel nedeni olduğunu belirtti. Diğer yandan, bir anlamda eşinin de “cahil” olduğu için oğluna karşı baskıcı davrandığını ileri sürerek, bir anlamda oğluya ilgili olumsuzlukların sorumluluğunu eşine yükledi. Aynı veli, aşağıdaki ifadelerinde ise oğlunun okuduğu ilköğretim okulunda sık sık öğretmen değişikliği olmasından dolayı kimi sorunlar yaşadığını, ancak gerek eğitim seviyelerinin düşük olması gerekse ekonomik sınırlılıklarından dolayı, kendisinin ve eşinin oğullarının yaşadığı bu sorunları aşmasında ona yardım etmelerini engellediğini şu şekilde açıkladı:

Neyse, biz ilk başladığında iyiydi. Öğretmeniyle bir anlaşması, bayan öğretmendi. Bir anlaşması vardı. Sonra öğretmen gitti, başka bir öğretmen geldi. O öğretmen biraz agresifti, asiydi, çocukları çok bunaltmış. Okuldan soğudu. Okula gitmeyi, işte ondan sonra düzen değişti. Bu arada ben tabii ilgilen, biraz fazla ilgi yapmadım. O arada üzerine düşmedim fazla. Biraz da soğuk davrandık... O **bir kere soğutuldu**. Biz de üzerine fazla gitmedik. Sadece yön veriyordum. “Şöyle, şöyle” diyorum ama fazla da üstüne varmıyordum. **Çünkü bir kere varsan hiçbir şey bilmiyorsun. Dersine eğilsen anlatamıyorsun yani. Dershaneye de gönderemiyorsun. İmkânlar da elvermiyor**. (Veli\_Met\_ÖE3\_E)

Yukarıda sunulan anlatı, yoksulluklarının yanı sıra kültürel sermayelerindeki yetersizliklerin, velilerin, çocuklarının eğitim süreçleri ile yeterince

ilgilen[e]memelerine ve dolayısıyla onlara bu açıdan yeterli desteği verememelerine yol açtığına ilişkin iyi bir örneği olarak ele alınabilir. Dolayısıyla, ilköğretim deneyimleri üzerine inşa edilen ortaöğretim süreçlerinde emek gücünün yeniden üretiminin, yalnızca sınıfsal değil aynı zamanda kültürel eşitsizliklerle de ilişkili olduğu belirtilebilir.

Birçok veli anlatısı, da maddi yetersizliklerinin ve kültürel sermayelerinin yetersizliğinin, velilerin çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmemesinin temel nedenleri olduğunu ortaya koydu. Örneğin Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E, çocuğuna maddi olanaksızlıklar nedeni ile dersane vb. ayrıcalıklar sunamadığını "... Hiçbir şeye gönderemedik... Dershaneye gönderememe konusu mu, mutlaka olanaksızlık. Bugün bir dersane üç, dört milyar" şeklinde açıkladı ve bunun dışında çocuğuna akademik ya da psikolojik bir destek sunamamasını ise, veli toplantılarına katılmadığı örneği üzerinden şu şekilde açıkladı:

Onlara [veli toplantıları] genelde eşim şey ediyordu. Ben fazla ilgilenemiyordum. Hala da ilgilenemiyorum. Akşam burada dokuzda, onda gidiyorum. Zaten yorulmuşum. Bir de bebeylen, şimdi burada sinir harbi geçiriyorum. Bir de varacan evde bebeylen sinir, ya dövülecen, ya dövöcen. Onun için genelde ben pek bir şey söylemem... Normalde yani öyle şimdi dersler de, bizim gördüğümüz gibi değil ki. Değişmiş. Şimdi eskisi gibi değil dersler. Matematik değişmiş, bilmem bir sürü ders Türkçesi değişmiş, hepsi değişmiş yani. Bizim zamanımızdaki gibi değil ki. Onun için. Zaten benim kafam çalışmıyor ki.

Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E, her ne kadar "kafasının çalışmadığı"nı ifade etse de, bu velinin aşağıda aktarılan ifadeleri incelendiğinde, onun toplumsal güç ilişkilerinin toplumdaki farklı kesimler arasında yarattığı eşitsizlikleri ve bu eşitsizliklerin eğitim süreçleri üzerindeki yansımalarının oldukça bilincinde olacak kadar zeki olduğu ifade edilmelidir. Zira aşağıdaki ifadelerinde bu veli, kendi çocuğunun okuduğu okulun niteliksizliğini temel olarak "varoş" okulu olarak ifade ettiği çevre okulu olması ile ilişkilendirerek, "gecekondu" ve "apartman" arasında yaptığı karşılaştırmalarla bir anlamda kentin farklı toplumsal sınıfların ikamet ettiği farklı bölgelere ayrışması ve bu ayrışmanın eğitim süreçleri üzerindeki eşitsizlik yaratıcı etkilerine şu şekilde dikkat çekti:

Normal, normal bir okul. Öyle bir şey bir okul değil yani. Nasıl anlatsam? **Gecekondu okulu daha kısacası. Bir gün, şimdiki aklım olsaydı ben oradan belki 10 sene önce evvel taşınmak isterdim böyle bir yerlere yani. Ha, bu kısmet nasip meselesiymiş...** Şimdi, gecekonduyılan apartmanın diyim ben sana, binanın çok farkı var. Hatta atıyorum, Keçiören'de okumuş olsaydı, Etlik'te, Yenimahalle'de çok farklıydı... E şimdi, gecekonduya çocuk, kapıyı açar açmaz, dışarıda topraklan temas ediyor. Toprağı görüyor. Ama binada öyle değil. Binada

toprağı görmesi için bayağı bir inmesi lazım. Merdiven incek veya asansörden incek. Bayağı bir şeyler. O zamana kadar da birkaç kişi görüyor binadan. Onun için çok etkili. Bunu yaşayan bilir. Yaşamazsan bilemen... Toprağa girdiği zaman, yav toprak öyle bir şey ki, insanı çekiyor. Toprak insanı çekiyor. Toprakları oynuyor, toprağı değişiyor. Şimdi bilgisayarları oynuyor. Binada olsaydı, daire olsaydı ev, bilgisayar olacadı, televizyon olacadı. Aşağı inmek istemeyecekti icabında. Bir şeyler şedecekti. Şimdi direkt kapıdan çıkar çıkmaz, kumulan oynadı. Daşılan oynadı. Çekti yani toprak. Çekiyor da. Onun için çok değişirdi. İlkokulda bugün, bir atıyorum Çankaya'da bir okulda okumuş olsaydı veyahut Ümitköy'de okumuş olsa değişirdi, Çayyolu'nda okumuş olsa değişirdi, Batıkent okulunda okumuş olsa değişirdi... **Çevre etkiler. Şimdi benim okumam için arkadaşımın okuması lazım. Veya arkadaşlık yaptığım kişilerin okuması lazım... Çankaya'da okuyan bir okulda okuyan çocuk, ben ilkokulda, birinci sınıf ayrıldı. İki-üç bir yerde, dört-beş bir yerde, aynı sınıfta okuyorduk. Ama burada öyle değil. 10 kişi 20 kişi bölüyorlar. Tek tek birebir öğrencilerle ilgileniyorlar ama gecekondular yine sıkıştı. Fazla da ben şöyle deyim yani, eee, bina olan yerlerin okulu, sırf Çankaya şura bura değil de, bina olan yerlerde okuyan çocukları buraların arasında fark var. Gecekonduda oturanların %99'u cahil. Bilinçli insanlar değil.** (Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E)

Yukarıda görüşleri aktarılan velinin ifadelerindeki bir diğer dikkat çekici konu ise, kimi durumlarda farklı bir semte taşınmayı bir strateji olarak uygulayamamasalar bile en azından düşünmüş olmasıdır. Yaşadığı kültürel çevre, okul ve bunların oluşturduğu çemberi, kırmayı arzulayan bu veli, farklı bir semte taşınması durumunda bu çemberi kırabileceğine ilişkin bir düşünceye sahiptir. Bu bağlamda, emek gücünün eğitim süreçleri içerisinde yeniden üretimi ile kentsel ayrışmanın birbiri ile yakından ilişkili olduğu tekrar ifade edilebilir.

Maddi olanaksızlıklar, olumsuz çalışma koşulları ve eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeni ile çocuklarının eğitim süreçleri ile ilgilenemediklerini ifade eden benzer kimi diğer veli görüşleri ise aşağıda sunulmuştur:

Şimdi ben ilgilenebiliyordum dersem yalan olur. **Çünkü annesi ilgileniyordu. Annesi ev kadını olduğu için.** Biz emekçiyiz. Çalışan birisiyiz. Genelde annesi gidip geliyordu. Öğretmenlerle en çok o diyalogdaydı... Veli toplantısına dahi o giderdi... Matematik dersini ben çalıştırdım. **Ama öbür derslere aklım ermezdi.** Yani çarpma, bölme, çıkartma. **Çünkü biz ilkokulda onları gördük. Ha şimdiki matematiği biz bilmiyoruz. Açık konuşalım.** (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

O dönemde pek fazla işim iyi gitmedi. Sadece gendi karnımızı doyurabiliyorduk. Çocukların işte ufak [tam anlaşılıyor] şeyini karşılıyorduk. Ama dersane şeyini karşılayacak şeyim yoktu. Karşılayamadım. Keşke karşılayabilseydim... İlgileniyordum yani. Biz ne kadar ilgilensek yani, ben çocuğumla ilgilendirdim yani. **Fakat onların şeyine aklım ermiyordu. Mesela bizim zamanımızda gördüğümüz sorularla, onların yani şeyleri daha değişik. Anlamıyordum.** Ha anlamasam da anlayanı buluyordum. Gel diyordum benim çocukların dersi var. Gel beraber baktıralım yapalım. Bu gibi şeylerde yardımcı oluyordum. Zaten ben gece geliyordum. Yani saat 10'da falan. (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E)

Yukarıda aktarılan erkek velilerin ifadelerinden, çocukların bakımı ve eğitim süreçleri ile ilgilenme işlerinden ev içerisinde sorumlu olan ebeveynin

anneler olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Diğer yandan bir veli (Veli\_EI/Elo\_ÖE1\_E) cinsiyet rolleri ile ilişkilendirerek, “Ben de ilgileniyordum, eşim de ilgileniyordu. Daha çok eşim ilgileniyor şimdi. **Çünkü ben, hani dışarı şeyi ayrı oluyor erkeğin biliyorsun**” şeklindeki ifadeleriyle bir anlamda “çocuk bakımı ve eğitimi annenin işidir” anlayışını en net ifade eden veli oldu.

Velilerin, çocuklarının eğitimleri ile ilgili olamama yönündeki tutumları yalnızca ilköğretim süresince değil, aynı zamanda ortaöğretim süresince de devam etmektedir. Her ne kadar öğrencilerin meslek lisesindeki eğitim süreçlerine ilişkin olsa da, velilerin, çocuklarının eğitimlerine yönelik ilgi ve desteklerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından meslek lisesi öğretmenlerinin velilerle ilişkilerine yönelik çözümlerinin bu kapsamda incelenmesi anlamlı olacaktır.

Araştırmada, meslek lisesi öğretmenlerine, öğrencilerin velileri ile iletişimlerini hakkında kimi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin verdiği yanıtlar topluca değerlendirildiğinde, velilerin, çocuklarının meslek lisesindeki eğitimleri ile de yok denecek kadar az ilgili oldukları anlaşılmıştır. Örneğin meslek dersi öğretmenleri olan, M\_Bil\_E, M\_Ahşap\_E ve M\_EI/Elo\_E, aşağıda aktarılan ifadelerinde, velilerle ilişkilerinin sınırlılığını, velilerin veli toplantılarına katılımları üzerinden şu şekilde açıkladılar:

EML için söyleyeyim. Toplantı yapıyorsun, dediğim gibi işte, iki tane, üç tane veli geliyor yirmi kişilik sınıfta. Şimdi diyeceksin ki “ya işte evde şunu yap şöyle davranın, şunları sağlayın, hani çocuğun önüne bir yol serelim, siz evde yapın bunu. Biz okulda yapalım. Çocuğun ufkunu genişletelim”. E şimdi veli gelmiyor ki... Veli toplantısı oluyor. Gelen 20 kişilik sınıfta veli olarak gelen, iki tane, üç tane insan. 20'sinin de çocuğunu takip etmesi lazım. Durumu nedir, çalışıyor mu çalışmıyor mu? Evde çalışıyor ama okulda ne yapıyor? (M\_Bil\_E)

... Veli toplantılarında genelde on dört kişilik bir sınıftan üç kişinin annesi-babası gelir. Üç veya dört kişi. Yani gelenlere hep çentik atarız. Gidip idareden belki bakarsınız. Veli toplantılarına kaç veli gelmiş. İşte sınıf öğretmenleri işaretlemiştir. Gelen velilerle çok güzel diyalogumuz vardır bizim. Ama esas bizim beklediğimiz veli gelmez. Nasıl diyeceksiniz? Ben isterim ki devamsızlığı çok olan çok başarısız öğrencinin velisi gelsin buraya isterim... Yani 80'lik 90'lık, 100'lük öğrenci, onun annesi babası gelir. Yani aslında ben onu beklemiyorum. ... Devamsızlığı çok fazla olan okuldan atılmak üzere olan veyahut da dersten kalmak üzere olan çocuğun velisi de gelmez... (M\_Ahşap\_E)

Gayet kopuk. Çünkü buraya gelen öğrenci profilinden kaynaklanan nedenlerden dolayı, velilerle görüşmemiz gayet az. Aradaki gelen öğrenciler %1'ken çok düşük. Yani 100 öğrenciden bir tane. 100 öğrencimiz var, birinin velisi gelir gider ara sıra. “Ne yapıyor, ne ediyor?” falan filan. Ama en bariz şey, ölçü, veli toplantısı. Veli toplantısı 12. sınıflardan bir öğrencimiz geldi. O da başarılı öğrencinin velisi... (M\_EI/Elo\_E)

Metal bölümü öğretmeni ise, velilerin kendileri ile iletişim kurmadığını açıklarken, velilerin çocuklarını bir anlamda kendilerine terk ettiklerini ifade etti:

... Yani, eğer biz çağırmazsak, biz çağırdığımızda da gelmiyorlar. Yani bir nevi böylesine, sanki veliler, öğrencileriyle ilgili şey, her şeyi, bize bırakmış gibiler. Problemini, sevincini, üzüntüsünü bize ötelemiş gibiler yani. Onu diyorum. Yani şimdi bir okulda, bunu velilere sık sık söyleriz. “Ya bir gelin yani”. “E hocam ne var?”. “Gelin görüşeceğiz işte çocuğunuzda şöyle şöyle bir davranışlar var”. “Yav gene şunu mu yaptı? Gelmesem olmaz mı? İşim var, hastaneye gidecem, evde küçük çocuk var, dolmuş param yok, araba param yok, bununla ilgili çok şeyler var, çok ilgilenmiyorlar. İlgilenmiyorlar. (M\_Met\_E)

Bu öğretmenin, velilerin, çocuklarının problemlerini, sevinçlerini ve üzüntülerini, bir anlamda kendilerine ötelediklerine ilişkin ifadelerine benzer biçimde, edebiyat dersi öğretmeni (K\_Edebiyat\_E) de, velilerin, çocukları ile ilgilenme görevlerini kendilerine verdiklerini ima etti. Diğer yandan edebiyat dersi öğretmeni, bu durumun temel nedenini okulun meslek lisesi olması ile ilişkilendirerek, velilerin meslek lisesini bir işyeri gibi, çocuklarını çırak ve öğretmenleri de usta olarak gördüklerini, dolayısıyla öğretmenlerle iletişim kurma ihtiyacı duymadıklarını şu şekilde açıkladı:

12. sınıflardan hiç gelen olmadı bugüne kadar veli. Gelmiyorlar. **Onlar da kendi çocuklarıyla beraber, okulu bırakmış durumdalar. 12. sınıfa gelmiş olmak, galiba ailelerin de okuldan, okulla alakasını bitirmiş. Çocuğum mezun olacak, bitti. Zaten bu saatten sonra görüşsem de ne olacak havasındalar galiba... Burayı galiba, sadece bir atölye olarak görüyorlar. Bakış açıları öyle galiba... Eskiden sanayiye veriyorlardı öğrencileri, ustanın yanında öğreniyordu, burada okulda öğreniyor. Aynı mantık devam ediyor aslında. Gelip arkasından aramıyorlar, sormuyorlar. Hani çocuğum ne yapıyor, ne ediyor falan çok nadir.** (K\_Edebiyat\_E)

Velilerle iletişimini, daha önce öğretmenlik yaptığı okulları endüstri meslek lisesi ile karşılaştırarak anlatan İngilizce dersi öğretmeni, endüstri meslek lisesinde velilerle iletişiminin oldukça sınırlı olduğunu açıklarken, bu durumu bir yandan öğrencilerin ilgisizliği bir yandan da velilerin eğitim seviyeleri ile ilişkilendirdi:

Pek fazla ara günlerde gelip ilgilenmiyorlar. Çocukların da bunda suçu var. Anneni babanı görmek istiyorum dediğimde, o gelemez, o ev hanımı, babam işte bir şeyler satıyor dışarıda. Müşteriyi bırakıp gelemez gibi ifadeler kullandılar. Diğer okullarda velini göreceğim dediğim zaman, ertesi gün veli geliyordu yanıma. Ben de çocuğunu okuldan al git demiyordum. Çocuğunu buraya kazandırırım, şunları şunları daha yaparsanız işte onu incitmeden şunları söylerseniz, mesela kitabı açın dil ve anlatım çalışın. Dil ve anlatım baraj dersi diyordum. Bu şekilde dinliyorlardı. Ama buradaki velilerimiz genelde okuryazar az var. Yani şöyle diyeyim. İlkokul mezunu olanlar var. Okul görmemiş olanlar var. Ama çocuklarının okumasını istiyorlar. Onlara saygı duyuyorum. (K\_İngilizce\_E)

Kimi öğretmenlerse, velilerle iletişiminin bir yandan sınırlılığın vurgu yaparken, diğer yandan da bu sınırlı iletişimin de olumsuz niteliğine dikkat çektiler. Örneğin matematik dersi öğretmeni, velilerle iletişiminin sınırlı olduğunu, diğer yandan iletişimde olduğu velilerin de, çocuklarının eğitimi ile ilgilenmekten çok, kendisinden çocuğunun sınıf geçmesini sağlaması için istekte bulunmak ya da çocuklarının eğitimsel başarısızlığı yüzünden kendisini suçlamak üzere okula geldiklerini şu şekilde ifade etti:

**... Yani, nasıl diyeyim, yani bazıları böyle o değeri bile vermiyorlar. Size geliyorlar. İşte not için geliyorlar büyük bir çoğunluğu. "Çocuğum zayıf" falan, işte "hoca geçir" şeklinde. Ya da hani, "çocuk neden zayıf?" Hani sizin suçunuzmuş gibi. Hani neler yapabileceğiz şeklinde değil de, direkt bir suçlama.** Yani emsalleri de var. "E işte çocuk ortaokulda dersi iyiydi. Dörttü beşti işte hoca, gelmiş sizin dersinizden matematik yazılısından sıfır almış, bir almış. Bu nasıl?". E ben söylemeye çalışıyorum. "E benim öğrencilerim" diyorum, "sizin dörtlük, beşlik öğrenciden bahsettiğiniz çocuklar, dört işlem yapmasını bilmiyor... **Hiç de yeterince gelmiyorlar. Yani velilerin geldiği şöyle... Oldukça düşük katılım oluyor veli toplantısında. Yani şöyle. Belki %50'yi, bile bulmaz deyim. Artı onun dışında gelen veliler de "öğrenciyi geçir" şeklinde geliyor.** (K\_Matematik\_K)

Velilerle sınırlı düzeydeki iletişiminin sorunlu olduğunu belirten bir diğer öğretmenin aşağıda aktarılan anlatısı, ilerleyen bölümlerde detayları ile incelenecek olan kültür dersi öğretmenleri ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin anlaşılması açısından da önem taşımaktadır:

... Veli sadece haklı olduğu veya haklı olabildiği durumlarda geliyor. Kavga etmeye geliyor mesela. Veli kavga varsa geliyor. Veliler de böyle. Mesela ben kadınların erkeklere saldırdığını gördüm velilerin ve okul içerisinde birbirlerini tehdit ettiklerini gördüm... Benim yaşadığım şöyle bir olay oldu. Bir tane çocuğun biri, XXX'da [öğrencinin sınıfını söylüyor] çocuğun biri, sınavdan ikinci saat sınavım vardı. Ben ilk saatten sınav kâğıdını götürdüm yanımda. Götürdüğüm zaman şey dedim hani, "ikinci saat sınav olacaksınız". Çocuk o arada işte ortalığı galeyana getirmiş ve bir tane kâğıdı çaldı benden. Ben de gördüm onu. Kâğıdı aldım ondan. Aslında başkasından aldım kâğıdı. ... Bir de getiriyor kâğıdı, "şu yüz verirsin artık" dedi. Ben XXX [öğrencinin ismini söylüyor]'e dedim ki ben de çocuğa. Sınavda çocuk 100 aldı sınavdan. İmkânı yok alamaz. Yani daha sonra yaptığım aynı sınavdan 0,5 aldı mesela.100 aldığı bu sınav iptal dedim. "Çünkü sen kâğıdı çaldın" dedim. "Ben çalmadım bilmem ne bana böyle tehdit etti. Sonra öğle arası, küfrediyor sana. Öğle arası, annesi geldi. Teneffüste. Pardon teneffüste annesi geldi. "Sen" dedi "nasıl bir adamsın" dedi bilmem ne. Böyle bana bağırdı öğretmen odasında, benim de ilk zamanlar okulda. Ben ne olduğunu anlamadım. En sonunda oradaki diğer öğretmenler müdahale etti... Yani ben de dedim ki "tamam" dedim "git" dedim. "Ben dilekçeyi yazıyorum sen dilekçeni yaz. İdareye verelim. Ne olacaksa öyle olsun. Bu işin prosedürü bu". Öğlen arası oldu, çocuk hala benim üzerime yürüyor, kantinde annesi tutuyor, annesi bağılıyor falan filan. En sonunda şey yaptım, annesini dışarıya çağırdım. Dışarıda bekliyor annesi beni. Ya dedim "bak çocuğun böyle böyle yaptı. Yok, yapmadı diyorsan, aynı soruyu tekrar vereyim yapsın şimdi, şimdi önünüzde yapsın. Yok, olmaz diyorsan aynı soruları vereyim size, veriyim size alın soruları, bu çocuk çalışsın sorulara ezberlesin, şıklarını ezberlesin, yarın olsun sınav". Olmadı yine bağırdı, bağırdı bilmem ne. (K\_Felsefe\_E)

Bu öğretmenin ifadelerinden de yola çıkılarak, velilerin, kimi durumlarda eğitim seviyelerinin düşüklüğü, kimi durumlarda sınıfsal konumları ve çalışma koşullarının uygun olmaması vb. nedenlerle, öğretmenlerle yeterli düzeyde iletişim kuramadıkları ya da kurdukları iletişimlerin olumsuz içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler velilerin kendileri ile iletişim eksikliğini, çocuklarının eğitimlerine yönelik bir ilgisizlik olarak yorumlasalar da, bu yorumun en azından velilerin sınıfsal ve kültürel koşullarını dikkate almadan yapılan yorumlar olduğu ileri sürülebilir. Ancak sonuç itibari ile velilerin çocukları ile yalnızca ilköğretim süresince değil, aynı zamanda ortaöğretim süresince de yeterli düzeyde ilgili olamadıkları belirtilebilir.

Öğrencilerin ilköğretim deneyimlerine ilişkin aktarılmaya çalışılan bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin dezavantajlı sınıfsal ve kültürel profillerinin onların ilköğretim süresince eğitim deneyimlerini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Bu olumsuzluklar öncelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan kaynaklanan bir bağlama sahiptir. Bu bağlamda onlar, sık sık öğretmenlerin yer değiştirmesi, sözel ve fiziksel şiddete maruz kalma vb. gibi nedenlerle niteliksiz bir eğitime mahkûm olmuşlardır. Aileler, gerek yoksulluklarının gerekse eğitim seviyelerinin düşüklüğü gibi nedenlerle, çocuklarına yeterli eğitimsel olanakları ya da psikolojik desteği sunamamışlardır. Bunun yanı sıra birçok veli, sınıfsal korkularını çocuklarına aktararak, onların daha ilköğretim süreçlerinden itibaren bir an önce “ekmek parası” kazanma yönünde bir çaba içerisine girmelerine yol açmıştır. Öğrencilerin birçoğu, küçük yaşlardan itibaren işçileşme sürecine dâhil olmuş ve ücretli olarak çalışmaya başlamışlardır.

Birçoğu ilköğretimden itibaren çeşitli işlerde ücretli olarak çalışmış, eğitimsel niteliği sorunlu varoş okullarından kaynaklı olarak birçok sorunla yüzleşmek durumunda kalmış, maddi olanaksızlıklar yüzünden çalışma odasının olmaması örneğinde görülebileceği gibi fiziksel kaynakları sınırlı, anne ve babalarının gerek maddi kaynaklarının sınırlılığı, gerekse çalışma koşullarındaki olumsuzluklar ve eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeni ile onlardan akademik ya da psikolojik destek alamayan bu öğrencilerin, ilköğretim sonundaki merkezi sınavlarda, bir anlamda rakipleri olan, sınıfsal ve kültürel profilleri görece iyi olan diğer öğrencilerle eşit koşullarda yarışıyor olma olasılıklarının yok denecek kadar az olduğu açıktır. Dolayısıyla,



bireylerin mesleki pozisyonlarının yalnızca eğitime dayalı olarak belirlenmesi durumunda toplumsal adaletin gerçekleşeceğini ve eğitimde fırsat eşitliğinin meritokratik ideallerin gerçekleşmesi için yeterli olacağını iddia etmek de kuşkusuz olanaksızdır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ilköğretim sonunda gerçekleştirilen merkezi sınavlar sonucunda akademik açıdan başarısız olarak nitelenerek ve bu nedenle yükseköğretime gitmeleri yerine mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına giderek emek süreçlerindeki işçi sınıfı rollerini yerine getirmelerinin beklenmesine ilişkin kavrayışların gerçekliği çarpıttığı belirtilebilir. Aynı zamanda bu kavrayışların eğitim süreçlerini toplumsal yapıdan izole ederek bireylerin toplumsal koşulları arasındaki eşitsizlikleri yok saydığı ve bir anlamda emek gücünün yeniden üretimi sürecine içkin eşitsizlikleri bu bağlamda meşrulaştırdıkları da ifade edilebilir.

Öğrencilerin ilköğretim deneyimlerine ilişkin aktarılan bulguların bir diğer önemli yönü, öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimlerinden kaynaklı olarak, akademik açıdan yetersiz olduklarına yönelik bir inanış içerisine girmiş olmalarıdır. Bu durum, öğrencilerin ilköğretim sonunda farklı müfredatlar uygulayan okullardan birinde eğitimlerine devam etme sürecinde önemli oranda etkili olmuştur. Dolayısı ile ilköğretim deneyimleri, öğrencilerin ilköğretim sonunda yapılan merkezi sınavlar aracılığı ile öğrencilerin sınıfsal ve kültürel olarak farklı okul türlerinde sınıflandırılmasının öğrencilerce meşrulaştırılmasına da yol açmıştır. Bu anlamda ilköğretim deneyimleri, meslek lisesinde öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinin ilk evresi olarak da düşünülebilir.

### **Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmada ele alınan eğitim tür ve düzeyi, emek gücünün yeniden üretim süreci içerisinde, mesleki statüsü düşük mesleklere eleman yetiştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, kendilerinin yükseköğretime erişimlerini kolaylaştıracak ve böylelikle onları daha üst mesleki pozisyonlara ulaşmalarını sağlayabilecek farklı eğitim türleri yerine meslek lisesine neden ve nasıl geçtikleri ya da onları kimlerin hangi gerekçelerle bu okul türüne yönlendirdikleri soruları, emek gücünün yeniden üretiminin anlaşılması

açısından önem kazanmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin meslek lisesine geçiş sürecinin anlaşılması, aynı zamanda onların bu eğitim türü içerisindeki eğitim süreçlerine nasıl anlamlar yüklediklerini ve dolayısıyla kendilerinin bu süreçlerdeki tutumlarının yorumlanabilmesi açısından da değer taşımaktadır.

### **Öğrencilerin İlköğretimden Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçlerine İlişkin Düşünceleri**

Öğrencilere, gerek soru formuyla gerekse derinlemesine görüşmelerde ilköğretim sonunda ortaöğretimde devam edecekleri okul türünü belirleme sürecine ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda onlara ilköğretim sonunda hangi okul türlerinde eğitimlerine devam etmeyi düşündükleri; endüstri meslek liseleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, endüstri meslek lisesine yönelme sürecinde etkili olan kişi ve nedenler, endüstri meslek lisesine geçiş sürecini bir zorunluluk olarak mı yoksa bir tercih olarak mı değerlendirdiklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Aşağıda, öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada soru formu aracılığı ile öğrencilere yöneltilen, ilköğretim sonunda devam etmek istedikleri okul türlerinin hangisi olduğuna yönelik soruya ilişkin bulgular Çizelge 30'da sunulmuştur.

#### **Çizelge 30. İlköğretim Sonrasında Devam Edilmek İstenen Ortaöğretim Türü**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir fikrim yoktu.	33	34,7
Anadolu/fen /öğretmen liseleri	10	10,5
Genel liseler	9	9,5
Meslek liseleri	32	33,7
Okumak istemiyordum.	2	2,1
Diğer	8	8,4
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 30'dan da görülebileceği gibi, öğrenciler, ilköğretim sonrasında devam etmeyi düşündükleri ortaöğretim türüne ilişkin seçenekler arasından en fazla (%34,7) "Bir fikrim yoktu" seçeneğini işaretlemişlerdir. Diğer yandan yine öğrencilerin üçte birine yakını (%33,7) da ilköğretimi bitirdiklerinde, eğitimlerine meslek liselerinde devam etmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin yalnızca %9,5'lik küçük bir bölümü genel liselere

gitmek istediğini ve %10,5'i de Anadolu/Fen/Öğretmen liseleri gibi akademik liselere gitmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %8,4'ü ise “diğer” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin soru formu üzerine yazdığı açıklamalar incelendiğinde diğer seçeneğini işaretleyen üç öğrencinin askeri liselere gitmeyi istedikleri, bir öğrencinin “kararsızım” ifadesini kullandığı, bir öğrencinin turizm meslek lisesine gitmeyi istediği, bir öğrencinin “beni hiçbir okul almadı” ve bir öğrencinin de “benim fikrimi almadılar” şeklinde açıklamada bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilere, gidecekleri okul türüne ilişkin karar alma süreçlerinde, meslek liseleri hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları da soruldu. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 31’de sunulmuştur.

### **Çizelge 31. İlköğretim Sonrasında Meslek Liseleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu**

<b>Bilgi Sahibi Olma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	17	17,9
Kısmen	50	52,7
Hayır	27	28,4
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 31 incelendiğinde, öğrencilerin yalnızca beşte birine yakın bir bölümünün meslek liseleri hakkında bilgi sahibi oldukları, buna karşın öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%81,1); meslek liselerine gelmeden önce meslek liseleri hakkında ya hiçbir bilgiye sahibi olmadığı (%28,4), ya da kısmen bir bilgi sahibi olduğu (%52,7) görülmektedir. Görüşmelerde de öğrencilerin çok büyük bir bölümü, meslek lisesine gelmeden önce meslek liseleri hakkında tam olarak bir bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettiler. Kimi öğrenciler de meslek liseleri hakkında kısmen bir bilgi sahibi olduklarını belirttiler.

Meslek lisesine gelmeden önce, meslek liseleri hakkında kısmen de olsa bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken konulardan biri ise, bu öğrencilerin meslek liselerindeki eğitim süreçlerini (ders içerikleri, son sınıfta haftada üç gün işletmeye gidilmesi yönündeki uygulama vb.) hakkında bir bilgi sahibi olmaktan çok, sadece meslek lisesi ile istihdamı ilişkilendiren söylemleri daha önceden duyduklarını ifade etmiş olmalarıdır. Bir başka anlatımla, meslek liseleri hakkında kısmen görüş sahibi olduğunu ifade

etmiş olan öğrencilerin meslek liseleri hakkında sahip olduklarını ifade ettikleri bilgiler, ‘meslek lisesinde eğitim alındığında bir meslek sahibi olunur’ şeklinde özetlenebilecek bir varsayımdır. Örneğin makine bölümünden bir öğrenci (Mak\_ÖE2), endüstri meslek lisesindeki eğitimini yarıda bırakanı abisinin de meslek lisesinde eğitim görmüş olmasına karşın, meslek lisesine gelmeden önce meslek liseleri hakkında çok az şey bildiğini ifade ettikten sonra, bu bilgisini “Ya, meslek sahibi olacağımı biliyordum” şeklinde belirtti. Benzer biçimde metal bölümünden bir öğrenci de

Akrabam dediğimde, “meslek lisesi iyi” dedi. “Ben mezun oldum” dedi. “Bir şey sahibi olabildin mi?”, “yok” dedi. O kendi de biliyor ne olacağını. O mobilya bölümündeydi zaten. Kendi okudu. Başka herhangi bir bilgiyi de öğretmenlerimizden alıyorduk. Ne gibi bir şey olacağımızı neye sahip olacağımızı... “Buradan çıkınca iyi bir yerde kalifiyeli eleman” mı ne “olursunuz” diyorlardı. Başka bir şey demiyorlardı. Bir de “buradan verdikleri belgeyle dükkân açabilirsiniz” diyorlardı... (Met\_ÖE1)

şeklindeki ifadeleriyle, meslek lisesi hakkındaki bilgisinin, eğitim süreçleriyle ilgili olmaktan ziyade, meslek lisesi sonrasında iş bulabileceğine ilişkin anlatılarla sınırlı olduğunu ortaya koydu. Ahşap bölümünden bir öğrenci ise, “Biliyordum. Elinde sonunda bir mesleğimiz olacak. Üniversiteyi kazanmasak da” (Ahşap\_ÖE1) ifadeleriyle meslek lisesine gelmekle bir meslek sahibi olunacağına ilişkin bir bilgisinin olduğunu belirtti. Dolayısıyla, öğrencilerin meslek liselerindeki eğitim süreçleri hakkında çok az bilgi sahibi oldukları ve bu bilgilerin de meslek liselerindeki eğitim süreçleri ya da eğitim içeriği/eğitimin niteliği vb. ile ilişkili olmadığı, sadece meslek liseleri ile istihdam arasında kurulan doğrusal ilişkiye ilişkin söylemler olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan işlevselci yaklaşımların ve özellikle Türkiye özelinde mesleki teknik ortaöğretimi istihdamla ilişkilendiren kurucu söylemlerin öğrencilere ulaştığı, bir başka ifadeyle öğrencilerin kurucu işlevselci söylemleri bu bağlamda doğru olarak kabul ettikleri yorumu yapılabilir.

Verilerin çözümlenmesinde dikkat çeken konulardan birisi ise, öğrencilerin gelir seviyeleri, ailelerin eğitim düzeyleri ya da öğrencilerin öğrenim gördükleri mesleki alan bağlamında gerek öğrencilerin devam etmek istedikleri okul türlerinin hangisi olduğu ve gerekse öğrencilerin meslek liseleri hakkındaki bilgi düzeyleri arasında herhangi belirgin bir farklılık olmamasına karşın, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında ilgili konularda belirgin

farklılıklar olmasıdır. Çizelge 32’de, kız ve erkek öğrencilerin ilköğretim sonrasında devam etmek istedikleri okul türlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 32. Öğrencilerin, İlköğretim Sonrasında Devam Etmek İstedikleri Ortaöğretim Kurumlarının, Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

		İlköğretim Sonrasında Devam Edilmek İstlenen Okul Türü															
		Bir Fikrim Yoktu		Anadolu/ Fen/ Öğretmen Liseleri		Genel Liseler		Meslek Liseleri		Okumak istemiyordum		Diğer		Yanıt Vermeyen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	6	60,0	1	10,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	100,0
	Erkek	27	32,0	9	11,0	7	8,2	31	37,0	2	2,4	8	9,4	1	1,1	85	100,0

Çizelge 32’den de görülebileceği gibi kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre ilköğretim sonrasında hangi okul türünde eğitim alacakları konusunda çok daha fazla kararsızdırlar. Kız öğrencilerin %60’ı bu konuda bir fikir sahibi olmadığını belirtmiş, buna karşın ilgili soruya yanıt veren erkek öğrencilerin ise yalnızca %31,8’i bu konuda bir fikri olmadığını ifade etmiştir. Diğer yandan yine Çizelge 32’de dikkat çeken bir diğer konu ise, ilköğretim sonrasında erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla oranda meslek liselerinde eğitimlerine devam etmeyi istedikleridir. Erkek öğrencilerin %36,5’i ilköğretim sonunda meslek lisesine gitmeyi düşündüğünü belirtmiş, buna karşın kız öğrencilerin yalnızca %10’u ilköğretim sonunda meslek lisesine gitmeyi istediğini ifade etmiştir. Benzer biçimde çapraz tablolar aracılığı ile yapılan çözümlenmeler sonucunda, öğrencilerin cinsiyeti ile meslek liseleri hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri arasında da oldukça büyük farklılıklar gözlenmiştir. Çizelge 33’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre meslek liseleri hakkında bilgi sahibi olup olmama durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 33. Öğrencilerin İlköğretim Sonunda Meslek Liseleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

		Evet		Kısmen		Hayır		Yanıt Vermeyen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	1	10,0	4	40,0	5	50,0	0	0,0	10	100,0
	Erkek	16	18,8	46	54,1	22	25,9	1	1,1	85	100,0

Kız öğrencilerin yarısı (%50) meslek liseleri hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadıklarını ifade ederlerken, buna karşın erkek öğrencilerin ise yalnızca %25,9’u meslek liseleri hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını ifade ettiler.

Bu anlamda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla bilgi sahibi olarak meslek liselerine yöneldiği yorumu yapılabilir. Gerek araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki kız öğrenci sayısının gerekse Türkiye’de meslek liselerinde öğrenim gören kız öğrenci sayılarının oldukça az olmasından anlaşılabilir gibi, kız öğrenciler meslek liselerine çok az ilgi göstermektedirler. Meslek liselerinde öğrenim gören kız öğrencilerin de bu okullara çok az bilgi sahibi olarak ve istemeden yöneldikleri ilgili okul örneği çerçevesinde söylenebilir. Bu durumun, meslek liselerinin “ara eleman” ifadesi altında emek gücü süreçleri içerisinde kol emeğine dayalı mesleki yapılanmasından ve bu mesleki yapılanmanın toplumdaki cinsiyetlere dayalı işbölümü ile eklemlenmesinden kaynaklandığı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin büyük oranda meslek liseleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve aynı zamanda hangi okul türüne gidecekleri konusunda ilköğretim sonundaki büyük orandaki kararsızlıkları birlikte düşünüldüğünde, öğrenciyi, okul tercihi/eğitimsel karar alma süreçleri konusunda, tüm seçenekler hakkında yeterli bilgiye sahip olan “rasyonel karar verici” olarak tanımlayan işlevselci kuramların, bu araştırmaya katılan öğrencilerin yanıtlarıyla desteklenmediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin ilköğretim sonrasında mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarına yönelik “tercih”lerinin bir başka önemli yönü ise, bu “tercih”in öğrencilerin sadece bir okul türü “tercih”i değil, aynı zamanda ömür boyu icra etmeleri beklenen bir meslek “seçim”i de yapıyor olmalarıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerin meslek seçimi için ideal yaşın ne olduğuna ilişkin düşüncelerinin anlaşılması önem taşımaktadır. Çizelge 34’te, ilgili soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin veriler sunulmuştur.

#### **Çizelge 34. Öğrencilerin Meslek Seçimi İçin En İdeal Zaman Aralığına İlişkin Görüşleri**

<b>Meslek Seçimi İçin İdeal Dönem</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlköğretim Sırasında	24	25,3
İlköğretim Sonrasında	22	23,1
Ortaöğretim (lise) sonrasında	36	37,9
Yükseköğretim Sonrası	13	13,7
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 34’den de görülebileceği gibi, ilgili soruya öğrencilerin yarısına yakını (%51,6) meslek seçimi için en ideal dönemin ortaöğretim sonrası (%37,9) ya da yükseköğretim sonrası (%13,7) olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin

yine yarısına yakını ise, ilköğretim sırasında (%25,3) ya da ilköğretim sonrasında (%23,1) olmak üzere, meslek seçimi için en ideal dönemin çok daha erken yaşlarda olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin büyük bir bölümünün ilköğretim süresince gelir elde etmek amacı ile bir işte çalıştıklarına ilişkin bulgular hatırlandığında, öğrencilerin erken yaşta meslek seçimine ilişkin düşüncelerinin kendisi içerisinde tutarlı olduğu belirtilebilir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin çoğunluğu zaten çok küçük yaşlardan itibaren bir işte ücretli olarak emek süreçlerinin içerisinde yer almış bireyler olarak, meslek seçiminin de erken yaşlarda yapılabileceğini düşünme eğilimine kapılmış olabilirler. Zira özellikle kol emeğine dayalı düşük statülü mesleki pozisyonlar için emek gücünün yeniden üretiminde “ağaç yaşken eğilir” düşüncesinin çok daha fazla işlerliğe sahip olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin, meslek seçiminin erken yaşlarda yapılması gerektiğine yönelik düşüncelerinde, onların sınıfsal/kültürel profillerinin birer baskı unsuru olduğu bu bağlamda belirtilebilir. Öğrencilerin ailelerinin önemli bir bölümünün düşük gelirli işçi sınıfı ailesi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin ailelerinin geçimine katkı sunma yönünde bir yaklaşım içerisine girmeleri ya da ailelerinin çocuklarından böyle bir istekte bulunmaları olasıdır. Öğrencilerin ilköğretim sonunda, meslek liseleri hakkında tam olarak bilgiye sahip olmadıkları ve aynı zamanda kararsızlık taşıdıkları hatırlanıldığında, ilköğretim sonrasında devam edilecek okul türüne ilişkin karar alma süreçlerinde ailelerin ve çevresel faktörlerin önemli olabileceği akla gelmektedir.

**Çizelge 35. Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesinde Eğitim Almalarında Etkili Olan Kişilere İlişkin Görüşleri**

Değişken	f	%
Tamamen Kendim	28	23,9
Tamamen Ailem	9	7,7
Ailem ve Ben	43	36,7
Öğretmenlerim	7	6,0
Arkadaşlarım	14	12,0
Aile Çevrem Akrabalarım	13	11,1
Diğer	3	2,6
<b>Toplam</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 35’den, öğrencilerin meslek lisesinde eğitim almasında kendileri dışında en fazla etkiye sahip olan grubun, aile ve aile çevresi olduğu anlaşılmaktadır. Seçenekler arasında “Tamamen ailem” (%7,7), “ailem ve ben” (%36,7), “aile çevrem ve akrabalarım” (%11,1) seçeneklerine yönelik

öğrencilerin işaretlemelerinin oransal ağırlığı, ailenin ve aile çevresinin eğitimsel kararlar üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Diğer yandan Çizelge 35'deki bulgular, öğrencilerin meslek lisesinde eğitim almaya ilişkin karar alma süreçlerinde, kendilerinin rolünü ön plana çıkarttığını da göstermektedir. İlgili sorunun seçeneklerinden olan "Tamamen kendim" seçeneği, içerisinde aile olmayan seçenekler arasında en fazla işaretlenen (%23,9) seçenek olmuştur. Araştırmada ulaşılan bu bulgular, endüstri meslek liselerinde eğitim almaya yönelik karar verme süreçlerinde en önemli kişilerin aileler ve öğrencilerin kişisel tutumları olduğuna yönelik sonuçlara ulaşan Akkaya (2005) ve Çelik'in (2007) araştırmalarını desteklemektedir. Öğrencilerin ve velilerin görüşmeler aracılığı ile aynı soruya yönelik verdikleri yanıtlar topluca değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin meslek lisesinde eğitim almalarına ilişkin kendilerine biçtikleri rolün daha dolaylı olduğu anlaşılmaktadır. İlgili tartışmalar ilerleyen bölümlerde yapılacaktır.

Her ne kadar öğrencilerin ilköğretim sonunda, meslek liseleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve hangi okul türünde eğitimlerine devam edecekleri konusunda büyük oranda kararsız oldukları anlaşılrsa da, dikkat çekici bir biçimde, öğrencilerin çok küçük bir bölümünün genel liselere ve aynı zamanda akademik lise türü olarak da ifade edilebilecek Anadolu/fen lisesi vb. liselere gitmek istediklerini belirtmeleri, üzerinde durulması gereken konulardan birisidir. Öğrencilerin büyük bölümünün özellikle Anadolu Lisesi, Fen lisesi ya da benzeri akademik lise türlerine gitmeyi düşünmemelerinin en büyük nedenlerinden birisinin bu okulların merkezi sınavla öğrenci kabul etmeleri olduğu belirtilebilir. Bir anlamda merkezi sınavlarda bu okullara erişim için yeterli akademik başarıyı sağlayamayan öğrencilerin bu okullara gitmeyi düşünmemesi anlaşılabilir bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle ilgi çekici olan konu ise, tıpkı meslek liseleri gibi genel liselerin de herhangi bir merkezi sınavla öğrenci almıyor olmasına karşın öğrencilerin bu okul türlerine gitme yönündeki isteklerinin oldukça zayıf (%9,5) olmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi vb. merkezi sınavlarla öğrenci alan okul türlerine gidemeseler bile neden merkezi sınavla öğrenci almayan genel liseler yerine özellikle endüstri meslek lisesine yöneldiklerine ilişkin bir çözümleme biraz daha önem kazanmaktadır. Öğrencilere gerek soru formu gerekse yapılan görüşmelerde sorulan sorular aracılığı ile endüstri



meslek lisesinde eğitim almalarına neden olan süreçlere ilişkin sorular yöneltildi. Çizelge 36'da öğrencilerin endüstri meslek lisesinde eğitim almasında etkili olan nedenlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 36. Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesinde Eğitim Almalarında Etkili Olan Nedenlere İlişkin Görüşleri**

<b>Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Sürecinde Etkili Olan Gerekçeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Aile mesleğini devam ettirme düşüncesi	88	25,9
Bir an önce meslek sahibi olarak hayata atılıp gelir elde etme düşüncesi	44	12,9
Kolay iş bulabilme düşüncesi	50	14,7
Toplumda saygın bir yer edinme düşüncesi	19	5,6
Kültür derslerinde başarısız olmam	12	3,5
Kültür derslerini sevmemem	7	2,2
Üniversiteyi kazanamama kaygısı	29	8,5
Üniversiteyi kazansam bile ailemin beni okutacak maddi olanaklarının olmaması	15	4,4
Üniversiteye gitmek istememem	5	1,5
Ailemin üniversiteyi kazanabilmem için dersane, özel ders, vb. olanakları sunamaması	12	3,5
Endüstri meslek liselerinin daha disiplinli olmaları	5	1,5
Endüstri meslek liselerinin ek puan vermesi	11	3,2
El işlerine daha kabiliyetli olmam	34	10
Diğer	9	2,6
<b>Toplam</b>	<b>340</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 36 incelendiğinde, öğrencilerin endüstri meslek liselerinde eğitim almalarında en fazla etkili olduğunu ifade ettikleri ilk üç seçeneğin “Aile mesleğini devam ettirme düşüncesi” (%25,9); “Bir an önce meslek sahibi olarak hayata atılıp gelir elde etme düşüncesi” (%12,9) ve “Kolay iş bulabilme düşüncesi” (%14,7) seçenekleri olduğu görülebilir. Her üç seçenek de, ortaöğretim sonrasında yükseköğretime devam etmek yerine, kısa yoldan işe girmeye işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin meslek liselerini kendilerine ortaöğretim sonrasında emek gücü piyasalarına girme konusunda avantaj sağlayacak ya da en azından kendilerini istihdam edilebilir kılacak bir eğitim kurumu olarak gördükleri ifade edilebilir. Nitekim ilgili soruda öğrencilerin en çok işaretledikleri dördüncü seçenek ise, “El işlerine daha kabiliyetli olmam” (%10) şeklindeki seçenektir. Bu anlamda öğrencilerin, meslek liselerini, el/kol emeğine dayalı mesleki pozisyonlara erişmenin bir aracı olarak kavradıkları da belirtilebilir. “Kültür derslerinde başarısız olmam” (%3,5); “Kültür derslerini sevmemem” (%2,2), Üniversiteyi kazanamama kaygısı (%8,5); gibi seçeneklerin işaretlenmiş olması da öğrencilerin kendilerini akademik açıdan başarısız olarak gördükleri için daha az akademik eğitim alacaklarını düşündükleri meslek liselerine yönelindiklerini düşündürmektedir.

## Endüstri Meslek Lisesine Geçiş: Koşulların Bir Ürünü mü? Özgür Tercih mi?

Görüşmelerde öğrencilerin meslek lisesine geçişlerine ilişkin anlatılarına yönelik çözümlenelerde öncelikle, öğrencilerin endüstri meslek lisesine yönelişlerinin büyük oranda istenmeden gerçekleştiği anlaşılmıştır. Sadece iki öğrenci endüstri meslek lisesine gelişlerinin kendi “tercihi” olduğunu ifade etmiştir. Endüstri meslek lisesinde okumayı tamamen kendi kararı olduğunu ifade eden az sayıdaki öğrencinin anlatıları aşağıda aktarılmıştır:

Kendi yapıma göre, hani hiçbir şeyi, hani birinde gördüğüm şey hani özenirsiniz ya öyle bir yapım yoktu yani. Kendim tercih ettim. Dedim “meslek lisesine gidecem ben”. “Elektronik okuyacam ben” dedim. Sonra ailem de dedi “sen bilirsin nereye gitmek istiyorsan sana kalmış bir şey”. Çünkü onlar da biliyordu zorla yapamayacağımı yapmayacağımı... Derslerimin zayıflığından bir durum olduğu için meslek lisesine gelmedim ben. Ben ilkokuldan beri ortaokula geçtiğimde dedim ki, “ben meslek lisesine gidecem”. Seviyorum ne desem size, elektrikle uğraşmayı seviyorum. Mesela benim önüme bir proje koysanız ben üç gün yemek yani bir şey yapmadan o projeye uğraşırım. (E1/Elo\_ÖE2)

Ahşap bölümünde okuyan bir öğrenci de, yukarıda anlatısı aktarılan öğrenci gibi, bu okula ve eğitim gördüğü bölüme tamamen kendi isteğiyle geldiğini şu şekilde ifade etti:

Ben zaten isteyerek geldim bu bölüme. Babam şey yapmadı, Babamdan dolayı değil. Babam dükkân açtıktan sonra, karar verdik yani. Ben dedim “şimdi makineyi okusam” dedim. “Makinede babama yarayacak bir şey olmayacak”. “Bilgisayar okusam” dedim, “yine babama yaramayacak”. “Mobilya bölümünde bari diplomam olacak, işyeri açma belgesi olacak”. Bunları babama verdiğim zaman, babam yani Avrupa Birliği'ne girdiğimizde, babamın işyerinin kapanma olasılığı %99'a inecek [çıkacak demek istiyor]. Yani bir diploması olduğu için ki Avrupa Birliği'ne girdiğimizde zaten, 2011, 2012 yıllarında diploması olmayan işyerleri kapanılacak diye bir madde hazırlanacak zaten bu haberlerde çıkıyor. O yüzden, buraya geldim bu bölüme. O yüzden seçtim yani. (Ahşap\_ÖE1)

Bu öğrenci, her ne kadar endüstri meslek lisesine ve bu lisedeki ahşap bölümüne gelişini tamamen kendi kararı olduğu ifade etse de yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde, öğrencinin bu kararını şekillendiren birçok değişkenin olduğu anlaşılabilir. Öğrencinin alacağı eğitimi tamamen babasının işine yarayıp yaramayacağına göre belirlemeye yönelik bu tutumu, bir anlamda öğrencinin bu “tercihinde” baba mesleğinin ve babanın sınıfsal koşullarının yeniden üretimine yönelik bir kaygının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan aynı öğrencinin aşağıda aktarılan ifadeleri incelendiğinde, kendisinin “tercih” olarak nitelendirdiği kararını etkileyen tek etkenin, babasının mesleğini devam ettirme düşüncesi olmadığı da anlaşılabilir.

Bunun dışında, mesleki eğitimle istihdam arasında doğrusal bir ilişki kuran söylemlerin de öğrencinin bu kararını vermesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, öğrencinin akademik açıdan kendisini başarısız gördüğü ve bu inancı nedeni ile genel liselerde eğitim alması durumunda başarısız olacağına ilişkin kestirimi de, eğitim süreçlerinin, bireylerin akademik başarı ya da başarısızlıklarını bireylerin kendilerinden kaynaklanan sonuçlar olarak kavratıldığı düzeyde, öğrencilerin eğitimsel kararları üzerinde etkili olabileceğini de göstermektedir:

Bir kişi vardı meslek lisesi mezunu. O da işte şey, lise üçtü. Terk etmiş, okulu bitirememiş, parasızlıktan dolayı, ta zamanında. Diyo, “bir meslek lisesinde okursan” dedi, “en azından bir işin olur elinde” dedi... Düz lise işte Ahmet Yesevi vardı. Site yurdunda. Ben dedim “düz lise okumak istemiyorum”. Dersleri zordu. [meslek lisesini kastederek], Kolay... Kendimden bildiğim için kolay. Babamın yanında çalıştım, makinenin durumunu biliyorum. Şeyleri bildiğim için... [Genel liseyi kastederek] Oradaki dersler daha ağır oluyordu, daha şey oluyordu. (Ahşap\_ÖE1)

Özellikle Ahşap\_ÖE1'in yukarıda aktarılan ifadeleri, öğrencilerin, endüstri meslek liselerine yönelişlerine ilişkin kararlarının özgür birer tercih mi yoksa çeşitli koşulların dayattığı bir sonuç ya da bir zorunluluk mu olduğuna yönelik öğrenci değerlendirmeleri açısından fikir vericidir. Öğrenci ilk başta bu okul türüne geçişini tamamen kendisinin bir tercihi olduğunu ifade etse de, sorulan alt sorular sonrasında bu kararının birçok yapısal öge tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu noktada araştırmada soru formu ile öğrencilere sorulan, ilköğretim sonrasında endüstri meslek liselerine geçişlerinin bir tercih mi, yoksa çeşitli şartlardan kaynaklanan bir zorunluluk mu olduğu şeklindeki soruya ilişkin çözümlenmelerin incelenmesi anlamlı olacaktır. Çizelge 37'de ilgili soruya ilişkin elde edilen bulgular aktarılmıştır.

### Çizelge 37. Öğrencilerin İlköğretim Sonrasında Endüstri Meslek Lisesine Geçişlerine Yönelik Yorumları

Değişken	f	%
Bu okulda okumam şartlardan kaynaklanan bir zorunluluktu.	29	30,5
Bir tercihti.	57	60,0
Diğer	8	8,4
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 37'den, öğrencilerin endüstri meslek lisesine geçişlerine ilişkin kararlarını büyük ölçüde (%60) bir tercih olarak değerlendirdikleri anlaşılabilir. Ancak gerek kararını bir tercih olarak niteleyen, fakat araştırmacının sorduğu alt sorulara verdiği yanıtlarla bu “tercihi” şekillendiren birçok koşulun olduğu

anlaşılan Ahşap\_ÖE1'in yukarıdaki ifadelerinden gerekse, görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun anlatılarından yola çıkılarak, öğrencilerin ilgili kararlarını belirleyen birçok faktör olduğu daha önceden vurgulanmıştı. Dolayısıyla, öğrencilerin ilgili kararlarını bir "tercih" olarak adlandırsalar bile, onların bu kararlarını şekillendiren, içerisinde buldukları zorunlulukları ya da koşulları görmezden gelmek mümkün değildir. Öğrencilerin meslek lisesine geçişlerini bir "tercih" olarak kavramalarına neden olan koşullar, onların kararlarını yönlendiren maddi ve kültürel sınırlılıklar, akademik açıdan başarısız olduklarına ilişkin oluşturulan inanç ve içinde buldukları eğitimsel ve toplumsal koşullardır. Bu yorumu destekleyen en önemli bulgu ise, öğrencilerin büyük çoğunluğunun endüstri meslek lisesine geçişlerine ilişkin süreçleri şekillendiren birçok nedene ilişkin anlatıları olmuştur. Aşağıda ilgili anlatılara ve bu anlatıların analizi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

***“Düz Lise İçin Kendime Güvenmiyordum ve Meslek Lisesine Geldim”***

Görüşme yapılan öğrencilerin endüstri meslek lisesine yönelme nedenlerine ilişkin anlatılarına yönelik yapılan çözümlenmeler, öğrencilerin akademik açıdan başarısız olduklarına ilişkin inançları ve bu inançları nedeni ile genel liselere gitmeleri durumunda başarısız olacaklarına ilişkin kestirimlerinin onların meslek lisesine yönelimlerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu inanç ve kestirimleri ile de ilişkili olarak, ortaöğretim sonrasında üniversiteyi kazanamama ve dolayısıyla işsiz kalma korkusundan kaynaklı olarak kısa yoldan bir meslek edinme yönündeki kendilerinin ve aile çevresinin düşünce ve tutumlarının da öğrencilerin meslek liselerinde eğitimlerine devam etmeye yönelik kararlarını şekillendirdiği anlaşılmıştır.

Aşağıda kendilerinin akademik açıdan başarısız olduğunu düşündüğü için genel liselerde başarısız olma kaygısı taşıyan ve bu nedenle endüstri meslek lisesinde eğitim almaya karar verdiklerini ifade eden öğrencilerin anlatılarından kimileri aktarılmıştır:

Ailem her şeyi bana anlattı. “Sen” dedi “liseye gitmek istersen” dedi “hangi liseye gitmek istersin” dedi? Ben de “meslek lisesine gidecem” dedim. O zamanlar düz

lise için kendime güvenmiyordum. **Düz lise için kendime güvenmiyordum ve meslek lisesine geldim...** Dersler açısından kalırım, bir sene kalırım, şöyle dersler açısından güvenmiyordum kendime. Kalsaydım, okumazdım. Yani kendim okumazdım. Ailem gönderirdi ama kendim okumazdım. (Ahşap\_ÖE3)

İşte sınava girmiştım. Sınavı kazanamadığımda işte iki seçenek kalıyor. Ya meslek ya düz diye. **Ben düze gitmek istemedim şahsen. Niye gitmek istemedim? Çünkü orda başarılı bulamadım kendimi şimdiki kadar. O yüzden meslek lisesine geldim. Bir de hayalim bu bölüme karşı bir şeyim vardı.** (El/Elo\_ÖE1)

Yani, benim hayatımda hiçbir şey, ben kimseden böyle etkileneyim de şöyle gideyim olmadı. Çok böyle bir düzen içerisinde dedim ki hani “ben Anadolu Lisesi falan tutmadı zaten OKS’de. Ee, yani **herhalde ben okuyamam**” dedim. “**Meslek lisesine gitmem lazım benim**” dedim. Babam “düz liseye götürelim” dedi ve bura geldi... Ben meslek dedim evet. Kendime yine güvenmiyordum... “Olmaz” dedim, ama keşke gitseydim. Şu an kendime güveniyorum da. (Bil\_ÖK2)

Sekizinci sınıfta ben arkadaş ortamına takıldım dedim ya. OKS sınavına girdim. Çaktım OKS sınavından. İşte o zaman biraz düşük puan aldım. Barajı geçtim ama baraja yakın bir puan aldım. Tercihlerimi yaptım bazılarını tek bu okul çıktı tercih yaptığım okullardan... Gidip de 185 puan alıp da Anadolu fen yazacak halim yok oraya. **Düz lise de, zaten orada şey yaparım diye gitmedim, kalırım malırım endişesiyle. Dersler biraz daha zor diye orda, mesleğe gideyim** dedim. Ki, “ilkın meslek sahibi olursak” dedim ilerde o açıdan geldim. (El/Elo\_ÖE3)

Öğrencilerin yukarıdaki ifadeleri, öğrencilerde, ilköğrenimleri sonunda kendilerinin akademik açıdan genel liselerde başarısız olacaklarına ilişkin bir başarısızlık duygusunun inşa edilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Daha önceki bölümlerde öğrencilerin ilköğretim deneyimlerine ilişkin deneyimleri bölümünde de kimi öğrencilerin “altyapım yok”, “temelimiz zayıf” biçiminde ifade etmiş oldukları bu duygu ya da inanç, görüldüğü gibi onların yalnızca ilköğretim deneyimlerini değil, bir sonraki eğitim düzeyinde seçecekleri okul türünün belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin ilköğretim deneyimleri süresince toplumsal koşullardan kaynaklanan dezavantajlar düşünüldüğünde, bir anlamda öğrencilerin tüm bu olumsuz koşullara rağmen eğitimsel “başarısızlık”larının sorumluluğunu yine kendileri olarak gördükleri de yukarıdaki ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır. Bir anlamda öğrenciler, toplumsal konumlarının eğitim yaşantıları üzerinde yarattığı tüm olumsuz koşullara karşın, ilköğretim sonunda girdikleri merkezi sınavların onları eşit ve adil bir biçimde sıraladığını ve bu sıralamada kendilerinin başarısız ya da yetersiz oldukları için sınavla öğrenci alan okullara gidemediklerini düşünmekte, dolayısıyla onların “akademik yetersizlik”lerini yaratan toplumsal eşitsizlikleri sorgulayamamaktadırlar. Bu

bağlamda eğitim süreçlerinin, toplumsal eşitsizlikleri perdeleyerek bir anlamda onları meşrulaştıran bir işlevi olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin bir anlamda meritokratik değerleri içselleştirdiğinin bir diğer kanıtı da, öğrencilere görüşmelerde sorulan “Elinde yaşama tekrar başlama fırsatı olsaydı genel olarak yaşantında ve özel olarak eğitim yaşantında neleri değiştirdin?” şeklindeki soruya verdikleri yanıtlara ilişkin çözümlene sonuçlarıdır.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar, genellikle, öğrencilerin çoğunluğunun eğitim yaşantılarında tekrar en başa (ilköğretim) dönmeyi arzuladıkları, daha fazla ders çalışarak daha iyi bir ortaöğretim türüne ait bir okula gitmeyi ve özellikle eğitimsel açıdan daha başarılı konumlarda olmayı arzuladıkları yönünde oldu. Diğer yandan öğrenci anlatılarında dikkat çekici biçimde, öğrenciler bir anlamda “eğitimsel başarısızlıkları”nın sorumlusu olarak kendilerini gördüklerini ortaya koydular. Örneğin makine bölümünden bir öğrenci, elinde sihirli değnek olsa tekrar birinci sınıfa dönüp daha fazla ders çalışacağını belirterek, bir anlamda şu andaki eğitimsel konumunu ders çalışmaması ile ilişkilendirmiş oldu:

Elimde sihirli değnek olsa birinci sınıfa geri tekrar dönmek isterdim. Geri birinci sınıftan başlamak isterdim. **Temelimi sıkı tutup makineci değil de torna tesviyecisi değil de veyahut da Astsubay Meslek Yüksekokulu'na değil de Harp Okulu'na gitmek isterdim. Temelimi sıkı tutup matematik dersimi fen derslerimi daha sıkı tutup, daha iyi şekilde öğrenip harp okuluna gitmeyi isterdim.** (Mak\_ÖE3)

Görülebileceği gibi öğrenciler, ilköğretimin onlara sunduğu “temel”in zayıf olduğunu ortaya koysalar da, bu temeli ilköğretimin değil, kendilerinin bir ürünü olarak anlamlandırdılar. Örneğin metal bölümünden bir öğrenci elinde sihirli bir değnek olsa eğitim yaşantısında değiştireceği şeyleri, “İlköğretimde düzenli çalışmak işte derslerimi iyi dinlemek iyi çalışmak temelimi iyi atmak” (Met\_ÖE3) biçiminde tanımladı. Benzer biçimde bir diğer öğrenci,

**Yani daha istekli olacağım için, alttan temelimi yaptıktan** sonra gerisinin kolay olduğunu düşünüyorum... Daha fazla çalışır, **iyi bir liseye** girer, oradan iyi bir şekilde. Askeriyeyi çok istiyorum. Oraya giderdim (El/Elo\_ÖE4)

ifadeleriyle, ilköğretimin ve toplumsal koşullarının ona sunduğu “temel”i kendisinin “isteksizliği”nin bir ürünü olarak tanımladı. Ahşap bölümü öğrencilerinden birisi, aşağıda aktarılan anlatısında, “başarısızlığı”nın nedenini ders çalışmaması olarak gördüğünü,

... **Eeee, derse çalışırdım. Daha çok çalışırdım.** Daha iyi daha uzlaşmış yerlere yükselirdim. Yine tabii kararımdan vazgeçmezdim... Aynı okullara değil yani. Bu okulu da seviyorum da, ben ilkokuldayken fazla derse çalışmazdım. Öyle değilim yani. Daha çok derse çalışırdım. Daha çok yüksek puanlar alırdım. OKS'ye tekrar girerdim, benim zamanımda OKS de vardı. Ondan daha yüksek puan alıp daha iyi yerlere gitmeye çalışırdım. Yani öyle olurdu. (Ahşap\_ÖE1)

ifadeleriyle aktarıırken, bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci de,

H11. **Okulumu değiştirdim.** Eeee, da yaşayacağım varsa aslında yaşarım bilmiyorum ama ben bu okula geldiğim için hani mutsuz oldum... **Ortaokula geri dönüp Anadolu lisesini kazanmak için çok çabalardım** (Bil\_ÖK2)

şeklindeki anlatısı ile bir anlamda Anadolu lisesinde değil de meslek lisesinde okumasının nedeninin “çok çabalamamak” olduğunu belirtti. Tüm bu anlatılar, öğrencilerin “temelimiz zayıf” biçiminde ifade ettikleri, eğitimsel açıdan başarısız olduklarına yönelik inançlarını ve “başarısızlık”larının sorumluluğunu kendilerinde gördüklerini ortaya koymanın yanında öğrencilerin meslek lisesinde eğitim alıyor olmaktan dolayı memnuniyetsizliklerini de ortaya koymaktadır. Birçok öğrenci, anlatılarıyla meslek lisesine geçmiş olmaktan dolayı mutlu olmadıklarını çeşitli biçimlerde ifade ettiler.

Her ne kadar öğrencilerin büyük bölümü, eğitimsel başarısızlıklarının sorumluluğunun kendileri olduğunu düşünseler de, az sayıdaki kimi öğrenci, eğitimsel başarısızlıklarını eğitim aldıkları okulların içerisinde yer aldığı semtle ilişkilendirerek, varoшта değil de daha gelişmiş bir semtte eğitim görmek istediklerini dile getirdiler. Bu açıdan bu öğrencilerin, eğitimsel başarısızlıklarını kendilerinin dışındaki koşullarla ilişkili olduklarının fakında olduğu iddia edilebilir:

Ohoooo çok şeyi değiştirdim [gülüyor]. O da bende kalsın. Şimdi çok yani. Kafamda plan o kadar çok ki yani. Sihirli değnek olsa. Eğitimi daha güzel bir okulda okumak, okurdum yani. Hem ilköğretimi hem de liseyi. İlköğretimden liseye kadar. Mesela ilköğretimde şöyle güzel, nasıl desem, **daha düzgün bir okula gitmek isterdim.** Nasıl desem, daha gelişmiş bir şehirdeki okullara gitmek isterdim... Ya başkentteyiz de mesela, başkent in en kötü ilçeleri yani. Nasıl desem. Bir Çankaya, bir Mamak. Çok fark var. **Lisemi de değiştirdim.** Öyle yani. (Mak\_ÖE4)

Diğer yandan bu kapsamdaki kimi anlatılar, eğitimsel başarısızlıklarını kendilerinin dışındaki toplumsal koşullarla ilişkilendirse de kimi öğrencilerin bu bağlamda bile egemen kavrayışlara sahip olduğunu gösterdi:

Hayatımda neyi değiştirdim? Hiç düşünmedim ya. Bilmiyorum valla. Bilmiyom ki. Belki hani ilk başta böyle ilk başta hani bu mahalleye belki düşmeseydim yani mahalleye düşmeseydim başka bir yere gitseydik, peder biraz daha akıllı olsaydı, hani ilk, babam biraz şeymiş. Biraz daha akıllı olsaydı, yani ne bileyim biraz daha böyle düzeyli bir insan hani şey, böyle adam gibi bir yerde yaşasaydık, hani varoş mahallesinde değil de adam gibi bir yerde yaşasaydık belki benim için

daha iyi olurdu. Bu ortamda değil de başka ortamda büyüseydim, belki bu düşünceler olmazdı beynimde. Daha değişik bir insan olabilirdim belki.  
(Mak\_ÖE2)

Yukarıdaki anlatı, öğrencinin yaşadığı semt ve yoksullukla babasının akıllı olup olmaması arasında bir ilişki kurduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencinin egemen başarı kavrayışına sahip olduğuna işaret etmektedir.

Her ne kadar az sayıdaki öğrenciler, eğitimsel başarı ya da başarısızlığın toplumsal koşullarla da ilişkili bir olgu olduğunu ifade etmiş olsa da, öğrenci görüşlerinin tümü dikkate alındığında, öğrencilerin eğitimsel başarı ya da başarısızlıkları meşru gördükleri, dolayısıyla meritokrasi mitini içselleştirdikleri, bir başka anlatımla, öğrencilerin egemen işlevselci söylemlerin meritokrasi özelinde değerlerin yeniden üretiminin başarıya ulaştığı bu bağlamda ifade edilebilir.

Kimi öğrenciler, kendilerinin akademik yetersizliklerinden ötürü sınavla öğrenci alan okullara (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi vb.) gidemediklerini ve bunun yanında genel liselerde bile başarılı olamama kaygısından dolayı meslek liselerinde eğitim almaya karar verdiklerini anlattılar:

Ben ilk OKS işte, OKS'ydi girdiğimiz sınavın adı. Girdim, fazla umutlu değildim. Sınava girdim, çıktım, puanım bayağı düşük geldi. Sonra ben işte, fazla okullarda fazla meslek lisesi falan bilmiyordum. Puanım düşük geldiği için babam işte, annem gil, beni düz liseye yazdırmak istedi. **Ben dedim işte, ben istemedim işte yapamam diye. Bayağı kötüydü derslerim.** Onun için yoksa, onun için gitmedim... Dersler işte, sınıf geçemem filan diyordum... İlköğretimde kalma denen bir şey olmadığı için, onun için biraz rahattım. **Sonra liseyi bitiremem, lise diplomam olsun diye, zorlanırım diye, meslek lisesini tercih ettim... İşte, daha kolay olur dedim.** İşte dersler filan. Ağabeylerimiz filan vardı, duyuyorduk, "meslek lisesi kolay kolay geçilir"... **Ben ders konusunda bayağı kötüydüm, sözel olarak da kötü. Olsa, biraz umut olsa giderdim de işte, olmadığı için, bayağı geldik.** (Met\_ÖE3)

Yukarıdaki anlatıdan da anlaşılacağı gibi, ilköğretimdeki eğitimleri sonucunda kendilerinin "temellerinin" zayıf olduğuna inandırılmış olan öğrenciler, aynı zamanda bu yolla genel liselerde de başarılı olamayacaklarına inandırılmışlardır. Bu anlamda yukarıdaki anlatıdan da görülebileceği gibi, öğrencilerin, genel liseleri her ne kadar merkezi sınavla öğrenci almasalar da, belirli düzeyde akademik yeterlilik gerektiren okullar olarak tanımlayıp, kendilerinin bu yeterliliklere sahip olmadığı için meslek liselerine gittiklerine ilişkin ifadeleri, onların meslek liselerini akademik olmayan okullar olarak tanımladığına işaret etmektedir. Birçok öğrenci anlatısı, bu yöndeki kavrayışı sergiledi. Örneğin yukarıda aktarılan öğrenci



anlatısında öğrencinin “meslek lisesi kolay geçilir” şeklindeki kavrayışı, bu öğrenciyle aynı bölümde öğrenim gören bir başka öğrenci tarafından biraz daha detaylandırılarak şu şekilde açıklandı:

*Kararı ailem okuldan aldığım puan düzeyi seviye düşük olduğu şeyinden, dolayısıyla bir imkânım yoktu. Yeterli puanı alamadım, okulda ders de çalışmadım yani. O yüzden buraya yazılmak zorunda kaldık... Yani şimdi, ilköğretimde eğitim seviyesiyle, düz liseyi karşılayamazdık yani. O yüzden meslek lisesini tercih ettik. Ailem tercih etti... Baktım “düz liseyi okuyamam, zorlanırsanız bu seviyeye” dedik. İlköğretimde aldığım seviyeye. Ders mers oradaki gibi, burada da işlenmiyordu. Onun için burayı tercih ettik... Temelimiz yok daha doğrusu. Temelimiz sağlam değil. Temelimiz sağlam olsaydı biz de burada olmazdık zaten. Biz de bir Anadolu Fen Lisesinde olurduk. (Met\_ÖE1)*

Met\_ÖE1'in yukarıda aktarılan anlatısında, meslek liselerindeki derslerin, genel liselerdeki gibi işlenmediğine ilişkin ifadeleri, ilerleyen bölümlerde daha detaylı tartışılacağı gibi, bir yandan meslek liselerinde, “kültür dersi” olarak adlandırılan, meslek dersi dışında kalan ve diğer lise türlerindeki derslerle ortak olan derslerin müfredat içerisindeki ağırlığının az olması ile ilişkilidir. Bir diğer anlatımla, öğrenciler, meslek liselerinde, genel lise müfredatları ile ortak olan derslerin sayısal olarak az olduğunu, buna karşın bu okullarda yoğun olarak uygulamaya dayalı mesleki derslerin olduğuna işaret etmektedir. Bu ifadeler aynı zamanda, meslek liselerindeki, genel liselerle ortak olan derslerin de genel liselerdeki gibi işlenmediğini, bir başka anlatımla, teorik dersler olarak nitelendirilebilecek bu derslerin, meslek liselerinde sayısal olarak az olmasının yanında, öğrencilere yüzeysel olarak aktarıldığına da işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin kafa/kol emeği ayrımına (zihinsel emek/fiziksel emek) içkin olan teori ile pratik arasındaki ayrım bağlamında, akademik liseler ile genel liseleri kafa emeği ya da teori ile ve meslek liselerini de kol emeği ya da pratikle ilişkilendirdikleri iddia edilebilir.

Meslek lisesinde eğitim almasına yol açan süreci anlatan bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci (Bil\_ÖK3) de, anlatısında, bir yandan ailesinin kendi eğitimi ile ilgisizliğini ifade ederken, o da akademik açıdan başarısız olduğuna yönelik inancının kendisini meslek lisesine yönelttiğini belirtti:

*Hiç konuşmadım. Hiçbir şey paylaşmadım. Çünkü normal annem ilkokul mezunu öyle pek fazla bir şey yapmaz. Biz kendimiz başardık, çabaladık diyelim. Buraya geldiğimde ben okulun ilk günüyü. Pazartesi günüyü. Okulun ilk günü yazıldım normal babam çalıştığından, başka bir mahalleden biri getirdi yazdırdı hatta. Aynı mahalleden okuyan biri var yani... Beni buraya getiren hiç bir şeydi. Normal o geliyordu bende geldim. Yoksa okumayacaktım... **Düz liseye gidemezdim çünkü normal kültürel derslerim iyi değil.** Yani iyi olurdu da iyi değil. Öyle*

deyim... **Ben kültürel dersleri sevmediğimden meslek lisesine geldim.** Öyle deyim. (Bil\_ÖK3)

Bu kız öğrencinin yukarıdaki ifadeleri, öğrencilerin ilköğretim sonunda bile teori ve pratik arasında bir ayrıma gittiklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Bil\_ÖK3'ün "kültürel dersler" ifadesi, meslek lisesindeki öğrencilerin okullarındaki meslek dersleri ile ilgili olmayan ve bu anlamda uygulamaya yönelik olmayan teorik dersleri "kültür dersleri" olarak ikincilleştirdiklerini de gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin akademik açıdan kendilerinin yetersizliklerine ilişkin inşa edilmiş inançlarıyla ilişkilendirilebilecek biçimde kimi öğrenciler de, genel lise eğitimlerine devam etseler ve bu okullarda eğitimlerini başarı ile tamamlasalar bile yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olacaklarını ifade ettiler. Öğrenciler, böyle bir durumda karşı karşıya kalacakları işsizlik riskinden ötürü, kısa yoldan çalışma yaşamına atılabilmek için meslek liselerine yöneldiklerini belirttiler. Örneğin bir metal bölümü öğrencisinin aşağıdaki anlatısı, bir yandan akademik açıdan yetersizlik inancının, diğer yandan da işsiz kalma kaygısının öğrencilerin eğitimlerine ilişkin kararlarını nasıl şekillendirdiğinin iyi bir örneğini sunmaktadır:

Ben sınava girdim işte, sınavda barajı geçemediğim için tabii buraya geldim. **Burada en azından bir meslek öğreniriz, Yani okumasak bile bir mesleğimiz olur elimizde dedik, boş gezmeyiz...** Yani hem ailem söyledi. Hem de ben düşündüm, yani çok gezen var ortalıkta işsiz, işsiz kalmayalım dedim. Meslek lisesine geldim. Puanım da yetmediği için. Puanım yetseydi düz liseye gidip, polis veya memur, ondan sonra ne bileyim, doktor, avukat falan olabilirdik yani. Puan yetmediğinden dolayı, biraz da işte nasıl diyim? **Yani zekâ fazlalığı olması lazım.** Yani, şeyin olmadıktan sonra, **yani kafan fazla çalışmadıktan sonra... Temel olmadığından dolayı olmuyor artık...** Duyduğum kadarıyla düz liseye gitsem, sınav mınav, geçme meçme. Dershaneye gitmen lazım düz liseye gittiğinde. Dershane, dershane olmadı mı, sınavları geçmen için çok çalışman lazım... **Meslek lisesinde en azından dershaneye gitmesen bile, meslek lisesi olduğu için işsiz kalmazsın.** Onun için düşündüm yani. (Met\_ÖE2)

Yukarıda sunulan anlatı, bizzat işsizlik olgusunun öğrencilerin eğitimsel kararlarında ne kadar etkili olabileceğini de gösterir niteliktedir. Ayrıca öğrencinin, genel liseye giden öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında başarılı olabilmek için dershaneye gitmeleri gerektiğine yönelik ifadeleri irdelendiğinde, bir anlamda bu öğrencinin kendisinin dershaneye gidecek maddi olanakları olmadığını ima ettiği ve dolayısıyla bu durumun da onun eğitimsel karar alma süreçlerinde etkili olduğu belirtilebilir. Bir başka anlatımla, öğrenciler için meslek kazanmanın en ucuz yolu, meslek lisesine girmek olarak düşünülmektedir. Zira öğrenciler, aksi durumda her aşamasında

para ve çaba gerektiren bir süreci başarmak zorunda kalacaklarının farkındadırlar. Diğer yandan bu öğrencinin anlatısı da yukarıda ifadeleri aktarılan diğer öğrenciler gibi, meritokratik söylemleri ve onunla yakından ilişkili olarak, temelinde insan sermayesi kuramının argümanlarının bulunduğu bir söylemi, içselleştirerek kendi eğitimsel “başarısızlığı”nın sorumluluğunu yalnızca kendisi olarak kavradığını göstermektedir. Aşağıda sunulan anlatılar da, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında işsiz kalma kaygılarının, onları mesleki eğitime yönelttiğine ilişkin örnekler olarak okunabilir:

Yoktu o kadar seçenek... Seçenek değil, elimdeki tek seçenekler düz lise ya da meslek lisesi... **Lise bittiğinde, elinde en azından bir mesleği olur, bileziğini koluna takar gibisinden... Düz lise mezunu olsam, herhangi bir iş bulmam olanağı kolay olmayacaktı, meslek lisesi daha kolay olduğu için.** (E1/E1o\_ÖE4)

... Biz tercih yapıyorduk işte, liseler arasında. İşte “şunlar şunları yazın” demişlerdi bize. Biz de burada değildik, İzmir’deydik. Biz de yazamadık. Sonradan baktık işte “geç kaldınız” dediler tercihte. Biz de “ne yapmamız gerekiyor falan” dedik. Onlar da dedi işte “başka okullara da yazılmışlardır” dedi, “kontenjanı da doludur” dediler. Biz de dedik “birkaç yere soralım” dedik. Şeye gittik Cebeci kız meslek lisesine gittik, Zübeyde Hanım kız meslek lisesine falan. Mesleğe gidip şey istedim. Kuaförlük okumayı istedim. O bölümü okumak istedim... Düz liseyi, şey dediler bana. **Hani “dört yıllık okuduktan sonra elinde hiçbir mesleğin olamaz” dediler bana...** İşte çevremdekiler falan... Akrabalarım. Arkadaşlarımın çoğu da mesleğe gitti. **Elimde bir mesleğim olsun dedim.** (Ahşap\_ÖK4)

Kimi öğrencilerin ifadeleri ise, merkezi sınavlar yolu ile ortaöğretim seviyesinde öğrencilerin farklı okul türlerinde ayrıştırılmasına yönelik resmi uygulamanın haricinde, gayri resmi kimi uygulamaların da varlığını ortaya koydu. Öğrencilerin bir bölümü, kayıt olmak için gittikleri genel liselerde, akademik başarısızlıkları gerekçe gösterilerek ya da kendilerinden istenen okula kayıt parasını veremedikleri için bu okullara alınmadıklarını ve dolayısıyla mecburen meslek lisesine geldiklerini ifade ettiler:

Şeye girdim. O zamanlar OKS vardı. OKS sınavına girdim. O sınavdan niyeyse o zamanki psikolojim herhalde. 25 dakikada çıktım. Kötü bir sonuç aldım. 198 puan aldım. Diploma notum da kötüydü. İşte hiç düz liseler falan kabul etmedi. Gittik çok lise gezdik. Kabul etmedi. **Notlarım zayıf olduğu için. OKS puanım düşüktü... Benim niyetim aslında düz liseydi... Ailemin niyeti de hani puanlarımı artık görünce düz lisenin kabul etmeyeceğini anladılar.** Bari dediler **“meslek lisesine verelim, mesleği olsun”** dediler. Neyse işte bu okula geldik... Saime kadına en yakın bir tane kız meslek lisesi var. Bizim evimize çok yakındı. Erkekler de gidiyor gerçi o liseye. Oraya gittik, orası da kabul etmedi. “Not puanı çok düşük falan” dedi işte. Bizim de bu okuduğum okulda bir akrabamız vardı, muhasebeci. İşte onun yardımıyla bu okul kabul etti. Buraya yazıldık. (Mak\_ÖE4)

Ya ben normalde Aydınlıkçevler’e gidecektim, düz liseye. **Oraya da puanım yetmeyince...** Orda bize yakın bir servis geçiyordu. Onunla gidip gelecektim.

**Hem puanım yetmedi. Hem de sokaktan dolayı, bizim o çevreninkini almıyormuş. Ondan dolayı gidemedim...** Ya ben, babam gil de şey yapmıştı zaten. **Elinde mesleğin olsun diye.** Benim okumaya niyetim yoktu liseyi, onlar da öyle dedi... O da bildiği için dedi zaten geçemeyeceğimi. (Met\_ÖE4)

**Önümde bir sürü seçenek yoktu. Önümde sadece bura vardı.** Notlarım düşüktü. İşte diploma notum düşüktü... Hani annem güzel bir okul okusun. Okuduğu okul, hani lise mezunu olsa bile, şu liseden mezunum desin diye, güzel okullara götürdü. Onlar da kabul etmedi. **Bura da zar zor aldı... Puanla alıyorlar. Bir de para istiyorlar. Mesela Gülveren Lisesi 500 milyon para istedi. 500-600 milyon para istedi. Onu da peder kavga yaptı. Bura bile 300 milyon para istedi. 300-350 milyon para istedi. Burayla da kavga yaptı. Zor zar bura aldı işte. Biraz da devletin şeyi var. Hani bu bizim meslek lisesinde sürünmemizin, devletin şeyi var. Meslek lisesinin böyle kötü olmasının devletin suçu var.** (Mak\_ÖE2)

Gerek Met\_ÖE4'ün, gerekse Mak\_ÖE2'nin yukarıda aktarılan ifadeleri, öğrencilerin ilköğretim sonrasında farklı okul türlerinde ayrıştırılmasına ilişkin resmi ve yasal olmayan uygulamaları ortaya koymaktadır. Genel liselerin puana göre öğrenci alması yasal olmadığı halde, her iki öğrenci de kaydolmak için gittikleri okulların puanları gerekçe gösterilerek onları reddettiğini ifade ederken, özellikle Mak\_ÖE2'nin ifadeleri ise, kayıt parası adı altında öğrencilerin sınıfsal olarak birbirinden ayrıştırılmasını ortaya koymaktadır.

### **Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerin Belirlenme Süreci: “Kanadı Kırık” Öğrencilerin “Harcanması”**

Öğrencilerin ilköğretim sonrasında geldikleri Umut Endüstri Meslek lisesinde, eğitim görecekleri mesleki alanlara ilişkin “bölüm tercihleri”nden bahsetmenin olanaklı olmadığı da yine öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldı. Öğrencilerin anlatıları topluca değerlendirildiğinde, küçük bir öğrenci kitlesinin dışında kalan öğrencilerin büyük bölümünün bölümlerini tercih etmedikleri, okuldaki akademik başarı kriteri olarak değerlendirilen ders ortalaması ve ilköğretim sonunda yapılan merkezi sınav sonucuna bakılarak, okul idaresinin öğrencileri farklı mesleki bölümlere kayıt ettiği anlaşıldı.

Kimi öğrenciler, dokuzuncu sınıf sonunda not ortalamaları düşük olduğu için, devam edecekleri bölümlerin kendi istek ya da görüşleri dışında belirlendiğini ifade ettiler. Örneğin metal bölümü öğrencilerinden birisi, hiç tercih etmediği halde, not ortalamasına bağlı olarak, kaydının metal bölümüne yapıldığını anlatırken, memnuniyetsizliğini de ifade etti:

Bölüm seçmem, **ben hiç yazmadıydım metal bölümünü.** Ahşap falan hiçbir şey yazmadım. Puan seviyesine göre aktarıyorlarmış... Ona göre şey yapıyorlarmış. Ben başka bölümler yazdım... Hiç istemediğim bölüme gittim. Öyle oldu... **Bu alanla ilgili hiçbir niyetim yoktu. Kalifiye eleman olmak da istemiyordum.**

**Kim istemez ki devlet dairesinde çalışmayı. Kalifiye eleman, kim kaynak dumanı yutacak. Hiç istemediğimiz bir bölüme seçildik.** (Met\_ÖE1)

Makine bölümünden bir öğrenci ise, bölüm tercihi yaptığını, ancak kendisinin bu bölüme kayıt edilmesinin kendisinin bu bölüme yönelik ilgi, istek ya da kabiliyeti ile ilgisi olmadığını anlattı:

Bölümüm rast gele çıktı işte. İlk, birinci sınıfta aldığım puana göre şey yapıyordun. Bölüm seçiyordun. **İlk işte aldığım puan hangisine tutarsa işte.** En yüksek bilgisayar koymuşlar, elektrik koymuşlar. En düşük metaldi. Ondan sonra makine filan vardı. Makineyi yazak dedik. Makine çıktı... Hani bölüm hakkında hiçbir bilgim yoktu yoksa (Mak\_ÖE2);

Kimi öğrenciler ise, yine yukarıdaki öğrenci anlatılarına paralel biçimde hiç tanımadıkları ya da daha önceden yeteneklerinin ya da ilgilerinin olup olmadığını bilmedikleri mesleki bölümlere, diğer öğrencilerin aksine bu sefer not ortalamalarının yüksek olmasından dolayı seçtiklerini ifade ettiler. Örneğin bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci, dokuzuncu sınıf sonundaki not ortalamasının 3,97 olduğunu, bu nedenle bilgisayar bölümüne seçildiğini ifade ederken, okulunda web tasarımı eğitimi verilen bilgisayar bölümünün bu eğitimi verdiğini bile bilmediğini şu şekilde vurguladı:

Aklımdaki hani ben yine bir okurum diyordum yani. **Bir bilgisayar bölümü olarak normal bir bilgisayar zannediyorum. Hani böyle bölümleri olmuş işte web tasarım şöyle bölümlere ayrılmış diye hiç bilmiyordum yani. Direkt bilgisayar olarak ben okuyacam, çıkacam zannediyordum.** (Bil\_ÖK1)

Yukarıdaki anlatıdan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin çok büyük bölümü, öğrenim gördükleri bölümler hakkında daha önceden herhangi bir bilgi ya da deneyime sahip olmadıklarını belirterek, bir anlamda okul “tercihi” sürecinden bahsedilemeyeceği gibi, bölüm “tercihi”nden de bahsedilemeyeceğini ortaya koydular.

Öğrencilerin anlatıları arasında özellikle bir kız öğrencinin aşağıda aktarılan ifadeleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ve bölümlerin belirlenmesinde öğrencilerin ne kadar az söz sahibi olduğunu ortaya koymaktadır:

İşte buraya geldim yazıldım, okudum bir sene, düz okudum önce. **Derslerimin puanım düşüktü,** sonra şey yaptılar işte meslek. **Ben sanat ve tasarım istedim, bilgisayar okumak istedim. Ona da puanım yetmedi. Tercihlere ben ahşap bölümünü yazmadım. Puanım düşük diye beni oraya yazdılar.** Sonra annemle falan geldik. Müdürle konuştuk, ısrar ettik. Annem de konuştu, ben ağladım sinirimden. Dedim, “ben o bölümü okumak istemiyorum” dedim. Annem de “okutmayacam” dedi. Müdür bize dedi ki, **“tamam o zaman, okutma. Kızının kaydını al, çık”** dedi “dışarı”, ben dedim ki **“inat okuyacam”** dedim. O bölümü okudum şimdi. Öyle... Ben okumayacağım falan diyordum. Hani liseyi bitireyim

ben mobilyacı olmayacam falan diyordum. Çok dalga geçiyorlardı “mobilyacı mı olacan” diye. (Ahşap\_ÖK4)

Öğrencilerin büyük bölümünün, öğrenim gördükleri bölümlerin belirlenmesi sürecinde kendilerinin yok denecek kadar az rolü olduğuna yönelik ifadeleri ve bölümlerin belirlenmesinin bir anlamda okul idaresinin inisiyatifinde olduğuna yönelik yanıtları üzerine, okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşmede, okul müdürüne öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin belirlenmesi sürecine ilişkin sorular yöneltildi. Bu sorulara yönelik okul müdürünün yanıtları aşağıda sunulmuştur:

Alan seçimindeki şeylerde bir kez biliyorsunuz. **Bu çocukların not ortalamasına göre istedikleri tercihler, orada kendi tercihlerini seçebiliyorlar çocuklar. Ama onun dışında aldığı, yani aldığı notlara göre gidiyorlar ya...** Ya tabii ki rehberlik servisi, bizim okulda da olsun, diğer okullarda da olsun rehberlik servisleri çalışıyor. **Ama Türkiye genelinde çalıştığına inanmıyorum.** Yani inanmıyorum. Yani benim okulum için söylemeyeyim ben. Bu konu gerçekten üzerinde durulması gereken bir konu. Hatta bu alan seçimi sadece endüstri meslek lisesine gelene kadar değil, daha öncesinden başlayarak... **Yönlendirmelerin iyi yapılması gerekiyor...** Bize yapılan yönlendirmeler şu şekilde... **Mesela çocuk ilköğretimde oldukça geri, diyor “bu çocuğun yeri sanat okuludur”...** Ben mesela sanat okuluna girerken sınavla gitmiştim. Ama şimdi öyle değil ki. **İlköğretimin en geri seviyesindeki çocuklar. Rehberlik servisi diyor “sanat okuluna gidecek”. Şimdi seviye düşüyor. Zaten oradaki problemlili çocuklar bilmem neli çocuklar genellikle bize geliyor.** Yani bu hep birbirine bağlı. Bu sekiz yıllık temel eğitim olayı, endüstri meslek liselerine, bunu siyasi olarak söylemiyorum. Tamam mı? Bu kesinlikle doğru. Yani oradaki yapılan olay yanlış. Tamam mı? Bugün al en solcusunu da otuttur. Şurada konuşalım. Kesinlikle imam hatiplerin önünü kapatacağız diye sanat okullarına şey vurdular. Bu çok yanlış. (Okul Müdürü)

Görüldüğü gibi okul müdürü, bir anlamda öğrencilerin bölümler arasındaki tercih yapma olanaklarının, not ortalamalarının sınırları içerisinde olduğunu, diğer yandan rehberlik servisinin ise bu anlamda işini iyi yapamadığını ifade etti. Aynı zamanda okul müdürünün yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, ona göre rehberlik servisleri yalnızca mesleki teknik ortaöğretim içerisinde öğrencilerin bölüm seçimi noktasında değil, ilköğretim süresince de yeterince çalışmadıkları için, bütün “problemlili” ve “geri” öğrenciler meslek lisesine yönelmekteydi. Bu noktada okulun rehber öğretmeni ile de görüşülmesine karar verildi. Rehber öğretmene, öğrencilerin bölümlerinin belirlenmesi sürecinde kendilerinin oynadığı rol kapsamında çeşitli sorular yöneltildi. Rehber öğretmen, öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlerin belirlenmesine ilişkin yasal mevzuatı ve aynı zamanda okuldaki uygulamaları aktarırken, iki yıl öncesine kadar uygulanan, ancak son iki yıldır uygulanmayan yönlendirmeyi şu şekilde açıkladı:

İki yıldır biz bu işin içerisinde az da olsa kaldık, ama iki yıldır yasal olarak yokuz. Şimdi nasıl oluyor bu iş? Daha çok olmamız gerekirken niye şimdi hiç yokuz?... Şimdi yanılmıyorsam iki yıl önce, geçen yıl da biz yoktuk bu işin içerisinde, ondan önceki yıl da sanırım yoktuk. Bu yıl da olmayacağız. **Yüzde otuz, ilköğretim başarı puanı. Yani diploma notu, ilköğretimdeki diploma notu. Yüzde elli, dokuzuncu sınıf, lise birinci sınıftaki başarı ortalaması. Toplam yüzde seksen. Kalan yüzde yirmisi de çocuğun seçeceği bölüme karar vermede göz önüne alınacak ölçüt olarak. Kalan yüzde yirmisinin de üçe tam bölemiyoruz yüzde yirmiyi. Hadi ortalama yüzde yedi diyelim gene biz. Yüzde yedisi, tanıtım ve yönlendirme dersi vardır. Bölümleri tanıtan bir dersti. Bu yok şu anda. Niye yok bilmiyorum. Tanıtım ve yönlendirme gibi bir ders kaldırılır mı? Çocuklara bölümleri tanıtıyorsun, sunumlar yapıyorsun. Bu işle görevlendirilmiş öğretmen arkadaşlar var, bu ders yok. Yüzde yedisi bu, yüzde yedisi, sınıf ve rehber öğretmeni, yüzde yedisi de okul rehberlik servisi.** Şimdi biz bu işin içindeyiz...

Görüldüğü gibi, okul müdürünün bir anlamda yeterince çalışmadıklarını ifade ettiği rehber öğretmen, aslında rehberlik servisinin öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlerin belirlenmesindeki söz hakkının iki yıl öncesine kadar toplamda yüzde yedi gibi yok denecek kadar az olduğunu, bu süreçte temel olarak etkili olan kriterlerin akademik başarının bir göstergesi olarak kullanılan öğrencilerin ilköğretim sonunda girilen merkezi sınavlarda aldıkları dereceler ve dokuzuncu sınıftaki not ortalamaları olduğunu belirtti. Ancak yukarıda aktarılan ifadelerinden de anlaşılacağı gibi Rehber öğretmen, son iki yıldır kendilerinin öğrencilerin bölümlerinin belirlenmesi sürecindeki bu yok denecek kadar az olan etkilerinin de kalmadığını ifade etti:

**Şu anda emin olmamakla birlikte, sanırım tamamında akademik ortalamasına bağlı olarak kararlaştırılıyor.** Ha bu arada, hani öğrenci, ha şey de var. **Bölümlerdeki öğrenci sayıları, öğrenci mevcutları göz önünde bulunularak dengeli bir dağıtım yapılmak isteniyor.** Böyle bir şey olabilir mi? **Bu resmen bireyi harcamak demek bence. Yani öğrencinin estetik becerileri, potansiyel olarak daha fazla mevcutsa, ortaya koyduğu bir tarafı varsa, bunu gözleme fırsatımızı da yok aynı zamanda dokuzuncu sınıfta...** Ya işte bölümde öğrenci sayısı azalmışsa söz gelimi, oraya biraz daha gönderelim ki bölüm kapanmasın gibi bir mantalite. Ha uygulayıcı açısından da sağlam bir neden olabilir. Bu bakımdan oda diyecektir ki "o zaman beni de aştı" diyecektir, diye karşı koyacaktır. Bölüm kapatacak ama olan kime oluyor? Oluyorsa öğrenciye olan bu noktada. Ha şimdi bana öğrenci velisi gelir de "ben çocuğumu hangi bölümde okutayım" dediği zaman şimdi biz kafadan bir şey söyleyebilir miyiz ona? Çocuğunu tanıımıyorsan ben ne diyebilirim ki sana, seni tanıımıyorsam ne diyebilirim ben sana. Sen tam zurnanın zırt dediği yerde çıkıp gelmişsin. Ben sizi tanıımıyorum, sizin koşullarınızı bilmiyorum. Kaldı ki, bir rehber öğretmen buradaki 300 küsur öğrencinin dokuzuncu sınıf öğrencisinin nereye gideceğine sağlıklı karar veremez...

Yukarıdaki ifadeler dikkatlice irdelendiğinde, öğrencilerin bölüm seçiminde öğrencilerin ilgi, beceri ya da isteklerinin bölümlerin belirlenmesinde hiç dikkate alınmadığını açık biçimde görülebilir. Ayrıca rehber öğretmenin dokuzuncu sınıf sonunda öğrencilerin estetik becerileri ya da mesleki ilgi ve

kabiliyetlerini anlamalarının olanaksız olduğuna yönelik ifadeleri dikkat çekicidir. Diğer yandan rehber öğretmenin yukarıdaki ifadeleri, kimi durumlarda not ortalaması biçimindeki nicel kriterlerin bile göz ardı edilerek, öğrencilerin bölümlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin tercih etmemesi nedeniyle kapatılma tehlikesi yaşayan bölümlerin kapatılmaması gibi gerekçelerin etkili olabildiğini ortaya koydu. Rehber öğretmenin bu ifadelerinin işaret ettiği bölümdeki öğretmenlerin bu konudaki görüşleri de bu bağlamda anlam kazandı. Bu anlamda özellikle öğrenci sayısı az olduğu için kapatılma tehlikesi bulunan ve okulun bölümler arasında öğrenci sayısı az olan bölümlerinden birisi olan ahşap bölümü öğretmene, öğrencilerin bölümlerinin belirlenme sürecine ilişkin soru yöneltildi. Ahşap bölümü öğretmenin (M\_Ahşap\_E) aşağıda aktarılan anlatısı, rehber öğretmenin ilgili ifadelerini destekledi. Ahşap bölümü öğretmeni, ahşap bölümünde öğrenim görmeye zorlandığına yönelik anlatısı daha önceden aktarılmış olan kendi bölümündeki bir kız öğrencinin (Ahşap\_ÖK4) yaşadıklarına atıf yaparak, öğrencilerin ahşap bölümüne bir anlamda zorla kayıt ettirildiklerini çünkü ahşap bölümünün öğrenci almaması durumunda kapatılma tehlikesi yaşadığını şu şekilde anlattı:

Kötü bir deneyim yani. Bu kızlar istemeyerek geldiler. “Biz bu bölümü bırakcaz” diye ilk birkaç hafta geldiler. **Ama ailenin diretecek hali yok. Çocuğun da diretecek hali yoktu.** Niye? Çünkü bu çocuk çok zor geçmiş. Yani dokuzuncu sınıf zar zor atlamış. **Bölüm seçmek gibi bir şansı yok. Bizim bu bölümlerin de öğrenci ihtiyacı var. Gelmese bölüm kapanacak yani. Bir sene öğrenci alamadık. İkinci sene de öğrenci alma, e üçüncü sene de alamadığın zaman kitle git.** Ha benim için önemli değil. Kitlensin gitsin. Benim zaten hani hizmetim de dolmuş, bilmem ne olmuş. Ama okul ve idare bunun bölümler de kapanmasın diye **bu tür kanadı kırık diyeyim bari diretemeyecek öğrenciye** de [masaya vuruyor] şu bölüme gitmek durumundasın. **İstemeyerek geldiler ve istemeyerek de mezun olacaklar buradan...**

Yukarıdaki ifadeleriyle bu öğretmen, bir anlamda hem rehber öğretmenin, hem de Ahşap\_ÖK4’ün ifadelerini doğrulayarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin belirlenmesinde ne öğrencilerin ilgi, istek ve becerilerinin ne de onların başarı düzeylerinin çok da geçerli olmadığını ve bir anlamda bu süreçte “kanadı kırık” ve “diretecek gücü olmayan öğrenciler” in “harcanması” sürecine dolaylı da olsa kendisinin de bir şekilde dâhil olduğunu ortaya koymuş oldu. Öğretmenin “kanadı kırık” ve “diretecek gücü olmayan” ifadeleri, bir anlamda öğrencilerin sınıfsal ve kültürel dezavantajlarına yapılan bir vurgu olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıfsal ve kültürel dezavantajlarının,



yalnızca onların endüstri meslek lisesine yönelişlerini değil, aynı zamanda bu okul içerisindeki bölüm seçmelerine ve diğer eğitimsel süreçleri olumsuz etkilediğini göstermektedir. Diğer yandan bu bulgular, bir açıdan eğitim kurumlarının görece özerk alanlar da olabildiklerine ilişkin bir örnek olarak da değerlendirilebilir. Nitekim yukarıdaki anlatılardan da görülebileceği gibi, okul içerisindeki mikro süreçler, yasal zeminin dışında tamamen öğretmenlerin çıkarları ve bu çıkarlar arasında denge kurmaya çalışan ve aynı zamanda kendisinin de çıkarlarını bu bağlamda sağlamaya çalışan okul idaresi tarafından değiştirilebilmektedir.

Öğrencilerin, akademik açıdan başarısız olduklarına ilişkin inançları, bir yandan onların meslek lisesine yönelişlerine neden olurken, aynı zamanda akademik başarı kriteri olarak değerlendirilen not ortalaması vb. kriterler üzerinden öğrencilerin meslek lisesi içerisinde eğitim görecekları bölümlerin belirlendiği görülmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin akademik açıdan başarısızlıklarına ilişkin inançlarının nedenlerinin biraz daha irdelenmesi anlamlı olacaktır. Eşitsiz toplumsal koşullara sahip bireylerin akademik yeteneklerinin, bireylerin içerisinde olduğu eşitsiz koşulların göz ardı edilerek salt eğitim süreçleri içerisindeki nicel kriterler (not, sınavlardan alınan dereceler vb.) vb. yolu ile değerlendirilmesinin sorunlu olduğu, bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin, özellikle ilköğretim deneyimlerine ilişkin ulaşılan bulgulardan da anlaşılabilir. Diğer yandan araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin her ne kadar kendilerinin genel liselerde başarılı olamayacaklarını düşünseler de, tüm toplumsal koşullar göz ardı edilip yalnızca not ortalaması dikkate alındığında bile iddia ettikleri kadar başarısız olmadıklarını ortaya koymuştur. Çizelge 38'de öğrencilerin ilköğretim sonundaki not ortalamalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

### Çizelge 38. Öğrencilerin İlköğretim Mezuniyet Notu Ortalamaları

Değişken	f	%
5-4,1 arası	14	14,7
4-3,1 arası	48	50,6
3-2,1 arası	31	32,6
2,00	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin yarısından fazlasının (%50,6) ilköğretim mezuniyet not ortalamasının 4 ile 3,1 arasında olduğu, ayrıca öğrencilerin %14,7'sinin de

oldukça başarılı sayılabilecek biçimde not ortalamasının 4,1 ile 5 arasında olduğu Çizelge 38'den anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile öğrencilerin %65,3'ünün not ortalaması "iyi" ve "pekiyi" sınıflandırmasına girebilecek ortalamalardan oluşmaktadır. Her ne kadar öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin yorumların not ortalaması örneğinde olduğu gibi nicel değişkenler üzerinden yapılması, bu nicel değişkenleri şekillendiren eşitsiz toplumsal koşulları göz ardı ettiği ve perdelediği ölçüde sorunlu olsalar da, Çizelge 38'de sunulan bulgular, öğrencilerin kendilerinin akademik açıdan başarısız olduklarına ilişkin inançlarının, inşa edilmiş ya da öğrenilmiş olduğuna yönelik bir yorumu olanaklı kılmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin bu yöndeki inanış ya da algılarının nasıl inşa edildiğine yönelik bir sorgulamanın yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin ilköğretim sonrasında endüstri meslek lisesine yönelişlerine ilişkin daha önceki bulguların da gösterdiği gibi, kimi durumlarda ilköğretim öğretmenleri bu süreçte önemli bir rol oynamışlardır. Diğer yandan belirgin olarak yakın aile çevresinin ve ebeveynlerin de öğrencilerin akademik yetersizlik yönündeki inançları edinmesinde etkili oldukları ifade edilebilir. Ahşap bölümü öğrencilerinden birisinin ifadeleri bu anlamda ilgi çekicidir:

Ya ben okulu, bir çalıştım... Okul şeyini, aklımdan geçmiyordu. Dedim, "bitirdim" dedim "çalışacam". Çalışınca anladım okulun değerini. Mesela ezildik. Ben çok ezildim. Onun için dedim, "beni okula" gönder. Annem istiyordu, isteği vardı biz istemiyorduk. Benle kardeşim istemiyorduk. İsteği çoktu. Kızdı, mızdı. O zaman dedik "okula gidersek, beni düz liseye yazdırın"... Akrabalar vardı yakındı. Dedi ki, "mesleğe gönder" dedi. "Düzde yapamazlar". Biz inat ettik. "Yok" dedi, mesleğe yazdırdı annem. "Tamam" dedik. Yazıldık... **"Elinde mesleğin olsun"** dedi. **"Düzde bir şey yapaman"**. Düzde bir şey yapaman da, nasıl deyim mesela deyim, atıyorum mesleği bitirdik, düze gitsek, düz liseyi de bitiririz ama önümüzde bir şey yok... Annem okumamızı çok istiyordu mesela büyük yerlere girmemizi çok istiyordu ama o zaman şey, ne bilim yani, **baskı biraz da çevreden bilgi aldığı için dedi "yapamazlar düzde". Mesleğe gönderdi, gittik. Mesleğe başladık** (Ahşap\_ÖE2).

Görüldüğü gibi, küçük yaşlardan itibaren çöp toplamak da dâhil olmak üzere birçok işte çalışmış olan Ahşap\_ÖE2, meslek lisesine geçiş sürecinin temel nedeninin, annesinin, kendisinin genel liselerde başarısız olacağına yönelik inancı olduğunu dile getirdi. Bu anlamda öğrencilerin ailelerinin ve yakın aile çevresinin öğrencilerin "akademik başarısızlıklarına" ilişkin düşüncelerini çocuklarına yansıtarak, onların akademik başarısızlık algısını/inancını inşa edişleri sürecinde önemli rol oynadıkları ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin, velilerinin ortaöğrenimleri süresince öğrenimlerine yönelik

tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulguların sunulduğu Çizelge 39'un irdelenmesi anlamlı olacaktır.

**Çizelge 39. Öğrencilerin, Ailelerinin Kendi Eğitimlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Üniversite eğitiminin önemine inanmadıkları için, bir an önce liseyi bitirip bir iş bulmam yönünde bir tutum takınıyorlar.	15	15,8
Üniversite eğitimini önemsemekle birlikte, ekonomik açıdan onlara yük olmamam ya da onlara yardım edebilmem amacı ile bir an önce liseyi bitirip bir işte çalışmamı istiyorlar.	12	12,6
Üniversiteye devam etmemi isteseler de bana bu konuda yalnızca psikolojik destekte bulunabiliyorlar.	20	21,1
Üniversiteye devam etmem için bana psikolojik desteğin yanı sıra derslane/özel ders vb. olanaklar sunarak destekte bulunuyorlar.	26	27,4
Üniversiteye gitmemi istiyorlar, ancak benim başaramayacağımı düşündükleri için beni bir işte çalışmaya yönlendiriyorlar.	7	7,4
Üniversiteye gitmeyip aile mesleğini sürdürmemi istiyorlar.	1	1,1
Liseyi bitirdikten sonra eğitim almamı ya da herhangi bir işte çalışmamı istemiyorlar.	3	3,2
Diğer	9	9,5
Yanıt vermeyen	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 39'dan, öğrencilerin ailelerinin kendilerinin eğitimlerine yönelik tutumlarına ilişkin olarak en fazla (%27,4), "Üniversiteye devam etmem için bana psikolojik desteğin yanı sıra derslane/özel ders vb. olanaklar sunarak destekte bulunuyorlar" şeklindeki seçeneği işaretledikleri anlaşılmaktadır. Bu anlamda velilerin %27,4'ünün çocuklarının yükseköğretime gitmeleri için onlara destek oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan ilgili sorudaki "Üniversite eğitiminin önemine inanmadıkları için, bir an önce liseyi bitirip bir iş bulmam yönünde bir tutum takınıyorlar"; "Üniversite eğitimini önemsemekle birlikte, ekonomik açıdan onlara yük olmamam ya da onlara yardım edebilmem amacı ile bir an önce liseyi bitirip bir işte çalışmamı istiyorlar"; "Üniversiteye gitmemi istiyorlar, ancak benim başaramayacağımı düşündükleri için beni bir işte çalışmaya yönlendiriyorlar", "Üniversiteye gitmeyip aile mesleğini sürdürmemi istiyorlar" ve "Liseyi bitirdikten sonra eğitim almamı ya da herhangi bir işte çalışmamı istemiyorlar" şeklindeki seçeneklerin ortak yanı, velilerin çocuklarının ortaöğrenimlerinden sonra yükseköğretime devam etmelerini çeşitli sebeplerle istememeleridir. Çizelge 39'daki bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde, velilerin %40,1'inin, çocuklarının eğitimlerine ortaöğretim sonrasında devam etmelerini istemedikleri ve bir anlamda bu isteklerini çocuklarına çeşitli şekilde aktardıkları ifade edilebilir. Aynı zamanda velilerin %21,1'inin de, maddi olanaksızlıklardan ötürü çocuklarının yükseköğretime devam etmelerini isteseler de, bu kapsamda onlara maddi bir

olanak sunamadıkları anlaşılmıştır. Bu bulgular, velilerin, çocuklarının küçüklüğünde onların eğitim geleceklerine ilişkin beklentilerine yönelik yapılan bulguları da desteklemektedir. Velilerin çocuklarının endüstri meslek lisesine geçiş süreçlerine ilişkin anlatıları da yine onların büyük oranda çocuklarının kısa yoldan bir meslek edinmesi ve böylelikle “kendileri gibi sürünmemesi” ile çocuklarının akademik açıdan başarısız olduklarına yönelik istek ve inançlarının bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda veli anlatıları, öğrencilerin sahip olduğu “akademik açıdan başarısız” olduklarına ilişkin inançlarında, velilerin de etkili olabileceğine ilişkin daha önceki yorumu da destekler niteliktedir.

### **Velilerin Bakış Açısından Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesine Geçiş Süreçleri**

Velilerin, çocuklarının ilköğretim sonrasında endüstri meslek lisesine geçiş süreçlerine ilişkin ifadeleri, öğrencilerin bu okullara yönelişlerinde anne ve babaların çok büyük rolü olduğunu ortaya koymuştur. Velilerin çocuklarını bu okullara yönlendirmelerindeki temel gerekçelerinin, çocuklarının akademik açıdan başarılı olamayacaklarına ilişkin inançları ile birlikte, çocuklarının ortaöğretim sonrasında iş bulabilmeleriyle ilgili kaygıları olduğu görülmüştür.

Velilerin aşağıda aktarılan anlatıları, onların, bir yandan çocuklarının akademik başarılarına, diğer yandan ortaöğretim sonrasında işsiz kalma olasılıklarına ilişkin düşünce ve varsayımlarını ortaya koymaktadır. Bu ifadeler aynı zamanda onların, genel liselerde alınan eğitimin bu okullardan mezun olan öğrencilerin bir iş bulması için yeterli olmayacağı, buna karşın meslek lisesi mezunlarının mezuniyet sonrasında işsiz kalmayacaklarına ilişkin inançlarını da yansıtır niteliktedir.

Örneğin Veli\_Mak\_ÖE1\_K, aşağıdaki ifadelerinde, Türkiye’de genel lise eğitimi almanın hiçbir anlamı olmadığını, iş bulabilmek için mesleki liselerden mezun olmak gerektiğini açıklarken, sözleri arasında oğlunun okuduğu okul ve bölümü kendisinin belirlediğini, çünkü oğlunun yükseköğretimi kazanamayacağını, o daha ilköğretime devam ederken tahmin ettiğini belirtti:

... **Meslek edinsin.** Çünkü liseyi bitirdikten sonra, şu anda 19 yaşında. 19 yaşındaki çocuğu ben, **düz lise bitirdiğini düşünün. Hiçbir şey. Türkiye’de**

**hiçbir şey, sadece lise.** Ben şu an kendimi eğitmeye çalışıyorum. Bilgisayar kurslarına gitmeye çalışıyorum. Kendimce kurslara başlıyorum. Şu anda kantin işletmeciliğine gidiyorum. Yanımda, bir yanımda lise mezunu, bir yanımda üniversite mezunu, önümde fakülte. İnsanlar lise bitiriyor, üniversite bitiriyor, ama hâlâ kendini eğitmeye çalışıyor. İlle de meslek isteniyor... Şu yaştan sonra eğmek çok zor olacaktı. Ben bunu 18 ve 19 yaşından sonra mesleğe eğdirmek çok zor olacaktı. **E, bu, üniversite de kazanmayacağını zaten ben dört sene önceden biliyordum.** Ben bunun planını yaptığım için **bu okul makine bölümünü seçme sebepim** de, tabii ki o zamanki araştırmama göre daha çok para olduğunu pek bilmiyorum ama sadece duyularım böyleydi. İşin içerisini bilmiyorum. Ama şu anda bildiğim kadar ustalar para kazanıyor, işçiler fazla para kazanamıyor. İşin içinde çiraklar fazla para kazanamıyor. (Veli\_Mak\_ÖE1\_K)

Veli\_Met\_ÖE3\_E de, Veli\_Mak\_ÖE1\_K gibi çocuğunun akademik açıdan başarısız olduğunu düşünmesine karşın, bu yönde görüş belirten diğer velilerden farklı olarak, oğlunun akademik başarısızlık algısına sahip olmasında kendisinin ve öğretmenlerinin payı olduğunu açıkça ifade etti:

Valla ben hiçbir şey düşünmedim. Yani şu okul, bu okul. Ha ben okul yönünü çizmedim. Şunu söyledim. İyi çalış, iyi bir yeri başar, senin için daha iyi olur dedim. En sonunda burayı kazandı. Liseyi kazandı. Düşük puan olduğundan, burası nasipmiş, buraya girdi yani olmayınca... İmtihana girdi, kaç, 100 puan mı ne, oraya girdi... **Düz lisede yapamazdı, çünkü çok düşüktü. Teorik eğitimi yoktu... Ama bunun hiçbir öğretmeni çocuğa anlam sağlamadı ki. Ya sadece sen yapamazsın hevesi verdiler. Bir de Öğretmenlik şeyi vasfı olmalı yani. Eğitim zayıflığı var. Sebepi eğitimin temelinde yokluğu. Yani ta temelde bir güvensizlik. Hem bizde, hem öğretmende güvensizlik olayı. Gidip görüştüğümüzde hiçbir öğretmeni çocuğa güven vermedi.**

Oğlunun düşük gelen merkezi sınav sonucu sonrasında, genel lise mezunlarının işsiz kalacağı kaygısı ile oğlunu meslek lisesine kayıt ettiren Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E, oğlunu meslek lisesine kayıt ettirmekle çocuğunun “geleceğinin kurtulduğunu” düşünüyor:

Şimdi onun zamanında puanlama yoktu. EI/Elo\_ÖE2'nin zamanında şimdiki gibi değildi. Şimdi küçük, şeye girdi. Puan tutturdur, puanına göre şey yaptırdı. Ama öyle eskiden öyle yoktu. İstediyin, torpilin varsa istediğin okula yazdırabiliyordun. Çiğdemtepe'de vardı bir okul... **Düzle şey, liseyi hiç düşünmedim. Niye düşünmedim? İşte, önemli olan ekmeğini eline alması. Yani okuldan çıktığı zaman, bir şeyler yapabilir. Sanat üzerine olduğu için. Düz lisede ne yapacak?... Ne, orada ne yapacağıdı? Sonu ne olacağıdı? Ben her şeyden önce sonunun bir şey olmasını istiyorum. Yani birilerine muhtaç olmasın. Kendi yaşantısını kendisi, kendi ekmeğini kazanabilir. Ben şimdi, EI/Elo\_ÖE2'nin kurtarmış sayıyorum.** Benim tek hedefim o. Artık bundan sonra da çalışır. Bir şeyler beceri beceriyor yani...

Veli\_EI/Elo\_ÖE1\_E ise, benzer biçimde meslek liselerinin öğrencilerin kollarına “altın bilezik” takan bir eğitim türü olduğuna yönelik inancının oğlunun bu okulda eğitim almasına neden olan temel sebep olduğunu belirtti:

**Yani bir mesleği olsun diye düşünerek verdik ya.** Yani şimdi, eskilerden atalardan kalan bir şey vardır. **Altın bilezik diye bir laf vardır. Şimdi meslek, altın bileziktir tabii ki.** Çünkü niye? Meslek altın bileziktir. Ben ortaokula bebeler

giderken, sekiz sene demircilik yaptım. İnşaat demirciliği yaptım. Şimdi gitsem inşaat demirciliği yaparım yani. Nedir bu? Bileziktir değil mi?

Kimi veliler ise, ilköğretimdeki öğretmenlerin, kendilerini çocuklarının akademik açıdan başarısız oldukları ve bu nedenle çocuklarının meslek liselerinde eğitim alması gerektiğine yönelik yönlendirmeleri sonucunda çocuklarının eğitimlerini bu okullarda sürdürmelerine karar verdiklerini ifade ettiler. Örneğin Veli\_Met\_ÖE4\_E, bu yöndeki görüşlerini şu şekilde belirtti:

Bizi şimdi işin gerçeği, öğretmenler bizi yönlendirdi yani meslek şeyine. Kendi ilkokul öğretmenleri... Ya bize dediler ki, “şu liseye gönder” dediler... “Niye” diye sorduk ama dediler ki **“anca mesleği kaldırır”** dediler. “Düz lisede başarılı olamaz” dediler işin gerçeği. O yüzden biz de mesleğe verdik.

Diğer yandan bu veliye, oğlunun, genel liselere kayıt olmak için bu tür okullara gittiklerinde, not ortalaması ya da merkezi sınav puanı gerekçe gösterilerek geri çevrildiklerine ilişkin ifadeleri hatırlatıldığında, şunları anlattı:

Ya onu **annesiyile** beraber gittilerdi ama orada yazdıramamışlar zannedersem... Ya şimdi puanı düşüktü. **Puanı düşük olduğu için... Biraz da para istemişler zannedersem... Biraz fazlaydı. Biz de yazdıramadık.** (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

Benzer biçimde bir diğer veli de, bir yandan oğlunun merkezi sınavdan aldığı puanın düşük olmasının, diğer yandansa genel liselerin oğlunu kabul etmemeleri ve kendilerini meslek liselerine yönlendirmeleri nedeniyle oğlunu meslek lisesine kayıt ettirdiğini şu şekilde ifade etti:

Çocuğun puanı düşüktü. Puanı düşük olunca, bize o okul şey oldu. Düz liseye gitmesini isterdim. Fakat çocuk kendi dedi ki **“bizi mesleğe gönder. Hiç olmazsa yarın bir gün bir yerde bir meslek sahibi olurum”** dedi. Hiç zorlamadım. Kendisi nasıl görüyorsa o şekil arkasında durmaya çalıştım... **Çevremizde işte “yani mesleğe giderse daha iyi olur” dediler...** İşte diyom ya. Yedinci sınıfta notu kırık olunca şeye giremedi. Hatta ben götürdüm kayıt yerine, adam almadı. **“Bunu meslek lisesine yazdır, notu düşük”** dedi... Hee. Getirdim buraya Kurtuluş'ta düz liseye. “Arkadaşımızın notu düşük” dedi “bu vatandaşın” dedi. **“Götür”** dedi “bunu”. **“Meslek lisesine yazdırırsın”** dedi. Sonra bir yere daha götürdüm. Orası da bana aynısını dedi. **Mesleğe yönlendirdiler bizi. Bende zorunlu kaldım, götürdüm yazdırdım.** (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E)

Velilerin, çocuklarının genel liselerde başarısız olacaklarına ve meslek lisesi mezunlarının kolaylıkla istihdam edilebileceğine ilişkin yukarıda aktarılmaya çalışılan düşünceleri, onların mesleki teknik ortaöğretim hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuna ilişkin çözümlerinin incelenmesini anlamlı kılmaktadır.

Bu kapsamda velilere “mesleki teknik ortaöğretimin ülke kalkınmasına olumlu katkıları olduğu”, “meslek liselerine devam eden öğrencilerin iş bulma olanaklarının arttığı için işsizlik kaygısı yaşamayacakları” vb. egemen

söylemler hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, velilerin bu konuda üç farklı görüşe sahip oldukları anlaşıldı. Velilerin bir bölümü, mesleki teknik ortaöğretimi, tüm toplumsal kesimlerin genel çıkarına hizmet eden bir eğitim türü olmaktan ziyade, yoksul aile çocuklarını yine alt mesleki konumlara yerleştiren bir okul türü olarak değerlendirdiler. Örneğin bir veli, “meslek lisesi memleket meselesi” biçiminde özetlenebilecek egemen söylemler üzerinden mesleki teknik ortaöğretime ilişkin görüşlerini şu şekilde açıkladı:

Bana hizmetçi olur, hizmetçi olur. Niye başka bir mesleğe yönlendirmiyor? Bu bir yerde benim ayağıma gel, beni zengin et demek yani. Başka bir şey değil ki. O niye başka bir yön vermiyor?... **Yani bana hizmet et diyor. Niye başka yön vermiyor?**... Senin çocuğun niye meslek, oraya yönlendirmiyon? **Niye senin çocuğun meslek sahibi olmuyor?** Senin çocuğunun farkı ne? O beni kandırmak, başka bir şey değil... Niye daha iyi meslek grubu seçmiyor? Kendine müdür niye yapmıyor? Niye? Son çare getir. Baştan beri “**bana hizmet etmek zorundasın**” diyor başka bir şey değil. (Veli\_MET\_ÖE3\_E)

Yukarıdaki anlatısıyla, bir anlamda mesleki teknik ortaöğretimi sınıfsal bir bağlamda çözümleyen bu veli, devam eden ifadelerinde, meslek sahibi olmakla bir işte çalışmak arasındaki farkı da ortaya koydu. Bu veli, anlatısıyla, bir anlamda çocuğunun bu okuldan mezun olmakla bir meslek sahibi olacağını, ancak maddi yetersizlikler nedeniyle bunun da kendileri için çok anlamlı olmadığını belirtti:

... Şimdi çocuk ne kadar meslek sahibi olsan iş dönüyor dolaşiyor iş kurma imkânı yoksa elinde, paran yoksa, iş adamcılığa geliyor. Doktor da olsan aynı, müdür de olsan aynı, illa adamcılık, hak eden değil, hak etmeyen... (Veli\_MET\_ÖE3\_E)

Mesleki teknik ortaöğretime eleştirel bakan bir diğer veli de Veli\_Met\_ÖE4\_E oldu. Bu veli, kendisine mesleki teknik ortaöğretim hakkındaki egemen söylemler hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, “meslek liselerine hep fakirlerin çocukları geliyor” ifadelerini kullanarak, bir anlamda bu okulların sınıfsal karakterine dikkat çekti. Bu veli, oğlunun eğitimi süresince, onun istihdam edilebileceğine ilişkin herhangi bir kanıya sahip olmadığını, “Hani şimdiye kadar öyle bir şey oldu mu? Olmadı. Yani, hiçbir yani çocuğa söylemeseler de bize bildirmeleri lazım. Şuraya biz yerleştirecez ne diyorsun diye. Ama öyle bir şey yok” cümleleriyle ifade etti ve sözlerini şu şekilde sürdürdü:

Ya meslek lisesinin ne yaptığını ben de anlamıyorum ki... Bu çocuk mezun olduğu zaman bir yere yerleştirmesi lazım okulun. Ama o da yok. Şimdi bazı çocuk, orada şey olacak, mezun olacak. **Belki de gidecek kahvede çaycılık yapacak. İş bulamadı mı ne yapacak? Bütün okuduğu havaya gidecek. E dört yıl gitti.**

**Şimdi bir mesleğe girse, o yaştan sonra meslek mi öğrenecek.** Orada ne öğrendi, öğrendi. Ha orada da öğrendi mi öğrenmedi mi biz bilemeyiz. (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

Kimi veliler de mesleki teknik ortaöğretimin, ülkenin kalkınmasına ve toplumun genel çıkarına hizmet eden bir eğitim türü olmakla beraber, meslek liselerinin yeteri kadar bireyleri istihdam edecek işyerleri olmadığı için gerçek işlevini yerine getiremediğini ifade ettiler. Dolayısıyla bu veliler, mesleki teknik ortaöğretim hakkındaki nihai yorumlarının, ancak çocuklarının mezuniyetinden sonra bir işe girip girmeme durumuna bağlı olarak değişeceğini belirttiler:

[Duraksıyor bayağı] Valla hocam. Şimdi şu, şöyle söyleyeyim. Böyle büyük işyerleri açılırsa, bu torna tesviye üzerine, sadece o değil her meslek üzerine. Gelecekte tabii. Gelecekte tabii. Yükseldikçe şey olacak. Ama bizim memleketimizde öyle bir şey yok. (Veli\_Mak\_ÖE3\_E)

Niyet güzel bir şey. Ama yapılıyorsa ki... Ben bunu bu seneden sonra anlayacağım. Bu sene, araştırma yapamaz. Ona göre anlayacağız. Diplomayı elimize almadık daha. İş arama derdine düşmedik yani. İş aramaya başladığımız anda, meslek okulunun ne kadar yararlı olduğunu ya da bu söylediğinizin ne kadar doğru olduğunu bu sene anlayacağız. (Veli\_Mak\_ÖE1\_K)

Son olarak kimi veliler ise, mesleki teknik ortaöğretim konusunda bu eğitim türünün toplumun tüm kesimlerine olumlu etkileri olan, işsizliği azaltan bir eğitim türü olduğu yönündeki egemen söylemleri onayladıklarını belirterek bu bağlamda bu okullara giden öğrencilerin işsiz kalmayacaklarına olan inançlarını ifade ettiler. Örneğin çocuğunu meslek lisesine işsiz kalmaması için kayıt yaptırdığını ifade eden ve bu okula çocuğunun gitmesi nedeniyle çocuğunu “kurtulmuş” varsayan Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E, kendisinin de mobilyacı olduğunu, ancak sırf eğitim almamış olmaktan dolayı girdiği işlerde başarılı olamadığını belirterek, mesleki teknik liselerin önemini,

İcat edebiliyor, bir şey yapabiliyor. Ama bugün okumayan bir sanatkâr ne yapar? Bana söylesene? Biraz önce kendimden misal verdim. Çıkıyorum ta zirveye, depeye aşamıyorum. Aşsam zaten her şey çözülecek. Ama geri yuvarlanıyorum. Benim bu dördüncü meslek değiştirim

şeklindeki ifadeleriyle açıkladı.

Benzer biçimde Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E de mesleki teknik ortaöğretim ile istihdam arasında bir bağ kurarak, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin düşüncelerini şu şekilde belirtti:

İyi gardeşim. Hiç olmazsa meslek öğreniyor. İlerde ona lazım olacak yani. Yani refaha da ereceğini biliyorum. Eğer işini doğru yaparsa. Eğer bu stajında iyi bir şeyler öğrenirse, iyi bir yere gideceğine eminim yani. Mesela elektrik okuyorsa çocuk, elektriği tam bitirecek. Yani ben bunu yapacam diye yapacak yani. Ne bileyim yani, yaratıcı olacak kendisi. Yaratıcı olan bir adam her hiçbir yerde şey kalmaz yani...



Ancak bu veli, devam eden ifadelerinde aynı zamanda kendisinin de içerisinde işçi olarak yer aldığı emek gücü piyasalarında sadece diploma sahibi olmanın iş bulmak için yeterli olmadığını ise,

Fazla iş eskisi, şu anda iş, miş de kalmadı. İşsizlik çoğaldı. O çocuk belki elektrik elektronik, ya gidecek antencide, ya kamaracıda, ne bileyim ya gidecek kapı kayıтта, ha bana sorarsan düşük bir seviye yani. E çocuk o mesleği seçti. O dalda daha ona iyi geldi (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E)

ifadeleriyle açıkladı. Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E'nin yukarıdaki iki farklı anlatısının, aslında velilerin birçoğunun yaşadığı bir ikilemi ortaya koyar nitelikte olduğu belirtilebilir. Velilerin bir bölümü bir yandan mesleki teknik ortaöğretimin mezun ettiği öğrencileri doğrudan istihdam edilmesine olanak tanımasa da en azından "istihdam edilebilir" kıldığına, bir başka ifadeyle istihdam edilebilirlik olasılığını arttırdığına yönelik varsayım üzerinden bu eğitim türünü olumladılar. Bu veliler aynı zamanda emek gücü piyasalarındaki kendi deneyimlerinden de yola çıkarak, çocuklarının işsiz kalma kaygısını taşıdıklarını ifade etmiş oldular. Kimi veliler ise, doğrudan meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin yoksul aile çocukları olduğunu ve mezuniyetten sonra da yine işçi olacaklarını ifade ederek, bu eğitim türünü eleştirdiler. Bu bulgunun önemi, çocuklarının akademik yetersizlikleri nedeni ile onları meslek lisesine gönderdiğini ifade eden velilerin bir anlamda bu gerekçelerini, meslek liselerine devam eden öğrencilerin yoksulluktan dolayı bu okullara yöneldiğini de ifade ederek, bir anlamda tekzip etmiş olmalarıdır. Dolayısıyla velilerin, çocuklarının akademik açıdan başarısız olduklarına yönelik söylemleri, bir anlamda çocuklarının geleceğine ilişkin aldıkları kararı kendileri açısından kabul edilebilir kılmak için kullandıkları iddia edilebilir. Nitekim velilerin yalnızca ikisi dışında kalan tamamı, bireylerin sosyoekonomik ve kültürel kökenlerinin onların gelecekte alacakları eğitim yaşantısı ve dolayısıyla toplumda elde edecekleri statü üzerinde etkili olduğunu ifade ettiler. Aşağıda aktarılan ifadeler incelendiğinde de, her ne kadar çocuklarının akademik yetersizliklerini, onların eğitim yaşantılarını belirleyen temel neden olarak gösterecekler de, velilerin çoğunun aslında çocuklarını meslek lisesine göndermelerinin altında yatan temel nedenin kendi maddi olanaksızlıkları olduğunu dolaylı yoldan da olsa kabul ettikleri belirtilebilir:

Örneğin Veli\_Met\_ÖE4\_E tıpkı Veli\_Met\_ÖE3\_E'nin yukarıda aktarılan ifadelerindeki gibi, yüksek sınıfsal pozisyondaki bireylerin meslek liselerinde eğitim görmeyeceğini ifade etti.

**Ya şimdi maddiyattan etkiler. Çevre de etkiler. Şimdi düşünebiliyor musun? Bir Çankaya çocuğu gider de meslek lisesinde okur mu? Size soruyorum. Okur mu? Okumaz. En yüksek okullarda okur.** Tabii. Hep maddiyattan kaynaklanıyor. Yani ben maddiyatı iyi olan hiçbir kişinin çocuğunun okumadığını görmedim ki... **Maddiyattan kaynaklanıyor. Yokluktan.** (Veli\_Met\_ÖE4\_E)

Her ne kadar, çocuğunun kendi isteğiyle meslek lisesinde eğitim gördüğünü ifade etse de, Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E de, eğitim süreçlerinde ve bireylerin toplumsal statülerinde sosyoekonomik ve kültürel profilin etkisinin varlığını şu şekilde ifade etti:

Yani benim bir kızım var mesela. İlkokul dörde gidiyor. Yani orada bile bir seçme şeyi var mesela. Şu zenginın çocuğu, şu fakirin çocuğu, şu garibin çocuğu. Yani ayrımcılık var. Bu her yerde var. Yani bu adil değil yani. Eğer bir öğrenci, ben amele çocuğuyum. Şeref ve gurur duyuyorum. Babam ekmeçiydi. Fırında çalışıyordu. Gurur duyuyorum. Beni aç açık bırakmadı. Ha beni ekmeçinin oğlunu hor görüyorlarsa ne söyleyeyim? O kendisi utansın. Ben utanmıyorum. Ben gider tuvaleti yıkarım, taş taşıyım ekmeçimi çıkartırım. Beni hor görenlere ne söyleyeyim gardeşim? Vallaha ben ona üzülürüm yani. (Veli\_EI/Elo\_ÖE3\_E)

Veli\_Mak\_ÖE3\_E ise, her ne kadar daha önceden çocuğunun akademik yetersizliklerinden dolayı bu okulda eğitim gördüğünü ifade etse de, bir anlamda aslında çocuğunun meslek lisesinde eğitim alıyor olmasının asıl nedeninin çocuğunun akademik başarısızlığı değil, kendi ekonomik koşulları olduğunu, şu şekilde ifade etti.

Hocam bir çocuk ne kadar zeki olursa olsun maddiyat olmadıktan sonra hiçbir şey olmaz. **Biraz da yani maddiyat da lazım. Bu çocuk hadi gitsin, ben bunu üniversiteye yazdırdım. Ben bunu üniversitede okutamam. İşin gerçeği yani. Ben o kadar masraf edip de ben okutamam. Çünkü benim gücüm yok. Benim geleceğim de yok. Benim aylığım yok.** Yıllığım yok. Bak ben kendim çalışıyorum kendi sigortamı ben kendi cebimden yatırıyorum. (Veli\_Mak\_ÖE3\_E)

Velilerin bir yandan çocuklarını akademik olarak başarısız oldukları gerekçesi ile endüstri meslek lisesine yönlendirdikleri, diğer yandan da maddi ve kültürel kaynakların insanların eğitim yaşantısı ve gelecek mesleki statüleri üzerindeki etkilerini kabul etmeleri şeklinde birbiri ile çelişen iki farklı söyleme başvurmaları, insan sermayesi kuramı, meritokrasi miti vb. egemen söylemlerin her zaman egemenlerce kullanılmadığının, kimi durumlarda bu söylemlerin ezilenlerin ezilmişliklerini kabul edilebilir kılma adına da kullanabildiği şeklinde bir yorumu olanaklı kılmaktadır. Bir başka anlatımla velilerin, bir yandan çocuklarına bir yandan da kendilerine, çocuklarına kendi

maddi olanaksızlıkları yüzünden daha iyi bir eğitim sağlayamadıklarını ifade etmemek adına “çocuğum akademik açıdan zayıftı onun için böyle bir eğitim gördü” şeklindeki bir söyleme ‘sığındıkları’ iddia edilebilir. Nitekim yukarıdaki veli ifadeleri de bunu örneklemektedir. Diğer yandan velilerin bir anlamda kendi çelişkilerini de ortaya koyan bu ifadeleri art arda sıralamaları kolay olmamıştır. Araştırmacının ısrarlı soruları velilerin kendilerinin çelişkili konumlarını ortaya koymalarını sağlamıştır. Nitekim başlangıçta çocuğunun akademik açıdan başarısız olduğunu ifade eden, sonrasında çocuğunun aslında ilköğretimde aldığı eğitimin ve ebeveyn olarak kendilerinin kültürel sınırlılıklarının çocuğunun “akademik açıdan başarısızlık” ya da özgüvensizlik algısını edinmesinde etkili olduğunu ifade eden, sonrasında meslek liselerinin sadece fakir çocuklarını “sınıflandırdığı”nı ifade eden Veli\_ Met\_ÖE3\_E'nin aşağıdaki ifadeleri, çocuğunun eğitimsel konumundan birinci derecede çocuğunu sorumlu tutan bir velinin bu kapsamdaki görüşlerinin aynı görüşme içerisinde ne kadar değiştiğinin iyi bir örneğidir:

... Bizim bir arkadaş bir laf söyledi bana. Çok garibime gitti. Doktor şunu söylüyor. **İşte “gecekondu semti okusa, bize kim hizmet edecek?”** Bu ne demek ya? Bu imkânsızlıkların vermiş olduğu şeyler, başka bir şey değil. Bana sınır getiriyorsun. Ondan sonra kalkıp diyorsun ki yetiştir. Nasıl yetiştirecem? Ondan sonra “siz” diyor “çocuğu okutmuyorsunuz”. Yav ben zaten okula gönderiyorum. Elimden geleni yapıyorum. Başka ne yapabilirim ben? Bana yol göster. Benim varımı yoğumu hepsini de ona dökemem ki. **Belli sınırla, yapmam lazım. Çünkü sadece o değil ki. Ben varım, eşim var öbürleri var.** İşte sınır getiriyorlar. İyi de sınır niye getiriyon bana? O imkânı ona sağla. Veya sınıflandırma, herkese eşit eğitimi vardır. Bu yok.

Gerek, öğrenciler, veliler, okul müdürü ve okulun rehber öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmeler yolu ile gerekse soru formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin elde edilen bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin meslek liselerine ve meslek liselerindeki mesleki bölümlere yönelişlerinin özgür “tercih” olmadığı, ya da en azından bu “tercih”i özgür bir tercih olmaktan çıkaran birçok yapısal engelin bu “tercih”i şekillendirdiği ya da manipüle ettiği ifade edilebilir. İkinci hali ile bu eğitimsel kararın ne kadar tercih olduğu ise sorunludur. Dolayısıyla öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretime yönelişlerindeki temel nedenlerin ailelerin ekonomik ve kültürel profillerinin olduğu belirtilebilir. Araştırmada ulaşılan bu bulgular, öğrencilerin meslek liselerinde eğitim almaya yönelik tutumlarında büyük ölçüde onların sınıfsal ve kültürel profillerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla,

araştırmada ulaşılan bu bulguların, alanyazındaki birçok araştırmayı desteklediği belirtilebilir. Bu kapsamda araştırmada ulaşılan bu bulgular; düşük sosyoekonomik profilli aile çocuklarının mesleki teknik ortaöğretim veren okullara yöneldiğine yönelik sonuçlara ulaşan Tiben'in (2009) ile Hout ve Garnier'in (1979); ortaöğretimde farklı müfredatlar arasında yapılan tercihlerin büyük oranda ailelerin ekonomik ve kültürel profilleri ile ilişkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşan Hansen'in (1997) ve Maaz ve diğerlerinin (2008); dezavantajlı sosyoekonomik profilli ailelerin çocuklarını mesleki eğitime yönlendirme yönünde bir tutum takındıklarını ve bu durumda öğrencilerin ailelerinin bu tutumlarından etkilendiğini ortaya koyan Ainsworth ve Roscigno'nun (2005); meslek liselerini seçen öğrencilerin bu okulları tercih etme nedenlerinin, meslek sahibi olmak, kolay iş bulma umudu olduğuna yönelik bulgu ve sonuçlara ulaşan Tokalı'nın (2007) ve Çelik'in (2007) ilgili bulgu ve sonuçlarını desteklemektedir. Bu bağlamda "rasyonel karar verici"ler olarak öğrencilerin öznel tercihleri sonucunda ya da öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda mesleki teknik ortaöğretim almaya karar verdiklerine ilişkin söylemlerin en azından araştırma çerçevesinde doğruluk payının olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, Yonezawa, Wells ve Amy'nin (2002) de ifade ettiği gibi, ilköğretim sonrası farklı müfredatlara sahip okullardan hangisinde eğitim alınacağına ilişkin alınacak kararların "seçim özgürlüğü" dahilinde tartışılması, "seçim özgürlüğü" ifadesinin kavramsal olarak sorunlu olmasından kaynaklı olarak sorunlar taşımaktadır. Öğrencilerin farklı müfredatlara sahip okul türlerinden birisinde eğitim almaya yönelik kararlarını "seçim özgürlüğü" kavramı etrafında tartışan ya da çözümleyen yaklaşımların, bu çerçevede öğrenciler arasındaki her türlü eşitsizlikleri yok sayacakları ifade edilebilir.

Araştırma çerçevesinde, mesleki teknik ortaöğretimin özellikle dezavantajlı toplumsal kesimlere ait öğrencilerin "sınıflandırıldığı" bir eğitim türü olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretimin, içerdiği eğitim süreçleri bir yana, ortaöğretim sistemi içerisindeki varlığının bile, öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde sınıfsal olarak birbirlerinden ayrıştırılması sürecinde önemli bir işlevi olduğu belirtilebilir. Mesleki teknik ortaöğretim kurumları ile istihdam arasında doğrusal ilişki olduğuna yönelik egemen söylemler, birçok yoksul aile çocuğunun bu okullara yönelmesine neden

olmaktadır. Dolayısıyla mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sınıfsal olarak homojenleşme eğilimi, bu okul türlerinde emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin aynı zamanda sınıfsal yeniden üretim süreçleri olarak işlediğine işaret etmektedir.

### **Meslek Lisesindeki Eğitim Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum: Endüstri Meslek Lisesinde Emek Gücünün Yeniden Üretim Süreçleri**

Farklı müfredatlar aracılığı ile öğrencilerin sınıflandırılması sürecinin en belirgin olarak somutlaştığı eğitim düzeyinin ortaöğretim olduğu belirtilebilir. Ortaöğretim seviyesinde farklı müfredat uygulayan okullar aracılığı ile öğrencilerin sınıflandırılmasının bir örneği olarak Umut Endüstri meslek lisesi, kendilerini akademik açıdan başarısız olduklarını düşünen, aynı zamanda öğretmenleri ve aileleri tarafından da bu düşünceleri 'perçinlenen', ortaöğretim sonrasında yükseköğretime gitmek yerine hemen bir işe girerek ekonomik açıdan ailelerine katkıda bulunmak vb. amaçlarla bu okula yönelmiş/yönlendirilmiş özellikle alt sosyoekonomik gelir grubu öğrencilerin devam ettiği bir okul olarak bir anlamda homojen bir öğrenci kitlesini kendi bünyesinde toplamıştır. Umut Endüstri Meslek Lisesi de, diğer Endüstri Meslek liseleri ve mesleki teknik ortaöğretim okulları gibi, bu okullarda uygulanan resmi müfredat aracılığı ile öğrencilerini emek gücünün yeniden üretimi kapsamında, özellikle akademik yeteneğe daha az dayalı olduğu ve daha çok kol emeğine dayalı olduğu varsayılan mesleklerde işçi olarak çalıştırılmak üzere eğitmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, resmi müfredat kapsamında Umut Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinden, çeşitli mesleklerde çalıştırılmak üzere işçiliği öğrenmelerinin beklendiği belirtilebilir.

Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde, öğrencilere resmi müfredat kapsamında, farklı eğitim programlarına sahip diğer ortaöğretim okullarındaki derslerle ortak olan ve gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından kültür dersleri olarak nitelenen dersler; aynı zamanda da her meslek dalına ait farklı içeriklere sahip, teknik bilgi ve becerilerin aktarıldığı meslek dersleri aracılığıyla öğrenciler işçi olarak yetiştirilmektedir. Diğer yandan resmi müfredat kapsamında işçiliği öğrenmenin diğer bir bölümünü ise, 12. sınıfta okulun fiziksel sınırları dışında öğrencilerin bizzat "çalışarak" deneyimledikleri

staj “eğitim”leri oluşturmaktadır. Daha 6nceden aktarılan bulgulardan da g6r6lebileceği 6zere okul, 6đrencileri, toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet açısından 6zellikle alt sosyoekonomik stat6lere sahip ve erkek 6đrencilerin devam ettiği bir okul k6lt6r6 içerisinde sınıflandırmıştır. Diğer yandan bu okuldaki m6fredatın içeriği de 6đrencileri işçi sınıfı mesleklerine konumlandırmak 6zere tasarlanmıştır. Ancak emek g6c6n6n yeniden 6retimi kapsamında değerlendirilebilecek bu iki s6rece rağmen, okul içerisinde gerçekleşen emek g6c6n6n yeniden 6retim s6relerinin m6fredatın tasarlanma amacına uygun olarak gerçekleştiği araştırmanın bu b6l6m6ne kadar aktarılan bulgulara dayanılarak s6ylenmesi g6 bir iddiadır. Bir başka deyişle, araştırmada buraya kadar aktarılan bulgulara dayanılarak, her 6đrencinin kendisine aktarılan bilgi, beceri ve rolleri itiraz etmeden rıza g6stererek kabullendiği ya da mezuniyet sonrasında kendi meslek dalında “ara eleman” olarak çalıştığı iddia edilemez. Umut End6stri Meslek Lisesi, 6đrencileri işçileştirmek 6zere uygulanan bir m6fredata sahip olsa da, 6đrencilerin eğitim s6reci içerisinde istenilen doğrultuda ne kadar işileşecekleri, okul içerisindeki 6znelerin m6fredatı nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl deneyimledikleri ile yakından ilişkilidir. Resmi m6fredatı 6đrencilere aktarması beklenen 6đretmenlerin okulun resmi amaçlarını nasıl yorumladıkları, bu kapsamda 6đrencilere m6fredat kapsamında aktarılacak bilgi, beceri ve bu bilgi ve becerilerle ilişkili olan değerler k6mesini nasıl anlamlandırdıkları, onların 6đrencilerle kuracakları etkileşimleri doğrudan etkileyecektir. Aynı şekilde 6đrencilerin de resmi m6fredatı ve 6đretmenlerin kendilerine aktardıkları bilgi, beceri ve değerleri nasıl anlamlandırdıkları, 6đretmenlerle ve bir anlamda resmi m6fredatla ilişkilerini yakından etkileyecektir. Dolayısıyla 6đrencileri işçi olarak yetiştirmek 6zere oluşturulmuş olan m6fredatın, okul k6lt6r6 içerisinde nasıl aktarıldığı ve nasıl edinildiğine ilişkin bir 6z6mlenin yapılması gerekmektedir.

Bu amaçla, bu b6l6mde 6ncelikle 6đretmenlerin mesleki teknik orta6đretim hakkındaki d6ř6nceleri 6z6mlenecektir. B6ylelikle 6đretmenlerin, kendilerinden aktarmaları beklenen bilgi k6meleri ile davranış kalıpları, rol ve değerler hakkındaki g6r6şleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zira 6đretmenlerin m6fredatı 6đrencilere aktaran basit ve ‘pasif aktarıcılar’ mı yoksa bu m6fredatı yorumlayan, kısmen ya da tamamen onu değerştirmeye,

dönüştürmeye çalışan 'aktif özneler' mi olduğu, bu kapsamda öğrencilerin yeniden üretim sürecini nasıl deneyimleyecekleri konusunda bazı ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin okullarında uygulanan müfredatın yapısı hakkındaki görüşleri alınarak, öğrencilere aktarılan rol ve değerlerin neler olduğu ve bu rol ve değerlerin hangi yollarla, nasıl aktarılmaya çalışıldığı konusundaki değerlendirmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla bir anlamda emek gücünün yeniden üretimine ilişkin uygulanan mekanizma ya da süreçlerin ortaya konulmasına çalışılmıştır. Diğer yandan Umut Endüstri Meslek Lisesi içerisinde öğrencilerin işçileştirilmesi süreci, yalnızca öğretmenlerin öznel tutumları çerçevesinde şekillenen bir süreç değildir. Gerek okulun fiziksel yapısı, gerekse staj uygulaması öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinde önemli etkilere sahip kimi unsurlardır. Dolayısıyla bu bölümde ilgili çözümlenmeler de sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Mesleki Teknik Ortaöğretime İlişkin Bakış Açıları**

Resmi müfredatın öğrencilere nasıl aktarıldığı, öncelikle resmi müfredatı aktarması beklenen öğretmenlerin resmi müfredata ilişkin bakış açıları ile ilişkili olarak ele alınmak durumundadır. Umut Endüstri Meslek Lisesi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretim hakkında neler düşünmektedirler? Bu eğitim türünün özel olarak öğrencilere ve genel olarak toplumsal ve kültürel yapıya etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu ve buna benzer soruların yanıtları, onların derslik içerisinde öğrencilerden beklentilerini ya da öğrencilerin müfredatı yorumlama biçimlerine kendilerinin gösterdikleri tepkileri, dolayısıyla, yeniden üretim sürecinin öğrencilerce nasıl deneyimlendiğini şekillendiren temel öğeler olarak değerlendirilebilirler. Aynı zamanda bu soruların yanıtları, öğretmenlerin müfredatın basit birer aktarıcısı mı oldukları, yoksa 'dönüştürücü özne' olup olamayacaklarına ilişkin Umut Endüstri Meslek Lisesi özelinde birer yanıt niteliği de taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin bakış açılarını anlamak üzere, onlara mesleki teknik ortaöğretimin, tüm ortaöğretim içerisindeki yeri, ekonomik, toplumsal ve kültürel rolü, bu eğitim türünün öğrencilerin geleceğini nasıl etkilediği ve mesleki teknik ortaöğretimin genel ortaöğretim içerisindeki ağırlığının artırılmasına ilişkin düşünceleri soruldu. Öğretmenlerin genellikle mesleki teknik ortaöğretime yönelik olumlu görüşlere

sahip olduğu, buna karşın bazı öğretmenlerin mesleki teknik ortaöğretime daha eleştirel yaklaştıkları görüldü. Mesleki teknik ortaöğretime eleştirel yaklaşan öğretmenlerin kültür dersi öğretmenleri olması dikkat çekiciydi. Bir başka ifadeyle, meslek dersi öğretmenlerinin tamamının mesleki teknik ortaöğretim hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade etmelerine karşın, mesleki teknik ortaöğretime eleştirenlerin kültür dersi öğretmenleri olması, mesleki teknik ortaöğretim konusunda meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin arasında farklılık olduğunu gösterdi.

### **Meslek Dersi Öğretmenleri: ‘Meslek Lisesi Memleket Meselesi’**

Meslek dersi öğretmenlerinin tamamı ve kültür dersi öğretmenlerinin yarısına yakını, belirgin biçimde, mesleki teknik ortaöğretimin, işsizliği azaltabilecek, “sanayi”nin ihtiyaçlarını karşılayarak “ülke”nin ve “toplum”un kalkınmasına hizmet edebilecek önemli bir eğitim türü olduğunu düşündüklerini ifade ettiler. Buna karşın mesleki teknik ortaöğretim hakkında olumlu görüşlere sahip olan meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında da kimi farklılıklar olduğu dikkat çakti.

Mesleki teknik ortaöğretim hakkında olumlu görüşe sahip olan öğretmenler, bu olumlu görüşlerini temel olarak mesleki teknik ortaöğretimin öğrencilere istihdam olanağı sağladığına yönelik görüşleri ile açıkladılar. Örneğin kültür dersi öğretmenlerinden birisi, mesleki eğitim ve istihdam arasında kurduğu pozitif ilişkiyi, genel lise öğrencileri ile bir kıyaslama yaparak şu şekilde açıkladı:

Bir defa çok faydalı. Çünkü gerekli bir şey. ***Yani bugün düz liseden çıkan öğrencilerin çoğu, üniversiteyi kazansa dahi boşa geziyor. Bunların bir geleceği var.*** Yani şöyle diyeyim. Babam rahmetli mesela “altın bileziğim var” derdi. 51 yıl önce. Ben de üç yaşındaydım. Bende “baba altın bileziğini göreyim” derdim. “Oğlum” derdi, “hazır mesleğim var” derdi. Ve devlet bu okullara da önem veriyor. Yani buradan mezun olan bir kişinin hazır mesleği var. Bu güzel bir şey. Mesela sanayiye gittiğimiz zaman bakıyoruz onları orada güzel çalıştığını görünce seviniyoruz. Ailelerine katkıda bulunuyorlar, aile reisi oluyorlar, geçimlerini sağlıyorlar. Bu bakımdan çok elzemdir. (K\_İngilizce\_E)

Bu öğretmene göre, genel liselerden mezun olan öğrenciler yükseköğretime giriş sınavlarını kazansalar bile bir iş bulamazken, meslek lisesine devam eden öğrenciler kollarına “altın bilezik” takmış olarak rahatlıkla iş bulabiliyorlardı. Aşağıda aktarılan ifadelerinden de görülebileceği gibi bu öğretmen, işsizliğin nedeninin, temel olarak istihdam edilecek nitelikte eleman



olmaması olduğunu düşündüğünü belirtti. Bir anlamda bu öğretmen, aslında çalışmak üzere birçok işyerinin bulunduğunu ancak istihdam edilecek yeterli sayıda çalışanın olmadığını belirtti ve devam eden ifadelerinde şunları aktardı:

***Çok gerekli. Ben düz lisede de tanıtım ve yönlendirme dersine girdim. Ve Türkiye'nin üniversite mezunlarına doydüğünü bizzat kendim anlattım. Ara elemana, meslek elemanlarına çok ihtiyacımız olduğunu anlattım... Şu anda, fabrikalarımız var, ama oraların dolması lazım. İşyerleri var, ama oraların dolması, eleman lazım. Elemanları yetiştiren okullar lazım ki, buralar çok güzel. Bence daha da açılması lazım yani... Mesela geliyor, meslek lisesinde geliyor, benim elektriğimi yapıyor. Bir saat içinde, teşekkür ediyorum, 50 lirasını veriyorum, ikramda bulunuyorum. Ona ihtiyacım var benim. Türkiye'nin ihtiyacı var.*** (K\_İngilizce\_E)

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak, gerek ilköğretim sonunda ve gerekse ortaöğretim dokuzuncu sınıflarda verilen “tanıtım ve yönlendirme” dersinin, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretime yönelme sürecinin önemli bir bileşeni olduğu da ifade edilebilir. Nitekim önceki bölümlerde, kimi velilerin, ilköğretimdeki öğretmenlerin kendilerini çocuklarının ancak meslek liselerinde başarılı olabileceği söylemi ile bu okullara yönlendirdiklerine yönelik ifadeleri hatırlandığında, bu dersin öğrencilerin mesleki okullara yönlendirilmesi sürecinin önemli bir bileşeni olduğu bir kez daha ifade edilebilir. Bu öğretmenin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin olumlu görüşleri, onun bu derste öğrencileri mesleki eğitime davet etme sürecinin bir parçası haline sokmuş olarak görünüyor.

İngilizce dersi öğretmeni gibi, tarih dersi öğretmeni de, mesleki teknik ortaöğretime devam eden her öğrencinin iş bulabileceği yönündeki görüşleri ve bir anlamda istihdama yaptığını düşündüğü olumlu katkılar üzerinden mesleki teknik ortaöğretim konusundaki olumlu görüşlerini ifade etti:

Ya, tabii ki iyi. Sonuçta bu bölümlerden ayrı ayrı ülkenin ihtiyacı olan insanlar yetişecek... Tabii ki herkes buradan çıkınca illa üniversite sınavını kazanacak üniversiteye gidecek diye bir kaide yok. En azından liseden mezun olduğu takdirde bir yere ufak çapta da olsa bir yere girip, çırak da olsa çalışabiliyor yani. (K\_Tarih\_K)

Gerek İngilizce, gerekse tarih dersi öğretmenlerinin anlatılarında dikkat çeken bir diğer konu ise, her iki öğretmenin de, istihdamı yükseköğretim mezunları ve lise mezunları üzerinden iki farklı düzlemde değerlendirmeleridir. Bu öğretmenlere göre bir anlamda “artık yükseköğretim mezunlarına olan talep azalmış ve hatta sıfırlanmıştır ve bu nedenle herkesin yükseköğretime giriş sınavını kazanması da bu bağlamda gereksiz” hale gelmiştir. Dolayısıyla “ülke”nin, insanların evlerinde “elektrikleri yapacak elektrikçiler”, televizyonları

tamir edecek elektronikçilere duyduğu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için mesleki eğitim veren okullar gerekli bulunmaktadır.

Mesleki teknik ortaöğretim hakkında olumlu görüşlere sahip olan kimi kültür dersi öğretmenleri gibi, meslek dersi öğretmenlerinin tamamı da mesleki eğitimin işsizliği azaltabileceğine ilişkin görüşlerini sıraladılar. Ancak meslek dersi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretim hakkındaki olumlu görüşlerinin nedenlerini, mesleki teknik ortaöğretimi, işsizliğin azaltılmasının yanında özellikle “sanayi”, “kalkınma” ve “ekonomi”ye yaptığı olumlu katkılar üzerinden tanımladılar. Örneğin bilgisayar bölümü öğretmeni, mesleki teknik ortaöğretimin bir “memleket meselesi” olduğunu ifade etti ve bunu da mesleki eğitimin “şirket sahipleri” ya da “firma sahipleri”ne katkıları üzerinden açıkladı:

**Ya şimdi işçi çalıştıracam** diyelim. **Ben bir şirket sahibiyim ya da firma sahibiyim**, ya da bir atölye sahibiyim. Yanımda işçi çalıştıracam. Şimdi hazır gelen birini mi almak isterim, yoksa kendim işte iki üç sene o çocuğu düzeye mi getirmek isterim? Hazır gelen benim için her zaman için avantajdır. Çünkü nedir? Benim malzememi zayi etmeyecek. Çünkü bu işten anlıyor. Zamanımı zayi etmeyecek. Hazır gelen isterim. **Şimdi memleket meselesi dedikleri doğru**. Ne yapacak bu adam? Mutlaka bir işçi çalıştırması lazım değil mi? Hazır işçi olduğu zaman ayrı, kendin yetiştirmen ayrı. O yüzden **memleket meselesi**. Niye? Çünkü devletin milyar dolarları nereye gidiyor? İşte öğrenci yetiştirmek için hazırlıyor, öğrenci yetiştirmek için harcanıyor. (M\_Bil\_E)

Yukarıdaki ifadeler, diğer meslek dersi öğretmenlerinde de açık biçimde görülebilecek bir yaklaşımın bir örneği olarak görülebilir. Meslek dersi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretimi, tüm toplumsal kesimlere olumlu etkileri bulunan/bulunabilecek bir eğitim türü olarak tarif ederlerken, bu olumlu etkileri genellikle “işletme sahipleri”, “firma sahipleri”, “sanayi”, “ekonomi” vb. kavramlarla işaret ettikleri sermaye sınıfına sağladığı katkılar üzerinden açıkladılar. Bir anlamda meslek dersi öğretmenleri, işverenlerin daha az yetiştirme maliyeti olan ve daha fazla artı değer üretimi sağlayabilecek geleceğin işçisi olacak öğrencilere duyduğu ihtiyacı, tüm ülkenin ihtiyacı olarak resmederek, sınıfsal açıdan çelişkisiz bir toplumsal bütünlük görüşüne sahip olduklarını da açıkça ifade etmiş oldular. Nitekim ahşap bölümü öğretmeni de tıpkı M\_Bil\_E gibi, mesleki teknik ortaöğretimin önemi ile toplumsal ve ekonomik yapıya “olumlu etkisini”, mesleki teknik ortaöğretimin işverenlere yaptığı katkı üzerinden açıkladı:

Yani mutlaka etkisi [mesleki teknik ortaöğretimin toplumsal etkisi], mutlaka etkisi oluyor. Şöyle oluyor. 12. sınıfları biz staja gönderiyoruz iş yerlerine. Gönderdiğimiz zaman, onlara haftalık kontrole gittiğimizde, işverenlerden birçoğu diyor ki, “hocam, mürekkep yalamış insanla çalışmak daha iyi. Bize stajyer

öğrenci getirirseniz tabii ki daha iyi olur” diyor. **“Çünkü dışardan bir çırak aldığınız zaman, onu eğitmekle, sizden gelen öğrenciyi eğitmek arasında çok fark var”** diyor. Dolayısıyla ara eleman olması tabii gerçekten güzel bir şey. Ama işte onun da hani gerçek layık bir şekilde ara eleman yetiştirebilirsek herhalde çok daha iyi olacaktır diye düşünüyorum. (M\_Ahşap\_E)

Meslek dersi öğretmenlerinin sermaye sınıfı cephesinden mesleki teknik ortaöğretimi anlamlandırma ve olumlularına yönelik yaklaşımları, bir başka açıdan da özgün olarak nitelendirilebilir. Bu özgünlük, meslek dersi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin görüşlerini, sürekli olarak mesleki teknik ortaöğretimin geçmişi ve günümüzdeki mevcut durumu arasında karşılaştırma yaparak açıklamalarından kaynaklandı. Bir başka ifade ile meslek dersi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretimin günümüzdeki durumuna ilişkin kimi eleştiriler yönelterek, mesleki teknik ortaöğretimin sermaye sınıfı lehine olumlu etkisini tam olarak gerçekleştiremediğini, bu etkisini gerçekleştirmesinin önünde problem olarak gördükleri kimi konulara atıf yaparak dillendirdiler. Ancak özellikle belirtilmesi gerekli olan konu, meslek dersi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretime yönelik eleştirilerinin, onu toplumsal güç ilişkileri bağlamında çözümleyen bir yaklaşımdan kaynaklanmadığı, tam aksine mesleki teknik ortaöğretimin egemen söylemlerin dillendirdiği biçimi ile “etkili” olamamasına yönelik olduğudur.

Mesleki teknik ortaöğretim, “şimdi çalıştırılabilse, çalıştırılabilse yani bu sistem tam anlamıyla çalıştırılabilse, Türkiye’nin kurtarılacağı bir sistem... Yalnız, katiyen çalıştırılma şeyi yok” (M\_Bil\_E) biçimindeki ifadeler, bir anlamda meslek dersi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretime yönelik görüşlerini özetler niteliktedir. Meslek dersi öğretmenleri, meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin büyük bölümünün mezuniyet sonrasında iş bulabildikleri, mesleki teknik ortaöğretimin “sanayi”ye rehberlik ettiği” bir ‘altın çağ’ın artık geride kaldığını ifade ettiler:

... Zamanla veya önceki yıllarda tamam mı? Bu okullar, sanayiye rehberlik yapan okullar. Yani, Türk sanayisine, Türk, nedir? Hem eleman yetiştiren ve yani rehberlik yapan, yani bir **sanayici** veya bir **iş adamı** veya bir **esnaf** bu okullardan bilgi birikiminden yararlanabiliyorlardı. (M\_Met\_E)

Şu andaki şeyle pek bir şeyi yok yani. Eğitim verilemiyor. Eskiyle yeniyi kıyaslarsak, arasında dağlar kadar fark var. **Eskiden meslek lisesini bitiren adam, işi neredeyse hazır pozisyondaydı.** Yani bir Avrupa gibi olmasa da, çok rahatlıkla iş bulabilirdi. Ama şu anda adam buradan lise mi bitirdin? “Lise bitirdim” diyor. Akabinde gidiyor, hastanede güvenlik görevlisi, temizlik görevlisi oluyor. (M\_Mak\_E)

... Adam eskiden, hani ben düz liseyim ama meslek lisesi hocam, meslek lisesi mezunu. Diyor ki, “biz” diyor “ilk zamanlarımızda yani şu anda yapılan projelerin

birçoğunu biz o zaman öğrenciyken yapıyorduk” diyor. Şimdi bizde böyle öğrenci bulmak imkânsız. (M\_Bil\_E)

Yukarıda görüşleri aktarılan meslek dersi öğretmenlerinin, meslek liselerinin durumu hakkında, geçmişle mevcut gerçeklik arasında bir ayırım yaparak, mesleki teknik ortaöğretimin günümüzdeki sorunlarının aslında mesleki teknik ortaöğretimin kendisinden kaynaklanan yapısal bir sorunu olmadığını ima ettikleri ve böylelikle mesleki teknik ortaöğretimin kapitalist toplumsal formasyondaki temel işlevlerini sorgulamaktan kaçındıkları belirtilebilir. Onlara göre mesleki teknik ortaöğretimin günümüzde birçok sorunları vardı ancak bu sorunlardan hiçbirisi, mesleki teknik ortaöğretimin bizzat varlığı ile ilgili ya da yapısal işlevleri ile ilgili değildi. Bir başka anlatımla meslek dersi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun ne yükseköğretime devam edebildiklerini ne de kendi eğitim aldıkları alanda bir iş bulabildiklerini görüyorlardı ama onlara göre mesleki teknik ortaöğretimin sorunsallaştırılarak eleştirel bir çözümlenmeye tabi tutulması anlamsızdı. Onlar, mesleki teknik ortaöğretimin eleştirel bir değerlendirmesini yapmak yerine, mesleki teknik ortaöğretimin ‘altın çağ’ındaki gibi “gerçek potansiyel”ini yerine getirememesinin ‘suçlu’larını, çoğunlukla öğrenciler ve veliler olarak sıralarken, kimi zaman yanlış eğitim politikalarının uygulanmasını, kimi zamansa mesleki teknik ortaöğretimin teknolojik yenilikleri takip edememesini, mesleki teknik ortaöğretimin ‘altın çağından’ uzaklaşmanın birer nedeni olarak sıraladılar. Örneğin bilgisayar bölümü öğretmeni,

Şimdi meslek liselerinde amaç şuydu. Dediler ki işte, “çocuklar hem kültür derslerini öğrensinler, hem de yapabilecekleri işle ilgili temel becerilerini alsınlar. Ve uygulamayı da çıkınca rahat bir şekilde uygulasinlar”. Ama Türkiye’deki, işte şartlardan kaynaklanan sıkıntılar, ne oluyor, çocuk kültür derslerini bir şekilde alıyor. Yani verilmek istenen bu. Veriliyor. Öyle ya da böyle. Ama çocuk şeye, bilinçsiz geldiği için birçoğu ki biz de öyleydik. Birçoğu bilinçsiz geldiği için, çocuk belli bir süre sonra sıkılıyor. Bu işe gönülden gelmediği için, belli bir süre sonra sıkılıyor ve derslerden soğumaya başlıyor. Dolayısıyla teknik becerilerini almıyor. Teknik becerilerini almadığı için, şimdi **piyasaya** çıktığı zaman da kimse bu çocuğu kabullenmiyor, çünkü bir iş yapamıyor... Staja gönderiyoruz. Çocuk en rahatı neresi, oraya yöneliyor. Niye? Çünkü millet olarak bir rahatlığa alışmışız. Genel olarak söyleyeyim. Makro olarak. Şimdi mesela, belediye yardım yapıyor, ya da valilik yardım yapıyor. Adam alışmış, alıyor. E bunun, bu kişinin çocuğu da bu şekilde gördüğü için, daha sonra okula geldiği zaman, diyor ki, ya “rahat neresi rahat? Şurası”. Oraya gidiyor. Ve bilgisayar bölümüyüz, çocuğu gönderiyoruz. Çocuk gidiyor bankada ya da işte SGK’da “buldum hocam diyor”. Şimdi karışamıyorsun da. Çocuk yer bulmuş. Bizim gönderdiğimiz yere de birkaç yere de birkaç öğrenci gönderdik. Yani şunu anlatmaya çalışıyorum. **Rahatlığa alışmışız** (M\_Bil\_E)

ifadeleriyle, öğrencilerin meslek liselerine isteyerek gelmedikleri için bir süre sonra sıkıldıklarını, teknik becerileri; okulda sıkıldıkları ve stajlarını sırf rahat etmek için “piyasa” yerine “devlet daireleri”nde yaptıkları için edinemediklerinden dolayı iş bulamadıklarını ima ederek, bir anlamda meslek lisesinin “potansiyeli”ni geliştirmesi önündeki engellerin başında öğrencilerin geldiğini belirtti. Diğer yandan, teknik bilgi ve becerilerin yanında öğrencilerin stajlarında devlete bağlı kuruluşlarda çalışmalarını bile öğrencilerin “rahatlık arayışları” yüzünden “piyasa” koşullarını öğrenememesi gerekçesi ile eleştirildi. Bu öğretmene göre bir anlamda öğrenciler “rahat” devlet kuruluşlarında değil, “gerçek piyasa” koşullarında staj yaparak gerçek anlamda piyasanın istediği tipte bir emek gücü sahibi olarak yetişebilirler.

Benzer biçimde, meslek dersi öğretmenlerinden makine bölümü öğretmeni de, mesleki eğitimin “altın çağı”ndan uzaklaşmasının en büyük nedenlerinden birisini, öğrencilerin “olumsuz tutumları” ve öğrencilerin olumsuz tutumlarına neden olan Milli Eğitim Bakanlığı politikaları olarak tanımladı:

Yani ben, hep şöyle. Mesleki eğitim de, diğer eğitim de, şöyle. Bunu tabii, bence en büyük suçlusu Bakanlık. Öğrenci geçsin geçsin, geçsin, geçsin, eğitimin anasını ağlattılar. Eğitimde hiç şey kalmadı. Kalite denen bir şey kalmadı. Anca belli biraz önce de söylediğim gibi özel okullarda şey var. Onu yakalayabiliyon da, diğer liselerde şey yok. O yok yani. Liselerde olsun, meslek lisesinde olsun. ... Erbakan'ın, işte “biz iktidara gelince, Prof'lar türbanlılara selam duracak”. Meslek, imam hatiplilerin önünü kesmek için meslek liselerinin önünü kestiler. Ondan beri de meslek lisesine önceden **parlak öğrenciler** de geliyordu. Öncesinden meslek lisesine sınavlan öğrenci alırlardı. **Şimdi nerede hurda öğrenci var onlar geliyor ve kalite iyice düştü** ve az öğrenci geliyor üstelik. Anne babanın gözünde çocuğu üniversiteye aday. Göndermek istemiyor. Gönderenler de işte **en hurdalar** geliyor ve kalite oldukça düştü şeyde, meslek liselerinde. (M\_Mak\_E)

Yukarıdaki ifadelerden de görülebileceği gibi, bu öğretmene göre, bir yandan sınıfta kalma uygulamalarının zorlaştırılması, diğer yandan da meslek liselerine uygulanan katsayı uygulaması gibi eğitim politikalarının birer sonucu olarak meslek liselerine “hurda” öğrencilerin gelmesi, meslek liselerinin gerçek potansiyelini gerçekleştirilmesi önünde en büyük engel olarak tanımlandı. Bu çerçevede bu öğretmen, meslek liselerinde uygulanan katsayı uygulamasının öğrenci kalitesini düşürdüğünü iddia edip, bu uygulamaya yol açtığını düşündüğü için dönemin politikacılarına karşı öfkesini de dillendirmiş oldu. İlerleyen ifadelerinde bu meslek dersi öğretmeni, “altın çağı” sadece mesleki teknik ortaöğretimin potansiyelini ortaya koyduğu bir çağ olarak değil, aynı

zamanda, ona da yol açacak biçimde, öğretmenlerin öğrencilere rahatça ceza verebildikleri, öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasının çok daha kolay olduğu, öğretmenlerin sıklıkla ödev verebildikleri ve daha otoriter birer figür olduğu biçimiyle de özlemle andı. Bu öğretmene göre, “öğretmenlerin yetkilerinin elinden alınması” ya da öğrencilerin gerektiğinden fazla rahat olmaları, “uyuyan ejderhayı” uyandırma tehlikesini taşımaktaydı:

... Şeyler, bu toplumbilimciler halkı şeye benzetir. **Ejderhaya. Ne çok fazla uyandırıp şey yapacaksın, başına bela edecen, ne de uyutup şey yapacaksın. Öğrenciyi sonsuz hürriyet verdiğin zaman başına bela olur...** Valla ben, bu konuşmamın başında da söyledim arkadaş. Eğitim, hükümeti suçlamıyorum. Ama her gelen iyi bir şey yapayım derken, bu işin çivisi çıktı. Yani, ben gerçekten o eski öğrenci öğretmen ilişkilerini özleyorum. Keşke diyom, önceden olduğu gibi olabilse... İşin içine internet girdi. Köroğlu'nun, tüfek icat edildi, mertlik bozuldu hikâyesi. Yani, bize ödev verirdi. Şu anda ödev, mödev, şuydu, buydu, artık biz öyle bir hale geldik ki artık, **öğrencinin bilgi becerisine not vermekten ziyade artık, ahlak karakterine not vermeye başladık...** Biz, önceden öğretmenin vazifesi, iyiyle kötüyü ayırt etmektir. Bilenle bilmeyeni. Yani bu bir ceza değil. Gerçekten çok önemliydi. Bu kalma. **Kalmayı kaldırdılar. İşin içine sıçtılar** yani... Şey vereceksin, sorumluluk vereceksin. Bir şey yaptığı zaman ödül aldığı gibi beceremediği zaman da ceza görecektir yani. Bu olacak. Lafta değil bu. Şeylen olacak. Uygulamayla olacak... Şey olacak yani. Başaran, çalışan adam ödüllenecek, çalışmayana belli bir, onu biraz daha esnetebilirsin de, e şimdi sana aşağıdan bakanlık diyor “bi daha” diyor “son sınıfa gelen öğrenciye kurul hakkı ver”, “tek ders ver”, “şunu ver”, “bunu ver”... (M\_Mak\_E)

Bir anlamda yukarıdaki ifadeler, doğrudan mesleki eğitimin günümüzdeki toplumsal ekonomik ve kültürel etkileri ile ilgili olarak değerlendirilmeyebilirse de, bu öğretmenin derslik içerisinde öğrencilerden beklentilerini ve dolayısıyla öğrencilerle etkileşimlerini anlama açısından değer taşımaktadır.

Kimi meslek dersi öğretmenleri ise öğrencilerin “niteliksizliği”nin yanı sıra, meslek liselerinin teknolojik olarak “sanayi”nin gerisinde kalması nedeniyle, “sanayi”nin ihtiyaç duyduğu nitelikte eleman yetiştirememesinin, meslek liselerinin “eğitim sistemi içerisindeki gerçek rolünü” yani “sanayi”nin ihtiyaçlarını karşılama işlevini gerçekleştirmediği önündeki en büyük engel olarak gördüklerini ifade ettiler. Metal bölümü öğretmeni, bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etti:

...Artık günümüzde, bu hızla, **sanayi** okulların önüne geçti. Yani okullarla sanayi arasında, yani bizim okullarla sanayi ve teknoloji açısından büyük farklılıklar var. Yani sanayi hızla otomasyona doğru gidiyor. Ve bu tip insanları yani istihdam etmek için uğraşılıyor. Bizim okullar biraz bu yönden uzak. Bir modül çalışmaları biraz o işe yaklaştırmaya çalıştı ama daha sonuçlarını alamadık. Yani bu sene ilk mezunlarını geçen sene verdi. Yani, biraz tereddütlü. Daha bu ne kadar düzelir bilemiyorum. Yani hoş değil şu anda. (M\_Met\_E)

Bir diğ er meslek dersi öğretmeni olan ise, benzer görüşleri şu şekilde vurguladı:

**Meslek liseleri ara eleman yetiştirme gerekirken, maalesef, sanayi bunu kabul etmiyor. Ucuz işgücü olarak, dü z lise mezunlarını daha çok tercih ediyor.** Onları bir iki saatlik eğitim vermek suretiyle, onları tercih ediyorlar. Meslek lisesi mezunlarının, hem çağ ın gerisinde kaldığını, hem de daha çok para istediğini iddia ediyorlar. Gittiğimiz işletmelerde bizim yüzümüze bunlar söyleniyor. Böyle bir sıkıntı var. **Yani piyasaya kalifiye eleman yetiştirme konusunda, meslek liseleri maalesef, son 15-20 senedir geride kaldı.** (M\_EI/Elo\_E)

Bu öğretmenin meslek liselerinin “sanayi”nin gerisinde kaldığını belirten diğ er meslek dersi öğretmenlerinden, kendi içerisinde çelişkili iki farklı görüşü aynı anda ifade etmesi açısından farklılaştığı belirtilebilir. Yukarıdaki ifadeler irdelendiğinde, öğretmenin bir yandan meslek liselerinin “piyasanın” talep ettiği teknik becerileri öğrencilere aktarmakta yetersiz olduğu için öğrencilerinin iş bulamadığını dillendirirken, diğ er yandansa, aslında emek süreçlerinde teknik bilginin çok da gerekli olmadığını söylediği görülebilir. Öğretmen, “piyasada” meslek lisesi öğrencilerinin teknik becerilerinin çok kısa bir hizmet içi eğitimle sıradan bir genel lise öğrencisine verilebileceğini belirtip, sermaye için temel olanın yalnızca teknik beceri değil aynı zamanda işgücünün ucuzluğu olduğunu da belirtti. Ancak bu öğretmen de diğ er meslek dersi öğretmenleri gibi, ne ucuz emek gücü ihtiyacının öğrenciler açısından ne anlama geldiğini sorguladı, ne de “sanayinin” mesleki teknik ortaöğretimin önemine vurgu yapmasına karşın sırf daha ucuz olduğu için genel lise öğrencilerini talep etmesini bir sorun olarak görmedi. Bir başka deyiş le, meslek dersi öğretmenlerinin, eğitimi sermaye sınıfına sağladığı yararlar çerçevesinde değerlendirme yaklaşımını sürdüren bu öğretmen, mesleki teknik ortaöğretim ile istihdam arasındaki sorunları temel olarak “Yani piyasaya %100 uygun eğitim öğretim yapılamıyor. Geriden takip ediyor” ifadeleriyle, bu eğitim türünün sanayinin isteklerine yeterince yanıt verememesine ve öğrencilerin “kalitesizliği”ne bağladı ve sözlerini şu şekilde sürdürdü:

Şu anki işlevi, son 50 yıldan gelmiş bir alışkanlık var. Meslek lisesi işte, kısa yoldan meslek edinelim bağlamında. Onun alışkanlığıyla devam eden bir öğrenci kitlesi geliyordu. Son bu 1998’den sonraki farklı anlayışlardan dolayı, özellikle üniversiteye gidiş i engelleme kısıtlamasından dolayı, kaliteli öğrenci, kesinlikle gelmez oldu. **Kaliteli öğrenci** yaklaşık 13 senedir gelmediği için, 13 seneden beri, sürekli bir, öğrenci kalitesizliğinden kaynaklanan bir verimsizlik de var ayrıyeten. (M\_EI/Elo\_E)

Bir anlamda öğrencilerin “kalitesizleşmesi”ne yol açtığı için meslek liselerinde uygulanan katsayı uygulaması meslek liselerinin potansiyeli önündeki politik uygulamaların başında görüldü. Diğer yandan bu konuda vurgulanabilecek bir diğer nokta ise, meslek dersi öğretmenlerinin dikkat çekici biçimde öğrencilerini “hurda”, “kalitesiz” vb. ifadelerle küçümsemeleridir.

Meslek dersi öğretmenleri, temel olarak yukarıda aktarılan görüşlerden de anlaşılacağı gibi, “sanayi”, “ekonomi” vb. toplumsal aktörleri mistifize eden yaklaşımların birer örneğini sundular ve mesleki eğitimin temel olarak sermayenin ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu ifade ettiler. Bu açıdan meslek dersi öğretmenleri, araştırmanın kuramsal kısmında detaylı bir biçimde tartışılan, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin kurucu egemen söylemlerin de sözcülüğünü yapmış oldular. Bu bulgudan yola çıkılarak, özellikle meslek dersi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde öğrencileri “sanayi”nin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirme yönünde daha aktif olacaklarını beklemek olasıdır. Bu yöndeki çözümlenmelere ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

### **Kültür Dersi Öğretmenleri: Mesleki Teknik Ortaöğretim Sermayenin Meselesi**

Mesleki teknik ortaöğretime temel olarak olumlu olan öğretmenlerin çoğunlukta olmasına karşın, görüşme yapılan öğretmenler arasında mesleki teknik ortaöğretime yönelik eleştirel yaklaşımlara sahip olan öğretmenlerin olduğu da görüldü. Daha önceden de ifade edildiği gibi bu öğretmenlerin tamamı kültür dersi öğretmenleriydi. Mesleki teknik ortaöğretime yönelik eleştirel bakış açısının temelinde ise, bu eğitim türünü sınıfsal bir bakış açısı ile değerlendirmeleri oldu.

Örneğin öğretmenliğe yeni başlamış olan ve sözleşmeli olarak bu okulda çalışan kültür dersi öğretmenlerinden birisi, mesleki teknik ortaöğretimin bir “memleket meselesi” olmaktan ziyade, “patronların”ın çıkarına hizmet eden bir niteliğe sahip olduğunu şu şekilde açıkladı:

Bence buradaki öğrencilerin ve eğitim sisteminin kapitalistlerin eline bırakılması için ayarlanmış plan olarak düşünüyorum yani. Resmen **patronlara**, buradaki öğrencilerin ve buradaki eğitimin peşkeş çekilmesi olarak düşünüyorum olayı. Bence, onların olumlu bir bakış açısı olduğunu düşünmüyorum. Hani samimi değiller bir kere. Söyleyen insanların geçmişine baktığımız zaman samimi olmadıklarını anlıyoruz zaten. (K\_Edebiyat\_E)



Görüldüğü gibi, meslek dersi öğretmenlerinin tamamının ve iki kültür dersi öğretmenin “sanayi”, “ekonomi”, “işyeri sahibi” vb. sıfatlarla nitelendirdiği toplumsal aktör, bu öğretmen tarafından “patron” olarak nitelendirildi. Yukarıdaki ifadelerin dikkat çekici bir diğer yönü ise, mesleki teknik ortaöğretimi olumlayan öğretmenlerin, toplumu çelişkisiz bir yapı olarak ele alan ve hatta bu çelişkisiz yapı içerisinde ucuz emek gücünü satın alan ve bu ucuz emek gücünü satarak yaşamını idame ettirmek zorunda olan toplumsal sınıflara ait bireylerin çıkarlarını birbiri ile uyumlu gören yaklaşımlara karşı çıkmasıdır.

Benzer bir yaklaşım, yine okulda sözleşmeli olarak çalışan bir diğer kültür dersi öğretmeni olan felsefe öğretmeni tarafından dile getirildi. Bu öğretmen, mesleki teknik ortaöğretimi “meslek lisesi memleket meselesi” şeklinde olumlayan yaklaşımlara karşı, mesleki eğitim hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıkladı:

Aslında tam tersi bir durum bu. Çünkü şu. Oradaki onu söyleyen şey kişilerin derdi, onların yapacak işini bilen birisi yapsın. Ben onunla uğraşmayayım. Öğretimle uğraşmayayım. Çünkü bu adamlar dört yıl eğitim alıyor. **Bir adamın dört yıl bu adamın daha az kâr elde etmesi anlamına geliyor.** Ama bu adamlar hazır devlet eliyle yapılan bir şey. Bunun için memleket meselesine çevirmeye çalışıyorlar. **Aslında bu memleket meselesi şu olmalı aslında niye bu çocuklar bu şekilde ucuz işçi görülüyor. Sorun burada.** Niye bu çocuklara doğru düzgün eğitim verilmiyor? Bu çocuk hayatında bir kitap okumamış, hayatında bir bilgi sahibi değil. Sadece işte, normal bir insanın yapabileceği bir şey öğretiliyor. (K\_Felsefe\_E)

Kimi meslek öğretmenleri tarafından dillendirilen ve meslek liselerinin “işyeri sahipleri”nin işbaşında yetiştirme maliyetlerini azaltacağı şeklindeki görüşlerinin bu öğretmen tarafından da kabul edildiği, ancak onun vardığı sonucun çok farklı olduğu görülüyor. K\_Felsefe\_E, meslek liselerinin işbaşında yetiştirme maliyetlerini azaltmasını, öğrencilerin yararına bir uygulama olarak değil, toplumsal yapıyı oluşturan sermaye sınıfı lehine bir uygulama olarak değerlendirdi. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki eğitimi anlamlandırmalarının temel olarak onların toplumu nasıl kavradıklarıyla ilişkili olduğu dile getirilebilir. Toplumu çıkarları birbiri ile ortak olan bireyler bütünü olarak gören öğretmenlerin, sermayenin artı değer üretimini ve buna olanak sağlayan eğitim süreçlerini olumlamaları karşısında, toplumu iktidar ilişkileri temelinde kavrayan öğretmenler, sermayenin çıkarlarına hizmet edecek bir

eğitimsel yapının emekçiler aleyhine olacağını düşündüklerini dile getirmiş oldular. K\_Felsefe\_E, görüşme içerisinde bir başka bağlamda da bu konu ile ilgili şunları belirtti:

Diyorlar ki "siz burada işte bilmem kaç yıl eğitim alacaksınız ve bizim ihtiyacımız olan işçi olacaksınız." Bunu öğretiyor ve bunlarda farkında işte ucuz bir emek ve bilen bir adam yani şöyle düşünün. Ben bilmiyorum, gittim bir işe başladım bana öğretmesi için çok zaman geçecek. Ama senin eline devlet aracılığıyla, devlet eliyle öğrenmiş biri geliyor. Bunlar da bunun farkında. Veya biz de farkındayız. Ya okul böyle bir yapılanma, meslek liseleri şu an böyle bir yapılanma.

Matematik dersi öğretmeninin aşağıda aktarılan görüşleri, diğer iki kültür öğretmeni gibi mesleki eğitime eleştirel yaklaşmakla beraber, değerlendirmelerinde daha kararsız olduğunu yansıtmaktadır:

Yani beni çok düşündürüyor açıkçası. Yani ben çok faydalı olduğunu söylemeyeceğim. Tecrübelerime yani böyle gözlemlerim dolayısıyla düşündüğümde, bana çok da faydalı olacakmış gibi gelmiyor. Geleceği olacakmış gibi gelmiyor. İşte üniversiteyi kazandırap da farklı mesleklere yönlendirecekmış gibi de gelmiyor. (K\_Matematik\_K)

Görüldüğü gibi bu öğretmen, mesleki eğitime yönelik net bir değerlendirme yapamamasını, öğrencilerin gelecekte istihdamı konusundaki şüpheleri üzerinden açıkladı. Bunun üzerine kendisine sorduğum, tüm öğrencilerin mezun oldukları alanda istihdam edilmesi gibi bir olasılık durumunda mesleki eğitim hakkındaki görüşlerinin ne olacağına yönelik soruya şu yanıtı verdi:

...Hani yurt dışındaki eğitim sisteminde, kişi kendi yetenekleri doğrultusunda, işte bu üniversitede yok tabii orada, [duraksıyor] şey yapıyor, bölümlere gidiyor, kendi yetenekleri bilgileri becerileri doğrultusunda bir şeyler oluyor. Bir şekilde. **Bir yerde de sınıf ayrımcılığını çağırıştırıyor yani açıkçası bende. Hani bir tarafta işte daha üst düzeyde kişiler yetiştirilecek. Hani onlara giderken, bunlar da hemen ikinci sınıf şeklinde, o da biraz da sınıf şeyini de çağırıştırıyor.** Yani, [duraksıyor] çok büyük şeyler var yani. Altyapıdan kaynaklanan yetersizlikler, eksiklikler var. (K\_Matematik\_K)

Öğretmenin yukarıdaki anlatısından da anlaşılacağı üzere, son tahlilde bu öğretmen, sınıfsal bir çözümleme üzerinden yola çıkarak, bu eğitim türünün nihai olarak sınıf ayrımcılığını yeniden ürettiği yönünde bir görüş belirtti.

### **Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasındaki Çalışma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Gerek meslek dersi öğretmenleri, gerekse kültür dersi öğretmenlerine, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin değerlendirmeleri içerisinde yer yer değindikleri, mesleki teknik ortaöğretimin, öğrencilerin geleceklerini nasıl etkileyeceği konusuna ilişkin görüşleri ayrı bir soru olarak yöneltildi. Bir başka

deyişle, öğretmenlere, mezun olan öğrencilerinin mezuniyet sonrasında eğitim aldıkları meslek alanı ile ilgili işlerde istihdam edilip edilmediklerine yönelik somut gözlem ya da duyumları olup olmadığı şeklinde bir soru yöneltildi. İlginç biçimde meslek dersi öğretmenlerinin tamamı, mesleki teknik ortaöğretimin öğrencilerin geleceklerini nasıl etkilediği konusunda olumsuz düşüncelere ve gözlemlere sahip olduklarını belirttiler. Bir başka deyişle, meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında çoğunlukla eğitim aldıkları mesleklerde çalışmadıklarını ya da çalışmadıklarını ifade ettiler. Aynı zamanda meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerine ilişkin, “hurda”, “kalitesiz” vb. nitelendirmelerinden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerini akademik açıdan başarısız olarak görüyorlardı ve dolayısıyla, onların yükseköğretime devam edemeyeceklerini de dolaylı yoldan ifade etmiş oldular. Öğretmenler, öğrencilerinin hem yükseköğretime devam edememelerini hem de mezunlarının kendi alanlarında iş bulamamalarını, öğrencilerinin/mezunlarının niteliksizlikleri ile açıkladılar. Meslek dersi öğretmenlerinin, mezunlarının özellikle kendi eğitim aldıkları mesleklerde istihdam edilememe nedenlerine ilişkin görüşleri, aynı zamanda onların, öğrencilerinin istihdam edilebilmeleri için hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri hakkında da kimi ipuçlarını ortaya koydu.

***“Alaylı Dediğimiz Şekilde Yetişen İnsanlar Birçok Köşe Başını Kapmış Durumdalar Zaten”***

Örneğin ahşap bölümü öğretmeni (M\_Ahşap\_E), öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında iş bulamamalarının nedeninin, piyasanın “alaylılar tarafından kapılmış” olması ve öğrencilerin “piyasayı” takip edememeleri olduğunu ifade etti. Dolayısıyla o, bir anlamda öğrencilerin istihdam edilebilmek için sahip olması gereken kimi özellikleri dolaylı yoldan da olsa “alaylılar”la rekabet edebilecek şekilde kendilerini geliştirmeleri ve “piyasayı takip etmeleri” şeklinde ifade etti. Her ne kadar bu öğretmen öğrencilerin temel olarak istihdam edilememeleri konusunda öğrencileri sorumlu tutsa da, “birçoğu bu işi yapmıyor mezun olan öğrencilerimizin. Çünkü sektörde asgari ücretle çalıştırma olayı çok yaygın. O yüzden bazıları farklı mesleklerde çalışıyor” şeklindeki sözleriyle, istihdam konusunda kimi yapısal unsurları belirten nadir meslek dersi öğretmenin de yine bu öğretmen

olduğu belirtilmelidir. Görüldüğü gibi her ne kadar öğrencilerin “piyasa”yı yeterince takip edemedikleri için iş bulamadığını ifade etse de ilerleyen ifadelerinde bu öğretmen, istihdam konusunda ücretlerin düşüklüğünün de etkili olduğunu dillendirdi. M\_Ahşap\_E'nin daha önceki anlatıları hatırlandığında, sermaye ve işçi sınıfının çıkarlarını ortak gören düşüncelerini belki de istemeyerek yine kendisi tarafından yanlışlandığı ifade edilebilir. Zira bu öğretmen, daha önceki ifadelerinde mesleki teknik ortaöğretimin, işverenlere daha kolay ve kısa sürede yetiştirilebilir emek gücü sağlayarak toplumsal ve ekonomik yapıya olumlu katkıları olduğunu dile getirirken, aynı zamanda sermayenin ucuz emek gücü arayışında olduğunu ve bunun da mezun olan öğrencilerin çıkarları ile uyuşmadığını doğrudan ifade etmese de ima etmiş oldu.

**“... Hatta Amele Bile Birçoğunu Yapmazlar.”**

Bilgisayar bölümü öğretmeni, öğrencilerinin mezun olduktan sonra “amele” bile yapılmayacağını belirttiikten sonra, bu durumu fayda maliyet çözümlenmesi yaparak “ülke ekonomisi”ne olumsuz etkileri üzerinden değerlendirdi:

E şimdi bu çocuğu siz belli bir süre eğiteceksiniz. Eğitim için masraf harcayacaksınız. Ve bu şeyin sonunda kalfa olarak bu çocuğu yetiştireceksiniz. İşten anlayan biri olarak. E şimdi, istenen nedir? En az ekonomik kayıpla, bu öğrencilerin kalfa düzeyine gelmiş olması. E şimdi, sonuçta çıkan **ürüne** bakıyorsunuz, **kalfa yok. Hatta çırak bile yok.** Çocuk çünkü bitirdiği zaman, bilgisayar bölümü için söyleyeyim, **bitirdiği zaman okumuş ameleden başka, hatta amele bile birçoğunu yapmazlar.** Dolayısıyla hep ne oldu? Bunca harcanan para, emek, zaman, çünkü masasını alıyorsun, bilgisayarını alıyorsun, öğretmenine para veriyorsun, işte birtakım giderler. Bunlar hep ülke ekonomisine kayıp olarak kazandırılıyor. Yani dolayısıyla ekonomisine de... (M\_Bil\_E)

M\_Bil\_E, öğrencilerin kendi alanlarında iş bulamaması ya da “amele” olarak bile iş bulamamalarının nedenini, yine meslek liselerine ‘iyi öğrenci’ gelmemesi olarak tanımladı. Bu öğretmen, öğrencilerinin meslek lisesinden mezun olduktan sonra kendilerinden kaynaklanan bireysel yetersizlikler nedeniyle iş bulamadıklarını şu şekilde ifade etti:

Yani kendi alanında biraz zor... Yani %60, %70 pek öğrenci şeyi yok. Zaten hani, sistem olarak meslek lisesinin yani, artık yeri olduğu görüldüğünden, iyi öğrenci nereye gidiyor? Fen lisesine, koleje gidiyor. Efendim, ya da malum varlığı varsa, koleje gidiyor. Fen lisesine ya da Anadolu lisesine gidiyor. Tabii belli, belli seviye yerler. Ve dört senelik bir üniversite şeyiyle gidiyorlar. Meslek lisesine gelip bir de ÖSYM'nin meslek liselerinin önünü tıkadığı için, çocuk, hani üniversite düşünceci varsa, genellikle meslek lisesine gelmek istemiyor. Ha,

ilköğretimlerden çıkan belli yapıdaki öğrenci için tek tercih meslek lisesi oluyor.  
(M\_Bil\_E)

M\_Bil\_E'nin mesleki eğitimi "firma sahibi"ne katkıları üzerinden değerlendirme yönündeki yaklaşımı, öğrencilerin gelecekteki yaşantılarında iş bulamama konusundaki değerlendirmelerinde, "devlet" için fayda maliyet perspektifi ile sürdürülerek, bir anlamda eğitim süreçlerini öğrenci perspektifinden değerlendirmeme gibi bir tutum halini aldı. Bu tutum, eğitim süreçlerini fayda-maliyet çözümlenmesi üzerinden değerlendiren, öğrencileri "ürün" olarak gören bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımın diğer özelliğinin de, eğitim süreçlerini öğrenciler açısından değerlendirmemesi olduğu yukarıdaki ifadelerden de görülebilir. Nitekim bu öğretmen, öğrencilerin işsiz kalmaları durumunda ne tür sorunlarla karşılaşacağı hakkında herhangi bir yorum yapmak yerine, bu durumu "ekonomi"ye zararları açısından ele almaktadır. Bu tutumun meslek dersi öğretmenlerinin geneli tarafından yansıtıldığı belirtilebilir. Metal bölümü öğretmeni de, meslek lisesine gelen öğrencilerin geleceklerinin nasıl şekillendiği ile ilgili şunları anlattı:

Olumsuz bir etki var. Yani yapabildiği, şunu ayarlıyor. Ben onu söyleyeyim. Ya güvenlik sertifikası almaya çalışıyor, güvenlik şirketlerine gitmeye çalışıyor. Veya boş kalmayayım diye markette yani şey değil işte. Ara eleman olarak çalışıyor... Yani markette kasap olmuyor mesela, o da ayrı bir meslek ister. Ama peynir tartabiliyor ya da rafa bir şeyler dizebiliyor, onu alıp getiriyor ama bir kasap olamıyor mesela o da bir ayrı özellik çünkü. O da onun bir şeyi var. Olamıyor yani böyle bir şey var... Yani bu, şundan. **Çocukların kendisine olan güvensizliğinden.** Bir de, ilköğretimden bu yandan gelen sınıf geçme sistemi. Yani ilköğretimin ilk sekiz yılında, ne yaparsan yap sınıfta kalmıyorsun. Devamsızlık hariç. Şimdi, ortalama yükseltme sınavıyla geçiyorsun. Ortalamayla geçiyorsun. O olmadı sorumlu geçiyorsun. Yani bir biraz geçme işi, çok kolay gibi. **Yani piyasadaki şartların da öyle olduğunu düşünüyor öğrenciler,** veliler, öğrenciler ve veliler. Yani o yüzden pek hemen şey yapamıyorlar. Eğer gidenler olursa ki gidenler de var çok az. Yani çabuk adapte oluyorlar.  
(M\_Met\_E)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere M\_Metal\_E de, tıpkı M\_Bil\_E gibi, öğrencilerin okullarından mezun olduktan sonra kendi alanlarında iş bulamadığını belirtti. Ancak o da, bu durumun temel nedenini, "çocukların kendilerine olan güvensizliği"ne bağladı. Dikkat çekici bir şekilde yukarıdaki ifadelerinden de görülebileceği gibi, bu öğretmen, öğrencilerin iş bulabilmesi için "piyasa"nın okul gibi olmadığını anlamaları gerektiğini ifade etti. Bu söyleme, ilerleyen bölümlerde detaylı biçimde aktarılacak olan, öğrencilerin işçileştirilmesi sürecine ilişkin özellikle meslek dersi öğretmenlerinin anlatılarında da sıklıkla rastlanıldı. Nitekim M\_Ahşap\_E'nin öğrencilerinin iş

bulamama nedeni olarak “piyasa”yı yeterince takip edemediklerine ilişkin değerlendirmesi de bu bağlamda ele alınabilir. İlgili vurgular özellikle öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinde meslek dersi öğretmenlerinin telkinlerinin tartışıldığı bölümde ayrıca değerlendirilecektir.

**“Umut Endüstri Meslek Lisesi Dediği Anda Çocuk, İşyeri Hemen Bir İrkiliyor.”**

Elektrik/elektronik bölümü öğretmeni (M\_EI/Elo\_E), meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin meslek lisesine gelmesiyle birlikte sadece lise mezunu olduklarını belirtti. Bu öğretmen, öğrencilerin mezuniyet sonrası kendi alanlarında çalışamama nedenlerini, bir yandan öğrencilerin “işin gerektirdiği nitelikler”e sahip olamaması ile diğer yandan da ilginç biçimde, okulun içerisinde yer aldığı semtin kültürel özellikleri ile açıkladı:

Sadece, sadece lise mezunu. Bakın meslek lisesi mezunu bile bir defa bir artışı yok. Çünkü onunla ilgili iş bulmak için, onu yapmak için, onunla ilgili **gerekli yeterliğe sahip olmadığı için** çalışmadığından. Artı, bitirdiği okulun imajından dolayı, “ben Uzakköy [gerçek semt ismi değiştirildi] mezunuyum” veyahut ta “... [okulun gerçek ismini söylüyor] **Endüstri Meslek Lisesi dediği anda çocuk, işyeri hemen bir irkiliyor**. Yani burada diyor, o semt. Çıt, ıı, hemen eksi notu kafasında çiziyor. O da geleceğinde çocuğu olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Şahit olduk çünkü.

Yukarıdaki ifadeler bir yönü ile öğrencilerin istihdam edilebilirliklerine ilişkin kriterler arasında teknik bilgi ve becerilerin çok daha ötesinde kriterlerin varlığına dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle bu öğretmen yukarıdaki ifadeleriyle, öğrencilerin istihdam edilme süreçlerinde, teknik bilgi ve becerilerinin dışında işverenlerce başka kriterlerin de arandığını belirtti. Diğer yandan öğretmen, bilgi ve becerilerden bağımsız olarak öğrencilerin kendi alanlarında iş bulamamasının nedenlerinden birisini okulun içerisinde yer aldığı semtin kültürel özelliklerine dikkat çekerek açıkladı. M\_EI/Elo\_E, okulun içerisinde yer aldığı Uzakköy semti hakkındaki olumsuz yargıların, öğrencilerin istihdam edilmeleri konusundaki engellerden birisi olduğunu düşündüğünü ifade etti. Daha önceden de ifade edildiği gibi bu semt, Ankara'nın suç oranı en yüksek semtlerinden birisidir. Bu anlamda, ilgili semtin kültürel özelliklerinin istihdam konusu bağlamında ele alınması oldukça anlamlıdır.

**“Herkes Böyle Hayalindeki Beyaz Atlı Prensi Arayan Kız Gibi...”**

Farklı meslek dersi öğretmenlerinin yukarıda aktarılan görüşlerinden de anlaşılabilir gibi, meslek dersi öğretmenleri arasında belirgin bir biçimde mesleki eğitimden mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası kendi alanlarında iş bulamama gerekçeleri arasında, yapısal öğelere (ülkenin uluslararası işbölümü içerisindeki konumu, uygulamada olan makroekonomik politikalar, işçi sınıfının örgütlenme düzeyi, üretimin gerçekleştiği işkolundaki teknolojinin kullanılma biçimi vb.) neredeyse hiç değinilmedi. Bu anlamda öğretmenler, eğitim ile istihdam arasında doğrudan bağ kuran işlevselci yaklaşımların ve insan sermayesi kuramının somut koşullar altında yanlışlandığını kendileri ifade ettiler. Buna karşın meslek dersi öğretmenleri, eğitim ile istihdam arasında doğrusal bir ilişki olduğuna yönelik kuramların somut gerçeklikte yanlışlanmasını, bir başka anlatımla eğitilmiş oldukları halde işsiz olan bireylerin varlığını, kuramların bir sorunu olarak değil, bireylerin kişisel yetersizliği üzerinden açıklayan egemen yaklaşımların da savunusunu yaptılar. Bu savunu, kimi durumlarda neredeyse ‘çalışılabilecek çok iş var ama öğrenciler beğenmiyor’ derecesine kadar vardı:

Şimdi, ondan, en büyük şey, tabii bu devlet politikası diyeyim veyahut da tam bu Cumhuriyet, meşrutiyetten bu tarafa gelen toplumda **memur, masa başı işçisi** olsun, eli **yağsız, passız işte** çalışsın. Herkesin buraya karşı bir cazibesi olmasından dolayı **herkes böyle hayalindeki beyaz atlı prensi arayan kız gibi, öyle bir iş arıyor, o da yok**. Gazeteleri açıyor. Dün arkadaşın yanına gittim. **“Kaç zamandır” diyor “ilan veriyorum, işçi gelmiyor” diyor “meslek lisesi mezunu”**. Ama adam masa başı iş olsa, herkes, zekâ neyin herkes şey yapmak istemiyor. Böyle sanayide çalışmayı veya bedenen çalışmayı istemeyip, fikren çalışmayı istemesinden oluyor. Ama o da imkânsız gibi bir şey yani. (M\_Mak\_E)

Yukarıdaki ifadelerdeki “memur” ve “masa başı işçiliği” şeklinde nitelendirilen fiziksel emeğe daha az dayanan işler ile “yağlı, paslı işler” şeklinde fiziksel emeğe daha fazla dayalı işler arasında yapılan ayırımın temel olarak kafa emeği ve kol emeğine dayanan toplumsal işbölümüne işaret ettiği dile getirilebilir. Bu ayırım dolayımında M\_Mak\_E, bir anlamda öğretmenlik yaptığı Umut Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin iş bulamama nedeninin, öğrencilerin kol emeğine dayanmayan işlerde çalışmaya yönelik isteklilikleri olduğunu ifade edip, kol emeğine dayanmayan mesleklerde çalışma arzusu duyan öğrencilerini “beyaz atlı prensini boş yere bekleyen kız”lara benzeterek bu isteğin gerçekleşmesinin olanaksız olduğunu düşündüğünü aktarmış oldu. Dolayısıyla, meslek dersi öğretmenlerinin, okul içerisindeki emek gücünün

yeniden üretim süreçlerine, kendilerinden beklenen işler dışında işlerde çalışma arzusu duyan, bu anlamda ilgili süreçlere direnerek kendilerine farklı bir çıkış yolu arayan öğrencilere tepki duydukları anlaşılıyor. Bu tepkinin, ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme yönündeki arzu duymasına, bu arzunun, öğrencilerin işsizlikle yüzleşmeleri ile kaynak ve zaman israfına neden olduğunu (DPT, 1995, 25) dile getiren kurucu söylemlerle benzerliği dikkat çekmektedir. Bir anlamda meslek dersi öğretmenlerinin çoğu kafa ve kol emeği arasındaki toplumsal işbölümünü, toplumsal gerçekliğin doğal ve meşru bir parçası olduğunu düşünmekte ve bu işbölümüne dolayısıyla bu işbölümün yeniden üretim süreçlerine karşı çıkış yolu arayan öğrencilerin arzularını küçümsemektedir. Görüldüğü gibi bu bakış açısı, kaçınılmaz olarak kol emeğine dayalı işler için “ara eleman” yetiştirmek üzere kurumsallaşmış meslek liselerine gelecek öğrencilerden, bu amaçla çelişebilecek “hayal”lere kapılmamaları ve kendilerine biçilen rolleri yerine getirme “zorunluluk”larına itaat etme gibi bir istekte bulunmaya yol açmaktadır. Bu anlamda meslek dersi öğretmenlerinin belirgin biçimde, emek gücünün yeniden üretiminin okul sınırları içerisindeki ‘gönüllü sorumluları’ gibi düşündükleri iddia edilebilir. Benzer bir diğer görüş de mesleki liseleri içerisindeki farklı bir bölüm özelinde şu şekilde tekrarlandı:

... Yani ben bir ufak, idaredeyken bir araştırma yaptım. Bu epey oldu ama. 2000 dolar düşüyordu kişi başına okulun harcaması. Yani üç seneye veya dört seneye çarptığımız zaman altı-yedi bin dolar. Bu büyük bir para. **Devlet** bu kadar bir parayı veriyor. Ama **sanayicinin** istediği tipte öğrenci yetişmediği için bu para bir nevi çöpe atılıyor. Yani ben bilgisayar bölümü mezun öğrencilerini, güvenlikçi olarak gördüm, halk otobüsünde bilet keser olarak gördüm, temizlik şirketinde gördüm. Çok çok azı böyle belli bilgisayar yani, birçoğu böyle yani. Gördüğüm öğrenciler. En çok istedikleri için bilgisayarı örnek veriyorum. Yani bir gariplik var. Adam CNC operatörü istiyor, kaynak operatörü istiyor, döküm ustası istiyor, model, makine modelleme istiyor, **sanayi** bunu istiyor en ufağından en büyüğüne, ama bu bölümlerde okullarda şey yok. Öğrenci ve veli tarafından istek yok. Yani gelen öğrencilerin %90'ı belki daha fazlası bunu abartmıyorum. **İsteyerek bu bölüme gelmiş öğrenciler değil. Herkesin aklında bilgisayar bölümü, elektronik bölümü. E niye? Efendim işte bu bölümlerde öğrenciler daha temiz oluyor.** Yani dediği bu. Bu da ortaya şunu koyuyor ki yani meslekle ilgili velilerin bir bilinci yok. **Yani insan kanalizasyon temizler, para kazanır. Veya bir yerleri kazar, para kazanır.** Bir meslektir bu. **Yani insanlar illa bilgisayar başında çocuklarının veya kendilerinin o para kazanmasını istiyor. Öyle bir algı var. Çok yanlış bir algı bu. Bir türlü kırılmadı.** Yani 30 yıl, 20 yıl öncesi algı böyle değildi ama şimdi böyle. Gelen öğrenciler inanın şey, dört işlemden de sıkıntı var. Okuma yazma ve anlama, kendini, ifade etmede büyük sıkıntıları var. Bu, karşınızdaki diyorlar, bu insan sanatkâr olsun. İşte teknik eleman olsun [gülüyor] ve bir de üniversiteye hazırlayın diyorlar. Böyle bir garip bir açılımın içindeyiz. Ya da ikilemin içindeyiz. (M\_Met\_E)



Görüldüğü gibi, öğrenciler bir anlamda “sanayici”lerin isteklerine karşılık vermedikleri için suçlu olarak resmedildiler. M\_Met\_E'nin yukarıdaki ifadelerindeki bir diğer önemli nokta, bu öğretmenin okulundaki farklı meslek dalları arasında bir ayrıma giderek, özellikle bilgisayar ve elektrik/elektronik bölümünün daha az kol emeğine dayalı ya da daha “temiz” olduğu için öğrenci ve veliler açısından daha prestijli olduğunu dile getirmesidir. Öğretmen, bir anlamda öğrencilerin “masa başı” ya da “memur” olma yönündeki isteklerini olumsuzlayan makine bölümü öğretmeninden (M\_Mak\_E) bir adım daha öteye giderek, meslek lisesinde bilgisayar ya da elektrik-elektronik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bu kararlarını da sorguladı. Ona göre, bilgisayar bölümü öğretmenin (M\_Bil\_E) ifade ettiği şekliyle, “kalfa” statüsünde işçi olmayı istemek bile kalfalığın yapılacağı meslek alanı bilgisayar ya da elektrik-elektronik alanı ise rasyonel olmayan bir karar olarak tanımlandı ve öğrencilerin iş bulamamasının nedeni de yine öğrencilerin rasyonel olmayan bu kararları olarak nitelendi. Oysaki bu öğretmenin öğretmenlik yaptığı metal bölümü, öğrencilerin, metal talaşları içerisinde çalıştıkları, fiziksel olarak oldukça zorlu ve “kirli” bir alan olmasına karşın, metal bölümü öğrencilerinin çoğunluğunun kendi alanlarında iş bulamadığını yine kendisi daha önceden ifade etmişti.

Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin olumlu görüşleri ile okullarından mezun olan öğrencilerin geleceklerinin olumsuz yönde etkilendiğine ilişkin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde bir tezat olduğu düşünülebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin bir yandan mesleki eğitimden mezun olan öğrencilerin kendi alanlarında iş bulamadıklarını ifade etmeleri, diğer yandansa mesleki teknik ortaöğretimi sermayeye, ekonomiye olumlu katkıda bulunduğunu belirtmeleri birbiri ile çelişkili iki farklı söylemiş gibi değerlendirilebilir. Ancak öğretmenlerin mesleki teknik ortaöğretimi genellikle sermaye sınıfı penceresinden değerlendirmelerine yönelik yaklaşımları, mesleki teknik ortaöğretimin mevcut durumu ile geçmişi arasında bir ayrıma gitmeleri ve istihdam edilememe konusunda sürekli olarak öğrencileri suçlayan yaklaşımları hatırlandığında, bu durumun bir çelişki olmadığı belirtilebilir. Çünkü bu öğretmenler, öğrencilerin istihdam edilmemesinin nedenlerini büyük ölçüde öğrenciler üzerinden açıkladılar. Bu

anlamda sorun, mesleki teknik ortaöğretimden ya da ekonomik ve toplumsal koşullardan kaynaklı değil, öğrencilerden kaynaklı olarak değerlendirildi.

Görüşme yapılan kültür dersi öğretmenlerinin tamamının Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde henüz ilk yıllarını tamamlamak üzere olan öğretmenler olması, onların bu okuldan mezun olan öğrencilere ilişkin somut gözlemlerini aktaramamalarına neden oldu. Ancak yine de en azından bu konudaki duyumları ya da görüşleri onlara soruldu. Kültür dersi öğretmenlerinden mesleki teknik ortaöğretim hakkında olumlu görüşlere sahip olan ve genel itibari ile meslek dersi öğretmenleri gibi düşünen öğretmenler, meslek dersi öğretmenlerinin aksine öğrencilerin gelecekte kendi alanlarında rahatlıkla iş bulabileceklerini tahmin ettiklerini dile getirdiler. Öğrencileri staj uygulamaları boyunca her hafta işyerlerinde kontrol eden, bu kapsamda işyeri sahipleri ile sürekli olarak iletişim kurmak durumunda olan ve dolayısıyla, öğrencilerin mezuniyet sonrasında istihdam süreçlerini bizzat fiili olarak gözleme şansına sahip olan meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin istihdam süreçlerinde sorunlar yaşandığına ilişkin gözlem ve görüşlerinin aksine, çoğunluğu öğretmenliğe yeni başlamış olan ve Umut Endüstri meslek lisesindeki ilk yıllarını geçiren öğretmenlerin öğrencilerin kolaylıkla iş bulabileceklerine ilişkin bir görüş sahibi olması oldukça ilginç bir noktaya dikkat çekmektedir. Bu durum, meslek lisesi mezunlarının kolaylıkla iş bulabileceği ve bir anlamda öğrencilerin meslek lisesine gelmekle "kollarına altın bilezik" taktıkları yönündeki egemen söylemlerin, emek gücü piyasalarının mevcut koşullarını gözlemlemeyen bireyler üzerinde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Örneğin İngilizce dersi öğretmeni, bu konudaki görüşlerini somut bir gözlem ya da duyumdan ziyade bir temenni olarak "...Geleceklerini de güzel görüyorum. Devletimiz biraz daha üzerlerine eğilirse biraz daha bunların yolu açılırsa imkân verilirse bence çok daha iyi olur" (K\_İngilizce\_E) şeklinde dile getirdi. Benzer biçimde tarih dersi öğretmeni ise, öğrencilerin bu okuldan sonra geleceklerinin iyi olacağına yönelik görüşlerini, öğrencilerin şu anda stajyer olarak bir işyerinde çalışmalarına atıf yaparak "Çoğu zaten şu anda çalışıyor... Stajyer olarak bugün çalışır yani" (K\_Tarih\_K) şeklinde açıkladı.

**“Burada Resmen Öğrenciler, İş Hayatına Hazırlık Adı Altında, Büyük Patronların Elinin Altına Gönderiliyor...”**

Mesleki teknik ortaöğretim hakkında eleştirel yaklaşımda bulunan kültür dersi öğretmenleri ise, öğrencilerin gelecekları hakkındaki düşüncelerini, öğrencilerin iş bulup bulamaması üzerinden değil, daha çok öğrencilerin çalışacakları işteki konumları açısından değerlendirdiler. Örneğin kültür dersi öğretmenlerinden birisi, öğrencilerin bu okuldan mezun olduktan sonra yükseköğretime giriş sınavlarını kazanamayacaklarını belirterek, kendi alanlarında bulacakları işlerde çok kötü şartlarda çalışacaklarını düşündüğünü şu şekilde dile getirdi:

Gelecekleri çok da öyle işlerinde yükselebileceklerini veyahut ta iyi para kazanabileceklerini düşünmüyorum. **Yine, sanayide yetişen çocuklardan pek de farkı olmayacak bu öğrencilerin.** Hani buradaki metal öğrencisiyle, sanayide bu işi öğrenen bir kişiyle bir farkı olacağını düşünmüyorum. Fayda sağlamıyor çok fazla... Ya işte eğitimde eşitsizlik söz konusu oluyor bu durumda. **Bir eşitsizlik var. Bir kere, yani dediğim gibi öğrenciler üniversitelere hazırlanmıyor burada. Burada resmen öğrenciler, iş hayatına hazırlık adı altında, büyük patronların elinin altına gönderiliyor. Orada, üç beş kuruş paraya çalışacaklar.** Yani kazanacakları para da belki kendilerini zor geçindirecekler yani. Çok da para kazanabileceklerini düşünmüyorum. Çok da mutlu olabileceklerini düşünmüyorum ileriki hayatlarında. Başka bir iş yapmadıkları takdirde. Başka bir iş yapmaları gerekir bence. (K\_Edebiyat\_E)

Yukarıdaki ifadeler, bir anlamda okulun resmi amaçlarına (öğrencilerin farklı meslek dallarında “ara eleman” olarak yetiştirilmesine) karşı, öğretmenler arasından yapılmış en net itiraz olarak nitelendirilebilir. Çünkü bu öğretmen, öğrencilerin eğitim gördükleri meslek dallarında çalışmalarına yönelik resmi amacın öğrencileri mutlu etmeyeceğini ve bu nedenle de öğrencilerin kendi eğitim aldıkları alanlarda değil, farklı alanlarda çalışması gerektiğini dillendirdi. Bu yöndeki görüşten yola çıkılarak, emek gücünün yeniden üretim sürecinin eğitim süreçleri içerisinde tasarlandığı hali ile hiçbir direnişe maruz kalmadan gerçekleşebileceğine ilişkin yaklaşımların Umut Endüstri Meslek Lisesi özelinde gerçekleşmeyeceğini tahmin etmek olasıdır. Şüphesiz bu yöndeki tahminler, ilgili öğretmen özelinde, bu düşüncelerini eğitim süreçleri içerisinde ne kadar hayata geçirebildiği ile yakından ilgilidir ve ilgili çözümlere ilerleyen bölümlerde değinilecektir.

**“Çalışması Gerektiği Öğretiliyor Orada...”**

Felsefe dersi öğretmeni (K\_Felsefe\_E) ise, mesleki teknik ortaöğretim sonrasında öğrencilerin geleceğinin ne olacağı konusunda oldukça farklı

olarak nitelendirilebilecek bir yaklaşımda bulundu. Bu öğretmen, daha önceki ifadelerinden de hatırlanacağı üzere mesleki teknik ortaöğretimi, ucuz emek gücünün yeniden üretimini amaçladığı gerekçisi ile eleştirmişti. Bu eleştirisine karşın aşağıda aktarılan ifadelerinden de görülebileceği gibi aynı öğretmen, bu okulun öğrencilerin geleceğini kimi açılardan olumlu etkilediğini düşündüğünü dile getirdi. Ancak, ilgili görüşüne yönelik gerekçesinin, öğrencilerin kendi alanlarında bir iş bulması ile ilgili olmadığını şu sözleri ile açıkladı:

Çocuk buradan çıkınca iş bulabiliyor. Yani, belki... **Aynı aldığı eğitimde iş değil de farklı yerde iş bulabiliyor. Çünkü bu çocuğa şey öğretiliyor. Çalışması gerektiği öğretiliyor orada. "Çalışman gerekiyor, çalışmalısın bir iş yapmalısın" deniliyor, bu öğretiliyor.** Bazıları da bu staj vesilesiyle bazı yerlerde iş bulabiliyor. Bu çok az ama. Ben sordum bir tane. Dün sordum. Dedim "sınıfınız 30 kişi. Kaç kişi bu işi yapacak" dedim. Her biri şey dedi yani "5-10 kişi yapar gerisi yapmaz bunu" dedi. Bu şekilde bir iş bulabiliyor. (K\_Felsefe\_E)

Görüldüğü gibi bu öğretmen, öğrencilerin çok azının kendi alanlarında çalışmak istediklerini, ancak okulun temel olarak belirli bir meslek dalına ilişkin bilgi ve becerilerden çok "çalışma zorunluluğunu" öğrencilere öğrettiğini dile getirdi. Bu açıdan ilgili ifadeler, mesleki teknik ortaöğretimin çalışma ideolojisini de yeniden ürettiğine yönelik bir ifade olarak ele alınabilir. Diğer yandan, devam eden ifadelerinde aynı öğretmen, okulun öğrencileri en azından lise mezunu yaparak onları kültürel ortamlarının 'olumsuzlukları'ndan kurtararak her şeye rağmen olumlu bir işlevi yerine getirdiğini düşündüğünü şu şekilde açıkladı:

... Bunlar için önemli olan, lise mezunu olmak da çok önemli. Çünkü lise mezunu olmak, onlar için daha sonra şey diyor mesela "hocam" diyor "ben lise mezunu olmazsam" diyor "ilerde ehliyet alamayacağım ben" diyor. "Lise mezunu olmazsam ben" diyor "bana cahil gözüyle bakacaklar veya **alt sınıftan daha alt olacam**" diyor. "En azından, altım ama en azından lise mezunu olayım" diyor... Liseyi bitirmiş bir adam orada [Uzakköy mahallesini kastediyor] bir de şey görülüyor bir de o bölgede liseyi bitirmiş olarak görülüyor o da var. Çünkü orada liseyi bitirmiş birisi, "liseyi bitirmiş biri, aa" hani "afferim" diye görünüyor... "Okumak iyidir oku", "okumak iyidir oku". Böyle bir alt bilgileri var bunların. Öndeyileri var. Aynı zamanda bir öndeyisiyse... Öndeyisinin biri bu, ikinci öndeyisi de **torbacı** olabilirsin. Yani **köşeyi dönmek istiyorsan köşeyi dön. Ama yakalanma.** Mesela hiçbiri polisi sevmez orada. (K\_Felsefe\_E)

Bu öğretmene göre, öğrencilerin çoğunluğunun ikamet ettiği varoş mahalleri ve özellikle Uzakköy ve çevresindeki mahallelerde lise mezunu olmak, belirli bir statüye kaynaklık etmekteydi ve eğitim sahibi olmak bu nedenle önemsenmekteydi. Diğer yandan, aynı kültürel iklim içerisinde "torbacılık" olarak ifade edilen uyuşturucu satıcılığına yönelik bir gelenek olduğunu

belirten bu öğretmen, öğrencilerin meslek lisesi mezunu olarak sahip olacakları kültürel statünün, onları “torbacılık”tan koruyacağını düşünmektedir. Bir başka ifade ile bu öğretmene göre eğitim, öğrencilere gelecekte ekonomik bir getiri sağlayamasa da, en azından onları ‘kötü yol’lardan kurtarabilir.

Meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin yukarıdaki ifadeleri toplu olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin kendi okullarından mezun olduktan sonra eğitim aldıkları meslek dallarında çalışamayacakları görüşünde oldukları belirtilebilir. Bu bulgu, mesleki teknik ortaöğretim ve istihdam arasında doğrusal bir ilişki kuran kuramsal yaklaşımların ilgili okul örneğinde yanlışlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile öğrencileri ‘üniversiteyi kazanamayacaksınız bari kısa yoldan iş edinin’ söylemi ile ‘çağırın’ egemen ‘çağrı’ların gerçeklikte yanlışlandığı iddia edilebilir. Diğer yandan bu bulgular, çocuklarını en azından işsiz kalmamaları için bu okullara yönlendiren velilerin de büyük olasılıkla beklentilerini karşılamayacaklarını ya da en azından bu süreçte büyük sorunlarla karşılaşacaklarını ortaya koymaktadır. Nitekim EARGED’in (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2008) “Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi 2008 Yılı Raporu’nun, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin yalnızca %7,01’inin kendi alanında iş bulabildiğini ortaya koyan sonuçları da, öğretmenlerin, öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında iş bulma konusunda çok fazla şanslarının olmadığı yönündeki ifadelerine yönelik araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Her ne kadar öğretmenler, öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında kendi alanlarında iş bulamadığını ve büyük ölçüde yükseköğretime devam edemeyeceklerini düşünseler de, özellikle meslek dersi öğretmenleri bu durumu mesleki teknik ortaöğretime ilişkin olumlu görüşleri açısından bir sorun olarak değerlendirmediler. Bunun en büyük nedeni ise, öğrencilerin istihdam konusunda yaşadıkları sorunların sorumluluğunun yine öğrencilere yüklenilmesi olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çoğunluğunda işsizlik sorununun bireysel bir bağlamda ele alındığı da belirtilebilir.

## **Öğretmenlerin, İnşa Edilecek İşçi Kimliğine İlişkin Düşünceleri**

Umut Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretim hakkındaki genel değerlendirmeleri dikkate alındığında, öğretmenlerin resmi müfredatın, öğrencilerin “sanayi”nin istekleri doğrultusunda bir emek gücü olarak yetiştirilmesi amacını, bir başka ifadeyle öğrencilerin işçileştirilmesi amacını benimsedikleri belirtilebilir. Emek gücünün yeniden üretim süreci bu kapsamda okul özelinde öğrencilerin işçileştirilmesi süreci olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, onların mesleki bilgi ve becerileri öğrenmesi kadar, mesleklerle ilgili alışkanlıkları, rolleri ve tutumları içselleştirmelerini de içeren bir süreçtir. Bu bağlamda öğrencilerin meslek lisesindeki eğitimleri süresince işçileş[tiril]mesi, aynı zamanda bir kimlik inşa süreci olarak da ele alınabilir. Bu noktada yanıtlanması gereken sorular, öğretmenlerin “sanayi”nin istediği tipte öğrencinin/işçinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşündükleri ve öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda neler yaptıklarıdır. Bu soruların yanıtları, istendik öğrenci kimliğinin bileşenlerini ve aynı zamanda bu kimliğin inşası sürecindeki mekanizmaları ortaya koyar bir nitelik taşımaktadır. Diğer yandan ilgili yanıtlar, temel olarak araştırmanın gerçekleştiği okul özelinde, emek gücünün yeniden üretimi sürecinde öğretmenlerin rolünü de ortaya koyar bir nitelik taşımaktadır.

Bir meslek lisesi öğrencisine okuldaki eğitim süreçlerinde, genel liselerden farklı olarak hangi bilgi, beceri ve değerler aktarılmaktadır? Bu sorunun cevabının bir boyutu, öğrencinin eğitim gördüğü mesleki bölüme göre farklılaşmaktadır (bilgisayar bölümü öğrencisine bilgisayar, ahşap bölümü öğrencisine ahşap vb. ile ilgili farklı içerikteki bilgi ve beceriler aktarılmaktadır) ve dolayısı ile ilgili bölümlerdeki ders içerikleri irdelenerek bulunabilir. Diğer yandan öğrencilere aktarılan bu “teknik” bilgi ve becerilerin yanında, her meslek dalı için farklılaşabilen ya da tüm meslek dalları için ortaklaşması olası olan hangi rol, değer, alışkanlık ve tutumların aktarıldığı sorusu, emek gücünün yeniden üretim sürecinin işçileşme bağlamında çözümlenebilmesi için cevaplanması gereken asıl soru olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin mesleki teknik ortaöğretime ilişkin görüşlerine ilişkin bir önceki bölümde yapılan çözümlenmelerden de hatırlanacağı üzere, kimi öğretmenler, ifadeleri arasında öğrencilere eğitim süreçlerinde öğretilenlerin, bilgi ve

becerilerden öte, “karakter”, “çalışma zorunluluğu” vb. olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısı ile öğretmenlere, öğrencilerin ara eleman olarak yetiştirilmesi (işçileştirilmesi) bağlamında, mesleklere ilişkin “teknik” bilgi ve becerilerin ötesinde nelerin öğretilmeye çalışıldığına ilişkin sorular yöneltildi.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar topluca değerlendirildiğinde, mesleki teknik ortaöğretime yönelik öğretmen görüşlerinde meslek ve kültür dersleri öğretmenleri arasında yaşanan ayrışmaların tekrar ettiği ve bu soruya ilişkin yanıtların da ilgili öğretmen grupları arasında farklılaştığı görüldü. Kültür dersi öğretmenlerinin birisi dışında tamamı, öğrencilerin işçileştirilme süreçlerinde edinmesi gereken kimi rol ve değerleri sıralamakla birlikte, bu kapsamda kendilerinin çok büyük bir işlevi olmadığını, öğrencilerin temel olarak okuldaki meslek derslerinde, meslek dersi öğretmenleri ile etkileşimleri dolayımında ilgili rol, tutum ve değerleri edindiklerini belirtti. Dolayısı ile bir anlamda kültür dersi öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında “teknik” bilgi ve becerilerin dışında nelerin öğretilmesi gerektiğine ilişkin yalnızca düşünce/temennilerini ifade ederken, bu sürecin nasıl yaşandığına ilişkin yanıtların meslek dersi öğretmenlerinde bulunabileceğini belirtmiş oldular.

Kültür dersi öğretmenleri arasından mesleki teknik ortaöğretime yönelik egemen işlevselci yaklaşımlarla benzer yaklaşımlara sahip olan K\_Tarih\_K ile K\_İngilizce\_E, öğrencilerin öğrenim süreçleri içerisinde işçileştirilmeleri bağlamında edinmeleri gereken özellikleri, büyük ölçüde, verili çalışma koşullarına uyum ve itaat olarak ifade edilebilecek bir kapsam içerisinde tanımladılar. K\_Tarih\_K'ya göre, öğrenciler, öğrenimleri süresince mesleki bilgilerin yanında kimi rol ve değerleri de edinmeliydi ve kendisi de bu bağlamda çaba içerisinde olduğunu ifade etti. Kendisine, öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında neler yaptığı sorulduğunda ise, öğrencilere “iş alışkanlıkları”nın hepsini vermeye çalıştığını ifade etti. Buna bir örnek vermesi istendiğinde ise, örnek olarak şunları ifade etti:

Mesela neyi örnek verebiliriz? En azından işte, derse girmesi çıkması, vakti, **bugün dersine iyi girip vaktinde girip çıkan, yarın işine de vaktinde gidip gelir.** Mesela oradan ona bağlarsınız. Bu şekilde. (K\_Tarih\_K)

Görüldüğü gibi, dakik olma veya bir başka ifade ile işyerinde geçerli olan çalışma saatlerine uyum gösterme, öğrencilerin işçileştirilme süreçlerinde

edinmeleri gereken bir özellik olarak ifade edildi ve öğrencilerin derse giriş çıkışların kontrolü ile işyerindeki çalışma saatlerine uyum arasında bir “mütekabiliyet” kuruldu. Bir başka ifade ile bu öğretmene göre eğitim süreçleri ile emek süreçleri arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktaydı. Ancak öğretmenin ifadelerinden de görülebileceği gibi, bu öğretmenin işçileştirme bağlamında yaptığını söylediği uygulama, herhangi bir okul türü ve düzeyindeki öğretmenlerin pratiklerinden farklılaşmamaktadır ve dolayısı ile mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin, öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında sahip olduğu özgün bir uygulama olarak nitelendirilemez. Diğer yandan bu ifadeler aynı zamanda, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki kadar somut, resmi olarak tanımlanmamış ve dolayısıyla kolaylıkla görünür olmasa da, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin tüm ortaöğretim kurumları ve daha genel olarak tüm eğitim kurumlarının temel hedeflerinden birisi olduğuna yönelik bir ifade olarak değerlendirilebilir.

Eğitim süreçleri ile emek süreçleri arasında doğrudan bir bağlantı kurmasa da, mesleki eğitimin tüm toplumun çıkarına olumlu bir etkisi olduğunu düşünen bir diğer kültür dersi öğretmeni olan İngilizce dersi öğretmeni (K\_İngilizce\_E) de, öğrencilerin eğitim süreçleri içerisinde verili çalışma koşullarına itaat edecek biçimde eğitilmeleri gerektiğini ifade etti. Bu öğretmen, K\_Tarih\_K'nın aksine, bu bağlamda asıl işleve sahip olan öğretmenlerin, kültür dersi öğretmenlerinden ziyade meslek dersi öğretmenleri olduğunu ifade etti. Devamında ise, öğrencilerin eğitimleri boyunca “patronla geçim”li olmak, “disiplin”li olmak, “ahlâklı olmak”, “dürüst olmak” vb. özellikleri içeren “iş ahlakı”nı edinmeleri gerektiğini şu şekilde açıkladı:

**Geçimli de olması lazım.** Bir defa **patronuyla yani işvereniyle geçinmeyi bilmesi lazım.** Çalışanlarla geçinmesini bilmesi lazım. Ve mutlaka kendini işe vermesi lazım... Yani **disiplin**, bakın bir **askerde** ben niye rahat ettim? Disiplinliydi. Disiplin çok önemli. İş disiplini diyoruz bakın... Yani, siz o çalıştığınız işe âşık olursanız, saygı duyarsanız, değil mi? Ben ekmeğe saygı duymam lazım. Ben o çalıştığım motora saygı duymam lazım. Konsantre olmam lazım. Parmağımı kaptırmamam lazım. Kendimi işime vermem lazım. Bunlar çok önemli... Özellikle **ahlâkî özellik** çok önemli benim için... Ahlâklı olmalıyız. **İş ahlâkı çok önemli. Yalan söylememeliyiz... Dürüst olacaksın, dürüst olacaksın, dürüst olacaksın.** (K\_İngilizce\_E)

K\_İngilizce\_E'ye kendi dersleri süresince, öğrencilerin tanımladığı biçimde rol, tutum ve değerleri edinebilmesi için neleri yaptığına ilişkin bir soru



yöneltildiğinde ise, bu bağlamda kültür derslerinin ve kültür dersi öğretmenlerinin çok fazla bir işlevi olmadığını, böylesi bir eğitimsel deneyimin daha çok meslek derslerinde gerçekleştiğini belirtti. K\_İngilizce\_E, kendisinin daha çok “eğitim” verdiğini, bu bağlamda öğrencilere öğütler aktardığını, “Ben daha çok eğitimle ilgili bilgiler veriyorum. İşte mesela daha disiplinli çalışmaları gerektiğini, daha güzel çalışmalar gerektiğini, tekrarlamaları gerektiğini okuduklarını eve gidince” sözleriyle açıkladı. Dikkat çekici biçimde bu öğretmen, kendisinin “eğitim”le ilgili olduğunu ifade ederek, bir anlamda iş alışkanlıklarının ve ilgili değerlerin aktarımı sürecinin, bir başka anlatımla öğrencilerin işçileştirilme sürecinin “eğitim”le ilgili olmadığını ifade etmiş oldu. Dolayısıyla bu öğretmenin, kültür dersleri ve kültür dersi öğretmenlerini “eğitim”le ilişkilendirerek, meslek dersleri ve meslek dersi öğretmenlerini “eğitim”in dışında tuttuğu ve onları öğrencilerin işçileştirilmesi kapsamında düşündüğü belirtilebilir.

Mesleki teknik ortaöğretim konusunda eleştirel değerlendirmelerde bulunan kültür dersi öğretmenleri de ilgili süreçte kendilerinin değil, temel olarak meslek dersi öğretmenlerinin aktif olduğunu ifade ettiler. Ancak her ne kadar mesleki teknik ortaöğretime eleştirel bir yaklaşımda bulunsalar da, onlar da mesleki eğitim süreçlerinde öğrencilerin işçileşmeleri gerektiğini düşündüklerini çeşitli biçimlerde ifade ettiler. Örneğin K\_Matematik\_K, kendi okullarında “teknik” bilgilerin yanında “iş disiplini”, “iş ahlâkı”, “ast üst ilişkileri”, “iş sorumluluğu” ile iş arkadaşlarına ve çalışılan kuruma karşı sorumluluk vb. değerleri içeren bir kültürün, öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtti. Bu öğretmen, bir anlamda meslek liselerinde öğrencilerin işçileştirilmesinin yalnızca “teknik” bilgilerin aktarımı ile sınırlı bir süreç olmadığını da, “... Sadece motor nasıl çalışır, makine nasıl çalışır? Böyle, onların haricinde bunların kesinlikle verilmesi gerektiğini düşünüyorum” sözleri ile aktarırken, bu bağlamda kültür dersi öğretmenlerinin rolünü ise,

... Bu iş disiplini, iş ahlâkı denildiği zaman. Tabii burada atölyedeki öğretmenlerin de gözlemleyerek bunu da işte göz önünde bulundurarak çalışmalar yapmasında fayda var. **Sonuçta hani biz kültür dersleri öğretmeni olarak hani iş disiplini, ahlâkıyla alâkalı çok da fazla bir şey yapacağımızı düşünmüyorum** ama özellikle bu atölyelerde bu verilmek zorunda diye düşünüyorum (K\_Matematik\_K)

şeklinde tanımlayarak, öğrencilerin işçileşme sürecinin ancak meslek derslerinin gözlemlenmesi ve bu derslerdeki öğretmenlerle yapılacak

görüşmelerle anlaşılabilirliğini, kültür derslerinin içeriğinin ve kültür dersi öğretmenlerinin tutumlarının bu bağlamda çok fazla bir rolünün olmadığını belirtmiş oldu. Benzer biçimde edebiyat dersi öğretmeni de,

... Atölyedeki hocaların bu konuda hazırladıklarını düşünüyorum hani öğrencilerini. Özellikle mesela makine bölümündeki öğrenciler gerçekten bir iş disiplini görüyorlar. Biraz daha bu elektronik, özellikle bilgisayar gibi bölümler, çok da fazla piyasaya hazırladıklarını düşünmüyorum öğrencileri (K\_Edebiyat\_E)

şeklindeki anlatısıyla, kültür dersi öğretmenlerinin öğrencilerin işçileştirilmesi kapsamında bir rolünün olmadığını belirtmeye çalıştı ve sözlerini şu şekilde devam ettirdi: “Biz sadece burada açık söylemek gerekirse, öğrencileri burada zapt etmeye çalışıyoruz. Durum bu yani kültür derslerinde... Dersten çıkmasınlar, öğrenebildikleri kadar kültür dersini öğrensinler. Hepsinde geçer not almasına çalışıyoruz”. Her ne kadar bu öğretmen, öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında disipline edilmeleri gerektiğini ifade etse de, bunun bir sınırı olması gerektiğini düşündüğünü ise “Kurallara itaatin önemli olduğunu düşünüyorum. Bunların sınırı çizilmiştir. Ne yapması gerekiyor, nerede ne yapması gerekiyor? Ama **disiplin konusuna geldiği zaman bu boş bir disiplinse, bunu öğrenmesine gerek yok** diye düşünüyorum” şeklinde belirtti. Bu ifadeler öğretmenin daha önceki ifadeleri ile birlikte değerlendirildiğinde, bu öğretmenin öğrencilerin işçileşmesine değil, temel olarak mevcut toplumsal formasyon içerisindeki işçilerin koşullarına itiraz ettiği belirtilebilir. Her ne kadar “işçileşmek” ile “mevcut koşullar altında işçileşmek” şeklindeki ayırım ilk bakışta çok anlamlı görünmese de, bu öğretmenin özellikle ekonomik koşulların iyileştirilmesi durumunda öğrencilerin işçileşmelerine itirazı olmayacağı yukarıdaki ifadelerinden anlaşılabilir. Mesleki eğitime net ifadelerle eleştirel yaklaşan bir diğer öğretmen olan felsefe dersi öğretmeni de, temel olarak öğrencilerin okuldaki işçileştirilme sürecinin meslek derslerinde gerçekleştiğini belirtirken, bunun nasıl gerçekleştiğine ilişkin kimi gözlemlerini ise şu şekilde açıkladı:

...Sadece disipline edilebiliyor onu da şiddetle, korkutarak edilebiliyor... Diğer türlü zaten atıyorum bir mobilya öğrencisi aynı örnek üzerinden İskitler mi ne İskitler mi orası? Oraya gittiği zaman. Siteler pardon sitelere gittiği zaman zaten oradaki kültürde öyle şiddet kültürü. İşte ustası dövüyor o kaktırıyor, o itiyor... **Bölüm öğretmeni. Diyor ki “sana ustan böyle yapacak” diyor. Bir şey yapamazsa dövüyor mesela. Şunu veriyor. “Eğer” diyor “sen bunu yapamazsan orada dayak yiyeceksin zaten. Öğrenmek zorundasın.”** Bir de şeyin farkındalar bunlar. Yani kendilerinin bu ara eleman olup da aslında ucuz işgücü olmasından kaynaklı bir duruşları var. Farkındalar. (K\_Felsefe\_E)

Yukarıdaki ifadeler, kültür dersi öğretmenleri içerisinde, eğitim süreçlerinde öğrencilerin, işçileştirilmeleri bağlamında, özellikle meslek derslerinde neler yaşadıklarına ilişkin en net gözlem olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin işçileştirilmesinin meslek dersi öğretmenlerince gerçekleştirilmeye çalışıldığını ifade eden K\_Felsefe\_E, yukarıdaki ifadelerinden de görüldüğü gibi, bu sürecin okul içerisinde şiddet kullanımı yolu ile öğrencilerin disipline edilmesi ve böylelikle öğrencilerin gelecekte çalışmaları beklenen işyerinin şiddet dolu kurallarına itaatin içselleştirilmesine yönelik olduğunu belirtmiş oldu.

Kültür dersi öğretmenlerinin yukarıdaki ifadelerinden de görülebileceği gibi, Umut Endüstri meslek lisesi özelinde öğrencilerin işçileştirilme süreçlerinin en önemli bileşeni, meslek dersleri süresince ve meslek dersi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin işçileştirilme süreçlerinin gerek içerimi gerekse nasıl gerçekleştirilmeye çalışıldığının anlaşılması açısından meslek dersi öğretmenlerinin yanıtları büyük önem taşımaktadır.

Meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerin işçileştirilme süreci içerisinde temel olarak meslek derslerinin ve kendilerinin etkili olduklarını çeşitli biçimlerde ifade ettiler. Bu bağlamda, meslek derslerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin, mesleki eğitim süreçleri içerisinde öğrencilerin işçileştirilme süreçlerinin en önemli boyutunu oluşturduğuna yönelik kültür dersi öğretmenlerinin ifadeleri, meslek dersi öğretmenleri tarafından da doğrulanmış oldu. Meslek dersi öğretmenlerinin, eğitim süreçleri içerisinde öğrencilere teknik bilgi ve becerilerin yanı sıra hangi değerlerin kendileri tarafından aktarıldığına ilişkin soruya yanıtları toplu olarak değerlendirildiğinde, onların, meslek derslerinde en az mesleklerle ilgili aktarılan “teknik” bilgiler kadar ve hatta ondan da önemli olarak öğrencilere “işçilik”le ilgili değerlerin aktarılması gerektiğini düşündükleri anlaşıldı. Bu çerçevede meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencileri temel olarak işyeri koşullarına “uyum” sağlamak üzere “disipline” etmeye ve bu süreçte öğrencilerin bir anlamda “kişilik”lerini değiştirmeye çalıştıkları dolayısı ile itaatkâr işçi kimliğini yeniden üretmeye çalıştıkları açık biçimde söylenebilir. Öğrencilerin disipline edilmesine yönelik olarak kültür dersi öğretmenleri de kimi düşüncelerini aktarmış olsalar da, meslek dersi öğretmenlerinin ifadeleri irdelendiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin çok daha katı bir yaklaşıma

sahip oldukları görüldü. Bir anlamda meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin kişiliklerini çeşitli disipline etme teknikleri aracılığı ile değiştirmeye yönelik uygulamalarının, öğrencileri verili emek süreçleri içerisindeki eşitsiz güç ilişkilerine koşulsuz biçimde “itaat” ettirmeye yönelik olduğu belirtilebilir. Aşağıda meslek dersi öğretmenlerinin meslek lisesinde inşa edilmesi amaçlanan işçi kimliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**İşçileşme Sürecinde Meslek Dersi Öğretmenleri ve Telkinleri:  
“Okullar İşyeri Gibi Olmalı” ya da “İşyerleri Okul Gibi Değildir”**

Meslek dersi öğretmenlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, onların öğrencilere emek süreçlerindeki eşitsiz güç ilişkileri içerisindeki rollerini benimsetme ve koşulsuz itaat ettirme yönündeki girişimlerinin, temel olarak “okulda işyeri kurallarının uygulanması” yolu ile gerçekleştiği ilk elden belirtilebilir. Bir anlamda onlar, eğitim süreçlerinin emek süreçleri ile mütakabiliyet gösterecek biçimdeki yapılanışını bile yetersiz olarak görmekte ve bir adım daha öteye geçerek meslek liselerinin işyerleri ve eğitim süreçlerinin de emek süreçlerine dönüşmesi gerektiğini belirttiler. Bu yaklaşım, kimi öğretmenlerin, öğrencilerin öğrencilikten dolayı sahip oldukları yasal hakları, onların işçileştirilmesi önünde bir engel olarak görmelerine ilişkin ifadelerinde net olarak görüldü. Öğrencilerin okul içerisinde, işyeri kurallarına göre çalıştırılması ve bu çerçevede öğrencilerin okul içerisinde özellikle meslek derslerinde, işyerindeki “işçiler” gibi davranması gerektiğine yönelik en net ifadelerden birisini metal bölümü öğretmeni şu şekilde ifade etti:

... Şimdi, öğrenciler buraya geldiği zaman, biz şunu beceremiyoruz, **yani buranın okul mu, ya da bir işyeri mi, bunu ikisinin arasında gibi bir yer görülüyor.** Yani o yönden **öğrencinin gelişimi**, tam değil. **Yani buralarda bir işyerinin katı kuralını uygulayamıyorsunuz.** (M\_Met\_E)

Bir anlamda yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi bu öğretmen, yasal sınırlılıklardan ötürü, işyerinin katı kurallarını öğrencilere uygulayamamaktan ve bu nedenle de “öğrencilerin gelişimi”nin tamamlanamamasından şikâyetçi olduğunu dillendirmiş oldu. Devam eden ifadelerinde ise aynı öğretmen, öğrencilerin “gelişimleri” önünde engel olarak düşündüğü okul kurallarını sıraladı ve bu bağlamda, okulda meslek dersleri ve kültür dersleri arasında kimi farklılıklar olduğuna da şu şekilde değindi:

Bu atölyeye geldiklerinde illaki öğrencinin davranışıyla kültür derslerindeki öğrencinin davranışın aynı olmasını bekliyorsunuz. Bir işyerinde aynı değil ama. Bir işyerinde aynı değil. Mesela şunu der yönetmelik der ki, “öğrenci 20 güne kadar işte devamsızlık hakkı vardır. Raporla bu 45 güne gider”. Eğer bunu heyet raporu alırsanız kurulun onayına sunulur. Şimdi bu öğrencinin, yani nasıl deyim? Böyle bunu rahatça kullanabileceği bir yer. Buraya geldiği zaman, yani bir işyerine geldiği zaman tamam mı böyle bir şart yoktur yani. Adam, gelirsin, çalışırsın bir gün gelmezsin, ikinci gün işyerinde yoksun. Biz o işyerinin kurallarıyla okulun kuralları çok farklı. Okulun kurallarıyla çalışıyor gibi görülüyor öğrenci. Dışarıya gittiği zaman sıkıntılar çekiyor. (M\_Met\_E)

Bu meslek dersi öğretmeni görüldüğü gibi, öğrencilerin eğitimleri boyunca yasal olarak sahip oldukları devamsızlık haklarını, onların gelecekte işyerlerinde çalışırken sorunlarla karşılaşmasına neden olabilecek bir engel olarak tanımlayabildi. Buna göre öğrencilerin okulda devamsızlık haklarının olması, onların “devamsızlık” haklarının olmadığı emek süreçlerine uyum sağlayarak “gelişimleri” önünde bir engeldi. Diğer yandan bu ifadeler, öğretmenin emek süreçleri içerisinde çalışanların, işe herhangi bir nedenle gitmemesi konusuna, bir başka ifade ile daha genel olarak çalışan haklarına ilişkin bakış açısını da ortaya koyar bir nitelik taşıyor. Öğretmenin çalışan haklarına ilişkin yaklaşımı ilerleyen cümlelerinde kendisini biraz daha net olarak ortaya koydu. Bu öğretmen, öğrencilerin eğitim süreçleri içerisinde tamamlamak zorunda oldukları stajları süresince, işverenlerin öğrencilere verdikleri her türlü işi yapmak zorunda olduklarını belirterek bir anlamda benimsetilmeye çalışılan koşulsuz itaatin bir örneğini de şu şekilde sundu:

Özellikle bizim en büyük sıkıntı çektiğimiz dönem 12. sınıfların işletmelere uyum şeyleri. Yani geliyor, “hocam. Ben anlaşımadım” diyor. “Niye anlaşımadın?” “Efendim işte bana şunu yaptırıyorlar bunu yaptırıyorlar. İyi de ora işyeri. Mezun olunca onu yapmayacan mı? “Hocam zaten ben bu işi yapmayacaktım veya yapacaktım.” Yani öğrenci arada kalıyor. ***O yüzden yani biraz daha ya işyerleri okul gibi olacak, ya okullar işyeri gibi olacak. Bence okullar işyeri gibi olmalı. Onu diyorum.*** (M\_Met\_E)

Görüldüğü gibi staj, öğrencilerin öğrenciyken işçiliği öğrenmekten ziyade bizzat işliğe zorlandıkları bir süreç olarak tanımlandı. Bu anlamda, staj uygulamasının öğrencilerin işçileştirilmesi süreci içerisinde özel bir anlam taşıdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin çözümlenmeler ilerleyen bölümlerde aktarılacak olmasına karşın, özellikle öğrencilerin stajları süresince onların nitelikli bir “eğitim” alıp almadığını kontrol etmekle yükümlü olan meslek dersi öğretmenlerinin eğitim süreçlerini “işveren”lerin bakış açısı ile yorumlayan yaklaşımlarının sonucunu göstermesi açısından yukarıdaki ifadeler oldukça dikkat çekicidir. Zira yukarıdaki öğretmenin ifadelerinden, bu

öğretmenin, öğrencisinin kendisine stajı ile ilgili aktardığı şikâyetlere karşı “sen mezun olduktan sonra da bu işi yapacaksın” diyerek öğrencisini işyerindeki çalışma koşullarına itaate zorladığı ve temel olarak öğrencisinin sorunları ile ilgilenmek yerine, işverenin işini kolaylaştıracak bir tutum takındığı açık biçimde anlaşılabilir. Dolayısı ile bu örnekten de görülebileceği gibi, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerinin işçileştirilme sürecinde kültür dersi öğretmenlerine göre daha aktif olabilmelerinin bir nedeninin, onların kültür dersi öğretmenlerinin aksine, staj süresince öğrencilerle etkileşime girebilmeleri olduğu belirtilebilir. Bir başka anlatımla meslek dersi öğretmenlerinin yalnızca kişisel kanı ve tutumlarından dolayı değil, meslek lisesi müfredatları içerisinde meslek dersi öğretmenlerine biçilen rollerden ötürü, öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinde kültür dersi öğretmenlerine göre çok daha aktif ve belirleyici oldukları ifade edilebilir.

Meslek dersi öğretmenlerinin okulların işyeri gibi olmasına yönelik istemlerine ilişkin bir diğer örnek ise ahşap bölümü öğretmenin (M\_Ahşap\_E) aşağıda sunulan ifadelerinde görülebilir. Bu öğretmen, her ne kadar öğrencilerin devamsızlık hakkını, onların disipline edilmesi yönünde bir engel olarak gören bir yaklaşımı savunmasa da, öğrencilerine derslik içi etkileşimleri süresince sürekli olarak “işyerlerinin okul olmadığı”nı, şu şekilde vurguladı:

Valla şimdi, okulla, özel sektörün iş disiplini çok farklı bir olay. Özel sektör çok farklı. Okul farklı. Biz burada, çocukların biliyorsunuz dokuzuncu sınıf ortak. 10. sınıftan itibaren okula geldiklerinde, bölümü yavaş yavaş tanıyorlar. 10-11 ve 12. sınıfta da staja gidiyorlar. 10. sınıfta ve 11. sınıfta özellikle biz bunlara diyoruz ki, “yarın bir gün yani son sınıfa geldiğiniz zaman staja gideceksiniz. **Stajda işte durumlar daha farklıdır. Okul gibi değildir... Biz onları güdülüyoruz burada.** (M\_Ahşap\_E)

Gerek metal, gerekse ahşap bölümü öğretmenlerinin yukarıdaki ifadelerinden de görülebileceği gibi, meslek dersi öğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde öğrencilere, gerek atölyelerdeki pratik uygulamalarda, gerekse teorik meslek dersleri boyunca “makbul işçilik” ve makbul işçi rollerini edinmemeye durumunda başlarına gelecek “tehlike”leri içeren “telkin”leri, öğrencilerin işçileştirilme çabalarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu telkinlerin ortak yanlarından birisi, metal bölümü öğretmenin ifadelerinden de hatırlanacağı üzere, “okulların işyeri gibi olmasına” yönelik anlayıştır. Benzer bir anlayış, ahşap bölümü öğretmenin ifadelerinde görüldüğü gibi, kimi

durumlarda farklı bir biçimde ifade edilebilirdi. Bu biçimi ile öğrencilere sürekli olarak okul ve işyeri arasındaki farklılıklar olduğu belirtilip, öğrencilerin işyerine uyum sağlamak üzere daha disiplinli olmaları gerektiği dillendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla “işyerlerinin okul olmadığı”na yönelik öğretmen telkinleri, öğrencilerin bir an önce öğrenciliklerinden sıyrılarak işçileşmeleri gerektiğine yöneliktir. Bu telkinlerin bir diğer dikkat çekici yanı ise, telkinlerle görünür biçimde öğrencilere, öğrencilikleri süresi içerisinde en kısa sürede işçi rollerini edinmemeleri durumunda, karşılaşılabilecekleri “iş bulamama”, “işsiz kalma”, “işten kovulma” vb. “gerçeklerin” aktarılmasıdır. Dolayısıyla bu telkinlerle öğrenciler korkutulmakta ve tehdit edilmektedir. Nitekim işyerlerinin okul olmadığını sürekli olarak öğrencilere hatırlattığını ifade eden bir meslek dersi öğretmeni, işçi rollerini yerine getirmemeleri durumunda karşılaşılabilecekleri olumsuz durumları da öğrencilere anlattıklarını belirtti:

... Ayrıca, çocuklarda iş yaptırdığımız zaman, **“eğer siz bu tempoyla bu işi yapacak olursanız dışarıda sizi bir dakika bile tutmazlar.** Daha pratik olmalıyız. İşinizi bitirdikten sonra makineyi silmelisiniz, temizlemelisiniz. İşinizi keserken, biçerken belli bir şekilde istif etmelisiniz” diye **onlara o tür terbiyeleri de veriyoruz.** (M\_Ahşap\_E)

Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerini işçileştirmek için sürekli olarak yaptıkları telkinler, belirgin bir biçimde emek süreçleri içerisindeki eşitsiz güç ilişkilerini meşrulaştıran bir içeriğe sahiptir. Dolayısı ile bu telkinler, aynı zamanda öğrencilerin tehdit edilmesi olarak yorumlanabilir. Tehdidin en önemli bileşeni ise görüldüğü gibi, işten kovulmaktır. Bir anlamda meslek dersi öğretmenlerinin, bir parçasını tehditlerin oluşturduğu telkinleri ile emek süreçleri içerisindeki eşitsiz güç ilişkilerinin var olduğu, ancak bu eşitsiz ilişkilerin doğal ve doğal olduğu kadar değiştirilemez olduğuna ilişkin bilgileri de öğrencilerine aktardıkları belirtilebilir. Bu anlamda Umut Endüstri Meslek Lisesindeki meslek dersi öğretmenlerinin emek gücünün yeniden üretimi süreçleri kapsamında eşitsizlik ilişkilerini meşrulaştırdıkları ve dolayısı ile yeniden üretme çabası içerisinde oldukları söylenebilir.

### **“Yemek Yediği Çanağa Pislemeyen Köpekler”in Yeniden Üretimi**

İşçileşme sürecinde meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerden beklentileri ve dolayısı ile öğrencilere kazandırmak istedikleri rol ve değerler bir anlamda öğrencilerin kişiliklerinin yeniden inşasına yönelik bir süreç olarak

da ele alınabilir. Nitekim kimi meslek dersi öğretmenleri, okullarında öğrencilerin kişiliklerini değiştirmeye çalıştıklarını ve hatta bu sürecin, öğrencilerin öğrenecekleri mesleki bilgilerden çok daha fazla düzeyde kendilerinin öncelikleri olduğunu ifade ettiler. Örneğin bir meslek dersi öğretmeni, öğrencilerin meslekle ilgili teknik bilgileri az öğrenmesinin kendisi için bir problem taşımadığını, bundan ziyade onların kişiliklerinin değişmesinin kendisinin önceliği olduğunu şu şekilde vurguladı:

Şimdi ben tabii öğrencilere o tüyoyu veririm. Bakın derim. “Biz burada sizin her birinizi ahlâk karakter olarak şey kabul ediyoruz. Kusursuz kabul ediyoruz. İçinizde varsa onu da izole edin. Hırsız, soysuz, şudur, budur. Herkes ilk önce bakın Bakanlığımızın üstünde Milli Eğitim Bakanlığı yazar. **Öğretim değil, burada adam olmayı öğreneceksiniz**”. Yani biz burada meslekten önce benim kendi şahsi prensibim, mesleği belki bir şeyi az öğrenir çok öğrenir. O, o kadar çok önemli değil. **Ama insan olmayı, doğru karakterde doğru şeyi yapmayı öğretebiliyorsak, en önemlisi odur.** (M\_Mak\_E)

Bu öğretmen, teknik bilgilerden çok daha fazla önemseydiğini ifade ettiği kimi öğrenci özelliklerini şu şekilde açıkladı:

“Yarın” dedim **“bir yerde işe başladığınız vakit, bana kaç para verecen denmez.** Gidersin bir hafta 10 gün çalışırsın, adam seni görür. Sen işi görürsün. 10-15 gün sonra oturursun. Sen ne verebiliyon? Ben şunu hak ediyom. Bu iş böyle olur”. Yani bunların da yolunu öğretiyoz. **Efendim işyerine gittiğin vakit, yani hani bir kız gelinlik bir yere verirken kızım şöyle böyle davranacan, biz işyerinde nasıl davranılacağını da öğretiyoz.** Bence bilgiden çok, o çok daha önemli. (M\_Mak\_E)

Kendisinin “gelinlik kızlar” benzetmesi yaptığı öğrencilere neler öğrettiği sorulduğunda ise, sözlerini şu şekilde sürdürdü:

Yani, bir, **işyerine dürüst olacaksın.** Artı, **yalan söylemeyeceksin.** Böyle hani, okula **“vay hocam öksürüyom aksırıyom” gibi basit sebeplerle, bir gün anneni, bir gün dedeni öldürmeyeceksin** gibi. Yani bir işyerinde en önemli şey **düzgün karakter.** Artı işyerinden ola ki insan ayrılabilir. Buna rağmen bir gün o işyerine döndüğünüz vakit, o kapının açık bırakılması, kaba bir tabirle, **köpek yemek yediği çanağa pislemez. Siz de bir yerden çıkarken “Allah belanı versin” keserim gibi yani hayatta devamlı karşılaşılabileceğin olağan problemlerin çözümünde onlara aklımıza geldikçe şeyleri veriyoruz.** (M\_Mak\_E)

Bu öğretmen, yukarıdaki ifadelerden de görülebileceği gibi, istihdam edilme süreçlerinde alacağı ücreti işe başlamadan önce sorgulamayan bir başka ifade ile alacağı ücret konusunda işverenle pazarlık yapmayan, işyerine karşı daima “dürüst” olan, “öksürmek ya da aksırmak gibi basit nedenler”le işini aksatmayan bir öğrenci-işçi profili arzuladığını ve öğrencilere bu özellikleri kazandırmaya çalıştığını belirtti. Bu özelliklerin, eşitsiz güç ilişkilerinin hâkim olduğu emek süreçlerinde, temel olarak sermayedarların istediği emekçi profiline ait olduğu açık biçimde ifade edilebilir. Öğretmenin öğrencilere



yönelik “gelinlik gidecek kız”, “yemek yediği çanağa pislemeyen köpek” şeklindeki benzetmeleri hatırlandığında, temel olarak itaat, bu profilin en önemli bileşeni olduğu da belirtilebilir. Her ne kadar öğretmenin, kaba bir tabir olduğunu ifade etmiş olsa da, yaptığı “köpek” benzetmesi, öğretmenin sermaye-emek ilişkisine dair düşünceleri hakkında bir fikir vermektedir. Bu öğretmen, emekçileri “sermayenin ekmeğini yiyen” kişiler olarak görmektedir. Öğrencilerin, işverenlerin dayattığı her türlü koşula gönüllü olarak itaat eden işçi kimliğine uyum sağlayacak şekilde tutum geliştirmelerini bekleyen bu öğretmen de, görüşleri aktarılan diğer meslek dersi öğretmenleri gibi eşitsizlik ilişkilerinin yeniden üretimine katkıda bulunmayı görev saymaktadır.

Mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerde öğrencilerin “kişiliklerinin yeniden inşasının” teknik bilgilerin aktarımından çok daha fazla önem taşıdığı fikrini ifade eden bir diğer meslek dersi öğretmeni ise, mesleki eğitim süreçlerinde temel amacın, teknik bilgilerin aktarımından ziyade öğrencilerin karakterlerinin değiştirilmesi olduğunu şu şekilde vurguladı:

**Ağırlığı eğitim ve iş disiplini, meslek etiği konusunda vermeye çalışıyoruz...** Öğrencilerimize **kişilik** olarak yani, yalan **söylememe veya verdiği işi yapma bitirme dürüst olma** konusunda ben ağırlık veriyorum. Çünkü Bakanlığımızın hala ismi, Milli Eğitim Bakanlığıdır. Önce eğitim. Yani öğretim müfredat veyahut ta matematik, kesinlikle bizde ikinci ve üçüncü sıraya düşer. Kesinlikle. Çünkü bir adam elektroniği çok iyi öğrenip ama kişiliği zayıfsa, bundan çok iyi **terörist** olur. **Banka soyguncusu** olur... Devlete zararı verir... Ama başbakan da olsanız, bilmediğiniz konularda danışmanlarınız var, İnternet var, kitaplarınız var. Açar öğrenirsiniz. Veya elektronikçisin. Bir diyodun, anodunu, anot mu katot mu, bilemedin. Olabilir. Ne yaparsın? Ölçü aletiyle ölçersin. Kataloga bakarsın, internete. En fazla bir dakikanı alır. Ama kişiliğinle bir sıkıntı varsa senin orda onu öğrenmek için bir zaman harcayacaktın. Kişiliğiyle ilgili sıkıntı varsa, 70 milyona zararın dokunacak... O yüzden buna ağırlık veriyorum. Diğer arkadaşlara da kefil olabilirim aslında yani... (M\_EI/Elo\_E)

Bu öğretmen, yukarıdaki anlatısıyla, inşa etmeye çalıştığı öğrenci kimliğini doğrudan emek süreçleri çerçevesinde tanımlamasa da, bir anlamda “istendik işçi”nin, aynı zamanda “ülkesine ve milletine zararı olmayan işçi” olduğunu belirtmiş oldu.

Yukarıda meslek dersi öğretmenlerinin temel olarak öğrencilere emek süreçleri içerisindeki eşitsiz güç ilişkilerine itaat etmeleri yönündeki telkinlerle onların kişiliğini yeniden inşa etmeye çalıştıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular, mesleki teknik ortaöğretim programlarının bir iş/meslek için gerekli bilgilerin verilmesinden ziyade öğrencilerin tavır ve

eğilimlerini değiştirmeyi hedeflediğine ilişkin sonuçlara ulaşan Frykholm ve Nitzler'in (1993;Aktaran: Colley, James ve Diment, 2003) ve yine mesleki eğitim süreçlerini bir kimlik inşa süreci olarak çözümleyen, bu kapsamda ilgili süreçlerde öğrencilerin mesleki kimlikleri edinecekleri mesleki habitusların yaratıldığını ve bu çerçevede öğrencilerin mesleki rollerine ilişkin tutum, tavır, inanç ve değerleri içselleştirmelerini sağlamak üzere disiplinler tekniklerin işe koşulduğu şeklinde sonuçlara ulaşan Colley, James ve Diment'in (2003) araştırmalarını desteklemektedir.

### **Öğrencilerin İşçileştirilmesi Sürecinin Kimi Bileşenleri Olarak, Fiziksel Mekânın Düzenlenişi, Değişen Derslik İçi Kural ve Ritüeller, Staj Uygulaması ve İşçi Kimliğinin İnşası**

Meslek dersi öğretmenleri, her ne kadar itaatkâr işçilikle ilgili rol ve değerleri öğrencilere telkinler aracılığı ile aktarmaya çalıştıklarını ifade etseler de, öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında bu sözel uygulamaların dışında kimi farklı uygulamaların varlığı da yine öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldı. Okulun fiziksel yapısı, kültür ve meslek derslerinde değişen derslik içi kurallar ve ritüeller ile staj uygulamasının bu bağlamda öğrencilerin işçileştirilmesi süreçlerinin kimi diğer bileşenleri olduğu ifade edilebilir.

#### **Okulun Fiziksel Yapısı**

Araştırmanın gerçekleştirildiği okula ilişkin daha önce yapılan açıklamalardan da hatırlanabileceği üzere, Umut Endüstri Meslek Lisesi temel olarak, bir anlamda kendi içerisinde teorik kültür derslerinin verildiği, içerisinde yöneticilerin de yer aldığı, kimi öğretmenlerce "idari bina" kimi öğrencilerce de "ana bina" olarak tanımlanan kısım ile meslek derslerinin işlendiği ve atölyelerin olduğu, okulun arka tarafında yer alan küçük bir "sanayi" görünümündeki yerleşke olmak üzere iki farklı mekândan oluşmaktadır. Okulun "ana bina" ya da "idari bina" olarak anılan binası, herhangi bir lise türündeki binalarla ortak özelliklere sahipken, okulun bölüm binalarının olduğu alanı ise bir anlamda sadece meslek liselerine özgüdür. Veri toplama süreci içerisinde okulun bölümlerin olduğu alanında araştırmacının dikkatini çeken şey ise, bölümlerde birçok iş aletinin, makinelerin varlığı ve aşırı derecede ses ve gürültü olmasıdır. Bu ses ve gürültü, özellikle ahşap, makine ve metal

bölmelerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda, araştırma kapsamında meslek ve kültür dersi öğretmenlerine, okulun bu fiziksel yapısının ve fiziksel koşullarının öğrencilerin üzerindeki etkilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. İlgili soruya meslek dersi öğretmenleri genel olarak, okulun bu fiziksel yapısının öğrencilerin meslekleri tanınması ve çalışma koşullarına adaptasyonunu kolaylaştıran bir etkiye sahip olduğu şeklinde yanıt verdiler. Örneğin ahşap bölümü öğretmeni, okulunun bu fiziksel yapısının ve özellikle bölümlerdeki makinelerin öğrencileri çalışma yaşamına hazırladığını ifade ettikten sonra, fiziksel yapının öğrencilerin bölüm seçimleri üzerinde de etkili olduğunu şu şekilde belirtti:

... Önceden çocuk direkt bölümlere geliyordu. Hangi bölümü tercih ettiyse, diploma puanına göre veya sınava göre bölüme geliyordu. Ama şimdi dokuzuncu sınıftalar. Bir yıl bu okulda okurken rehberlik saatlerinde bölümler gezdiriliyor. Hangi bölümde ne iş yapılıyor. Onları geziyor görüyor ve işte onu kafasında değerlendiriliyor. Yani ben seneye ya da yılsonunda hangi bölümü tercih etmeliyim gibi. (M\_Ahşap\_E)

Benzer biçimde başka bir meslek dersi öğretmeni (M\_Met\_E), okulun bu fiziksel yapısının, öğrencilerin zaman içinde binalardaki makine ve teçhizatı öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve onları işçiliğe olan yabancılıklarından kurtardığını ifade etti. Yine bir diğer meslek dersi öğretmeni de, okulun bu fiziksel yapısının öğrencileri ses ve gürültüye ve bir anlamda emek gücü piyasalarındaki benzer koşullara alıştırdığını anlattı:

Ya meslek lisesi öğrencisi, kesinlikle sanayi elemanı olarak yani. Sanayiciye, endüstri meslek diye geçer zaten. Hala öyledir. Bu bağlamda olduğu için çocuklar ne yapıyorlar? Dediğiniz gibi fabrika ortamına, iş ortamına, sese, gürültüye alışkınlar. (M\_EI/Elo\_E)

Diğer yandan kültür dersi öğretmenlerinin okulun fiziksel yapısına ve bu fiziksel yapının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, bu öğretmenlerin kendilerinin de bir anlamda okulun fiziksel yapısı ile karşılaştıklarında büyük bir şaşkınlık yaşadığı ve kültür dersi öğretmenlerinin birisi haricindeki tamamının, öğrencilerin bu fiziksel ortamdaki olumsuz etkilendiklerini düşündüğü anlaşıldı. Örneğin felsefe dersi öğretmeni, okulun fiziksel yapısına ilişkin gözlemlerini ve bu durumun öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıkladı:

Biz oraya gidince şey diyoruz yani. "**Şimdi sanayiye geldik**" diyoruz. Orası **sanayi**. Bu tarafa geçince diyoruz ki "**kültür derslerine geldik**". Ama öğrenciler orayı, hani bu ayrımı yapamıyorlar zihinlerinde. **Orada hani, bu şiddet kültürünü alıyor zaten. Kol gücünü bilmem şeyi kültürünü alıyor...** Bir de öğretmenler çocukları konuşturuyor, susturuyor dört saat oturuyorsun orada.

Çocuk oradan çıktığı zaman, bizim oraya geldiği zaman çocuk şey yapıyor, durmuyor yerinde. Kıpırdıyor, işte ona saldırıyor, buna saldırıyor çünkü orada şiddetini oradan çıkartabiliyor ama daha sonra arkadaşına vuruyor. (K\_Felsefe\_E)

Bu öğretmenin, okulun net biçimde ikiye ayrılmış gibi görünen fiziksel konumlanması ve bu konumlanış içerisindeki fiziksel koşullar arasındaki farklılıklara ilişkin “ora” ve “bura” şeklinde yaptığı ayırım ve bölümlerin yer aldığı alanı “sanayi” olarak nitelendirmesi, okulun, okul ve kendi içerisinde barındırdığı küçük bir sanayi şeklindeki örgütlenişine ilişkin daha önce yapılan yorumu desteklemektedir. Diğer yandan yukarıdaki ifadelerden de yola çıkılarak, okul içerisinde kültür derslerinin verildiği bina ile meslek derslerinin verildiği binaların olduğu alan arasındaki bu keskin fiziksel farklılık ve ayrılığın, aslında salt bir fiziksel ayrılık olmadığı dile getirilebilir. Okulun ilgili fiziksel özelliğinin aynı zamanda daha önce değişen derslik içi kurallara ilişkin yapılan tartışmalardan da hatırlanacağı üzere iki farklı eğitimsel deneyime yol açan süreçleri temsil ettiği de ifade edilebilir. Nitekim yukarıdaki ifadelerde öğretmenin, öğrencilerin meslek derslerinde fiziksel olarak susturulduğu, buna karşın öğrencilerin ana binada daha hareketli olduklarına ilişkin vurguları da bu bağlamda değerlendirilebilir. Tıpkı yukarıda görüşleri aktarılan felsefe öğretmeni gibi, matematik öğretmeni de, okulun bölümleri içeren alanının bir okuldan ziyade bir fabrikayı çağrıştırdığını şu şekilde ifade etti:

Tamamen şey yani. **Böyle bir fabrika görünümü** gibi geliyor. Hani böyle çalışıyorlar, **işçiler** var, makineler var. O tarzda bir şey hissettiriyor bana. Çok da alışamadım gerçi... Çocuk üzerindeki etkisi, valla onu tam olarak bilemiyorum. Hani nasıl değerlendirilir? Hani birden öyle bir ortama geçmiş olmak, hani dersler bittikten sonra, işte daha çok işte o makinelerle ilgili şeylerle ilgili o tarz bir **çalışmaya girmiş** olmak, hem bir **verde işçi konumu gibi çalışmış olmak** nasıl hissettirir o şekilde? Zannedersen hani oradaki öğrencilerle bunlar paylaşarak daha böyle somut şeyler çıkabilir diye düşünüyorum. Açıkçası pek bir yorum yapabileceğimi düşünmüyorum şu noktada. (K\_Matematik\_K)

Görüldüğü gibi, bu matematik öğretmeni, fiziksel yapının öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olabileceğini bilmediğini ifade etse de, ifadeleri arasında, aslında öğrencilerin bu fiziksel yapı içerisinde “çalışmaya girdiklerini” ve “işçi konumu”na bir başka anlatımla işlilik rollerine bu fiziksel yapıya girmeleri ile birlikte girdiklerini ifade etmiş oldu. Kültür dersi öğretmenlerinden K\_İngilizce\_E, okulun bu fiziksel yapısına ilişkin kimi öğrencilerin kendilerine yansıttığı tutumlarını “Şimdi genelde olumlu etkisi var da, bazıları, olumsuz bakıyor yani, hapisane gibi görüyor. Gereksiz gibi görüyor” şeklinde ifade ederek, bir anlamda öğrencilerin belirli bir bölümünün bu fiziksel yapıya tepkili

olduklarını belirtirken, bu konuda en dikkat çekici görüşleri yansıtan ise edebiyat öğretmeni oldu:

***Ya işte dediğim gibi, öğrencilere belki de bu kültürel derslerden veya işte sınavdan üniversite sınavından koparan şey de bu olabilir yani. Öğrencinin aklındaki öğretmen ve okul profili bir anda değişiyor burada. Hani beklediğinin daha dışında bir profil gördüğü için, belki de derslerden, kültür derslerinden, üniversite sınavından, üniversite okuma düşüncesinden koparan da belki de bu sistem veya bu görüntü olabilir diye düşünüyorum.*** (K\_Edebiyat\_E)

Yukarıdaki ifadeler, gerek meslek dersi öğretmenlerinin, özellikle mesleki bölümlerin fabrikayı ya da küçük bir sanayi sitesini hatırlatan fiziksel özelliklerinin öğrencileri çalışma koşullarına hazırladığı, gerekse kültür dersi öğretmenlerinin de farklı biçimlerde de olsa aynı içeriğe sahip görüşleri ile birlikte ele alındığında, özellikle meslek derslerinin verildiği bölümlerin fiziksel yapısının yalnızca çalışma koşullarına uygun biçimdeki içerikleri ile öğrencileri çalışma yaşamına alıştırmadığı, bunun yanında öğrencileri kültür derslerinden de soğutucu bir etki yarattığı iddia edilebilir. Bir diğer deyişle okulun ikiye ayrılmış fiziksel yapısının, bir anlamda öğrencilerde işçi kimliğinin inşası sürecinde işyeri/okul, çalışma/eğitim, işçi/öğrenci, kol emeği/kafa emeği ve pratik/teori arasındaki verili ikilikleri yeniden üreterek katkıda bulunduğu ya da en azından böyle bir etki yaratacak potansiyele sahip olduğu yorumunda bulunulabilir.

Okulun fiziksel yapısının, özellikle bölümlerdeki iş makineleri, ses, gürültü vb. özelliklerin öğrencilerde yarattığı etkiyi anlamak üzere onlara sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin de okullarını mevcut özellikleri ile ilk geldiklerinde okuldan ziyade bir fabrikaya ya da bir sanayi kompleksine benzettikleri ve dolayısıyla bir anlamda okulun fiziksel yapısının, öğrencilerin okulun belirli bir bölümünde işyeri koşullarına gireceklerine ilişkin ön bilgiyi onlara aktardığı anlaşıldı. Diğer yandan öğrencilerin bir bölümü, fabrikaya benzettikleri bu görüntünün kendilerinde bir şaşkınlık ya da merak uyandırdığını ifade ederken, bir bölümü ise zaten böylesi ortamlara daha önceden de alışkın olduklarını ifade ettiler. Aşağıda öğrencilerin özellikle meslek derslerinin verildiği bölüm binaları hakkındaki ilk izlenimlerine ilişkin kimi öğrenci ifadeleri aktarılmıştır:

***Fabrika gibi. Yani hem atölye, hem fabrika gibi.*** Çünkü çalışan fren taşlarının falan sesi, kaynağın sesi, testerenin falan seslerinden fabrika gibi yani... Ya ben zevk alıyorum yani yaptığım işten, yani zevk alarak yaptığım bir iş yani. Çünkü hoşuma gidiyor yani. (Met\_ÖE2)

O farklılıkları görünce zaten, **meslek lisesi değil de sanki sanayiye gelmiş gibi oldum** onları falan görünce. O gibi farklılıklar hissettim... **Aslında pek de hoşuma gitmedi... İşte nedeni o. Sanayiye gelmiş gibi oldum...** (Mak\_ÖE4)

Çok şaşırdım. Ortaokuldan çıktığımda şaşırdım. Burası nasıl bir yer? **Fabrika gibi bir yer gerçekten.** Bir şey hissetmedim. Aslında sadece bir şaşkınlıktı o. Ondan sonra birkaç sefer daha aynı şeyleri gördüğüm zaman geçti... Evet, mecburiyetten yani. **Meslek lisesisin. O dersi görüyorsun, o işi de yapmak zorundasın. Öyle söyleyeyim.** (EI/Elo\_ÖE1)

İlk başta insan biraz şaşıyor ilk girince. Bir de hiç görmedik, insan biraz heyecanlı oluyor tabii bir şey... **Hoşuna gidiyor tabii canım...** Ne bileyim. **Sanki kendini başka bir yerdeymiş gibi hissettiriyor, böyle önemli bir şey yapacakmış gibi.** (EI/Elo\_ÖE3)

Elektrik/elektronik bölümü öğrencisinin (EI/Elo\_ÖE3) yukarıda “sanki kendini başka bir yerdeymiş gibi hissettiriyor, böyle önemli bir şey yapacakmış gibi” şeklindeki ifadeleri, fiziksel mekânın ve teorik derslerin verildiği bina ile meslek derslerinin verildiği bölümler arasındaki fiziksel ayrılığın, öğrencilerde yarattığı etkiyi göstermesi açısından ilgi çekicidir. Bu bağlamda, meslek derslerinin verildiği bölüm binalarının okuldan ziyade tamamen bir işyerini andırmasının, bir anlamda öğrencilere, meslek derslerinin verildiği bölüm binaları içerisindeki hareket, tutum ve davranışlarını, okul yerine işyeri kurallarına göre şekillendirmeleri gerektiği yönünde bir ön bilgi veren sembolik bir güce sahip olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Makine bölümünden bir öğrencinin (Mak\_ÖE2), bölüm binalarının fiziksel yapısını gördüğünde neler hissettiğine yönelik olarak “Artık hani çocukluktan çıktık iyicene, artık iyicene yetişiyoz. Askerliğe bir adım gibi. Öyle hissettim” şeklindeki ifadeleri bu yorumu destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu ifadeler, okulun fiziksel yapısının bu öğrenci üzerinde, artık işçileşmeye başlaması gerektiğine yönelik bir fikir oluşturmasına neden olduğunu da göstermektedir. Diğer yandan özellikle okuldaki bölüm binalarının çalışmayı ve işçiliği çağrıştıran, kültür derslerinin verildiği ana binanın ise, okulu ya da bir başka anlatımla eğitimi çağrıştıran yapıları ile bu iki yapı arasındaki keskin ayrılıkların öğrencilerde teori/pratik ayrışmasını yeniden üretici bir etki yaratma gücünü de ortaya koymaktadır.

Kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin birbirleri ile ilişkilerine ilişkin soruya yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin çözümlenmeler, okulun fiziksel örgütlenişinin, öğretmenler arası ilişkileri de etkilediğini göstermiştir. Aşağıda aktarılan öğretmen görüşleri, okulun fiziksel yapılanışının öğretmenler arasındaki ilişkiler üzerindeki etkilerini gösterir niteliktedir:

Şimdi devamlı buradasın [bölüm binalarını kastediyor]. Öbür tarafta [ana binayı kastediyor] pek fazla işin olmuyor. Kültür öğretmeninin de burada pek fazla işi olmuyor. Anca işte dediğim gibi, toplantıdan toplantıya, törenden törene, bir haşır neşir muhabbetlik öyle oluyor (M\_Bil\_E);

Bizim ömrümüzün çoğu burada, atölyede geçiyor, onlarla [kültür dersi öğretmenlerini kastediyor] pek fazla orada [ana binayı kastediyor] şey yapamıyoruz. (M\_Mak\_E)

...Sabahleyin okula girdiğim zaman, hiçbir öğretmeni görmeden, direktmen atölyeme gidip atölyemde dersimi bitirip, akşam eve gidebiliyorum. Orada [ana binayı kastediyor] hiç kimseyle diyalogum, ortak bir şeyim olmuyor. **Bir de, onlarla [kültür dersi öğretmenlerini kastediyor] paylaşacak ortak bir şeyim de kalmıyor.** Konuşacak bir şeyim de kalmıyor. Çünkü benim girdiğim anlattığım konular, dersler farklı, onunki farklı. Onun üniversitesi farklı, ortamları farklı. Yani bir de şöyle bir etki de var. **Bu meslek lisesindeki öğretmenlerin çoğu eski benim gibi. Yani bir meslek lisesine gelen öğretmen belki buradan emekli olanlar da var bizim.** (M\_EI/Elo\_E)

Şimdi iletişim bir kere kopuk arasında. Yani onlar [meslek dersi öğretmenlerini kastediyor] bizi tanımıyor, biz de onları tanımıyoruz. Zaten binalar da farklı olduğu için aramızda bir iletişim yok. Çok nadir, bir iki tane hoca var. Bir iki hoca var sadece. Başka da tanıdığım hoca yok. Atölye hocaları, yani teknik öğretmenler, hani alışlagelmiş öğretmen çizgisinin biraz daha dışındalar galiba. (K\_Edebiyat\_E)

Genel anlamda, yani şöyle. Zaten hani kültür ve meslek lisesi öğretmenleri olarak iki ayrı kategoriye bölünmüş olmaları var. İkiye ayrılmış durumda. Ama meslek lisesi öğretmenlerini kendi aralarında daha çok gruplaştığını görüyorum. Gruplaşma var yani. Hani kültür dersi öğretmenleri arasında ve meslek lisesi öğretmenleri arasında. Ama bu gruplaşmanın da özellikle meslek lisesi öğretmenleri arasında çok daha fazla olduğunu gözlemledim. Her iki okulda da düşündüğüm zaman. Çünkü bir de onlar atölyelerinde ve kendi bölümleri biraz daha farklı olduğu için biraz daha oradan ayrılmış durumda, hani biz daha ana binadayız. (K\_Matematik\_K)

Gerek kültür dersi, gerekse meslek dersi öğretmenlerinin ifadeleri, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nin sınırları içerisinde iki farklı ve birbirinden çok "uzak" okul olduğu hissini uyandırmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak "ora", "bura", "onlar", "biz" şeklindeki sıfat ve zamirlere başvurmaları, okulun içerisindeki fiziksel ayrılığın yalnızca fiziksel bir ayrılık olmadığını, aynı zamanda okul içerisindeki öğrencilerin öğrencilik deneyimleri kadar öğretmenlerin de öğretmenlik deneyimlerinin bu fiziksel farklılığın sembolize ettiği ayrışmaya tabi oluşunu gösterir niteliktedir. Okulun bölümler ve ana bina şeklindeki ikili yapısı, bir anlamda Foucault'un da ifade ettiği, denetim toplumlarının kapatıp-kuşatma mekânları ile ayırt edileceğine ilişkin görüşleri bağlamında ele alınabilir. Foucault'a göre (Aktaran: Baker, 2007) denetim toplumlarının ayırt edici özelliği olan kapatıp kuşatma mekânlarının temel özelliği, mekânların bireylere "artık orada değilsin" şeklindeki bir önbilgiyi vermesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre okul, "artık ailede değilsin"e ilişkin bir önbilgiyi içerirken, kışla, fabrika ya da akıl hastanesi de "artık evde

ya da okulda değilsin”e ilişkin bir bilgiyi aktarmaktadır. Bu bilginin bireylerin kendilerini disipline etmesi gerekliliğini de içerdiği ifade edilebilir. Bu açıdan, okul içerisinde birçok öğrenci ve öğretmenin de ifade ettiği biçimiyle sanayiye çağrıştıran bölüm binalarının fiziksel varlığının, öğrencilere “okulda olsan bile, okulda değilsin” bilgisini verdiği iddia edilebilir.

Okulun fiziksel yapısını içerisinde her ne kadar bölüm binalarının olması, öğrencilerin belirli meslek dallarında eğitim görmeleri çerçevesinde anlaşılır olarak düşünülebilirse de, bu fiziksel yapıdan da kaynaklı olarak öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerine ayrılmış yeterli fiziksel alanın okul içerisinde yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bir başka anlatımla, okulun aslında çok geniş sayılabilecek fiziksel alana sahip olmasına karşın, bu alan içerisinde yeterli sosyal ya da kültürel alanların olmadığı, yapılan gözlemlere dayanılarak ifade edilebilir. Örneğin okulun kantini, oldukça küçük bir mekâna sahiptir. Aynı zamanda okul içerisinde öğrencilerin derslikler dışında oturabilecekleri bank vb. yerler oldukça sınırlıdır. Diğer yandan okul içerisinde öğrencilerin sportif faaliyetleri için yeterli alan olduğunun söylenmesi de güçtür. Dolayısıyla, okulun oldukça geniş sayılabilecek fiziksel mekânına karşın, öğrencilerin okul içerisinde sosyal, kültürel ya da sportif faaliyet alanlarının oldukça sınırlı olmasının nedenlerinden birisinin, okul içerisindeki bölüm binalarının kapladığı oldukça geniş fiziksel alan olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bölüm binalarının, dolaylı da olsa öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel olanaklarını sınırlayıcı bir etki yarattığı da ifade edilebilir. Bu çerçevede, öğrencilere soru formu ile sunulan ve okullarının sosyal, kültürel ve sportif olanaklar sunduğuna yönelik ifadeler ne kadar katıldıklarına ilişkin Çizelge 40’da sunulan bulguların incelenmesi anlamlı olabilir.

**Çizelge 40. Öğrencilerin Endüstri Meslek Liselerinin Sosyal, Kültürel ve Sportif Olanaklar Sunup Sunmadığına İlişkin Görüşleri**

	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Yanıt Vermeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EML, öğrencilerine yeteri kadar sosyal olanaklar sunar.	9	9,5	40	42,1	45	47,4	1	1,1	95	100,0
EML, öğrencilerine yeteri kadar kültürel olanaklar sunar.	9	9,5	40	42,1	45	47,4	1	1,1	95	100,0
EML öğrencilerine yeteri kadar sportif olanaklar sunar.	12	12,6	35	36,8	46	48,4	2	2,2	95	100,0



Çizelge 40 incelendiğinde, öğrencilerin oldukça küçük bir bölümünün, endüstri meslek liselerinin öğrencilere yeterli düzeyde sosyal, kültürel ve sportif olanaklar sunduğunu düşündüğü anlaşılabilir. Endüstri meslek liselerinin, öğrencilerine yeterli düzeyde sosyal ve kültürel olanaklar sunduğunu düşünen öğrencilerin oranı her biri için ayrı ayrı yalnızca %9,5 iken, öğrencilerin yarısına yakını (%47,4) ilgili ifadelerle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde, sportif olanakların yeteri düzeyde sunulduğunu düşünen öğrencilerin oranı yalnızca %12,6 iken, endüstri meslek liselerinde öğrencilere yeteri kadar sportif olanaklar sunulmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise, %48,4'dür.

Her ne kadar okulların sundukları sosyal, kültürel ve sportif olanaklar yalnızca sahip oldukları fiziksel alanla ilişkili olarak değerlendirilemezse de, okulların fiziksel alanları yine de öğrencilere sunulan bu tür olanakların birer göstergesi olarak da düşünülebilir. Bu bağlamda, okulun fiziksel yapısının öğrencilerin ilgili olanaklara erişimini sınırlandırıcı bir etki yarattığı, nicel verilerle de desteklenmiş olmaktadır. Dolayısıyla, okulun fiziksel yapısının, öğrencilerin öğrenci olarak gelişiminden ziyade, onların işçileştirilmesi sürecine göre tasarlandıkları ifade edilebilir.

Kültür derslerinin verildiği ana bina ile meslek derslerinin verildiği bölüm binaları arasındaki fiziksel ayrışma, görüldüğü gibi salt bir fiziksel ayrışmanın ötesinde, okul içerisindeki farklı eğitim süreçlerinin yaşandığını göstermektedir. Bu kapsamda okulun bu iki farklı alanında öğrencilerin uyması gereken derslik içi kuralların farklılaştığı da araştırma çerçevesinde ulaşılan bulgulardan birisidir.

### **Değişen Derslik İçi Kurallar ve Ritüeller**

Araştırma sürecinde meslek dersi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, meslek dersi öğretmenlerinin derslik içerisinde yalnızca telkinleri ile değil, aynı zamanda, öğrencilerin kültür derslerinde yapmadıkları bazı uygulamaları onlara meslek dersleri süresince yaptırmak suretiyle öğrencileri itaatkâr işçiler haline getirme çabası içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, meslek dersi öğretmenlerinin ilgili görüşleri, farklı mekânlarda verilen kültür ve meslek dersleri arasındaki farklılıkların, yalnızca derslerin verildiği mekân ya da derslerin içerikleri ile sınırlı

olmadığını, aynı zamanda dersliklerde uygulatılan kural, uygulama, ritüel vb. açısından da ile da farklılıkların devam ettiğini ortaya koymuştur.

Örneğin, ahşap bölümü öğretmenlerinden birisi (M\_Ahşap\_E), atölye dersleri içerisinde, öğrencilerin şakalaşmalarına izin verilmediğini belirtti. Bu öğretmene göre öğrencilerin kültür derslerinde şakalaşmaları bir sorun yaratmayabilir, ancak özellikle uygulamalı atölye derslerinde şakalaşmaların hayati tehlikelere yol açabilmesi nedeniyle buna izin verilmez. Şakalaşmama yönündeki derslik içi kural, mobilya işçisi olacak öğrencilerin ilk başta uyması gereken kurallardan birisidir. Böylelikle, kültür ve meslek derslerinde öğretmenlerin öğrencilerden uymalarını bekledikleri derslik içi kurallar farklılaşmaktadır. Aynı öğretmen, değişen derslik içi kuralların öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamında taşıdığı önem konusunda şunları anlattı:

*... Bizim burada uyması gereken davranışların en başında şakalaşma olayı. Yani şaka yaptığı zaman, bir makinede çalışan arkadaşına şaka yaptığında, refleksiyle farklı bir hareket yapacağından dolayı makinede elini kolunu koparma durumu söz konusu. O konuda da oldukça, üstüne gideriz biz. "Sakın ha sakın dışarıda yapmış olduğunuz şakayı atölyede makine atölyesinde özellikle yapmayın. Kesinlikle sizi affetmeyiz" dediğimiz olur. Çünkü öğrencidir yani. Her an içi kaynar. Makinede çalışan arkadaşını dürtükler, işte eteğini çeker. İş önlüğünün eteğini çeker. Farklı bir şeyler yaparlar. **Dolayısıyla ilgi dağılır diğer arkadaşının. Çok büyük bağışmalar olur.** Hemen tabii ki gideriz. Ne oldu. "Hocam şunu yaptı" falan. İşte o tür kuralları biz burada daha fazla uygulamak durumundayız, **ama öbür tarafta [kültür derslerini kastediyor] da öğrenci dersi dinleyecektir. Yaramazlık yaptığı zaman öğretmen zaten susturacaktır. Kural olarak onu söyleyebilirim.** (M\_Ahşap\_E)*

Bu öğretmenin yukarıda aktarılan anlatıları, kendisinin "işyeri okul değildir" şeklinde daha önce ifade ettiği yaklaşımla tutarlılık göstermektedir. Bu anlamda öğretmenin "işyeri okul değildir" şeklindeki ifadeleri ile yukarıdaki ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenin bir anlamda okul içerisindeki meslek dersleri/atölye çalışmaları ile işyerlerini benzer mekânlar olarak düşündüğü, buna karşılık kültür derslerini de içerisinde öğrencilerin şakalaşabileceği ve görece daha serbest davranabilecekleri "okul" olarak tanımladığı belirtilebilir. Bir anlamda yukarıdaki ifadeler 'meslek dersleri kültür dersleri değildir' şeklinde bir görüşün dışavurumu olarak ele alınabilir. Meslek dersi öğretmenlerinin çalışma şartlarını özellikle uygulamalı meslek derslerinde uygulamaya sokma şeklindeki tutumları, öğrencilerin, meslek derslerinde yapmamaları gereken davranışların yanında, aynı zamanda kültür derslerinde yapmadıkları, ancak meslek derslerinde yapmaları gereken davranışların olup olmadığına ilişkin bir soruyu da beraberinde getirebilir.

Nitekim aynı meslek dersi öğretmeni, bu yöndeki olası bir soruyu, devam eden açıklamalarıyla yanıtlamış oldu:

Buraya [atölyeyi kastediyor] geçtiğimiz zaman, rahat hazır ol. İşte sınıf mevcudu sayılır. **Atölye temizliği, tuvalet temizliği.** Çünkü kendileri kullanıyorlar tuvaletleri. Hizmetli buralarda olmaz. Dolayısıyla kendileri temizleyeceklerdir dönüşümlü olarak. **Atölye temizliği, cam temizliği, her tarafları temizlettiririz. O kuralları bilirler yani. “Biz bunları yapmak zorundayız” derler. Ama idari binada, işte yapamaz ama hani elinin ucuyla yapmaya kalkar. Çünkü orada onun asli görevi değildir. Fakat atölyede uyması gereken kurallardan birisidir yani. Tuvaleti temizleyecektir.** “Hocam ben temizlemem” deme gibi bir şansı yok. Çünkü o da kullanıyor. Makineyi kirletmişse, iş kesmişse, makineyi temizlemek zorundadır. Altını, üstünü, sağını, solunu. İşte burada bu tür kurallara uymak durumundadır. (M\_Ahşap\_E)

Yukarıdaki ifadelerden de görülebileceği gibi, kültür dersleri ve meslek dersleri arasında öğrencilerin uymaları gereken kurallar açısından farklılıklar, öğrencilerin kültür derslerinde yapabildikleri kimi davranışları (şakalaşma vb.) meslek dersleri içerisinde yapamamalarına neden olmaktadır. Diğer yandan bu farklılıklar, öğrencilerin kültür derslerinde yapmak zorunda olmadıkları bazı faaliyetleri (tuvalet temizliği, atölye içerisindeki makinelerin ve atölyenin temizliği vb.) meslek derslerinde yapmak zorunda kalmalarına da neden olabilmektedir. Aynı okul sınırları içerisinde meslek dersleri ile kültür dersleri arasında, dersliklerde öğrencilerin uymaları gereken kuralların farklılaştığına ilişkin bir diğer anlatı aşağıda aktarılmıştır:

Şimdi **sınıfta** [kültür derslerini kastediyor] uyması gereken kurallara illa ki burada [uygulamalı dersleri kastediyor] da uyacak. Haricinde, ney, mesela öğrenci izinsiz makinenin herhangi bir parçasını şey yapmayacak. Arkasını çıkartmayacak. Önüne bir şey takmayacak. Mesela bu tür kurallar var. Ya da atıyorum, sigortalarla oynamayacak. Ya da bilmediği işe karışmayacak. Bu kurallar da atölyenin kuralları. Bunlar olması gerekli. **Bu çocuk da buna uyacak ki hani dediğim gibi iş disiplini açısından genel olarak.** (M\_Bil\_E)

Meslek derslerinde uygulanan derslik içi kurallar, öğrencilerin “iş disiplini” edinmeleri, bir başka ifade ile çalışma koşullarına uyum gösterecek/itaat edecek biçimde disipline edilmelerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Elektrik/elektronik bölümü öğretmeni de, benzer biçimde, özellikle uygulamalı meslek derslerinde uygulanan derslik içi kuralların, öğrencilerin çalışma koşullarına itaat edecek biçimde disipline edilmelerine yönelik olduğunu, “... Şimdi kesinlikle **askeriyede** veyahut ta **emniyette** nasıl **disiplin** varsa, **meslek liselerinde, meslek liseleri olduğu için düz liseye göre farklı bir disiplin olmak zorunda**” (M\_EI/Elo\_E) sözleri ile anlattı. Bu ifadeler, meslek liselerinin, emek gücünün yeniden üretimi bağlamında diğer ortaöğretim

kurumlarından farklılığını net olarak ortaya koyar bir nitelik taşımaktadır. Tüm eğitim kurumları emek gücünün yeniden üretimi bağlamında bir role sahiptirler. Ancak özellikle öğrencilerini işçileştirerek, onları ortaöğretim sonrasında emek gücü piyasalarına yönlendirme amacı taşıyan meslek liselerinde, öğrencilerin disipline edilmesine yönelik uygulamaların, özellikle meslek dersleri bağlamında çok daha görünür biçimde var olduğu ve tavizsiz biçimde uygulandığı, yukarıdaki ifadelerle dayanılarak belirtilebilir. Bu öğretmen sözlerinin devamında, öğrencilerin, işçileştirilme süreçlerinde özellikle meslek derslerinde maruz kaldıkları kimi kural ve uygulamaları şu şekilde açıkladı:

Bunlar, girişte [atölyelere girişi kastediyor] dediğiniz gibi sıraya geçerek, komutlarla tekmille içeri girmek [meslek liselerinde atölye derslerine girmeden önceki ritüelden bahsediyor] içerde önlük giymek, içerde gerekirse gravatı çıkarttırmak çünkü bazı işlerde gravat zararlı. Elektrik var, uyarmaları, ondan sonra yapılacak bir harekette başkalarına devletin malına, kendisine zarar vermeyecek şekilde güvenlik tedbirlerini alma, bunları sürekli uyarma, takip etme şeylerimiz, yazılarımız, bildirimlerimiz var. Yetmiyor, bir de bununla ilgili dersimiz var. Bizim atölyelerimizin başlangıç dersi zaten, atölye güvenliğidir. İş güvenliği. İş ve işçi güvenliği. Ve bununla ilgili mesleki gelişim dersi okutuyoruz. Bunların modüllerinden birisi budur. (M\_EI/Elo\_E)

Öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin öğrencilere telkinlerinin ve derslik içi değişen kuralların yanı sıra, kimi ritüeller uygulanmakta ve bu bağlamda resmi müfredat içerisindeki dersler devreye girebilmektedir. Uygulanan ritüellere ilişkin bir tartışma yapmadan önce, öncelikle öğretmenin sözlerinin devamında kullandığı ifadelerinin irdelenmesi gerekiyor. Çünkü aynı öğretmen, aşağıdaki ifadelerinde “mesleki gelişim” isimli dersin içeriklerinden birisinin de “iş hayatındaki ilişkiler” olduğunu belirterek, bir anlamda bu dersin öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamındaki önemine vurgu yaptı:

Birisi de ***iş hayatında ilişkilerdir***. Birisi de benim bu sene üstelerek içine koyduğum, bazı arkadaşlar itiraz ettiler, “Buna gerek yok falan” dediler. “Hayır” dedim. En önemli konu bu. Meslek etiği... ***Yani bir adam bu iş yapılırsa bunu dakikasında ve adamın dediği ölçüde yapılma zorunluluğu vardır***. Aksi takdirde bu işi yapmanın hiçbir kıymeti yok. ***Yani esneklik yok***. Parça 10 santim olacaksa 10 santimdir. 11 olmaz. Bu ölçü budur. ***O yüzden bu disiplini sağlayacak şekilde biz çocuklara iş yaptığımız zaman diyoruz ki “bunu bu şekilde bu standartlara uygun yap, önlüğünü giy, malzemeyi getir, dersine çalış, çizime uy. Hesaplamaya uy”***. Bu disiplinlere uydurmak zorunluluğu koyuyoruz. Aksi takdirde öğrencimiz, düz lisede böyle bir şeylere muhatap değil ki. Yok, öyle bir işi yok. Beklenti de yok. Bizde ise direkt üretime yönelik şeyler olduğu için, ***her şeyin ölçüsü, nizamı ve zamanında yetiştirilme, ona has özellikler de olma sıkıntımız var...*** Daha sonra, bu öğrencilerimize, bunu yapmaları konusunda sürekli, mütemadiyen uyarılar, beklentiler, cezalandırmalar, ikazlar ve bu şekilde ne yapıyoruz? ***Öğrencimiz bu***

***iş ahlâkı konusunda, etik dediğimiz bu konuda ve iş disiplini konusunda kuşatılmış olarak buluyor kendisini. (M\_EI/Elo\_E)***

Bu anlatıdan yola çıkılarak, “iş hayatındaki ilişkiler”, “meslek etiği” vb. başlıklar biçiminde, öğrencilere emek süreçlerinde, düşüncelerinin değil, sadece uygulayıcı rolünü yerine getirmelerinin gerekli olduğunun aktararak, kafa emeği ve kol emeği arasındaki toplumsal işbölümünün yeniden üretilmeye çalışıldığı bir “eğitim” sürecinin gerçekleşebildiği görülebilmektedir. Diğer yandan bu öğretmen, yukarıdaki ifadeleri ile bir kez daha meslek liseleri ve genel liseler arasındaki farka dikkat çekerek, bir anlamda meslek liselerinde öğrencilerin disipline edilmesinin bir zorunluluk olduğuna dikkat çekti ve bunu meslek liselerinin üretime yönelik olması ile açıkladı. Yukarıdaki ifadelerde değinilmesi gereken konulardan bir diğeri ise, meslek liselerinde öğrencilerin, “iş disiplini”ne itaat etmeye yönelik tasarlanmış süreçlerle “kuşatıldığı”dır. Öğrencilerin geleceğin itaatkâr işçileri haline getirilmesi sürecinde, kendilerini kuşatan habitusun bir diğer parçası, gerek ahşap bölümü öğretmeninin gerekse elektrik/elektronik bölümü öğretmeninin ifadelerinde değindikleri kimi ritüellerdir.

**İş Önlükleri ve “Tekmil Ritüeli”: İşçileş(tir)me Sürecinin Sembolik Öğeleri**

Resmi müfredat içerisinde yer almamasına karşın, Umut Endüstri Meslek Lisesi’nde uygulanan en dikkat çekici ritüellerden birisi, “tekmil ritüeli”dir. Diğer yandan bir ritüel biçiminde gerçekleşmese de, öğrencilerin giydikleri iş önlükleri, onların kültür ve meslek derslerinde farklılaşan eğitim deneyimlerinden birisi olarak, işçileştirme süreci içerisindeki uygulamalardan birisi olarak irdelenebilir.

Öğrencilerin özellikle uygulamalı meslek dersleri ile kültür dersleri arasında uyması gereken derslik içi kurallar arasındaki farklılıklardan birisi, öğrencilerin derse giriş ve çıkışları arasındaki farklılıklardır. Araştırmanın veri toplama süreci içerisinde, Umut Endüstri Meslek Lisesi’ndeki meslek dersi öğretmenleri ile görüşmek amacı ile bilgisayar bölümüne gidildiğinde, bilgisayar bölümü içerisindeki atölyenin önünde, öğrencilerin üzerlerinde beyaz renkli iş önlükleri ile tekli sıra halinde yan yana dizili oldukları görüldü. Öğretmen, öğrencilerin hemen önlerinde yer almaktaydı. Öğretmen,

öğrencilere öncelikle “rahat” sonra da “hazır ol” şeklinde bir komut verdikten sonra öğretmenin “sağdan say” şeklindeki sözü üzerine en sağda bulunan öğrenciden başlamak üzere her öğrenci öncelikle rahat pozisyonuna geçerek, birden başlamak üzere yüksek sesle sayıp daha sonra hazır ol pozisyonuna geçti. En son sıradaki öğrenci de, son sayıyı yüksek sesle söyledikten sonra, öğretmen eksik olan öğrencinin numarasını sınıf başkanına sorarak yoklama kâğıdına numarasını yazdı. Daha sonra öğretmen kısaca o gün boyunca öğrencilerin yapacakları işin ne olduğunu onlara açıkladı ve öğrencilere “iyi çalışmalar” şeklinde seslendi. Öğrencilerden hep bir ağızdan “sağ ol” yanıtı geldi. Daha sonra öğrenciler, tekli sırayı koruyacak biçimde atölyelerine girdiler. Öğrencilerin atölyelere girişleri bir anlamda bir ritüel olarak değerlendirilebilir ve askerlik süresince gerçekleştirilen “tekmil ritüeli” ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. “Tekmil ritüeli”ne ahşap bölümünde de rastlandı. İki bölümün “tekmil ritüelleri”nde kimi farklılıklar gözlemlendi. Öğleden önceki derslerin bittiği ve yemek arasının verildiği zaman diliminde gözlemlenen bu ritüelde, öğrencilerin giydikleri önlük renkleri farklıydı. Ahşap bölümü öğrencileri kahverengi önlük giyiyorlardı. Ritüelin sonunda ahşap bölümü öğretmeni öğrencilerine son söz olarak “afiyet olsun, paydos” şeklinde seslendi. Diğer yandan, elektrik/elektronik bölümü öğrencileri, atölyelerine tekli sıra halinde düzenli bir biçimde girerlerken, ahşap bölümü öğrencileri onların aksine düzenli olmayan bir biçimde atölyeden dışarı çıktılar. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, atölyelere giriş ve çıkışlarda uygulanan bu ritüelin okul içerisindeki diğer bölümlerde de aynı şekilde uygulandığı, diğer yandan ritüelin yalnızca sabah atölyeye giriş ile öğlen arası atölyeden çıkış zamanı ile sınırlı olmadığı, bunun yanında öğrencilerin akşam atölyeden ayrılırken de aynı ritüelin gerçekleştiği anlaşıldı.

Bu noktada belirtilmesi gereken bir diğer nokta ise, atölye derslerinin süresi ile ilgilidir. “Tekmil ritüeli”ne ilişkin açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, atölye derslerinin süreleri, sabahtan akşama kadar olan zaman dilimini kapsayacak biçimde, öğleden önce dört ve öğleden sonra dört olmak üzere toplam sekiz ders saatini kapsamaktadır. Öğleden önceki ve öğleden sonraki toplam sekiz ders saati boyunca, öğleden önce bir ve öğleden sonra bir kez olmak üzere iki kez ders arası verilirken, ders aralarının süresi yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Bu açıdan atölye dersleri bir anlamda blok halinde

verilmekte ve sekiz saat sürmektedir. Ders saatlerinin sekiz saat olması, ders aralarında verilen araların 15 dakikalık süresi, vb. dikkatlice irdelendiğinde, özellikle atölye dersleri bağlamında meslek derslerindeki ders saatlerinin kurgusunun, işyerlerindeki çalışma koşullarına göre düzenlendiği ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Fransız eğitim sisteminde, mesleki teknik ortaöğretim müfredatı uygulayan okullarda derslerin niceliğinin ve aynı zamanda yoğunluğunun, öğrencilerin çalışma koşullarına uyum sağlaması dikkate alınarak düzenlendiği sonucuna ulaşan Tanguy'un (1985) araştırmasını desteklemektedir. Öğrencilerin atölyeleri boyunca giydikleri iş önlükleri ise, yukarıda betimlendiği gibi bölümden bölüme farklılaşmaktadır. İş önlüklerinin renkleri ile ilgili dikkat çekici bir nokta, teknoloji ile en fazla ilişkili olduğu iddia edilebilecek olan bilgisayar ve elektrik/elektronik bölümü öğrencilerinin en açık renkteki ve bunun yanında diğer bölümlerdeki öğrencilerin ise daha koyu renkteki iş önlüklerini giymeleridir. Bilgisayar bölümü öğrencileri beyaz, elektrik-elektronik bölümü öğrencileri açık mavi, ahşap bölümü öğrencileri kahverengi, metal bölümü öğrencileri gri ve son olarak makine bölümü öğrencileri ise lacivert iş önlükleri giymektedirler. İş önlükleri temel olarak sadece atölyelerde giyilmesi gerekirken, araştırmanın veri toplama süreci içerisinde öğrencilerin bu önlükleri atölye teneffüsleri süresince çıkartmadıkları ve iş önlüklerinin atölyelerin dışında da giyildiği gözlenmiştir. Meslek dersi öğretmenlerine, özellikle "tekmil ritüeli" ve öğrencilere giydirilen iş önlükleri hakkındaki görüşleri soruldu. Öğretmenler, iş önlüklerinin öğrencilerinin üstünün kirlenmemesi için bir zorunluluk olduğunu ve diğer yandan "tekmil ritüeli"nin de atölye koşullarındaki fiziksel zorunluluklardan kaynaklandığını ifade ettiler. Ancak gerek "tekmil ritüeli", gerekse iş önlüklerinin giydirilmesinin, büyük ölçüde, öğrencilerin işçi rollerini edinmesi süreci içerisinde, disipline edilmeleri açısından önem taşıdığı belirtildi.

Öğrencilere atölye derslerinde iş önlükleri giydirilmesine ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri sorulduğunda, öğretmenler, sözlerine öncelikle iş önlüğünün öğrencilerin atölyelerdeki "eğitim"leri süresince okul kıyafetlerinin kirlenmemesi açısından bir zorunluluk olduğu yönünde açıklama yaptılar. Ancak bütün meslek dersi öğretmenleri, iş önlüklerinin aynı zamanda öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamındaki önemine de dikkat çektiler. Örneğin

ahşap bölümü öğretmeni (M\_Ahşap\_E), öğrencilere atölye derslerinde neden iş önlüğü giydirildiğine ilişkin soruyu, iş önlüklerinin öğrencilerin işçiliğe hazırlanması süreci içerisinde önemli bir yeri olduğunu söyledi. Daha sonra ise, “Yav, yani en azından hani insan şeylen, kostümüyle, gidip harç karamaz” şeklindeki ifadeleriyle, bir anlamda iş önlüklerinin çalışma koşullarının fiziksel bir parçası olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin normal öğrenci kıyafetleri ile çalışamayacaklarını belirtti. Ancak, devam eden anlatılarında, iş önlüklerinin sadece fiziksel bir zorunluluk olmaktan öte, sembolik bir anlamı olduğunu da şu şekilde ima etti:

***Psikolojik olarak yani kendini şey olarak, “ben yağın içine girecem, elim yağlanacak şey olacak diye hazırlamış oluyor yani... Yani adam buraya geldiği vakit, yani o önlüğü giyerken, amaç olarak o önlüğü giymesindeki amacın, bir iş yapmak ve bir şey üretmek olduğunu biliyor... (M\_Ahşap\_E)***

Benzer açıklamalar, bilgisayar bölümü öğretmenin ifadelerinde de bulunabilir. Ortaöğrenimini meslek lisesinde görmediğini ifade eden bu öğretmen, her ne kadar mesleki teknik eğitim fakültesinden mezun olsa da, şu anda çalıştığı okula ilk geldiği zaman dikkatini çeken şeyin öğrencilerin giydiği iş önlükleri olduğunu belirterek, o anda ne hissettiğini şu şekilde belirtti:

Şimdi önlük giydirmek ***disiplin açısından*** ve hani yaptığı iş, ***üstü kirlenmesin***. Önlük hani her zaman için şey yapabilir, yıkanabilir gibisinden. Bu yüzden kullanabiliyor. Ha baktığımız zaman da şöyle. Bir disiplin burada diye ilk bakışta mesela, ilk geldiğimiz zaman baktım öğrencilerin hepsi önlüklü, elektrikçiler mavi, işte bilgisayarlılar beyaz, işte bilmem kim başka bir renkte. Dedim ki “demek burada bir disiplin var, bir işleyiş var”. Bu, mesela ilk gözüme çarpan bu oldu. Onun haricinde, tabii meslek lisesi. Makineler öyle pek fazla hani şey yapmıyorsun ama ilk gördüğün zaten öğrencinin o önlükleri. İlk olarak göze çarptı yani. (M\_Bil\_E)

Ahşap bölümü öğretmeni gibi, öğrencilere iş önlüğü giydirilmesinin nedeninin, öncelikle iş önlüğünün kolay yıkanabilmesi üzerinden fiziksel bir gereklilik olduğunu ifade eden bu öğretmen de devam eden ifadelerinde, iş önlüklerinin sembolik anlamına vurgu yapmış oldu. Böylelikle iş önlükleri, öğrencilerin okul içerisinde sürekli olarak disiplinin varlığını hissetmelerinin bir parçası olarak tanımlandı. Bilgisayar bölümü öğretmenin aşağıda aktarılan ifadelerinden de görülebileceği gibi, öğrencilerin giydikleri bu kıyafetin sembolik anlamı, öğretmenler tarafından çok daha fazla önemsenebildi:

Ya öğrencilerin de tabii, diyor ki çocuk, baktığı zaman e diyor ***“ben, burada bir disiplin var.”*** Mesela bazı öğrenciler giymiyor önlük. Mutlaka önlüğü giydiriyoruz mesela. ***Ara tenefüslere çıkarken, önlüksüz çıkartmıyoruz.*** Niye? ***Çocuk belli bir disiplin alsın artık.*** (M\_Bil\_E)



Bu öğretmen, öğrencilerin iş önlüklerini atölyelerin dışında, teneffüslerde de giymeleri yönünde onları zorladığını ifade ederek, bir anlamda iş önlüklerinin yalnızca çalışma koşullarının bir zorunluluğu olmadığını net olarak ifade etmiş oldu. Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilere iş önlüklerinin giydirilmesine yönelik ısrarcı tutumlarının altındaki temel nedenin, öğrencilerin okul kıyafetlerinin kirlenmemesi ya da yapılan işin dayattığı fiziksel bir zorunluluk olmadığı; aksine, öğrencilerin işçileştirilmesi olduğuna yönelik yapılan yorumu destekleyen kimi diğer ifadeler, öğretmenlerce, öğrencileri ile yaşadıkları kimi deneyimler üzerinden çeşitli biçimlerde aktarıldı. Örneğin elektrik/elektronik bölümü öğretmeni, iş önlüğü olmadan atölyeye gelen bir öğrenci ile arasında geçtiğini ifade ettiği diyalogu şu şekilde aktardı:

Demin bir öğrenci geldi. “Hocam önlük verir misiniz?”. Atölyeye getirmemiş veya kaybetmiş onu. Hocası almamış önlüksüz. ***Yani bu işyerine gittiği zamanda da “ben oraya gidiyorum. O zaman benim şu alet edevatımla şunla tam tekmil gitmem lazım ki orada bu makineyi şöyle yapabilir miyim veya ötekini böyle yapabilir miyim?” ahlâkına veyahut ta alışkanlığına kavuşmuş oluyor...*** (M\_EI/Elo\_E)

İş önlüğü ile ilgili öğrencilerle yaşadığı benzer bir deneyimini metal bölümü öğretmeni, şu şekilde aktardı:

... Oradan çıktı, “iş önlüğün yok. Bir dakika, niye iş önlüğün yok? Sen iş önlüğü giymek zorundasın. İşyerine gidersen”, “yani hocam işte benim bu eski elbisem”. “Tamam, eski elbisen, ama iş elbiseni giyeceksin. İşyerinde de giymek zorundasın. ***Yani giymezen sen işyeri kurallarına uymadığından dolayı zarar görürsün.*** Niye zarar görürsün? ***Çünkü dışarıda o işi alabilmek için 15, 20, 30, 40 öğrenci var veya işyeri sahibi var. Seni çıkarır tamam mı? O dışarıdakini alır.*** Yani bir önlüğü giymemekten şey olur”. (M\_Met\_E)

Metal bölümü öğretmenin yukarıdaki ifadelerinde dikkat çekilmesi gereken bir konu ise, daha önceden de aktarılan meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerine bir an önce istendik işçi rollerini yerine getirmemeleri durumunda işten kovulmakla tehdit edişlerinin bir örneğini sunmasıdır. Ancak bu öğretmenin yukarıdaki ifadelerindeki tehdit söyleminin özgünlüğü, işsizlik sorununa ilişkin bilgileri de içermesidir. Bir başka anlatımla bu öğretmen, öğrencilerine istendik işçi rollerini yerine getirmemeleri durumunda işten atılacaklarına ilişkin bilgiyi, işsizliğe atıf yaparak bir kat daha etkili kılmaya çalışmaktadır. Buradan yola çıkılarak, işsizlik sorununun, itaatkâr işçi kimliğini ve bu kimliğe ait olan tutum ve değerleri yeninden üretmek için kullanılan bir argüman olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin disipline edilerek itaatkâr işçilere dönüştürülmesinde, iş önlükleri kadar, atölye derslerine giriş ve çıkışlarında tekrarlanan “tekmil ritüeli”nin de önemli bir yeri olduğu, meslek dersi öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşılabilir:

O da [tekmili kastediyor] en azından hani, şimdi eğitim ve öğretim. İkisi sistemlidir. Öğretimi, dersi yapıyorsun. **Ama bu da eğitim işidir.** Bence. Ki öyle de olması gerekiyor. **Dediğin gibi işte dışarıda sıra olunur. Çocuğu içeriye tek sıra halinde, disiplin içerisinde alınır... O eğitim işi yani. Eğitim bölümü.** (M\_Bil\_E)

Kimi öğretmenler, “tekmil ritüeli”ni, askerlikteki tekmil töreni ile benzerlik kurarak açıklamaya çalıştılar. Örneğin metal bölümü öğretmeni, “tekmil ritüeli”nin, öğrencilerin atölyeye girmeden önce onlara “telkin”ler yapılabilmesi açısından uygun bir fırsat yarattığını ifade etti ve sözlerini askerlikteki tekmil töreni ile okullarındaki ritüel arasında bir benzetme yaparak sürdürdü:

... Mesela şöyle bir şey oldu. Bundan önceki senelerde bizim ilerde yüksek gerilim şalter odası var. Bu bina, bu kademeli binanın elektrik dağıtımını yaptığı yer, ora açık. Öğrenci alıyor, gidiyor. Şu anda, aptik dediğimiz şeyleri, oradan o sigortaların olduğu yere atıyor. Bak. Şimdi, bu her zaman, öğrenciye anlatılması gereken örnek bir şey. Çünkü neler olduğunu, neler olabileceğini, neler meydana gelebileceğini anlatmak açısından. **Bunu anlatabileceğimiz bir yer, ha toplu olarak bir yer.** Ha bir de şöyle bir şey, **buna askerde yanaşık düzen eğitimi** diyorlar. **Yanaşık düzen eğitimi de biraz otorite sağlar.** O da var yani. O da var. Yani işte bunu ben çok sordum. Sağa dön, sola dön arkaya dön yani askerde dedik, “bu nedir ya”? “Bu bir anlamı yok ama bunun işte amirle ya da komutanla olan sadakatini sağlar “diyor. “Eğitilirsiniz onla” diyor. Biraz bizde o var. Yani tüm mesleklerde bu işte, “afiyet olsun” şeyi vardır. Ama en çok da konuşma, konuşma açısından, yani bir şeyler anlatılma açısından var. Ha bunu yapanlar da var, yapmayanlar da var. Biz genelde burada toplandığı anda, yani o günkü hatalar veya olabilecek hatalar teker teker anlatılır... (M\_Met\_E)

Görüldüğü gibi “tekmil ritüeli”, öğrencilerin itaatkâr oldukları kadar sadık hale getirilmesi süreci kapsamında da anlamlılaştırılabilir. “Tekmil ritüeli”ne ilişkin düşüncelerini aktaran ahşap bölümü öğretmeni ise, meslek dersi öğretmenlerinin meslek dersleri boyunca kullandıkları telkin, derslik içi kurallar vb. uygulamalara ilişkin görüşlerini de aktararak, tüm bu uygulamaların nihai hedefini, öğrencileri disipline edilecekleri bir kalıba sokmak olarak açıkladı:

Bence güzel bir şey yani. **Disipline ediyorsunuz çocuğu.** Yani şahsen benim görüşü şudur. Kravat önemli değil. İsteddiği kıyafetle gelsin. Ama hani, burada belli bir disipline de uysun isterim. Zaten, eğer aykırı olmazsa, **insanlara belli bir kalıba getirmediğiniz zaman çok aykırı şeyler yapıyorlar.** Yani bizler de meslek lisesinde gördük. Şuraya geçmeyi, şunu, bunu. **Tuvalet ben evde temizlemezdim. Ama okulda temizlemeyi öğrendim.** Bu da bana yıllardır artık şey oldu yani. Bir alışkanlık oldu. Öğrencime de yaptırıyorum. Kendi oğlum da yapıyor. **Yani bu disipline etmekten geçiyor. Düz liseden mezun olan bir öğrenci ile meslek lisesinden mezun olan öğrenci arasında fark var.** Bence daha iyi olduğunu düşünüyorum yani. (M\_Ahşap\_E)

Elektrik/elektronik bölümü öğretmeni ise, “askerlik”le kendi okullarındaki öğrenci olma durumu arasında bir benzetme yaparak öğrencilerin “teknil ritüeli”ne ilişkin görüşlerini açıkladı. Bu öğretmenin ifadelerinde dikkat çekici olan nokta ise, meslek lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerinin maruz kalmadığı disiplinler tekniklere maruz kalması hakkındaki görüşleri içermesidir:

Şimdi bu. [teknil ritüelini kastediyor] Bu da şuna benziyor. Siz, askeriye gittiğiniz zaman, askeriyedeki, orada da çocukluktan eğitim alan öğrenciler var. **Onların aldığı eğitimle, genellikle düz lisedeki öğrencinin eğitimi yine farklı.** Veya futbol okuluna gidiyorsa, çocuk düz lisesinde, düz lisede belki haftada bir kilometre koşmuyorsa, orada 100 kilometre 1000 kilometre koşuyor. Oradaki öğrenci, “ben, düz lise öğrencisi koşmuyorum, ben koşmuyorum” diyemez. **Eşitlik yoktur dünyada. Dünyada kesinlikle eşitlik diye bir şey yoktur. İşlere göre, durumlara göre adalet vardır.** Şimdi buradaki öğrenci, bu farklılıkları yaşayarak **o bileziği takip gidiyor.** Ve ben elektronikçiyim” diyebiliyor. Düz lisedeki öğrenci gidip de Konya Sokak’ta “ben elektronikçiyim” diyemiyor. Niye? Deminki **fedakârlıkları** yapamadı. Bu çocuk o fedakârlığı yaptı. Ama düz lisedeki öğrenciye gidip baktığımızda, bu çocuk da yeri geliyor, matematik, fizik konularına ağırlık verip daha fazla çalışarak, üniversiteyi kazanıp veya akademik şeyler sağlayarak, savcı, hâkim, doktor olabiliyor. Meslek lisesi öğrencisi de, bu **fedakârlığı** sağlamadığı için, diyemez ki “arkadaş ben niye üniversitede 90 net yapamıyorum”. “Eşitlik yok. Bu çocuk matematik görmüyor” diyemiyoruz. O zaman meydan. Buyur efendim sen de geç düz liseye. (M\_EI/Elo\_E)

Meslek lisesinde öğrencilerin sıklıkla, öğretmenlerce “işyeri kuralları” olarak ifade edilen emek süreçlerindeki ikincil, itaatkâr rollerine uyum sağlaması ve dolayısı ile eğitim süreçleri içerisinde ‘itaatkâr işçi’ kimliğini edinmeleri için maruz kaldıkları uygulamalara ilişkin araştırmada elde edilen bu bulgular, alanyazındaki kimi araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Colley (2003), araştırmasında, mesleki eğitim süreçlerinde pratik bilgilerin yanında öğrencilere müfredatta yazılı olmayan ancak işyerlerinde olan norm ve değerlerin aktırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Colley, James ve Diment’in (2003) araştırmasında da, mesleki eğitim süreçlerinde, işyerlerinde geçerli olan tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olarak disiplinler tekniklerin işe koşulduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Cho ve Apple (1998) da, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki emek gücünün yeniden üretim süreçlerini öğrencilerin kimlik edinimi bağlamında çözümlenmişlerdir. Araştırmacılar ilgili çalışmalarında, mesleki teknik ortaöğretim okullarında, öğrencilerin sermayedarların istediği kimlikte işçiler olmaları için, onların öznelliklerinin şekillendirilmeye çalışıldığını ve bu kapsamda özellikle öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamaları ve söylem/telkinlerinin işe koşulduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Dolayısıyla ilgili

araştırmaların sonuçları ile bu araştırmada bu kapsamda elde edilen bulguların birbirini desteklediği belirtilebilir.

Meslek derslerinde meslek dersi öğretmenleri tarafından derslerde uygulanan sözel ve sözel olmayan pratik/düzenlemeler, kimi öğretmenlerce bir eşitsizlik olarak tanımlansa da, meslek lisesi öğrencisi olmanın ayırt edici özellikleri olarak nitelendirilebilirler. Temel olarak emek süreçlerindeki eşitsizlik ilişkilerinin yeniden üretimini amaçlayan bu niteliklerin, öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler bağlamında farklılaşmaması, bir başka ifade ile öğretmenlerle yapılan görüşmeler boyunca öğretmenlerin öğrencilerinde istedikleri rollerle ilişkili olarak meslek dalı bazında bir ayrışma olmaması, aksine temel olarak “işçi” rolleri çerçevesinde şekillenmesi dikkat çekicidir. Araştırmaya konu edilen bölümler bazında öğrencilerde inşa edilmeye çalışılan kimliklerin ortaklaşmasından yola çıkılarak, Umut Endüstri Meslek Lisesi’nde temel olarak mesleki/teknik işbölümünden ziyade toplumsal/sınıfsal bir işbölümünün yeniden üretilmeye çalışıldığı belirtilebilir.

Diğer yandan elektrik/elektronik bölümü öğretmenin yukarıda aktarılan görüşlerinden yola çıkılarak, yeniden üretilmeye çalışılan sınıfsal işbölümünün temel dayanaklarının başında, kafa ve kol emeğine dayalı işbölümünün olduğu yorumu yapılabilir. Zira bu öğretmen ifadelerinde, bir anlamda öğrencilerin maruz kaldıkları bu “eğitimsel” deneyimleri eşit olmamasına karşın adil olarak değerlendirmesini, meslek lisesi öğrencilerinin matematik, fen vb. teori ile ilişkilendirilen konularda yeterli **fedakârlık** yapmamaları gerekçesi ile meşrulaştırmaya çalıştı. Bu öğretmenin yaklaşımına göre, akademik açıdan ‘yetenekli’ olan ve gerekli “fedakârlıkları” yerine getiren öğrenciler, genel liselere giderek sonrasında bir üst eğitim seviyesine geçmeli ve gelecekte kafa emeğine dayalı işleri yapmalıdırlar. Bunun yanında akademik açıdan “başarısız” olan ve dolayısıyla, meslek liselerinde işçileşme adına disiplinler “eğitimsel” deneyimlere maruz kalan öğrencilerin gelecekte kol emeğine dayalı işleri yapması ise, eşit olmasa da “adil”dir. Bu yaklaşım açıkça, temel olarak kafa ve kol emeğine dayalı toplumsal eşitsizliklerin doğal, değiştirilemez ve meşru olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırmanın bu bağlamda ulaşılan bulguları; emek gücünün yeniden üretimi sürecinde öğrencilerin belirli mesleklere ilişkin teknik bilgi ve

becerilerin dışında “bağımlı kılma” biçimlerinin öğrencilere aktarıldığını ifade eden Althusser’in (2006) çalışmasını desteklemektedir. Benzer şekilde alt sınıftan öğrencilere eğitim süreçleri içerisinde dakiklik, kurallara uyma ve temel olarak yönetenlere itaat etmeye yönelik değerlerin aşılandığını iddia eden Bowles’un (1999) çalışma sonuçları ile bu araştırmada ulaşılan bulgular birbirini desteklemektedir. Bu araştırmada elde edilen ilgili bulgular ayrıca, meslek liselerinde yaptığı etnografik çalışma sonucu bu okullardaki öğrencilere kurallara uyma, dakiklik vb. tutum ve değerlerin aktarıldığı sonuçlarına ulaşan Simon’un (1983) araştırmasında ulaştığı sonuçları da desteklemektedir.

### **Staj Uygulaması Aracılığıyla İşçileştirme**

“İşletmelerde beceri eğitimi”, “işletmelerde mesleki eğitim” ya da öğrenci ve öğretmenlerce vurgulandığı biçimi ile “staj” ya da “işletme” süreçleri, her ne kadar okul içerisinde gerçekleşmese de, öğrencilerin fiili olarak hafta içinde üç gün olmak üzere emek süreçlerini yakından gözlemledikleri ve hatta emek süreçleri içerisine girdikleri bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, endüstri meslek lisesi müfredatları içerisinde yer alan ilgili ders/uygulamanın, itaatkâr işçi kimliğinin inşa sürecindeki önemli bileşenlerden birisi olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin görüşleri, hem süreci hem de öğrencilerin bu süreçte ne gibi muamelelere maruz kaldıklarını anlamak açısından anlamlıdır. Diğer yandan, staj uygulaması konusunda her ne kadar gerek meslek gerekse kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmışsa da, aslında yalnızca meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerin stajları süresince, onları haftada bir kontrol etmekle görevlidirler ve bu bağlamda bu sürecin içerisinde fiilen bulunmaktadır.

Öğretmenlere staj uygulaması hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri arasındaki farklılıklar bir kez daha ortaya çıkmıştır. Meslek dersi öğretmenleri yoğun biçimde stajı, öğrencilerde işçi kimliği inşa süreçleri açısından değerlendiler. Bir başka anlatımla meslek dersi öğretmenleri, stajı öğrencileri istedik itaatkâr işçiler haline getirecek önemli bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Buna karşın, kültür dersi öğretmenleri ise genel olarak staj sürecini, öğrencilerin teknik becerilerini

arttırdıkları ama aynı zamanda öğrencilerin okul içerisindeki olumsuz tavırlarına yol açan bir süreç olarak da değerlendirdiler. Onların staj sürecine meslek dersi öğretmenlerine kıyasla daha eleştirel yaklaştıkları ifade edilebilir.

Meslek dersi öğretmenlerinin, staj süreci hakkındaki görüşleri, staj sürecinin, öğrencilere “piyasa deneyimi kazandırdığı” yönündedir ve bu nedenle olumludur. Diğer yandan, meslek dersi öğretmenlerinin, staj deneyiminin “piyasa deneyimi” olarak ifade edilebilecek “katkıları”nı yalnızca teknik bilgi ve becerilerle sınırlı olarak kavramadıkları görüldü. Bir başka anlatımla, meslek dersi öğretmenlerini, stajın, öğrencilere çalışma yaşamı içerisindeki eşitsizlik ilişkilerini ve işçi rollerinin getirdiği olumsuz koşulları gösterdiği ve böylelikle onların bu koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırdığı gerekçeleri ile stajı olumladılar. Meslek dersi öğretmenlerinden birisi, staj hakkındaki görüşlerini,

...Valla işletme [staj] olmak durumunda yani. Olmasında fayda var. Çünkü **piyasa deneyimi kazanıyor**, iş tecrübesi kazanıyor. Oradaki insanların birbirleriyle olan diyaloglarını görüyor. Ki okuldan çok daha farklı (M\_Ahşap\_E)

ifadeleriyle belirtti. Bu öğretmen devam eden ifadelerinde ise, bir anlamda öğrencilerin kazandıkları piyasa deneyiminin içeriğini de şu şekilde tanımladı:

... Oradaki iletişimi görüyor. Yani, çok afilladıkları oluyor bize. **Ya işte ustabaşı geliyor. Küfür ediyormuş. Bilmem efendim, işten atıyormuş, kovuyormuş, çok farklı şeyler yapıyorlarmış orada. Yani küçük merdiven altı işletmeler dediğimiz zaman, işte bu tür şeyler oluyor.** Ama büyük, kurumsallaşmış bir işyeri, atıyorum [Büyük mobilya işletmelerinin ismini veriyor] gibi büyük fabrikalarda, durum daha farklıdır. Orada mühendisi vardır, ustabaşısı vardır, efendim teknik büroları vardır falan. Orada herkes güvenebilir. **Ama bu tür yerlerde herkes her işi yapar...** Dışarıdaki piyasa koşulları böyle. Alışmalı yani. **Piyasayı bu şekilde göreceksin. Çünkü başka işyeri yok.** (M\_Ahşap\_E)

Bu öğretmen, öğrencilerin stajları süresince sözlü şiddet, işten kovulma tehdidi vb. olumsuzluklarla karşılaşabileceğini ancak öğrencilerin bu duruma alışmaları gerektiğini, çünkü “piyasa”nın bu şekilde olduğunu ve öğrencilerin de bu duruma uyum sağlamaları gerektiğini belirtti. Diğer yandan, yukarıda aktarılan ifadeler, öğrencilerin, staj için gittikleri işyerlerinin niteliklerine bağlı olarak farklı deneyimler yaşayabileceğini de ortaya koymaktadır. Bu öğretmen kendilerinin, öğrencilerin çok daha güvenli ve çalışan haklarının korunduğu kamu işletmelerinde staj yapmasını istemediklerini, kötü koşullara sahip olsa da öğrencilerin “piyasa”da stajlarını yapmalarını istediklerini şu şekilde açıkladı:

Mesela kız öğrencilerimize biz işyeri bulmakta çok güçlük çekiyoruz. Her yere gönderemedik. Çünkü kendi kızımız gibi düşündük biz onu. **Küfrün, kavganın, efendim pisliğinin olduğu, birçok işyerinde öyledir.** O tür işyerlerine biz kızları veremedik... Hani kızları koruduğumuzdan dolayı. Ha erkekleri korumaz mısınız? Tabii ki erkekleri de koruruz. Ama erkelere de diyoruz ki, "gidin işletme bulun". Ta senenin başında veyahut ta şimdiden. "İşletme bulun, bulamazsanız biz yardımcı oluruz" diyoruz. Son iki yıldır, milli eğitim bakanlığı, resmi kurumlara yazı yazıyor. Hangi branştan kaç öğrenciyi, stajyer öğrenciye ihtiyacınız var gibi. Şimdi onu internetten görüyoruz. İşte atıyorum, ASKİ'nin altı öğrenciye ihtiyacı var. Devlet daireleri için. Diyoruz ki "aman, kaç tane öğrenci var, kaç tane okul var Ankara'da. Gidin de işinizi bağlayın" diyoruz. Öğrenci gönderiyoruz oralara. **Ha oralara öğrenci göndermekten çok şey değiliz yani. Memnun değiliz. Çünkü işyerlerinde yani resmi kurumlarında, kapının kolu kırıldı veyahut ta kapının dili tutmuyor. İşte pervaz söküldü. Kıyırık işler yapıyorlar çocuklar. Genelde oturuyorlar. Resmi işlere göndermeyi çocukları istemiyoruz... Avantajlıdır da biz orada çok fazla bir şey öğrenemediğini, kapamadığını düşünüyoruz. Dezavantaj orda yani.** (M\_Ahşap\_E)

Diğer meslek dersi öğretmenleri tarafından da farklı şekillerde yinelenen bu ifadelerin dikkat çekici yanı, öğrencilerin staj süreci içerisinde yer alan ve öğrencilerin haklarını korumakla da görevli olan öğretmenlerin, bir anlamda öğrencilerin haklarını korumak yerine, sırf "piyasa deneyimi" edinmesi için öğrencilerin yaşadığı olumsuzluklara göz yumduklarını ortaya koymasındır. Meslek dersi öğretmenlerinin staj uygulaması ile öğrencilerin "kazandığını" ifade ettikleri "piyasa deneyimi"nin diğer bir boyutunu ise, bilgisayar bölümü öğretmeni ortaya koydu. Bu öğretmen de, tıpkı ahşap bölümü öğretmeni gibi, öğrencilerin kamu dairelerinde kendi mesleklerini öğrenemeyecekleri gerekçesi ile bu tarz işletme yerlerinde staj yapmalarını olumlu karşılamadığını belirterek, stajın aynı zamanda ast-üst ilişkilerini de öğreten bir süreç olduğunu şu şekilde vurguladı:

.... Staja gönderiyoruz. Çocuk en rahatı neresi, oraya yöneliyor. Niye? **Çünkü millet olarak bir rahatlığa alışmışız...** Çocuk gidiyor bankada ya da işte SGK'da "buldum hocam diyor". Şimdi karışamıyorsun da. Çocuk yer bulmuş... **Şimdi stajda ast üst ilişkisi daha fazla.** Hani bir de hani şimdi, 11. sınıflara bakıyorsun. Artık seninle, bayağı bir samimi oldukları için, bazen hani şeyden alabiliyorlar. Bir şey söylediğin zaman, "ya hoca da işte şöyle şey yapabiliyor" ya da "hoca bizim şu işimize hani bunun için söylüyor". Ama staja gittiği zaman, stajdaki insanı pek fazla samimi değil **üstüyle.** Üstü ona iş verildiği zaman hani burada hani pek fazla samimi olamadığı için ne yapıyor onu? Çocuk, daha fazla o işle yoğunlaşıyor. Neyse, **Velhasıl kelam, çocuk işine orada bir hani, okulda belki oturamıyor belki ama stajda o yapıyı biraz daha oturtuyor bence. Hani ast-üst ilişkisini. Yani şeye bakarsak, 11. sınıftaki öğrencilerle, 12. sınıftaki öğrencileri karşılaştırırsak, biraz daha disipline edilmiş halde geliyor.** (M\_Bil\_E)

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken bir diğer nokta ise, bu öğretmenin öğrencilerin disipline olmaları açısından, staja gitmedikleri 11. sınıf ile staja gittikleri 12. sınıf arasında belirgin bir şekilde bir farklılık olmasını

olumlamasıdır. Bir anlamda bu öğretmen ast üst ilişkilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin disipline edilmesi sürecinde stajın, okulda verilen eğitimin bir tamamlayıcısı olduğunu ifade etti. Dolayısıyla öğrencilerin stajlarının, bir anlamda okulda inşa edilmeye çalışılan işçi kimliğinin pratikte fiilen denendiği bir süreci oluşturduğu ifade edilebilir. Sürekli olarak yaptığı ilginç benzetmeleri bu konuda da sürdüren makine bölümü öğretmeni aşağıdaki ifadeleri ise, bir anlamda bu yapılan yorumu desteklemektedir:

Benzetme olarak şöyle diyeyim. **Nişanlı bir kız özellikle. Artık, nişanlandığı vakit, ben bu evden gidecem moduna giriyor.** Bizim öğrencilerimiz üçüncü sınıfa gelip de işletmeye gittiği an, artık ben bu okuldan %80 mezun oldum moduna giriyor. Yani kendini bir ayrıcalık havasına giriyor. (M\_Mak\_E)

Makine bölümü öğretmenin yukarıdaki ifadeleriyle stajı, “evlilik öncesindeki nişanlılık süreci”ne benzetmesi, staj sürecinde, okulda inşa edilmeye çalışılan işçi kimliğinin fiilen denendiğine yönelik yapılan yorumu desteklemektedir. Diğer yandan bu öğretmen, stajın öğrencilere “faydasını” ise, öğrencilerin stajları süresince ücret almaları ve “hayatı tanımaları” olduğunu ifade etti:

... **Bir kere maddi açıdan epeyce şey oluyor. Zaten biraz önce dediğim gibi hepsi fakir çocuğu. Oradan aldıkları para, onlar için iyi bir gelir oluyor.** Hatta ailelerine de şey yapıyorlar. **Artı, hani bizim burada telkinde bulunduğumuz, “oğlum hayat zordur” falan orada görüyorlar.** Orada şunu görüyorlar. Çalışmadan ziyade, işe devamlı gelip gitmenin işe takip etmenin en önemli şey olduğunu yani “okula 20 gün gelmesek bile sınıf geçiyoz ama buraya bir gün bile gelmediğimiz zaman maaşımızı kesiyorlar gerçeğini” orada şey yapıyorlar. **Hayatı tanıyorlar en azından. Bilgi beceri olarak bir şey öğreniyorlar da, öğrenemeseler bile en azından hayatı tanıyorlar orada.** (M\_Mak\_E)

Görüldüğü gibi meslek dersi öğretmenleri, stajı, yalnızca teknik bilgi ve becerilerin arttırıldığı bir süreç olduğu için değil, daha ziyade öğrencilerin emek süreçleri içerisindeki eşitsizlikleri görüp bir anlamda eşitsizlikleri içselleştirmelerini kolaylaştıran bir süreç olduğu için olumlamaktadırlar. Bir anlamda meslek dersi öğretmenleri, kendilerinin derslerde gerek telkinleri yolu ile gerekse derslik içi süreçleri, işyerlerindeki emek süreçlerine uyum gösterecek biçimde kurgulayarak öğrencilerini işçileştirmeye yönelik çabalarının, stajlarda amacına ulaştığını düşünmekte ve bu kapsamda stajı olumlamaktadırlar. Bu anlamda makine bölümü öğretmenin yukarıdaki ifadeleri arasında, öğrencilerin stajda teknik bilgi ya da beceri anlamında bir şey “öğrenemeseler bile en azından hayatı tanıyor” şeklindeki ifadeleri, staj uygulamasının temel amacının, öğrencilere istendik işçi rollerinin aktarımı



olduğunu ortaya koymaktadır. Elektrik/elektronik bölümü öğretmeninin aşağıdaki ifadeleri, bu konudaki tüm meslek dersi öğretmenlerinin ortak görüşünü yansıtır niteliktedir:

***Şimdi işletme olayına ben sıcak bakıyorum. Çok faydalı. Yani artıları %90'larda olan bir sistem. Okulun amacı, madem piyasaya adam yetiştirmek veyahut ta piyasaya uygun insanlar, topluma uygun insanlar yetiştirmek. Toplum dediğimiz nedir? İş hayatıdır aslında. Yani her şey iş hayatı, köyde de iş hayatı var, her yerde iş hayatı. Sonuçta bir eliniz bir şey tutacak, iş yapacaksınız bu meslek lisesi, bir yere de hani üniversiteye kadar son nokta bir mesleğe atılabilen bir yer, direkt. Öyle olunca da, çocuk zaten iş hayatına atılacaksa, birden sudan çıkmış balığa dönmemesi için, affedersin, attan düşmüş veya eşekten düşmüş duruma gelmemesi için bir alıştırmaya süreci olarak görüyorum bunu. Hem sanayiye tanıma, hem gördüklerini uygulayabilme... Öğrencilerin kişilikleri biraz daha yerine oturuyor orada... İşletmeye gittiği zaman orada bakıyor ki, herkes Erdoğan bey gibi değilmiş. Ahmet Bey gibi, Mehmet bey gibi değil. Adam bazen kızıyor, bazen küfür ediyor, bazen işte diyor ki "şunu yetiştireceksin, yapacaksın". [ses tonunu kızgın, sert bir biçime büründürerek söylüyor] Burada tek korkun not. Notta da korku yok... Herkes mezun oluyor. Geçen bir şekilde bir sene sonra da olsa mezun oluyor. Öğrenmeye de biliyor bazen. Ama işletmede öyle değil. O iş yapılacak. [elini masaya vuruyor] O iş yapılmazsa ve sen onu öğrenemezsen, kesinlikle bir saniye bile duramazsın. Biz öğrenciyi atma hakkımız yok. Kovma hakkımız yok, veya iş yapmadı diye, öyle bir yetki Milli Eğitime yakışmaz da, yani burası bir eğitim yuvası, sen onu ne yapıp edip, eğitecen, öğretecen, burada tutacaksın. Attığın zaman, hadi dışarıda serseri olur. Başka bir şey olmaz. O yüzden. Sanayide öyle değil ama. Sanayi acımasız. Yani bir makine dişlisi bozuksa kesinlikle sökülür atılır. Yerine yenisi konulur. (M\_EI/Elo\_E)***

Yukarıdaki ifadeler, diğer meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinin bir tekrarı olarak nitelendirilebilirse de, kimi açılardan özgünlük taşımaktadır. Öncelikle yukarıdaki ifadelerde, meslek dersi öğretmenlerinin daha önceden tartışıldığı gibi, toplumsal gerçekliği çelişkisiz bir bütünlük olarak görme eğilimlerinin bir uzantısı olarak, "piyasaya uygun insan", topluma uygun insan olarak tanımlanmaktadır. Hatta bir adım daha öteye gidilerek, toplum iş hayatına indirgenmektedir. Toplumsal gerçekliği sermaye sınıfının çıkarları doğrultusunda yorumlayan bu yaklaşım, öğretmenin staj sürecine ilişkin değerlendirmelerine de yansımaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin eğitim süreçlerini sermaye sınıfının çıkarları doğrultusunda anlamlandırmalarının staj süreci özelindeki sonucu ise, öğrencilerin stajları süresince küfür biçiminde sözel şiddete maruz kalmaları ya da koşulsuz itaat etmedikleri durumlarda rahatlıkla işten kovulmalarının meşru olarak görülerek bir anlamda öğrencilerin bu duruma uyum sağlamalarının istenmesidir. Diğer yandan elektrik/elektronik bölümü öğretmeni, yukarıda aktarılan ifadelerinde, bir anlamda öğretmenlerin, okul içerisindeki süreçlerde öğrencilerde istendik

itaatkâr ve sadık işçi kimliğini inşa çabaları açısından “öğrencileri okuldan kovamama, küfür edememe vb.” sınırlılıkları olduğunu “Milli Eğitime yakışmaz” ifadeleri ile kabul etmektedir. Ancak ona göre, “acımasız sanayi”, bu “engellere” sahip olmadığı için “acımasız” da olsa, öğrencilerin işçileştirilmesi için daha elverişli bir ortam olarak değerlendirilmektedir.

Meslek dersi öğretmenlerinin, staj uygulamasını, öğrencilerde itaatkâr işçi kimliğinin yeniden üretimi bağlamında yaptığı “katkı”lardan ötürü olumlu karşılıkları belirtilebilir. Bu bağlamda meslek dersi öğretmenleri, stajları süresince öğrencilerin bir anlamda yasal olarak uygun olmayan koşullarda çalıştırılmalarını birer olumsuzluk ya da yasal olmayan uygulamalar olarak değil, emek süreçlerinin doğal, meşru ve dolayısıyla değiştirilemez bir parçası olarak kavramaktadırlar. Bunun nedenin, onların toplumsal gerçekliği ve onun bir parçası olan eğitimsel gerçekliği, temel olarak sermayenin çıkarları çerçevesinde kavramaları olduğu belirtilebilir.

Sultana (1995), mesleki teknik ortaöğretim okullarında, ücretli işe ve dolayısıyla ücretli emekçiliğe ilişkin egemen ideolojinin, meslek dersi öğretmenleri tarafından yeniden üretildiğini belirtmiştir. Ancak araştırmacıya göre çalışma süreçlerine ilişkin güç ilişkilerinin yeniden üretimi, mesleki teknik okul öğretmenlerince gizli ya da örtük biçimde değil, tüm üretim süreçlerinin okul içerisinde fiili olarak yaşatılması biçiminde açıktan yapılmaktadır. Bu araştırmada da buraya kadar ulaşılan bulgular, Umut Endüstri Meslek Lisesi’ndeki meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilere fiili olarak işçilik yaptırarak ücretli emekçiliğe ilişkin egemen değerleri ve aynı zamanda da egemen üretim ilişkilerinin yeniden üretimini sağlamaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla araştırmacının bu bulgularının, Sultana’nın (1995) araştırmasının sonuçlarını desteklediği belirtilebilir.

Öğrencilerin staj deneyimleri hakkındaki görüşleri bakımından, kültür dersi öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenlerinden belirgin biçimde ayrıştıkları görülmüştür. Kültür dersi öğretmenleri, staj sürecini öğrencilerin okulda öğrendikleri teknik bilgi ve becerileri pratikte daha fazla uygulama olanağı buldukları ve dolayısıyla öğrencilerin teknik bilgi ve becerilerini geliştirdikleri bir süreç olarak ele alıp olumladılar. Diğer yandan kültür dersi öğretmenlerinin hemen hemen tamamı (biri hariç), stajı, öğrencilerin sermayedarlarca ucuz işgücü olarak sömürüldüğü bir süreç olması nedeniyle

eleştirdiler. Bu öğretmenler ayrıca, stajı, öğrencileri öğrencilikten ya da eğitimden uzaklaştırdığı gerekçesi ile de eleştirdiler. Dolayısıyla kültür dersi ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaştığı bir diğer konunun da, stajdan önce ve sonra öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarının ne yönde değiştiği konusunda olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin stajla birlikte daha disiplinli hale geldiklerini ifade eden meslek dersi öğretmenlerinin aksine kültür dersi öğretmenleri, stajlar sürerken öğrencilerin okul içerisinde oldukları günlerde kültür dersi öğretmenlerinin otoritelerini sarsıcı bir tutum takındıklarını ifade ettiler.

Örneğin bir kültür dersi öğretmeni, öğrencilerin stajları süresince ucuz işgücü olarak sömürdükleri mevcut koşullar altında staj uygulamasının öğrenciler açısından olumlu sonuçlar yaratmadığına ilişkin düşüncesini şu şekilde belirtti:

Ya bence geleceklerini, **normalde her şey yerli yerinde olsa iyi etkileyebilir ama Türkiye’de ben çok da iyi etkilediğini düşünmüyorum. Bir kere öğrencilerin stajyer adı altında sömürdüklerini düşünüyorum. Kesinlikle maddi olarak sömürülüyorlar. Hatta bir kısmı manevi olarak da sömürülüyor orada, işyerlerinde...** Eğer illa böyle bir sistem, staj sistemi uygulanacaksa, Türkiye şartlarında bence okulu bitirdikten sonra uygulanması daha mantıklı olur diye düşünüyorum. (K\_Edebiyat\_E)

Diğer yandan aynı öğretmen, öğrencilerin staja başladıkları 12. sınıfla birlikte, öğrencilikten çıkmaya başladıklarını, bir başka ifadeyle staj yaptıkları süre içerisinde öğrencilerin, okula, derslere ve öğretmenlere karşı direniş içerisine girdiklerini düşündüğünü de şu şekilde belirtti:

Şimdi 12. sınıfların okul içerisindeki tavırlar şöyle. Bence 11. sınıfı bitirdikten sonra, **iş hayatına girdiği andan itibaren öğrencilikleri ikinci sınıfta kalıyor.** Öyle bir hava var onlarda. **Yani okulu hocaları dersleri, idareyi sallamıyor öğrenciler.** Biz nasıl olsa bitirdik, 12. sınıftayız. **Bir de işe girmiş olmanın üç, beş kuruş da para kazanmanın verdiği bir güven var kendilerinde. Yani çok rahat ve lakayt davranıyorlar.** (K\_Edebiyat\_E)

Aşağıda görüşleri aktarılan kültür dersi öğretmenleri de, her ne kadar staj uygulamasını, öğrencilerin para kazanması, teknik bilgilerini arttırması vb. yönleri ile olumlasalar da, öğrencileri eğitim sürecinden soğuttuğu gerekçesi ile eleştirdiler:

**Ya aslında mesleki eğitimde bu şekilde mesleğin pratik hale dönüştürülmesi iyi bir şey.** Ama bir de şu da var. Mesela bu çocuk bir işletmeye gitmesi için iki kere otobüs değiştiriyor zaten hani bu çocukların maddi durumları çok düşük. Bir de herhalde işte 230 lira mı şimdi 170 liraya düşürmüş paraları. **Böyle bir paraya bu adamlar bedavaya çalışıyor.** Bu da çok büyük sıkıntı... Ya aslında bu hani bir çocuğa mesleki eğitim vermek önemli bir şey. Çünkü çocuğa meslek edindiriyorsun. Bir şey öğreniyor. En azından bir

şey yapmasını öğreniyor bu iyi bir şey. **Ama bu tabii sadece yapmasını öğreniyor, kendi zihinlerinde başka ötesi yok.** Onların ötesi yok. Bu çocuklar oraya gittikleri zaman farklı bir dünya onlar için. **Okuldan kopup, işte bir sanayi dünyası. Yine okula geldikleri zaman, orada olduklarını zannediyorlar. Derslere girmiyorlar, ona göre geziyorlar. İsteddiği zaman girip çıkıyorlar. Böyle davranıyorlar. Bunun da sıkıntısı var.** (K\_Felsefe\_E)

... Haftanın üç günü staj hayatı. Bir de stajın çok büyük önemi var. Çünkü orada pratiklik kazanıyor. Öğrendiği şeyleri pratiğe döküyor. Onun çok faydası olduğuna inanıyorum. Ama şimdi böyle bir adaptasyon sürecini düşündüğüm zaman nasıl olabilir onu da düşünmek gerekiyor. **Hani sürekli dışarıda. Okulla çok az bağlantısı var. Belki biraz uyum sorunu olabilir diye düşünüyorum o açıdan.** (K\_Matematik\_K)

Ya buna bile şey gözülle bakıyorlar çok ağır geliyor bu kadarı bile okula... O kadar ağır geliyor ki. Ve onlar da her şeyden şikâyet ediyorlar zaten. Ben 12. dersin bir dersine giriyorum. Çağdaş Türk Dünyası Tarihi diye bir dersin çok ağır bir konu zaten **kesinlikle ders anlatmamı istemiyorlar hocam siz bari yapmayın. Ya zaten çok üzerimize geliniyor.** İşte bunlar web sayfası hazırlıyorlarmış. Şikâyetlerini de dinliyoruz... **Derslerimiz zaten psikolojik danışma gibi geçiyor.** Benim de yaşımın biraz onlara biraz yakın olması dolayısıyla ya biraz umut vermeye çalışıyorum ama hiç umutları yok yani. Ve çok eee, çok tembeller. Ya en ufak bir yazı yazdırsam, onlar şikâyet ediyorlar. Dinlemeye şikâyet ediyorlar. Hiçbir şeyden memnun değiller... [staj] **İşte kendilerine güven açısından biraz iyi. Zaten belli bir miktar ücret de veriliyor. O da onlara biraz güven katıyor. Ama işte bazıları işte gittikleri, işte staja gittikleri yerlerde iş teklifleri aldılar. Üniversiteyi tamamen iptal ettiler o yüzden. O gibi açılardan kötü. Hayatla tamamen tanıştıklarını varsayıyorlar.** (K\_Tarih\_K)

Staj uygulamasının bir anlamda öğrencilerin öğrencilikten olmasa bile öğrenci kimliğinden sıyrılıp işçi kimliğini edinmeleri sürecinin temel öğelerinden birisi olduğu belirtilebilir. Kültür ve meslek dersi öğretmenleri bu yönde görüş birliği içinde olsalar da, aralarındaki fark, kültür dersi öğretmenlerinin bu durumu onaylamazken, meslek dersi öğretmenlerinin onaylamasıdır.

Diğer yandan tüm kültür dersi öğretmenlerinin staj uygulamasına eleştirel yaklaşmadığı da ifade edilmelidir. Bu kapsamda yalnızca bir kültür dersi öğretmeni (K\_İngilizce\_E) staj uygulamasını koşulsuz biçimde desteklediğini, “bence olumlu etkiliyor. Üç gün uygun görülmüş, bence uygun yani... Çünkü pratiğe yönelik eğitim bence daha önemli. Çünkü bizde doing, learning by doing diye bir şey var...” şeklinde ifade etti.

### **Yeniden Üretim Sürecinin Kimi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum: İtaat mi? Direniş mi?**

Araştırma bulguları, endüstri meslek lisesinin fiziksel sınırları içerisinde, öğretmen tutumları ve pratikleri ile endüstri meslek lisesinin fiziksel sınırları

dışında da olsa endüstri meslek lisesi müfredatı içerisinde önemli bir yer tutan staj uygulaması aracılığıyla öğrencilerde itaatkâr ve uysal işçi kimliğinin inşasının amaçlandığını ortaya koymuştur. Ancak itaatkâr işçi kimliğinin inşası amacı doğrultusundaki mekanizma ile sözel ve sözel olmayan pratiklerin varlığından yola çıkılarak öğrencilerin itaatkâr işçi rollerini içselleştirdiklerine yönelik bir yorumun bu aşamada yapılması olanaksızdır. Zira emek gücünün yeniden üretimini amaçlayan mekanizma ve pratiklerin varlığından hareketle emek gücünün yeniden üretiminin somut sonuçlarının ilgili amaçlarla birebir uyumlu olduğunu ifade etmek, öğrenciler özelinde insan öznenin potansiyelinin yadsınması anlamına gelecektir. Bir başka anlatımla, herhangi bir sonuç almak için düzenlenen mekanizmalar ya da bu mekanizmalar içerisindeki uygulamaların varlığından yola çıkılarak, bu mekanizmaların nihai sonuçlarının, mekanizmaların kuruluş amaçlarına doğrudan hizmet ettiği iddiasında bulunmak olanaksızdır. İnsan özne, toplumsal ilişkilerin yalnızca taşıyıcısı ya da aktarıcısı değildir. Daha ziyade, içerisinde yer aldığı toplumsal süreçleri anlamlandıran ve içerisinde yer aldıkları koşullarının kendilerine verdiği olanaklar dâhilinde toplumsal süreçlere tepki vererek, süreçlerin oluş sürecinde etkili olurlar. Araştırmada benimsenen bu kuramsal yaklaşımın bir gereği olarak, öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini ve bu kimliğe ilişkin rol ve değerleri ne kadar içselleştirdikleri ya da onlara ne kadar direnebildiklerinin anlaşılabilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini ne kadar içselleştirdikleri sorusu, yanıtlanması güç bir sorudur. Bu durumun temel olarak iki sebebinden bahsetmek mümkündür. Öncelikle, kimliğin, bir anda inşa edilen ve sonlanan bir olgu olmaktan ziyade, sürekli bir oluş halinde olması, öğrencilerin tamamen itaatkâr işçiler haline geldiğine ya da bu kimliği tamamen reddettiklerine ilişkin bir sonuca varmayı olanaksızlaştırmaktadır. Bir diğer anlatımla öğrencilerin inşa edilmek istenen bu kimliği ne kadar kabullendiklerine ilişkin yapılacak yorumlar, yalnızca araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi çerçevesi ile sınırlı olmak zorundadır. Çünkü öğrencilerin eğitim süreçleri sonrasında devam edecekleri yaşamları süresince bu kimlik, gündelik deneyimler içerisinde sürekli olarak biçimlenmeye devam edecektir. Diğer yandan öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini ne kadar içselleştirdikleri ya da bir başka söyleyişle, emek gücünün

yeniden üretim sürecinin öğrencilerde itaatkâr işçi kimliğinin inşa edilmesi sonucu ile sonlandığına ilişkin nihai bir sonuca varılamamasının bir diğer nedeni ise, işçi kimliğinin nihai olarak emek süreçleri içerisinde somutlaşmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla araştırmada, bu bölümde aktarılan bulgu ve yorumlar, yalnızca öğretim süreçlerinin gerçekleştiği zaman dilimi için geçerlidir ve itaatkâr işçi kimliği ile ilişkili olarak nihai bir sonuca işaret etmekten ziyade, kimliğin oluş süreci içerisindeki öğeleri hakkında verili mekân ve zaman dilimi içerisinde fikir verici nitelik taşımaktadır. Diğer yandan her ne kadar bu konuda kimi güçlükler olsa da, araştırmanın sınırlılıkları içerisinde bu konuya ilişkin bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuldan mezun olduktan sonra emek süreçleri içerisinde gözlemlenmesine yönelik pratik güçlük, bir açıdan öğrencilerin öğrenci olarak tanımlansalar da fiili olarak işçilik yaptıkları staj deneyimlerine ilişkin olarak yapılan çözümlenmeler yoluyla ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin Umut Endüstri Meslek Lisesi içerisindeki somutlaşmış amacı olarak öğrencilerin itaatkâr işçiler haline getirilmesi sürecinin somut olarak değerlendirilebileceği altı farklı bağlamdan bahsedilebilir. Bunlar, öğrencilerin okul içerisinde kendilerinin itaatkâr işçiler haline getirilmesi için işleyen süreçler ve bu süreçleri büyük ölçüde şekillendiren öğretmenlerle ilişkilerine ilişkin görüş ve tutumları; öğrencilerin öğrenci ismini taşıyacakları da fiili olarak işçileştikleri staj deneyimlerine ilişkin görüş ve tutumları; staj deneyimleri ile birlikte ele alınabilecek, ücretli çalışma ve ücretli çalışmaya ilişkin egemen değerler hakkındaki görüşleri, “toplumun genel çıkarı” söylemine ilişkin görüşleri ile geleceğe ilişkin beklenti ve planları olarak sıralanabilir.

Araştırma bulguları, özellikle eğitim süreçleri içerisinde meslek dersi öğretmenlerinin telkinleri ile derslik içerisinde uyguladıkları farklı kural ve ritüeller gibi uygulamaların, öğrencilerin işçileştirilmesi sürecinin en önemli bileşenlerinden kimileri olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede okul içerisindeki eğitim süreçlerinde öğrencilerin ilgili uygulamalara yönelik kavrayışları ve meslek dersi öğretmenleri ile ilişkileri, öğrencilerin itaatkâr işçi kimliği ve onun bileşenleri olarak sıralanabilecek egemen norm ve değerlere ilişkin yaklaşımlarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan meslek lisesi içerisinde öğrenci-öğretmen ilişkileri yalnızca meslek dersi

öğretmenleri ve öğrenciler arasında sınırlı değildir. Bu kapsamda, öğrencilerin özellikle işçileştirme süreçlerine meslek dersi öğretmenlerine göre daha eleştirel yaklaşan ve işçileştirme süreci içerisinde kendilerinin çok fazla etkilerinin olmadığını ifade eden kültür dersi öğretmenleri ile işçilikle çok fazla ilişkilendirilmeyen kültür derslerine karşı yaklaşımları çözümlenmelidir. Bu çözümlenme, öğrencilerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerine itaat mi ettikleri yoksa bu sürece bir direniş mi gösterdikleri sorusunun yanıtlanması açısından anlam taşımaktadır. Dolayısıyla, öncelikle öğrencilerin meslek dersleri içerisinde meslek dersi öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik kavrayışlarına ilişkin çözümlenmeler yapılmış, ardından öğrencilerin meslek ve kültür dersi öğretmenleri ile ilişkileri ve meslek ve kültür derslerine yönelik yaklaşımlarına ilişkin çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğinin inşa süreçlerine nasıl tepki verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Son olarak öğrencilerin ücretli çalışma ve geleceğe yönelik plan ve düşünceleri üzerinden emek gücünün yeniden üretim sürecinin Umud Endüstri Meslek Lisesi özelinde kimi sonuçları tartışılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu sonuçlar, itaatkâr işçi kimliğinin inşa sürecine ilişkin nihai sonuçlar olmaktan ziyade meslek lisesinde verilen eğitimin öğrencilerde yarattığı kimi etkiler olarak değerlendirilmelidir.

### **Disipliner Süreçlerin Normalleşmesi ve İşçileşmek**

Meslek derslerinde meslek dersi öğretmenlerince yapılan telkinler, değişen derslik içi kurallar, iş önlüğünün giydirilmesi ve “tekmil ritüeli” gibi uygulamalar, öğrencilerin disipline edilerek itaatkâr işçiler haline getirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin bu uygulamaları nasıl anlamlandırdıkları ve onlara nasıl tepki verdikleri (direniş/itaat), aynı zamanda bu uygulamaların amaçlarına ulaşip ulaşmadığı hakkında ipucu verebilir. Öğrencilerin meslek derslerinde kendilerini itaatkâr işçiler haline getirmeyi amaçlayan bu uygulamalara itaat etmeleri, bir anlamda itaatkâr işçi rollerine uyum gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir. Benzer biçimde direnişleri ise, en azından itaatkâr işçi kimliğinin sorunsuz biçimde inşa edilmediği hakkında bir bilgi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilere özellikle meslek derslerinde iş önlüğünün giyilmesi, öğretmenlerin kendilerinde istedik işçi kimliğini inşa etmeye yönelik telkinleri, “tekmil ritüeli” vb. kültür derslerinde olmayan ancak meslek derslerinde uygulanan derslik içi kurallar ve uygulamalara ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamı, bu uygulamaların meslek derslerinin doğal bir parçası olduğunu ya da meslek dersleri için zorunlu olduğunu ifade ettiler. Bir başka anlatımla, öğrencilerden hiçbirisi bu uygulamaları sorgulamadı ve uygulamaların doğal ve meşru süreçlerin birer parçası olarak gördüklerini dile getirdiler. Dolayısıyla öğrencilerin bu süreçlere karşı herhangi bir sorgulama ya da direniş göstermeden kabullendikleri anlaşılmıştır.

Örneğin makine bölümü öğrencilerinden birisi, meslek derslerindeki karşılaştığı bu uygulamaların, özellikle atölyelerdeki çalışmalardan dolayı başlarına gelebilecek iş kazalarını önleme amacını taşıdığını ifade etti:

Buradaki kurallar başka yani. **Burada, burada kuralsız olursan başına kötü şey gelir yani.** Ya tornaya sıkışır ölürsün, ya matkap eline girer, ya bir şey kafana fırlar. Bunları yapmazsan, böyle, böyle yani. O sıraya dizip konuşması da belki o yüzden yani, **senin iyiliğin için,** iş güvenliğini sana kavratması için. **Disiplin etmek için yani.** (Mak\_ÖE2)

Bilgisayar bölümü öğrencilerinden bir kız öğrenci ise, değişen derslik içi kural ve uygulamaları, atölyede yaptıkları temizlik örneği üzerinden, meslek dersleri ve kültür dersleri arasında öğrencilik deneyimi açısından yaşadığı farklılıkları ise, meslek liseleri ve genel liseler üzerinden açıkladı. Ona göre, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin yapmamasına karşın, kendisinin meslek derslerinde, paspas yapma, toz alma, çaydanlık-bardak yıkama vb. temizlik işlerini yapması normaldi:

Biz yapıyorduk... Sınıfın geneli, herkes gruplaşır işte birisi paspas atar, kızlar işte bilgisayarların tozlarını alır. Öyle gruplaşarak yapıyorduk... Düz lisede hiç öğrencinin ben temizlik yaptığını görmedim şimdiye kadar. Ama burada ben gördüm. Kendim bile yaptım yani. Çaydanlık bile yıkayan arkadaşlarım, bardak bile yıkayan arkadaşlarım, tuvalet temizleyen arkadaşlarım, arkadaşlarla birlikte bile temizledik yani. Ama orda yaptığını hiçbir öğrencinin, hiç zannetmiyorum. Çünkü herkesin ayrı bir hizmetli görevlileri var zaten. **Ama burada hani belki biz de hani pisletiyoruz zarar veriyoruz belki. Hani toz toprak oluyor. Bize de düşüyor sorumluluk...** (Bil\_ÖK1)

Bu kız öğrencinin yukarıda aktarılan ifadelerinden, atölyede öğrencilere yaptırılan işler arasında cinsiyet temelinde bir işbölümünün olduğu anlaşılabilir. Dolayısıyla meslek derslerinde öğrencilere yaptırılan işler arasında cinsiyete dayalı işbölümünün de yeniden üretildiği belirtilebilir. Bu bulgu, Özdemir'in (2007) araştırmasında ulaştığı, meslek liselerinde cinsiyete



dayalı işbölümünün yeniden üretildiğine ilişkin sonuçlarını desteklemektedir. Diğer yandan bu kız öğrencinin öğrencilere uygulatılan işleri sorgulamamasının yanında bu işlerin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmasını da sorgulamaması, onun egemen eril ideolojiyi içselleştirdiği biçiminde yorumlanabilir.

Metal bölümü öğrencilerinden birisinin aşağıdaki ifadeleri, öğrencilerin meslek dersleri içerisinde getir götür işleri yapma, temizlik yapma, öğretmenlerin çay bardaklarının yıkanması vb. işleri bile nasıl normal ve doğal karşıladıklarının bir diğer örneği olarak ele alınabilir:

Atölyede şimdi yok bu sene de, işte geçen sene getir götür, yaptık... Profil getirdik işte, yok işte boya şeylerini getirdik getir götürdük... **Bulaşık, ya bir bardak yıkattırırsa yıkattırır. O da ayda bir senede bir... Ya atölye temizliği zaten iş yaptıktan sonra oluyordu.** Herkes, bütün sınıf birlikte, pislettiğimiz yerleri temizliyorduk. **İşyerini yani çalıştığımız yeri temiz tutmak için daha güzel olsun olmak için.** (Met\_ÖE3)

Öğrenciler, değişen derslik içi kurallarla uygulamaların ve bu kapsamda kendilerinin meslek derslerindeki deneyimlerinin, meslek derslerinin doğasından kaynaklandığını düşünmektedirler. Örneğin metal bölümünden bir öğrenci, meslek derslerindeki disiplin uygulamaların, meslek derslerinin ve bir anlamda çalışmanın zorunlu bir gereği olduğunu belirtti ve meslek dersleri ile kültür dersleri arasında bir kıyaslama yaparak, meslek derslerindeki disiplin uygulamaların varlığını övebildi:

Orada [meslek derslerini kastediyor] belli bir şey var, düzen var atölyede, ama o düzen burada [kültür derslerini kastediyor] yok... Nedeni, eğitim işte. Yani atölyedeki eğitim düzeyiyle, buradaki eğitim düzeyi farklı... O eğitim düzeyi hocalardan. Yani hocaların baskı kurmasından... İşte orada kurulu düzen var. **Hani nasıl derler, bir şirketin şeyi oluyor, düzeni oluyor, sistemi oluyor. O şekil sistem var atölyede, her atölyede var o sistem.** O atölyede yapılacak kurallar, belki makineyi açmıcan, şöyle yapmıcan böyle yapmıcan, şunları şu alete edevata dokunmıcan. O gibi. Orda da öyle düzen var, tertibat var yani. O yüzden olduğu için. **Ora daha iyi yani.** (Met\_ÖE1)

Diğer yandan dikkat çekici biçimde öğrenciler, özellikle değişen derslik içi kural ve uygulamaların, kendilerini disipline etmeye ve böylelikle çalışmaya/çalışma yaşantısına ya da "askerliğe" hazırladığını ifade ederek bir anlamda bu uygulamaları ve bu uygulamalar çerçevesindeki deneyimlerini doğal karşıladıklarını ya da olumladıklarını da belirtmiş oldular. Örneğin aşağıda sunulan kimi öğrenci anlatıları, öğrencilerin meslek dersleri süresince deneyimledikleri çeşitli süreçlerin ve bu süreçler içerisindeki uygulamaların kendilerini disipline etme amacını güttüğünü ve kendilerini çalışma

yaşantısına, bir başka ifadeyle işçiliğe hazırlamak olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Ancak aşağıdaki tüm anlatılar, öğrencilerin bu süreç ve uygulamaları doğal ve meşru olarak kavradıklarını da ortaya koymaktadır:

Burada seni atölye diyorlar ya atölye. Hani bir şeyi artık sana bir şeyi öğretiyorlar. Artık seçmişsin. **Makineci olacan. Onu sana sokuyorlar yani. Makineciyi, makineyi sana adapte ediyorlar. Makineciliği adapte ediyorlar...** İşe mi adapte ediyor artık böyle düzeni mi kuruyor yoksa ya hocanın belli bir amacı var ki yaptırıyor... (Mak\_ÖE2)

Atölyede niye öyle olur? Bir işe başlayacan, başlarsın. Tam olarak bilgim yok ama nasıl diyim nasıl açıklıyım? **Normal bir işyerine göre hazırlıyor gibi olur,** belki onun için yapmış olabilir... **Belli bir işin içine girdiğimizi anlayalım diye yapıyordur belki hocalar.** Onun için yapmış olabilirler, **işin farkında olalım diye yapmış olabilirler, disiplinli yani giriş çıkışları disiplinli olarak yapmak için olabilir.** (Met\_ÖE3)

**Yani işin farkında olması için öyle olması gerekiyor...** İş, meslek artık. Yani diğerlerinden farklı olduğunu... Meslektesin, yani mesleğini icra ediyorsun. Yani diğerleri de bitirdikten sonra meslek icra edecek ama bu şekilde değil. **Sen bir çalışan olacaksın sonuçta bir patronun olacak.** Daha üst kademelerde farklı bir şekilde. (EL/ELO\_ÖE4)

**Burada sanki askerlik yapıyormuş gibi geliyor insana.** Biraz da o öyle galiba ya. Onu bir şey diyemeyeceğim şimdi... **Burada, disiplin galiba. Disiplin.** Disiplinden dolayı... Asker, asker nasıl bir anda zamanında yerine gelecek. O da aynı şekilde. Yanındakini söyler asker, bu gelmedi bu kaçak maçak. Bizde de öyleydi. (Mak\_ÖE1)

**Ya orası atölye dersi olduğu için disiplinli, disiplin yani. Buradakinde [kültür derslerini kastediyor] yok yani. Dersten çıkıyoruz, gidiyoruz. Teneffüs falan, zil çaldı mı çıkıyoruz.** Orda izin vermeden hoca çıkamıyorsun. Çünkü ara paydosu var, şey paydosu var, öğle paydosunda çıkabiliyorsun. Öyle dakika başı çıkmak yok yani. 45 dakikada bir 40 dakikada bir çıkmak yok. (Met\_ÖE2)

**Daha disiplin, disiplin şey yapmak amacıyla, daha disiplin aşılacak amacıyla yapılan tören o.** Bence o tören disiplin vermeye çalışıyor. (Mak\_ÖE3)

Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin meslek derslerinde öğrencilerden yerine getirilmesi beklenen farklı derslik içi kural ve uygulamalara ilişkin anlatılarının birbirini destekledikleri ifade edilebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin, "tekmil ritüeli", öğrencilere iş önlüğü giydirilmesi, atölyelerin ve atölye içerisindeki tuvaletlerin temizletilmesi vb. uygulamaların temel olarak öğrencileri işçiliğe hazırlama amacını güttüğüne ve dolayısıyla onları disipline etmeye yönelik olduğuna ilişkin görüşleri, öğrenciler tarafından da onaylandı. Diğer yandan ilgi çekici biçimde öğrenciler, kendilerini işçileştirmeye yönelik bu disiplinler uygulamaları meşru gördüklerini ifade ettiler. Öğrenciler kendilerinin disipline edilmesini hedefleyen ve dolayısıyla kendilerinin itaati öğrenerek işyerlerinde itaatkâr işçiler haline gelmesini

amaçlayan bu süreçleri, normal ya da koşulların doğal bir parçası olarak anlamlandırmaktadırlar. Öğrencilerin bu kavrayışlarından yola çıkılarak, öğrencilerin, işçilerin emek süreçleri içerisinde disipline edilmelerinin gerektiği ve bir anlamda verili emek süreçlerine itaat etmeleri gerektiğine yönelik bir kavrayışı benimsedikleri söylenebilir.

### **Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Dolayımında İşçileşmek: Meslek Dersi Öğretmenlerine İtaat, Kültür Dersi Öğretmenlerine Direniş**

Her ne kadar öğrencilerin özellikle meslek dersleri süresince uygulanan disiplinler uygulamaları doğal ve meşru olarak kavradıkları anlaşılmiş olsa da, öğrencilerin bu kavrayışlarını tutumlarına ne kadar yansıtıklarına ilişkin ayrıca çözümlenmelerin yapılması gerekmektedir. Zira öğrenciler her ne kadar meslek dersleri içerisindeki disiplinler uygulamaları ve öğretmenlerin tutumlarını doğal olarak kavrasalar da, öğrencilerin bu kavrayışlarından yola çıkılarak onların bu uygulamalara ne yönde tepki verdiklerinin anlaşılması zordur. Bu bağlamda, okul içerisindeki süreçlerde öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğine ilişkin kavrayış ve tutumlarının en net çözümlenebileceği alanın öğrenci öğretmen ilişkileri olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu başlık altında, öğrenci öğretmen ilişkileri, öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinden çözümlenmiş, aynı zamanda öğrencilerin işçilikle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen meslek dersleri ve meslek derslerinin yanında bir anlamda meslek edinimi süreci içerisinde ikincilleştirilen kültür derslerine yaklaşımlarına ilişkin çözümlenmelere de yer verilmiştir. Zira kültür ve meslek dersleri arasındaki ayrım, bir anlamda teori ve pratik arasındaki ayrım ya da zihinsel emekle fiziksel arasındaki ayrıma ya da eğitim ile çalışma arasındaki ayrıma kadar genişletilebilecek bir bağlamda ele alınabilir.

### **Öğretmenlerin Gözünden Öğrenci Öğretmen İlişkileri: İsyankâr Öğrenciler mi? İtaatkâr Öğrenciler mi?**

Öğretmenlerin öğrencileri ile özellikle derslik içi ve genel olarak okul sınırları içerisindeki ilişkilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, ilgili açıklamaların iki ayrı başlık altında irdelenebileceği görülmüştür.

Meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, onların, öğrencilerinin derslikler içerisinde akademik olarak “yetersizliklerinden” ötürü,

öğrencilerden geri dönüt alamamak, dersleri tekrar tekrar anlatmak zorunda kalmak vb. sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Örneğin elektrik/elektronik bölümü öğretmeni, öğrencileri ile derslik içerisinde yaşadığı en büyük problemi, öğrencilerin akademik “yetersizliklerinden” ötürü öğrencilerine verdiklerini geri alamamak biçiminde tarif etti:

...Yani bir çamurun, hamurun üstüne yumuşak bir malzemenin üstüne, bir tahtayla yazı yazmak var. Çünkü bizim elimizde kalem var. Biz öğretmeniz. Elimizde kalem olur. Ama bir de, camın üstüne, demirin üstüne, aynı kalemle, tahtayla yazı yazmaya çalışıyorsunuz. Veya NATO mermer kafaya, bir şey yazmaya çalışıyoruz. Biz bunu birebir sıkıntısını çekiyoruz. Yani en büyük sıkıntımız, öğretmenlik zevkini yüzde yüz **öğretme ve geri alma, kolaylıkla geri alma ve geri almayı** öğrenciden geri alma, bunun neticesini alma konusunda o sıkıntıyı çok ciddi yaşıyorum ben şahsen çok ciddi. (M\_EI/EIo\_E)

Benzer biçimde, bilgisayar bölümü öğretmeni de, öğrencileriyle derslikler ya da okul içerisindeki ilişkilerinde herhangi bir sorun yaşamadığını ifade ederken, yine de öğrencilerin akademik açıdan “yetersizlikleri” yüzünden kendisini akademik açıdan zorlayamadıklarını belirtti ve kendisini akademik açıdan bu okulda geliştirememekten “okul olarak da çocuk bir şey istemiyor. Seni zorlamıyor. E ne yapıyorsun? Kendini stabil olarak aynı rayında gidiyorsun. Dolayısıyla şey yapmıyorsun. Hani çocuğu farklı yerlere kanalize etmek istemiyorsun” (M\_Bil\_E) şeklindeki ifadeleriyle şikâyetçi oldu.

Öğrencilerin akademik açıdan yetersiz olmalarından kaynaklanan kimi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiş olsalar da meslek dersi öğretmenlerinin tamamı, öğrencilerin kendi derslerinde oldukça disiplinli olduklarını ve onlarla derslik içi süreçlerde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirttiler. Diğer yandan meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerine yönelik anlatıları, öğrencilerin meslek derslerinin tam aksine, kültür derslerinde öğretmenleri ile direniş olarak da nitelendirilebilecek disiplin problemleri yaşadıklarını ortaya koydu. Ahşap bölümü öğretmenininde aşağıda aktarılan ifadeleri, öğrencilerin meslek derslerinde “saygılı” ve “sevgili” olmasına karşın, kültür derslerinde “berbat” davranışlar sergilemesinin öğretmence gerekçelerini ortaya koyar niteliktedir:

***Bütün meslek lisesi öğrencileri, genelde bölümlerinde öğretmenlerine karşı daha saygılıdır, daha sevgilidir.*** Sebebi de şudur. En çok branş öğretmenleri onun dersine girer. Haftanın çok saati hep branş öğretmenleriyle geçer. Atıyorum mesela bizim bir atölye saatimiz olur 10 saat, yani bir gün tam gün. İşte mesleki derslerine gireriz. Dörder saat mesleki derslerine girmiş oluruz. ***Bize göstermiş oldukları saygı, sevgi ile kültür öğretmenlerine gösterdikleri arasında fark tabii ki var.*** Kültür öğretmenininde haftada bir saat veya iki saat dersi oluyor, bayan oluyor. ***Onları çok fazla kale almıyorlar.*** Dolayısıyla öğretmenler bize diyorlar.

**“Ya bu çocuklar ne kadar berbat. Ne kadar şey”. “Hayır hocam. Bizde öyle bir şey yok”.** Çünkü öğrenci biliyor ki burada bizde daha fazla zaman geçirecek ya. Bizle de diyalogunu daha iyi ayarlamak durumunda. **Veyahut da bizim sözümüz ondan çok daha etkili oluyor.** Bunun nedeni, bu bölümün öğrencisi olduğundan dolayı, en çok da ders saatini bizimle geçireceğinden dolayı bize daha saygılı olmak zorundalar. **Ya işte çocuk işte, bilmiyorum da yani, en fazla mesleğini öğrendiği, en fazla dersine giren öğretmene karşı daha farklı şey sergiliyor...** (M\_Ahşap\_E)

Bu ifadeler, öğrencilerin kültür derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların aksine meslek derslerine karşı takındıkları olumlu tutumların, öğretmenler ya da öğrencilerin kişisel tutumlarının ötesinde, kültür ve meslek derslerine karşı takındıkları tutumla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde elektrik/elektronik bölümü öğretmeni de, öğrencilerin meslek derslerine ve meslek dersi öğretmenlerine karşı itaatkâr tutumlarının varlığına karşın, kültür derslerine ya da kültür dersi öğretmenlerine karşı takındıkları olumsuz tutumların, öğretmen ya da öğrencilerin kişisel tutumlarından kaynaklı olmadığını şu şekilde açıkladı:

Meslek öğretmenlerine karşı öğrenciler **biraz daha korkak veya saygılı ne dersiniz adına.** Bu yaklaşımdalar. Ama kültür derslerine karşı gayet sıkıntılarında mıdır hoşlarına gitmediğinden midir? Biz de meslek lisesinde okurken, demiştik belki yani, “ya biz meslekçi olacaz, metalci olacaz, elektronikçi olacaz. **Ne yapacaz edebiyatı? Ne yapacaz matematiği? Ne yapacaz kimyayı?” demişizdir yani.** Böyle zamanlar olmuştur. Bu edebiyat, günümüzde daha fazla olduğu için **çocukların oradaki sıkıntısı ile buradaki arasında bariz fark var. Burada biz onların çoğunu yaşamıyoruz.** (M\_EI/Elo\_E)

Yukarıdaki ifadeler, bir anlamda öğrencilerin kültür dersi öğretmenleri ile ilişkilerindeki sorunların, öğrencilerin kültür derslerini ikincil ya da anlamsız dersler olarak kavraması ile ilişkili olduğunu gösterirken, aynı zamanda bu durumun meslek dersi öğretmenlerince normal bir durum olarak kavrandığını da ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerin kültür dersi öğretmenleri ve kültür derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları, bir anlamda, okullarının meslek lisesi olması ve dolayısıyla öğrencilerin işçiliği öğrendikleri vb. gerekçeler üzerinden doğal olarak karşılamaktadırlar. Nitekim bilgisayar bölümü öğretmeni,

**Şimdi bilinçli öğrenci için, şöyle diyeyim. Atölye derslerine daha fazla özen gösteriyor. Çünkü çocuk ekmeğini buradan, bu işten kazanacaksa ki öyle olmak zorunda, ne yapıyor, daha fazla özen gösteriyor.** Öğrenmeye çalışıyor... Ama kültür derslerine gittiği zaman, çocuk normal dersimi geçeyim falan gibisinden arayışlar içinde... (M\_Bil\_E)

ifadeleriyle, bir anlamda öğrencilerin kendilerine “ekmeklerini kazandırdığı” için meslek derslerinde itaatkâr olmalarını çok doğal karşıladığını belirtti.

Meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin kendi derslerinde “uslu” ve bir anlamda itaatkâr olduklarına yönelik anlatılarına karşın, kültür dersi öğretmenleri, bambaşka bir öğrenci kitlesinden bahsedercesine, öğrencileri ile ilişkilerinde yaşadıkları şiddete varan problemlere dikkat çektiler. Kültür dersi öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerine yönelik anlatıları, öğrencilerin okul içerisinde, özellikle kültür dersleri öğretmenlerinin otoritelerini sınıadıkları ve hatta öğretmen otoritesini yıkmaya çalıştıklarını ortaya koydu. Bir kadın öğretmen olan matematik dersi öğretmenin aşağıda aktarılan ifadeleri, bir yandan öğretmenin öğrencileri ile yaşadığı problemleri yansıtırken, diğer yandan öğretmenin bu durum karşısındaki ruh halini de ortaya koymaktadır:

Şöyle, ben bu okula geldiğim zaman neredeyse ilk iki ay boyunca ders işlemiyordum. Yani çocuklar, yani ders dinlemeye karşı çok **dirençliyidiler** bir kere. Yani siz bir şeyler vermeye çalışıyorsunuz, anlatıyorsunuz... Öyle bir **direnç** var ki. Çocuk bütün duyularını, alıcılarını kapatıyor. **Almak istemiyor. Öğrenmek istemiyor. Hiç ilgilenmiyor derste. Davranışları da bir o kadar problemlidir. Size saygısız davranıyor. Ters ters cevaplar veriyor. İşte gürültü, patırtı, kavga, işte dışarıdan gelen öğrencilerin işte derse müdahale etmeleri, işte arkadaşlarını dövmelemleri şeklinde.** Bir gün ders anlatıyorum, dersin ortasında kapı açılıyor. Dalıyor işte üç, beş tane öğrenci. Ondandan sonra problemlidir olduğu öğrencilerle kavgaya tutuşuyorlar... Ben dersteyken tabii problem çıkarttı bu şekilde. Ayırmak istiyorsunuz. Siz orada bir otoritesiniz, bir öğretmensiniz. Daha doğrusu bir büyüğünüz onların. Bir ablasısınız şeklinde. Yani öğrencilerin artık gözü dönüyor artık. Hiçbir şeyi gözü görmüyor. **Ayırmaya çalışayım diyorum ama ben arada kalacağım. Ben o anda nasıl müdahale edebilirim? Ben orada böyle seyirci kalıyorum. Ve bu da, hem benim zoruma gidiyor, hem de çok kötü şeyler yaşıttırıyor yani.** (K\_Matematik\_K)

Bir kadın olarak bu öğretmen, öğrencilerin dersi dinlememe, öğretmene saygısız davranma, derse müdahale etme ve özellikle birbirleri ile kavga etme biçimindeki “direnç”lerine karşı müdahale edememesini bir anlamda kadın olmasına bağladı. Nitekim öğrencilerle derslik içerisinde olmasa da, ana bina koridorları içerisindeki nöbetçi öğretmen olduğu bir günde yaşadığı benzer bir olay üzerinden, meslek lisesinde kadın olmanın zorluklarına ilişkin görüşlerini şu şekilde açıkladı:

Yani yine bir nöbetimde olan bir olaydı. Birinci katta nöbetçiyim ve bir sınıf, diğer sınıfla böyle bir kavgaya tutuştu koridorda ve böyle, birbirine girdiler. Okul birbirine girdi resmen. Polis arandı. Ondandan sonra işte nöbetçi öğretmensiniz. Koridorun o başına gitmeye gerçekten korkuyorsunuz. Yumruklar çıkıyor falan bir şekilde yani. Ayılan, bayılan sürekli olan şeyler. Artık nefret edesiniz geliyor. Müdahale edemiyorsunuz. **Bir bayansınız. Meslek lisesinde bir bayan olmak da meslek lisesinde bayan olarak da çalışmak gerçekten de çok güç.** Ben bunu tecrübe ettim... Ayırmaya çalışacaksınız, tamam orada nasıl ayırabilirsiniz ki? Hem sizden daha güçlüler, hem erkek öğrenciler, sonuçta gözü dönüyor ve ortada hiçbir şeyi görmüyor. Yani gidemiyorsunuz. Olay yerine müdahale yapamıyorsunuz. Ondandan sonra ne oluyor? Diğer erkek öğretmenler dökülüyor. Ondandan sonra idareciler geliyor, polis geliyor, götürüyor işte. Ne kadar müdahale

ediliyor, ne kadar iyi sonuç alınıyor o da tartışılır. Ben açıkçası çok da bir netice olduğundan şüpheliyim. E, bakıyorsunuz ilerleyen günlerde aynı şeylerle, aynı sorunlarla yine karşılaşıyorsunuz yani. Huzursuz bir ortam. (K\_Matematik\_K)

Her ne kadar bu öğretmen, öğrencilerle yaşadığı problemleri ya da bu problemlere karşı müdahale edememesini kadın olması ile ilişkilendirse de, erkek kültür dersi öğretmenlerinin ifadeleri, öğrencilerin kültür dersi öğretmenleri ile ilişkilerindeki sorunların ya da matematik dersi öğretmenin ifadesi ile “direnç”lerinin, temel olarak öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili olmadığını ya da en azından sadece cinsiyetle sınırlı olmayan bir bağlama sahip olduğunu ortaya koydu. Örneğin öğretmenlikteki ikinci, Umut Endüstri Meslek Lisesi’ndeki birinci yılını yaşayan, felsefe dersi öğretmeni, okula ilk geldiği zaman dilimi içerisinde öğrencilerin kendi dersine olan ilgisizliği ile ilgili problemler yaşadığını belirtti ve ilerleyen zamanlarda, öğrencilerini disiplin kuruluna gönderecek dereceye varan büyük sorunlar yaşadığını, somut bir deneyimini anlatarak açıkladı:

Derste bir olaydı. Çocukları ikinci saat sınav yapacaktım. İlk saat çalışmaları için bıraktım... Bir öğrencim sırayı yumrukluyordu. Ben de ona, hani yumruklamadan sessizce işini halletmesini söyledim. Daha sonra **küfür etmeye başladı...** Ben “ne diyorsun sen” dedim, tabii okul içerisinde. **O da üstüme geldi**, çocuklar araya girdi. Yani böyle bir olay oldu... İşte dilekçe yazdım. Disipline verdim. Öyle kaldı. Bir de okulda her gün olay oluyor. **Bunlar çok normal olaylar orada. Buradaki güvenliğin üç kere dört kere burnu kırılmıştır mesela. Çok normal bunlar...** Yani benim disipline verdiğim çok öğrenci var ama hiçbirine bir şey olmaz. (K\_Felsefe\_E)

Görüldüğü gibi kültür dersi öğretmenleri, öğrencilerin derslik içerisinde kendilerinin otoritelerini sınamaya yönelik girişimlerinin fiziksel kavga boyutlarına ulaşabildiğini söylediler. Diğer yandan felsefe dersi öğretmenin ifadelerinden, öğrencilerin kültür dersi öğretmenlerine yönelik bu davranış biçimlerinin “normal” olarak algılanacak kadar sık yaşandığı anlaşılabilir. Dolayısıyla, özellikle kültür dersi öğretmenlerinin öğrencileri ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların, kişisel ya da rastlantısal olmadığı yorumu yapılabilir. Görüşme yapılan diğer kültür dersi öğretmenlerinin, öğrencileri ile kendi aralarında benzer deneyimleri yaşadıklarını ifade etmeleri, bu yorumu destekleyen bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Örneğin mesleki teknik ortaöğretim konusunda oldukça olumlu görüşlere sahip olan ve tıpkı felsefe dersi öğretmeni gibi bu okuldaki ilk yılını yaşayan, ancak öğretmenlikteki ikinci yılını yaşayan felsefe dersi öğretmenin aksine, 32 yıllık öğretmenlik deneyimi olduğunu ifade eden İngilizce dersi

öğretmeni de, öğrencilerle çeşitli biçimlerde problemler yaşadığını ifade etti. Her ne kadar bu öğretmen, problem yaşadığı öğrenci kitlesinin azınlıkta olduğunu ifade etse de, az sayıdaki öğrencilerin kimi durumlarda derslik içerisindeki eğitim öğretim süreçlerini engelleyecek kadar etkili olabildiği de aşağıdaki ifadelerden anlaşılabilir:

Mesela dedi ki öğrenci, “ben sekiz sene okudum kalmadım. Siz çalışmazsanız kalırsınız diyorsunuz. **Öğretmenler sekiz sene yalan söyledi, siz de yalan söylüyorsunuz.**” Ben de “çalış yavrum” dedim. Ondan sonra, “ben” dedi, “dersi bırakıyorum.” “Bırakma” dedim, “devam et dedim.” Üzerime fazla geldi. İşte, arkadaşlarının eğitim öğretimine engel oldular. Bu dört, beş kişilik grup yalnız. Büyük çoğunluk yine iyi. Dedim “bakın arkadaşlarınız öğrenemiyor. Bu yanıltır” dedim. Dilekçelerini yazdım, eğitim öğretime engellemekten. (K\_İngilizce\_E)

Bu öğretmen, öğrencilerin derslik içerisindeki eğitim öğretime nasıl engel oldukları sorulduğunda ise şunları ifade etti:

Örneğin **sözüne karşıyor**. Her birisi söze, “hocam bana mı kafayı taktınız? Ben dersi anlayamıyorum arkadaşlar da anlayamıyor.” “Arkadaşların adına konuşma, arkadaşların anlıyor. Bak bu sınıfta 100 alan öğrenciler var. İyi alan öğrenciler çoğunlukta, ne yapıyorsun?” dediğimde, tekrar işte ilgiyi kendi üzerine çekmeye çalışıyor. Sürekli **hareketleriyle mimikleriyle, yanıma geliyor, mesela kravatımla oynuyor**. “Yapma evladım, oturur musun yerine” diyorum, işte bağıyor çağırıyor... Üzerime yürüdü. Dedim “ne yapmak istiyorsun” dedim. Dedi **“ben öğretmeni döverim”** dedi. Dedim, “ben bak 32. yılımı çalışıyorum, şaşırdım” dedim. Ondan sonra bir kızımız araya girdi. Aradan birkaç ay geçtikten sonra, o öğrenciyi başka sınıflara aldıklarını gördüm... **İçkili geliyorlar ve dersi dinlemiyorlar, sınıfta şarkı söylüyorlar. Pet şişelerle sınıfta birbirlerini dövmeye çalışıyorlar. Ondan sonra tahtaya ben yazı yazıyorum, dönüyorum faydalı oluyorum diye kendimle iftihar ediyorum, bir dönüyorum bakıyorum, “çocuklar” diyorum” iyi anladınız değil mi” diyorum, bir bakıyorum, tahtaya bir öğrenci kalkmış, kaşla göz arasında silmiş.** Daha sonra bunu arkadaşlar toplantıda bana sorduklarında söylediğimde, herhalde önem vermediler sözlerime diye düşünüyorum eve giderken. Ondan sonra bakıyorum ki, öğrenci geliyor, “hocam” diyor, **“beni düzeltti atölye şefi. Ben bir daha yapmayacağım”**. Ama alışmış kudurmuştan beterdir. Affedersin biraz kaba oldu ama. **Fakat aynı hareketi diğer öğretmenine de yapınca okuldan atıldı öğrenci.** (K\_İngilizce\_E)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğrenciler kültür derslerinde öğretmen otoritesine karşı çeşitli biçimlerde “direniş” gösterebilmektedirler. Derslik içerisine alkol alarak gelme, öğretmenin tahtaya yazdıklarını silme, öğretmenin kravatı ile oynama, öğretmeni “ben öğretmeni döverim” şeklinde tehdit etme, doğrudan öğretmenin üzerine yürüme vb. örnekler, öğrencilerin derse ve dersin öğretmenine karşı direnişlerinin pasif ya da dolaylı bir direniş olmadığı, aksine aktif ve görünür bir niteliği taşıdığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgular, öğrencilerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerine yalnızca boyun eğmedikleri, derslerine zamanında girmeme, okulun resmi kıyafet kurallarına uymama, derslik içerisinde derslerin



işlenmesine engel olma vb. biçimlerde direnebildiklerini ortaya koyan Willis'in (1977) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Diğer yandan İngilizce dersi öğretmeninin, kendisine karşı direniş sergileyen öğrencinin daha sonra bir meslek dersi öğretmeni tarafından "düzeltildiği"ne ilişkin ifadeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin temel olarak meslek ve kültür dersi öğretmenlerine karşı tutumları arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerini, okul içerisinde bir anlamda otorite figürü olarak algıladıkları da ifade edilebilir.

### **Öğrencilerin Gözünden Öğrenci-Öğretmen İlişkileri: "Argo" Öğretmenler mi "Kibar" Öğretmenler" mi?**

Öğrencilerin kültür/meslek dersi ayrımı yapılmadan, öğretmenleri ile özel olarak derslik içi ve genel olarak okul içerisindeki ilişkilerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar toplu olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının öğretmenleri ile ilişkilerini olumlu olarak tarif ettiği görüldü. Buna karşın öğrencilerin yarısına yakını ise, öğretmenleri ile çeşitli nedenlerle sorunlar yaşadıklarını ya da belirgin sorunlar olmasa da öğretmenleri ile iletişimlerinde kopukluklar olduğunu ifade etti.

Öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade eden öğrenciler, bu olumlu ilişkiyi, öğretmenlerle aralarında bir problem olmaması üzerinden ya da onlara karşı "şımarıklık yapmamak" ya da "diklenmemek" vb. itaatkâr tutumlarını ifade ederek açıkladılar:

**Hiç karışmıyorum.** Onlar da bana karışmıyor ya. Öyle kavgamız da yok, fazla muhabbetimiz de yok. Adımı biliyorlar. Adımı biliyorlar da. Tanımazlar beni. Ben öyle kolay kolay konuşan bir insan değilim... Derslere merslere katılmıyorum. Ayda yılda bir belki hoca kalk derse zorlarsa kalkıyorum... Küçüklükten beri ben böyleyim. **Öyle kolay kolay, bildiğim soru bile olsun katılmıyorum.** (Mak\_ÖE1)

Öğretmenlerle aram iyi yani, hiçbiriyle bir sorunum yok... **Saygı ve sevgi, öyle şımarık bir şeyim yok yani.** Hocalara diklenmem, bir şey yapmam. Normal, sakin işte... (Met\_ÖE2)

Kimi öğrenciler ise, öğretmenleri ile ilişkilerinin genel olarak sorunlu olmasa da, ilişkilerinin iyi olduğu öğretmenlerin sayısal olarak az olduğunu ifade ettiler:

Lise üçte XXX diye bir öğretmenimiz vardı. O çok iyiydi. Normal lise için birinci döneminde o vardı. Biz onunla bütün konuları bitirirdik. Üstüne temizlik yapardık atölyede. Üstüne voleybol oynardık çok iyi geçirdi zamanımız. Ama lise için ikinci dönemimde hiçbiri olmadı çünkü hocamız gitti, bizim motivasyonumuz bitti. (Bil\_ÖK3)

Sadece bir konuştuğumuz, bir XXX öğretmenimiz var. Başka kimseyle de konuşmuyoruz. (Bil\_ÖK2)

Öğrencilerin yarısına yakını ise, öğretmenleri ile derslik içinde ya da dışındaki ilişkilerinin iyi olmadığını çeşitli biçimlerde ifade ettiler. Örneğin Bil\_ÖE4, öğretmenleri ile ilişkilerini, “hiç iyi değil” şeklinde tanımladıktan sonra, bunun gerekçesini ise “... Ha öyle karşılıklı bir şeyimiz yok. Husumetimiz yok da. Hiç de şey değil yani, sıkı mıki değiliz. Belki adımı bile bilmezler” şeklinde tarif etti. Benzer biçimde öğretmenleri ile ilişkilerinin olumsuzluğuna vurgu yapan Mak\_ÖE2 ise, öğretmenlerine bakış açısını “Gereksiz insan ya. Gereksiz insan” şeklinde tanımladı. Mak\_ÖE2, bir anlamda aşağıdaki sözleriyle, öğretmenlerine yönelik bu tepkiselliğinin nedenini, kendisine zorla bir şeyler öğretilmesi olarak tanımladı. “Yani, burada açık oturum. Gereksiz insan. Öğrenmiyorum ama öğretmeye çalışıyorlar... Ama bir iki tanesi var harbi âlemden biri gibi.” Mak\_ÖE2'nin ‘öğrenmeye karşı direnişi’, matematik dersi öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik “direnc” gösterdiklerine yönelik ifadelerini hatırlatır niteliktedir. Ancak aynı öğrencinin aşağıdaki ifadeleri, kimi öğretmenlerin yalnızca semptomları üzerinden yorumladıkları bu direnişin altında yatan nedenler hakkında kimi ipuçlarını verir niteliktedir:

Ya anlamıyorlar veya anlamak istemiyorlar. **Hani adam bana ödev veriyor, ben ama işteyim. Ben işte çalışıyorum.** Gecenin bir yarısı gelmişim, ben oturup ödev mi yapayım? Bunu düşünmüyor yani. Benim ne durumda olduğumu bilmiyor. Üç kuruş maaşa çalıştırıyorlar hem, hem de anlamıyorlar. (Mak\_ÖE2)

Bu öğrencinin temel olarak meslek lisesindeki öğrencilik koşullarına atıf yaparak bir anlamda meslek lisesinde öğrenci olmanın herhangi bir ortaöğretim kurumunda öğrenci olmaktan farklılığına ve bu farklılıklara rağmen öğretmenlerin onlardan “herhangi bir öğrenciye” yönelik beklentilere sahip olmasına isyan ettiği anlaşılıyor. 12. sınıf öğrencilerinin hafta içi üç gün staj adı altında işletmelerde çalıştıkları düşünüldüğünde, staj uygulaması nedeni ile öğrencilerin öğrencilik ve işçilik arasında ikilemde kaldıkları, dolayısıyla staj uygulamasının öğrencilerin okul içerisinde gösterdikleri direnişin bir nedeni olabileceği ifade edilebilir. Diğer yandan öğrencinin “üç kuruş maaşa çalıştırıyorlar hem, hem de anlamıyorlar” şeklindeki serzenişi ise, öğrencinin özellikle stajlarından sorumlu meslek dersi öğretmenlerine yönelik bir tepkisi olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin bu tepkisini dile

getirirken, öğretmenlerini, öğrencileri “üç kuruş maaşa çalıştıran” kişiler olarak nitelendirmesi ise, kimi öğrenciler için özellikle meslek dersi öğretmenleri ile işverenler arasındaki farkın muğlaklaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleri ile ilişkilerinin olumsuz olduğunu ifade eden kimi öğrenciler ise, buna gerekçe olarak “öğretmenlerin ders anlatamaması” ya da okulda öğretmenlerin çok sık okuldan ayrılmaları nedeni ile onların kendilerini tanımamaları vb. nedenler üzerinden açıkladı:

Bir de şimdi şöyle bir şey var. Burada da [ilköğretimde öğretmenlerinin sürekli değiştiğine atıf yaparak] her sene öğretmenlerim değişiyor. Yani bir öğretmen değişiyor. Mesela öğretmenin bazen tanınması ismimi öğrenmesi uzun sürüyor yani. Mesela lise birdeki öğretmenlerim şimdi yok. Lise ikide lise üçte de her sene öğretmenler değişiyor. Böyle olunca da yani tanışmaları uzun süre alıyor. Nasıl biri olduğumu, süre alıyor yani tanışmaları. (Mak\_ÖE3)

Valla okuduğum okulda öğretmenlerden de soğudum. Yani birkaç öğretmen var aramın iyi olduğu ama çoğu öğretmenle herhalde yani sınıfımızın bulunduğu ortamdaki dolayısı, dersi anlatamıyorlar, ya da onun da anlatması yok. Öyle deyim... Öğretmenlerimle yaşamadım yani lisede öyle bir problemimiz olmadı. (Mak\_ÖE4)

Öğrencilerin anlatıları, her ne kadar onların öğretmenleri ile ilişkilerinde kimi sorunlar olduğuna işaret etse de, özellikle kültür dersi öğretmenlerinin derslik içerisinde fiziksel şiddete varacak derecedeki problemlerin varlığına ilişkin ifadelerine yönelik herhangi bir açıklama sunmamaktadır. Bu açıdan, öğrencilere sorulan, kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile ilişkileri arasında farklılıklar olup olmadığına yönelik soruya ilişkin yapılan çözümlerinin irdelenmesi anlamlı olacaktır.

Öğrencilerin, öğretmenleri ile ilişkilerinde, kültür ve meslek dersi öğretmenleri arasında bir farklılık olup olmadığına yönelik soruya ilişkin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin yanıtlarının genel olarak iki farklı çerçevede ele alınabileceği görüldü. Öğrencilerin yarısına yakını, kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile ilişkileri arasında bir fark olmadığını ifade ettiler. Diğer öğrencilerse, kültür ve meslek dersi öğretmenleri arasında farklılıklar olduğunu ve buna bağlı olarak da öğretmenleri ile ilişkilerinde kimi farklılıklar olduğunu belirttiler.

Kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımlarının farklı olduğunu, dolayısıyla kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile ilişkilerinin farklılaştığını belirten öğrencilerin anlatıları topluca değerlendirildiğinde, bu öğrencilerin tamamına yakınının meslek dersi öğretmenlerini daha “disiplinli”,

“kuralcı” ve “otoriter” olarak tanımladıkları görüldü. Yalnızca iki öğrenci bu görüşün aksinde ifadelerde bulunarak, meslek dersi öğretmenlerinin kendilerine daha “sıcak” yaklaştığını ifade etti. Diğer yandan ilginç biçimde, kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile ilişkilerinin farklılaştığını ifade eden öğrencilerin büyük bölümü, her ne kadar meslek dersi öğretmenlerinin daha otoriter ve disiplinli olduğunu ifade etseler de, onlarla ilişkilerinin daha iyi olduğunu ifade ettiler.

Örneğin öğretmenleri ile ilişkilerinin genel olarak iyi olduğunu ifade eden bir makine bölümü öğrencisi, öğretmenleri ile ilişkilerinin kültür ve meslek dersleri öğretmenleri açısından farklılaştığını belirterek, bunun nedenini, meslek derslerinin sayısal olarak ve ders saati olarak fazlalığından ötürü, meslek dersi öğretmenleri ile birlikte geçirdikleri sürenin fazlalığı ile açıkladı:

Yani kültür dersindeki hocaları en fazla iki saat görüyoruz. Biz meslek hocalarını sekiz, dokuz saat gördüğümüz için, biraz yakınlaşma oluyor onlara göre. Güven oluyor. (Mak\_ÖE1)

Aynı öğrenci, meslek dersi öğretmenlerinin daha “otoriter” olduğunu düşündüğünü de belirtirken, meslek dersi öğretmenlerinin daha “kuralcı” olmasının bir zorunluluk olduğuna yönelik görüşünü de aktarmış oldu:

O mecbur oluyor çünkü sekiz saat adama hocalarımızla beraber ne zamana kadar öyle laubalilik yapcaz? Şımarıklık yapamazsın yani. Her türlü bir şey olabilir. Atölyedesin. Kavga çıksa eğelerle birbirimizin kafasına vursak parçalanır. Kafalar parçalanır. **Bizim meslek de biraz kesici delici olduğu için otoriter olmaları lazım hocaların.** Öyle de davranıyorlar. (Mak\_ÖE1)

Bir diğer makine bölümü öğrencisi ise, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri ile ilişkilerindeki farklılaşmayı, öncelikle kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımları arasındaki farklılıkları üzerinden açıkladı. Bu öğrenci, meslek dersi öğretmenlerini daha “argo” ve kültür dersi öğretmenlerini ise daha “kibar” olarak nitelendirdi:

Yani nasıl bir fark var desem? **Kültür dersi öğretmenleri bölüm dersi öğretmenlerine bakarak daha argo, mesela kültür dersi öğretmenleri daha kibar mı deyim artık öyle bir şey... Ama bölüm dersi öğretmenlerimiz yani kültür dersi öğretmenlerine bakarak daha çok seviyorum.** (Mak\_ÖE4)

Makine bölümü öğretmenin (M\_Mak\_E) çoğunlukla görüşlerini aktarırken başvurduğu benzetmelerde kullandığı dil hatırlandığında, aynı bölümde öğrenci olan Mak\_ÖE4’ün meslek dersi öğretmenlerinin “argo” bir dil kullandığına yönelik nitelendirmesi daha anlaşılır olmaktadır. Meslek derslerini öğrencilerin işçileştirilmesi için temel süreçler olarak değerlendiren ve bir

anlamda öğrencilerin “piyasa”ya uyum göstermesine çabalayan meslek dersi öğretmenlerinin “piyasa”da kullanılan dili derslik içerisinde kullandıkları, bu öğrencinin ifadelerinden anlaşılabilir. Bu dilin temel niteliği ise, hiyerarşik ilişkileri meşrulaştıran, otoriter ve eril bir dil olmasıdır. Bernstein’ın (Aktaran: Balanuye, 2001) da ifade ettiği gibi, egemen kültürel kategorilerin meşrulaştırılarak yeniden üretilmesini sağlayan dil, “meşrulaştırma ortamı” içerisinde “zayıf olanın kontrolü için gerekenleri bulunduran bir ortam”dır. Bernstein’a göre egemen sınıflar yalnızca toplumsal işbölümü içerisindeki uzmanlık alanlarını ve uzmanlık alanlarına konuşlandırılacak kişileri değil, aynı zamanda toplumsal işbölümü içerisindeki uzmanlık alanlarına konuşlandırılacak kişilerin dil biçimleri ile bu biçimlere sahip olma derecelerini de belirlemektedir (Köse, 2001, 107). Meslek dersi öğretmenlerinin, yalnızca mesleki bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda emek süreçleri içerisindeki eril kültürü ve dili de öğrencilere aktardıklarına ilişkin araştırma bulguları, bu belirleme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bernstein’ın tanımları ile “sınırlayıcı” dil kodları, genel olarak düşük sosyoekonomik çevre ve özellikle işçi sınıfından bireylerin kullandığı dil kodları iken, “açımlayıcı” kodlar ise, eğitim süreçlerinde başarılı olmak için öğrenilmesi gereken ve çoğunlukla orta ve üst sınıftan bireylerin yetkin oldukları dil kodlarıdır ve yalnızca sınırlayıcı dil kodlarının geçerli olduğu çevrelerden gelen öğrenciler, okulun “nesnel” kriterleri tarafından cezalandırılarak “başarısız” olarak nitelendirilmektedirler (Balanuye, 2001). Meslek dersi öğretmenleri, sınırlandırıcı kodları kullanan öğrencileri, bu kodları kullandığı için başarısız olarak nitelendirerek cezalandırmayıp tam aksine bu kodların yeniden üretilmesine katkıda bulunsalar da, öğrencilerin “açımlayıcı kodlar” a olan yabancılaşmasını yeniden üretmektedirler. Bu durum ise, öğrencilerin toplumsal işbölümü içerisinde, bu dilsel kodların kullanıldığı uzmanlık alanlarına sosyalleşme süreçlerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bir başka deyişle Umut Endüstri Meslek Lisesi’nde özellikle meslek dersi öğretmenlerinin ilgili pratikleri, meslek liselerinin öğrencilerin işçilikle “sınırlandırılma”sına yönelik pratiklerden birisi olarak yorumlanabilir.

Meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin iki ayrı öğrenci kitesinden bahsedercesine, öğrencilerle ilişkilerine ilişkin anlatılarının birbirlerinden tamamen farklılaşmasına benzer biçimde, kültür ve meslek dersleri

öğretmenleri ile ilişkilerinin farklılığına işaret eden öğrenciler, bir anlamda birbirlerinden tamamen farklı iki ayrı öğretmen algısına sahip olduklarını ortaya koydular. Mak\_ÖE4'ün “argo/kibar” biçiminde tanımladığı bu farklılık, metal bölümünden bir öğrenci tarafından “atölyedeki öğretmen ayrı, buradaki öğretmen ayrı” (Met\_ÖE3) biçiminde tarif edildi. Bu öğrenci, meslek dersi öğretmenlerinin daha “baskıcı” ve “disiplinli” olduğunu ifade ederek, bir anlamda meslek dersi öğretmenlerinin otoriterliğine vurgu yapan diğer öğrencilerin görüşlerini destekledi:

**Atölyedeki hocalar, işi öğretmek için mesleğini öğretmek için disiplinli davranıyorlar. Genellikle senin üstünde baskı kuruyorlar. İşte işi öğreysin hayatını kurtarsın diye.** Buradaki sözel öğretmenler işte, onlar da işte meslek geldikleri için mesleği öğreysin diye fazla ders göstermiyorlar. **İşte kültürel olarak nasılsa mesleğe gelmişler, mesleği öğreysin, dersleri fazla, geçirelim yeter filan diyorlar.** Atölye öyle değil, işte bir şeyler kaptırmak için, işte mesela biz metalciyiz. Kaynağı daha iyi öğreysin diye üstümüze geliyorlar, çok iş veriyorlar. Mesela ben döner sermayede çalıştım okulda. Daha iyi bir şey... (Met\_ÖE3)

Öğrencilerin meslek dersi öğretmenleri ile kültür dersi öğretmenlerini, özellikle otoriter olma bağlamında farklı değerlendirmeleri, birçok öğrencinin ifadelerinde de açıkça görüldü:

... Ne bileyim, derse girerken, ders anlatış şekilleri [kültür dersi öğretmenlerini kastediyor], fazla disiplin yok. Disiplinli ders anlatım şekli yok yani. Mesela lise 2'de matematik öğretmeni ders anlatırken herkes uyuyor. Matematik öğretmeni de haliyle konuyu saptırıyor. Fazla bir şey yapamıyor... Arada fark var. **Makine öğretmenleri, şey meslek öğretmenlerimizi daha disiplinli. Daha çok bize şey öğretmeye çalışıyorlar, daha çok katkıda bulunmaya çalışıyorlar.** Ama branş öğretmenlerimiz fazla şey yapmıyor. Şey konusunda ders konusunda fazla şey yapmıyorlar. (Mak\_ÖE3)

Kuralcılık açısından burası [bölüm binalarını kastediyor] daha kuralcı bence. Herkes bir işin ucundan tutar. Hiç kimse yatmaz, uyumaz, ama orda [kültür derslerinde] öyle değil. **Orda herkes kafasına göre takılır.** (Ei\_Elo\_ÖE1)

Şeyde, kültür derslerinde daha rahatım... Hocalar hiç bakmıyor ki. Yani orda [bölüm binalarında] biraz daha şey **ses çıkarmaya korkuyorum** (Bil\_ÖE4).

Meslek ve kültür dersi öğretmenleri ile ilişkilerinin farklılaştığını ifade eden kimi öğrenciler ise görüşlerini, öğretmenlerden ziyade derslerle ilişkilendirerek dile getirdiler. Örneğin metal bölümü öğrencilerinden birisi, “kültür dersindeki öğretmenlerle zaten aramız çok iyidir. Sürekli kaydattığımız için. Ders de işlemediğimiz için. Meslektekilerle de fazla muhabbet de edemiyoz. Sürekli çalıştığımız için. Ondan dolayı öğretmenlerle aramız iyi genelde” (Met\_ÖE4) şeklindeki ifadeleriyle, her ne kadar kültür ve meslek dersi öğretmenleri ile arasının iyi olduğunu ifade etse de, bu iki farklı ders türünde derslik içi etkileşimlerin farklılaştığını belirtti. Bu öğrenci, kültür

derslerinde, dersi rahatlıkla “kaynatabilmesini”, öğretmenleri ile ilişkisinin iyi olma nedeni olarak tanımlarken, bir anlamda kültür derslerinde kolaylıkla “direniş” gösterebildiğini açıkça ifade etmiş oldu. Diğer yandan meslek derslerinde sürekli çalıştığını ve öğretmenleri ile fazla diyalog kurmadığını ifade ederek, bu durumu ilişkilerin iyi olmasının gerekçesi olarak tanımlamış oldu.

Benzer biçimde, kimi öğrenciler de, kültür derslerinde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin, meslek derslerine göre farklılaşmasını, kültür derslerinde gösterdikleri direnişler üzerinden açıkladılar. Bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci, “kültür dersi öğretmenleri düz lisede daha rahat ederler. Çünkü meslekteki öğrenciler tepki gösterirler kültür derslerine, ama düz lise öğrencisi mecbur” (Bil\_ÖK1) ifadelerini kullanarak, genel liselerde ve meslek liselerinde kültür derslerinin öğrenciler için farklı anlamlar taşıdığını belirtti. Dolayısıyla bu öğrenci, meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerine gösterdikleri direnişten dolayı, öğrenci-öğretmen ilişkisinin, kültür dersi öğretmenlerini rahatsız edecek biçimde yaşandığını dillendirmiş oldu. Ahşap bölümünden bir öğrenci ise, “**bu okul meslek lisesi. Kültür derslerinde, öğretmenler bize yüklenmez çünkü yüklenince öğrencinin patlayacağını bilirler**” (Ahşap\_ÖE1), ifadelerini kullanarak, meslek dersleri ve kültür dersleri arasında değişen öğrenci öğretmen ilişkisinin nedenini bir anlamda öğrencilerin bu iki farklı ders kümesine bakış açısından kaynaklandığını belirtmiş oldu.

Çizelge 41’de, öğrencilerin okul içerisindeki dersler ve öğretmenlere bakış açlarına ilişkin soru formu aracılığı ile ulaşılan bulgular aktarılmıştır.

**Çizelge 41. Öğrencilerin Derslerin Niteliği İle Öğretmenlerinin Kendilerine Yaklaşımlarına İlişkin İfadelere Katılma Düzeyleri**

İfade	İfadelere Katılma Düzeyi									
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Yanıt Vermeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EML'deki kültür dersleri niteliklidir	10	10,5	30	31,6	52	54,7	3	3,2	95	100,0
EML'deki meslek dersleri niteliklidir	33	34,7	42	44,2	19	20,0	1	1,1	95	100,0
Kültür dersi öğretmenleri öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar.	22	23,2	47	49,5	24	25,2	2	2,1	95	100,0
Meslek dersi öğretmenleri öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar.	36	37,9	39	41,1	18	18,9	2	2,1	95	100,0

Çizelge 41’de aktarılan bulgular, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin, kültür ve meslek derslerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin farklı şekillerde deneyimlendiğine ilişkin görüşmelerde aktardıkları anlatıların nicel verilerle de desteklendiğini göstermektedir. Öğrencilerin, okullarındaki derslerinin nitelikli olup olmadığına ilişkin soru formunda kendilerine sunulan ifadelere yönelik yanıtlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %10,5’inin kültür derslerinin nitelikli olduğunu düşünmesine karşın, %34,7’sinin ise meslek derslerinin nitelikli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla öğrenciler, meslek derslerinin kültür derslerine göre çok daha nitelikli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin ifadelere katılma düzeylerinin kültür ve meslek dersleri bağlamında farklılaştığı bir başka durum ise, öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılaşmada gözlemlenebilmektedir. Öğrencilerin yalnızca %23,2’si kültür dersi öğretmenlerinin öğrencilere saygılı ve ilgili davrandığını düşündüğünü ifade etmesine karşın, %37,9’u meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencilere saygılı ve ilgili davrandıklarını düşündüğünü belirtmiştir. Gerek meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin disipline edilerek itaatkâr işçiler haline getirilmesine yönelik düşünceleri ve bu düşünceleri doğrultusundaki disiplinler uygulamaları, gerekse öğrencilerin de meslek dersi öğretmenlerini çok daha katı, disiplinli ya da “argo”, buna karşın kültür dersi öğretmenlerini ise “kibar” olarak nitelendirmelerine karşın, öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre kendilerine çok daha saygılı ve ilgili olduklarını düşündüklerine yönelik Çizelge 41’de sunulan bulgular, öğrencilerin işçileştirilme süreci içerisindeki uygulamaları normalleştirdikleri ve dolayısıyla bu öğretmenlere karşı itaatkâr tutumlar takınırken, kültür dersi öğretmenlerine karşı direniş biçimlerini içeren tutumlar takındıklarını bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinin tüm katı ve disiplinler tekniklerine karşın, onların kültür dersi öğretmenlerine karşı daha saygılı ve ilgili olduklarına yönelik gerek görüşmelerdeki anlatıları, gerekse Çizelge 41’deki ilgili bulgular, bir anlamda öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinin davranışlarını öğretmenlik bağlamında değil de işçiliği öğreten ustalar vb. şeklinde değerlendirdiklerini akla getirmektedir. Nitekim öğrencilere soru formu ile yöneltilen bir diğer soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular



incelendiğinde, öğrencilerin %26,3'ünün meslek dersi öğretmenlerini öğretmen olarak değil, “usta” olarak gördükleri anlaşılmaktadır (Çizelge 42).

**Çizelge 42. Öğrencilerin Meslek Dersi Öğretmenlerini Öğretmen ya da Usta Olarak Algılayışlarına İlişkin Görüşleri**

Değişken	f	%
Öğretmen	64	67,4
Usta	25	26,3
Diğer	6	6,3
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Her ne kadar öğrencilerin büyük bölümü (%67,4), meslek dersleri öğretmenlerini öğretmen olarak gördüğünü belirtmişse de, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri işçileştirme sürecindeki uygulamaları ile öğrencilerin bu öğretmenlerin kendilerini işçileştirmeye çalıştıklarına ilişkin ifadeleri düşünüldüğünde, öğrencilerin öğretmen algılarının, klasik anlamda eğitim veren öğretmen algısından farklı olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim öğrencilerin %26,3'ünün de bu kapsamda meslek dersi öğretmenlerini işçiliği öğreten ustalar olarak gördüklerine ilişkin bulgu, öğrencilerin usta ve öğretmen kavramlarını kimi durumlarda birbiri içerisine geçecek biçimde kullandıklarını akla getirmektedir. İlgili çekici bir diğer bulgu ise, Çizelge 43'de sunulan, öğrencilerin tamamının kendilerini okullarında bir öğrenci gibi hissetmediklerine ilişkin bulgudur.

**Çizelge 43. Öğrencilerin Kendilerini Meslek Lisesinde Öğrenci-Çırac/Kalfa Olarak Algılamalarına İlişkin Görüşleri**

Değişken	f	%
Kendimi bir öğrenci gibi hissediyorum	50	52,6
Kendimi bir çırac/kalfa gibi hissediyorum	33	34,7
Diğer	11	11,6
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 43'den de görülebileceği gibi, öğrencilerin yarısından fazlasının (%52,6), kendilerini okullarında bir öğrenci gibi hissettiğini ifade etmelerine karşın, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir okul içerisindeki öğrencilerin tamamının kendisini öğrenci gibi hissetmemesi, oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Nitekim öğrencilerin üçte birine yakını (%34,7), kendilerini okul içerisinde bir çırac ya da kalfa olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %11,6'sı da, okul içerisinde kendilerini öğrenci gibi hissetmediklerine ilişkin ifadelerini “diğer” seçeneği üzerinden belirtmişlerdir. “Diğer” seçeneğini

işaretleyen kimi öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, “teorik derslerde sorun yok da, meslek derslerinde kendimi işçi gibi hissediyorum”; “amele”; “ceza evindeki mahkûm gibi hissediyorum” vb. ifadelerin varlığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu bulgular topluca değerlendirildiğinde, Umut Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin eğitim süreçleri içerisinde öğrencilikten çıkartılarak işçileştirilmeye çalışıldığı ve bunun da önemli oranda başarıya ulaştığı ifade edilebilir. Bu bulgu da, Çizelge 42’deki bulgularla ve öğrencilerin özellikle meslek dersleri öğretmenleriyle ilişkilerine yönelik anlatılarıyla birleştirildiğinde, okul içerisinde öğrenci/çırak, öğretmen/usta, okul/işyeri, eğitim/emek süreci kavramlarının iç içe geçerek aralarındaki keskin farklılıkların muğlâklaştıkları ve öğrencilerin de bu muğlâklık içerisinde öğretmenleri ve derslerle ilişkilerini anlamlandırdıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik açıklamaları topluca değerlendirildiğinde, öğrenci öğretmen ilişkilerinin temel olarak meslek dersi ve kültür dersleri bağlamında farklılaştığı açık biçimde ifade edilebilir. Kültür dersi öğretmenleri, kendilerine karşı saygısız, otoritelerini sarsmaya yönelik sözlü ve fiziksel şiddet kullanabilen bir öğrenci kitlesi ile ilişkilerinin genel anlamda sorunlu olduğunu belirttiler. Benzer biçimde öğrencilerin bir bölümü de kültür dersi öğretmenlerini, daha “kibar”, daha az “kuralcı” vb. özellikleri ile tarif ettiler ve kültür derslerinin “daha kolay kaynatılabilir” olduğunu ya da öğrencilerin bu derslerde her an “patlayabileceği”ni belirttiler. Böylelikle öğrenciler, kültür dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin kendi derslerinde direniş kapsamında davranışlar sergileyebildiklerine ilişkin ifadelerini teyit etmiş oldular. Bu bulgular, aynı okul sınırları içerisinde, birbirinden tamamen farklı iki okul kültürünün var olduğunu göstermektedir. Gerek fiziksel donanımları itibari ile gerek farklılaşan derslik içi uygulamalar açısından ve gerekse de öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından farklılaşan, öğretmenler arasındaki ilişkilerin de oldukça seyrek olduğu bu iki farklı okul kültürünün birisinin “işyeri”, diğerininse “okul” kültürü bağlamında değerlendirilmesi mümkündür. Araştırma bulgularına dayanılarak, “eğitim”, “öğretmen”, “öğrenci”, “ders” gibi kavramların Umut Endüstri Meslek Lisesi sınırları içerisinde, bahsedilen iki farklı kültür içerisindeki anlamlarının da farklılaştığı belirtilmelidir. Doğrudan öğrencilerin öğrenim gördükleri mesleklerle ilgili olan derslerin verildiği bölüm binalarının bir anlamda

işyerlerine, bu binalardaki meslek dersi öğretmenlerinin ustalara, öğrencilerin çıraklara dönüştüğü, aynı zamanda öğrencilerin bölüm binalarındaki dersleri de teori ile değil pratikle/çalışmayla/işle ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Öğrencilerin bölüm binalarında bir anlamda emek süreçlerindeki ilişkilere dönüştürülmeye çalışılan “eğitim süreçleri”ne ilişkin tutumlarının, itaat etme ve bu süreçleri içselleştirmeye yönelik olması, bu bağlamda öğrencilerin okul sınırları içerisinde itaatkâr işçi rollerini kabul ettikleri biçimde değerlendirilebilir. Diğer yandan okulun teorik kültür derslerinin verildiği ana binada ise, öğrenci öğretmen ilişkilerinin sorunlu olduğu, öğrencilerin bir anlamda eğitim süreçlerine çeşitli biçimlerde direniş gösterdikleri bir okul kültürünün egemen olduğu dile getirilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin ana bina içerisinde kültür derslerine yönelik tutumları, yalnızca kültür dersi öğretmenlerine değil, aynı zamanda eğitim süreçlerine ve bu süreçlerle ilişkilendirdikleri “teori” ya da “kafa emeği”ne ilişkin bir direniş olarak da okunabilir.

### **Kültür Derslerine Direniş ve Meslek Derslerinin Onaylanması Dolayımında İşçileşmek**

Öğrencilerin özellikle kültür dersi öğretmenlerine gösterdikleri direnişin nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından, onların kültür ve meslek derslerine ilişkin düşüncelerinin irdelenmesi anlam kazanmaktadır.

Öğrencilerin kültür ve meslek derslerine ilişkin tutumlarına yönelik olarak öncelikle, öğrencilerin lise eğitimleri süresince en çok zevk alarak devam ettikleri derslerin hangisi olduğuna yönelik soru, öğrencilere yöneltilmiş ve ilgili çözümler Çizelge 44’de aktarılmıştır.

### **Çizelge 44. Öğrencilerin Lise Eğitimleri Süresince En Çok Zevk Alarak Devam Ettiği Derslere İlişkin Görüşleri**

<b>Öğrencilerin En Çok Zevk Alarak Devam Ettiği Dersler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sözel Kültür Dersleri	34	21,2
Sayısal Kültür Dersleri	25	15,5
Teorik Meslek Dersleri	21	13,0
Uygulamalı Meslek Dersleri	40	24,8
Hiçbiri	6	3,7
İşletmede Beceri Eğitimi	31	19,3
Diğer	4	2,5
<b>Toplam</b>	<b>161</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 44'den, öğrencilerin en fazla zevk alarak devam ettiği derslere yönelik seçenekler arasındaki tercihlerinin üçte birine yakınının (%36,7); sözel (%21,2) ve sayısal (%15,5) olmak üzere kültür derslerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin ilgili sorunun seçeneklerine yönelik tercihlerinin toplam %57,1'i ise, teorik (%13), uygulamalı (%24,8) ya da işletmede beceri eğitimi (staj) (%19,3) olmak üzere meslek derslerine ilişkindir. Bu bağlamda öğrencilerin en fazla zevk alarak devam ettikleri derslerin meslek dersleri olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerle ilgili bulgulara Çizelge 45'de yer verilmiştir.

**Çizelge 45. Öğrencilerin Lise Eğitimleri Süresince En Çok Zorlandıkları Derslere İlişkin Görüşleri**

<b>Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dersler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sözel kültür dersleri	29	23,0
Sayısal kültür dersleri	52	41,2
Teorik meslek dersleri	14	11,1
Uygulamalı meslek dersleri	7	5,6
İşletmede beceri eğitimi (Staj)	6	4,8
Diğer	4	3,2
Hiçbiri	14	11,1
<b>Toplam</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 45'deki bulgular irdelendiğinde, bu bulguların Çizelge 44'de sunulan bulguları desteklediği görülebilir. Çizelge 45 incelendiğinde, öğrencilerin, en çok zorlandıkları derslere yönelik sorunun seçenekleri arasında, en fazla sözel (%23,0) ve sayısal (%41,2) olmak üzere toplam da %64,2'sinin kültür derslerine ait seçenekleri işaretledikleri görülebilir. Buna karşın teorik (%11,1) ve uygulamalı (%5,6) meslek dersleri ile meslek derslerinin bir parçası konumunda olan staja (%4,8) yönelik seçeneklerin ise toplamda yalnızca %21,5'lik bir oranla işaretlendiği görülmüştür. Bir başka ifade ile öğrenciler kültür derslerinde büyük oranda zorlanmakta ve aynı zamanda bu derslere meslek derslerine kıyasla daha az istekli olarak devam etmektedirler. Bu bulgular, öğrencilerin meslek lisesine geliş nedenlerine ilişkin bulgularla uyumluluk göstermektedir. Hatırlanacağı üzere öğrenciler, ilköğrenimleri boyunca çeşitli nedenlerle teorik derslerde başarısız olduğunu düşünme eğilimlerine girmiş ve öğrencilerin teorik derslerdeki yetersizlik hissi, meslek lisesine yönelmeleri sürecinde rol oynayan temel nedenlerden birisi olarak ifade edilmişti. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin teorik derslere ilişkin yetersizlik algılarının ortaöğretimde de devam ettiği açıkça görülmektedir.

Diğer yandan meslek lisesinde öğrenim görmenin, öğrencilerin teorik derslere ilişkin geçmişteki algılarını aynen yeniden ürettiğine ilişkin bir yorum yapılabilmesi için, öğrencilere soru formu aracılığıyla sorulan, “Meslek lisesine girdikten sonra kültür derslerine ilginizde ne yönde bir değişim oldu?” şeklindeki soruya yönelik öğrenci yanıtlarının irdelenmesi gerekmektedir.

**Çizelge 46. Meslek Lisesine Girdikten Sonra Kültür Derslerine Gösterilen İlgideki Değişime Yönelik Öğrenci Görüşleri**

<b>Öğrencilerin Kültür Derslerine İlgisindeki Değişim</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlgimde bir değişiklik olmadı.	31	32,6
İlgim azaldı.	34	<b>35,8</b>
İlgim arttı.	27	28,4
Diğer	2	2,1
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 46’dan, meslek lisesinde alınan eğitimin öğrencilerin kültür derslerine (teorik dersler) yönelik geçmişten gelen yetersizlik algılarını/ilgisizliklerini yalnızca yeniden üretmekle kalmadığı, aynı zamanda arttırdığı görülmektedir. Öğrencilerin %32,6’sı meslek lisesine geldikten sonra kültür derslerine ilgilerinde bir değişiklik olmadığını ifade ederken, öğrencilerin %35,8’i ise meslek lisesine girdikten sonra kültür derslerine ilgilerinin daha da azaldığını ifade etmiştir. Buna karşın öğrencilerin yalnızca %28,4’ü bu okula geldikten sonra kültür derslerine olan ilgilerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin meslek lisesine geldikten sonra zaten kültür derslerine olan ilgisizliklerinin aynı kaldığı ya da daha da azaldığını ortaya koyan bulgular, bir anlamda öğrencilerin bu derslerde başarısız olma olasılıklarının arttığını da göstermektedir.

Çizelge 47 ve Çizelge 48’de sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümünün kültür derslerinin kendileri için gerekli olduğunu düşündüğü, ayrıca meslek lisesi müfredatı içerisindeki kültür derslerinin müfredat içerisindeki ağırlığının artırılmasını düşündükleri anlaşılmıştır.

**Çizelge 47. Öğrencilerin Kültür Derslerine Yönelik Düşünceleri**

<b>Kültür Derslerine Yönelik İfadeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışma yaşamımda işime yaramayacağı için gereksiz olduklarını düşünüyorum.	14	12,2
Çalışma yaşamımda da kullanabileceğim için gerekli olduğunu düşünüyorum.	36	31,0
Üniversiteye gitmeyi düşünmediğim için gereksiz olduğunu düşünüyorum.	8	6,9
Sadece üniversite sınavlarında işlevsel olduğundan sevmesem de gerekli olduğunu düşünüyorum.	12	10,3
Çalışma yaşamımda ya da üniversite sınavlarında gerekli olmasalar bile her insanın bilmesi gereken bilgileri verdikleri için gerekli olduğunu düşünüyorum.	39	33,6
Diğer	7	6,0
<b>Toplam</b>	<b>116</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 47'den de görülebileceği gibi, öğrencilerin kültür derslerine yönelik olarak soru formu aracılığıyla kendilerine sunulan seçeneklere yönelik işaretlemelerinin toplamda beşte birine yakını (%19,1), “kültür derslerinin çalışma yaşamında işlerine yaramayacağı” (%12,2) veya “üniversiteye gitmeyi düşünmedikleri” (%6,9) gerekçesiyle kültür derslerinin gereksiz olduğuna ilişkin seçeneklere yöneliktir. Diğer yandan “kültür derslerinin sevilmediği, ancak yükseköğretime giriş sınavı bağlamında bu derslerin işlevsel olması gerekliliğinden ötürü, kültür derslerinin gerekli olduğu”na yönelik seçenek ise %10,3 oranında işaretlenmiştir. Bu soruya ait seçeneklere yönelik işaretlemelerin toplamda üçte birine yakını, kültür derslerinin, çalışma yaşamıyla ilişkilendirilmemesi üzerinden gereksiz olarak düşünülmesi, ya da bu derslerin yükseköğretime giriş sınavlarında gerekli olduğu düşünülse bile sevilmediğiyle ilgili seçeneklerdir. Bu bulgu, öğrencilerin kültür derslerine yönelik direnişlerine ilişkin daha önce aktarılan bulguları desteklemektedir. Diğer yandan öğrencilerin ilgili seçeneklere yönelik işaretlemelerinin üçte birine yakını (%31,0), kültür derslerinin çalışma yaşamında kullanılabileceği için gerekli olduğu, yine üçte birine yakını (%33,6), ise bu derslerin yükseköğretime giriş sınavları ya da çalışma yaşamı kapsamında araçsallaştırılmadan gerekli görüldüğüne yönelik seçeneklerdir. Bir diğer anlatımla öğrencilerin ilgili soruya yönelik işaretlemelerinin üçte ikisine yakınının, kültür derslerine ilişkin değerlendirmelerin bu dersleri çalışma yaşamı ya da yükseköğretime girme bağlamında öğrencilere getireceği yararlar bağlamında araçsal bir mantıkla yapan seçeneklere yöneliktir. Buna karşın işaretlemelerin yalnızca üçte biri, kültür derslerine ilişkin değerlendirmeleri yükseköğretim ya da çalışma yaşamı bağlamında bir araçsallaştırmaya başvurmadan yapan seçeneklere yöneliktir.

Çizelge 48'de, öğrencilerin kültür ve meslek derslerinin müfredat içerisindeki ağırlıkları hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular aktarılmıştır.

**Çizelge 48. Öğrencilerin Kültür ve Meslek Derslerinin Müfredat İçerisindeki Ağırlıklarına Yönelik Düşünceleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kültür derslerinin ağırlıklı olmasını isterdim.	38	40,0
Meslek derslerinin şu an olduğundan daha ağırlıklı olmasını isterdim.	13	13,7
Tamamen kültür derslerinin olmasını isterdim.	7	7,4
Tamamen meslek derslerinin olmasını isterdim.	7	7,4
Şu an olduğu gibi bıraktım.	26	27,4
Yanıt vermeyen	4	4,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin kültür ve meslek derslerinin müfredat içerisindeki ağırlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin Çizelge 48’de sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin birbirine yakın denebilecek düzeylerde, kültür derslerinin ağırlığının artırılmasını ya da meslek derslerinin meslek lisesi müfredatı içerisinde ağırlıklı olmasını istedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin %40’ı, kültür derslerinin ağırlıklı olarak meslek lisesi müfredatı içerisinde yer almasını isterken, %7,4’ü de meslek lisesi programlarının tamamen kültür derslerinden oluşmasını istediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin toplamda %47,4’ünün, kültür derslerinin şu an olduğundan daha ağırlıklı olarak müfredat içerisinde yer almasını istediği belirtilebilir. Benzer biçimde öğrencilerin %13,7’si meslek derslerinin şu an olduğundan daha ağırlıklı olarak müfredatta yer almasını, %7,4’ü, programlarda tamamen meslek derslerinin olmasını ve %27,4’ü ise, meslek derslerinin kültür derslerinden daha ağırlıklı olduğu mevcut durumun devam etmesini istediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin toplamda %48,5’inin de meslek lisesi müfredatı içerisindeki meslek derslerinin kültür derslerinden daha fazla yer almasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin kültür derslerinde direniş içerisinde olduğunu ifade etmelerine karşın, öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümünün kültür derslerinin kendileri için gerekliliğine vurgu yapması oldukça ilgi çekicidir. Diğer yandan öğrencilerin yarısına yakınının da, kültür derslerinin müfredat içerisindeki ağırlığının artırılmasına yönelik görüşleri dikkate alındığında, öğrencilerin belirli bir bölümünün, kültür derslerinin kendileri için gerekliliğinin farkında olmalarına karşın, bu derslere direniş gösterme biçimindeki tutumlarını sürdürdüğü belirtilebilir. Öğrencilerin bu çelişkili tutumlarına ilişkin daha detaylı bir yorumun yapılabilmesi için, öğrencilerin kültür derslerine ilişkin görüşmelerdeki anlatılarına yönelik yapılan

çözümlemelerin irdelenmesi anlamlı olacaktır. Ancak bu çözümlmeye geçilmeden önce, öğretmenlerin de okul içerisindeki müfredat yapısına ilişkin kimi görüşlerinden bahsetmek anlamlı olacaktır.

Öğretmenlerin ilgili görüşleri topluca irdelendiğinde, kimi öğretmenlerin mevcut hali ile müfredatın ve müfredat içerisindeki kültür dersleri ile meslek derslerinin ağırlığının uygun olduğunu düşündüğü, kimi öğretmenlerin kültür derslerinin sayısal olarak artırılması gerektiğini düşündüğü belirtilebilir. Diğer yandan öğretmenlerin büyük bölümü ise, müfredat içerisindeki derslerin niceliğinin değil niteliğinin önemli olduğunu ifade etti ve bu kapsamda, kültür derslerinin meslek lisesi öğrencilerine “seyreltilerek”, bir başka ifadeyle daha yüzeysel olarak verilmesi gerektiğini ifade etti. Bu bağlamda en dikkat çekici bulgu, kültür derslerinin öğrencilere seyreltilerek verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin çoğunlukla kültür dersi öğretmenleri olmasıydı.

Kültür derslerinin müfredat içerisinde sayısal olarak az olduğunu ya da bu derslerin saatlerinin az olduğunu düşünen öğretmenler, kültür derslerinin sayısal olarak az olmasının, öğrencilerin yükseköğretime erişimleri önünde bir engel olduğunu düşündüklerini ifade ettiler ve bu kapsamda kültür derslerinin sayısal olarak artırılması gerekliliğine vurgu yaptılar:

Kültür derslerinin yeterli olduğunu sanmıyorum ben. Zaten üniversite sınavında da aradaki dengesizlik ortada yani. Meslek lisesini bitiren her öğrenci de, ille de ara eleman olacak diye de bir şey yok. Yani bunun içinde de bizler gibi kararlı insan varsa eğer sıyrılması da lazım... (M\_Ahşap\_E)

Diğer yandan kimi öğretmenler ise, yukarıda aktarılan görüşün tam aksine, kültür derslerinin sayısal olarak az oluşunun gayet doğal ve uygun olduğunu ifade ettiler. Bu öğretmenler, ilgili düşüncelerini, okulun meslek lisesi olması ile gerekçelendirdiler. Örneğin İngilizce dersi öğretmeni, okullarında 9. sınıflarda verilen İngilizce dersinin üç ders saati olduğunu belirterek, kültür derslerinin ağırlığının gayet uygun olduğunu ifade etti. Kendisine dokuzuncu sınıfların tüm genel ortaöğretimde ortak olduğu ve meslek lisesinde sonraki sınıflarda kültür derslerinin sayısal olarak azaldığı hatırlatıldığında ise,

Ama meslek. **Yani bura, okulun amacı da o. Bir meslek kazandırmak.** Bunun yanı sıra kültürlü yetiştirmek. Yani çocuk kendini yetiştirmek istiyorsa, öğretmenler altın anahtar veriyor, kapıları açarlar... Devletimiz düşünmüş, özel dersaneleri kurmuş. “Oraya gitsinler” diyor. (K\_İngilizce\_E)

şeklindeki ifadeleriyle, bir anlamda meslek liselerinde kültür derslerinin az olmasının, bu okulların doğasından kaynaklanan normal bir durum olduğunu



ifade etti. Bu öğretmenin daha önceki ifadelerinde, öğrencilerin çoğunun sosyoekonomik olarak dezavantajlı aile çocukları olduğunu kendisinin ifade etmesine karşın, bir anlamda kültür derslerini almak isteyen öğrencilere özel dersaneleri adres gösteren ifadelerinin oldukça ikircikli bir tutum olduğu ifade edilebilir.

Meslek liselerinde kültür dersleri olarak ifade edilen derslerin az olmasını doğal olarak karşılayan bir diğer öğretmen ise, aşağıdaki açıklamalarıyla, bu okullara gelen öğrencilerin bu durumu doğal karşılamaları gerektiğini ifade etti:

**Gayet yeterli kadar. Eskisinden çok şu an. 10 sene öncesine göre çok bile.** Şimdi birinci sınıfta tamamen Türkiye genelinde ortak biliyorsunuz. Yani meslek lisesi diye bir kavram yok artık birinci sınıfta. Fiziki imkânları kullanıyorlar. O yüzden yani teorik konularda sıkıntı yok... Mutlaka eksiklik var. **Çocuğun haftada göreceği ders saati, bakanlık tarafından sınırlandırılmış. Şimdi bu sınırı aşamazsınız. Adam meslek dersi mi görecektir, teorik dersi mi görecektir? Adını koymuş, "sen meslek lisesindeysen meslek dersi göreceksin". Üniversiteye gitmek istiyorduyduysan, kardeşim, aha sana Anadolu. Aha sana fen lisesi, aha düz lise. Bu seçim orta sonda yanlış yapıldıysa devletin yapacağı burada bir şey yok. Devlet sana yolu çizmiş koymuş. Sen yanlış yere de girdiyse, yanlış yola girdiyse, devlet sana "u dönüşü yap" diyemez yani. Bir sürü arkadan gelen insan var. O yüzden onu o şekilde değil de, şöyle diyebiliriz. Öğrencilerimiz, kesinlikle düz lisedeki derslere paralel olarak, biraz daha belki hafifletilmiş dersleri dört yıl boyunca görmeli. Dört yıl boyunca.** Bunların içerisinde kesinlikle matematik ve sözel derslerden tarih, coğrafya, edebiyat yüzde yüz kaçınılmaz şekilde zaruri olarak okutulmalı. **Çünkü biz elektronikçiyiz. Matematiksiz, gerçi diğer mesleklerde de matematik lazım da yani, matematiksiz mümkün değil elektronikte çocuğun başarılı olması.** (M\_EI/EIo\_E)

Meslek liselerindeki kültür derslerinin az olmasını doğal karşılayan öğretmenlerin bir anlamda bu okullara gelecek öğrencilerin yükseköğretime giremeyeceklerini kabullenmeleri gerektiğine ilişkin bir görüş taşıdıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerinin meslek lisesi müfredatları ve kültür derslerinin bu müfredat içerisindeki ağırlığı konusunda ifade ettikleri üçüncü türdeki görüş ise, kültür derslerinin öğrencilere seyretilerek verilmesi gerektiğine yöneliktir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu görüşü dillendirdiği belirtilebilir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler, kültür derslerinin niceliği ile ilgili herhangi bir görüş bildirmekten ziyade, meslek lisesi öğrencilerinin akademik açıdan başarısızlıkları üzerinden, herhangi bir genel lise öğrencisine verilecek ders içeriğinin, meslek lisesi öğrencilerine verilmemesi gerektiğini ifade ettiler:

Yani bu müfredat, düz lise müfredatıyla aynı. Yani bir meslek lisesi müfredatının, matematik müfredatının, düz lise müfredatıyla aynı olması kadar böyle ters bir

şey olamaz bence. Çünkü seviye belli... **Onlara ayrı bir müfredat programı uygulanmalı ve o çerçeve içerisinde ders anlatılmalı... Daha seyreltilmiş, daha çok kullanacaklarına yönelik.** Çünkü ister istemez, müfredatta var o konular, ama siz o müfredatı veremiyorsunuz ki. Sadece sınıf defterine, müfredat, planda ne varsa, siz onu yazmak durumundasınız. Ben dört işlem anlatıldı, işte çarpım tablosu ezberletildi şeklinde yazamam ki oraya. Ama ben ne yapıyorum. Anlatınca zaten, seviye ortada. İşlem yapamıyor. Çocuğa ben temel dört işlem öğretiyorum. Dört işlem problemleri öğretiyorum. Çarpma bölme öğretiyorum yani. Bunları soruyorum. Bunları öğretmeye, kavratmaya çalışıyorum... Daha basitleştirilmiş şekliyle olabilir. (K\_Matematik\_K)

Yani şöyle olmalı bence. **Bu çocuk mesleğe yöneliyorsa. Mesela LYS deki bu çocuğun yani integral diye bir konuya ihtiyacı yok. Bilmesin yani. Çok da problem değil. Herkesin bilmesine gerek yok.** Ama en azından matematik konularında şey olması gerekiyor bazı temel konuların verilmesi gerekiyor. (K\_Felsefe\_E)

İçerikten bahsediyorum. Sonuçta bunu Anadolu lisesine de aynı müfredatı veriyorsun, meslek lisesine de aynı müfredatı veriyorsun. Bu çocukların ders saati daha az, o ders saatinde o müfredatı sıkıştırmak çok daha zor yani. Biz bunu normal okulda, normal öğrencilere anlatırken, zorlanırken hoca, orada beş günde anlatıyorsun, burada üç günde anlat diyorlar ve çocuklardan da anlamasını bekliyorlar. Bir şekilde bunun daha düzenleyici olması gerekiyor galiba... **Daha yüzeyselleştirilmesi gerekiyor galiba. Ya da belli konuların müfredattan çıkarılması gerekiyor...** (K\_Edebiyat\_E)

...Yani sonuç olarak, şu aslında yapılmalı. Çocuğa ilköğretimde, ilköğretimde matematik ve sözel dersler, çocuğun tarihini de bilmesi gerekiyor. Coğrafyasını da bilmesi gerekiyor. Güzel bir şekilde özümşenerek... İlköğretimde verilmeli... **Ortaöğretimde bu biraz daha temel düzeye, temel mesela nedir işte matematiğin temel konuları...** Ortaöğretimde görülecek temel konuları. Çünkü çocuk temelini iyi yaparsa, üstüne binasını rahat yerleştiririz ama dediğim gibi çocuğu zaten ilköğretimde ki EML için en düşük profilli öğrenciler EML'ye geldiği için, çocuğun zaten matematiği yok... (M\_Bil\_E)

Öğretmenlerin bu ifadeleri, bir anlamda öğretmenlerin, meslek lisesi öğrencilerinin akademik açıdan “başarısız” oluşlarını değiştirilemez bir veri olarak kabul ettikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin kültür dersleri özelinde teorik derslere yönelik mesafeli tutumlarını kabul ederek, bir anlamda bu tutumun yeniden üretimini sağladıkları da ifade edilebilir.

Araştırmada daha önce aktarılan bulgularda, kültür dersi öğretmenlerinin mesleki teknik ortaöğretimin amaçlarına ilişkin meslek dersi öğretmenlerine göre daha eleştirel yaklaştıkları belirtilmiş ve bu öğretmenlerin meslek dersi öğretmenlerine kıyasla, itaatkâr işçi kimliğinin inşa sürecinde doğrudan rol oynamadıkları belirtilmişti. Ancak, öğrencilerin kültür derslerine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek yerine bir anlamda bu tutumları yeniden üretecek biçimde, kültür derslerinin öğrencilere daha yüzeysel biçimde aktarılması, bir başka deyişle “seyreltilerek” verilmesi gerektiğine yönelik kültür dersi öğretmenlerinin tutumları, onları öğrencilerin işçileştirilmesi

sürecine dâhil etmektedir. Kültür dersi olarak ifade edilen derslerin içeriklerinin yükseköğretime giriş sınavlarında öğrencilere sorulan sorulara kaynaklık ettiği düşünüldüğünde, kültür dersi öğretmenlerinin, bu dersleri öğrencilere yüzeysel aktarma eğilimleri ile öğrencilerinin yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olma olasılığını arttırdığı belirtilebilir. Bu anlamda kültür dersi öğretmenlerinin ilgili tutumları, öğrencilerin yükseköğretime girme olasılıklarını daha da zayıflatmaktadır. Dolayısıyla, kültür dersi öğretmenleri, her ne kadar mesleki teknik ortaöğretimin amaçları konusunda eleştirel görüşler ileri sürmüş olsalar da, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında yükseköğretime giriş olasılıklarını daha da zayıflatarak, öğrencilerin ortaöğretimden sonra yükseköğretim yerine emek süreçlerine dâhil olmasını amaçlayan okulun amaçlarına katkıda bulunmaktadırlar.

Öğrencilerin kültür ve meslek derslerine ilişkin bakış açılarını anlayabilmek için görüşmelerde onlara, kültür ve meslek derslerinin kendileri için ne anlam ifade ettiğine yönelik sorular yöneltildi. Öğrencilerin anlatıları topluca değerlendirildiğinde, onların temel olarak teorik derslerle ilgili geçmişten gelen yetersizlik duygularının ve yükseköğretime girmeye yönelik düşüncelerinin bu iki ders kümesine yaklaşımlarını etkilediği anlaşıldı. Ayrıca bu iki nedenle yakından ilişkili olarak öğrenciler, kültür ve meslek derslerinde derslik içerisinde aktif ya da pasif olmalarına ilişkin anlatıları üzerinden, bu derslere yaklaşımlarının değiştiğini ifade etmeye çalıştılar.

### ***“Picasso Beni Ne İlgilendirir?”***

Kültür ve meslek derslerini, yükseköğretime giriş sınavlarındaki yeri ve önemi açısından değerlendiren kimi öğrenciler, kültür ve meslek dersleri hakkında birbirlerinden farklı görüşler ifade ettiler. Örneğin makine bölümünden bir öğrenci, meslek lisesindeki eğitim süreci içerisinde 12. sınıf öncesinde kendilerine yeterince kültür dersi verilmediği için, artık bu derslerin kendisi için bir anlamının olmadığını, bu derslerde canının sıkıldığını, dolayısıyla kültür derslerine girmediğini belirtti:

... Derse girmiyorum. Kültür derslerine girmiyorum ben yani. Canım sıkılıyor. Hocalar ders anlatmıyor genellikle. Zaten son sene. Muhabbet, aynı muhabbetler. Aynı muhabbetler canımı sıkıyor. Genellikle girmiyorum... Şu anda gerekli değil. Ne gerekli? Son senemiz. Bitmiş. Onu en baştan, alttan tabandan verecekler ki bize bir bilgimiz olsun. (Mak\_ÖE1)

Bu öğrenci, meslek lisesinin en başından itibaren bu derslerin kendilerine verilmiş olması durumunda, bu derslerin kendisi için gerekli olup olmadığına yönelik soruyu ise, “ne diyeyim? Gerekli olur, niye olmasın. Üniversiteyi kazanırsa bir yerlere yükselir, mühendis, belki başka bölümü seçecek tornacı. Belki ailesi zorla yolladı. Belki kafası çalışıyor, başka bir bölüme geçecek üniversitede” şeklinde yanıtladı. Görüldüğü gibi öğrenci, kültür derslerini yükseköğretime giriş sınavlarını kazanmanın bir aracı olarak anlamlandırdı ve buna bağlı olarak artık bu sınavlara girmek gibi bir ümidi olmadığı için, bu derslerin kendisi için çok büyük bir anlamı olmadığını da ifade etmiş oldu. Bu makine bölümü öğrencisinin görüşlerine çok benzer görüşler aktaran bir diğer öğrenci de bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci oldu. Bilgisayar bölümünden bu öğrenci de, kültür derslerini eğitimi süresince yeterince alamadığını “bu okulda aslında zaten bir şeyi hiç görmediğimiz için, desem ki ben matematiği, kimyayı, fiziği seviyorum diye, onları görmediğimiz için onlar hakkında bir genelleme yapamam... Hani bir tek zaten 10 saat bir bilgisayar görüyoruz...” (Bil\_ÖK1) sözleri ile ifade etti. Kendisine kültür derslerini görmüş olmayı isteyip istemediği sorulduğunda ise, “evet çok isterdim. Çünkü bana faydası olacaktı onları görseydim... Zaten üniversite onların üstüne konmuş ağırlıklı olarak şeyler” şeklinde yanıt vererek, kültür derslerinin kendisi için yükseköğretime giriş sınavlarında başarılı olmanın bir aracı olduğunu dillendirmiş oldu.

Makine bölümünden bir diğer öğrenci de yukarıda anlatılanları aktarılan iki öğrenci gibi, kültür derslerini yükseköğretime girme bağlamında araçsallaştırırken, yükseköğretime gitmeyi düşünmeyen öğrenciler için kültür derslerinin bir anlamı olmadığını düşündüğünü belirtti. Kendisi her ne kadar iki yıllık askeri yüksekokullara gitmeyi istediğini belirtmiş olsa da, bu öğrenci de diğer iki öğrenci gibi, okullarında kültür derslerinin az olduğunu, kültür derslerinin arttırılmasını istese de böylesi bir uygulamanın artık kendisi için bir faydası olmadığını belirtti:

Ya şimdi, **hedefi yüksek olanlar için gerekli**. Yani mesela ben dersem ben üniversite okumayacam ben makineci olacam, ben CNC operatörü dersem, bu dersler fazla da gerekli gereği olmaz yani. Sonuçta sanayiye gidecen. Ama ben öğretmen okuluna gidecem, ben makine mühendisi olacam, şu olacam bu olacam diyenlere önemli yani... Benim için işte bu şeyler önemli tabii. Makine şeyi için mesela ben astsubay olmayı istiyorum. Matematik, Türkçe, tarih bunlar benim için önemli... **Arttırılmasını isterim ama tabii şimdi bizden geçti...** Arttırılsın yani. **Yani daha ileriye bakanlar için arttırılsın.**(Mak\_ÖE3)

Öğrenci anlatıları, kimi öğrencilerin kültür derslerinin özellikle yükseköğretime giriş sınavlarında kendilerine gerekli olduğunu düşünmelerine karşın, artık yükseköğretime gitme ümidi taşımadıklarından dolayı, bir anlamda ‘gerekli ama bizden geçti’ şeklinde ifade edilebilecek bir tutum takındıklarını göstermektedir. Bu yöndeki öğrenci tutumları, öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün bir yandan kültür derslerinin sayısal olarak program içerisindeki ağırlığının artırılmasını isterken, diğer yandan kültür derslerine yönelik direniş gösterme şeklindeki çelişkili tutumlarının nedeni hakkında bilgi vericidir. Araştırmada veri toplanan öğrencilerin mesleki lisesi son sınıf öğrencileri olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin meslek lisesindeki kültür derslerinin artırılması yönündeki görüşlerinin bir anlamda kendilerine yönelik bir temenni olmaktan ziyade, bu okullara yeni gelecek öğrencilerin eğitimsel deneyimlerine yönelik bir temenni olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin bir yandan kültür derslerinin ağırlığının artırılmasını istemesi, diğer yandan kültür derslerine direnişsel tutumlar sergilemesi, her ne kadar çelişkili gibi görünse de, bu açıdan değerlendirildiğinde anlaşılabilir bir durum olarak nitelendirilebilir.

Kültür derslerini yükseköğretime giriş sınavları ve dolayısıyla yükseköğretime giriş bağlamında araçsallaştıran öğrencilerin anlatıları, bir açıdan meslek derslerine ilişkin görüşler bağlamında da ele alınabilir. Bu açıdan bakıldığında, meslek derslerinin özellikle yükseköğretime gitmeyip ortaöğretim sonrasında kendi alanlarında çalışmak isteyen öğrenciler için değer kazandığı ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle, meslek derslerinin, öğrencilerce işçilik yapabilmek için zorunlu olarak başarılı olunması gereken dersler olarak algılandığı yorumu yapılabilir. Mak\_ÖE3’ün yukarıda aktarılan ifadelerinin diğer ilgi çekici yanı ise, kültür derslerinin “ileriye bakan” öğrencilerin dışında kalan öğrenciler için anlamsız olduğunun ifade edilmiş olmasıdır. Bir anlamda öğrencilerin bu yöndeki ifadeleri ile işçi olacak öğrenciler için teorik bilginin gereksizliğine ya da pratik bilginin yanında ikincilliğine de vurgu yapmış oldukları belirtilebilir.

Öğrencilerin kültür derslerini ikincilleştirmelerine yönelik örnek olarak elektrik/elektronik bölümünden bir öğrencinin aşağıdaki ifadeleri irdelenebilir:

Meslek derslerini daha çok seviyorum çünkü artık bir mesleğim var. ***Bu mesleği icra edebilmem için belirli bilgiye ulaşmam lazım.*** Yani bu işi yapıyorsam en iyisini yapmak için... Bölüm derslerini mesleğimden dolayı daha çok sevdiğim için,

onların ağırlıklı olmasını istiyorum. Ama diğer derslerim de bilmem gerektiği için **genel kültür amaçlı...** Kullanacağım bir yer yok da **beynimi çalıştırmak için daha farklı düşünmek için.** (E1/Elo\_ÖE4)

Bu ifadeler, ortaöğretim sonrasında yükseköğretime devam etmek istemeyen ve doğrudan kendi eğitim aldığı meslek dalında çalışmak isteyen öğrencilerin, kültür derslerini anlamsız ya da ikincil öneme sahip dersler olarak gördüklerinin bir başka örneği olarak okunabilir. Her ne kadar bu öğrenci, kültür derslerinin kendisi için bir anlamı olduğunu ima etse de, kültür derslerini işçilik yaşantısında kullanmayacağını açıkça belirterek, işçi olacak bir meslek lisesi öğrencisi için birincil önemdeki derslerin meslek dersleri olduğunu vurgulamış oldu. Diğer yandan öğrencinin kültür derslerini iş yaşantısında kullanmayacağını ifade etmesi ve kültür derslerini “beynini çalıştıracak” bilgilerin aktarıldığı dersler olarak tanımlaması, bir anlamda öğrencinin mesleki yaşantısında beynini kullanmayacağı şeklinde bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu açıdan öğrencinin ifadeleri, kafa emeği ve kol emeğine dayalı işbölümünün mesleki eğitim süreçleri içerisinde özellikle kültür dersi ve meslek dersleri ikiliği üzerinden yeniden üretildiği biçiminde değerlendirilebilir. Öğrencinin öğrenim gördüğü meslek dalının çok rahatlıkla teorik bilgi ile ilişkilendirilebilecek elektrik/elektronik olması ise oldukça ilginçtir. Elektrik/elektronik meslek dalına ait emek süreçleri, yoğun biçimde teknolojiye ve teorik bilgiye dayalıdır. Buna karşın öğrencinin iş yaşantısı içerisinde teorik bilgiye ihtiyacı olmayacağını ifade etmesi, bir anlamda onun emek süreçleri içerisinde “tasarlayıcı” değil, “uygulayıcı” olacağına ilişkin bir ön bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, meslek lisesinde emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin aynı zamanda “tasarlayanlar” ve “uygulayanlar” ya da kafa ve kol emeği ayrımının yeniden üretimi de içerdiği ifade edilebilir. Bu kapsamda, öğrencinin elektrik/elektronik alanında çalışacak bir işçi olarak teoriye gereksinim duymayacağına ilişkin ifadeleri, onun kafa ve kol emeğine dayalı işbölümünü, bu işbölümü içerisinde gelecekte kendisinin yer alacağı konumu ve bu işbölümünü yeniden üreten eğitim süreçlerini sorgulamadığını ve bir anlamda içselleştirdiğini göstermektedir.

Diğer yandan öğrencilerin kültür ve meslek derslerine ilişkin araçsalcı bakış açıları, aynı zamanda kapitalist toplumsal formasyon içerisinde kullanım değeri ve değişim değeri arasındaki ayrışma bağlamında da ele alınabilir. Bu bağlamda, öğrenciler, her ne kadar ikincil olsa da kültür derslerinin kullanım

değeri olduğunu ifade etseler de, kültür derslerini, emek süreçleri içerisinde kendilerine hiçbir katkı sağlamayan, bir başka ifade ile değişim değeri olmayan bilgilerin aktarıldığı dersler olarak görmektedirler. Kullanım değeri ve değişim değeri biçimindeki kapitalist toplumsal formasyona özgü ayrışmanın, tüm eğitim tür ve düzeylerinde yabancılaştırıcı etkileri olduğu şüphesizdir. Örneğin genel liselerde de öğrencilerin dersleri anlamlandırmaları ve derslere ilişkin tutumları, tıpkı yukarıda aktarılan öğrenci anlatılarında olduğu gibi, yükseköğretime giriş kapsamında değişebilmektedir. Öğrencilerin derslerde aktarılan bilgileri, kendilerini gerçekleştirebilme bağlamında değil, yükseköğretime giriş sınavlarında kendilerine ne kadar katkı sağlayacağına göre değerlendirmeleri olasıdır. Ancak meslek liseleri özelinde kullanım değeri ve değişim değeri arasındaki ayrışmanın ayırt edici etkisinin, öğrencilerin teorik bilgiye olan tutumlarının bizzat meslek liselerindeki kültür/meslek dersi ayrılığı üzerinden olumsuz yönde etkilenmesi ve hatta mesleki teknik liselere öğrencilerin yönelimlerinin de bu ayrıma dayanması olduğu ifade edilmelidir. Zira daha önceden aktarılan bulgulardan da hatırlanacağı üzere birçok öğrenci, meslek lisesine geliş nedenini “açıkta kalmamak” olarak ifade ederek, bu okuldaki aldıkları eğitimin kendileri için anlamının emek gücü piyasalarında değişim değeri taşıyan bilgi ve beceriler edinmek olduğunu belirtmişlerdir.

Mesleki teknik ortaöğretim süresince kafa ve kol emeğine dayalı işbölümünü yeniden üretecek biçimde emek gücünün yeniden üretiminin öğrenciler özelinde somutlanması, öğrencilerin bir anlamda kültür dersleri özelinde teorik bilgiye yabancılaşmalarında kolaylıkla görünür olabilmektedir. Öğrencilerin kültür derslerini ikincilleştirdikleri değerlendirmelerine gösterilebilecek bir diğer örnek ise, yine elektrik/elektronik bölümü öğrencilerinden birisinin (E1/E1o\_ÖE2) ifadelerinde görülebilir. Bu öğrenci, kültür dersleri hakkındaki görüşleri sorulduğunda, “kültür dersi deyince genelde işte, geçmişten geleceğe olan şeyler ya da tarih olsun falan öyle” şeklinde bir yanıt vererek, kendisinin kültür derslerini sevmediğini, meslek derslerinde kendisini daha rahat hissettiğini belirtti. Ona, kültür derslerinin kendisi için gerekli olup olmadığı şeklinde bir soru yöneltildiğinde ise şunları ifade etti:

... Ya bir yerde dediğim mesela, eee, bir soru soruluyor sana, bir yerde bir mesela tarihten bir soru soruluyor dışardan. Ama bilmeyince mahcup duruma düşüyorsun. Yani

bir yerde gerekli. ***Ama bana kalsa gerekli değil. Yani ben onu şey yapacam da yani edebiyat biyoloji beni ne ilgilendirir? Picasso beni ne ilgilendirir? Bana bir katkı sağlamaz ki sadece bilgi amaçlı.*** (Ei/Elo\_ÖE2)

Görüldüğü gibi bu öğrenci de, yükseköğretime gitmeyi düşünmeyip liseden mezun olduktan sonra doğrudan kendi alanında bir işte çalışmayı düşündüğü için kültür derslerine yabancılaştığını açıkça ifade etti. Bu yabancılaşmanın temelinde, öğrencinin kültür derslerinin gündelik yaşamındaki kullanım değerinin, iş yaşamında bir değer (değişim değeri) taşımayacağına yönelik kavrayışının yattığı belirtilebilir. Nitekim Ei/Elo\_ÖE2, meslek derslerinin kendisine katkı sağlayacağını ise “evet. Ya çünkü burada gördüğüm konuları ilerde yani dışarıda çalıştığım yerde diyorum ki “ben bunu tanıyorum, ben bu malzemeyi tanıyorum ben, bunu yapabilirim”” ifadeleriyle aktararak bir anlamda meslek derslerinin kendisinin işçilik yaşantısında değişim değeri yaratacağını belirtmiş oldu.

Öğrencilerin kültür ve meslek derslerine ilişkin bakış açılarındaki farklılığı yaratan bir diğer etkenin de, öğrencilerin bu derslerde, derslik içerisinde derslere katılarak aktif olup olmamalarına bağlı olarak değiştiği görüldü. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin tamamı, meslek derslerinin çoğunlukla pratiğe dayalı olmalarından dolayı, bu derslerde sürekli olarak çalıştıklarını, dolayısıyla sıkılmadıklarını, buna karşın kültür derslerinde ise, kendilerinin pasif dinleyici pozisyonunda kalmalarından ötürü bu derslere yaklaşımlarının da olumsuz yönde değiştiğini ifade ettiler. Diğer yandan öğrencilerin kültür ve meslek derslerindeki aktif/pasif rollerini belirleyen nedenlerden bir diğerinin de, onların kültür derslerine yönelik yetersizlik algılarının olduğu da yine öğrencilerin yanıtlarından anlaşılabilir:

Atölye dersinde daha rahat hissediyoruz kendimizi. Yani, işi sevdiğimizde, yaptığımız bir işi sevdiğimizde eğlene eğlene yapıyoruz, hocalar de karışmıyor onda. Ne yaparsanız yapın. ***Kendimiz kaynağımızı yapıyoruz eğleniyoruz. Ama buraya, kültürel derse geldin mi hoca konuşuyor, konuşuyor, hiç mola vermiyor, öğrencileri sıktığından dolayı öğrenciler de dinlemiyor.*** Bir kulağından giriyor, bir kulağından çıkıyor. Ama mesela meslek dersinde hem işi öğreniyoz, hem de ***iş yaptığımız işi hevesle yapıyoruz. Kültür dersi yani sıkıcı oluyor.*** (Met\_ÖE1)

Yine metal bölümünden bir diğer öğrenci (Met\_ÖE3) de kültür derslerini daha sıkıcı bulduğunu belirterek, bunun nedenini de bir anlamda kendisinin kültür derslerindeki pasif alıcı konumu ile ilişkilendirerek açıkladı. Diğer yandan bu öğrenci, kültür derslerinde derslik içerisinde pasif olmasına karşın, meslek derslerinde aktif olmasını bu derslerdeki bilgi birikimi ile açıkladı ve bir



anlamda kültür derslerindeki pasif rolünün, kültür derslerindeki “başarısızlığından” kaynaklandığını şu şekilde aktarmış oldu:

Kültüre girerken **fazla bir bilgin olmadığı için** sıkıcı geliyor, böyle bir şey bilmeyince sıkılıyon böyle. Hocalar zaten anlatmıyor. **Ama atölyeye girince, işi biliyon.** İş bildikten sonra, zaten yapmaya başladıktan sonra, zaman hemen geçiyor sevdiğin bir şey olduğu için. (Met\_ÖE3)

Öğrencilerin kültür dersleri olarak sınıflandırdıkları derslerin temel niteliğinin daha çok teoriye dayalı olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin kültür derslerine yönelik direnişlerinin bir anlamda teoriye yönelik bir direniş olduğu belirtilebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin işçilikle fazla ilişkilendirmedikleri kültür derslerini ikincilleştirmeleri, bu direnişin en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Kültür derslerinin öğrencilerin “zihinlerini açan” ya da “kültürünü” arttıran dersler olarak niteleyen bir diğer öğrencinin aşağıda aktarılan ifadeleri, öğrencilerin kültür derslerini “zihin” (kafa)-teori ve meslek derslerini de beden(kol)-pratik ya da “iş/çalışma” ile nasıl ilişkilendirdiklerinin iyi bir örneği olarak değerlendirilebilir:

Kültür dersleri, mesela yani, bizim kitap okumamız çok iyi yani, konuşmamızı bile değiştiriyor yani. **Beynimiz güçleniyor. Zihnimiz daha iyi açılıyor kitap okuduğumuzda. Kültür dersleri ne kadar çok görürsek, kültürümüz o kadar çok fazlalaşır. Meslek dersleri ne kadar çok görürsek, işimiz daha iyi olur yani...** Bizim okulda mesela kültür derslerinin artırılması lazım. Yani ama lise son olduğu için, kültür dersleri az. **Matematik falan kalktığı için, genelde zaten “meslek lisesinden çıkanlar, sınavlara falan girmeyi düşünmüyor direkt, iş hayatına atılıyor diyorlar. Onun için kaldırdılar”.** Mesela düz liselerde öyle değil. Sürekli yani üçer saat edebiyat dersi görüyorlar, dörder saat edebiyat, ondan sonra dil anlatım dersleri fazla üçer saat, her ders fazla yani matematik. (Met\_ÖE2)

Öğrencinin, kültür derslerini “zihin açıcı” ya da “kültürü fazlalaştırıcı” dersler olarak tanımlaması ve meslek derslerini de iş/çalışma ile ilişkilendirmesine yönelik ifadeleri, kapitalist toplumsal formasyon içerisindeki kafa ve kol emeği arasındaki toplumsal işbölümünün öğrencilerce meşru olarak görüldüğünü ve içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım, kapitalist toplumsal formasyon içerisinde ücretli çalışmanın zihinsel emeği gerektirmeyen ya da en azından dar uzmanlıklar çerçevesindeki bir zihinsel emeğe olanak tanıyan inşasına ilişkin değerlerin bu okul içerisindeki öğrencilerce de kabullenildiğini ortaya koymaktadır. Met\_ÖE2, metal bölümünde eğitim görmesine karşın bir anlamda metal bölümü mezunu olarak gireceği işlerde zihnini kullanmasına çok gerek olmadığını düşünerek, temel olarak işinin emek süreçleri içerisinde uygulayıcılıkla sınırlı olduğunun

farkında olduğunu ortaya koymuş oldu. Ancak bu farkındalık, öğrencinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, mevcut koşulların eleştirisine yönelik bir tutum yerine, mevcut koşulların yeniden üretimi ile sonuçlanmıştır. Nitekim devam eden ifadelerinde bu öğrenci, bir yandan kendisinin diğer yandan da sınıfındaki diğer öğrencilerin kültür derslerine yönelik direnişlerini ve dolayısıyla kafa ve kol emeği ayrımı bağlamında kendilerine biçilen, düşünmeyen, yalnızca uygulayan kol emekçisi rolünü nasıl yeniden ürettiklerini ortaya koymaktadır:

Atölye derslerini daha fazla seviyorum. **Ötekiler çok fazla iyi olmadığı için.** Yani onda çok fazla şeyimiz yok yani... **Ya temelimiz yok. Hoca sorduğunda bilmediğimiz için, yüzün kızarıyor. Arkadaşlarına rezil oluyorsun mesela.** Öyle yani. Meslek lisesinde en azından, şey **meslek derslerinde bilimiz olduğu için en azından bildiğimizi söylüyoruz. Bilmediğin şeyi söyleyemezsin... Hoca anlatmaya çalışıyor ama biz bilmediğimiz için hoca anlatıyor ama biz anlamıyoruz. Bilmiyoruz, temel yok.** Baştan anlatıyor. Anladıklarımızı söylüyoruz, anlamadığımızı işte bilmiyoruz... Yani öyle fazla ders işleme şeyimiz yok. Çünkü arkadaşlar son sen olduğu için gelmiyorlar. Hoca da işte sınıf beş, altı kişi oluyor, ders işlemiyor. Sınıf çok olduğunda da ders işlemiyor. Hoca işlemek istemiyor. **Ders işlemek istesek biz, hoca ders işler. Biz de istemiyoruz son sene olduğumuzdan.** (Met\_ÖE2)

Bu öğrenci, kültür derslerinin müfredat içerisindeki ağırlığının artırılmasını istemesine karşın, devam eden ifadelerinde bir anlamda teoriye olan “yetersizliğinin” kültür derslerine yönelik olumsuz tutumunun temelinde yatan neden olduğunu belirtti. Diğer yandan öğrencinin “ders işlemek istesek biz, hoca ders işler” şeklindeki ifadeleri ise, bir anlamda öğrencilerin dersin işlenilip işlenilmemesine bile karar verecek kadar derslik içi süreçleri kontrolleri altına aldığı bir göstergesi olarak okunabilir.

Okul içerisindeki öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bulgularla, öğrencilerin meslek ve kültür derslerine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin açık biçimde meslek derslerine “çalışma” ya da işçi rolleri bağlamında olumlu anlamlar yükledikleri görülebilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, tüm otoriterliklerine karşın meslek dersi öğretmenlerine uyumlu öğrenci rollerini sergilerken, çok daha “kibar” davranmalarına karşın, çalışma yaşamında kendilerine hiçbir katkı sağlamayacağını düşündükleri kültür dersi öğretmenlerine direniş sergilemektedirler.

Araştırmanın bu bulguları, Willis’in (1977) araştırmasındaki, işçi sınıfına mensup öğrencilerin teorik dersleri ya da teoriyi çalışma yaşantısında kendilerine bir katkı sunmayacak gereksiz şeyler olarak gördükleri ve

dolayısıyla teorik derslerde öğrenci direnişlerinin yoğun olarak yaşanabildiğine yönelik sonuçlarını desteklemektedir. Diğer yandan öğrencilerin meslek derslerini teori ile daha az ilişkilendirmeleri ve gelecekte kendileri için asıl değerli olacak bilgilerin meslek derslerinde verildiğine yönelik kavrayışları, Umüt Endüstri Meslek Lisesi'ndeki meslek derslerinde temel olarak uygulayıcılık rollerinin, bir başka ifadeyle işçi rollerinin aktarıldığını, aktarılan bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan ilgili çözümlenmelerde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, okul içerisindeki eğitim süreçlerinde, öğrencilerin temel olarak dersler ekseninde yürüttükleri görünür direnişlerin, öğrencilerin "kişilik problemleri"nden kaynaklı, ya da bireysel cezalandırmalar yolu ile yok edilebilecek "bireysel eylemler" olmadığı da ifade edilebilir. Öğrencilerin kültür derslerinde sergiledikleri direnişe yönelik tutumlarının, bireysel özelliklerden ziyade sınıfsal olduğu kadar kültürel bağlamlarının olup olmadığına yönelik bir yorum yapılabilmesi için, okulun kültürel habitusuna ilişkin çözümlenmelerin irdelenmesi anlamlı olacaktır. Bir sonraki başlıkta ilgili analizler sunulmuştur.

### **Öğrenci Direniş ve Kültürel Habitus: Bir Güç unsuru Olarak Uzakköylülük**

Araştırmada ulaşılan bulgular, öğrencilerin, eğitim süreçleri içerisinde kültür dersleri ve kültür dersleri öğretmenlerine yönelik direniş olarak ifade edilebilecek tutumlarının, temel olarak öğrencilerin gelecekteki sınıfsal konumlarına ilişkin düşüncelerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Diğer yandan araştırma bulguları, bu direnişin önemli ölçüde özellikle okulun içerisinde yer aldığı Uzakköy semtinin kültürel iklimi ve çoğunlukla bu semtte ikamet eden öğrencilerin kültürel profilleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okul içerisinde, özellikle kültür dersleri süresince kültür dersi öğretmenlerine gösterdikleri direnişin kültürel bağlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi adına, bu başlık altında öğrenci direnişinin kültürel bağlamlarına ilişkin çözümlenmeler sunulmuştur.

Öğrenci direniş ile okul kültürü arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için öğrencilere, arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğu ve okul içerisindeki bir günlerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik sorular yöneltildi. Diğer yandan özellikle öğrencilerin direniş içeren tutumları sonrasında, okul yöneticileri ile

bir biçimde ilişki kurabilecekleri düşüncesi ile onlara, okul içerisinde yöneticileri ile ilişkilerine yönelik sorular da yöneltildi. Öğrencilerin okul yöneticileri ve okul kurallarına yönelik görüş ve tutumlarının anlaşılabilmesi adına, soru formu aracılığı ile de kimi sorular yöneltildi. Çizelge 49'da ilgili bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 49. Öğrencilerin Okul Yöneticileri ve Okul Kuralları Hakkındaki Düşünceleri**

Değişken	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Yanıt Vermeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yöneticiler öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar.	23	24,2	50	52,6	20	21,1	2	2,1	95	100,0
Okulumdaki kurallar öğrencilerin haklarını korur.	20	21,1	45	47,3	27	28,4	3	3,2	95	100,0
Okulumdaki tüm kurallara uyarım.	36	37,9	52	54,7	5	5,3	2	2,1	95	100,0
Kendimi okulumda özgür hissediyorum	26	27,4	39	41,1	28	29,4	2	2,1	95	100,0

Çizelge 49 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğrencilere saygılı ve ilgili davrandıklarına ilişkin ifadeye katıldığını (%24,2) ve katılmadığını (%21,1) belirten öğrencilerin birbirlerine yakın düzeyde oldukları görülmüştür. Bu ifadeye “kısmen” katıldığını belirten öğrencilerin oranı ise %52,6’dır. Dolayısıyla öğrencilerin, yöneticilerin öğrencilere saygılı ve ilgili davranıp davranmadıklarına ilişkin olarak bu çizelgedeki bulgulardan yola çıkılarak herhangi bir yorumun yapılması güçtür. Diğer yandan öğrencilerin “Okulumdaki kurallar öğrencilerin haklarını korur” şeklinde kendilerine sunulan ifadeye ilişkin görüşleri irdelendiğinde, bu ifadeye katıldığını (%21,1) ve katılmadığını (%28,4) belirten öğrencilerin oranının yine birbirine yakın olmakla birlikte, okul kurallarının öğrencilerin haklarını korumadığını düşünen öğrencilerin, aksini düşünen öğrencilerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ancak bu ifadeye kısmen katıldığını belirten öğrencilerin oranı (%47,3) da yine daha fazla olmuştur. Okul kurallarının öğrencilerin haklarını korumadığını düşünen öğrencilerin, okul kurallarının öğrencilerin haklarını koruduğunu düşünen öğrencilerden daha fazla olmasına karşın, ilginç biçimde, okul kurallarının tamamına uyduğunu belirten öğrencilerin oranının (%37,9), belirgin biçimde bu kurallara uymadığını ifade eden öğrencilerin oranından (%5,3) daha fazla olması dikkat çekmektedir. Benzer biçimde kendini okulunda özgür hissettiğini belirten öğrencilerin oranı (%27,4) ile okulunda kendini özgür hissetmediğini belirten öğrencilerin oranının (%29,4)

da birbirine yakın olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla bu bulguların, öğrencilerin okul içerisinde direniş içeren tutumlarına ilişkin herhangi bir yorum yapılmasına izin vermediği ifade edilebilir.

Çizelge 49'da sunulan bulguların net bir yorum yapmaya izin vermemesi ya da kimi durumlarda birbiri ile çelişmesi, okul kurallarına ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarını soru formuna isimlerini yazmasalar bile yansıtmaktan çekinmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerde de, öğrencilerin çoğu okul kurallarına uyup uymadıklarına, ya da yöneticilerle ilişkilerine yönelik net cevaplar vermediler. Benzer biçimde öğrencilerin çoğu da, okul içerisinde geçirdikleri bir güne ya da arkadaşlık ilişkilerine yönelik genel geçer nitelikte, açıklayıcı olmaktan uzak yanıtlar verdiler. Her ne kadar öğrencilerin çoğunluğu ilgili sorulara, yoruma izin vermeyen nitelikte cevap vermiş olsalar da, öğrencilerin ilgili tutumları, onların direniş içeren pratiklerini sergilemekten hoşlanmadıkları ya da bir anlamda bu pratiklerini çok fazla görünür olmayan biçimlerde yapmayı tercih ettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Diğer yandan az sayıda da olsa kimi öğrencilerin yanıtları, öğrencilerin okul içerisinde sergiledikleri direnişe yönelik ipuçlarını verir niteliktedir. Bu aşamada ilgili çözümlenmelerin irdelenmesi anlamlı olacaktır. Öğrencilerin okul yöneticileri ile olan ilişkileri kendilerine sorulduğunda, öğrencilerin yarısından fazlası, yöneticilerle herhangi bir iletişimlerinin olmadığını ve dolayısıyla herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettiler. Yöneticilerle iletişim kurduklarını ifade eden öğrencilerden bir bölümü, yalnızca sağlık raporunun alınması, sınıf defterinin alınıp iade edilmesi vb. okul içerisindeki, rutin resmi prosedürler gereği yöneticilerle iletişim kurduklarını ifade ettiler. Diğer yandan yöneticilerle bir biçimde iletişim kurduğunu belirten öğrencilerin geriye kalan küçük bir bölümü ise, yaşadıkları çeşitli “disiplin sorunları” nedeniyle yöneticilerle iletişim kurmak durumunda kaldıklarını belirttiler. Bir anlamda öğrenciler, rutin resmi prosedürlerin dışında yöneticilerle öğrencilerin iletişim kurmasının, “disiplinle” ilgili bir soruna işaret ettiğini ima ettiler.

Çeşitli “disiplin sorunları” nedeni ile okul yöneticileri ile iletişim kurduğunu ifade eden ve bu sorunları açıklayan az sayıdaki öğrencilerin görüşleri irdelendiğinde, bu sorunların, okul içerisinde sigara içme, öğrenciler arasında ya da öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kavgalar olduğu

anlaşıldı. Dolayısıyla öğrencilerin yöneticilerle kurdukları ilişkilere ilişkin anlatıları, onların okul içerisinde arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler ile okul kurallarına uyup uymadıklarına ilişkin bilgiler olarak da irdelenebilir.

Okul içerisinde sigara içtiği gerekçesi ile yöneticilerle “iletişim” kurmak durumunda kaldığını ifade eden öğrencilerin anlatıları irdelendiğinde, öğrencilerin okul içerisinde sigara içme yönündeki pratiklerini aleni olarak yapmadıkları anlaşıldı. Örneğin elektrik/elektronik bölümünden bir öğrenci, öğrenci tuvaletinde sigara içerken bir öğretmeni tarafından görülmesi nedeniyle, okulun müdürü ile “iletişim” kurduğunu şu şekilde açıkladı:

***Tuvalette sigara içerken yakalandık...*** Geldi bir hocamız ben de hiç, o da yeni gelmiş. Hoca olduğunu da bilmiyorduk. Geldi falan, “gidecez” falan dedi. Gittik ben dedim “gidelim”. Müdürün yanına gittik. Kâğıt falan imzalattı bana. Müdür dedi “bir daha bir şey yapma” dedi ben de “tamam” dedim. (E1/E1o\_ÖE2)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bir okul günü içerisinde neler yaptıklarına ilişkin sorulara verilen yanıtlarda da, erkek öğrencilerin büyük bölümünün sigara içtikleri, bunun yanında alkol ve uyuşturucu kullanan öğrencilerin de var olduğu anlaşıldı. Gerek erkek öğrenciler, gerekse kız öğrenciler, zaten üç gün geldikleri okulda, teneffüslerin sınırlı süresi nedeniyle, okul içerisindeki deneyimlerinin genellikle derslere girmek ve teneffüslerde ihtiyaçlarını karşılamakla sınırlı olduğunu ifade ettiler. Diğer yandan öğrencilerin öğlen arasındaki zamanı nasıl değerlendirdiklerine ilişkin anlatıları, onların direnişe yönelik tutumları hakkında ilginç bilgiler verdi. Kız öğrenciler, okul içerisindeki gündelik deneyimleri içerisinde öğrencilerin yaptıkları sıradan şeyleri kendilerinin de yaptıklarını, öğlen aralarında da çoğunlukla okul içerisinde olduklarını ifade ettiler. Buna karşılık erkek öğrencilerin anlatıları, çoğunun sigara ve diğer yasaklı madde kullanımı olarak ifade edilebilecek pratiklerini daha çok öğlen aralarında okul dışında gerçekleştirdiklerini gösterdi. Erkek öğrencilerin anlatıları irdelendiğinde, onların öğlen aralarında okul içerisinde bulunmayı nadiren ve zorunlu olmaları halinde tercih ettikleri anlaşıldı. Erkek öğrencilerin büyük bölümünün, üzerlerinde öğretmen otoritesini hissetmeden sigara içmek, alkol kullanmak vb. pratikleri için öğlen yemeklerini okulun dışına çıkararak yemek gibi bir yol buldukları görüldü. Erkek öğrenciler, öğlen aralarını kendilerinin “park” ya da

“şelâle” olarak isimlendirdikleri, okulun hemen yakınında bulunan alanlarda geçirdiklerini ifade ettiler.

Örneğin makine bölümünden bir öğrenci, okul içerisindeki bir gününde derslikler dışında teneffüslerde ne yaptığını “kapı önünde dikiliyoz ya da tuvalete çıkıp sigara içiyoz” (Mak\_ÖE2), şeklinde açıkladı. Bu öğrenciye, öğlen aralarını nasıl geçirdi sorulduğunda “öğlen arasını hiç sevmiyorum ben. Nerde duracağını bilmiyon. Böyle, ayakta yolcu gibi oluyon. Ya kaçıp eve gidiyon ya da bir yere, mere gidiyon” ifadeleri üzerine, kendisine sorulan “hiç sosyal bir aktiviteniz yok mu öğlen aralarında” şeklindeki soruyu ise “yok. En baba sosyalimiz, gidip içki içiyoruz. Parkta markta. Zaman geçiriyoruz yani. O da olmazsa kaçıyoruz” şeklinde cevapladı. Görüşme içerisinde vücut geliştirmeye gittiğini ifade eden bu öğrenciye, alkol kullanmasının vücut geliştirme ile bağdaşmadığı ifade edildiğinde, nadiren alkol kullandığını belirtince, kendisine alkol kullandığına ilişkin ifadesi hatırlatıldığında ise, “içiyoz da, alkol pek kullanmıyom... Başka bir şey içiyom. Ya boş ver.” şeklinde yanıt verdi. Kendisine uyuşturucu mu içtiği sorulduğunda ise, “hııı” şeklindeki ifadesiyle uyuşturucu kullandığını onayladı.

Kendisinin öğlen aralarını “şelâlede” geçirdiğini ifade eden metal bölümü öğrencilerinden birisine, oranın nasıl bir yer olduğu ve neden oraya gittikleri sorulduğunda ise, “Şelâle... Şurada iki üç tane park var. Arkadaşlar, bazıları sigara içiyor, bazıları kötü uyuşturucu şeyi alıyorlar. İçiyorlar işte okul öğrencileri. Her okulda olduğu gibi burada da aynısı oluyor” (Met\_ÖE1) ifadelerini kullandı. Dolayısıyla öğrencilerin her ne kadar teneffüslerde okul içerisinde gizli olarak sigara içtikleri belirtilmişse de, bu pratiklerini okul içerisinde değil, okul dışında yapmayı yeğledikleri ifade edilebilir.

Okul içerisinde sigara içmenin dışında kimi öğrenciler de, okul içerisinde birbirleri ya da öğretmenleri ile yaşadıkları problemlerden dolayı yöneticilerle “iletişim” kurmak durumunda kaldıklarını ifade ettiler. Aşağıdaki aktarılan öğrenci ifadelerinden, öğrencilerin birbirleri arasında ya da öğretmenleri ile yaşadıkları problemlerin fiziksel şiddetin uygulanmasına varacak kadar büyük sorunlar olduğu görülebilir. Örneğin makine bölümünden bir diğer öğrenci, yöneticilerle hiçbir iletişiminin olmadığını “hiç isimlerini bile bilmem” (Mak\_ÖE1) şeklinde ifade etmesine karşın, içinde yer aldığı öğrenciler arası bir kavgadan dolayı disiplin kuruluna gittiğini ve bu vesile ile

yöneticilerle “iletişim” kurduğunu belirtti. Bu öğrenci, içerisinde yer aldığı kavganın nedenini temel olarak “kız meselesi” şeklinde açıklarken, kavga ettiği öğrencileri “Uzakköylüler” şeklinde betimleyerek, bir anlamda kavganın aynı zamanda Uzakköy semtinde oturan öğrencilerin etnisitesi ile ilgili olduğunu ima etti. Bu noktada, Uzakköy semtinin, genellikle Romanların yoğun olarak ikamet ettiği bir semt olduğu ifade edilmelidir:

Bizim bu sakallı var ya önde üç kişi oturuyorlar. Ortadaki. İşte onun yüzünden. Onun sevdiği bir kız mı ne varmış saçını mı ne okşamış? Okşamış. Buna bir daldılar orada. Dört, beş kişi tekme tokat. Tabii biz onu orada hemen içeri çektik. Anlamaya çalıştık olayı. Öteki ders gene geldiler. “Hadi konuşak, barışak” dedik biz. “Olay büyümesin” dedik. Yok, anlamadılar. Bizim boksör vardı, milli boksör. Ona kafayı vurdular. O da dayanamadı vurdu. Dört, beş kişiyi yığıdı yere. Biz iki, üç kişiydik zaten sınıfta, kimse girmede öyle kavga oldu. Onlarla aramızda bir gerilim var ama biz şey yapmıyoruz. İki haftamız kaldı, üç haftamız kaldı. Olayı büyütme istemiyoruz. Büyütsek, olay çok büyür yani, acayip büyür.

Diğer yandan alkol ve uyuşturucu kullandığını ifade eden Mak\_ÖE2 ise, bir öğretmeni ile derslik içerisinde yaşadığı tartışmadan ötürü disiplin kuruluna sevk edildiğini ve bu olay yüzünden yöneticilerle “iletişim” kurmak durumunda kaldığını açıkladı:

Mesela geçen hafta, XXX hoca var. Dayanamam hani kızmasına, şey yaparım yani. Koyar onun kızması. Ama başkası için “hayırdır la, o adam mı” derim. Mesela geçen hafta oldu. **Hocaya yanlışlıkla çüş dedim. O da bana “şerefsizlik yapma” dedi. İşte biz sürtüştük. Sonra beni yok yazmış ben sınıftayım... “Neden yok yazdın” dedim. “Canım istedi” dedi. “Canın istediye, benim de canım istedi” dedim kâğıdı aldım yırttım. Bir şey yapamadı zaten. Bir şey yapsa, ben de ona yapacam. Gücüm kuvvetim var...**

Elektrik/elektronik bölümü öğrencilerinden birisi ise, herhangi bir öğrenci ya da öğretmeni ile kavga etmenin ötesinde, doğrudan bir yönetici tarafından “yumruklanışı” vesilesi ile yöneticilerle ilişki kurduğunu ifade etti:

İdarecilerle evet geçen sene bir ilişkim oldu. Bu sene bu sene olmadı işte geçen yıllarda olmuştu. Ne tür bir ilişki? **Gene kaba davranma küfür şiddet bize uyguladıkları işte.** Valla ben şimdik hangi öğrenciye sorsanız benden kaynaklanmıyor der. Ben de diyorum benden kaynaklanmıyor diye. Benden kaynaklanmıyor neden benden kaynaklanmıyor? Şuna dayanarak... İsim vermeden anlatayım. Koridorda nöbetçiyim. Şahsın biri bağılıyor ve bana soruyor, ben bilmediğim halde ve “bilmiyorum” diyorum. Müdür. Geçti gitti zaten. İsim versem de bulunmaz. İşte orda bir iki yumruk falan yemiştım... Yumruk yemiştım evet. Ondan sonra ben tepki vermedim mi? Tabii ki haliyle bayağı bir tepki verdim... Ne yaptım, o bana vurdu ben ona bağırdım çağırdım. Üzerinde işte yaka vardı onu falan attım. Bilmiyorum dedim diye. Ondan sonra işte çenemde biraz şişkinlik falan oldu. Aileme gittim söyledim. Babam falan geldi konuştu. Babamla konuştu ama babamla konuştuğu gibi benimle konuşmadı. Benimle konuşsaydı belki anlaşırđık. Ama şöyle bir şey var, şimdik o insan geldi bana vurdu eğer ben ilerlerde bir yere gelirim o insana ben de başka türlü vururum. (E/Elo\_ÖE1)



Bu öğrencinin, “gene kaba davranma, küfür, şiddet bize uyguladıkları” şeklindeki sözleri, öğrencinin karşılaştığı fiziksel şiddetin sadece kendisine değil birçok öğrenciye uygulandığını göstermektedir. Diğer yandan bu öğrencinin okul içerisindeki en büyük otorite figürü olarak nitelendirilebilecek okul müdürünün kendisine uyguladığı fiziksel şiddete karşı koyduğuna ilişkin ifadeleri ilgi çekicidir. Bu ifadeler, öğrencinin okul otoritesinin uyguladığı fiziksel şiddete karşı direnişi olarak da nitelendirilebilir. Her ne kadar fiziksel şiddeti içeren bir durumda öğrencinin refleksif olarak tepki verebileceği düşünülebilirse de, öğrencinin öğretmeninin otoritesine gösterdiği direnişin, sadece bir refleks olmadığı, öğrencinin aşağıdaki ifadelerinden anlaşılabilir:

**Kapandı gitti. Açıkça söyleyeyim yolda gördüm önümü iliklemedim. Yolda gördüm kravatımı çıkarttım. O bana tavır aldı, ben de ona aynı şekilde tavır aldım, saygısızlığımı koydum. Saygısızlık yaptım. O davranıştan dolayı ben de bu şekilde davrandım. Gene olsa gene davranırım.** (El/Elo\_ÖE1)

Bu öğrenci, bir yandan okul müdürüyle ileride karşılaşması durumunda ona fiziksel saldırıda bulunacağını ifade ederek, öğrenciliği sonrasındaki direnişini nasıl gerçekleştireceğine ilişkin planlarını aktarırken, diğer yandan öğrenciliği sırasında kravatsız okulda bulunma, saygısızlık yapma vb. yollarla tavır aldığını/direndiğini ifade etti. Bu bağlamda özellikle eğitim öğretim süreçleri içerisinde öğrencilerin resmi giyinme biçimleri dışındaki giyinme biçimlerinin en önemli direniş biçimlerinden birisi olduğu ifade edilebilir.

Disiplin kuruluna gitme vesilesi ile yöneticileri ile iletişim kurmak durumunda kaldığını ifade eden bir diğer öğrenci ise, kendisine küfürlü konuştuğu ve laf attığı gerekçesi ile bir erkek öğrenciyi okuldan attırdığını ifade eden bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci oldu:

Sınıfımızda bir oğlan vardı. XXX diye. O çok, [duraksıyor] kötü ağızlıydı. Küfürlüydü. Çok değişik konuşurdu. Tamam, ben de öyle çok nadir küfür söylüyorum ama çok nadir beni duymayan şekilde söylerim. Ama o bütün hocalara neyin saygısızdı. Normal bayan öğretmenlere neyin çok değişik şeyler söylerdi. Normal burada psikolojik olarak bir arkadaşımız var ya buranın adını unuttum [rehberlik servisini kastediyor] Oraya gittik şikâyet ettik. Normal bir hafta geçti. Çocuk aynı hareketleri yapmaya başladı. Tek bizim sınıfta bir anket doldurdu ona ait. Ondan sonra erkekler korktuğundan hiçbir şey yapamadılar. İki kız, sadece iki kız onu okuldan attırdık biz. Biz attırdık. Çok sevinçliyim çok mutluyum öyle bir şey yaptığım için. (Bil\_ÖK3)

Öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve özellikle yöneticilerle ilişkilerine yönelik sınırlı düzeyde de olsa bilgiler sunan yukarıdaki anlatıları, onların okul içerisindeki direnişe yönelik tutumları hakkında kimi ipuçlarını vermektedir. Diğer yandan araştırmada öğrencilerin okul içerisindeki direnişe

yönelik tutumlarının kültürel arka planı hakkında detaylı bulgulara, öğretmenler ve okul müdürü ile yapılan görüşmelerde ulaşıldı.

Öğretmenlerin ve okul müdürünün öğrenci direnişine ilişkin görüşleri topluca incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının, aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun da içerisinde ikamet ettiği ve okulun içerisinde bulunduğu Uzakköy semtinin kültürel profilinin, öğrencilerin okul içerisindeki eğitim süreçlerine direnişlerine ilişkin tutumlarını beslediğini ifade ettikleri anlaşıldı. Öğretmenler, genel olarak okulun içerisinde yer aldığı Uzakköy semtinin okul kültürünü önemli ölçüde şekillendirdiği konusunda birbirine benzer görüşler ifade ettiler. Özellikle kültür dersi öğretmenleri, öğrencilerin ve okulun içerisinde yer aldığı semtin kültürel özelliklerinin, kendilerine direnişe yönelik tutumlar biçiminde yansıdığını anlattılar. Buna karşın meslek dersi öğretmenleri ise, her ne kadar öğrencilerin ve semtin kültürel kimliğine ilişkin olumsuz betimlemelerde bulunsalar da, bu durumun kendileri için herhangi olumsuz bir sonuç yaratmadığını ifade ettiler.

Okulun rehber öğretmeni, Uzakköy semtini “işsizliğin yoğun yaşandığı bir bölge. Aynı zamanda uyuşturucu trafiğinin yoğun yaşandığı bölge Ankara’da” şeklinde tarif etti. Rehber öğretmenin,

Şimdi okulun dışına çıktığı zaman [öğrencileri kastediyor], hemen sokak kültürünü hayatında egemen kılabilir. Bu okulun içerisinde biraz daha farklı ama elbette. Yani o duvar ayırmıyor bu iki kültürü birbirinden. O kültür, bir şekilde okulun içerisine sızabiliyor”

şeklindeki ifadeleri, Uzakköy semtinin kültürel dokusunun okul kültürü ile ilişkisini ortaya koyar niteliktedir. Özellikle erkek öğrencilerin, öğlen aralarında okul dışına çıktıklarına yönelik anlatıları bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir biçimde “sokak kültürü” ile sık sık temasa geçmek istedikleri ifade edilebilir.

Uzakköy semtinin kültürel dokusuna yönelik öğretmen anlatıları, bu kültürün temel olarak şiddete dayanan niteliğini ortaya koydu. Tarih dersi öğretmeni, aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun da ikamet ettiği, dolayısıyla bir anlamda öğrencilerin kültürel profilleri olarak da değerlendirilebilecek şekilde, Uzakköy semtinin kültürel özellikleri hakkında şunları anlattı:

Tabii ki aynı dili konuşmak diye bir şey vardır. Aynı dili konuşamıyorsunuz. Sizi anlamak istemiyorlar. Farklı bir dünyaları var yani. Çok farklı ya. Mesela bir sınıfta “ben elekçiyim hocam”. İşte “ben de kürdüm” hocam. **İşte “benim dayım**

**hapiste hocam” diye övünen tipler var. Bunu övünç meselesi olarak görüyorlar ve senin yaşadığın hiçbir şeye de, okuduğun okula da heves etmiyorlar. Yaşadığın kültüre de heves etmiyorlar. Çok farklı bir kültür.** (K\_Tarih\_K)

Bu öğretmenin ifadeleri, onun, öğrencilerin kültürel kimliğine ve aynı zamanda Uzakköy semtinin kültürel özelliklerine ne kadar yabancı olduğunu ortaya koymaktadır. Tıpkı tarih dersi öğretmeni gibi, İngilizce dersi öğretmeni de, Uzakköy semtinin şiddet ve suçla ilişkili kültürel kimliği hakkındaki görüşlerini aktarırken bu kültüre ne kadar yabancı olduğunu belirtti:

Hatta maddi yönden sıkıntısı olan öğrencilerin bazıları şöyle diyebiliyor. Ben Kızılay'ı dahi görmedim. Evimden okula okuldan eve gidebiliyorum anca diyenler bile var. O bakımdan evet etkileyebiliyor. Çevre olarak da etkileyebiliyor muhakkak. Ama bir Abidinpaşa Lisesi böyle değil. Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi böyle değil. **Burası konum itibari ile mahalle itibari ile farklı... Biraz yabancıyım.** Bazen bana geliyorlar. “Hocam” işte “onunla fazla ilgilenme. **Onun babası torbacı” diyorlar bana. “Torbacı nedir” diyorum? “Babası” işte “cepçi” diyorlar. “Cepçi nedir” diyorum? “Hocam işte, alır, çalar falan” diyorlar.** Ondan sonra, işte “o içkili geldi” falan diyorlar. “Çocuk sınıfa içkili geldi” diyorlar... **Tamamen ortama yabancıyım ben.** İlk defa geliyorum. Bu sene işte... **Biraz şiddete yöneltiyor onları. Kaba kuvvete yöneltiyor. Başaramadıkları şeylerde şiddet uygulamaya çalışıyorlar. O şekilde, o yolla geçinmeye çalışıyorlar.** Yani, mutluluğu efendilikte, çalışmakta aramıyorlar. Ben sık sık onu anlatmak zorunda kalıyorum. **Yani “insanlar” diyorum “çalışınca kazanınca daha mutlu olurlar. Efendi olunca mutlu olurlar”. Hatta bazen biraz daha aşırı gidiyorum. “İyiler daima kazanır diyorum”, ve karşı çıkıyorlar. “Bizler” diyorlar “kötünün de kazandığını gördük” diyorlar.** (K\_İngilizce\_E)

Yukarıdaki anlatılardan yola çıkılarak, Uzakköy semtinin suçun yoğun olarak yaşandığı bir semt olmasının yanında, öğrencilerin de özellikle şiddeti içeren bu kültüre büyük ölçüde sahip oldukları ve aynı zamanda şiddeti bir iletişim aracı ve biçimi olarak kullandıkları ifade edilebilir. Nitekim bir diğer kültür dersi öğretmenin,

**Çevre çok önemli. Yani bir Ulus’la buranın bulunduğu yer Uzakköy olarak geçiyor. Bu kadar büyük belirgin bir fark var yani. Aileler olsun, çocukların işte kültürel durumları olsun ekonomik...** Ben yaşadığım şeylerden deneyimlerimden bahsedeyim. **Yani sonuçta ben burada saygı görmedim.** Yani böyle kendi şahsım adına değil genel anlamda, çocukların bir kere kendilerine saygıları yok. Ailede çevrede gördükleri şeyleri yansıtıyorlar. Tabii ne kadar, ne ölçüde, onlardan ne beklenebilir, bu da sorgulanmalı. **Yani, farklı şekillerde kendilerini ifade etmeye çalıştıklarını gözlemledim. 19 Mayıs töreninde öğrenciler ellerinde poşet poşet yumurtalarla geliyorlar, işte tören sırasında o yumurtaları işte tören alanına, arabalara, öğretmenlere, nereye gelirse, rast gelirse fırlatıyorlar ve bunu zevkle yapıyorlar... O kadar farklı bir şekilde kendilerini ifade etme yöntemleri var ki, yani bu tarzda. Yani buna ne söylenilir... Tabii ben de şaşırıyorum. Çevrenin, ailenin ve kültürel anlamda bunlar çok çok aşırı derecede eksik olmasının sebebi dolayısıyla da bütün bunlar ortaya çıkıyor. Ve gerçekten ben geldiğime lanet ediyorum dedim yani ben bunu açıkça söyledim.** (K\_Matematik\_K)

şeklindeki ifadeleri de, kültür dersi öğretmenlerinin yabancıları oldukları, şiddetin bir iletişim aracı ve biçimi olarak kullanılabilirdiği bu semt kültürünün, okul içerisinde öğrencilerin kendilerine direniş gösterme biçiminde bir etki yarattığını ve öğretmenlerin bu durum karşısındaki çaresizliklerini ortaya koymaktadır. Bu anlamda, rehber öğretmenin ifadesi ile “okulun içerisine sızan” bu semt kültürünün, özellikle kültür derslerinde eğitim süreçlerini ele geçirdiği anlaşılmaktadır.

Şiddet kültürü karşısında özellikle kültür dersi öğretmenlerinin aciz kalmalarının bir nedeninin de, yine bu şiddet kültürüne zemin hazırlayan Uzakköy semti olduğu ifade edilebilir. Gerek kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin, gerekse rehber öğretmen ile okul müdürünün anlatıları, öğrencilerin, “Uzakköylü olma”yı, gerek okul içerisinde Uzakköylü olmayan öğrencilere gerekse öğretmenlere karşı bir güç/iktidar aracı olarak kullanabildiklerini ortaya koydu:

**...Yani hazır bir imaj var. Size güç sağlayan kudret sağlayan hazır bir imaj var.** Uzakköy. Burada doğmuşsunuz. Bu gücü elde etmek için ekstra bir çabaya gereksiniminiz yok. Kızılay'a giderseniz de, “ben Uzakköy'den geliyorum” dersiniz, herhalde önünüzden çekilir insanlar değil mi? **Yani çocuk bunu kullanıyor mutlaka.** Kullanıyordur yani. (Rehber Öğretmen)

**Ya şimdi Uzakköylü olmak bunlar için, bir güç unsuru olarak görüyor tamam mı?... Uzakköy'de olmasından dolayı, kendisini her bir şeyde farklıymış ki farklıdır hakikaten. Niye farklılar? İşte biraz önce anlattığımız hadiseler. Yani sosyo gelişmişliklerin az olması, işte parçalanmış aile çocuğu olmasının vermiş olduğu ezikliğin dışa yansımaları, saldırganlık ve benzeri şekillerde geliyor. Bu da onlar için, ne olmuş oluyor? Onlar için belki bir güç unsuru olmuyor mu bunun içerisinde? Mesela zaman zaman para istiyor. Bilmem ne. İşte “biz Uzakköylüyüz şöyle yaparız böyle yaparız” Ya bir kurum müdürünün tehdit edildiği bir ortamda veliler tarafından, öğrencilerin tehdit edilmemesi mümkün mü? Değil. Ama veli geliyor diyor ki “hocam sen disiplin noktasında işte çocuğuma ceza verirsen şu şurayı şu durağı biliyorsun değil mi” diyebiliyor. Biz de cenabı hakka sığınarak zaman zaman, inançlı olmamızın getirmiş olduğu şeyler, bunları şeye katma. Diyoruz “tamam”, gidiyoruz, oradan gidiyoruz. Buyur. Bu hoşumuza gidiyor mu? Gitmiyor yani mesela, ama inancımız bu noktada bizim işimizi doğru yapma noktasında şey yapıyor, körüklüyor. (Okul Müdürü)**

Gerek okulun rehber öğretmeni, gerekse okul müdürünün yukarıdaki ifadeleri, okul içerisinde özellikle kültür dersi öğretmenlerine yönelik sergilenen öğrenci direnişinin kültürel bağlamını ortaya koymaktadır. Bu kültürel bağlam, daha önce de ifade edildiği gibi, özellikle kültür dersi öğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde kimi durumlarda çaresiz kalmasına yol açabilmektedir. Bu okuldaki ilk yılını yaşayan felsefe dersi öğretmenin aşağıdaki ifadeleri,

Uzakköy semtinden de belirgin biçimde beslendiği ifade edilebilecek olan bu şiddet kültürü karşısında öğretmenlerin durumlarını göstermesi açısından ilgi çekicidir:

... Şimdi o evim oraya yakınken bazen yürüyordum böyle. **Yürürken de şey yapardım. Devamlı arkamı gözlerdim çocuklar saldırabilir diye. Öyle bir korku var. Okul içerisinde de böyle bir korku var. Çünkü hani birçok öğretmenin dövüldüğünü, oradaki birçok güvenlik görevlisinin dayak yediğini falan filan gördüm... Diyelim ki koridorda bir kavga çıktı. Hiçbir öğretmen müdahale etmez. Çünkü bilir. O da orada dayak yiyeceğini. Böyle bir yansıması var.** (K\_Felsefe\_E)

Yukarıdaki ifadeler, öğrencilerin özellikle kültür derslerinde belirgin biçimde ortaya koydukları direnişe yönelik tutumların, eğitim öğretim süreçlerini ele geçirecek düzeyde olduğunu da ortaya koymaktadır. Öğrenci direnişinin başarıya ulaştığının bir başka göstergesi ise, öğretmenlerin, öğrencilerin kullandığı şiddet diline teslim olmalarıdır. Öğretmen anlatıları, kültür dersi öğretmenlerinin, yabancıları oldukları bu kültür karşısındaki çaresizliklerini aşabilmek için, belirli bir süre sonra, benzer dili kullanmaya başladıklarını ortaya koymuştur. Örneğin rehber öğretmen "...Şimdi burada birçok yerden arkadaş geliyor. 'Ya bunları, bunlara bağırıp çağırmazsak, bunlar üzerinde baskı kurmazsak, bir türlü sınıfı yönetemiyoruz. Bu konuda başarısız oluyoruz'..." şeklindeki ifadeleriyle, kültür dersi öğretmenlerinin çoğunun, yaşadıkları çaresizliği aşabilmek için öğrencilerin kültürünü bir anlamda taklit ettiğini ortaya koydu. Nitekim yukarıda öğrencilerin şiddet kültüründen korktuğunu ve bu kültür karşısında çaresiz kaldığını dile getiren Felsefe dersi öğretmenin aşağıdaki ifadeleri, öğretmenlerin zamanla, karşısında çaresiz kaldıkları şiddet dilini öğrencilerle iletişim kurma, sınıf yönetimini sağlama ve böylelikle kendilerini bir anlamda koruma aracı olarak kullandıklarının iyi bir örneği olarak görülebilir:

...İlk gittiğimde bahsettim ya, biraz daha böyle işte, ders anlatayım falan filan. Biraz da böyle, "susun, konuşmayın, kimse konuşmasın, şu an 15 dakika bir ders dinleyin" veya sivri çocuklara biraz da böyle sert davranarak susturmak gibi bir eğilimim vardı ama olmuyordu bu. Ve ters tepiyordu. Ne bileyim işte "senin motorunun lastiğini patlatacağız, arabayı çizeceğiz" falan filan. Böyle tehditler ediyorlardı, açıktan yapıyorlardı bunu. **Daha sonra şeyi fark ettim. Bu dili değiştirdim ben. Son iki aydır bu dili değiştirdim mesela çocuğa küfrediyorum şeyde sınıfta, küfrettiğin zaman çocuk susuyor ve gülüyor... Ya böyle alışmış buna. Buna etmediğin zaman onun için ilgisi de önemli değil. Ama çocuğa işte hareket yaparsan mesela bugün seninle birlikte bir olay oldu. "Hocam motorun güzelmış, senin motorun filan olayım" dedi çocuk... Ben de şey dedim, "gel ol benim motorum" dedim. "Akşam benim motorum ol" dedim. Tamam, o çocuk artık benle iletişimini bu şekilde**

***konuşamaz. Böyle bir kültür var işte. Yani bunu zorluyor seni.***  
(K\_Felsefe\_E)

Benzer biçimde rehber öğretmen de, öğrencilerin şiddet kültürü karşısında ezilmemek için, aynı şiddet dilini kendisinin de kullandığını, ya da bu dili taklit ettiğini şu şekilde dile getirdi:

Yani çocuk ne yapıyor dedik ya sorunu şiddetle çözme... Fiziksel güç uygulayarak, eeee, ya ne diyelim, terör. Terör yaratıyor. Korku ile karşıdaki kişiyi sindirip istediği gibi onun karşısında davranabilme alanı açıyor kendisine. Öğretmen öğrenciyi disipline verdiğinde, öğrenci gelip tehdit edebiliyor öğretmeni. Bunu yanına koymam senin diyebiliyor... ***Ha ben de korkuyorum ama ben biraz daha işi çözmüş bir insanım burada. Biraz daha omuzlarımı dik tutarak yürüyorum. Biraz daha kalın bir ses tonu kullanarak. Biraz daha onların dilini kullanıyorum.***(Rehber öğretmen)

Meslek dersi öğretmenleri, öğrenci kültürüne ve Uzakköy semtinin kültürel özelliklerine ilişkin kültür dersi öğretmenleri ile benzer ifadeleri kullandılar:

Mesela bir tane öğrenciniz var. Burada çocuğa biz elimizden geldiği kadar iyi davranıyoruz. Geçen velisi geldi annesi. Dedi ki “hocam benim beyim” dedi, “bunu yani öyle bir döverdi ki yani bir tarafını kırmadan bırakmaz.” Ya dedik “niye çalışmıyor, niye bu kadar haşarılık yapıyor”. Dedi ki “bunun bir tarafını kırmadan bırakmaz” dedi. “Öyle döver, şöyle döver” dedi. Şimdi çocuğa biz, arkadaşları da bizde, çalışmıyor, biraz daha biz de çalışmayan öğrenciye daha fazla ilgileniyoruz, çünkü çalışsın bir şeyler yapmaya başlasın. ***Birazcık ilgi göstermeye başlayınca çocuk bunu yanlış alıyor ve tam tersine iyice şımarıklığa vuruyor. Yani, bu çevredeki öğrencilerin geneli bu şekilde. Aileden şiddet görüyor ya da çevresinden şiddet görüyor, öğretmeni ona hani insan muamelesi yaptığı zaman çocuk bunu yanlış alıyor... İşte bu da dediğim gibi, çocuğun yetişme kültüründen kaynaklanıyor. Genelde bu civarda aileden şiddet gördüğü için çocuk...*** (M\_Bil\_E)

Meslek dersi öğretmenleri her ne kadar okulun içerisinde yer aldığı semt ve öğrencilerin kültürel profillerine ilişkin kültür dersi öğretmenleri ile benzer ifadeleri kullansalar da, onlara bu kültürel profilin öğrencilerle iletişimini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine yönelik sorular yöneltildiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettikleri görüldü. Örneğin metal bölümü öğretmeni (M\_Met\_E) her ne kadar geçmişte semtten ve öğrencilerin kültürel özelliklerinden kaynaklanan kimi “risklerin” okul için bir problem olabildiğini ifade etse de, aşağıdaki açıklamalarında, kendisinin bir risklerden kaynaklı olarak yaşadığı herhangi bir olumsuzluktan hiç bahsetmedi. Diğer yandan bu öğretmen aşağıdaki açıklamalarıyla, semtin her ne kadar kendileri için bir problem olmasa da, geçmişte okul kültürü üzerinde etkilerinin olduğunu, ancak kentsel dönüşüm çerçevesinde Uzakköy

semtinin bir anlamda kültürel dönüşüme uğramasının da bir sonucu olarak, artık semtin okul üzerindeki etkisinin kalmadığını belirtti:

... **Çevrenin, çevrenin etkisi yok.** Şöylesine. **Eskiden var idi. Bura biraz kentsel dönüşüm alanı içinde. Bu meşhur Ankara'nın Uzakköy dedikleri, her tür olumsuzların yaşadığı şey vardı.** Bunların etkisi şöylesine var idi. Yani öğrenciler için yok. Zaten onlar okula gelmiyorlardı. **Ama okul önünde öğrencilerimizi rahatsız ediyorlardı. Öğrenciler üzerinde olumsuz, öğretmenler hatta çalışanlar üzerinde olumsuz bir baskısı vardı. İşte "Atatürk Endüstri Meslek, ha ora Uzakköy'e yakın Aktaş'a yakın. Ora işte çevresi böyle çevresi şöyle" dedikleri doğru ama okula içine yansıdığı bir şey yoktu çünkü onlar okula gelmiyordu zaten.** (M\_Met\_E)

Bilgisayar bölümü öğretmeninin (M\_Bil\_E) ifadeleri ise, kültür dersi öğretmenlerinin Uzakköy ve öğrenci kültürüne yabancılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunların, meslek dersi öğretmenlerince yaşanmamasının en büyük nedenlerinden birisinin, meslek dersi öğretmenlerinin bir anlamda öğrencilerin kültürüne yabancı olmamaları olduğunu ortaya koydu. Bu öğretmen, metal bölümü öğretmeninin aksine, Uzakköy semtinin kültürel özelliklerinin geçmişte olduğu kadar olmasa da hala varlığını sürdürdüğünü belirtti. Öğretmenin ifadelerindeki en ilgi çekici yanlardan birisi ise, Uzakköylü olmanın öğrencilerce bir güç unsuru olarak kullanıldığına yönelik sözleri oldu. Diğer yandan metal bölümü öğretmeni gibi o da, bu kültürel habitusun kendisi için bir sorun yaratmadığını vurgularken bunun nedenini ise, kendisinin de aynı kültürel özelliklere sahip olmasıyla ilişkilendirerek açıkladı:

Çocuğa bir şey söylüyorsun diyor ki çocuk, çocuğa "niye yapmıyorsun niye çalışmıyorsun" falan böyle bir çıkıştığın zaman çocuk hemen bunu terse alıyor. Sanki mahallede birbirine laf atmış gibi. Ulan çıkışta ben sana gösteririm. Çıkışta görüşürüz... **Bize tabii diyemiyorlar da, diyen öğretmeni duyuyoruz.** Mesela okulda da yaşanan olaylar oluyor. Kavgalar oluyor. Biz hiç denk gelmedim ama bu oluyor maalesef. **Niye? Çünkü çocuk, arkasında, "benim arkamda, diyelim şu abim var şu dayım bilmem neyim" diyor... Benim için sorun değil. Çünkü ben de hani Siteler' de doğup büyüdüğüm için pek bir sıkıntı yok.** (M\_Bil\_E)

Kendisinin Uzakköy semti ile benzer kültürel özelliklere sahip olduğunu ima ettiği Siteler'li olmasının, onu nasıl koruduğu yönünde bir soruyu ise, geçmişte stajyer öğretmen olarak bulunduğu Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde yaşadığı bir deneyimi üzerinden şu şekilde yanıtladı:

... Staj yaparken üniversitedeyken, staja geldik buraya. Üniversiteden buraya beş arkadaş geldik. Arkadaşlar dedi ki "biz derse girmeyiz" dediler. "Niye?" "E burası Uzakköy". Tabii o zamanlar Uzakköy daha fazla. Şimdi buraya TOKİ binalar yaptı. Buraları yıktı, millet dağıldı gitti. Ama o zaman burası hakikaten Uzakköy'dü. Denilen şey vardı. Arkadaşlar dedi ki "burası Uzakköy, biz derse girmeyiz"... **Dedim "olur mu? Derse geldik gireceğiz". "Biz" dedi, "girmeyiz" dedi. "Sen" dedi, "nasıl olsa Sitelerlisin. Sen buranın çevresini biliyorsun. Sen gir". Dedim "girmem, giriyorsak, hepimiz gireceğiz". Neyse, derse**

*girdik, arka tarafta bir laboratuvarda. Şimdi çocuk da hani stajyer öğrencisin ya, çocuk hemen zaten genel olarak şey söyleyeyim. İlk girdiğin zaman çocuk bir kez öğretmeni dener sınar... İki tane çocuk çıkıntılık yaptı. "Sen ne konuşuyorsun" falan gibisinden. Dedim ki. "Bakın çocuklar. Ben dedim "Siteler'de, şurada oturuyorum. Buyurun" dedim, "mahalleme de gelebilirsiniz". Öyle deyince, Siteler'de oturduğumu duyunca, çocuk hemen "hocam nerede oturuyorsun" falan? "Şurada oturuyorum" falan. Bu sefer ne yaptı? Altan almaya başladı. Dedi ki "yav bu da şeyden değil yani, muhallebi çocuğu değil. Bu da şey". Çocuk ne yapıyor? Önce bir çıkıntılık yapıyor Bakıyor ki gözü kesmiyor. Ondan sonra gardını düşürüyor. Şimdi EML'lerle, onu diyeceğim. Pek fazla disiplin sorunun yok. Çünkü çocuk da diyor ki "haa, bu hocanın da" diyor "bu yollarda şeyi var". (M\_Bil\_E)*

Bu ifadeler, bir anlamda öğrencilerin sınıfsal bağlamları da olan direnişsel tutumlarının, yalnızca onların sınıfsal konumları ile ilgili değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel kimliklerinin de direnişsel tutumların şekillenmesinde önemli bir rolü bulunduğu işaret etmektedir.

Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel profillerine yabancı olmamalarının en büyük nedenlerinden birisinin, onların da öğrencilerle benzer eğitim deneyimlerine sahip olmaları olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri irdelendiğinde, bilgisayar bölümü öğretmeni dışındaki meslek dersi öğretmenlerinin tamamının meslek lisesi mezunu olduğu, buna karşın kültür dersi öğretmenlerinin hiçbirisinin meslek lisesi mezunu olmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan meslek dersi öğretmenlerinin tamamı meslek liselerine öğretmen yetiştiren mesleki teknik eğitim fakültelerinden mezun olmuştur. Dolayısıyla meslek dersi öğretmenlerinin, Uzakköy semtinden olmasalar bile, benzer eğitim süreçlerini deneyimlemeleri nedeniyle öğrencilerin kültürel kimliklerine yabancı olmadıkları ifade edilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel habituslarına yabancı olmamalarının, olası öğrenci direnişi karşısında onları daha güçlü kıldığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri dolayımında sergiledikleri itaatkâr ya da direnişsel tutumlarına yönelik bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin gerek meslek dersi öğretmenlerine takındıkları itaatkâr tutumların gerekse kültür dersi öğretmenlerine ve kimi zaman okul idaresine karşı gösterdikleri direnişlerin, sonuçları itibari ile öğrencilerin işçileşme sürecinin bir parçasını oluşturduğu ifade edilebilir. Bir başka anlatımla, özellikle öğrencilerin kültür dersleri bağlamında eğitim süreçlerine yönelik direnişlerinin, onların yükseköğretime erişme olasılıklarını düşürdüğü oranda



meslek lisesinden mezun olduktan sonra emek süreçlerine dâhil olmalarını tetikleyici bir etki yaratabileceğinden söz edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin özellikle teoriyi daha fazla içerdiklerini düşündükleri kültür derslerine direnişlerinin, kendilerinin toplumsal koşullarının nedenlerine yönelik değil, sonuçlarına yönelik olduğu oranda, nedenlerin yeniden üretimine katkıda bulunduğunu ifade etmek de mümkündür. Nitekim Willis (1977), araştırmasında emek süreçleri içerisinde pratik kabiliyetin her zaman geçerli olan yegâne kabiliyet olduğunu, dolayısıyla teorinin kendilerine herhangi bir yararı olmayacağını düşünen işçi sınıfına mensup öğrencilerin teorik derslerde belirginleşen direnişlerinin sonuçları itibari ile egemen ideolojinin çıkarları için bir tehdit olmaktan ziyade, öğrencilerin kendilerine zarar verdiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan araştırmacı, bu sonuçta yalnızca egemen ideolojinin ya da egemenlerin değil, bizzat teoriyi kendileri için anlamsız gören ve fiziksel gücü yücelten eril işçi sınıfı kültürünün de etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulguların, Willis'in aynı konudaki araştırma bulgularını desteklediği belirtilebilir.

Araştırmada öğrencilerin özellikle kültür derslerine ve kültür dersi öğretmenlerine direndiklerine ilişkin bulgular, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin eğitim kurumları içerisinde sorunsuz biçimde gerçekleşeceği biçimindeki yaklaşımları büyük oranda yanlışlamaktadır. Her ne kadar öğrencilerin, kültür dersleri ve kültür dersi öğretmenlerine yönelik direnişleri, sonuçları itibari ile kendilerinin işçileştirilme sürecini kolaylaştırırsa da, özellikle öğrencilerin kültürel habituslarının onların eğitim süreçleri içerisindeki tepkilerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığına ilişkin yukarıda aktarılan bulgular, bir potansiyel olarak, yeniden üretim süreçlerinin sorunlarla karşılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan öğrencilerin kültürel habituslarından da kaynaklanan okul içerisindeki direnişlerinin, yeniden üretim süreçlerinin egemenlerce istenilen amaçlarına ulaşmamasının koşullarından birisinin de, öğrencilerin kültürel habituslarında eleştirel bir kültürel dönüşümün yaşanmasına bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede, eğitim süreçlerini yalnızca ekonomik altyapı bağlamında okuyup, bir anlamda eğitim süreçlerini ekonomik altyapıdaki ilişkilerin basitçe yansıdığı bir alan olarak gören yaklaşımların da sorunlu olduğu, araştırmanın yukarıda aktarılan bulgularına dayanılarak ifade edilebilir.

## Öğrenciyken İşçi Olmak: Staj Süreci ve İşçileşmek

Öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini ne kadar kabul ettiklerine ilişkin bir değerlendirme yapılabilmesi açısından, staj deneyimleri özel önem taşımaktadır. Çünkü her ne kadar öğrenciler özellikle meslek dersleri süresince bir anlamda itaatkâr işçi kimliğinin inşası için uygulanan süreçlere uyum gösterebilirler de, fiili olarak ücret almamaktadırlar ve dolayısıyla, işçilik sürecinin tam anlamı ile somutlanmasından söz edilemez. Diğer yandan işletmelerde beceri eğitimi dersi ya da bir başka ifadeyle stajları süresince öğrenciler, okulun fiziksel sınırları dışarısına çıkmakta, çoğu kez aşşalar da yasal olarak haftanın üç günü işyerlerinde, işçi-patron ilişkisi içerisine girmekte ve emekleri karşılığında da ücret almaktadırlar. Dolayısıyla her ne kadar stajları boyunca yasal olarak öğrenci olsalar da, stajda fiili olarak işçilik yapan/işçileşen öğrencilerin staj deneyimleri, onların okullarında kendilerine aktarılan işçi kimliğini fiiliyatta ne kadar uyguladıklarına ilişkin değerlendirme yapılması açısından özel önem taşımaktadır.

Soru formu aracılığıyla öğrencilere, stajın gerçekleştiği işletmelere ve staj deneyimlerine ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir. İlgili bulgular Çizelge 50'de sunulmuştur.

### Çizelge 50. Öğrencilerin Staj Süreçlerine İlişkin Kimi Görüşleri

İşletmede Beceri Eğitimine İlişkin Sorular	Sorulara Verilen Öğrenci Yanıtları									
	Evet		Kısmen		Hayır		Yanıt Vermeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İşletme eğitiminde çalışma güvenliğine ilişkin gerekli önlemlerin yeterli düzeyde alındığını düşünüyor musunuz?	36	37,9	32	33,7	26	27,4	1	1,1	95	100,0
Stajınızı yaptığınız işletmede size beceri eğitimi veriliyor mu?	43	45,3	32	33,7	19	20,0	1	1,1	95	100,0
Staj yaptığınız işyerinde bölümünüzle ilgili bir işin dışındaki işlerde (çaycılık, temizlik, getir götür işleri, telefonlara bakma, sekreterlik, angarya işler vb.) de çalıştırılıyor musunuz?	47	49,5	32	33,7	15	15,8	1	1,1	95	100,0
Staj yaptığınız işyerinde kendi becerilerinizi sergileyebilme olanağı bulduğunuzu düşünüyor musunuz?	31	32,6	39	41,1	22	23,2	3	3,2	95	100,0
Beceri eğitimi gördüğünüz işletmede mesleğinizin gerektirdiği çalışmaları yeterince yapabiliyor musunuz?	32	33,7	47	49,5	15	15,8	1	1,1	95	100,0
İşletmenizde beceri eğitiminiz boyunca siz veya bir arkadaşınız iş kazası geçirdi mi?	24	25,3	18	18,9	52	54,7	1	1,1	95	100,0
Staj yerinizde staj saatleriniz dışında da çalıştırılıyor musunuz?	32	33,7	17	17,9	45	47,4	1	1,1	95	100,0
Staj yerinizde size iyi davranılıyor mu?	52	54,7	30	31,6	12	12,6	1	1,1	95	100,0
Staj yaptığınız işletmede, mezuniyetten sonra çalışmayı ister misiniz?	32	33,7	22	23,2	40	42,1	1	1,1	95	100,0

Çizelge 50 incelendiğinde, öğrencilerin stajyer adı altında çalıştıkları işletmelerdeki güvenlik önlemlerinin yeterli düzeyde alınıp alınmadığına yönelik soruya birbirine yakın düzeylerde “Evet” (%37,9) ve “Kısmen” (%33,7) yanıtını verdikleri, buna karşın çalıştıkları işletmedeki çalışma güvenliğine ilişkin önlemlerin yeterli düzeyde olmadığını ifade eden öğrencilerin oranının ise %27,4 olduğu anlaşılmıştır. Her ne kadar ilgili soruya en yüksek yanıt oranı “Evet” seçeneğinde toplanmış olsa da, çalışanların çalışma güvenliği konusunda “kısmen” alınmış güvenlik önlemlerinin işçilerin çalışma güvenliği açısından sorun yaratabileceği belirtilebilir. Bu nedenle, öğrencilerin ilgili soruya “Kısmen ve “Hayır” şeklindeki yanıtlarının birlikte değerlendirilebilir. Öğrencilerin yanıtları bu açıdan değerlendirildiğinde, onların staj yaptıkları işletmelerde, çalışma güvenliği için alınan önlemlerin yetersiz olduğu, bir başka ifadeyle, öğrencilerin çoğunluğunun yeterli çalışma güvenliği olmayan işletmelerde çalıştıkları belirtilebilir. Nitekim “İşletmenizde beceri eğitiminiz boyunca, siz veya bir arkadaşınız iş kazası geçirdi mi?” şeklindeki soruya öğrencilerin %54,7’si “Hayır” yanıtını vermiş, buna karşın %25,4’ü, kendisinin veya bir arkadaşının iş kazası geçirdiğini ve %18,9’u da kendisinin ya da bir arkadaşının kısmen bir iş kazası geçirdiğini belirtmiştir (Çizelge 50). Bir başka deyişle, öğrencilerin toplamda yarısına yakını (%44,2), kısmen ya da tam olarak bir iş kazası yaşadığını ya da çalıştığı işletmede böyle bir iş kazası yaşandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de kimi öğrenciler, bizzat yaşadıkları iş kazalarından bahsettiler. Örneğin babası da bir işçi olan ve bir iş kazası sonucu yaşamını yitiren metal bölümünden bir öğrenci, stajda yaşadığı iş kazasını, “Bileğim kesildi bura [kesilen yeri gösteriyor]... Parça geldi makineden, fırlattı. Staj gününden hariçti. Cumartesi günü de çalışıyordum, aynı ücreti alıyordum” (Met\_ÖE1) şeklinde anlattı. Bu öğrencinin, yasal olarak hafta içinde üç gün çalışma zorunluluğu olmasına karşın, cumartesi günü de çalıştığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Daha dikkat çekici konu ise, öğrencinin yasal staj süresinden fazla çalıştığı halde fazladan bir ücret almadığını belirtmesi oldu.

“İşletmelerde beceri eğitimi” ismi ile endüstri meslek liseleri programlarında yer alan “ders”in adından da anlaşılabilir gibi öğrencilerin, stajları süresince, işletmelerde görevli ve yetkili bir personel tarafından beceri

eğitimi alması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin stajları süresince işletmelerde neler yaptıkları, staj uygulamasına ilişkin bir değerlendirme yapılması açısından önem taşımaktadır. “Stajınızı yaptığınız işletmede size beceri eğitimi veriliyor mu?” şeklindeki soruya, öğrencilerin %45,3’ü, stajda kendilerine beceri eğitimi verildiği şeklinde yanıt verirken, %33,7’si böyle bir eğitimi kısmen aldığını ve %20’si de bu eğitimi hiç almadığını belirtmiştir (Çizelge 50). Bir diğer anlatımla, öğrencilerin toplamda %53,7’si (%20+%33,7), stajları süresince beceri eğitiminin kendilerine verilmediğini ya da kısmen verildiğini belirtmiş oldu. Dolayısıyla, öğrencilerin çoğunluğunun, işletmelerde yeterli düzeyde beceri eğitimi almadıkları belirtilebilir.

Öğrencilerin stajları süresince yeterli düzeyde beceri eğitimi alamamasının yanında, kendi becerilerini sergileyebilme olanaklarına sahip olmadıkları, yine Çizelge 50’deki “Staj yaptığınız işyerinde kendi becerilerinizi sergileyebilme olanağı bulduğunuzu düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya ilişkin bulgular incelendiğinde anlaşılmıştır. Öğrencilerin yalnızca %32,6’sı stajları süresince kendi becerilerini yeterince sergileyebildiklerini belirtmiş, buna karşın öğrencilerin %41,1’i becerilerini kısmen sergileyebildiğini ifade ederken %23,2’si ise stajları boyunca becerilerini sergileyebilme olanağına sahip olmadığını belirtmiştir. İlgili bulgular birlikte ele alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun stajları boyunca mesleki becerilerini sergileyebilme olanağına sahip olamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin mesleki becerilerini sergileyebilme olanağına sahip olamamalarına ilişkin olarak çeşitli nedenler ileri sürülebilir. Örneğin öğrencilerin stajları boyunca kendi meslek alanlarında çalışmamaları ya da kendi meslek alanlarında çalışsalar bile, kendilerine yeterince sorumluluk verilmemesi olasıdır. Çizelge 50 incelendiğinde, öğrencilerin yalnızca %33,7’sinin, stajları süresince mesleklerinin gerektirdiği çalışmaları yaptıkları, buna karşın öğrencilerin büyük bölümünün ise mesleklerinin gerektirdiği çalışmaları ya kısmen (%49,5) ya da hiç yapmadığı (%15,8) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük bölümünün (%65,3) stajları süresince kendi mesleklerinin gerektirdiği çalışmaları tam anlamıyla yapamadıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin stajları süresince yeteri düzeyde beceri eğitimi almadıkları, mesleklerinin gerektirdiği çalışmaları yapmadıkları ve kaçınılmaz olarak kendi

mesleki becerilerini sergileyebilme olanaklarını bulamadıklarına yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin stajları süresince ne yaptıkları sorusuna yönelik akla gelebilecek bir diğer olasılık olan, angarya işler yapıp yapmadıkları sorusunun yanıtlanması daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin yalnızca %15,8'inin, stajları süresince yasal olarak yapmamaları gereken işleri yapmadıklarını ifade etmesine karşın, öğrencilerin geri kalan büyük bölümü (%83,2) ise yasal olarak kendi iş tanımları içerisinde yer almamasına karşın, farklı işleri stajları süresince yaptıklarını ifade etmişlerdir (Çizelge 50).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de, öğrencilerin tamamına yakını, stajları süresince “bulaşık yıkama”, “getir götür işleri yapma”, “telefonlara bakma”, “sekreterlik yapma” vb. angarya olarak ifade edilebilecek işleri yaptıklarını ifade ettiler. Diğer yandan ilgi çekici biçimde, öğrencilerin angarya iş yapma konusunda staj yerlerine göre kimi farklılıkların olduğu anlaşıldı. Kamuya bağlı işyerlerinde stajını yapan öğrencilerin çoğu, angarya iş yapmadığını ifade etti. Buna özel sektörde stajlarını yapan öğrencilerin tamamı, stajları süresince angarya iş yaptıklarını belirttiler.

Stajlarını kamuya bağlı işyerlerinde yapan öğrencilerin bir bölümü, kendilerinin staj süresince hiçbir iş yapmadığını ifade ettiler. Örneğin babasının çalıştığı işyeri olan Türk Telekom'da stajını yaptığını belirten bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci, stajında hangi mesleki çalışmalarını yaptığını ilişkin soruyu şöyle yanıtladı:

Ya orada pek fazla şey yapmıyorlar. Zaten babamın yanına gidiyorum ben Telekom'a. Pek fazla bir şey olmuyor ya. Orda da bir şey yaptırmıyorlar. Öyle oturuyoruz ders çalışıyoruz. İlk başta şebeke direktörlüğündeydim sonra AlpTv'ye geçtim. Şimdi oradayım... Çay içiyorum. (Bil\_ÖK1)

Diğer taraftan stajını Ziraat Bankası'nda yaptığını ifade eden bilgisayar bölümünden bir diğer kız öğrenci ise (Bil\_ÖK3), stajı süresince kendisine çay getir götür vb. hiçbir angarya işin yaptırılmadığını anlattı. Buna karşın bu öğrencinin aşağıda aktarılan ifadelerinden, aslında stajı süresince yaptığını ifade ettiği işlerin kendi mesleki alanı ile ilgili olmadığı ve bir anlamda angarya işler olarak da değerlendirilebilecek işler olduğu görüldü:

... Ziraat bankasında stajyerim ben. Alt taraf gişe bölümü, üst taraf kredi bölümü. Hepsini de biliyorum... Eee bir gün de kredi doldururum. Normal bilgisayar başında kredi doldurmam, ama normal kredi doldururken bütün her şeyi bilerek yaparım... Bilgisayar başında değil. Çünkü onlara gelemedim daha. Ondan

sonra normal gişe bölümünde de bilgisayar tarafında yapmam ama yine de ben doldururum. Bu tarafa geçtiğimde müşteri bilgisayarda ne yapıldığını görürüm yani öyle deyim. (Bil\_ÖK3)

Bu öğrenci, işletmedeki staj deneyimleri süresince birçok işi bir arada yaptığını ifade etti. Bir anlamda bu öğrencinin de staj deneyimi süresince iş tanımından kaynaklanan bir esneklik içerisinde çalıştığı ifade edilebilir.

Stajlarını özel işletmelerde yapan öğrencilerin, stajları süresince yaptıklarını ifade ettikleri angarya işler ise, yukarıda anlatısı aktarılan kız öğrencinin yaptığı işlerden çok daha farklıdır. Bu öğrenciler, stajları süresince “ayak işleri yapmak”, “tuvaletleri yıkamak” vb. de dâhil birçok angarya işin kendilerine yaptırıldığını ifade ettiler:

**İşte tuvalet oluyor.** “Mak\_ÖE2” diyor, “**çıkarkene tuvaleti yıka lavaboları yıka**” diyor. Hani sırayla oluyor, bir XXX yıkıyor, bir ben yıkıyorum. Mesela ben yıkıyorum, öbür hafta XXX yıkıyor. **Bulaşık oluyor, bulaşığı yıkıyorum. Postaneye gidip geliyorum. Faturayı yatırıyorum, giriyorum iş yapıyorum, kumlama yapıyorum, boyama yapıyorum, tornada çalışıyorum bazen. Gidiyorum testereleeri öğrenmeye çalışıyorum. Hani öğreniyom.** (Mak\_ÖE2)

Yok, şey yapıyorlar ya. **Bazıları ayak işlerine falan baktırıyorlar. Şunu getir şunu görür falan gibisinden... Şimdi koltuk yünleri falan oluyor bunların içine giriyoruz, bez falan dolduruyoruz arkadaşım.** (Ahşap\_ÖK4)

Özel sektörde çalışan ve stajları süresince angarya işlerde de çalıştırıldıklarını ifade eden öğrencilerin anlatıları, kimi öğrencilerin işletmelerde angarya işleri yapmalarını “doğal” olarak kavradıklarını, hatta kimi zaman bu öğrencilerin angarya işleri zorla değil, gönüllü olarak yaptıklarını ortaya koydu. Diğer yandan kimi öğrenciler ise, aslında yasal olarak yapmaları zorunlu olmayan, ancak kendilerinin yaptıkları bu işleri zorunluluktan dolayı yaptıklarını ifade ettiler. Aşağıda, stajları süresince angarya işleri, kendilerinin isteyerek yaptıklarını ifade eden kimi öğrenci ifadeleri aktarılmıştır:

Getir götür?... **Ben veriyorum onlar istemiyorlar.** Mesela diyorum “ya çay içermişiniz?” Onlar işte “Ei/Elo\_ÖE3 çay getir, Ei/Elo\_ÖE3 su getir, Ei/Elo\_ÖE3 şunu getir, emir kipleri kullanmıyorlar”... **Sevdiğim için...** Onlara ben saygı duyuyorum mesela bir açıdan. Onlarda yardımcı oluyorlar bana. (Ei/Elo\_ÖE3)

Tabii canım. **Çay yap diyen olmadı ama kendi sorumluluğumuzu biliyorduk. Patron içeri girdiği zaman, elbette çay ihtiyacı olacak. Biz kendimiz götürüp veriyorduk.** Birimiz vermezsek, birimiz veriyorduk. **Kimse bize “şunu getir, bunu götür” demez. Herkes işini bilir...** (Ei/Elo\_ÖE1)

Yukarıda aktarılan öğrenci anlatılarında özellikle Ei/Elo\_ÖE3’ün bir anlamda işyeri sahiplerine hizmet etmeyi “kendi sorumlulukları” arasında gördüğüne ilişkin ifadelerinden yola çıkılarak, kimi öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini içselleştirdikleri ve fiili olarak uyguladıkları yorumu yapılabilir. Diğer yandan

kimi öğrenciler ise, kendilerine yaptırılan angarya işlerin kendi “sorumlulukları olmadığı” bilincinde olmalarına karşın, bu tür uygulamalara karşı çıkacak güçlerinin olmaması nedeniyle bir anlamda “boyun eğdikleri”ni ifade ettiler:

Angarya iş yaptırıyorlar. Bulaşık yıka, işte yerleri temizle, çay demle, şunu yap, bunu yap, işte git bakkala şunu al, bunu al... **Ben öğrenciyim diyorum da, adamlarla anlaşmak zorundasın.** Anlaşmazsan çık git çalışma diyor. ... **Elim mahkûm. Mecbursun yani. Ya oradan çıksan, başka bir yere gitsen, daha kötü olursa, o zaman daha kötü yani.** (Met\_ÖE2)

O işte stajyer eleman olduğundan dolayı işte o işi çok yükleniyorlar bize. Koltuk kaldır, kanepesini kaldır, makineyi kaldır, ağır işleri veriyorlar hep. Kumaş getir, ne bilim, profil taşı, tek başına yani. Uğraştırıyorlar. **Köle gibi kullanıyorlar adamlar.** Stajyer eleman, yani bizim bilgimiz onlardan da fazla yani. O iş adına bilgimiz fazla ama bizi öyle görmüyorlar. Stajyer eleman olarak gördükleri için. (Met\_ÖE1)

Öğrencilerin stajları süresince emek süreçlerindeki esnekliği, iş tanımlarındaki esnekliğin yanı sıra, çalışma sürelerindeki esneklik kapsamında da deneyimledikleri yine Çizelge 50’de sunulan “Staj yerinizde staj saatleriniz dışında da çalıştırılıyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgulardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %33,7’si bu soruya “Evet”, %17,9’u ise “Kısmen” şeklinde yanıt vermişlerdir. Bir başka anlatımla öğrencilerin üçte birine yakını, stajları süresince yasal çalışma sürelerinden daha fazla çalıştırıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de, öğrencilerin çoğunun staj yaptıkları işyerlerinde, yasal iş saatleri dışında, hatta tanımlı iş günleri haricinde fazladan çalıştırıldıkları anlaşıldı. Öğrenci anlatıları, kamuya ait işletmelerde stajyerlik yapan öğrencilerle özel sektörde stajyerlik yapan öğrenciler arasında da bu kapsamda belirgin farklılıklar olduğunu gösterdi. Öğrenci anlatılarından, kamuya ait işyerlerinde yasal staj sürelerinin dışına çıkılmadığı, buna karşın özel sektörde stajyerlik yapan öğrencilerin tamamının yasal sürelerin dışında işyerlerinde çalıştırıldıkları, ayrıca fazladan çalıştırıldıkları bu süreler için öğrencilerin çok azının ek ücret alabildiği anlaşıldı.

Stajını özel sektörde yapan makine bölümünden bir öğrenci, stajdaki çalışma sürelerine ilişkin olarak şunları anlattı:

Sekiz buçukta işbaşı. Altı’da paydos. Yedi filan çıktığımız. Temizlik yapıyoruz... Oldu mesai yaptığım oldu... Sekiz buçuk. Cumartesileri mesela şey, bir buçukta paydos. Üçte dörde kadar çalıştığımız oldu. Altıya adar mesela çalıştığımız oldu arife günü. (Mak\_ÖE2)

Bu öğrenciye fazladan çalıştırıldığı süreler için ek bir ücret alıp almadığı sorulduğunda ise,

***Verdiler de, yani emeğinin karşılığı değil. Stajyersin ya hani, adam seni “işe yaramaz olarak buna işi öğretiyoruz parayı ne yapacak”. Mecbursun ama. Kurallar var işte.*** Hani her kural değil de bir iki tane kurala uymak zorunda kalıyor insan. Yapmazsan olmuyor

şeklindeki ifadeleriyle, bir anlamda emeğinin karşılığını alamadığını ve ucuz emek gücü olarak emeğinin sömürüldüğünün farkında olduğunu belirtti. Ancak onun emek süreçlerindeki bu sömürü mekanizmasına karşı koyamadığı da yine yukarıdaki ifadelerinden anlaşılabilir. Daha önce aktarılan ifadelerinden bu öğrencinin okul içerisinde sigara içmek, öğretmeni ile kavga etmek vb. direnişleri sergileyen bir öğrenci olduğu hatırlandığında, okul içerisinde eğitim süreçlerine direniş sergileyen öğrencilerin, okulda sergiledikleri direnişe yönelik tutumları stajları süresince sergileyemedikleri ifade edilebilir. Ayrıca bu kapsamda, staj uygulamasının öğrencilerin disipline edilerek itaatkâr işçiler haline getirilmesine yönelik okul içerisindeki süreçleri daha katı bir biçimde uyguladığı yorumu yapılabilir. Diğer yandan, kimi meslek dersi öğretmenlerinin, okulun öğrencilerin itaatkâr işçiler haline getirilmesi kapsamındaki sınırlılıklarının stajların yapıldığı işletmelerde olmadığına yönelik daha önce aktarılan ifadeleri de bu yorumu destekler niteliktedir.

Yasal olmadığı halde fazladan çalıştığı sürelerin ücretini aldığını ifade eden diğer bir öğrenci ise, ne kadar süre ile çalıştığını ve bu çalışması karşılığında kendisine ne kadar ücret verildiğini şu şekilde açıkladı:

Sabah sekiz, akşam beş buçuk... Mesai sekize kadar. Cumartesi günü de çalışıyorum. Cumartesi günü, sekizden bire kadar çalıştın mı bir yevmiye oluyor. Birden den beş buçuğa çift yevmiye kadar, çift yevmiye oluyor. Yani bir günde aldığının iki katını alıyoruz yani. Toplam işte mesaiye kalmasam, akşam sekize, cumartesi günüyle birlikte 360 falan alıyorum. (Mak\_ÖE3)

Haftanın dört günü çalışan birisinin aylık 360 TL ücret alması, emek sömürsünün en iyi örneklerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bir anlamda stajyer öğrenci adı altında öğrencilerin birçoğu, mesai ücreti aldıklarını ifade etseler bile, emek sömürsüne tabi olmaktadır. Diğer yandan kimi öğrencilerin anlatıları, onların, emek sömürsü sürecinde yukarıda ifadeleri aktarılan öğrenciler kadar “şanslı” olamadıklarını ortaya koydu. Örneğin bir öğrenci, stajdaki çalışmasının karşılığı olarak 300 TL aldığını, fazladan çalıştığı süreler için ek bir ücreti ise alamadığını,



Akşam yediye kadar çalışıyoruz. Yediye kadar. Yani staj limitinden fazla çalışıyoruz... Parası da aynı oluyor, staj limiti de aynı oluyor... 300 alıyorum. Fazladan mesai yapıyoruz... Yok vermiyorlar. **İstersen sabaha kadar çalışsan yine vermiyorlar** (Met\_ÖE1)

ifadeleriyle açıkladı. Elektrik/elektronik bölümü öğrencilerinden birisi ise, hafta sonu da çalışmak suretiyle haftada toplam beş gün çalıştığını şu şekilde belirtti:

8.45'de işbaşı yapıyoruz. Sabah 7:30 da kalkıyorum. Sekizi 10 geçe otobüse biniyorum. 8.45 de şirkette oluyorum, cihazlar geliyor. Cihazları yapıyoruz. Önce yazın başladığım için şimdi artık daha kolay gittiğim zaman direkt yapıyorum. Akşam 7'de çıkıyorum. Hafta sonu da... (El/Elo\_ÖE4)

Bu öğrenciye, haftada beş gün çalışması karşılığında ne kadar ücret aldığı sorulduğunda ise, "60, haftada 60" ifadeleriyle aylık 240 TL ücret aldığını belirtti. Kendisine bu ücretin az olup olmadığı sorulduğunda "az" yanıtını vermesine karşın, devamında bir süre duraksadıktan sonra "diğer işletmeler de öyle olduğu için. Pek fazla şansın yok" şeklindeki ifadeleriyle, aslında içerisinde yer aldığı emek süreçlerindeki eşitsizliklerin kısmen de olsa farkında olmasına karşın, bu eşitsizliklerin tüm emek gücü piyasalarında egemen olduğunu ve bu duruma karşı koyacak bir gücü kendisinde bulamadığını belirtmiş oldu.

Metal bölümünden bir öğrenci (Met\_ÖE2) ise, aşağıdaki ifadelerinde görülebileceği gibi, stajyeri olduğu işyerinin öğlen yemek yemeleri için çalışanlarına mola süresi bile tanımadığını bu nedenle öğlen yemeklerini yarım saat içerisinde yemek zorunda olduklarını anlattı. Yukarıda anlatılan aktarılan diğer öğrenciler gibi o da, birçok defa mesaiye kaldığını, fazladan çalıştığı sürelerin "karşılığı"nı ise, ancak kendisinin işletme sahipleriyle tartışarak alabildiğini belirtti. Her ne kadar fazladan çalıştığı süreler için işyeri sahiplerine karşı hakkını aramış olsa da aşağıda aktarılan anlatıları, bu öğrencinin de birçok öğrenci gibi emek süreçleri içerisindeki eşitsizlik ilişkilerine boyun eğmek zorunda olduğunu düşündüğünü göstermektedir:

Sabah sekiz buçukta işe başlıyoruz. Öğlen paydosumuz yok. Akşam altıda bırakıyoruz. Öğlen paydosumuz yok. Ara paydosumuz da yok. Sabah sadece işe başladığımızda 15-20 dakika çay molası var... Öğlen paydosunda yemek yiyoruz. Paydos yok ama. Sadece yemek yiyoruz... **Dinlenme falan yok**. Bir saat, bir buçuk saat yok... Oturuyoruz, yarım saat içinde yemeği yiyoruz... Mesaiye kaldığım oldu. **Birkaç kere patron vermedi mesaiyi. Dedim "bundan sonra vermezsen mesaiyi ben çalışmam" dedim**. Birkaç kere daha öyle oldu. Dedim "böyle böyle çalıştık" dedim. "Mesailerini aldım onların... **Bazen o gün gece on ikiye kadar kaldık**, bir gün üç saat kaldık altıdan sonra... **Hafta sonuna geliyor ama zor olsa da mecburuz yani. Patron "çalışacan" diyor. "Bu işi yetiştiremezsen..." Ya mecbur değilim ama "işten çık git o zaman"**

*diyor. “Çalışma” diyor. Yani ben de anlamamazlık yapmamak için, uyuyom kurallarına onların yani.*

Yukarıdaki ifadeler, aslında birçok öğrencinin de içerisinde bulunduğu bir ikilemi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin birçoğu, stajları süresince gerek angarya işleri yapmama, gerekse yasal sürelerin dışında çalışmama haklarının olduğunu bilmesine karşın, bu haklarını kullanmaları durumunda işten kovulacaklarını ve dolayısıyla aslında kâğıt üzerinde yazılı haklarının pratikte bir anlamı olmadığını okullarında ve stajlarında öğrenmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler, staj yaptıkları işyerlerindeki eşitsizliklerin, sadece bu işletmelerde yaşanan lokal bir sorun değil, emek gücü piyasalarının genel bir özelliği olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler, bu eşitsizlikleri meşru görmeseler bile değiştirilemez olarak kabul etme eğilimine girerek eşitsizliklere boyun eğmektedirler. Öğrencilerin ilgili tutumlarında meslek lisesinde aldıkları eğitimin önemli bir payının olduğu açıktır. Nitekim meslek dersi öğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde, öğrencilere sürekli olarak işyerlerinin okul gibi olmadığı, dolayısıyla işyerlerindeki verili ilişki biçimlerine itaat etmeleri yönünde telkinlerde buldukları ve eğitim süreçleri içerisinde öğrencileri itaatkâr işçiler haline getirmeye yönelik uygulamaları hatırlandığında, öğrencilerin söz konusu algı ve tutumlarının önemli ölçüde eğitim süreçlerinin bir sonucu olduğu belirtilebilir.

Soru formu aracılığı öğrencilere, staj yaptıkları işletmelerde kendilerine sağlanan ekonomik katkıların neler olduğu, stajları süresince aldıkları ücrete yönelik düşünceleri ve işletmelerin neden stajyer kabul ettiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. İlgili sorulara ilişkin bulgular Çizelge 51 ve Çizelge 52’de sunulmuştur.

#### **Çizelge 51. Öğrencilerin Stajyerlikleri Süresince İşletmelerin Kendilerine Sundukları Ekonomik Katkılara İlişkin Görüşleri**

<b>İşletmenin Öğrenciye Sağladığı Ekonomik Katkı Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yol ücretlerimi veriyor.	27	23,3
Staj süresince ücret veriyor.	79	68,1
Hiçbir katkıda bulunmuyor.	4	3,4
Diğer	6	5,2
<b>Toplam</b>	<b>116</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 51 incelendiğinde, yasal olarak öğrencilerin tamamının staj ücreti alması gerekirken, bu ücreti alamayan öğrencilerin bile var olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğrenciler, stajları süresince ücret aldıklarını ifade

eden seçeneği yalnızca %68,1 oranında işaretlemişlerdir. Ayrıca staj süresince işletmeler tarafından öğrencilere hiçbir ekonomik katkının sağlanmadığına yönelik seçeneğin az (%3,4) da olsa işaretlenmiş olması, oldukça dikkat çekicidir.

Özellikle özel işletmelerde staj yapan öğrenciler olmak üzere öğrencilerin büyük bölümünün stajları süresince fazladan çalıştıklarına yönelik görüşmelerdeki anlatılarından da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin emek süreçlerindeki eşitsizlikleri kavrayışlarına ilişkin yorum yapılabilmesi açısından aldıkları ücretin niceliğinden çok, öğrencilerin bu ücreti emeklerinin karşılığı olarak algılayıp algılamadıkları sorusunun yanıtlanması önem taşımaktadır. İlgili bulgular, Çizelge 52’de sunulmuştur.

**Çizelge 52. Öğrencilerin İşletmelerde Aldıkları Ücretlere Yönelik Düşünceleri**

	f	%
Verdiğim emeğin karşılığını aldığımı düşünüyorum.	36	37,9
Verdiğim emekten fazlasını aldığımı düşünüyorum.	8	8,4
Verdiğim emeğin karşılığından daha az ücret aldığımı düşünüyorum.	47	49,5
Diğer	2	2,1
Yanıt vermeyen	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 52 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakınının (%49,5), her ne kadar oldukça düşük ücretlerle, çoğu zaman yasal saatlerin ve hatta günlerin dışında fiili olarak çalışsalar da, stajlarında aldıkları ücreti emeklerinin karşılığından daha az olduğunu düşündükleri görülebilir. Bir başka anlatımla öğrencilerin yarısına yakını, kendi emeklerinin karşılığını almadıklarını düşündükleri halde işletmelerde çalışmaya devam etmektedirler. Öğrencilerin ilgili sorunun seçenekleri arasında en fazla (%49,5) “verdiğim emeğimin karşılığından daha az ücret aldığımı düşünüyorum” şeklindeki seçeneği işaretlemeleri bu bağlamda anlamlıdır. Ancak öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümünün (%37,9), işletmelerde aldığı ücreti, emeklerinin karşılığı olarak düşündüğünü ifade etmesi ve bunun yanı sıra öğrencilerin %8,4’ünün de aldıkları ücretin, emeklerinin karşılığından daha fazla olduğunu belirtmeleri, öğrencilerin diğer yarısına yakınının ucuz emek gücü olarak çalışmalarını bir sömürü olarak adlandırmadıklarının bir belirtisi olarak yorumlanabilir.

Staj süreci ile ilgili olmasa da, öğrencilerin emekçilerin aldıkları ücretlere yönelik düşüncelerini şekillendirmesi muhtemel bir diğer sürecin de

döner sermaye uygulamaları olduğu belirtilebilir. Öğrenciler, döner sermaye uygulamalarında da emek sömürüsü sürecinin birer parçasıdır ve dolayısıyla stajlarının öncesinde, döner sermaye uygulamaları süresince bu emek sömürüsü meşrulaştırılmaktadır. Çizelge 53’de, öğrencilerin meslek liselerindeki döner sermaye uygulamalarında alınan ücretlerin emeklerinin karşılığı olup olmadığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

### Çizelge 53. Öğrencilerin Döner Sermaye Uygulamasına İlişkin Kimi Görüşleri

İfade	f	%
Döner sermaye uygulamalarında öğrenciler emeklerinin karşılığını alıyorlar.	21	22,1
Döner sermaye uygulamalarında öğrenciler emeklerinin karşılığını kısmen alıyorlar.	30	31,5
Döner sermaye uygulamalarında öğrenciler emeklerinin karşılığını alamıyorlar.	43	45,3
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 53’den de görülebileceği üzere, öğrencilerin çoğunluğu (%45,3), meslek liselerindeki döner sermaye uygulamalarında öğrencilere verilen ücretlerin, öğrencilerin emeklerinin karşılığında daha az olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin döner sermaye ve staj süresince alınan ücretlere ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında ise, staj süresince alınan ücretlerle döner sermaye uygulamaları kapsamında aldıkları ücretlerin, emeklerinin karşılığı olmadığını düşünen öğrenci oranlarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Araştırmada öğrencilerin döner sermaye uygulamalarına ilişkin soru formunun dışında görüşmelerde onlara bir soru yöneltilmemiştir. Bunun nedeni ise, okulda döner sermaye uygulamalarının ne zaman yapıldığının bilinmemesi ve bu uygulamanın tüm bölümlerde olmamasıdır.

Öğrencilerin yarısına yakınının stajları süresince işletmelerde emeklerinin karşılığı olan ücretleri alamadıklarına ilişkin düşünceleri, öğrencilerin işletmelerin neden stajyer kabul ettiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesini anlamlı kılmaktadır. İlgili bulgular Çizelge 54’de sunulmuştur.

### Çizelge 54. İşletmelerin Stajyer Kabul Etmesinin Gerekçelerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Değişken	f	%
Az maliyetle işçi çalıştırmak için	50	52,6
Kendisine eleman yetiştirmek için	17	17,9
Öğrencilere iş öğretmek için	18	18,9
Diğer	9	9,5
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 54’de sunulan bulgulardan yola çıkılarak, öğrencilerin çoğunluğunun (%52,6) işletmelerin ucuz maliyetle emek gücü kullanabilme amacıyla stajyer öğrenci kabul ettiğini düşündüğü belirtilebilir. Diğer yandan öğrencilerin toplamda üçte birine yakını (%36,8), işletmelerin kendisine eleman yetiştirmek (%17,9), ya da öğrencilere iş öğretmek için (%18,9) stajyer kabul ettiklerini düşünmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin %9,5’i ilgili soruya yönelik seçenekler arasından “Diğer” seçeneğini işaretlemiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen ve ilgili görüşünü soru formuna yazılı olarak aktaran öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise, onların, işletmelerin stajyer öğrenci kabul etmesinin nedenleri olarak “toplum için”, “öğrencilere yardım etmek için”, “tanıdık olduğu için” “gelecek nesil için” vb. ifadelerini yazdıkları görülmüştür. Dolayısıyla, “diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin büyük bölümü de, işletme sahiplerinin bir anlamda kendi çıkarları için değil, öğrenciler ve topluma katkı sunmak için stajyer öğrenci kabul ettiğini düşünmektedirler. Her ne kadar öğrencilerin çoğunluğu, işletmelerin/işletme sahiplerinin, düşük maliyetlerle işçi çalıştırmak için öğrenci kabul ettiğini düşünse de, öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümünün, staj uygulamasının bir anlamda öğrencilere ve topluma faydalı bir uygulama olduğunu düşünmeleri dikkat çekicidir.

Öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin yukarıda aktarılan bulgulardan da anlaşılacağı üzere, özellikle stajlarını özel işletmelerde yapan öğrenciler olmak üzere, öğrencilerin büyük bölümü, staj yaptıkları işletmelerdeki, çalışma koşulları, iş tanımı ve çalışma süreleri açısından, emek sömürsünü azamileştirmeyi amaçlayan esnek emek süreçlerine tabi olmak zorunda bırakılmışlardır.

Esnek emek süreçlerinden kaynaklanan bu olumsuzlukların yanı sıra, öğrencilerin stajları süresince gündelik pratiklerinde kendilerine nasıl davranıldığı, bir başka ifadeyle, işletmelerdeki diğer çalışanlar ve işyeri sahipleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu sorusu, öğrencilerin staj deneyimlerinin anlaşılması açısından değer taşımaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası (%54,7), işletmelerde kendilerine iyi davranıldığını ifade etmişlerdir (Çizelge 50). Bununla birlikte stajlarında kendilerine, kısmen iyi davranıldığını (%31,7) ya da iyi davranılmadığını (%12,6) ifade eden öğrencilerin oranı azımsanmayacak (toplamda %43,9) düzeydedir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerden de, özellikle özel sektörde stajyerlik yapan

öğrencilerin büyük bölümüne işyerlerinde iyi muamele edilmediği, buna karşın kamuya bağlı işyerlerinde stajyerlik yapan öğrencilerin ise bu açıdan herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmıştır.

Görüşmelerde, öğrencilerin stajyerlikleri süresince işyerlerinde karşılaştıklarını ifade ettikleri kötü muamelelerin sözel şiddetten fiziksel şiddete kadar varabildiği, ayrıca angarya işlerde çalıştırma ve işten kovma yönündeki tehditlerin de birer baskı unsuru olarak kullanılabilirdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin bir öğrencinin aşağıda aktarılan anlatısı, öğrencilerin işletmelerde küfür ve şiddetle karşılaştıklarını gösterdi:

Mesela ilk girdiğim zaman bana dedi ki “şşt gel” dedi. “Şşşt” dedi “gel” dedi. Adımı bildiği halde “şşşt gel” dedi. Baktım şöyle suratına adımı söylesin diye. Adımı söylemedi “la gelsene” dedi ondan sonra... İşyerinden bir tane çırak, oranın kadrolu elemanı. Benden bir yaş büyük. **İtti beni küfür etti. Bam, bam girdim ben buna. Ondan sonra, gitti patrona şikâyet etti dayağı yiyince.** (Mak\_ÖE2)

Kimi öğrenci anlatıları ise, sözel ve fiziksel şiddetin yanında, işyerlerinde öğrencilere angarya iş yaptırma biçimindeki uygulamaların da, öğrencilere yönelik keyfi ve kötü muameleler olarak değerlendirilebileceğini ortaya koydu:

Ya mesela torna bölümüne indim. Ne bileyim? **Ustayla bazen şey olduğumuz oluyor, yani kötü olduğumuz oluyordu. Mesela inadına o da bana saat sekizde matkapla sadece testereyi sekizden 12, öğle paydosu, 12 buçuğa kadar bana sadece matkapla testereyi temizletti. Çok sebepsiz yerlerini bile temizletti. Yani o tür, bağırımlar çağırımlar. Fazla saygılı da davrandıkları söylenemez yani. Ne bileyim, azar yeme, kızmaları.**(Mak\_ÖE3)

Aşağıda aktarılan öğrenci anlatısı, öğrencilerin patronlarıyla herhangi bir anlaşmazlık yaşamaları durumunda, doğrudan “işten kovulmakla” tehdit edilmelerinin de, öğrencilere stajları süresince bir baskı ve şiddet unsuru olarak kullanılabilirdiğini gösterdi:

... **Yani patronla kavga ettik. İşte “niye mesai vermiyorsun” falan diye.** Oldu yani birkaç kere... Ya kavgada ne oldu? Ben bir gün işe gelmedim. **Dedim “mesai vermezsen ben çalışmam” dedim. İşte bir ara aramız bozuldu.** Ondan yani. **Gidiş gelişim, beni alıyorlardı sabah, akşam da bırakıyorlardı. Evim şurda zaten. Yola bırakıyorlardı. İşte patronla o gün kavga ettim, bir gün işe gitmedim. O gün de işte yetiştireceği işler vardı. Hastaydım gitmedim işe. “İşe niye gelmedin” dedi. “Hastayım” dedim. “Yalan söyleme” dedi. “Ne yalan söylicem hastayım gelelicem ben” dedim. Dedi “gelmen lazım “ dedi. “İş yetiştirecez biz” felan dedi. Dedi Bundan sonra işe gelme” dedi. “İyi tamam ben de gelmiyorum” dedim. Gittim çarşamba günü. “Niye gelmedin?” dedi. “Hastaydım” dedim. Bir şey demedi.** Yani şimdiye kadar nerdeyse geçen yaz tatilinden beri çalışıyorum orda, bizim tanıdık. Bir arkadaş buldu bize orayı. Yani hiç gitmemelik yapmadım. Hiç. Bir kere gitmedim işte, o da bir iki hafta önce oldu. (Met\_ÖE2)

Daha önce, işletmede iş kazası geçirdiğine ilişkin ifadeleri aktarılmış olan Met\_ÖE1'in aşağıda sunulan ifadeleri ise, öğrencilerin işletmelerde karşılaştıkları kötü muamelelerin yalnızca tehditle sınırlı kalmadığı ve tehditin içeriğinin somutlaşabildiğini ortaya koydu:

***İş kazası geldi başıma.*** Bileğim kesildi bura [kesilen yeri gösteriyor]... Parça geldi makineden, fırlattı. Staj gününden hariçti. Cumartesi günü de çalışıyordum, aynı ücreti alıyordum. İşte makine gelince, baktım, buradan “devlet sigortası var” diyorlar. Biz onu araştırdık, öyle bir sigorta yok. “Okuldan yatıyor gözüküyor, yatmıyor” diyorlar, sigorta primi, SSK. Yatmıyormuş. “Aktif değil” diyor. “Aktifleştiremez” diyoz, “gene yapmıyo” dedim. Okula geldim. Geldim “nasıl yatmıyor? Hani 325” diyor. Oraya gittim, “yeniden yatmıyor” diyor. Sigortamı başlatacaktım, ben kendime ait sigortamı. Öyle olunca buraya geldim. Bura, bir iki gün sonra bu kaza gelince başıma, işyerindeki patron dedi “Hadi” dedi “seni polikliniğe götürüyüm”. “E poliklinikte ne yapacam?... Nasıl olacak?” dedim. Sigorta yok. ***Orada da cumartesi günü çalıştığımız için. İş kazası olarak geçiyor. Kendi korktu.*** Hastaneye gittim. Hastanede kolumu yaptırdım. ***Adamlar bir arayıp sormadı. “Neyin var, neyin yok” diye. Adam ondan sonra işten çıkartıyor, öyle iş kazası gelince başına... Evet. İş kazası başına geldi diye, “ben bunla anlaşıyamıyom” deyip çıkarttı.***

Bu anlatı, öğrencilerin stajyer adı altında ucuz işgücü olarak çalıştırılmalarının dışında, ne kadar kötü muamelelerle karşılaşabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yeterli güvenlik önlemlerinin alınmadığı çalışma koşullarında, yasal sürelerin dışındaki günlerde ve fazladan çalıştırılırlarken, karşılaştıkları bir iş kazası anında işverenler, yasal olmayan uygulamalarından dolayı ceza almamak için öğrencileri rahatlıkla “anlaşamamazlık” gibi basit ve yapay bir gerekçeyle “işten”/stajyerlikten çıkartabilmektedirler. Bu durum, emek gücü piyasalarında işçi haklarının gasp edilmesi sürecinin, eğitim süreçleri içerisinde nasıl yeniden üretilebildiğinin iyi bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğrencilerin doğrudan işverenlerle kişisel bir problemleri olmasa bile, işverenlerin dayattığı olumsuz çalışma koşullarının ve çalışanların sosyal haklarını gasp etmeye yönelik olumsuz tutumlarının da, öğrencilere yapılan olumsuz muameleler kapsamında düşünülebileceği belirtilmelidir.

Yukarda aktarılan öğrenci anlatıları, Çizelge 50’de, öğrencilerin stajları süresince işyerlerinde kendilerine nasıl davranıldığına ilişkin sunulan bulgulara ilişkin yeni bir yorum yapma olanağı tanımaktadır. Hatırlanacağı üzere, öğrencilerin yarısından fazlası (%54,7), stajlarında kendilerine iyi davranıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan görüşmelerdeki öğrenci anlatıları ise, özellikle öğrencilerin birçoğunun işletmelerde birçok olumsuzlukla karşılaştığını ortaya koymuştur. Görüşmelerdeki öğrenci anlatıları ile öğrencilerin soru formunda ilgili kapsamdaki düşünceleri

arasındaki bu tezatlığın nedenlerinden birisinin, öğrencilerin çalışma süreleri ve iş tanımına bağlı esneklikleri, ya da işletmelerde yeterli güvenlik önlemlerinin alınmamasını, işletme sahiplerinin kötü muamelesi olarak değerlendirmemelerinin olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin çalışan haklarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamalarının, onların aslında kendi haklarının işletmelerde gasp edilmesini bir sorun olarak algılamamalarına ve dolayısıyla doğal ya da meşru görmelerine yol açması olasıdır.

Staj süreçlerinde, işletmelerde öğrencilere yönelik işveren tutumlarına ilişkin olarak değerlendirilmesi gereken bir diğer konu ise, öğrencilere işçi gibi mi, yoksa öğrenci gibi mi davranıldığıyla ilişkilidir. Her ne kadar yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak özellikle kamuya ait olmayan özel işletmelerde stajyerlik yapan öğrencilere açık biçimde öğrenci gibi değil, bir işçi gibi davranıldığı anlaşılabilirse da, öğrencilerin bu durumu nasıl değerlendirdiklerinin anlaşılabilmesi için ilgili soru formu aracılığıyla öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin ilgili konudaki görüşleri Çizelge 55’de sunulmuştur.

#### **Çizelge 55. Öğrencilerin Staj Yaptıkları İşletmelerde Kendilerine Nasıl Davranıldığına İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir öğrenci olarak	19	20,0
Bir çalışan (işçi/kalfa/çırak) olarak	69	72,6
Diğer	7	7,4
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 55’den de görülebileceği gibi, öğrencilerin dörtte üçüne yakını (%72,6), işletmelerde kendilerine bir çalışan (işçi/kalfa/çırak) olarak muamelede bulunduğunu belirtti. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğrencilerin, özellikle meslek dersleri süresince öğrencilikle bağlarının kesilerek işçileştirilmesine yönelik girişimlerin, staj süreçlerinde büyük ölçüde amacına ulaştığı ve öğrencilerin işçileştirildikleri ifade edilebilir.

Yasal olarak meslek dersi öğretmenleri, “koordinatör öğretmen” adı altında haftada bir defa öğrencileri işyerlerinde kontrol ederek, onları olumsuz çalışma koşullarına karşı korumakla görevlidirler. Ancak, öğrencilerin, stajlarındaki çalışma koşullarına ve işyerlerindeki ilişkilerine ilişkin olumsuz deneyimlerine yönelik sunulan bulgular, staj süreçlerinin denetlenip



denetlenmediğine ilişkin bir soruyu akla getirmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 56'da sunulmuştur.

**Çizelge 56. Koordinatör Öğretmenlerin İşletmeleri Denetleme Sıklığına İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Denetleme Sıklığı	f	%
Haftada bir defa	6	6,3
İki haftada bir defa	15	15,8
Üç haftada bir defa	10	10,5
Ayda bir defa	52	54,7
Hiç denetlenmedim.	11	11,6
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 56'dan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin yalnızca %6,4'ü öğretmenlerinin işletmeleri yasal olarak denetleme sıklığı olan haftada bir defa denetlediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %11,6'sı ise, öğretmenlerin kendilerini ve işyerlerini kontrol etmek için staj yapılan işletmeye hiç gelmediğini ifade etmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, meslek dersi öğretmenlerinin büyük bölümünün, koordinatör öğretmenlikten kaynaklanan yasal sorumluluklarını yerine getirmedikleri açık biçimde ifade edilebilir. Meslek dersi öğretmenlerinin yasal sorumluluklarını yerine getirmeyerek, işyerlerini denetlememelerinin, öğrencilerin işletmelerde karşılaştıkları sorunların varlıklarını devam ettirmesinde büyük payı olduğu belirtilebilir. Ayrıca, meslek dersi öğretmenlerinin işletmeleri yeteri kadar kontrol etmemeleri, emek süreçleri içerisinde, işçilerin her türlü hak gaspına karşı yasal denetim süreçlerinin uygulanmamasının, eğitim süreçleri içerisinde yeniden üretiminin bir örneği olarak da ele alınabilir. Diğer yandan ilgi çekici biçimde, öğrencilerin işletmelere gelen koordinatör öğretmenlerinin büyük oranda kendilerinin nitelikli bir eğitim almaları için gerekenleri yaptığını düşündüğü anlaşılmıştır. İlgili bulgular Çizelge 57'de sunulmuştur.

**Çizelge 57. Koordinatör Öğretmenlerin Yaptığı İşletme Denetimine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%
Koordinatör öğretmenim, işletmede nitelikli bir eğitim almam için gerekenleri yapıyor	46	41,1
Koordinatör öğretmenim, işletmenin benim haklarımı ihlâl etmesine engel oluyor	27	24,1
Koordinatör öğretmenim işletmeyi değil sadece beni denetliyor	27	24,1
Diğer	12	10,7
<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 57 incelendiğinde, öğrencilerin ilgili sorunun seçeneklerine yönelik işaretlemelerinin %41,1'inin meslek dersi öğretmenlerinin işletmelerde kendilerinin nitelikli bir eğitim almaları için gerekenleri yaptığı ve %24,1'inin de, meslek dersi öğretmenlerinin işletmelerin öğrencilerin haklarını ihlâl etmesine engel olduklarına yönelik seçenekler olduğu görülebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ilgili seçeneklere yönelik işaretlemelerinin toplamda %65,2'sinin, öğretmenlerinin stajları süresince kendilerinin haklarını koruduğuna yönelik seçenekler olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilgili sorunun seçenekleri arasında "Diğer" seçeneğine ilişkin işaretlemeleri ise, toplam işaretlemelerin %10,7'sini oluşturmaktadır. Diğer seçeneğini işaretleyen ve ilgili seçenekte görüşlerini yazılı olarak ifade eden öğrencilerin açıklamaları irdelendiğinde ise, "hiç gelmiyor", "denetlemedi veya ben bilmiyom denetlediyse", "çay içip gidiyor", "bir kere geldiği için bir şey diyemiyorum" şeklinde açıklamalarla karşılaşıldı. Dolayısıyla "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin, öğretmenlerinin işletmelere çok nadir geldiği için kendi haklarını koruyup korumadıklarına ilişkin bir görüş belirtmedikleri ifade edilebilir.

Daha önce sunulan Çizelge 56'da, öğrencilerin %6,4 gibi küçük bir bölümünün, öğretmenlerinin işletmeleri haftada bir denetlediğine ilişkin görüş belirttiklerine ilişkin bulgu hatırlandığında, Çizelge 57'deki bulgularla, Çizelge 56'daki bulguların birbirlerini desteklemediği anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla, Çizelge 56'daki bulgular, öğrencilerin çok küçük bir bölümünün, öğretmenlerinin işletmeleri yasal sıklıkta denetlediğini düşündüğünü ortaya koyarken, Çizelge 57'de aktarılan bulgular ise öğrencilerin çoğunluğunun, öğretmenlerinin stajları süresince kendilerinin haklarını koruduğunu düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerinin koordinatör öğretmen olarak işletmelerde kendi haklarını koruduklarına ilişkin bulgular, staj sürecine yönelik daha önce ulaşılan bulgularla da çelişmektedir. Zira birçok öğrencinin stajları süresince gerekli güvenlik önlemlerinin alınmadığı, iş kazaları yaşadıkları, yasal olmayan sürelerde ve kendileriyle ilgili olmayan angarya işlerde çalıştıklarına ilişkin bulgular hatırlanıldığında, öğretmenlerin, öğrencilerin yasal haklarını korumadıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın öğrencilerin, stajları süresince öğretmenlerinin kendilerinin haklarını koruduğunu düşünmeleri, bu yönde görüş belirten öğrencilerin "nitelikli eğitim" ya da "hak" kavramlarına ilişkin

sorunlu kavrayışlarından kaynaklanmış olabilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin staj yerlerindeki çalışma koşullarına ilişkin düşüncelerinden ve meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin görüşlerinden de anlaşılabilir gibi, öğrencilerin birçoğu stajları süresince haklarını bilse bile, hak ihlallerinin doğal ve değiştirilemez olduğunu düşündükleri için verili koşullara yönelik herhangi bir itiraz geliştirememektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin doğal olduğunu düşündükleri bu olumsuzluklara öğretmenlerinin çok nadir de olsa denetimlerinde tepki göstermesi ve öğretmenlerin de bu tepkilere müdahale etmesinin beklenilemeyeceği ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerinin koordinatör öğretmen olarak yasal sorumluluklarının ne olduğunu bilmemelerinin de bu çelişkinin bir diğer nedeni olduğu ileri sürülebilir. Diğer yandan hatırlanacağı gibi meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin daha önce aktarılan anlatıları da, onların birçoğunun öğrencilerin olumsuz koşullarda çalıştıklarını bilmelerine karşın bu olumsuzlukların giderilmesi noktasında herhangi bir girişimde bulunmadıklarını göstermişti. Zira hatırlanacağı üzere meslek dersi öğretmenlerinin çoğunluğu, emek süreçlerini sermayedar penceresinden anlamlandırılan ve dolayısıyla emek süreçleri içerisindeki asimetrik güç ilişkilerini doğal ve meşru gören kavrayışları nedeniyle, staj süreçlerini, öğrencilerin bu asimetrik güç ilişkilerine itaat etmeleri gereken bir süreç olarak anlamlandırmaktadırlar. Nitekim meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerinin çalışma koşulları açısından çok daha avantajlı olduğu halde, kamuya ait işyerlerinde staj yapmalarını istememelerine yönelik daha önceden aktarılan anlatıları da bu yorumu desteklemektedir.

Öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin son olarak incelenmesi gereken konu ise, öğrencilerin meslek lisesinden mezun olduktan sonra staj yaptıkları işyerlerinde de çalışmayı düşünüp düşünmedikleridir. Çizelge 50'de sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin, %42,1'inin bu konuda olumsuz görüşe sahip oldukları, diğer yandan %33,7'sinin ise mezuniyet sonrasında staj yaptıkları işyerlerinde çalışmayı istedikleri görülebilir. Bu bulgular, iki açıdan yorumlanabilir. Öncelikle kamuya ait yerlerde staj yapan öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra bu işyerlerinde çalışmayı isteyen öğrenciler olması muhtemeldir. Diğer yandan staj yaptıkları işyerlerinde mezuniyet sonrasında çalışma isteğinde bulunan öğrenciler arasında özel sektörde çalışan

öğrencilerin olma olasılığından da bahsedilebilir. Staj süresince yaşadıkları tüm olumsuz deneyimlere karşın mezun olduktan sonra hala ilgili işyerlerinde çalışmayı istediğini ifade eden öğrencilerin, sadece kendi çalıştıkları işyerlerinde değil, tüm işyerlerinde benzer olumsuz koşullar olduğunu düşünen ya da yaşadıkları olumsuz deneyimleri doğal, meşru ve sıradan olarak, bir başka deyişle olumsuzluk olarak görmeyen öğrenciler olması muhtemeldir.

Öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular topluca değerlendirildiğinde, öncelikle staj uygulamasının öğrencilerin işçileştirilme sürecinin en önemli bileşenlerinden birisini oluşturduğu ifade edilebilir. Bir anlamda yasal olarak öğrenci sıfatını taşıyan “öğrenciler”, stajları boyunca “işçi”lik yapmaktadırlar. Öğrencilerin işletmelerde stajyer adı altındaki işçilik deneyimleri, onların her türlü denetimden yoksun, emekçilerle sermayedarlar arasındaki asimetrik güç ilişkileri içerisindeki tabi oluş hallerini içermektedir. Bu bağlamda öğrenciler, emek süreçlerinde özellikle çalışma saatlerinin dışında çalıştırılarak zamansal esneklik ve yasal iş tanımları dışında çalıştırılarak görev tanımına ilişkin esneklikleri fiili olarak deneyimlemektedirler. Bu açıdan öğrencilerin staj deneyimleri, emek sömürüsüne dayalı bir sürecin deneyimlenmesi olarak da adlandırılabilir. Dolayısıyla özellikle kamuya bağlı işletmelerde değil de özel işletmelerde stajlarını yapan öğrenciler, okullarında inşa edilmeye çalışılan itaatkâr işçi kimliğini, eğitim süreçleri içerisinde gözükmese de, eğitim süreci olarak nitelendirilemeyecek staj süreçlerinde yaşamakta, bir başka ifadeyle işçileşmektedirler. Öğrencilerin stajları süresince işçilik pratiklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular ise, öğrencilerin çoğunluğunun emek süreçlerindeki asimetrik güç ilişkilerini değiştiremez bir gerçek olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğrencilerin bu yöndeki algıları, okul içerisinde inşa edilmeye çalışılan işçi kimliği ile uyumluluk göstermektedir. Bir başka anlatımla öğrenciler, okullarında aldıkları eğitimin de etkisiyle, stajları dolayımında içerisinde girdikleri emek süreçlerinde işçiler ve sermayedarlar arasındaki ilişkileri kavrayamamakta, dolayısı ile emek süreçleri içerisindeki asimetrik güç ilişkilerini doğal ve meşru olarak gördükleri için bu süreçleri içselleştirmekte ve itaat etmektedirler. Az sayıdaki kimi öğrenciler ise, emek süreçleri içerisindeki eşitsizlik ilişkilerinin görece farkında olsalar da, tüm

emek gücü piyasalarında bu ilişkilerin egemen olması nedeniyle, bu süreçleri değiştirilemez olarak gördükleri için içselleştirmeseler bile bu süreçlere rıza göstermektedirler.

### **Çalışmaya İlişkin Egemen Değerlerin İçselleştirilmesi ve İşçileşmek**

Öğrencilerin meslek lisesindeki eğitim süreçleri içerisinde işçi kimliğini ne kadar edindikleri ya da nasıl bir işçi kimliğini edindikleri sorusunun irdelenebileceği bir başka bağlam ise, öğrencilerin ücretli çalışma ve ücretli çalışma ile ilgili egemen değerler hakkındaki görüşleridir. Öğrencilerin staj deneyimlerine ilişkin sunulan bulgular, onların emek süreçlerindeki eşitsiz ilişkilere boyun eğerek bu ilişkilere tabi olduklarını ortaya koymuştur. Buna karşın, öğrencilerin liseden mezun olduktan sonraki yaşamlarında ücretli çalışmaya ilişkin nasıl bir tutum takınacaklarına yönelik bir değerlendirmenin yapılabilmesi için, öğrencilerin ücretli çalışmaya ilişkin görüş, düşünce ve planları hakkındaki çözümlenmelerin incelenmesi anlamlı olacaktır.

### **Ücretli Çalışma: Özerklik Yanılsaması Üzerinden İşçiliğin İçselleştirilmesi**

Öğrencilerin meslek lisesindeki öğrenimleri süresince özellikle “çalışma alışkanlıkları” ya da çalışmaya ilişkin tutum ve değerleri ne kadar içselleştirdikleri ya da bunlara yönelik eleştirel bir tutum sergileyip sergileyemediklerini anlayabilmek için, öğrencilerin ücretli çalışmaya ilişkin görüşlerini anlamaya yönelik kimi sorular soru formu ve görüşmeler yolu ile onlara yöneltilmiştir. Öğrencilere soru formu aracılığıyla yöneltilen, ücretli çalışma hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuna yönelik soruya ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 58’de sunulmuştur.

### **Çizelge 58. Öğrencilerin Ücretli Çalışmaya İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Zorunlu olmasam yapmayacağım bir etkinlik.	24	17,4
Hayatta kalmamı sağlayan fakat aynı zamanda zevk alarak yaptığım bir etkinlik.	30	21,7
Bana toplumsal statü/saygınlık sağlayacak bir etkinlik.	21	15,2
Kendimi, yaparken özgür hissettiğim bir etkinlik	13	9,4
Kendimi yaparken başkalarına bağımlı hissettiğim bir etkinlik.	20	14,5
Topluma katkı sağladığımı hissettiğim bir etkinlik.	19	13,8
Diğer	11	8,0
<b>Toplam</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 58’de aktarılan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ücret alarak çalışmaya büyük oranda olumlu anlamlar yükledikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler, “hayatta kalmamı sağlayan fakat aynı zamanda zevk alarak yaptığım bir etkinlik” (%17,4), “bana toplumsal statü/saygınlık sağlayacak bir etkinlik” (%15,2), “kendimi, yaparken özgür hissettiğim bir etkinlik” (%9,4) ve “topluma katkı sağladığımı hissettiğim bir etkinlik” (%13,8) şeklinde, ücretli çalışmaya ilişkin olumlu anlamlar yükleyen seçenekleri toplamda %60,1 oranında işaretlemişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin, gerek mesleki eğitim öncesinde, gerekse mesleki eğitim süresince özellikle stajları süresince ücretli bir işte çalışmaya ilişkin deneyimlerinin, onların ücretli çalışmayı büyük oranda olumlamalarına yol açtığı söylenebilir. Öğrencilerin ücretli çalışmaya ilişkin bu bakış açıları, aynı zamanda onların, ailelerinin sınıfsal konumlarını onayladıkları biçiminde de değerlendirilebilir. Bu açıdan, öğrencilerin, ailelerinin sınıfsal konumlarını olumlayarak bu sınıfsal konumu yeniden üretebildikleri takdirde mutlu olacaklarından bahsetmek olasıdır.

Diğer yandan görüşmelerde elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun ücretli çalışmaya ilişkin olumlu bakış açılarının ardında yatan kimi nedenlerin anlaşılması açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yalnızca ikisi ücretli çalışmaya ilişkin eleştirel değerlendirmelerde bulunurken, üç öğrenci ücretli çalışmaya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşleri bir arada ifade etti. Öğrencilerin geriye kalan büyük bölümü ise, ücretli çalışmaya ilişkin olumlu anlamlar yükleyen görüşler aktardılar.

Görüşmelerde, ücretli çalışmaya ilişkin olumsuz görüşleri olduğu anlaşılan makine bölümü öğrencilerinden birisi, ücretli çalışmaya ilişkin olumsuz bakış açısının nedenini, temel olarak kapitalist emek süreçleri içerisinde ücretli çalışma sürecinin “doğal” bir parçası haline gelmiş olan işsizlik ve “işten kovulma” kaygısı üzerinden gerekçelendirdi:

Para kazanmak zor. **Ya, iş hayatı çok zor yani. Para alarak çalışmak çok zor. Her an işten çıkma endişesi oluyor.** Yani **insan her an kovulma, işten atılma endişesi oluyor ister istemez.** Yani **hayatın garanti değil.** Yani ne bileyim, o işten çıktığın zaman belki kolay iş bulabilirsin ama insan ister istemez şey olabiliyor. **Yani düşüncesi, “acaba iş bulamazsam ne olur, ne zaman iş bulacam, ne kadar sürecek, nerede çalışacam” gibi falan endişesi oluyor. İşin garanti olmayınca.** (Mak\_ÖE3)

Ücretli çalışmaya ilişkin olarak olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşlere sahip olduğu anlaşılan bir diğer öğrenci, görüşlerini şu şekilde ifade etti:

Valla bu ne hissettiriyor? **Ne bileyim, bir yandan okul bitmiş, sanki bir ailem var, para kazanmak mecburiyetindesin.** Öyle hissettiriyor. **Yani gerçekten sorumluluğun olduğunu hissettiriyor.** Ondan sonra staj bitip, okula geldiğim zaman da, öğrenci gibi işte, okul bitti, gidelim, gezelim, tozalım, yatalım. Bu tarz şeyler yani.(E1/Elo\_ÖE1)

Yukarıdaki ifadelerinden bir anlamda ücretli çalışmayı “gezme, tozma” gibi iradi bir eylem olarak değil, zorunluluk alanı içerisinde bir eylem olarak değerlendirdiği anlaşılabilen bu öğrencinin devam eden ifadeleri ise, onun ücretli çalışma ile zorunlulukları eşleştiren yaklaşımının detaylarını ortaya koydu. Bu öğrenci, görüşlerini stajyerlik ve öğrencilik arasında bir karşılaştırma yaparak açıkladı:

Valla, işçi olmak, **öğrenci olmak daha iyi işçi olmaktansa... Ya şimdi, orada [staj yerini kastediyor] yoruluyorsun, ne bileyim, bir sorumluluğun var, yapmak mecburiyetindesin.** Kimi zaman insanı, ne bileyim yani buradan daha farklı. Her açıdan. **Orada gittiği zaman, bir iş yapacaksın, mecbursun, yapacaksın. Burada [okulu kastediyor] öyle değil ama. Bir mecburiyetin var. Tabii ki kendi sorumluluğun var da, burada mecburiyetliliğim yok. Adam bana “kalk, git” dediği zaman “şuraya”, ben gitmek mecburiyetindeyim. Ama burada kimse bana “kalk buraya git” diyemez.** (E1/Elo\_ÖE1)

Ücretli çalışmaya ilişkin görece eleştirel görüşler içeren iki öğrencinin yukarıda aktarılan ifadeleri, bir anlamda soru formu ile sorulan ilgili sorunun seçenekleri arasındaki “kendimi yaparken başkalarına bağımlı hissettiğim bir etkinlik” seçeneğini çağrıştırmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar öğrenciler gerek soru formunda (%14,5) gerekse görüşmelerde ücretli çalışmaya ilişkin düşük oranlarda olumsuz görüş ifade etseler de, az sayıdaki bu öğrencilerin ücretli çalışmaya ilişkin kimi olumsuzlukların bilincinde oldukları görülebilmektedir. Bir başka anlatımla, bu öğrencilerin ücretli çalışmanın emekçilerle sermayedarlar arasındaki güç ilişkilerine tabi oluş anlamına geldiğinin farkında oldukları ifade edilebilir.

Görüşmelerde az sayıdaki kimi öğrencilerse, yukarıda görüşleri aktarılan iki öğrenci kadar eleştirel olmasalar da, ücretli çalışmaya ilişkin bir yandan olumlu bir yandan olumsuz nitelikte görüşler belirttiler. Bu öğrencilerin aşağıda sunulan ifadelerindeki ortaklık, hepsinin ücret alarak çalışmaya ilişkin olumlu ifadelerle başlayan cümlelerinin, cümle ortasında “ama” vb. ile devam

eden ve içerisinde ücretli çalışmanın olumsuzluklarını da yansıtan ifadeleri içermesidir.

Para kazanmak güzel **bir şey de**, yaptığının emeğini alırsan güzel bir şey. Yaptığının emeğini alamazsan ne işe gitmek istiyon, ne yaşamak istiyon, yani böyle artık “la git” diyon. Yani, isyan ediyon ya. Yaptığının emeğini vermeyince isyan ediyon. Strese giriyon, bunalıma giriyon. (Mak\_ÖE2)

Ya hoşumuza gider ücret alarak, **ama** hakkımızı verilerse çalışmak gayet iyi bir şey. Hele bir de kendi alanında olursa daha iyi bir şey. (Met\_ÖE1)

Ya para alarak bir işte çalışmak zevkli **ama** bir işte çalışıp da para almamak kötü yani. O işe sen yol parası veriyorsun. Orda mesela yemeğini vermiyorsa yemek alıyorsun, ayrıyeten onlar bir ücret. (Met\_ÖE2)

Yukarıdaki anlatılar, öğrencilerin özellikle emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşündükleri için ücretli çalışmaya ilişkin kimi çekinceleri olduğunu, ancak bu çekincelerine rağmen genel anlamda ücret alarak çalışma konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla emek süreçlerindeki çalışanlar aleyhine mevcut koşulların fazlalığının, öğrencilerde ‘kötünün de kötüsü var’ şeklinde özetlenebilecek bir akıl yürütmeye yol açtığı görülebilmektedir. Bir diğer ifadeyle bu öğrenciler, ücretli çalışmayı yalnızca ücretler kapsamında bir eleştiriye tabi tutarken, ücretli emekçiliğin doğasında varolan asimetrik güç ilişkileri ve eşitsizlikleri olağan, doğal ve meşru olarak değerlendirmektedirler. Bu yöndeki bir tutumda, Türkiye’de kötü koşullar altında da olsa çalışmayı arzulayan işsiz ordusunun, bir başka ifadeyle işsizlik seviyesinin yüksekliğinin ve genel olarak çalışma koşullarındaki sorunların fazlalığının etkisinin olduğu belirtilebilir. İşsizlik seviyelerinin çok yüksek olduğu, çalışma ilişkilerinin işçiler aleyhine yapılanışının genel bir kural haline getirildiği, buna karşın sosyal devlet uygulamalarının giderek yok olduğu toplumsal koşullar altında, bireylerin çalışma koşullarını çok fazla eleştirmemeleri ya da ücretli çalışmayı çok fazla sorgulamamaları anlaşılabilir bir durum olarak nitelendirilebilir.

Her ne kadar yukarıda ücretli çalışmaya ilişkin kısmen eleştirel yaklaşımlar sergileyen kimi öğrenci ifadeleri aktarılsa da, görüşmelerde öğrencilerin büyük bölümü, ücretli çalışmaya ilişkin olumlu anlamlar atfettiler. Öğrencilerin ücretli çalışmaya, bir başka ifadeyle işçiliğe ilişkin olumlu anlamlar atfetmelerinin en büyük nedeni, onların para kazanma ile ailelerinden özerkleştikleri ve bağımsız bireyler olduklarına ilişkin kavrayışlarıdır. Öğrenciler, ücretli olarak çalışmalarını sonunda kazandıkları



parayla, artık ailelerine olan bağımlılıklarının kalmadığını, hatta ailelerine maddi açıdan yardım bile edebildiklerini, ailelerine bir anlamda yük olmaktan kurtulduklarını ve kendilerini “hayata atılmış” gibi hissettiklerini belirttiler. Onlar, ücretli çalışmaya ilişkin düşüncelerini ve bu bağlamda ücret alma ile kendilerinin özerkliği arasında kurdukları ilişkiyi, özellikle staj deneyimleri çerçevesinde açıkladılar. Bu anlamda mesleki eğitim içerisindeki staj deneyiminin, öğrencilerce ücretli emekçiliğe giriş olarak kavrandığı da belirtilebilir:

**Ya tek başına ayakta duruyon sanki ya. Yani aileden para istemiyon.** Ben Ankara’ya geldim. Ben kendimi bildim bileli kolay kolay para istemem annemden, babamdan... Tabii iyi bir şey... Küçükken de başladım ama parayı kullanmasını bilmiyordum o zamanlar. Şimdi gidiyorum, geziyorum, karnımı doyuruyorum, elbise alıyorum. Olmadı, baktık evde eksik var, pazara gidiyorum. Ondan sonra doğalgaz alıyorum. 50, 100 olsun. (Mak\_ÖE1)

**Kendi paramı kazanabiliyorum artık. Aileye bir yükümlülüğüm yok.** Olmayacak bundan sonra da gibisinden... Mutlu ediyor evet. Yaptığım işin karşılığı olarak düşünmesem de aldığım ücret ileriye doğru olduğu için benim için önemli. (El/Elo\_ÖE4)

**Valla kendi ihtiyaçlarını giderebilmem için çalışıyorum zaten... Sonuçta kendi paramı kendim kazanıyorum.** Kendim harcıyordum. İstedğim gibi harcıyordum. (Bil\_ÖE4)

**O ilk maaş aldığım günü ben hiç unutmuyacağım. Çok müthiş bir şey. Babamdan hiç harçlık almadım bir sene boyunca. Bence müthiş.** O parayı çektiğim gün hep aklımda olacak. (Bil\_ÖK2)

Güzel bir iş. **Çalıştığım emeğimi alınca işte güzel bir şey oluyor. İşte paran olunca kendin istediğini yapabiliyorsun. Ailenden para isteme sıkıntın olmuyor. Belli bir yaştan sonra para isteyemiyorsun zaten ailenden...** (Met\_ÖE3)

Ya ilk parayı aldığım zaman zaten kendimi bayağı bir şey hissettim. İlk defa işte para aldığım için. Elimde kendi alın terimle aldığım para... **Zaten direkt aldım. Şeye verdim. Babama verdim. İlk maaşım diye. İlk alın terim diye...** Ya kendim yarısını ona verdim yarısını şey yaptım... Üstüme başıma bir şeyler aldım. Ondan sonra sigaraya gitti. (Met\_ÖE4)

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak, öğrencilerin her ne kadar düşük ücretle de olsa bir işte çalışmayı, kendilerinin özerk bir birey olarak ailelerinden bağımsızlıklarını ortaya koyabilmelerine olanak sağladığı gerekçesiyle işçiliğe olumlu anlamlar yükledikleri, dolayısıyla emek gücünün yeniden üretimi sürecinin özellikle düşük sosyoekonomik profilli ailelere mensup öğrenciler için tüm yabancılaştırıcı içeriğine karşın, öğrencilerde özerklik yanılması yarattığı belirtilebilir.

Öğrencilerin tabi oluşu içeren deneyimlerine yol açmasına karşın ücretli çalışmayı özerklikle ilişkilendirmeleri oldukça ilgi çekicidir. Tabi olma ve özerklik, birbirini dışlayan iki zıt kavramken, öğrencilerin nesnel koşullarda tabi

oluş deneyimlerini öznel olarak özerklikle ilişkilendirmeleri, yine öğrencilerin nesnel toplumsal ve kültürel koşulları üzerinden açıklanabilir. Örneğin öğrenciler, ailelerinin toplumsal koşullarından kaynaklı olarak, yaşamlarında ailelerinden ekonomik açıdan çok fazla bir destek alamamalarına karşın yukarıdaki anlatılardan da görülebileceği gibi, kendilerinin ailelerine “yük oldukları”nı düşünmektedirler. Bu düşüncelerinin de bir sonucu olarak, bir an önce ücretli bir işte çalışarak hem ailelerine yük olmamayı hem de mümkünse ailelerine ekonomik açıdan destek olmayı istemektedirler. Dolayısı ile öğrenciler, diğer lise türlerindeki öğrenciler gibi bu genç yaşlarında öğrenci olmak yerine, eğitimlerinin son yıllarında, haftanın üç gününde okul yerine işçi olmaya ve bu işçilikte aldıkları 200-300 TL gibi az paralara çok büyük bir anlam atfetmektedirler. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelere mensup öğrenciler yerine üst toplumsal sınıflara mensup ailelerin çocuklarının böylesi bir kavrayışa sahip olma olasılıklarının yok denecek kadar az olduğu ileri sürülebilir. Üst toplumsal sınıflara mensup öğrencilerin, ailelerine ekonomik açıdan yük olma gibi bir kaygı taşıma olasılıkları düşük olduğu oranda, 200-300 TL değerindeki paraları özerklikle ilişkilendirmeyecekleri, ya da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler gibi bu paraları kazanmak için eşitsiz ilişkilere tabi olmayacakları ifade edilebilir. Emek gücünün yeniden üretim süreçleri, her ne kadar öğrencilerin yeniden üretim süreçlerine ilişkin öznel tepkileri tarafından şekillenebilse de, onların mensubu oldukları toplumsal sınıfların ve bu sınıflardaki baskın kültürün öğrencilerin öznel tutumlarını şekillendirdiği ölçüde, emek gücünün yeniden üretim süreçlerini de etkilediği belirtilebilir. Dolayısıyla, bu bulgular, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin ve bu süreçler içerisindeki öznelerin bu süreçleri anlamlandırma ve bu süreçlere verecekleri tepkilerin sınıfsal ve kültürel bağlamları olduğunu bir kez daha göstermektedir.

### **Çalışma Alışkanlıkları Adı Altında İtaatkâr İşçiliğin Onaylanması**

Öğrencilerin işçileşme süreçleri, yalnızca teknik bilgi ve becerilerin öğrenildiği bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal işbölümü içerisinde kendilerine atfedilen rollere uygun toplumsal değerlerle ve bu kapsamda emek süreçleri içerisindeki asimetrik güç ilişkilerinin yeniden üretimine hizmet edecek değerlerle donatıldıkları bir süreçtir. Bu değerlerin önemli bir

bölümünü ise, öğretmenlerin okul içerisinde, “çalışma alışkanlıkları” ya da “iş alışkanlıkları” adı altında öğrencilere aktardıkları değerler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin işçileşme sürecinde, bu değerleri nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması, öğrencilerin işçileşme süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarının ve dolayısıyla bu süreçlere karşı nasıl bir tutum takındıklarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, kendi eğitim gördükleri meslek dalında çalışacak birisinin hangi çalışma alışkanlıklarına sahip olması gerektiği ve bu bağlamda meslek lisesindeki eğitimleri süresince teknik bilgilerin yanında hangi çalışma/iş alışkanlıklarını edindikleri sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. İlginç biçimde bölümleri farklı olmasına karşın öğrencilerin tamamı, eğitim aldıkları bölümlerle ilgili işlerde çalışacak herhangi bir bireyin sahip olması gereken iş alışkanlıklarına ilişkin ortak tanımlamalar yaptılar ve kendilerinin bu iş alışkanlıklarını eğitimleri süresince edindiklerini belirttiler. Öğrencilerin tamamı, “dakiklik”, “verilen işin benimsenerek en iyi şekilde yapılması,” “işyeri kurallarına uymak”, “disiplinli olmak”, “düzenli olmak”, “üstlerine karşı saygılı olmak”, “patronlara diklenmemek” vb. tutumları “iş/çalışma alışkanlıkları” olarak tanımladılar. Bu alışkanlıkların, kapitalist toplumsal işbölümü içerisinde sermayedarlar ve emekçiler arasındaki verili eşitsizliklerin yeniden üretiminde etkin rol oynayan ve sermayedarların çıkarları doğrultusundaki değer ya da tutumlara işaret ettiği belirtilebilir.

Aşağıda öğrencilerin kendi mesleklerinde çalışacak herhangi birinin edinmesi gerektiğini düşündükleri ve kendilerinin de meslek lisesindeki eğitimleri sonucunda edindiklerini ifade ettikleri iş alışkanlıklarına ilişkin kimi öğrenci anlatıları aktarılmıştır. Örneğin makine bölümü öğrencilerinden birisi, eğitim aldığı bölümlerle ilgili bir işte çalışacak herhangi birisinin sahip olması gereken iş alışkanlıklarını şu şekilde açıkladı:

**Zamanında işe gelmek... Şimdi ben mesela beş dakika geç kalsam patrandan azar yiyecem. Ustabaşından azar yiyecem. Kendi ustamdan azar yiyecem. Bunları yiyeceğime yarım saat erken kalkarım, zamanında işe giderim. Erken giderim ya da. Otururum daha iyi... İşini iyi yapmak. İşini iyi yapmazsan, yine ustandan fırça yersin. Zamanında yapmak... Bizim işte şaka olmaz. Şaka yapmayacan. Usta görürse, tak, pat küt dalar yani. Döver yani... Ya çalışırken yapmayacan bunu. Burada [okulu kastediyor] da olsun. Ha kantine gidersiz şakalaşırız muhabbet ederiz de ölçüsüyle. **Gene makine bölümünü taşıyoruz sanki sırtımızda. Bunun ayrı bir şeyi var. Hocalar da diyor yani. O kadar konuşuyorlar.** (Mak\_ÖE1)**

Bu ifadeler, bir yandan kapitalist işyerlerindeki emekçilerle sermayedarlar arasındaki eşitsiz işbölümüne kati surette itaat etmeye yönelik tutumların, öğrenci tarafından normal ve doğal karşılandığını gösterir niteliktedir. Bu ifadeler aynı zamanda, bu değerlerin edinilmesi sürecinde, mesleki teknik ortaöğretimin rolüne işaret etmesi açısından da dikkat çekicidir. Bu öğrenci, işyeri sahibinin, işyeri kurallarına itaat etmemesi halinde çalışanlarını azarlamasını ya da “pat, küt dövmesini” gayet normal bir davranışmış gibi açıklarken, bir anlamda emek süreçleri içerisinde sermayedarların işçilere dayattığı tüm kurallara itaat edilmesi gerektiğine ilişkin düşüncesini de ortaya koydu. Diğer yandan bu öğrencinin, işyerindeki çalışma alışkanlıkları olarak ifade ettiği itaatkâr rollere okul içerisinde de uyulması gerektiği ve öğretmenlerin, kendilerinin bu yönde davranmalarını sağlamaya yönelik tutumlarına ilişkin ifadeleri, öğrencilerin ilgili değerleri yalnızca stajları süresince değil, staja gitmeden önce okulda aldıklarını bir kez daha ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencinin yukarıdaki ifadelerinden yola çıkılarak, “sırtında taşıdığı”nı ifade ettiği şeyin sadece mesleki bir unvan değil, aynı zamanda o unvanla özdeşleştirdiği sermayenin çıkarlarına itaat yönündeki değerler bütünü olduğu ifade edilebilir.

Metal bölümünden bir öğrencinin aşağıda aktarılan anlatısı da öğrencilerin iş alışkanlıkları olarak ifade ettikleri tutum ve değerlerin, temel olarak itaatkâr işçi kimliğinin bir parçası olduğunu gösterdi ve bu değerlerin içselleştirilmesinde meslek lisesinde verilen eğitimin rolüne işaret etti:

İş alışkanlıkları, ilkin **disiplin**. Ya mesela ne diyeyim, çekici, tornavidayı yerli yerine koyması. İşte çalıştığında, çalıştığı yeri temizlemesi, taş falan yerine koyması. Yani dağınık çalışmaması. **Disiplinle çalışması... Ya işi zamanında yapması, işi zamanında bırakması. İşe zamanında gelmesi lazım.** Mesela işine sabah gelirken geç kalmaması. **Yani patron için veya öğretmen için çok güzel bir not.** Yani sabah işe dakikasında, şeyinde gelersen, hocanın gözüne giriyon. E geç gelersen, diyor “nerde kaldın, git geç kâğıdı al”. Sen de işte geç kâğıdı alamayınca, eve gidiyon yani. ( Met\_ÖE2)

Yukarıda aktarılan öğrenci anlatısında, özellikle “patron”larla öğretmenler arasında kurulan benzetmeler, öğrencilerin bakış açısından okul ve işyeri arasındaki müteakabiliyeti, bir başka anlatımla meslek lisesi ve işyeri arasındaki farklılıkların muğlâklaşmasını da ortaya koyar niteliktedir.

Bilgisayar bölümünden bir kız öğrenci de “disiplinli olma”yı, bir bilgisayarının temel iş alışkanlığı olarak tarif etti ve bu alışkanlığı kazanmasında meslek lisesinde aldığı eğitimin rolüne dikkat çekti:

İş alışkanlıkları. [Duraksıyor] Eee, mesela biz hep atölyeyi falan temizlerdik geçen sene. Pazartesi günleri. Ya da cuma günleri, bir iki saatimizi temizliğe ayırırdık. Eee, bu da bizim hani **disiplinli olmamızı sağlıyor**. (Bil\_ÖK2)

Farklı mesleki bölümlerde öğrenim görseler de, öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek dalına ilişkin çalışma alışkanlıklarına yönelik anlatıları, onların, temel olarak sermayedarların çıkarları doğrultusunda oluşturulmuş işyeri kurallarına itaat etmeyi, doğal bir çalışma alışkanlığı olarak benimsediklerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan öğrencilerce tanımlanan çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin eğitim gördükleri mesleki bölümler bazında değişmemesi, temel olarak öğrencilerin okullarında öğrendikleri şeylerin teknik bilgi ve beceri bağlamında farklılaşsa bile, işçilik bağlamında ortaklaştığına işaret etmektedir.

Dakiklik, disiplinli ve düzenli olmak vb. tutumların yanı sıra, kimi öğrenciler de bir anlamda hiyerarşik ilişkilerin içselleştirilmesine yönelik olarak ast/üst ilişkilerinde, üste itaatin önemine vurgu yaparak çalışma alışkanlıklarını tanımladılar. Bu öğrencilerden bazıları, işyeri içerisindeki hiyerarşik ve eşitsiz ast/üst ilişkilerinin içselleştirilmesine yönelik tutumlarını, işyeri içerisinde saygılı, hoşgörülü ya da toleranslı olmak şeklinde dolaylı yoldan açıkladılar:

İlk önce saygılılık. Mesela girdin bir işletmede. **Senin patronun ya da senin üstünde olan bir kişiye saygılı olacaksın**. Ama ne bileyim, okuldaki gibi davrandığın zaman onlar da sana farklı davranırlar. Sen onlara iyi davrandığın zaman onlar da sana iyi davranırlar. **Zamanında gelip gitmek. Verilen işin en iyisini, elinden gelenin en iyisini yapmak**. Bu tür şeyler. (E1/Elo\_ÖE1)

**Disiplin, saygı**. Yani bir de şey hoşgörü. Yani böyle ben genelde çabuk sinirlenirim. Bir şey yapamayınca ya da karşımdaki kişiye verdiğim şeyi yapamayınca çok sinirlenirim. Onu şey yaptım öğrendim. (E1/Elo\_ÖE2)

İş alışkanlığı derken, hani bir insan şirkette mesela sabah, **yerine göre erken gelmeli, düzenli gitmeli, hani geç gelerek istediği gibi hareket etmemeli**. Öyle... Mesela bir insan sert kaba olursa, karşıdaki insanla ilişkilerini düzenli olması lazım. Mesela küçüğü olduğu zaman terslememesi lazım. **Tolerans göstermesi lazım**.(Bil\_ÖK1)

Ast-üst ilişkilerine koşulsuz itaati, iş/çalışma alışkanlığı olarak tanımlayan öğrencilerden kimileri ise, bu tutumlarını itaat olarak değil de, toleranslı olmak, hoşgörülü olmak, saygılı olmak vb. şekilde ifade öğrencilerin aksine, koşulsuz itaati doğrudan bir iş alışkanlığı olarak tanımladılar:

Yani el alışkanlığı olması gerekiyor bir kere, görmesi gerekiyor. Yani bir tecrübesi olmak zorunda... **İşveren ne derse o olur yani. Senin kuralların ve işçinin kuralları dışına çıkmadıkça... Kurallara uyma. Yani, yani her zaman bir uysal eleman... Dik konuşmayacak böyle patronuyla yani o şekilde**. (E1/Elo\_ÖE4)

Yukarıdaki ifadeler, işyeri sahiplerine itaat eden “uysal eleman” ya da bir başka deyişle uysal işçi kimliğinin öğrencilerin birçoğu tarafından içselleştirildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Diğer yandan kimi öğrenci ifadeleri ise, bu içselleştirmenin sınırlarını göstermesi açısından yeni bir tartışmanın da kapılarını araladı:

***Çalışma alışkanlığı bu okul kazandırmıyor. Yani iş alışkanlığını çalışma alışkanlığını kazandırmıyor.*** O bizim kendimizde bitiyor yani. Çalışmak istemek... Bir kere bir insan ***çalışmayı istemeli yani.*** Mesleğine göre ***tembel olmamalı. Çalışkan olması lazım*** bu işi yapması için... Bulunması gereken vasıflardan birisi de çalıştığı işyerinde işi benimsemek yani. Yaptığı işten zevk almak. Yani, yaptığı işi zevk alarak yapabilmek. Ve de, ***o işyeri sanki kendisininmiş gibi işine sahip çıkarak çalışması. Gerektiğinde mesaiye kalması. İş zamanında yetiştirmeye çalışması bir gayret sarf etmesi.*** Tornacıda makine tesviyecisinde bulunması gereken en önemli özelliklerden birisi. (Mak\_ÖE3)

Yukarıdaki ifadeler, öğrencilerin emek süreçleri içerisinde işçi ve sermayedarlar arasındaki ilişkilerde, sermayedarların çıkarları doğrultusunda “uysal eleman”lar olunmasına yönelik değer ve tutumların, kimi öğrenciler tarafından “gönüllü itaat”e kadar vardırılabildiğini de ortaya koymaktadır. Bu anlamda, kendi kurallarına gönüllü itaat edecek bir işçi kimliğinin işverenler açısından oldukça cazip olduğu ifade edilmelidir. Diğer yandan bu kimliğin öğrencilerin lehine mi aleyhine mi olduğuna yönelik bir soruya, araştırmada şu ana kadar ulaşılan bulgular doğrultusunda açık bir biçimde, bu kimliğin öğrencilerin aleyhine olduğu yönünde bir cevap verilebilir.

Mesleki eğitim yolu ile öğrencilerin itaatkâr işçiler haline getirilmesine ilişkin süreçlerin, öğrencilerin itaatkâr işçi rollerini içselleştirmesi bağlamında açık biçimde pürüzsüz olarak başarıya ulaştığını söylemek mümkündür. Yukarıdaki öğrenci ifadeleri ve araştırmada şu ana kadar ulaşılan bulgular, öğrencilerin bu kimliği edinim süreçlerinde aldıkları eğitimin büyük payının olduğunu da ortaya koymaktadır. Diğer yandan, özellikle en son görüşleri aktarılan Mak\_ÖE3’ün ifadeleri arasında, çalışma alışkanlıkları edinmesinde meslek lisesinin herhangi bir rolünün olmadığına ilişkin yaklaşımın nedenlerinden birisinin, öğrencilerin içerisinde yer aldıkları eğitim süreçlerinin eleştirel analizini yapamaması ile ilgili olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin içselleştirilmesine yönelik gerek okul içerisinde gerekse staj uygulaması dolayımındaki birçok mekanizma mevcutken, kimi öğrencilerin okullarının itaatkâr işçi kimliğinin inşası noktasında herhangi bir etkilerinin olmadığına yönelik görüşlerinin diğer önemli bir nedeni ise, öğrencilerin birçoğunun

meslek lisesine gelmeden önce de çeşitli biçimlerde ücret alarak çalışmalarıdır. Nitekim okulunun çalışma alışkanlıkları edindirmedine yönelik ifadeleri sonrasında Mak\_ÖE3'e, aldığı eğitimin çalışmaya ilişkin bakış açısını değiştirip değiştirmediği şeklinde bir soru yöneltildiğinde, bu öğrenci verdiği cevapla, bir anlamda ilgili işçi kimliğinin bu okula gelmeden önce, ücretli olarak çalışmasından kaynaklı olarak inşa edilmiş olduğunu ortaya koydu:

Hayır olmadı. Ben küçüklüğümde beridir çalışmayı seven birisiyim yani. Küçüklükten olsun yani, yaz tatillerinde olsun, köyde olsun, yani sanayide olsun çalışmayı seviyorum... Fazla bir değişiklik olmadı. Ama yani yeni kişiler yeni ortam yeni şeyler. Mesela bizim ee, benim sitelerde çalıştığım kişilerle iki üç kişi çalışan yerler yani ufak yerler. Ama bu çalıştığım yerde bir sürü insanlar çalışıyor yani. 30, 40 kişi.

Her ne kadar bu öğrenci, işçiliğe bakışının mesleki eğitim öncesinden şekillendiğini ifade etmiş olsa da, kimliğin bir anda olup sonlanan bir olgu olmamasından yola çıkılarak, bu öğrenci özelinde, mesleki eğitim sistemine girmeden önce de işçi kimliğine ilişkin kavrayışları şekillenen öğrencilerin, bu kavrayışlarının aldıkları eğitim süresince en azından olduğu gibi yeniden üretildiği ifade edilebilir.

Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin “eğitim” süreçleri içerisinde öğrencilere işçilikle ilgili teknik bilgi ve becerilerin yanı sıra sermaye sınıfının lehine tutum ve davranışları aktardıklarına ilişkin bulgulardan anlaşılacağı gibi, kimi durumlarda meslek lisesinde verilen eğitim süreçlerinde yapılan pratik uygulamalar yeniden üretim sürecinin görünür boyutlarını oluşturmaktadır. Diğer yandan emek gücünün yeniden üretim süreçleri, kimi durumlarda görünür pratik kimi uygulamaların varlığı üzerinden değil, kimi uygulamaların yapılmaması yolu ile gerçekleşebilmekte ve dolayısı ile ilgili süreçlere yönelik yapılan çözümlenelerde gözardı edilebilmektedir. Bu durumun örneklerinden birisi, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin stajları süresince onları koordinatör öğretmen sıfatı ile haftada bir denetlemeleri gerekirken çok daha az sıklıkla denetlemeleri ya da hiç denetlememeleridir. Meslek dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin stajları süresince “piyasayı tanıyabilmeleri” gerekçesi ile bir anlamda öğrencileri emek süreçleri içerisindeki olumsuzluklarla baş başa kalmasını istediklerine yönelik bulgular, bu durumun bir diğer örneği olarak sunulabilir.

Öğrencilere işçilikle ilgili tüm bilgi ve becerilerin yanında onlara iş alışkanlıklarını da kazandırdıklarını ifade eden meslek dersi öğretmenlerinin,

işçilerin/çalışanların yasal hakları hakkında öğrencileri ne kadar bilgilendirdikleri de irdelenmesi gereken konulardan birisidir. Öğrencilere görüşmeler yolu ile okulda aldıkları eğitim süreçleri içerisinde teknisyenlerin/çalışanların çalışma süreçlerindeki yasal hakları hakkında öğretmenlerinden herhangi bir bilgi alıp almadıkları, aldı iseler, bu bilgilerin neler olduğu yönünde bir soru sorulmuştur.

Öğrencilerin büyük bölümü, “yasal haklarını? Bize fazla yasal hakla ilgili bir şey söylemediler” (Mak\_ÖE3), “yasal hakları? Tam olarak öğretmediler (Mak\_ÖE4), “bilgi veril, verildi, verilmedi. Ben hiç hatırlamıyorum gerçekten. Hiç hatırlamıyorum (Bil\_ÖK1), “yok. Vermiyor. Bir kitapçık verdiler bize. Şey için staj için. Onun arkasında haklar maklar yazıyordu” (El/Elo\_ÖE3); vb. ifadelerle, çalışanların yasal hakları hakkında kendilerine eğitimleri süresince herhangi bir bilgi verilmediğini ifade ettiler. Öğrencilerin bu ifadelerinden de görülebileceği gibi, onların birçoğu ilgili soruyu öncelikle şaşkınlıkla karşılayarak anlamadı ve ancak araştırmacının açıklamaları sonrasında bu soruya yanıt verdiler. Bu anlamda, öğrencilerin birçoğunun en azından stajyer olarak herhangi bir haklarının var olduğunu duyduğunda, şaşırdıkları belirtilmelidir.

Kimi öğrenciler ise, okullarında aldıkları eğitimleri süresince kendilerine çalışanların yasal hakları hakkında bilgiler verildiğini ifade ettiler. Ancak kimi örnekleri aşağıda aktarılan ifadelerden de görülebileceği üzere, bu öğrencilerin öğrendiklerini ifade ettikleri yasal hakların ya yasal haklar olmaktan ziyade yine işyerlerinde işverenlerle uyumlu olunmasına yönelik telkinler olduğu, ya da gerçekten çalışanların yasal haklarına ilişkin bilgiler olsa bile, bu haklarını savunmaya kalktığında öğrencilerin öğretmenlerinden destek bulamadıkları anlaşıldı. Örneğin metal bölümünden bir öğrenci, staj süreçleri bağlamında, çalışanların yasal haklarının okulda kendilerine meslek dersi öğretmenlerince anlatıldığını şu şekilde ifade etti:

Ya tabii anlattılar. Yani “şu saatte işte mesela sekizde gidiyorsan, akşam beşte paydos etmek zorundasın”. “Senin staj saatin doluyor” diyor. “**Ya işyerinin ayağına uymak zorundasın**”. Seni, şu, şu kurallar sana ait değil” diye söylüyor... “Yer bulamazsan, **sorun yaşama diye anlaşmaya çalış diyorlar**”. “**Anlaşamazsan, çık oradan, başka bir işyerine gir diyorlar**”. (Met\_ÖE2)

Görüldüğü gibi, temel olarak işçiliğin öğretildiği meslek lisesinde, çalışanların yasal haklarına ilişkin bilgilendirmeler, resmi program dâhilinde yer alan bir



ders aracılığı ile değil, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış ve öğretmenlerin “yasal hak” algılarına bağlı olarak değişebilen içeriklerle aktarılmaktadır. Nitekim bu öğrencinin yukarıdaki anlatısında, çalışanların yasal hakları kapsamında meslek dersi öğretmenlerinin kendilerine aktardığını ifade ettiği bilgiler arasında saydığı “işyerinin ayağına uymak”, “sorun yaşamamak için işverenlerle anlaşmaya çalışmak” vb. “bilgiler” bilgi ya da yasal hak olmaktan ziyade, bir anlamda çalışanların mevcut hukuksuzluklara itaat etmesine yönelik telkinlerdir.

Aşağıda aktarılan öğrenci anlatıları ise, istisnai kimi durumlarda öğrencilere stajyerlerin hakları bağlamında da olsa, çalışan haklarına ilişkin kimi bilgilerin aktarıldığını göstermektedir. Ancak her iki öğrencinin anlatılarının devamında dile getirdiği ifadeler, öğretmenlerinin kendilerine aktardığı bu haklarını stajları süresince kullanmaya kalktıklarında, öğrencilerin işyerlerinde sorun yaşadıklarını ve kendilerine yasal haklarının olduğunu hatırlatan öğretmenleri ile okul idaresinin bu durumda kendi haklarını korumadığını ortaya koymaktadır:

Evet. Sözleşme, yaptığımız sözleşmeden dolayı öğretiler. Birkaç şey söylediler yani. “**Senin şu hakların var, 15 tatilde izinlisin. Çalışmayabilin**”. Biz öyle dedikten sonra zaten, işyeri de zaten bu sefer de diyor “**gelme**”, **çalışmayacaksan 15 tatilde**”. Direkt bizi sıkıştırıyorlar. O imkândan dolayı, imkânımız sağlanmadı yani. Çalışmasak işten çıkartacaklar, bu sefer de okul seni üç ay, üç aylarda okula çağıracak. **Okul imkân sağlamıyor yani. Çıkarsan çık. Arkanda durmuyor yani. Dursa yani, öğrenciler destek alacak.** (Met\_ÖE1)

Mesela ders biter. Atölyede ders biter. Buraya gelir, işte konuşur yani. “Böyle yapabilirsiniz. Böyle olursa böyle yapabilirsiniz”. **Ama bunların hiçbirini uygulayamıyoruz**... Mesela diyor ki, adam sana, “sen stajyersin” diyor. “Adam sana tuvalet temizletirse” diyor, mesela geçen sene öyleydi, “tuvalet temizletirse” diyor, “sen” diyor “sözleşmede bu yok” diyor. “Böyle böyle yapabilirsiniz” diyor. Ama oraya gittiğinde sen onu diyince adam diyor ki “**parasını vermiyoz mu**” diyor? Böyle bir şey... **Koordinatör olarak gelen bir öğretmen görmedim... Hani belki de gelmiştir ama görmedim.** (Mak\_ÖE2)

Yukarıdaki ifadeler, öğrencilerin staj yaptıkları işyerlerinde yasal çalışma saatlerinin ve yasal çalışma günlerinin dışında da çalıştırıldıklarına ilişkin bulguları doğrulamakta ve öğrencileri işletmelerde kontrol etmekle görevli olan meslek dersi öğretmenlerinin görevlerini yerine getirmediğine yönelik daha önce aktarılan bulguları desteklemektedir. Ayrıca bu ifadeler, yasal çalışma sürelerinin dışında çalıştırma gibi öğrenci haklarını ihlâl edilmesi durumlarında öğretmenlerin öğrencilerin haklarını koru[ya]madığını bir kez daha göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin bir yandan öğrencilere yasal

haklarını aktarırken, diğer yandan bu hakların çiğnenmesine göz yumma yönündeki tutumlarının, öğrencilerdeki hak kavramına ilişkin algıyı manipüle ettiği ya da edebileceği iddia edilebilir. Zira bu durumlarla karşılaşan öğrenciler, bu tarz durumlarda, işverenlerin her türlü yasal hakkı çiğneyebilecek kudrette olduklarını ve kendilerinin hak arama mücadelesine girmeleri durumlarında her zaman yalnız kalacaklarına ilişkin bir algı geliştirmeleri olasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve genel olarak okulun bu algının gelişiminde katkıda buldukları belirtilebilir.

Öğrenci anlatılarından da görüldüğü gibi, meslek liseleri müfredatları içerisinde, çalışan hakları, işçi güvenliği vb. çalışanların çalışma yaşamlarında kendilerini güçlendirebilecek dersler bulunmamaktadır. Meslek lisesi müfredatına ilişkin ironik gibi görünebilecek bir duruma işaret eden bir öğrenci anlatısı dikkat çekti. Bilgisayar bölümü öğrencilerinden bir kız öğrenci, okulunda aldığı eğitim süresince, çalışanların yasal haklarına ilişkin herhangi bir bilgi alıp almadığına yönelik soruyu, “yani konuştuğumuz oldu aslında” (Bil\_ÖK2) şeklinde yanıtladı. Daha sonra, müfredat içerisinde konuştuklarını ifade ettiği bilgilerin aktarıldığı bir ders olmadığını belirten bu öğrenci, müfredatta bunun yerine “girişimcilik” dersinin bulunduğunu ve bu dersin içeriğini ise “girişimcilik diye bir dersimiz var aslında, girişimcilerin ne yapması gerektiği, girişimcilik nedir? Nerelere yatırım yapmalıdır” biçiminde açıkladı. Çoğunluğu işçi sınıfından ailelere mensup olan öğrencilerin, emek gücü piyasalarında işçi olarak çalışmalarını sağlamak üzere inşa edilen meslek lisesi müfredatlarında, öğrencilere çalışma yaşamlarında kendilerini güçlendirebilecek bilgilerin aktarılacağı dersler yerine “girişimcilerin nereye yatırım yapması gerektiği”ne ilişkin bilgilerin aktarıldığı anlaşılan “girişimcilik” dersinin yer verilmesi oldukça ironik gibi görünmektedir. Diğer yandan, öğrencilerde inşa edilmeye çalışılan işçi kimliğinin, toplumsal gerçekliği sermayedarların çıkarları doğrultusunda anlamlandıran ya da en azından sermaye ve emek arasındaki eşitsiz güç ilişkilerine dayanan çelişkileri gör[e]meyen ve böylelikle egemen üretim ilişkilerinin yeniden üretimi için sorun yaratmayacak bir kimlik olduğu düşünüldüğünde, müfredatın bu yapısı ironik gibi görünse de kendi içerisinde tutarlıdır.

Müfredata ilişkin düzenlemeler, emek gücünün yeniden üretim süreçleri içerisinde okul içerisindeki öznelerin doğrudan müdahale edemeyecekleri bir

alan olarak tarif edilebilir. Diğer yandan her ne kadar müfredatın inşasında okul içerisindeki özneler doğrudan etkili olmasalar da, müfredatın eğitim süreçlerinde nasıl deneyimlendiği büyük ölçüde öznelerin tutumları ile ilişkilidir. Ancak daha önce aktarılan bulgular, okul içerisinde özellikle öğretmenlerin kimi tutumlarının, okul içerisindeki öznelerin müfredatı biçimlendirme yönünde dönüştürücü özneler olmaktan uzak olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin zaten pratik lehine olan ders yapısı içerisinde öğrencileri teorik derslerden soğutma yönündeki tutumları ve öğrencilerin de verili müfredat yapısına ve bu yapının amacına uygun biçimde kültür derslerine direniş biçimindeki tutumları ise, öznelerin sınırlı da olsa verili ilişkileri dönüştürme yönündeki potansiyellerini kullanmadıklarını göstermiştir. Dolayısıyla, kafa ve kol emeği arasındaki ve bir anlamda toplumsal sınıflar arasındaki verili eşitsizlik ilişkilerinin yeniden üretimine yönelik ideolojik düzenleme ve uygulamaların, okul içerisindeki öznelerin inisiyatifleri dışında tasarlanmış olsalar bile, onların onayı ve pratikleri üzerinden yeniden üretildikleri belirtilmelidir.

Öğrencilerin, eğitim gördükleri branşlar bağlamında farklılaşmaksızın, iş/çalışma alışkanlıkları adı altında, emek süreçlerinde egemen olan ilişki biçimlerini ve bu süreçlerdeki tutum ve değerleri içselleştirdiklerine yönelik aktarılan bulgular, eğitim süreçleri içerisinde işçi sınıfı ailelere mensup öğrencilere, emek süreçleri içerisindeki kurallara itaat etme, dakik olma, düzenli olma vb. tutum ve değerlerin aktarıldığına yönelik daha önceden aktarılmış olan araştırma bulgularını doğrulamaktadır. Diğer yandan araştırmanın bu başlık altında aktarılan bulguları, ilgili egemen değerlerin aktarım süreçlerinin başarıyla sonuçlandığını da ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, Sultana'nın (1995) mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında ilgili değerlerin örtük biçimde değil, işçiliğin gerek okul içerisinde gerekse staj deneyimi dolayısıyla öğrencilere fiili olarak uygulanması biçiminde açık şekilde aktarıldığı sonuçlarına ulaşan araştırmasını desteklemektedir.

Öğrencilerin, meslek lisesinde öğrenim gördükleri mesleğin yapılabilmesi için meslek lisesinden mezun olmanın şart olup olmadığına ilişkin görüşlerine ait bulguların sunulduğu Çizelge 59 ise, meslek liselerinin

asıl işlevinin teknik bilgi ve becerilerin aktarımı mı yoksa değerlerin aktarımı mı olduğuna yönelik yapılacak yorumlar açısından değer taşımaktadır.

**Çizelge 59. Öğrencilerin Meslek Lisesinde Öğrenim Gördükleri Mesleğin Yapılabilmesi İçin Meslek Lisesinden Mezun Olmanın Şart Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri**

Değişken	f	%
Evet	27	28,4
Kısmen	44	46,3
Hayır	24	25,3
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 59'dan da görülebileceği gibi, öğrencilerin yalnızca %28,4'ü, meslek lisesinde eğitim gördükleri mesleğin icra edilebilmesi için meslek lisesinde bir eğitim alınması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %46,3'ü mesleğin yapılabilmesi için meslek lisesinde eğitim alınmasının kısmen gerekli olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve %25,3'ü ise, böyle bir gereklilik olmadığını belirtmiştir.

Bu bulgular, kimi meslek dersi öğretmenlerinin, derslik içerisinde asıl amaçlarının teknik bilgilerden çok "meslek etiğini" öğrencilere kazandırmak olduğu vb. anlatılarının da doğruladığı, meslek liselerinde temel olarak teknik bilgi ve becerilerin aktarım sürecinden ziyade, egemen değerlerin aktarımının önem taşıdığına yönelik daha önceden yapılan yorumları desteklemektedir. Aynı zamanda Çizelge 59'da sunulan bulgular, öğrencilerin birçoğunun da eğitimlerinin sonunda, meslek lisesine gelmeden de ilgili meslekleri yapabileceklerinin farkına varmış olduklarını göstermesi açısından ilgi çekicidir.

**Ücretli Çalışma ve Meritokrasi: Kafa ve Kol Emeği Ayrımının Yeniden Üretiminin Kabulü ve İşçileşmek**

Öğrencilerin ücretli çalışma dolayımında itaatkâr işçi kimliğini onaylamasının en önemli boyutlarından birisinin, öğrencilerin kafa emeği kol ile emeği arasındaki ayrım biçimindeki toplumsal işbölümünü onaylaması olduğu iddia edilebilir. Toplumsal sınıfların yeniden üretiminin, bireylerin kendi liyakatleri dolayımında gerçekleştiği, dolayısıyla bireylerin gerek sınıfsal konumlarının gerekse bu sınıfsal konumlara denk düşecek biçimde mesleki pozisyonlara erişimin yalnızca bireylerin eğitim süreçlerinde kanıtladıkları akademik yeterliliklere bağlı olduğuna ilişkin egemen işlevselci söylemlerin

bireylerce de onaylanması, bireylerin bir yandan kendi sınıfsal konumlarını, bir yandan kendilerinden daha üst ve daha alt sınıfsal pozisyonlardaki bireylerin sınıfsal konumlarını, dolayısıyla bir anlamda sınıflar arasındaki hiyerarşiyi onaylaması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bir anlamda toplumsal sınıflar arasındaki temel işbölümlerinden birisi olan kafa ve kol emeği ya da yöneten ve yönetilen arasındaki ayrıma ilişkin görüşleri, onların, çoğunlukla kendisini mesleki pozisyonlar hiyerarşisi olarak gösteren toplumsal sınıflar arasındaki hiyerarşi ve bu hiyerarşinin nedenleri hakkındaki görüşleri olarak da okunabilir. Her ne kadar öğrencilerin gerek ilköğretim deneyimlerine ilişkin bulgular, gerekse meslek lisesine geçiş süreçlerine ilişkin bulgular, öğrencilerin meritokratik söylemler bağlamında işlevselci söylemleri içselleştirdiklerini ortaya koymuş olsa da, ücretli çalışma bağlamında yapılacak aynı çerçevedeki bir değerlendirme yoluyla, öğrencilerin lise eğitimlerinin, geçmişten gelen algılarını ne yönde değiştirdiğine ilişkin bir yorumun yapılması söz konusu olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin egemen işlevselci söylemleri kabul edip etmemeleri, işçi rollerini meşru görüp görmemeleri ve bu rollere ilişkin tepkilerinin ne yönde olacağına ilişkin fikir vereceğinden, araştırmada öğrencilere gerek soru formu gerekse görüşmeler aracılığı ile ilgili bağlamda kimi sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere, bu kapsamda öncelikle, bireylerin daha çok zihinsel emeğe dayalı ve toplumsal saygınlığı yüksek mesleki pozisyonlarla (avukat, doktor, akademisyen, yönetici, vb.) daha çok fiziksel emeğe dayalı ve toplumsal saygınlığı görece daha düşük mesleki pozisyonlara (işçilik, teknisyenlik vb.) ulaşmalarını etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik bir soru yöneltilmiştir. İlgili bulgular Çizelge 60'da sunulmuştur.

**Çizelge 60. Öğrencilerin, Bireylerin Zihinsel Emeğe ve Kol Emeğine Dayalı Meslekleri Edinmesini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İnsanların zekâ düzeyi	36	18,8
İnsanların eğitim düzeyi	55	28,8
İnsanların ailelerinin ekonomik zenginlik düzeyi	34	17,8
İnsanların ailelerinin kültürel düzeyleri	17	8,9
Şans	16	8,4
İnsanların ilgi ve istekleri	22	11,5
İnsanların cinsiyeti	7	3,7
Diğer	4	2,1
<b>Toplam</b>	<b>191</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 60 incelendiğinde öğrencilerin, bireylerin zihinsel ve fiziksel emeğe dayalı meslekleri edinmesini etkilediğini düşündüğü değişkenlerin toplamda %71,2'sinin, bireysel özelliklerle ya da şansla ilişkili değişkenler olduğu anlaşılmıştır. Zekâ düzeyi %18,8, eğitim düzeyi %28,8, ilgi ve istek %11,5, cinsiyet ise %3,7 oranında işaretlenen ve mesleklerin edinilmesinin bireysel özelliklerle ilişkili olduğuna işaret eden değişkenlerdir. Diğer yandan şans seçeneği de (%8,4) oranında işaretlenmiştir. Bireylerin toplumsal koşullarına işaret eden seçenekler (insanların ailelerinin, ekonomik zenginlik düzeyi %17,8 ve kültürel düzeyleri %8,9) ise, öğrenciler tarafından oldukça az oranlarda işaretlenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin büyük ölçüde bireylerin mesleki konumlarını yine bireysel faktörlerle açıklayan egemen söylemleri onayladıkları yorumu yapılabilir. Diğer yandan yukarıdaki bulgular, çoğunluğu yoksul ve eğitimsiz aile çocukları olan öğrencilerin, bir anlamda kendilerinin düşük statülü işçi sınıfı mesleklerine yönelişlerini, yine kendi zekâ ya da akademik başarılarındaki “yetersizlikleri” üzerinden açıkladığına ilişkin, araştırmada daha önce aktarılmış bulguları da desteklemektedir.

Çizelge 60'daki bulguları destekleyecek biçimde, öğrencilerin çoğunluğu görüşmelerde de, bireylerin gelecekte elde edecekleri mesleklere ulaşmasını etkileyen nedenleri, özellikle zekâ olmak üzere bireysel etkenlerle açıkladılar. Diğer yandan görüşmelerde öğrencilerin üçte birine yakını, sınıfsal ve kültürel etkenlerin de bu konuda etkili olduğunu ifade ettiler. Bireylerin gelecekte elde edecekleri mesleki statü/pozisyonların, özellikle bireylerin kendilerinin akademik başarı ya da başarısızlığına bağlı olarak farklılaştığına ilişkin öğrenci anlatıları irdelendiğinde, öğrencilerin zekâ ile eğitimsel başarı kriterini ön plana çıkarttıkları açıkça görüldü. Doktor, mühendis vb. mesleklerle, öğrencilerin gelecekte yapacakları işçilik ya da teknisyenlik mesleği arasındaki ayrıma ilişkin örnekler üzerinden, bireylerin kafa ve kol emeğine dayalı mesleklere ulaşmasını tamamen bireysel değişkenlerle açıklayan öğrenci anlatılarından kimileri şunlardır:

**Zeki olduğu için...** Ders çalışma programlıysa zeki olduğundan olabilir... Mühendisler bizden daha zeki... Gerçekten inanmasam da daha zeki olduklarını biliyorum... Şimdi ben size şöyle tarif edeyim. Bir işyerine girersiniz. Mesela sen ilkokul mezunu ya da **o işe yatkınlığın olduğu için bir işe girersin, o da o okulu okuyup da** o işe girer. Senin alacağın 700-800 milyon maaş, onun alacağı iki üç milyar maaş ne farkını gösteriyor? Bunu **okuma farkı, daha zeki olduğu için**. Ha sen okusaydın da onun gibi alırdın mesela. (E1/Elo\_ÖE3)

Ona ben bir şey diyemem, o kendilerine kalmış bir şey yani. O çocuğun **kendisine bağlı bir şey**. Mesela aynı benim gibi. Ben mesela buraya babam için geldim. Babama diploma vermek için. İşyeri açma belgesi vermek için. Liseyi bitirmiş olmak. Yani öyle. **Yani onlar kendi bileceği iş. O çocuk doktor olmak istiyordur, birisi doktor olmuştur. Birisi, “ben mobilyacı olmak istiyorum, sanatkâr olmak istiyorum” demiştir. O da öyle bir işe kalkışmıştır... Zeki, belki çocuk tembeldir birisi, yani o durumdan da olabilir yani ders çalışma alışkanlığı, çalışmama alışkanlığı...** (Ahşap\_ÖE1)

**O kendi kararıyla seçmiştir** kendi bölümünü, öyle söyleyim. Onu okumak istemiştir ve devam etmiştir. **Her şey kendi elinde zaten... Zekâlarında, onlar daha çok bilgili oluyorlar.** (Ahşap\_ÖK4)

O iki çocuğun **eğitim seviyesi farklı**. Ne bileyim, birisi **temelini** almıştır yani okuldan. Birisi alamamıştır. Ondan sonra o mesleğe yönelmek zorunda kalmıştır yani. Meslek lisesine gitmeye yani, o iş şartlarına gitmiştir. O birisi de yani, **temeli sağlamdır**, başka iyi mesleklere yönelmiştir. (Mak\_ÖE3)

Karakteri belirler. Kendi karakteri belirler... Başarısı belirler yani. **Kendi şeyi belirler yani duygusu, düşüncesi belirler...** Karakter dediğim, içindeki şeyi hedefidir yani o. **Demiştir ki “ben doktor olacam”. Ben demişimdir ki “ben elektrikçi olacam”, kendimi ona göre hazırlamışım.** (El/Elo\_ÖE2)

**Çalışarak belli oluyor... Şimdi siz gerçekten, “önü kapalı meslek lisesinin” falan diyorlar da, tanıdığım birçok meslek liseli var, arkadaşlarım var mezun olmuş, aslında bir insan çalıştığı zaman, düz, fen, bu tür liseler fark etmiyor. Çalışan her yerde kazanır yani.** (El/Elo\_ÖE1)

Yukarıdaki anlatılar arasında en son sunulan öğrenci (El/Elo\_ÖE1) anlatısı, bir anlamda öğrencilerin kendi eğitimsel konumları ve gelecekte ulaşacakları mesleki pozisyonlarını belirleyen tek nedenin bireylerin kişisel özellikleri olduğuna yönelik öğrenci kavrayışının en tipik ve çarpıcı örneklerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu kavrayış, hangi koşullar altında olursa olsun bireylerin istekli olduklarında ve azim gösterdiklerinde sahip oldukları tüm koşullara rağmen akademik açıdan başarılı olabileceklerine ve böylelikle kafa emeğine dayalı mesleki pozisyonlara ulaşabileceklerine ilişkin varsayımları içermektedir. Bu kavrayışı sergileyen El/Elo\_ÖE1’in yukarıda aktarılan anlatısında, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında yükseköğretim yerine emek gücü piyasalarına girmesi üzerine inşa edilmiş mesleki eğitimde eğitim gören öğrencilerin azimli olduklarında yükseköğretime de girebileceklerine işaret eden ifadeleri, tersten okunduğunda, meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime erişememesinin öğrencilerin kişisel yetersizlikleri ile ilişkilendirildiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu kavrayış, koşullardan kaynaklanan eşitsizliklere karşın sonuçlardaki eşitsizlikleri, bireylerin kişisel yetersizlikleri ile açıklamakta ve bir anlamda meşrulaştırmaktadır. Dolayısıyla bireylerin gelecekte ulaşacakları mesleki pozisyonları, bireylerin kişisel akademik başarıları ya da zekâları üzerinden açıklayan öğrenciler, meritokrasi

mitini onaylamakta ve toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadırlar. Diğer yandan bu öğrenciler, toplumsal eşitsizlikleri meşru gördükleri ölçüde, toplumsal eşitsizliklere yol açan yapısal eşitsizlikleri de göz ardı etmektedirler.

Diğer yandan görüşmeler boyunca kimi öğrenciler, kişisel özellikler yanında, bireylerin toplumsal koşullarına da atıf yaparak, en azından bireylerin gelecekte ulaşacakları mesleki pozisyonları etkileyen tek unsurun, bireylerin kişisel başarı ya da başarısızlığı olmadığını belirttiler.

**Ya, okuma.** Biri okumamıştır direkt o işi yapmış, öbürü okumuş, üniversiteyi falan bitirmiş, mühendis olmuş... **Kendinden de kaynaklı. Sonra da durumu elverişli olmadığı için maddiyattan dolayı okuyamamıştır.** (Met\_ÖE4)

Biri zeki doğar. Zenginlik içinde büyür. Annesi babası çok zengindir. Biri, yani doğuştan, biraz hani **zeki değildir** ve **alesinin durumu çok kötüdür.** (Bil\_ÖK2)

Her ne kadar öğrenciler, ailenin ekonomik koşullarına atıf yaparak, toplumsal koşulların, bireylerin gelecekte elde edecekleri mesleki konumlarını etkilediğini düşündüklerini gösterse de, anlatılarından da görülebileceği gibi, zekâ seviyesinin önemine vurgu yaptılar ve aynı zamanda bir anlamda eğitim süreçlerini de toplumsal eşitsizliklerin nüfuz etmediği bir alan olarak tanımlamış oldular.

Son olarak yine az sayıdaki kimi öğrenciler de, bireylerin gelecekteki mesleki pozisyonlarını belirleyen unsurları, bireylerin içerisinde yaşadığı toplumsal koşullar bağlamında tanımladılar. Bu toplumsal koşullarsa, genellikle maddi koşullar, maddi koşullarla da ilişkili olarak ailelerin öğrencilerin eğitime yönelik tutumları ve bireylerin yaşadıkları semtin koşulları üzerinden tanımlandı. Örneğin makine bölümünden bir öğrenci, kendi deneyimleri üzerinden ailenin, bireylerin gelecekte elde edecekleri mesleki statü üzerindeki etkisini açıkladı:

Birisi, **aile** de biraz önemli. Aileye göre, **maddi, ekonomik durumuna göre, ailenin bakış açısına göre.** Bu da çok önemli mesela. Benim bakış açısı, "gitsin eline meslek alsın, çalışsın, eve baksın" bakış açısı vardır babamda. Babaannem gilde. Dedemde... (Mak\_ÖE1)

Yine makine bölümünden bir diğer öğrenci ise ailenin önemi yanında, bireylerin içerisinde yaşadıkları kültürel habitusun ilgili bağlamdaki önemine dikkat çekti ve bunu kendi yaşamı üzerinden açıkladı:

**Ailenin düzeyi. Ya da yaşadığı yer.** Mesela yaşadığı yer çok önemli. **Ortamı çok önemli.** Ben hani, bunu başka kimse dinlemeyecek değil mi? **Ben torbacıların içinde yaşıyorum. Mesela benim mahalleimde herkes esrar satıyor. Ben orada yaşıyorum, bütün arkadaşlarım, benim ilkokul arkadaşlarım orada yaşıyor, orada yaşıyorum. Ama o adam gidiyor Etlik'te**



*Keçiören’de çok güzel yerlerde yaşıyor. Her taraf cıvı cıvı. Benim her günüm kavga dövüş geçiyor, mesela her zaman kavga görüyom. Ama oturmuş sevgilisiyle çay içiyor. İşte bu psikolojini değiştiriyor. Hayata isyanını değiştiriyor. Bakış açını değiştiriyor.* (Mak\_ÖE2)

Bu anlatı, bir yandan kimi öğrencilerin içerisinde yaşadıkları koşullara ilişkin bilgiler sunarken, aynı zamanda öğrencinin, toplumsal koşulların kendisinin hayata bakışını etkilediğine ilişkin farkındalığını ortaya koymaktadır. Zira öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel profillerine ilişkin aktarılan bulgulardan da hatırlanacağı üzere, birçok öğrenci, birebir aynısı olmasa da Mak\_ÖE2 ile benzer yaşam koşullarına sahipken, bu koşulların kendilerinin akademik başarılarını ya da eğitime yönelik bireysel tutumlarını etkileyebileceğini fark etmemişlerdir. Buna karşın, Mak\_ÖE2 ve az sayıdaki kimi öğrencilerin bir anlamda meritokrasi mitini içselleştirmediklerine işaret eden bu bulgular, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinde, egemen değerlerin üretiminin öğrencilerin tamamı özelinde başarılı olamadığını göstermesi açısından anlamlıdır.

Araştırmada, öğrencilerin mesleki pozisyonlara ulaşmanın yanı sıra, ulaşılacak mesleki pozisyonlarda bireylerin alacakları ücret düzeyini etkileyen unsurlara yönelik görüşleri de onlara soru formu ve görüşmeler aracılığı ile yöneltildi. Öğrencilerin, bireylerin emek süreçleri içerisinde aldıkları ücreti belirleyen etkenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular, Çizelge 61’de sunulmuştur.

**Çizelge 61. Öğrencilerin Bireylerin Herhangi Bir İşte Aldıkları Ücret Düzeyini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri**

Değişken	f	%
Yapılan işin gerektirdiği eğitim düzeyi	60	34,9
Yapılan işin gerektirdiği zihinsel emek düzeyi	29	16,9
Yapılan işin gerektirdiği fiziksel emek düzeyi	26	15,1
İşi yapan bireyin cinsiyeti	10	5,8
İşin yapıldığı ülkenin zenginlik düzeyi	22	12,7
İşin yapıldığı ülkede çalışanların örgütlülük düzeyi	6	3,5
İşin yapıldığı işkolundaki teknoloji düzeyi	17	9,9
Diğer	2	1,2
<b>Toplam</b>	<b>172</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 61 incelendiğinde, öğrencilerin, bireylerin aldıkları ücret düzeyini belirleyen unsurlar olarak kendilerine soru formunda sunulan seçenekler arasından en fazla (%34,9) “yapılan işin gerektirdiği eğitim düzeyi” seçeneğini işaretledikleri görülebilir. Diğer yandan öğrencilerin en fazla işaretledikleri ikinci seçenek ise, “yapılan işin gerektirdiği zihinsel emek düzeyi” şeklindeki

seçenektir. Dolayısıyla, öğrencilerin ücret düzeyi ile en çok ilişkilendirdikleri unsurların, eğitim ve işin gerektirdiği zihinsel emek düzeyi olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin, gerek soru formu, gerekse görüşmeler aracılığı ile bireylerin gelecekteki mesleki pozisyonlarını belirleyen unsurlar olarak yine eğitim ve zekâyı ön plana çıkartmaları bu açıdan dikkat çekicidir. Dolayısıyla öğrenciler, eğitim ve zekânın yalnızca bireylerin mesleki pozisyonlarını değil, aynı zamanda bu mesleki pozisyonları içerisinde alacakları ücreti de şekillendirdiğini düşündükleri belirtilebilir. Nitekim görüşmelerde de öğrencilerin ikisi dışında geriye kalan tamamı, bireylerin çalıştıkları işlerde aldıkları ücretlerin, eğitim düzeyi ve zekâ ile ilişkili olduğunu, bir başka anlatımla ücretlerin yalnızca çalışanların bireysel özellikleri ile ilişkili olduğunu dillendirdiler. Öğrencilerin görüşmelerde baskın biçimde aynı şeyleri söylemesinden dolayı, ilgili görüşleri özetleyen kimi öğrenci görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

Bu da **eğitim düzeyiyle** ilgili. Birisi lise mezunu. Birisi de dört senelik üniversite mezunu. Yani bu eğitim düzeyinden bence... **Haklı bir uygulama.** (Mak\_ÖE3)

**Bilgileri farklı.** Mesela makinenin bir yerinde arıza falan problem olsa, o adam [makine mühendisini kastediyor] çözebiliyor, biz çözemeyiz [teknisyen, tekniker ya da işçiliği kastediyor] mesela. (Mak\_ÖE4)

Ya, o adamın okumuşluğu, okuduğu üniversitesi, o adam üniversiteyi okuduğu için, daha fazla bilgisi tecrübesi olduğu için. Eğitimi daha çok olduğu için, onun için üç milyar alıyordur... **Mantıklı. İş daha çok bildiği için mantıklı.** (Met\_ÖE3)

Yukarıdaki ifadelerde dikkat çekici biçimde öğrenciler, kendi alanlarında çalışan mühendislerle bu alanlarda çalışan işçi ya da teknikerlerin arasında karşılaştırma yaparak, mühendis ve işçilerin aldıkları ücretler arasındaki farklılıkların olmasının doğal, "haklı" ve "mantıklı" olduğunu ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bir anlamda toplumsal eşitsizliklerin mağduru olan bu öğrenciler, eğitim seviyesi ve zekâ kavramını, kafa ve kol emeğine dayalı toplumsal işbölümünü ve bu işbölümüne ilişkin eşitsizlikleri meşrulaştırıcı bir argüman olarak kullanabildiler. Dolayısıyla onlar, kendi yaşam koşullarının ve bu yaşam koşulları içerisindeki eşitsiz konumlarının sorumluluğunu yine kendilerine yüklemiş oldular. Ayrıca bu bağlamda, eğitim süreçlerini ücretlerin temel açıklayıcısı olarak kullanan insan sermayesi kuramının da öğrencilerin tamamına yakını tarafından içselleştirildiği belirtilebilir.

Diğer yandan daha önce de ifade edildiği gibi, bu konuda da egemen değerlerin yeniden üretiminin tamamen sorunsuz biçimde gerçekleştiği, bir başka ifadeyle ilgili bağlamdaki egemen değerlerin öğrencilerin tamamı tarafından onaylandığı ya da içselleştirildiğinden söz etmek mümkün değildir. Çok azınlıkta kalsalar da kimi öğrenciler, egemen söylemlere karşı çıktıklarını, ücretlerin farklılaşması örneği üzerinden de göstermiş oldular. Örneğin bireylerin elde edecekleri mesleki pozisyonları toplumsal koşullarla ilişkilendiren öğrencilerden birisi olan Mak\_ÖE2, kafa ve kol emeğine dayanan mesleklerde alınan ücretler arasındaki tepkisini dile getirdi. Öğrenci, bu konudaki görüşlerini, kendisinin eğitim gördüğü makine alanındaki bir mühendislikle, muhtemelen mezun olduktan sonra yapacağı iş olan işçilik arasında karşılaştırma yaparak açıkladı:

Yaptığı işe göre... O [mühendisi kastediyor] daha önemli... Daha çok iş diye bir şey yok. Daha önemli iş, daha önemsiz iş... **Benim yaptığım iş her şeyden önemli ama önemsiz gibi gözüküyor. Beni de kahreden o. Benim de okumama isteğim o. Önemsiz diye gözüküyor. Önemsiz. "Bunun yaptığı iş önemsiz, onun attığı imza önemli" diyorlar. Ona daha çok fitik [para] verince. Öyle değil. Bence öyle değil. Sen çünkü orada ellerim hep nasır oluyor, yapa yapa. Vücudumu yani eskitiyom ben. Hayatım törpüleniyor ama o, orada oturuyor. İnsana koyuyor ya.**(Mak\_ÖE2)

Bu öğrenci, yukarıdaki anlatısı ile bir yandan kafa ve kol emeği ayırımına dayalı toplumsal işbölümüne ve bu işbölümünün sonuçlarına tepkisini gösterirken, diğer yandan bu tepkisinin, kendisinin, eğitim süreçlerine direniş biçimindeki tutumuna kaynaklık ettiğini göstermiş oldu. Zira yukarıdaki anlatıdaki "*ellerim hep nasır oluyor, yapa yapa. Vücudumu yani eskitiyom ben. Hayatım törpüleniyor ama o, orada oturuyor. İnsana koyuyor ya*" ifadelerinin temsil ettiği öfkenin "*benim de okumama isteğim o*" şeklindeki eğitime yönelik direnişinin altında yatan nedenlerden birisi olduğu anlaşılabilir. Bu öğrenci, hatırlanacağı üzere, okul içerisinde sigara içme, okulun dışında da olsa okul günü içerisinde uyuşturucu kullanma, öğretmenlerle kavga etme vb. tutumları olan ve bir öğretmeni ile yaşadığı kavga nedeniyle disiplin kuruluna sevk edildiğini ifade eden öğrencidir. Öğrencinin eğitime yönelik direnişini, sınıfsal eşitsizliklere duyduğu öfke ile açıkladığına yönelik yukarıda aktarılan anlatısından yola çıkılarak, birçok öğretmen tarafından "kişisel davranış bozuklukları" olarak düşünülebilen bu öğrenci tutumlarının kişisel bir davranış bozukluğunun ürünü olmadığı, bu tutumların temelinde sınıfsal bir öfkenin dışı vurumu olduğu açıklıkla ifade edilebilir. Araştırmanın yapıldığı süreçte

öğrenci öğretmeni ile kavga ettiği gerekçesi ile disiplin kuruluna giden dosyasının görüşülmesini beklemekteydi. Bu örnek üzerinden, sınıfsal eşitsizliklerin yarattığı tepkinin bir anlamda semptomlarının yok edilmesine yönelik “disipliner” süreçlerin, ilgili öfkeyi yaratan sorunları çözmekten öte, yalnızca öğrencinin tutumlarını kriminalize etmekle sınırlı bir etki yaratacağı ve birçok öğrencinin eğitime yönelik yabancılaşmalarını yeniden üreteceği iddia edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin çok azında da olsa, emek süreçlerindeki eşitsizliklerin yeniden üretimini amaçlayan ve bu amaçla emek süreçlerindeki eşitsizlikleri yeniden üretici mekanizma ve süreçleri kendi içerisinde barındıran eğitim süreçlerinin, kendisine yönelik direnişi de çeşitli biçimlerde yine kendisinin yaratabildiği yorumunu yapmak mümkündür. Ancak, araştırmada daha önce aktarılan bulgulardan yola çıkılarak, öğrencilerin çoğunluğunun “hayatlarını törpüleyen”, “vücutlarının eskimesine”, “ellerinin nasırlanmasına” neden olan çelişiklere isyan etmediği, isyan eden öğrencilerin direnişlerinin de bu eşitsizliklerin yeniden üretimine yol açacak biçimde gerçekleştiği tekrar edilmelidir.

Ücretli çalışma ve meritokrasi başlığı altında son olarak vurgulanması gereken konu ise, öğrencilerin gerek bireylerin elde edecekleri mesleki pozisyonları gerekse bu mesleki pozisyonlarda alacakları ücreti belirleyen faktörler arasında cinsiyet değişkenini önemsiz bir unsur olarak görmeleri ile ilişkilidir. Çizelge 60 tekrar incelendiğinde, öğrencilerin kafa ve kol emeğine dayalı meslekleri edinmesini etkileyen unsurlar arasında en az (%3,7) “insanların cinsiyeti” seçeneğini işaretledikleri görülebilir. Benzer biçimde Çizelge 61 tekrar incelenecek olursa, öğrencilerin, bireylerin herhangi bir işte aldıkları ücret düzeyini belirleyen faktörler arasında da yine “iş yapan bireyin cinsiyeti” şeklindeki seçeneği çok az düzeyde (%5,8) işaretledikleri görülebilir. Bir anlamda iki çizelgede sunulan bu bulgular, öğrencilerin emek gücü piyasalarında kadın ve erkekler arasında ilgili sorular bağlamında herhangi bir eşitsizlik olmadığını, bir başka anlatımla cinsiyete dayalı herhangi bir eşitsizlik olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu yöndeki düşünceleri biçimde yorumlanmaya müsaittir. Öncelikle öğrencilerin bu düşünceleri, gerçekten, emek gücü piyasalarında mesleki pozisyonlara erişim ve mesleki pozisyonlarda elde edilen ücretler açısından cinsiyete dayalı herhangi bir eşitsizliğin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak özellikle

Türkiye’de emek gücü piyasalarının cinsiyet eşitsizliğine dayalı yapısı düşünüldüğünde bu yorumun olanaksızlığından bahsedilebilir. İkinci olarak öğrencilerin ilgili düşünceleri, onların varolan eşitsizlikleri fark edemedikleri ya da fak etmek istememeleri ile ilgili olabilir. Bu olasılık hakkında bir yorum yapılabilmesi için, öğrencilerin, teknisyenliğin cinsiyetle ilişkisine yönelik görüşlerine ilişkin bulguların sunulduğu Çizelge 62’nin incelenmesi anlamlı olacaktır.

### **Çizelge 62. Öğrencilerin, Teknisyenliğin Cinsiyetle İlişkisine İlişkin Görüşleri**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Teknisyenlik bir erkek mesleğidir.	40	42,1
Teknisyenlik bir kadın mesleğidir.	6	6,3
Teknisyenlik hem kadınların, hem de erkeklerin yapabileceği bir meslektir.	44	46,3
Diğer	3	3,2
Yanıt vermeyen	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 62 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının (%42,1) teknisyenliği bir erkek mesleği olarak düşündüğü ve diğer yarısına yakınının (%46,3) da, teknisyenliği hem erkeklerin hem de kadınların yapabileceği bir meslek olarak düşündükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük çoğunluğunun emek gücü piyasalarında cinsiyete dayalı herhangi bir eşitsizlik olmadığını düşünmesine karşın, yarısına yakınının teknisyenlik mesleğini erkek mesleği olarak tanımlaması, kimi öğrencilerin emek gücü piyasalarında cinsiyete dayalı eşitsizlikleri görmek istemedikleri biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan teknisyenliği hem erkek hem de kadın mesleği olarak gören öğrencilerin ise, bu çerçevede emek gücü piyasalarındaki cinsiyete dayalı eşitsizlikler hakkında bir farkındalık eksikliği içerisinde oldukları belirtilebilir.

### **“Toplumun Genel Çıkarı” Söyleminin Onaylanması ve İşçileşmek**

Araştırma bulguları, öğrencilerin birçoğunun gerek ücretli çalışmaya ilişkin görüşleri, gerekse meritokrasi mitini onayladıkları görüşleri çerçevesinde, toplumsal eşitsizlikleri bireysel düzlemde çözümledikleri ve anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Bulgular, öğrencilerin kendi eşitsiz koşullarını büyük ölçüde akademik yetersizlikleri ya da zekâlarından kaynaklanan bir problem olarak gördüklerini ortaya koymuş, diğer yandan öğrencilerin emek gücü piyasaları içerisindeki eşitsiz güç ilişkilerini, doğal ve meşru olarak kavradıklarını göstermiştir. Öğrencilerin toplumsal eşitsizlikleri

de doğal ve meşru olarak gördükleri şekilde yorumlanabilecek ilgili bulguların yanında araştırma bulguları, onların toplumsal eşitsizlikleri bir anlamda toplumun genel çıkarı için 'varolması gereken' eşitsizlikler olarak gördüklerini de göstermiştir. Öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim hakkındaki görüşleri, onların mesleki teknik ortaöğretimin kendileri için olumlu olmayan sonuçları olmasına karşın, "toplum"a katkı sağlayan bir eğitim türü olarak algıladığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin özel olarak okullarına ve genel olarak da mesleki teknik ortaöğretime ilişkin kimi konulardaki görüşlerini anlayabilmek amacıyla, araştırmada soru formu aracılığı ile öğrencilere meslek liseleri ve mesleki teknik eğitim hakkında kimi ifadeler sunulmuş ve bu ifadelere öğrencilerin katılıp katılmadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. İlgili bulgular, Çizelge 63'de sunulmuştur.

**Çizelge 63. Öğrencilerin Endüstri Meslek Lisesi ve Mesleki Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri**

Endüstri Meslek Liselerine (EML) İlişkin Kimi İfadeler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Yanıt Vermeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EML, öğrencilerini üniversiteye hazırlama açısından başarılıdır.	14	14,7	16	16,8	64	67,4	1	1,1	95	100,0
EML, öğrencilerine iyi bir gelecek sunar.	18	18,9	48	50,5	28	29,5	1	1,1	95	100,0
Mesleki eğitim işsizlik sorununu çözer.	34	35,8	43	45,3	13	13,7	5	5,3	95	100,0
Mesleki eğitim, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunur.	33	34,7	43	45,3	16	16,8	3	3,2	95	100,0
Mesleki eğitim, genel eğitime göre topluma daha fazla katkı sağlar.	28	29,5	42	44,2	22	23,2	3	3,2	95	100,0
EML mezunu öğrenciler, diğer lise mezunlarından daha kolay iş bulabilir.	44	46,3	39	41,1	11	11,6	1	1,1	95	100,0
Meslek lisesinde okuyor olmak bana toplumda saygınlık kazandırdı.	13	13,7	46	48,4	34	35,8	2	2,1	95	100,0

Çizelge 63'den de görülebildiği gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%67,4), endüstri meslek liselerinin öğrencilerini yükseköğretime hazırlama açısından başarısız olduğunu düşünmektedirler. Benzer biçimde, öğrencilerin yalnızca %18,9'u, endüstri meslek liselerinin öğrencilerine iyi bir gelecek sunduğunu ifade ederken, buna karşın öğrencilerin %29,5'i bu okulların öğrencilerine iyi bir gelecek sunamayacağını ifade etmiş ve öğrencilerin yarısına yakını (%50,5) ise, bu okulların öğrencilerine iyi bir gelecek

sunacağına yönelik ifadeye kısmen katılmışlardır. Diğer yandan öğrencilerin, meslek lisesinde eğitim alıyor olmanın, onlara toplumda saygınlık kazandırdığı şeklindeki ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde ise, bu ifadeye katılmadığını ifade eden öğrencilerin (%35,8), bu ifadeye katıldığını ifade eden öğrencilerden (%13,7) yaklaşık olarak üç kat daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu üç ifadeye yönelik öğrenci görüşleri topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretimin kişisel anlamda kendilerinin geleceği açısından olumlu sonuçlar yaratmayacağını düşündükleri anlaşılabilir. Öğrencilerin “EML mezunu öğrenciler, diğer lise mezunlarından daha kolay iş bulabilir” şeklindeki ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde ise, onların mesleki teknik ortaöğretimin kendileri için olumlu katkısı olduğunu düşündüğü tek yönünün ise, meslek lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha kolay iş bulabilmeleri olduğu anlaşılmıştır. Çizelge 63’den de görülebileceği gibi, meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre daha kolay iş bulabileceğine düşünen öğrencilerin (%46,3) oranı bu ifadeye katılmadığını ifade eden öğrencilerin oranından (%11,6) yaklaşık dört kat fazladır. Ancak, öğrenciler her ne kadar meslek lisesinden mezun olmakla diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre daha kolay iş bulabileceklerini düşünseler de, onların, meslek lisesinde öğrenim gördükleri meslek alanlarında çalışmalarını durumunda, gerek maddi gerekse psikolojik açıdan tatmin olma konusunda büyük oranda tereddütlü oldukları anlaşılmıştır. İlgili bulgular, Çizelge 64 ve Çizelge 65’de sunulmuştur.

**Çizelge 64. Öğrencilerin Gelecekte Öğrenim Gördükleri Mesleklerle İlgili Bir Alanda Çalışmanın Maddi Açıdan Tatmin Edici Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri**

Değişken	f	%
Evet	30	31,6
Kısmen	43	45,2
Hayır	22	23,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Öğrencilerin öğrenimini gördükleri mesleklerle ilgili bir alanda çalışmalarının maddi açıdan onları tatmin edip etmeyeceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, tatmin olacağını düşünen öğrencilerin oranının (%31,6) tatmin olmayacağını düşünen öğrencilerin oranından (%23,2) fazla olduğu, buna karşın öğrencilerin yarısına yakınının bu konuda “kısmen” tatmin olacağını ifade

ettiği anlaşılmıştır. Bir anlamda bu bulgular, öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim gördükleri mesleki alanlarda çalışmalarını durumunda maddi açıdan tatmin olup olmayacakları konusunda şüpheli olduklarını göstermektedir.

Benzer bulgulara, öğrencilerin eğitim gördükleri mesleki alanda çalışmanın psikolojik açıdan onları tatmin edip edemeyeceğine yönelik görüşlerine ilişkin çözümlene sonucunda da ulaşılmıştır.

**Çizelge 65. Öğrencilerin Gelecekte Meslekleri ile İlgili Bir Alanda Çalışmanın Psikolojik Açıdan Tatmin Edici Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri**

Değişken	f	%
Evet	22	23,2
Kısmen	52	54,6
Hayır	20	21,1
Yanıt vermeyen	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 65'den, öğrencilerin yalnızca %23,2'sinin gelecekte eğitim gördükleri mesleki alanla ilgili bir işte çalışmalarının psikolojik açıdan onları tatmin edeceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin yarısından fazlası (%54,6), kendi eğitim gördükleri bir alanda çalışmalarının kendilerini psikolojik açıdan "kısmen" tatmin edeceğini belirtirken, %21,1'i ise böyle bir durumda psikolojik açıdan tatmin olmayacaklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bölümünün eğitim gördükleri alanda çalışmalarını durumunda psikolojik açıdan tatmin olmayacakları ya da bu konuda şüpheli oldukları ifade edilebilir.

İlgili bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretimin kendilerinin gelecekleri açısından katkıda bulunmadığını düşündükleri bir kez daha yinelenebilir. Ancak Çizelge 63'de sunulan bulgular, öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretimin bireysel anlamda kendileri için bir katkı sunmamasına karşın, "toplum"a katkı sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu açıdan Çizelge 63'de sunulan bulguların incelenmesi anlamlı olacaktır. Mesleki teknik ortaöğretimin işsizlik sorununu çözeceğini düşünen öğrenciler (%35,8), bu görüşe katılmayan öğrencilerin (%13,7) yaklaşık üç katıdır. Mesleki teknik ortaöğretimin ülke kalkınmasına katkı sağladığını düşünen öğrencilerin oranı (%34,7), bu ifadeye katılmadığını ifade eden öğrencilerin (%16,8) yaklaşık iki katıdır. Mesleki teknik ortaöğretimin genel eğitime göre topluma daha fazla katkı sağladığını düşünen öğrencilerin



oranını (%29,5), aksi yönde düşünen öğrencilerden (%23,2) daha fazladır. Bu üç ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinde “kısmen” seçeneği ise, %40’ın üzerinde işaretlenmiştir. İlgili ifadelerle yönelik bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin, mesleki teknik ortaöğretimin kendilerinin geleceğine olumlu katkı yapmayacağına ilişkin düşüncelerinin aksine, mesleki teknik ortaöğretimin “ülke” ya da “topluma” diğer ortaöğretim kurumlarına göre çok daha fazla katkı yaptığını düşündükleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda, ilgili bulgular, öğrencilerin kendi çıkarlarına uymasa da mesleki teknik ortaöğretimin “toplumun genel çıkarı”na hizmet ettiği yönündeki bir kavrayışa sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Nitekim öğrencilerin gerek meslek liseleri/genel liseler arasındaki ayrım ve gerekse de mesleki teknik ortaöğretimin ülkenin kalkınmasına, işsizlik sorununun çözülmesine katkıları ve bu bağlamda bir “memleket meselesi” olup olmadığına yönelik görüşmelerde açıkladığı görüşleri, onların meslek liselerine ve mesleki teknik ortaöğretime, “toplumun genel çıkarı” bağlamında olumlu anlamlar atfettiklerini bir kez daha ortaya koydu.

Öğrencilerin meslek liseleri ile genel liseler arasındaki ayrımın varlığına ilişkin düşünceleri topluca incelendiğinde, öğrencilerin büyük bölümü, meslek liselerinin “sanayi”, “ekonomi”, “Türkiye” vb. biçimlerde ifade ettikleri “toplumun genel çıkarı”nın bir gerekliliği olarak var olduğunu belirtti. Dolayısıyla meslek liseleri/genel liseler ayrımının da bu gerekliliğin bir sonucu olarak var olduğunu belirterek, bu anlamda “meslek lisesi, memleket meselesi” biçiminde ifade edilen egemen görüşleri kabullendiklerini ifade ettiler. Her ne kadar öğrencilerin çoğunluğu, meslek liselerinin toplumun genel çıkarının bir sonucu olarak var olduğunu ifade etmiş olsa da, meslek liseleri ile akademik nitelikli liseler (genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi vb.) arasındaki ayrıma ilişkin öğrenci görüşlerinin dört ayrı bağlamda değerlendirilebileceği belirtilebilir.

Öncelikle az sayıdaki kimi öğrenci, bu ayrımın nedeni hakkında, “Bilmem hiç düşünmedim” (Bil\_ÖK1) vb. ifadelerle herhangi bir düşünceye sahip olmadıklarını ifade etti. Öğrencilerin büyük bölümü ise, meslek liselerinin “Türkiye”, “sanayi”, “piyasa” ya da “ekonomi” için hayati önemi olduğu, bir başka deyişle, meslek liselerinin bir “memleket meselesi” olduğu gerekçesiyle var olduğunu belirttiler.

Örneğin makine bölümü öğrencilerinden birisi, “meslek liseleri işte **piyasaya** kalifiye yetişmiş eleman kazandırmak için var. **Sanayilere** çeşitli meslek branşlarına yetişmiş kalifiyeli eleman yetiştirmek amaçlı var” (Mak\_ÖE3) şeklindeki ifadeleriyle, meslek liselerinin “sanayinin” yetişmiş kalifiye eleman ihtiyacını karşıladığı için var olduğunu belirtti ve meslek liseleri ile akademik liseler arasındaki ayrımın gerekçesini de bu bağlamda tanımladı. Benzer biçimde bir diğer makine bölümü öğrencisi de, mesleki ve teknik liselerin varlık nedenini, bu okulların “Türkiye” açısından önemi üzerinden açıkladı:

Yani meslek lisesi aslında **Türkiye açısından** önemli de. Ya mesela **Ostim**. Ostim’de çalışanların çoğu meslek lisesi mezunu olduğu için, mesela, dünyaya ihraç yapıyor mesela. Onun gibi. **Ekonominin canlanmasında** mesela. Yani o gibi etkileri var. Türkiye açısından iyi olur... Bana bir faydası olmaz herhalde. Türkiye açısından iyi olur ama. (Mak\_ÖE4)

Bir diğer öğrenci de, mesleki teknik ortaöğretimin varlık nedenine ilişkin düşüncelerini, meslek liselerinin olmaması varsayımı üzerinden, mesleki teknik ortaöğretimin “sanayi” açısından önemine dikkat çekerek açıkladı: “**Sanayi** olmazdı mesela. Teknik makine, kalıpcılık, yani herkes de bu bölüme gelseydi, **doktor** olmazdı” (Mak\_ÖE1). Bu ifadeler, bir anlamda mesleki teknik ortaöğretimin kafa ve kol emeğine dayalı meslekler arasındaki hiyerarşik işbölümünün yeniden üretimi bağlamındaki işlevlerine işaret etmesi açısından da dikkat çekicidir. Nitekim üçüncü başlık altında anlatıları incelenen öğrenciler de, mesleki teknik ortaöğretimin toplumsal yapı içerisindeki “yetenekliler ile yeteneksizler”, “ameleler ile doktorlar” “okuyanlarla okumayanlar” ya da “kültürel eğitim alacaklar” ve “hayata atılacaklar” arasındaki işbölümünün zorunlu bir sonucu olarak var olduğunu ifade ettiler. Böylelikle bu öğrenciler, bir yandan verili toplumsal işbölümünü onayladıklarını, bir yandan da kendilerinin bu toplumsal işbölümü içerisindeki “okumayan”, “kafa becerileri değil, el becerileri gelişmiş”, “hayata atılması gereken” ve “amele” konumlarını onayladıklarını ortaya koydular:

İşte bir yeteneği olan öğrenciler var. Bir de doğuştan matematiğe fen’e çok yetenekli olan öğrenciler var. **E bunlara yeteneği olmayan öğrenciler tabii ki de meslek liselerine gelip el becerilerini falan geliştirmelerini gerekiyor tabii ki de.** (Bil\_ÖK2)

Yani bu **memleketin ameleye de ihtiyacı var**. Herkes okuyacak diye de bir kaide yok. Yani elinde yeteneği olan, bilgisi olan, aklını kullanabilen herkes yüksek miktarda para kazanabilir. Yani o yüzden. (El/Elo\_ÖE4)

**Hani ülkeye her şey lazım. Doktor da lazım amele de lazım.** Belki ondan. (Mak\_ÖE2)

Meslek Lisesi meslek eğitimi açısından önemli bir yer. **Yani okumayan kişi için önemli bir yer.** Okuyan kişi için de önemli bir yer ama temelin de sağlam olursa çok iyi bir yer. Açısından dolayı imkânlarından dolayı. Ama okumayan için gayet iyi bir yer. (Met\_ÖE1)

Bence bu ayırım biri kültürel, biri mesleki eğitim. **Kültürel olarak düz liseler bizden daha kaliteli kültür dersleri olarak. Ama bizde o yok. Biz sadece hayata atılmak. Bizim meslek lisesi.** Benim görüşüm... (El/Elo\_ÖE1)

Yukarıdaki öğrenci anlatıları da, mesleki teknik ortaöğretimin toplumun genel çıkarlarının bir gereği/sonucu olarak var olduğuna yönelik bir kavrayışla ilişkilendirilebilir. Diğer yandan bu anlatılarda dikkat çeken konulardan birisi ise, öğrencilerin, “toplumun genel çıkarı”nın, ancak eşitsizliklerin yeniden üretimiyle varlığını devam ettireceğini düşündüklerini göstermesidir.

Son olarak yalnızca bir öğrenci, meslek liseleri ile akademik nitelikli liseler arasındaki ayırma ilişkin olumsuz görüş belirten ifadeler kullandı. Bu öğrencinin yukarıda görüşleri aktarılan diğer öğrencilerden farkı, onun meslek lisesinin varlık nedenini “toplumun genel çıkarı” üzerinden değil, kendisi üzerinden çözümlemesi oldu. Elektronik bölümünde öğrenim gören bu öğrenci, meslek liselerinin varlık nedenini, bu liselerin olmaması varsayımı üzerinden “değişen çok şey olurdu tabii. Üniversite olanakları olarak henüz engelli olmazdık. Yani ders farklılıkları olurdu. Daha çok üstümüze düşerlerdi” (El/Elo\_ÖE4) biçiminde açıkladı. Bu öğrenci, meslek liselerin varlığının, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretime erişme şansını azalttığını düşündüğünü ortaya koydu.

Öğrencilerin meslek liselerinin varlık nedenlerine ilişkin olarak da değerlendirilebilecek görüşleri topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun, meslek liselerinin, toplumun genel çıkarına hizmet eden bir eğitim türü olması, bir başka anlatımla bir “memleket meselesi” olması nedeni ile var olduklarını düşündükleri belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin “toplumun genel çıkarı”nı, “Türkiye”, “sanayi”, “ekonomi”, “ülke” vb. öznelere atıf yaparak tanımlamalarından yola çıkılarak, öğrencilerin toplumu, çıkarları birbirleri ile uyumlu bireylerin toplamı olarak kavradıkları ya da bir diğer deyişle, toplumsal yapıyı oluşturan toplumsal sınıfları ve bu sınıflar arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini göz ardı ettikleri belirtilebilir. Bu bağlamda, “toplumun genel çıkarı” söyleminin, öğrencilerin mesleki eğitim süresince tüm olumsuz deneyimlerine ve mesleki eğitimin kendilerinin geleceği konusunda olumsuz

etkiler yaratacağına ilişkin farkındalıklarına karşın, mesleki eğitimin bir memleket meselesi olduğunu ifade etmelerini sağlayan ideolojik bir söylem olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla “toplumun genel çıkarı” ya da “memleket meselesi” söylemlerinin içerdiği “genel çıkar” kavrayışının, öğrencilerin kendilerine ilişkin mevcut koşulları yaratan süreçleri sorgulamasını engelleyerek, bu koşulların sonuçlarını kendi başarı ya da başarısızlıklarının bir sonucu olarak değerlendirmelerine ve rıza/itaatin kökleşmesine hizmet ettiği belirtilebilir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin meslek lisesindeki eğitim süreçleri içerisinde birçok olumsuzluklarla karşılaştıklarını net olarak ortaya koymuştur. Diğer yandan Çizelge 63’de aktarılan bulgular, öğrencilerin de önemli oranda meslek liselerinin kendi geleceklerini olumlu etkilemeyeceği yönünde bir yaklaşım içerisinde olduklarını göstermiştir. Tüm bu bulgulara karşın, öğrencilerin çoğunluğu, bir anlamda “toplumun genel çıkarı”, meritokrasi, insan sermayesi kuramı vb. egemen işlevselci söylem ve kuramları içselleştirilmelerinin bir sonucu olarak, meslek lisesinde öğrenim görmüş olmaktan dolayı pişmanlık duymamaktadırlar.

#### **Çizelge 66. Öğrencilerin Meslek Lisesinde Eğitim Almış Olmaktan Dolayı Pişman Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleri**

<b>Pişmanlık Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	35	36,8
Hayır	58	61,1
Yanıt vermeyen	2	2,1
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Çizelge 66’dan, öğrencilerin çoğunluğunun (%61,1) meslek lisesinde öğrenim görmüş olmaktan dolayı pişman olmadıkları görülebilir. Pişmanlık duyan öğrencilerin oranı ise %36,8’dir. Öğrencilerin ilgili tutumlarının büyük oranda onların bu okullara gelmiş olmanın dışında başka bir seçeneğe sahip olmadıklarına ilişkin düşünceleri ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın “toplumun genel çıkarı” ile ilgili başlığı altında aktarılan bulgular, öğrencilerin toplumsal eşitsizliklerin bir anlamda olması gerektiğine yönelik düşüncelerini ortaya koymasından anlamlıdır. Toplumsal eşitsizliklere, “toplumun” varlığının devamı adına olumlu bir işlev yükleyen bu yaklaşım, öğrencilerin öğrencilik süreçleri boyunca itaatkâr işçiler haline getirilme süreçlerini anlamlandırmalarında referans olarak kullanmaları

muhtemel bir kavrayıştır. Gerek ilköğrenim gerekse ortaöğrenimleri süresince sınıfsal ve kültürel açıdan dezavantajlı konumlarının bir sonucu olarak birçok eşitsizlikle karşılaşan öğrencilerin, “yetenekliler ile yeteneksizler”, “ameleler ile doktorlar” “okuyanlarla okumayanlar” ya da “kültürel eğitim alacaklar ve hayata atılacaklar” arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini, toplumun varlığını sürdürmesi için gerekli olan eşitsizlikler olarak kavradıkları ölçüde, itaatkâr işçiler haline getirilme süreçlerini de olması gereken süreçler olarak kavramaları anlaşılabilir. Öğrencilerin “toplumun genel çıkarları” doğrultusunda mesleki teknik ortaöğretimi ve bu çerçevede kendi öğrencilik deneyimlerini anlamlandırmaları, onların itaatkâr işçi kimliğinin inşasına yönelik süreçleri normal karşılamasının hem bir nedeni olarak hem de bu süreçlerin sonuç itibari ile başarıya ulaştığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu yönde elde edilen bulgular, Bourdieu ve Passeron’un (1990), eğitim sistemlerinin işlevlerini yerine getirmesinde, meritokrasi, liyakat vb. kavramların yanında özellikle “genel toplumsal çıkar” söylemine sıklıkla başvurduğuna ilişkin ifadelerini de desteklemektedir. Bourdieu ve Passeron’un da ifade ettikleri gibi, eğitimin ekonomik büyümeye/kalkınmaya katkısı üzerinden üretilen ekonomik rasyonalite, eğitim sistemlerinin toplumdaki sınıfsal ilişkilerin yeniden üretimi bağlamındaki rolünün çözümlenmesini engelleyebilmektedir (1990). Ancak ideoloji, bireylerin dışında varolan bir olgu olmadığı ölçüde, yalnızca egemenlerin kullandığı bir olgu da değildir. Dolayısıyla, “toplumun genel çıkarı” yönündeki söylemin de yalnızca egemenlerce kullanıldığına yönelik bir yaklaşım yetersizdir. Daha ziyade, egemen söylemlerin, egemenlerin çıkarları doğrultusunda işler olabilmesi için, bireylerce de kabul edilmesi ve hatta bireylerce de dolaşıma sokulması gerektiği, öğrencilerin ilgili söylemleri dillendirmesi üzerinden ifade edilebilir.

### **Öğrencilerin Gelecek Planlarında İşçilik: Zorunlu Olarak İşçileşmek**

Öğrencilerin geleceğe yönelik beklenti ve planları, aldıkları eğitimin amaçları doğrultusunda, “sanayinin ara eleman ihtiyacı”nı karşılayıp karşılamayacakları, bir başka ifadeyle mezun olduktan sonra işçilik yapıp yapmayacakları hakkında nihai bir sonuca işaret etmese de fikir vermesi açısından anlam taşımaktadır. Öğrencilerin meslek lisesindeki eğitimlerini

tamamladıktan sonra yükseköğretime devam etmeyip kendilerinden beklenildiği gibi, öğrenim gördükleri mesleki alanlarda çalışmaya yönelik bir plan yapıp yapmadıklarına ilişkin soru, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin kalkınma planları, milli eğitim şüraları vb. kurucu söylem ve amaçların başarıya ulaştığına işaret edeceğinden, bir anlamda mesleki teknik ortaöğretimin emek gücünün yeniden üretimi bağlamındaki olası sonuçları hakkında da bilgi verme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, araştırmada öğrencilerin yakın geleceğe yönelik planlarının anlaşılmasına yönelik olarak onlara soru formu ve görüşmeler aracılığıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerin geleceğe yönelik planları hakkındaki görüşleri çerçevesinde öncelikle, onların işsizlik kaygısı taşıyıp taşımadıklarına ilişkin soru, görüşmelerde öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin küçük bir bölümü dışındaki tamamına yakınının mezuniyet sonrasında iş bulacaklarına ilişkin bir beklenti içerisinde oldukları, dolayısıyla işsiz kalma gibi bir kaygı taşımadıkları anlaşılmıştır. Birçok öğrenci mezuniyet sonrasında işsiz kalma gibi bir kaygılarının olup olmadığı kendilerine sorulduğuna, “İş bulamama kaygısı, öyle bir kaygım yok” (Mak\_ÖE4) şeklinde yanıt verdiler. Öğrenciler emek gücü piyasalarında istihdam etmek üzere işçi arayan birçok işyeri olduğunu, dolayısıyla kolaylıkla iş bulacaklarını düşündüklerini, “Yok ya... Bulurum. Çok arıyorlar. Adamakıllı insan arıyorlar daha doğrusu. ‘Biz seni geliştiririz’ diyorlar. Çok yer çağırdı beni” (Mak\_ÖE1), “... Her tarafta iş bulabilirsin. İşsizim diyen kimse olmaması lazım. Her tarafta her şeyi yapabilirsin. Herkesin işçiye ihtiyacı var. Ama işte emeğinin karşılığını vermiyor” (Mak\_ÖE2) gibi ifadelerle açıkladılar.

Kimi öğrenciler, akraba çevresi ya da öğretmenlerinin yardımı ile iş bulabileceğini;

Rahat bulabilirim demiyorum... Şu anda beni, irtibata geçmedim de, **tanıdıklar sayesinde** bir yerde bir başlayıp denemek... Var işyerleri çok var... Servisler var. Diğer servisler var. (Ei/Elo\_ÖE2)

Benim mesleğim açısından fazla yaşamıyorum çünkü... İş, az da olsa maaşlı bulunur. **Hocalarımız filan olsun hepsi söylüyor. “Bulamazsanız” diyor “ben yardımcı olurum” gibisinden... Benim iş sorunun yok. Akraba çevresinden** dolayı (Met\_ÖE3)

şeklindeki anlatılarıyla açıklarken, kimileri ise iş bulma kaygısı yaşamadıklarını, meslek lisesi diplomasının, kendilerine mezuniyetten sonra iş bulma konusunda yardımcı olacağını,

... **Bir mesleğim var yani.** Mesleğim olmasa mesela düz liseye gitsem, puanları falan hiçbir sınavı kazanamasam, o kadar şeye girdim. Dört sene boyunca ben okumum, bütün dershaneye gittim, kolejlere gittim diyelim. Dört sene boyunca okuyorsun ama sınavların hiçbirini geçemiyorsun. Barajı geçemiyorsun, işsiz kalıyorsun (Met\_ÖE2)

biçiminde açıkladı. Met\_ÖE2'nin yukarıdaki ifadeleri, öğrencilerin neden genel liselere değil de meslek liselerine yöneldiğine ilişkin daha önce yapılan yorumları ve aynı zamanda öğrencilerin meslek lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına göre daha rahat iş bulabileceğine ilişkin Çizelge 63'de aktarılan bulguları destekler niteliktedir. Zira yukarıdaki ifadelerde öğrenci, genel liselere devam etmesi durumunda işsiz kalabileceğini, ancak kendisinin meslek lisesine gelmesi sonucunda, bir "meslek sahibi" olduğunu ifade etmiş oldu.

Dikkat çekici biçimde kimi öğrencilerse, mezuniyet sonrasında iş bulma konusunda herhangi bir kaygı yaşamadıklarına yönelik anlatılarında, kendilerinin işsizlik sorununun nedenine ilişkin görüşlerini de ifade etmiş oldular. İşsizlik sorununun nedenlerine işaret eden öğrenciler, ilgi çekici biçimde işsizliğin nedenini, 'iş arayanların işleri beğenmemesi' olduğunu dile getirdiler. Örneğin ahşap bölümünden bir öğrenci, işsiz kalma kaygısı taşımadığını, işsizliğin nedeninin insanların "kolay", "masa başı" ya da "tozsuz" iş bulma yönündeki isteklilikleri olduğunu dile getirerek açıkladı:

Tabii taşımıyorum... Yani insanların hepsi kolayı şey yapıyor. **Yani bir masada olsun yani masa başı işi istiyor herkes.** Mesela Türkiye'nin işsizlik oranı 60 milyona yakın. Yani Siteler'e baksanız 10 milyona yakın işçi arayan var. Yani sitelerde her dükkânın kapısına bakın, yani nereye bakarsanız bakın herkes bir eleman arıyor. Taş çatlasa üç, dört tane eleman arıyor herkes. O kadar işçi var. Yani, herkes masa işi istiyor. **"Benim işim kolay olsun" diyor, "ben öyle tozlu yerde çalışmam" diyor. Yani herkes kolay iş istiyor.** (Ahşap\_ÖE1)

Yukarıdaki ifadelerin, "herkes beyaz atlı prensini arıyor" biçiminde, işsizliğin temel nedenini insanların iş beğenmemesi olarak açıklayan makine bölümü öğretmeninin (M\_Mak\_E) görüşleri ile birebir örtüşmesi ilgi çekicidir. İşsizliğin nedenini bir anlamda yine işçilerin niteliksizliği olarak gören bir diğer öğrenci de, kendisinin mezuniyetten sonra iş bulabileceğini "Eminim, eminim. Çok da emin konuşmayayım ama eminim" (Bil\_ÖE4) şeklinde belirttikten sonra, kendisine birçok işsiz olduğu hatırlatılıp, bunun nedeni sorulduğundaysa, bu durumu işsizlerin "para beğenmemelik"leri ile açıkladı. Hatırlanacağı üzere daha önceki bölümlerde, meslek dersi öğretmenlerinin, kendi okullarından mezun olan öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında büyük oranda iş bulma

konusunda sıkıntı yaşadıkları ve işsiz kalma olasılıklarının çok fazla olduğuna yönelik anlatıları sunulmuştu. Aynı zamanda öğrenciler de, stajları süresince çok kolaylıkla işverenler tarafından işten kovulmakla tehdit edildiklerini ifade etmişlerdi. Tüm bu bunlara karşın, öğrencilerin işsiz kalmayacaklarına ilişkin inanışlarının, öğrencilerin bireylerin elde edecekleri mesleki konumlar ve bu mesleki konumlarda alacakları ücretleri doğrudan eğitimle ilişkilendiren ve bir anlamda eğitim alan bireylerin işsiz kalmayacağı varsayımını içeren düşünceleri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Büyük bölümü işsiz kalma kaygısı taşımadığı anlaşılan öğrencilerin yakın geleceğe yönelik planlarına ilişkin görüşlerinin anlaşılmasına yönelik olarak öncelikle onlara soru formu aracılığıyla çeşitli sorular yöneltildi. İlgili sorulara ilişkin bulgular, Çizelge 67, Çizelge 68 ve Çizelge 69'da aktarılmıştır.

#### **Çizelge 67. Öğrencilerin Meslek Lisesini Bitirdikten Sonra Eğitim Yaşantılarına İlişkin Planları**

<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitime devam etmek istiyorum.	56	58,9
Eğitime devam etmeyip, eğitimini aldığım meslekle ilgili bir işte ücretli olarak çalışmak istiyorum.	20	21,1
Eğitime devam etmeyip, eğitimimi aldığım meslekle ilgili kendi işimi kurmak istiyorum.	7	7,4
Eğitime devam etmeyip, eğitimimi aldığım meslekle ilgili olmayan bir işte ücretli olarak çalışmak istiyorum.	12	12,6
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 67, öğrencilerin çoğunluğunun (%58,9) meslek lisesini bitirdikten sonra, eğitim yaşantılarını sürdürmeyi düşündüklerini göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin geri kalan %41,1'lik kesimi de öğrenim hayatını meslek lisesini bitirdikten sonra sonlandırmayı düşünmektedir. Öğrenimini sonlandırmayı düşünen öğrencilerin, meslek lisesindeki öğrenimleri sonrasında ne yapmak istediklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, bu öğrencilerin yarısından fazlasının meslek lisesinde öğrenim gördükleri alanlarda ücretli işçi olarak çalışmak istediği anlaşılmıştır. Bir başka anlatımla toplamda öğrencilerin beşte birine yakını (%21,1), öğrenim gördükleri alanda işçilik yapmak istediklerini ifade etmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin %12,6'lık bir bölümü, meslek lisesini bitirdikten sonra öğrenimine son verip, işçilik yapacaklarını ancak bu işçiliğin kendi öğrenim gördükleri alanla ilişkili olmayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin %7,4'lük bir kesimi ise, ilginç biçimde meslek lisesi sonrasında öğrenimlerine devam etmeyeceklerini, kendi



alanlarında çalışmak istediklerini ancak bu işte işçi olarak değil, bir anlamda “patron” olarak çalışmak istediklerini belirtmiştir.

Çizelge 67’de sunulan bulgular, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki eğitimsel süreçlerin, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında yükseköğretime devam etmeyip ara eleman sıfatı ile sanayinin gereksinim duyduğu iddia edilen açığı kapatması yönündeki amaçlarının büyük oranda amaçlarına ulaşmayacağını göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun öğrenimlerine devam etmeyi düşünmesi, ya da kendi eğitim aldıkları alanda “ara eleman” ya da işçi olarak çalışmayı istememeleri bu duruma işaret etmektedir. Bu kapsamda ilgili amaçların öğrencilerin yalnızca beşte biri tarafından onaylandığı belirtilebilir.

Araştırmada görüşmeler yolu ile öğrencilere, meslek lisesinden mezun olduktan sonra kısa vadede ne yapmayı planladıkları sorulduğunda da, öğrencilerin yalnızca ikisi, meslek lisesini bitirdikten sonra kendi öğrenim gördükleri alanda işçi olarak çalışacaklarını ifade ederken, geri kalan tamamı eğitimlerine yükseköğretimde devam etmek istediklerini belirttiler. Çizelge 68’de öğrencilerin yükseköğretimde nasıl bir eğitim almayı planladıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Çizelge 68. Meslek Lisesindeki Eğitimini Bitirdikten Sonra Yükseköğretime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Devam Etmek İstedikleri Programlara Yönelik Görüşleri**

Değişken	f	%
Meslek yüksekokullarına kaydolmak	28	38,9
Üniversite sınavına girip bölümümlle ilgili dört yıllık bir bölüm okumak	18	25,0
Üniversite sınavına girip bölümümlle ilgili olmayan bir bölüm okumak	22	30,6
Diğer	4	5,6
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 68 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla (%38,9) iki yıllık meslek yüksekokullarında öğrenim görmeyi planladıkları anlaşılmaktadır. Nitekim görüşmelerde özellikle erkek öğrencilerin birçoğu, iki yıllık meslek yüksekokullarına devam etmek istediklerini belirttiler. Ancak görüşmelerde meslek yüksekokullarında öğrenimlerini sürdürmeyi istediklerini ifade eden erkek öğrencilerin çoğunluğu, askeri meslek yüksekokullarını tercih edeceklerini söylediler. Bu öğrencilerin meslek yüksekokulları sonrasında bir anlamda “devlet memuru” olmayı istedikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin %25’inin de meslek lisesinde öğrenim gördükleri mesleki alanın devamı

niteliğindeki dört yıllık bir fakültede öğrenimlerine devam etmeyi istedikleri yine Çizelge 68'den görülebilir. Dikkat çekici biçimde, öğrencilerin %30,6'sı ise, meslek lisesinde öğrenim gördükleri meslek dalı ile ilgili olmayan dört yıllık bir fakültede öğrenimlerini sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, meslek lisesinden mezun olduktan sonra öğrenimlerine devam etmek istediğini ifade eden öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümü, lise süresince öğrenimini gördükleri mesleği icra etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun en büyük nedenlerinden birisinin, öğrencilerin kendi meslekleri ile ilgili bir işte çalışmanın maddi ve psikolojik açıdan kendileri için tatmin edici olacağı konusundaki şüpheleri (Çizelge 64 ve Çizelge 65) olduğu ifade edilebilir. Çizelge 69'da öğrencilerin yükseköğretim sınavları için nasıl bir hazırlık yaptıklarına ilişkin bulgular aktarılmıştır.

**Çizelge 69. Meslek Lisesindeki Eğitimini Bitirdikten Sonra Yükseköğretime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Üniversiteye Giriş Sınavlarına Yönelik Hazırlıkları**

Değişken	f	%
Dershaneye gidiyorum.	16	21,1
Özel ders alıyorum.	2	2,6
Evde kendi olanaklarımla hazırlanıyorum.	32	42,1
Üniversiteye yönelik herhangi bir hazırlık yapmıyorum.	20	26,3
Diğer	6	7,9
<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 69'dan da görülebileceği üzere, öğrencilerin %42,1'i yükseköğretime giriş sınavlarına yönelik olarak, yalnızca evde kendi olanakları ile hazırlık yaptıklarını belirtmiş ve %26,3'ü de, yükseköğretime giriş sınavlarına yönelik herhangi bir hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Dershaneye gittiğini (%21,1) veya özel ders aldığını (%2,6) ifade eden öğrencilerin oranı ise toplamda %23,7'dir. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük bölümünün yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlık konusunda dersane, özel ders vb. ayrıcalıklara sahip ol[am]adıkları ifade edilmelidir. Bu durumun, öğrencilerin sosyoekonomik koşulları ile yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan görüşmelerde dikkat çeken konulardan birisi, öğrencilerin küçük bir bölümünün dışında kalan büyük bölümünün, bu sene girdikleri yükseköğretime giriş birinci basamak sınavında, sınav barajını geçememeleri ya da barajı geçseler de oldukça düşük puan almış olmalarıdır.

Büyük bölümü ilköğrenim eğitimleri boyunca varoş okullarında eğitim gören, ailelerinden gerek maddi, gerekse psikolojik ve akademik açıdan

destek gör[e]meyen, birçoğu küçük yaşlardan itibaren işçilik yapan öğrencilerin, ilköğrenimlerinden kaynaklanan birçok dezavantajlarının yanı sıra, meslek lisesinde aldıkları eğitimin de bu öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavları açısından bir engel olduğunu söylemek mümkündür. Aileler, çocuklarının bir an önce bir işte çalışmasına yönelik tutum takınmaktadırlar. Aynı zamanda, öğretmenler, öğrencileri meslek lisesinden mezun olduktan sonra eğitimlerine devam etme yönünde bir tutum takınmak yerine, öğrencileri işçiliğe kanalize etmektedirler. Müfredat yapısı, öğrencilerin kültür derslerini diğer okul türlerine göre daha az almasına ve eğitimlerinin son yılında hafta içinde üç gün, okul yerine staj yapmaları yoluyla onların eğitimden uzaklaşmasına yol açan bir yapıya sahiptir. Zaten niceliksel olarak diğer lise türleri ile eşit olmayan kültür dersleri, aynı zamanda öğretmenlerce ikincil önemde görülmekte, ya da öğrencilere seyreltilerek, daha yüzeysel verilmektedir. Öğrencilerin kendileri de, sınıfsal ve kültürel profillerinden kaynaklı olarak, kültür derslerini ikincilleştiren ve bu derslere direniş biçiminde bir tutum geliştirmektedirler. Tüm bu bulgular tekrar hatırlandığında, öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında barajı geçememeleri ya da barajı geçseler bile düşük puanlar almaları gayet doğal karşılanabilir. Bu açıdan, öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında aldıkları sonuçlara dayanılarak, onların akademik açıdan yetersiz olduklarına yönelik söylemlerin, yanlış ve yanıltıcı oldukları belirtilmelidir. Varlık amacı olarak, öğrencileri yükseköğretime değil, işçiliğe hazırlayan meslek liselerinin, bu bağlamda, öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçişleri konusunda bir engel olduğu açık biçimde ifade edilebilir.

Diğer dikkat çekici konu ise, öğrencilerin belirli bir bölümünün, öncelikle eğitimlerine yükseköğretimde devam etmeyi istediklerini, ancak gelecek sene de girecekleri yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olmaları durumunda, en son ihtimal olarak kendi öğrenim gördükleri mesleki alanlarda çalışabileceklerini ifade etmiş olmalarıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin yükseköğretime devam etme yönündeki Çizelge 67'de sunulan bulguların, öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarını kazanamamaları durumunda ne yapacaklarına ilişkin bir bilgi sunmadığı da belirtilmelidir. Özellikle öğrencilerle yapılan görüşmeler, her ne kadar öğrencilerin öncelikle eğitimlerine yükseköğretimde devam etme yönünde bir isteklilikleri olduğunu gösterse de,

bu hayallerini gerçekleştirememeleri durumunda öğrencilerin önemli bir bölümünün kendi mesleklerinde işçi olarak çalışacakları iddia edilebilir.

Öğrencilerin gelecek planlarında işçiliğin ne kadar yer aldığına ilişkin yapılan çözümler sonucunda ulaşılan bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun, onların, meslek lisesi mezuniyetinden sonra, yükseköğretime devam etmeleri yerine işçi olarak çalışmalarına yönelik amaçlarla uyuşmayan gelecek planları yaptığı ifade edilebilir. Bu durum ilk bakışta, emek gücünün yeniden üretimi çerçevesinde, meslek liselerinin bu bağlamdaki amaçlarının, sonuç itibari ile öğrenciler tarafından benimsenmediği biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan öğrencilerin meslek liselerinin ilgili amacını benimsememeleri, meslek liselerinin bu amacına ulaşmadığını göstermemektedir. Zira öğrencilerin çoğunluğu, her ne kadar meslek lisesinden mezun olduktan sonra eğitimlerini sürdürme yönünde bir gelecek planına sahip olsalar da, meslek lisesindeki eğitim süreçleri, öğrencilerin bu planlarına ulaşmaları konusunda onlar için bir engel teşkil etmekte ve öğrencilerin çoğunluğu da yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olmaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin birçoğunun yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olmaları durumunda en son ihtimal de olsa kendi eğitim gördükleri alanlarda çalışacaklarını ifade ettikleri belirtilmelidir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu çerçevedeki öznel tercih ya da görüşlerinin, onların gelecek planları konusunda etkisinin çok büyük olmayacağı ileri sürülebilir. Diğer yandan, yükseköğretime giriş sınavlarının sıralamaya dayalı sınavlar olduğu ve meslek liselerine devam eden öğrencilerin sınıfsal ve kültürel profilleri düşünüldüğünde, meslek liselerinin farklı toplumsal sınıflara mensup öğrencilerin yükseköğretime girişleri konusunda meslek lisesi öğrencilerine yarattığı dezavantaj kadar diğer okul türlerine giden öğrencilere bir avantaj sağladığı da ileri sürülebilir. Zira meslek lisesi öğrencileri, sıralamaya dayanan üniversiteye giriş sınavlarında diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin sınavlardaki rakipleridir. Dolayısıyla meslek lisesi öğrencilerinin sınavlardaki başarısızlığı, diğer okul türlerindeki öğrencilerin başarı olasılığını arttırıcı bir etki yaratacaktır. Meslek liselerinin öğrenci profilleri hatırlandığında ve bu okullara baskın biçimde işçi sınıfı öğrencilerinin devam ettikleri düşünüldüğünde, meslek liselerinin yükseköğretime giriş konusunda işçi sınıfına mensup öğrencilere yarattığı

dezavantajlar üzerinden diğer toplumsal sınıflara mensup öğrencilere avantaj yarattığı ileri sürülebilir. Dolayısı ile meslek liselerinin ekonomik yapıdaki eşitsizlikleri basit biçimde yansıtmadığı, aynı zamanda bizzat bu eğitim türünün, eşitsizliklerin yaratımı sürecinde etkili olduğu da belirtilebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan temel sonuçlar ve öneriler aktarılmıştır.

#### Sonuçlar

Eğitim sistemleri, teknolojik gelişmelerin ve teknolojik gelişmeleri tetikleyen ekonomik ve toplumsal yapının gereksinimleri sonucunda dönüşmektedir. Diğer yandan teknolojik gelişimleri tetikleyen ekonomik ve toplumsal yapı, farklı toplumsal kesimler arasındaki güç ilişkilerinin yaşandığı alanlar oldukları ölçüde, eğitim sistemlerinin dönüşümü, aynı zamanda toplumsal güç ilişkileri dolayımında şekillenmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin dönüşümü, aynı zamanda toplumsal güç ilişkilerinin izlerinin sürülebileceği bir alan olarak da değerlendirilebilir. Toplumsal işbölümünün giderek karmaşıklaşması, emek gücünün yeniden üretim sürecinin temel olarak eğitim sistemleri içerisinde gerçekleşmesine neden olmuştur. Bu çerçevede mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları da, kapitalist toplumsal formasyon içerisinde ucuz ve disipline edilmiş emek gücünün yeniden üretimi kapsamında, kurumsallaşmıştır. Bu araştırmada da emek gücünün yeniden üretiminin ekonomi politik analizi endüstri meslek lisesi örneği üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Her ne kadar araştırma, emek gücünün yeniden üretim süreçlerini endüstri meslek lisesi örneği üzerinden çözümlenmeyi amaçlamış olsa da, öğrencilerin endüstri meslek lisesi içerisindeki eğitim süreçlerine yönelik kavrayış ve tutumlarının daha iyi anlaşılabilmesi için, öğrencilerin, sınıfsal ve kültürel profilleri, geçmiş eğitim deneyimleri ve endüstri meslek lisesine geçiş süreçleri de çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun işçi sınıfı ya da ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı ailelere mensup erkek öğrenciler olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin ilköğretimdeki eğitim deneyimleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun ekonomik koşullarının bir sonucu olarak, varoş olarak nitelendirilebilecek çevre okullarında eğitim gördükleri anlaşılmıştır. Bu çerçevede, sınıfsal ayrışmalara bağlı olarak, kentin farklı mekânlarında benzer sınıfsal ya da kültürel profillere sahip bireylerin homojenize olmasına yönelik ayrışmanın, öğrencilerin ilköğretim deneyimleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu ve öğrencilerin eğitim olanaklarından yararlanmalarını sınırladığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenci ailelerinin çoğunluğunun ekonomik yetersizliklerinin ve düşük kültürel sermayelerinin, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yetersiz bireyler olarak değerlendirmelerinde pay sahibi olduğu görülmüştür.

Mesleki teknik ortaöğretim sistemleri, alt sosyoekonomik profile sahip toplumsal kesimlerden gelen öğrencilerin sınıfsal konumlarının devamını sağlamak üzere düşük statülü mesleki pozisyonlara yerleştirilmesi için kurumsallaşmış yapılardır. Öğrencilerin ilköğretim sonunda endüstri meslek lisesine geçiş süreçlerine ilişkin yapılan çözümler sonucunda da, öğrencilerin büyük ölçüde sınıfsal ve kültürel dezavantajlarının ve ilköğretim deneyimlerinin bir sonucu olarak, sınıfsal konumlarını sürdürülebilmek amacı ile endüstri meslek liselerine yönel[tir]dikleri anlaşılmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin endüstri meslek liselerine yönelişlerinin meritokratik ilkeler çerçevesinde gerçekleşmediği ve bu anlamda endüstri meslek lisesinde eğitim almaya yönelik karar alma süreçlerinin, “rasyonel karar vericilerin yaptıkları özgür tercihler” çerçevesinde çözümlenemeyeceği görülmektedir. Diğer yandan bu çerçevede yapılan çözümler sonucunda, endüstri meslek lisesi özelinde, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının, içerisindeki süreçlere girilmeden önce de salt varlıkları ile emek gücünün yeniden üretiminin sınıfsal temellerde gerçekleşmesine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının “sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman açığını” giderme yönündeki resmi amaçlarının ve bu yöndeki egemen söylemlerin, yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olacaklarını düşünen ve sınıfsal dezavantajlarından dolayı bir an önce gelir elde etmeleri gereken öğrencilerin, ilköğretim sonunda hangi tür eğitime

devam edeceklerine ilişkin kararlarını etkilediği görülmüştür. Bu çerçevede, endüstri meslek liselerinin, sınıfsal ve kültürel açıdan dezavantajlı öğrencileri kendilerine kanalize ederek, aynı zamanda öğrencilerin yükseköğretime erişim yönündeki hedeflerini de manipüle ettiği sonucuna varılmıştır.

Endüstri meslek lisesi içerisindeki eğitim süreçlerine ilişkin yapılan çözümler sonucunda, okulda, gerek müfredat yapısı, gerek fiziksel yapı ve gerekse öğretmenlerin öznel tutumları dolayımında, öğrencilerin itaatkâr işçi kimliğini inşa etmelerine elverişli bir ortam yaratıldığı görülmüştür. Araştırmada bu kapsamda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

-Okulun müfredat yapısı, öğrencilerin işçileştirilmesine yönelik inşa edilmiştir. Müfredat içerisindeki derslerin kültür dersi ve meslek dersi olarak konumlandırılması ile meslek derslerinin müfredat içerisindeki ağırlığı, öğrencilerin mezuniyet sonrasında emek gücü piyasalarına yönelmelerini amaçlamaktadır. Teknik lise ya da Anadolu teknik liselerinin aksine endüstri meslek liselerinde staj uygulamasının 12. sınıflarda, öğretim yılı içerisinde haftanın üç günü gerçekleştirilmesi, müfredatın öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamındaki en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır.

-Okul “ana bina” ve “bölüm binaları” olmak üzere iki ayrılmış alan üzerine konumlanmıştır. Okulun bu ayrılmış alanlar üzerindeki konumlanması, öğrencilere, okul sınırları içerisinde “eğitim süreçleri” ve “emek süreçleri” olmak üzere iki farklı deneyim yaşayacaklarına ilişkin bir mesaj iletmektedir.

-Bölüm binaları, gerek fiziksel yapısı ve donanımı ile gerekse içerisindeki ilişki biçimleri ile “emek süreçleri” ile mütakabiliyet gösteren bir görünüme sahiptir. Fiziksel yapısı ve içerisindeki fiziksel donanımları ile “sanayi kompleksleri”ni çağrıştıran bölüm binalarında öğrenci ve öğretmen kavramları muğlaklaşmakta, öğrenciler “çırak”, öğretmenlerse “usta” gibi davranmaktadırlar. Bu kapsamda öğretmen-öğrenci ilişkileri, usta-çırak ilişkisine dönüşmekte ve bu ilişki içerisinde öğretmenler disiplinler tekniklere başvurabilmektedirler.

-Meslek dersi öğretmenleri, mesleki teknik ortaöğretime ilişkin egemen söylemlere katılmaktadırlar. Bu öğretmenler, gerek öğrencilere derslik içerisindeki telkinleri ile gerekse onların işçileştirilmesi yönünde öğrencilere uygulattıkları pratik ve ritüeller dolayımındaki disiplinler uygulamalarıyla, öğrencilerde itaatkâr işçi kimliğini inşa etmeye çalışmaktadırlar. Meslek dersi



öğretmenleri, öğrencilerle kurdukları iletişimde, öğrencilerin sınıfsal ve kültürel konularının yeniden üretimine hizmet eden, baskın biçimde otoriter ve eril bir dil kullanmaktadırlar. Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin işçileştirilmesi bağlamındaki uygulamaları, gizli ya da örtük bir biçimde değil, bizzat öğrencilerin ücretli işçiliği deneyimlemesine yönelik olarak aleni biçimde gerçekleştirilmektedir.

-Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre, mesleki teknik ortaöğretime ve dolayısıyla öğrencilerin işçileştirilmesi sürecine daha eleştirel yaklaşmakta ve bu kapsamda meslek dersi öğretmenlerinin uyguladıkları birçok disipliner tekniği de uygulamamaktadırlar. Ancak kültür dersi öğretmenleri, öğrencilerin akademik yetersizliklerini gerekçe göstererek, onlara kültür derslerinin içeriğini seyrelterek aktarma yönünde eğilimler taşımakta ve bu açıdan öğrencilerin yükseköğretime erişimlerine dolaylı yoldan da olsa engel olarak, öğrencilerin işçileştirilmesi sürecine dahil olmaktadır.

-Endüstri meslek lisesi müfredatı içerisinde yer almasına karşın, okul içerisinde değil, okulun dışında (işletmelerde) gerçekleştirilen staj deneyimlerine ilişkin yapılan çözümler sonucunda, staj uygulamasının her ne kadar “işletmede beceri eğitimi” adını taşısa da, bir eğitim süreci olmaktan ziyade, öğrencilerin fiili olarak emek süreçleri içerisine girdikleri ve dolayısıyla bir anlamda işçiliği deneyimledikleri bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, birçok öğrencinin, yeterli güvenlik önlemleri alınmayan ve bir anlamda “merdiven altı” olarak ifade edilebilecek küçük işletmelerde çalıştıkları, işyerlerinde yasal staj süresinin dışındaki günlerde ve kendi mesleki branşları dışında çoğunlukla angarya işleri de içerecek biçimde farklı işlerde de çalıştırıldıkları görülmüştür. Diğer yandan işletmelerde öğrencilere “öğrenci” olarak değil, “işçi” olarak muamele edildiği ve birçok öğrencinin sözel ve fiziksel şiddetle karşılaştığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede yapılan çözümler sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin işletmelerde yapmaları gereken yasal denetimleri yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki teknik ortaöğretimin varlık amacı ve işleyiş biçimi içerisinde öğrencilerin işçileştirilme sürecinin en önemli boyutlarından birisi olan staj süreçleri, aynı zamanda sermayedarlara ucuz emekgücü sağlamaktadır.

Okuldaki eğitim süreçleri, öğrencileri emek süreçlerindeki itaatkâr işçi rollerine itaat ettirmek üzere ve böylelikle emek süreçlerindeki egemen ilişki biçimlerini yeniden üretmek üzere gerçekleştirilmektedir. Fakat araştırmada bu süreçlerin varlığından yola çıkılarak öğrencilerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerine koşulsuz biçimde itaat ettikleri sonucuna varılmamıştır. Bunun yerine araştırmada, öğrencilerin ilgili süreçlere yönelik tepkileri ortaya konulmaya çalışılmış, bir başka ifadeyle emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin nasıl sonuçlandığına ilişkin görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan çözümlenmeler sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

-Öğrenciler, kendilerinin itaatkâr işçiler haline getirilmesine yönelik olarak gerek okul içerisindeki gerekse staj süresince uygulanan süreçleri doğal ve meşru olarak kavramaktadırlar ve öğrencilerin çoğunluğu bu süreçlere itaat etmektedirler.

-Öğrencilerin birçoğu, ücretli çalışmaya olumlu anlamlar atfetmekte ve bu çerçevede ücretli çalışmaya içkin tüm eşitsizlik ilişkilerini de doğal ve meşru olarak görmektedirler. Bu çerçevede öğrenciler meritokrasi, “insan sermayesi”, “toplumun genel çıkarı” vb. egemen söylem ve kuramları büyük ölçüde onaylamaktadırlar.

-Her ne kadar öğrenciler meslek dersleri ve stajları süresince itaatkâr tutumlar takınsalar da, öğrencilerin özellikle kültür dersleri ve kültür dersi öğretmenlerine yönelik direniş gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ilgili direnişleri, onların, teoriyi ikincilleştiren ve kendileri için anlamsız gören sınıfsal ve kültürel profilleri ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin direnişlerinin, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin okul özelindeki somut anlamı olarak, işçileştirme süreçleri açısından bir sorun yaratmaktan ziyade, bizzat bu süreci destekleyici etkileri olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kültür derslerine direnişlerinin, aslında onları işçileştirmeye yönelik sürecin bir parçası olduğu belirtilebilir. Bu nedenle, her ne kadar öğrencilerin kültür derslerindeki tutumları, bu dersler kapsamındaki eğitim süreçlerine yönelik bir direniş olarak değerlendirilebilirse de, okulun resmi amaçlarına gösterilen bir rıza olarak da değerlendirilebilir.

Araştırmada son olarak öğrencilerin gelecek planlarında işçiliğin ne kadar yer aldığına ilişkin yapılan çözümlenmeler sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun en azından meslek lisesinden mezun olduktan sonra doğrudan

emek gücü piyasalarına işçi olarak katılmak yerine, bir üst eğitim kademesine erişme yönünde planlar taşıdığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin çoğunluğu, araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında yapılan yükseköğretime giriş sınavında “başarısız” olmuşlardır. Okuldaki eğitimsel süreçlerin, okul mezunlarının büyük bölümünün bir üst kademesine geçememesine neden olduğu açıktır. Dolayısıyla, öğrencilerin, kendi istekleri dışında da olsa, bu okulda aldıkları eğitim sonrasında emek gücü arzına katılmaları kaçınılmaz gibi görüldüğüne göre, aslında bu tür okulların resmi amaçlarına ulaştıkları belirtilebilir. Bu kapsamda mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının çoğunluğu işçi sınıfına katılmış olan öğrencilerinin yükseköğretime erişimlerini zorlaştırdığı ölçüde, farklı okul türlerine devam eden orta ve üst sınıftan bireylerin yükseköğretime erişim şanslarını arttırıcı bir etki yaratması da olasıdır.

Araştırmada farklı bağlamlar çerçevesinde ulaşılan sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin aynı zamanda farklı toplumsal sınıf ve kesimler arasındaki güç ilişkilerinin yeniden üretimini de içerdiği görülmüştür. Okul içerisindeki eğitim süreçleri, büyük oranda ekonomik altyapıdaki ilişkiler setini yansıtacak biçimde tasarlanmıştır. Bu anlamda, endüstri meslek lisesinin varlığının ve bu okul türünün müfredatının ekonomik yapıdaki ilişkileri yansıttığı belirtilebilir. Diğer yandan emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin sonuçları, eğitimsel süreçler içerisindeki mekanizmaların varlığına dayanılarak önceden kestirilemez. Bir başka ifade ile müfredatın ve okul içerisinde öğrencilerin işçileştirilmesine yönelik süreçlerin varlığı, emek gücünün yeniden üretiminin zorunlu olarak tasarlandığı biçimde işleyeceği anlamına da gelmemektedir. Okulun içerisindeki öznelerin sürece nasıl tepki verecekleri, onların bu süreçleri nasıl anlamlandırdıkları ile yakından ilişkilidir. Okul içerisindeki temel öznelerden birisi olan öğretmenlerin, okulun resmi amaçlarını anlamlandırma biçimleri, öğrencilerle kuracakları ilişkileri farklılaştıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin tutumları, kendilerine dayatılan resmi amaçlarla uyum göstermek zorunda değildir. Ancak bu araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun resmi müfredatın amaçlarını benimsediği ve bu anlamda egemen ilişkilerin dönüştürülmesi yönünde sahip oldukları potansiyeli kullanmadıkları anlaşılmıştır.

Diğer yandan, araştırmada, öğrencilerin de, okulun kendilerinin işçileştirilmesi yönündeki amaçlarını benimsedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin emek gücünün yeniden üretimine ilişkin anlamlandırmaları, onların toplumsal koşullarından bağımsız olarak değerlendirilemez. Çoğunluğu yoksul ailelerin erkek çocukları olan bu öğrencilerin, eğitim süreçleri tamamlandığında hayatlarını idame ettirebilmek için, mezun olduktan sonra kısa süre içerisinde iş bulmaları gerekmektedir. Bu durum, onların işçileşme süreçlerini içselleştirmelerinin en büyük nedenlerinden birisi olarak nitelendirilebilir. Diğer yandan bireylerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerine ilişkin anlamlandırmaları, yalnızca onların ekonomik koşulları ile sınırlandırılmayacak bir bağlama sahiptir. Öğrencilerin kültürel kimliklerinin de bu bağlamda büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin özellikle kültür derslerine karşı direnişleri, büyük oranda öğrencilerin sahip oldukları işçi sınıfı kültürü ile ilişkilidir. Emek gücünün yeniden üretim süreçlerine yönelik bir tehdit oluşturmasa da, öğrencilerin tüm disiplinler süreçlere karşın eğitimsel süreçler içerisinde karşıt bir kültür yaratarak bu süreçlere direnebildiklerine ilişkin ulaşılan sonuçlar, ekonomik altyapıdaki ilişkilerin eğitim süreçleri içerisindeki ilişkileri zorunlu olarak belirleyemeyebileceğinin bir işareti olarak nitelendirilebilir. Bu anlamda, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin zaman ve mekândan bağımsız süreçler olmadığı açıkça ifade edilebilir. Bir başka ifade ile farklı kültürel habituslar içerisinde emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin sekteye uğratılmasının mümkün olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan öğrencilerin kültür derslerine gösterdikleri direniş, bir anlamda öğrencilerin işçileştirilme sürecinin bir parçasını da oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu direnişleri, yükseköğretime giriş konusunda zaten düşük olan şanslarını azalttığı ölçüde, onların lise mezuniyetinden sonra işçi olarak üretim sürecine girmeleri yönündeki müfredatın amaçları ile bir uyumluluk göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin özellikle işçi sınıfı kültürü ve yaşadıkları semtin yerel kültürü tarafından desteklenen bu direnişin dolaylı yoldan işçileştirilme süreçlerine yardımcı olduğu belirtilebilir.

Tüm bu sonuçlar, emek gücünün yeniden üretim süreçlerine içkin eşitsizliklere karşı öğrenci ve öğretmenlerin gösterecekleri tutumların önemine de vurgu yapıyor. Eğitim yolu ile her ne kadar öğrencilerin sınıfsal koşulları

dönüştürülemezse de, eğitimsel süreçlerle öğrencilerin kendi sınıfsal koşullarının ve bu sınıfsal koşullara yol açan ilişkiler setinin varlığına ilişkin bir farkındalığa sahip olması sağlanabilir. Bir diğer anlatımla, yalnızca ekonomik eşitsizliklerin bir yansıması olmayan eğitim süreçleri, emek gücünün yeniden üretiminin kültürel bağlamı dolayımında, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin seyrini değiştirebilme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyel, öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünebilme yetileriyle mümkündür.

## **Öneriler**

Bu başlık altında, araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda kimi önerilere yer verilmiştir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- 1- Endüstri meslek liselerindeki meslek dersleri lehine olan kültür/meslek dersleri arasındaki dağılım kültür dersleri lehine yeniden düzenlenmelidir.
- 2- Öğrencilerin kültür derslerini meslek dersleri ile aynı ağırlıkta almaları durumunun da öğrenciler açısından farklı bir sorun yaratacağı ifade edilmelidir. Böyle bir durumda, meslek lisesi öğrencileri, diğer lise türlerindeki derslerin yanı sıra ayrıca pratik ve uygulamalı ders yüklerini alacaklarından, öğrencilerin ders yükleri daha da artacaktır. Bu eşitsizliğin en azından hafifletilebilmesi için, öğrencilerin diğer ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerle ortak derslerinin dışındaki aldıkları dersler azaltılmalıdır.
- 3- Kültür dersleri olarak ikincilleştirilen derslerin ağırlığı arttırılsa bile, özellikle kültür derslerinin içeriğinin seyreltilerek öğrencilere aktarma yönündeki öğretmen tutumları engellenmelidir.
- 4- Staj uygulaması eğitim süreçleri ile aynı zamanda gerçekleşmemelidir. Nitekim mesleki teknik ortaöğretim kurumlarından olan teknik lise ve Anadolu teknik liselerinde bu uygulamalar eğitim öğretim yılı içerisinde değil, eğitim öğretim tatillerinde yapılmaktadır. Staj uygulamasının

eğitim ğretim yılının dışına alınması, öğrencilerin ders yüklerinin azalmasını da sağlayabilecektir.

- 5- Staj uygulamasına yönelik denetimler yoğunlaştırılmalı ve öğrencilerin sömürülmelerine yönelik düzenlemeler engellenmelidir. Bu kapsamda öğrencilerin uygun olmayan işletmelerde staj yapmaları da engellenmelidir. Diğer yandan öğrencilerin stajda aldıkları zaten az olan ücretlerin daha da azaltılmasına yönelik yasal düzenleme geri çekilmeli ve ücret düzeyi yükseltilmelidir.
- 6- Öğrencilerin özellikle meslek derslerinde maruz kaldıkları disiplinler uygulamaların ortadan kaldırılmasına yönelik olarak düzenlemeler yapılmalı ve öğrencilerin demokratik bir ortamda eğitim almalarının koşulları hazırlanmalıdır.
- 7- Gerek derslikler içerisindeki etkileşimleri dolayımında gerekse staj uygulamalarındaki tutumları ile öğrencilerin disiplinler tekniklere maruz bırakan meslek dersi ğretmenlerinin yükseköğretim süreçlerinde aldıkları pedagojik formasyon derslerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.
- 8- Endüstri meslek liseleri temel olarak öğrencilerin işileşmesini amaçladığından, bu okullardaki ders programları içerisine, işçilerin yasal hakları, iş ve işçi güvenliği ile sendikal örgütlenmeye ilişkin dersler eklenmeli, bu dersler aynı zamanda özellikle meslek dersi ğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde de yer almalıdır.
- 9- Endüstri meslek lisesine ğrenci yönelimleri, öğrencilerin sınıfsal ve kültürel profilleri ile yakından ilişkili olduğundan, tüm eğitim düzeylerindeki sınıfsal ve kültürel profillerden kaynaklanan eşitsizlikler ortadan kaldırılmalıdır.
- 10-Yukarıda aktarılan tüm önerilerin uygulanması durumunda dahi, endüstri meslek liselerinin salt varlıkları ile sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı öğrencileri kendisine kanalize ettiği ve onların yükseköğretime gitme yönündeki tutumları üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde, meslek liselerinin ortaöğretim düzeyi içerisindeki varlığının sorgulanması gerekmektedir. Bu ervede meslek liselerinin “sanayinin ara eleman ihtiyacını gidermek” olarak ifade edilen amaçları ve mesleki teknik eğitimin hangi eğitim düzeyinde verilmesi gerektiği

konusu, yalnızca “sanayi”nin değil, tüm toplumsal kesimlerin yer alacağı demokratik bir düzlemde yeniden tartışılmalıdır. Bu çerçevede, ortaöğretim düzeyinde mesleki teknik eğitimin kaldırılması konusu gündeme gelmelidir.

11-Eğitimin farklı toplumsal sınıf ve kesimlerden bireyleri sıralayıcı ve sınıflandırıcı varlığı ortadan kaldırılarak, eğitimin bireylerin özgürleşmesi ve özneleşmesi sürecinin bir parçası haline getirilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir. Bu politikaların hedeflerinden birisi ise, insanın dar uzmanlık alanı içerisinde kendisine, topluma ve doğaya yabancılaşmasına neden olan kapitalist toplumsal işbölümünün ortadan kaldırılması olmalıdır.

### **Araştırma Önerileri**

Bu araştırmada her ne kadar öğrencilerin endüstri meslek lisesindeki eğitim süreçleri, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmışsa da, öğrencilerin gerek okul içerisinde gerekse okul dışında devam ettikleri stajları süresince içerisine girdikleri koşullar tam olarak gözlemlenememiştir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıklarından kaynaklı bir eksikliği olarak ifade edilmelidir. Dolayısıyla, öğrencilerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerindeki tutumlarının bizzat onların içerisinde olduğu süreçlere katılmak suretiyle yakından gözlemleyebilecek etnografik çalışmaların gerçekleştirilmesi anlamlı ve değerli olacaktır.

Diğer yandan bu araştırmada, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin, farklı toplumsal sınıf ve kesimlerden bireyler için farklı biçimlerde gerçekleştiği, dolayısıyla, emek gücünün yeniden üretim sürecinin farklı sınıf ve kesimlerden bireyler için farklı deneyimleri içerdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla, emek gücünün yeniden üretim süreçlerine ilişkin farklı toplumsal sınıf ve kesimlerin yoğunlaştığı farklı okul türlerinde gerçekleştirilecek araştırmalar, emek gücünün yeniden üretim süreçlerinin aynı zamanda kültürel ve sınıfsal bağlamların yeniden üretimine yönelik içerimini ortaya koyması açısından anlamlı olacaktır.

Son olarak, araştırmada öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki tutumlarının, emek gücünün yeniden üretimi süreci açısından önemli bir rolü

olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki özellikle meslek dersi ğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerine ilişkin araştırmaların yapılması değer taşımaktadır. Bu kapsamda, özellikle teknik eğitim fakültelerinin kaldırılarak yerine teknoloji fakültelerinin kurulmasına ilişkin düzenlemelerin, mesleki teknik liselerde meslek dersi ğretmeni olarak çalışacak ğretmen adayları üzerinde yarattığı etkinin ortaya konulması da anlamlı olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Ainsworth, J. W., Roscigno, V. J., (2005). Stratification, School-Work Linkages and Vocational Education. **Social Forces**, **84** (1), 259-286.
- Akkaya, E. (2005). **Endüstri Meslek Liselerine Öğrenci Yönelimi ve Eğitim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2001). **Türk Eğitim Tarihi**. (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akom, A. 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.
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1998). **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**. (4. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Althusser, L. (2006). **Yeniden Üretim Üzerine**. (Çev. A. Işık Ergüden, Alp Tümertekin). İstanbul:İthaki Yayınları.
- Apple, M. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. (Çevirenler: Fatma Gök, Meral Apak, Banu Can, Dilek Çankaya, Filiz Keser, Hüseyin Ala). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. (1988). Review: Standing On The Shoulders of Bowles And Gintis: Class Formation And Capitalist Schools. **History of Education Quarterly**, **28** (2), 231-241.
- Apple, M. (2006). **Eğitim ve İktidar**. (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon. Yayınları.
- Arel, A., Birgit, O., Edgü, F., Kaynardağ, A., Mardin, Ş., Yücel, T., Hızlan, D. (1986). Yazar ve Yapıtı. **Max Weber: Sosyoloji Yazıları** içinde. (Çeviren: Taha Parla). Hürriyet Vakfı Yayınları
- Arı, F.A. (2006). Küreselleşme ve Kuralsızlaştırma. **Çalışma ve Toplum**. 2006/3, 23-29.
- Aron, R. (2007). **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**. (Çev. K. Alemdar). (Yedinci Baskı). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Arslan, A. (2006). Sınıf Teorisinin Açmazları ve İktidar Analizinde Bir Alternatif Olarak Elit Teorisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, **16** (1), 363-382.
- Aschaffenburg, K., Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. **American Sociological Review**, **62** (4), 573-587.
- Au, W. (2006). Against Economic Determinism: Revisiting the Roots of Neo-Marxism in Critical Educational Theory. **Journal for Critical Education Policy Studies**, **4** (2) Web: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=66>> adresinden 17.8.2010'da alınmıştır.

- Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical Curriculum Differentiation and Inequality in Achievement: A Different Story or More of the Same?. **Teachers College Record**, **108** (6), 1186-1213.
- Balanuye, Ç. (2001). Basil Bernstein'in Eğitimle Hesaplaşması. **Virgöl**, **44**, 55-57.
- Baptiste, I. (2001). Educating Lone Wolves: Pedagogical Implications of Human Capital Theory. **Adult Education Quarterly**, **51**, (184), 184-201.
- Baker, U. (2007). Denetim Topluları. Web: <http://www.korotonomedy.net/kor/index.php?id=0,24,0,0,1,0> adresinden 12.6.2010 tarihinde alınmıştır.
- Becker, R., Hecken, A. E. (2009). Why are Working-class Children Diverted from Universities?-An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. **European Sociological Review**, **25** (2), 233-250
- Benavot, A. (1983). The Rise and Decline of Vocational Education. **Sociology of Education**, **56** (2), 63-76.
- Bills, D. B. (2004). **The Sociology of Education And Work**. Usa: Blackwell Publishing.
- Blackedge, D., Hunt, B. (1985). **Sociological Interpretations of Education**. London and New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). **Reproduction in Education, Society and Culture**. (Second Education). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2005). **Pratik Nedenler**. (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J. (2003). **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**. (Çev. Nazlı Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowles, S. (1978). Capitalist Development and Educational Structure. **World Development**, **6**, 783-796.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi. (Çev. Kemal İnal). **Eğilim ve Yaşam**, 14-18.
- Bowles, S., Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory—A Marxian Critique. **American Economic Association**, **65** (2), 74-82.
- Bowles, S., Gintis, H. (1996). **Demokrasi ve Kapitalizm** (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Braverman, H. (2008). **Emek ve Tekelci Sermaye. Yirminci Yüzyılda Çalışmanın Değersizleştirilmesi**. (Çev. Çiğdem Çıdamlı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Buchmann, C., Park, H. (2009). Stratification and The Formation of Expectations in Highly Differentiated Educational Systems. **Research in Social Stratification And Mobility**, **27**, 245-267.
- Callinicos, A. (2007). **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**. (3. Baskı.) (Çev. Yasemin Tezgiden). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Can, Yücel. (2005). Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramlarını Paradigma Temelli Bir Sınıflandırma Denemesi. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 29.(1), 1-11.
- Cho, M. K., Apple, M. (1998). Schooling, Work and Subjectivity. **British Journal of Sociology of Education**, 19 (3), 269-290.
- Colley, H. (2003). Learning to Do Emotional Labour: Class, Gender And The Reform of Habitus in The Training of Nursery Nurses. **Paper presented at the Conference on Experiential, Community and Work-based: Researching Learning outside the Academy.** Glasgow Caledonian University, 27–29 June 2003. Web: [http://education.exeter.ac.uk/tlc/docs/publications/LE\\_HC\\_PUB\\_CONF\\_06.03.htm](http://education.exeter.ac.uk/tlc/docs/publications/LE_HC_PUB_CONF_06.03.htm). adresinden 14.3.2009'da alınmıştır.
- Colley, H., James, D., Diment, K. (2003). Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and The Role of Vocational Habitus. **Journal of Vocational Education and Training**, 55, (4), 471-496. Web: <http://e-space.openrepository.com/espace/bitstream/2173/14182/2/Vocational%20habitus,%20JVET.pdf> adresinden 14.3.2009'da alınmıştır.
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. **Annual Review of Anthropology**, 200 (38), 33–48.
- Çelik, İ. (2007). **Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Tercih Nedenleri ve Yüksek Öğrenime Hazırlama Açısından Eğitici ve Öğrenci Görüşleri (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, S. (1995). Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis. **The British Journal of Sociology**, 46 (4), 662–687. Web: <http://www.jstor.org/stable/591577> adresinden 31.12.2008'de alınmıştır.
- Davis, K., Moore, W.E. (1945). Some Principles of Stratification. **American Sociology Review**, 10 (2), 242-249.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye'de Aile Ve Kadın Emeği. **Toplum ve Bilim**, 86, 139-170.
- Delican, M. (2006). Cumhuriyet Döneminde Türk Endüstri İlişkileri: İşçi Sendikalarının Dünü, Bugünü. **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, 51, 4-45.
- Dikmen, A. A. (2000). Küresel Üretim, Moda Ekonomileri ve Yeni Dünya Hiyerarşisi. **Toplum ve Bilim**, 86, 281- 302.
- Dikmen, S. (2007). **Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Tercihine Etki Eden Etkenlerin Belirlenmesi (Karabük İli İçin)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- DiMaggio, P., Mohr, J. (1990) Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. **The American Journal of Sociology**, **90** (6), 1231-1261.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, **16** (1), 167-181.
- Doğan, H. (1984 ). Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Çalışmaları ve Elde Edilen Sonuçlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, **17** (1), 249-288.
- Dornbusch, S.M., Glasgow, K. L., Lin, I-C. (1996). The Social Structure of Schooling. **Annual Review of Psychology**, **47**, 401–429.
- Durkheim, E. (2005). **Toplumsal İşbölümü**. (Çev. Özer Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2007). On Education and Society. **Sociology of Education: A Critical Reader içinde**. (Editör: Alan.R. Sadovnik). Taylor and Francis. New York.
- DPT. (1963). **Kalkınma Planı: Birinci Beş Yıl (1963-1967)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1968). **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan2.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1972). **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan3.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1979). **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**. **Yayın No: DPT:1664. Ankara**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1984). **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)** **Yayın No: DPT:1974. Ankara**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1989). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**. **Yayın No: DPT:2174. Ankara**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.
- DPT. (2006). **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

- EARGED. (2008). **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi (2008 Yılı Raporu)**. Ankara.
- Ercan, F. (2006). **Toplumlar ve Ekonomiler**. İstanbul: Bağlam Yayınları
- Ercan, F. (1999). Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi. **Eğitim Ne İçin? Üniversite:Nasıl? Yök? Nereye** içinde. ss:49-94. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ercan, F., Özar, Ş. (2000). Emek Piyasası Teorileri ve Türkiye’de Emek Piyasası Çalışmalarına Eleştirel Bir Bakış. **Toplum ve Bilim**, **86**, 22-71.
- Elder, G. H. Jr. (1965). Life Opportunity And Personality:Some Consequences of Stratified Secondary Education In Great Britain. **Sociology of Education**, **38** (3), 173-202.
- Fişek, K. (1979). **Yönetim**. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:437. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Fine, B. (2011). **Sosyal Sermaye Sosyal Bilime Karşı**. (Çev. Ayşegül Kars). İstanbul: Yordam Kitap.
- Gamoran, A., Mare, R.D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality:Compensation, Reinforcement, or Neutrality? **The American Journal of Sociology**. **Vol.94**. (5), 1146-1183. Web: <http://www.jstor.org/stable/2780469> adresinden 04.04.2009’da alınmıştır.
- Gewirtz, S., Cribb, A. (2003). Recent Readings of Social Reproduction:Four Fundamental Problematics. **International Studies in Sociology of Education**, **13** (3), 243-260.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. **Harward Educational Reiew**, **53** (3), 257-293.
- Giroux, H. (2001). **Theory and Resistance in Education:Towards a Pedagogy for the Opposition**. London:Bergin&Garvey.
- Grelet, Y. (2004). Vocational Education, Training, Specialisation and Social Reproduction. **Paper For The Workshop Transitions in Youth, 2-4**. Web: [http://www.roa.unimaas.nl/TIY2004/papers/TIY2004\\_Grelet.pdf](http://www.roa.unimaas.nl/TIY2004/papers/TIY2004_Grelet.pdf) adresinden 10.4.2009’da alınmıştır.
- Goodson, I.F. (1992). On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. **Sociology of Education**, **65** (1), 66-75.
- Gottfredson, L.S. (1984). The Role Of Intelligence and Education In Division of Labor. **Center for Social Organization of Schools**. The Johns Hopkins University. Baltimore. Web: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2e/b1/d3.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/b1/d3.pdf) adresinden 4.4.2008’de alınmıştır.
- Gulbenkian Komisyonu. (2005). **Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor**. (Beşinci Baskı) (Çev.Şirin Tekeli). İstanbul: Metis Yayınları.

- Güven, İ. (2000). **Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji**. Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Güven, S. (2011). Fordist Birikim Rejimi ve Kitle Kültürü **Journal of Yasar University**, **24**(6), 4130-4152.
- Hansen, M. N. (1997). Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?. **European Sociological Review**, **13** (3), 305-321.
- Haralambos, M., Holborn, M. (1995). **Sociology:Themes and Perspectives**. (Fourth Revised Edition). London: Collins Educational Publisher.
- Hauhart, R. C. (2003). The Davis-Moore Theory of Stratification:The Life Course of a Socially Constructed Classic. **The American Sociologist**, Winter 2003, 1-24.
- Hickox, M.S.H. (1982). The Marxist Sociology of Education:A Critique. **The British Journal of Sociology**, **33** (4), 563-578.
- Hout, M., Garnier, M. A. (1979). Curriculum Placement and Educational Stratification In France. **Sociology Of Education**, **52**, 146-156.
- Hurn, C.J., (1993). **The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education**. (3.rd Edition) Boston: Allyn and Bacon.
- Hyslop M., Emery, J. (2001). An Assessment of The Historical Arguments In Vocational Education Reform. **Journal of Career and Technical Education**, **17** (1), web: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v17n1/hyslop.html> adresinden 16.2.2007’de alınmıştır.
- İnal, K. (2004). **Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jenks, C. (1993). The Analytic Bases of Cultural Reproduction Theory. (**Cultural Reproduction**. Edited by Chris Jenks) içinde. ss:1-16. London and New York: Routledge.
- Joshua, J. (1997). Pathways and Curricula: Its Distribution of Power. Paper presented at the AARE Annual Conference 1997. Web: <http://www.aare.edu.au/97pap/joshj089.htm> adresinden 25.06.2009’da alınmıştır.
- Qing, L. (2007). Reflections On The Application Of The Western Reproduction Theory In The Research Into The Education Of China. **US-China Education Review**, **4** (7), 50-55.
- Karaarslan, S. (2008). **Sosyal Tabakalarda Eğitim Anlayışları. Kırıkkale Örneği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Katsillis, J., Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. **American Sociological Review**, **55**, 270-279.
- Katz. C. (2001). Vagabond Capitalism and the Necessity of Social Reproduction. **Antipode**, **33** (4), 709-728.

- Katz, M. B. (1976). The Origins of Public Education:A Reassessment. **History of Education Quarterly**, **16** (4), 381-407.
- Kaufman, P. (2005). Middle-Class Social Reproduction: The Activation and Negotiation of Structural Advantages. **Sociological Forum** **20** (2), 245-270
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. **Sociology of Education**, **74**, 3-18.
- Keskin, F. (2005). Özne ve İktidar. **Michel Foucault Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar** içinde. Ss. 11–24. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Koç, B. (2007). Osmanlı İslahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, **6** (2):113-127.
- Koç, B. (2006). İslahhanelerin Finans Olanakları ve İç İşleyişleri. **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi** Sayı: **20**, 185-196.
- Koçali, A. (2008). Endüstri **Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitsel Kulüplere Bakışı. (Kocaeli İli Gebze İlçesi Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A. H., Öncü, A. (2000). İşgücü Piyasaları ve Uluslararası İşbölümünde Uzmanlaşmanın Mekânsal Boyutları: 1980 Sonrası Dönemde Türkiye İmalat Sanayii. **Toplum ve Bilim**. Sayı:86. 72-90.
- Köse, R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Kültürel Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine. **ODTÜ Gelişme Dergisi**. **28** (3-4), 361-382
- Kümbetoğlu, B. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Lakes, R. (1993). If Vocational Education Became Critical Work Education. **Philosophy Of Education**. Web:[http://www.ed.uiuc.edu/eps/PESYearbook/93\\_docs/LAKES.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PESYearbook/93_docs/LAKES.HTM) adresinden 10.4.2009'da alınmıştır.
- Langhout, R.D. (2005). Acts of Resistance: Student (In)visibility. **Culture Psychology**, **11** (2), 123-258.
- Levinson, B., Foley, D. E, Holland, D. C. (1996). **The Cultural Production of The Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice**. Albany: State University of New York Press.
- Lewis, T. (1998). Vocational Education as General Education. **Curriculum Inquiry**, **28** (3), 283-309.
- Lynch, K., Baker, J. (2005). Equality in Education: An Equality of Condition Perspective. **Theory and Research in Education** **3** (2), 131-164.
- Maaz, K., Trautwein, U., Ludtke, O., Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. **Child Development Perspectives**, **2** (2), 99–106.

- Makal, A. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Türkiye’de Çalışma İlişkileri. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırmaları Merkezi Tartışma Metinleri**. No.62 ss.1-21. Web: [http://www.politics.ankara.edu.tr/tartisma\\_metinleri.php](http://www.politics.ankara.edu.tr/tartisma_metinleri.php) adresinden 10.9.2011’de alınmıştır.
- Marshall, G. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K. (2007). **Kapital Birinci Cilt**. (Çev. Alaattin Bilgi). Sekizinci Baskı. Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2005a). **1844 El Yazmaları:Ekonomi Politik ve Felsefe**. Çeviren: Kenan Somer. Üçüncü Baskı. Ankara:Sol Yayınları.
- Marx, K. (2005b). **Ekonomi Politığın Eleştirisine Katkı**. (Çev. Sevim Belli). Altıncı Baskı. Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K., Engels F. (2008). **Alman İdeolojisi [Feuerbach]**. Altıncı Baskı. (Çev:Sevim Belli). Ankara:Sol Yayınları.
- Marx, K., Engels, F. (2009). **Komünist Manifesto**. (Çev. Sevim Belli). Sekizinci Baskı. Ankara:Sol Yayınları.
- McIntyre, S. M. (2003). **Human Capital Theory “At Work”: The Generalists Meet The Symbolic Analysts in a Changing Workplace and Marketplace**. Web: <http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/26.pdf> adresinden 26.09.2009’da alınmıştır.
- McLaren, P. (2007). **Kapitalistler ve İşgalciler:İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji**. (Çev. Barış Baysal). İstanbul:Kalkedon Yayınları.
- MEB. (1939). **I. Milli Eğitim Şûrası**. Web:[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/1\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/1_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.
- MEB. (1943). **II. Milli Eğitim Şûrası**. Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/2\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/2_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.
- MEB. (1946). **III. Milli Eğitim Şûrası**. [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/3\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/3_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.
- MEB. (1949). **IV. Milli Eğitim Şûrası**. [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/4\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/4_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.
- MEB. (1953). **V. Milli Eğitim Şûrası**. Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/5\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/5_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.
- MEB. (1957). **VI. Milli Eğitim Şûrası**. Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/6\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/6_sura.pdf) adresinden 11.8.2011’de alınmıştır.



- MEB. (1962). **VII. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1970). **VIII. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/8\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/8_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1974). **IX. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1986). 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ve İlgili Yönetmelikler. Ankara.
- MEB. (1988). **XII. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1993). **XIV. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1996). **XV. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (1999). **XVI. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/16\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/16_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (2006). **XVII. Milli Eğitim Şûrası.** Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.
- MEB. (2010). **Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2010/30 No'lu Genelge.**
- MEB. (2011). **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. 2010-2011.** Web: [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf) adresinden 11.2.2012'de alınmıştır.
- Meda, D. (2004). **Emek:Kaybolma Yolunda Bir Değer Mi?** (Çev. Işık Ergüden). İstanbul:İletişim Yayınları.
- Morgan, W. R., Alwin, D. F., Griffin, L. J. (1979). Social Origins, Parental Values, and the Transmission of Inequality. **The American Journal of Sociology**, 85 (1), 156-166.
- Morrow, R. A., Torres, C. A. (1995). **Social Theory And Education: A Critique of Social And Cultural Reproduction.** New York:State University of New York Pres.
- Oakes, J. (1994). More Than Misapplied Technology: A Normative and Political Response to Hallinan On Tracking. **Sociology of Education**, 67 (2), 84-91.
- Oakes, J. (1982). Classroom Social Relationships: Exploring the Bowles and Gintis Hypothes. **Sociology of Education**, 55 (4), 197-212.

- Omar, L. (1999). Schools As Agents Of Cultural Transmission and Social Control. **Revue Humaines Sciences**, 2, 41-51.
- O'Neill, J. (2001). **Piyasa. Etik, Bilgi ve Politika**. (Çev. Şen Sürer Kaya). İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Öngen, T. (1996). **Prometheus'un Sönmeyen Ateşi:Günümüzde İşçi Sınıfı**. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2010). **Üniversiteye Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin Yök ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme**. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Avrupa Birliği Dairesi. Web:[http://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Dokumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI\\_SORUNU.pdf](http://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Dokumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI_SORUNU.pdf) adresinden 4.5.2011'de alınmıştır.
- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde Ticarileşme Süreci ve Hak Söylemi. **Özgür Üniversite Forumu**, 17, 80-103.
- Paton, K. (2007). **Models of Educational Decision-Making**. ESRC (Economic&Social Research Council)-TLRP (Teaching&Learning Research Programme) funded project, Non-participation in higher education: Decision-Making as an Embedded Social Practice.
- Resmi Gazete (2011). **Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması ile Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun**. Sayı:27857 (Mükerrer).
- Resmi Gazete (1997). **İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun**. Sayı:23084.
- Resmi Gazete. (2012). **İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**. Sayı:28261
- Rumberger, R. W. (1995). Technological Change and the Demand for Educated Labor. **International Encyclopedia of Economics of Education (Editör: Martin Carnoy)** içinde. Ss:217-222. Second Edition. Oxford:Pergamon.
- Sanderson, M. (1993). Vocational and Liberal Education:A Historians's View. **European Journal Of Education**, 28 (2),189-196.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. **TMMOB. Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni**. 2006/4, 44-51.
- Simon, R.I. (1983). But Who Will Let You Do It? Counter-Hegemonic Possibilities For Work Education. **Journal of Education**, 165, (3), 235–256. Web: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=16&sid=5a99cfce-3d34-4cab-a0b3-59f9cfa99988%40sessionmgr7> adresinden 9.04.2009'da alınmıştır.

- Şimşek, B. (2000). İşgücü Piyasalarının Küreselleşmesi ve Küresel İşgücü Piyasasında Ulusal İşgücü Piyasalarının Yeri. **İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, 2(1). Web: <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=85&cilt=2&sayi=1&yil=2000> adresinden 8.11. 2010'da alınmıştır.
- Şişman, A. (2008). Osmanlı Devleti'nde Batılı Anlamda Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 1/1, ss.27-43.
- Spenner, K. I. (1995). Technological Change and Deskilling. **International Encyclopedia of Economics of Education** (Editör: Martin Carnoy) içinde. Ss:222-227. Second Edition. Oxford:Pergamon.
- Sultana, R. G. (1995) Education and Social Transition:Vocationalism, Ideology And The Problems Of Development. **International Review of Education**, 41 (3-4), 199-221.
- Swartz, D. L. (2003). From Correspondence to Contradiction and Change: Schooling in Capitalist America Revisited. **Sociological Forum**, 18 (1), 167-186.
- Tan, M. (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23 (2), 557-571.
- Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 26 (1), 67-89.
- Tanguy, L. (1985). Academic Studies and Technical Education:New Dimensions of an Old Struggle in the Division of Knowledge. **Sociology of Education**, 58 (1), 20-33.
- Tezcan, M. (1993). **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tiben, N. (2009). **Transitions, Tracks and Transformations:Social Inequality in Transitions into Through and out of Secondary Education In The Netherlands For Cohorts Between 1914 and 1985**. Dissertation Radbound University Nijmegen.
- Tokalı, T. (2007). **Endüstri Meslek Lisesi Modüler Eğitim Sistemi ile Eğitim Gören İkinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, O. (1973). **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim**. Türkiye İşveren Sendikalar Konfederasyonu. Ayyıldız Matbaası. Ankara.
- Ünal, I. (1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Ankara: Epar Yayınları.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, E. (2010). **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. Ankara Üniversitesi Yayınları No:276. Ankara.

- van de Werfhorst, H. G. (2002). A Detailed Examination of the Role of Education in Intergenerational Social-class Mobility. **Social Science Information** 41, 407-438.
- van de Werfhorst, H. G., Luijckx, R. (2010). Educational Field of Study and Social Mobility: Disaggregating Social Origin and Education. **Sociology**, 44 (4), 695-715.
- Van Houtte, M. (2005). Global Self-Esteem in Technical/Vocational Versus General Secondary School Tracks:A Matter of Gender?. **Sex Roles**, 53 (9/10), 753-761.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (3.Bası). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yonezawa, S., Wells, A. S., Serna, I. (2002). Choosing Tracks:"Freedom of Choice" ine Detracking Schools. **American Educational Research Journal**, 39 (1), 37-67.
- Young, M. (1993). A Curriculum Fort he 21st Century? Towards a New Basis For Overcoming Academic/Vocational Divisions. **British Journal of Educational Studies**, 41 (3), 203-222.
- Yücesan Ö. G., Özdemir, A. M. (2008). **Sermayenin Adaleti: Türkiye’de Emek ve Sosyal Politika**. Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Kavrayışları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (1), 235-250.
- Zafirovski, M. (2005). Effects of Power, Status and Class on "Who Gets What" Income. **International Journal of Sociology and Social Policy**, 25 (12), 22- 53.
- Weber, M. (1986). **Sosyoloji Yazıları**. (Çev.Taha Parla). Hürriyet Vakfı Yayınları
- Wheelahan, L. (2007). **Beyond The Contextiual: The Importance Of Theoretical Knowledge In Vocational Qualifications & The Implications For Work**. Web: [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/18718/1/46652\\_1.pdf](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/18718/1/46652_1.pdf) adresinden 10.04.2009’da alınmıştır.
- Willis, P. (1977). **Learning To Be Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. New York: Columbia University Press.
- Woodhal, W. (1995). Human Capital Concepts. **International Encyclopedia of Economics of Education (Editör: Martin Carnoy)** içinde. ss:24-28. Second Edition. Oxford:Pergamon.

## EKLER

### EK 1: KODLAMA LİSTESİ

**Mak\_ÖE1:** Makine bölümü öğrencisi. Erkek. 19 yaşında. İstanbul doğumlu. Kendisinden küçük iki kız kardeşinden birisi genel lisede eğitim alıyor, diğeri ise henüz eğitime başlamamış. Annesi bir okulun kantininde asgari ücretle hizmetli olarak çalışıyor. Babası tekstil atölyelerinde işçilik yapıyor. Her ikisi de ilkokul mezunu olan annesi ve babası ayrı yaşıyorlar. Annesi ve iki kardeşi ile birlikte, dedesinin kirada oturduğu gecekonduda yaşıyor. Küçük yaşlardan itibaren, ağırlıklı olarak tekstil sektörü olmak üzere, birçok farklı işte ücretli olarak çalışmış. Annesinin ve babasının sık sık birbirlerinden ayrılması nedeniyle, ilköğrenimini birden fazla ilde birçok okulda eğitim görerek tamamlamak zorunda kalmış. Kendisini eğitimsel açıdan başarısız olarak algılıyor. Meslek lisesine, genel liselerde başarılı olamayacağını düşündüğü ve aynı zamanda özellikle annesinin baskısı ile gelmiş. Küçüklüğünde, sürekli ücretli olarak çalıştığı için, hangi mesleği yapacağına ilişkin bir hayal kuramamış. Yükseköğretime giriş sınavında barajı geçememiş. Meslek lisesinden mezun olduktan sonra, eğitimini aldığı meslekle ilgili bir işte çalışmak istiyor.

**Mak\_ÖE2:** Makine bölümü öğrencisi. Erkek. 18 yaşında. Ankara doğumlu. İki kardeşi var. Kız kardeşi genel lisede eğitimine devam ediyor, abisi ise iki yıllık meslek yüksekokulu mezunu. Annesi “ev kadını”. Babası ise işçi emeklisi. Babası liseyi, annesi ise ilköğretimi yarıda bırakmış. Ailesinin aylık geliri 1200 TL civarında. Altındağ’da ikamet ediyor. Kendisini “kavgacı” birisi olarak tanımlıyor ve akademik açıdan başarısız olduğunu düşünüyor. İlköğretimden itibaren birçok işte ücretli olarak çalışmış. İlköğretimi bitirdiğinde genel liseye gitmeyi düşünse de, kayıt olmak için gittikleri okullar kendilerinden kayıt parası istedikleri için bu okullara gidememiş. Küçüklüğünde veteriner olmayı istiyormuş. Meslek lisesinden mezun olduktan sonra, kendi alanında bir işte çalışmayı ya da genel olarak işçilik yapmayı istemiyor. Kendi işini kurmak

istiyor. Girdiği yükseköğretime giriş birinci basamak sınavında barajı geçememiş.

**Mak\_ÖE3:** Makine bölümü öğrencisi. Erkek. 1992 Ankara doğumlu. Henüz okula gitmeyen bir kardeşi var. Babası ortaokul mezunu, annesi ise, ilkokul üçüncü sınıfta eğitimini yarıda bırakmış Annesi “ev kadını”, babası ise fayans işlerini yapan bir işçi. Ailesinin aylık geliri, 750-1200 TL arasında. Gecekonuda kirada yaşıyor. İlköğretimini de, lisesi ile aynı mahalledeki bir okulda tamamlamış. İlköğretimden itibaren birçok işte ücretli olarak çalışmış. Küçüklüğünde tarih öğretmeni olmak istiyormuş. İlköğretim sonrası genel liseye kaydolmuş. Genel lisedeki ilk yılında sınıf tekrarı yapınca, liseyi bitirdiğinde yükseköğretime gidememe korkusundan dolayı meslek lisesine geçiş yapmış. Şu anda ise astsubay olmak istiyor. Yükseköğretime giriş ilk basamak sınavında barajı geçse de oldukça düşük bir puan almış ve iki yıllık askeri meslek yüksekokullarına kayıt yaptırmak istiyor.

**Mak\_ÖE4:** Makine bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Üç kardeşi var. İki kardeşi ilköğretimde okuyor, ablası ise liseden mezun olduktan sonra evlenmiş. Lise mezunu olan babası, polisken istifa etmiş ve şu anda özel güvenlik olarak çalışmakta. İlkokul mezunu olan annesi “ev kadını”. Ailesinin aylık geliri, 1500 TL civarında. Mamak'ta ikamet ediyor. Yaşadığı mahalleyi, sürekli kavgaların olduğu, “doğuluların” yaşadığı, kötü bir mahalle olarak tanımlıyor. İlköğretimde, okula kuru sıkı tabanca götürmek, arkadaşlarıyla kavga etmek vb. nedenlerle birçok kez disiplin kuruluna sevk edilmiş. Meslek lisesine geliş nedenini de, ilköğretimde, okuduğu semtin kültürüne uyararak derslerine yeterince çalışmamak olarak ifade ediyor. Küçüklüğünden beri astsubay olmayı istiyormuş. Halen de astsubay olmayı istiyor. Yükseköğretime giriş ilk basamak sınavında barajı geçse de oldukça düşük bir puan almış ve iki yıllık askeri meslek yüksekokullarına kayıt yaptırmak istiyor.

**Met\_ÖE1:** Metal bölümü öğrencisi. Erkek. 1992 Aksaray doğumlu. İlköğretim yedinci sınıfta eğitim gören bir kardeşi var. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Kiralık bir gecekonuda, annesi ve kız kardeşiyle birlikte yaşıyorlar. Babası iş kazasında ölen ve geçmişte hamal olarak çalışan bir işçi. Annesi ise “ev hanımı”. Babası işçiyken vefat ettiği halde, hala babasının emeklilik maaşını

alamadıkları için, geçimlerini, akrabalarının ve komşularının verdikleri yardımlarla ve kendisinin stajdan aldığı maaşla sağlamaya çalışıyorlar. Yaşadığı semti, sürekli olarak kavgaların olduğu, çingenelerin bol olduğu bir yer olarak tanımlıyor. Küçüklükteki hayali, bir devlet memuru olmakmış. Gittiği ilkokulda öğretmenlerinin çok vurdumduymaz olduğu için akademik açıdan çok başarısız olduğunu düşünüyor. Küçüklüğünden itibaren, hurdacılık, simit satmak, mobilya çıraklığı, kaynak çıraklığı, berber çıraklığı vb. gibi birçok işte ücret alarak çalışmış. Meslek lisesine, gene liselerde başarısız olacağı, meslek lisesinde ise eğitimin yüzeysel olarak verildiği için gelmiş. Astsubay olmayı istediği halde yükseköğretime giriş ilk basamak sınavında barajı geçememiş.

**Met\_ÖE2:** Metal bölümü öğrencisi. Erkek. 1992 Ankara doğumlu. Anne ve babası ilkokul mezunu. Babası işçiymiş, fakat vefat etmiş. Annesi ise çalışmıyor, “ev kadını”. Babasının 500-600 TL arasındaki emekli maaşı dışında bir gelirleri yok. Akrabalarının olan bir gecekonduda annesiyle yaşıyor. İki kardeşi var. Ablası ilkokul mezunu. Abisi ise eğitimini lisede yarıda bırakmış. Yaşadığı semtin, uyuşturucu ticareti olan, hırsızlık vb. suçların işlendiği bir semt olduğunu söylüyor. İlköğretimi de aynı semtte tamamlamış. Küçüklüğünde babasının halı dükkânında çalışmış. İlköğretimden itibaren akademik açıdan “temel”inin zayıf olduğunu düşünüyor. İlköğretim sonunda yapılan merkezi sınavdan düşük puan alınca, ortaöğretimden mezun olduktan sonra “en azından bir mesleğim olur” ve meslek lisesine gitmesi durumunda işsiz kalmayacağını düşünerek meslek lisesine kayıt yaptırmış. Yükseköğretime giriş birinci basamak sınavında barajı geçememiş. Bir sonraki sene kendi alanında bir iş bulup çalışmayı aynı zamanda yine yükseköğretime giriş sınavlarına girmeyi planlıyor. Kendi alanıyla ilgili iki yıllık bir meslek okulunu kazanıp, sonrasında kendi alanında bir işte çalışmaya devam etmeyi istiyor.

**Met\_ÖE3:** Metal bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Bir ablası ve bir de erkek kardeşi var. Ablası, üniversitede, grafik tasarım bölümünde okuyor. Erkek kardeşi henüz beşinci sınıfa gidiyor. Annesi ilkokul beşinci sınıfta, babası ise lise birinci sınıfta eğitimlerini yarıda bırakmışlar. Ailesinin aylık geliri, 1750-2000 TL arasında. Annesi “ev kadını”, babası ise memur. İlköğretimi birden fazla okulda tamamlamış. Küçüklüğünden itibaren eğitimle

ilgisinin fazla olmadığını söylüyor. Bu nedenle hiçbir meslek hayali olmamış. Eğitime olan ilgisizliğinde, devam ettiği ilköğretim okullarındaki deneyimlerinin etkili olduğunu düşünüyor. İlköğretimde hiçbir işte ücretli olarak çalışmamış. Annesi ve babası ilköğretim sonrasında kendisini genel liselere yazdırmak istese de, kendisi genel liselerde başarısız olma kaygısı nedeniyle meslek lisesine kayıt olmuş. Yükseköğretime giriş birinci basamak sınavını geçse de oldukça düşük bir puan aldığı için, bu sene üniversiteye gidemeyeceğini düşünüyor. Bir sonraki sene dershaneye gidip, kendi alanı ile ilgili mühendislik eğitimi almak istiyor.

**Met\_ÖE4:** Metal bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Kızılcahamam doğumlu. İlköğretime devam eden iki küçük kardeşi var. Annesi ve babası ilköğretim mezunu. Annesi bir okulda hademe olarak çalışıyor. Babası ise, Siteler semtinde küçük bir mobilya dükkânını tek başına işletiyor. Ailesinin aylık geliri, yaklaşık olarak 1000-1100 TL arasında. Birden fazla okulda ilköğretimini tamamlamak zorunda kalmış. Yaşadığı semti üç sene öncesine kadar fakir insanların oturduğu ama sakin bir semt olarak tanımlıyor. Toplu konutların yapılması ile birlikte, çingenelerin kendi mahallesine taşınmasından dolayı, yaklaşık üç senedir yaşadığı semti, sürekli kavgaların olduğu bir semt olarak tanımlıyor. Küçüklüğünden itibaren sürekli çeşitli kavgaların içerisinde olmuş. İlköğretimde bir arkadaşının kafasını yardığı için disiplin kuruluna gitmiş. Lisede de okul dışında bir kişiyle yaptığı kavgada bıçaklanmış ve okula uzun bir süre ara vermek zorunda kalmış. Bu kavgaya kadar kendisini “reis” olarak tanımlıyormuş. Bıçaklandıktan sonra artık kendisini kavgalardan uzak tutmaya çalıştığını söylüyor. Eğitime küçüklüğünde hiç ilgisi olmadığını söylüyor. İlköğretim sonrasında genel liselere kayıt yaptırmak istediğı halde, “puanı yetmediğı” gerekçesiyle başvurduğu okula kayıt yaptıramamış. Kendisinin de eğitim almaya çok hevesli olmadığı için, ailesinin de “elinde bir mesleğı olsun” gerekçesiyle kendisini meslek lisesine kayıt ettirmişler. Küçüklüğünden itibaren babasının mobilya atölyesinde sürekli çalışmış. Küçükken pilot olmayı istiyormuş. Şu anda, kendi bölümü ile ilgili iki yıllık bir meslek yüksek okulu kazanıp, sonrasında başarılı olursa, dikey geçişle okuduğı alanın mühendislik eğitimini almayı istiyor.

**EI/EIo\_ÖE1:** Elektrik/Elektronik bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara Doğumlu. Bir ablası ve bir erkek kardeşi var. Ablası Anadolu Üniversitesi



açıköğretim iktisat fakültesinde eğitim görüyor. Erkek kardeşi ilköğretime gidiyor. Anne ve babası ilköğretim mezunu. Babası emekli. Babasının emekli maaşı dışında bir gelirleri yok. Annesi “ev kadını”. Küçükken polis olma hayali kuruyormuş ancak ameliyat geçirdiği için bu hayalinden vazgeçmek zorunda kalmış. Liseyi okuduğu semtteki bir ilköğretim okulunda ilköğretimini tamamlamış. Kendisini, ilköğretimde de başarılı olmayan, çevresine sürekli zarar veren, “hiperaktif” bir öğrenci olarak tanımlıyor. İlköğretim sonunda, genel liselerde başarısız olacağı düşüncesiyle ve elektrik/elektronik alanına ilgisi olduğu için meslek lisesine kayıt olmuş. Küçüklüğünde polis olmayı hayal etmesine karşın, şu anda kendi alanının mühendislik eğitimini almayı planlıyor.

**EI/EIo\_ÖE2:** Elektrik/Elektronik bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Annesi ortaokul mezunu ve Ev hanımı. Babası ise ilkokul mezunu ve aşçılık yapıyor. Ailesinin aylık geliri, kendisinin stajdan aldığı para ile birlikte, 1200 TL olduğunu ifade ediyor. Bir abisi ve bir ablası var. Ablası üniversite mezunu. Abisi ise, kendisi gibi meslek lisesinde eğitim görmüş. Küçüklüğünden beri derslere karşı ilgisinin olmadığını belirtiyor. Ortaokuldayken, ücretli olarak bir işte çalışmış. Meslek lisesine gelişini, tamamen kendisinin istediğini ifade ediyor. Bunun en büyük nedeni olarak da elektrik/elektronikçe ilgisini gösteriyor. Liseyi bitirdikten sonra iki yıllık meslek yüksekokullarında kendi alanında eğitim görmek istiyor. Kendi alanında bir işte çalışmayı arzuluyor.

**EI/EIo\_ÖE3:** Elektrik/Elektronik bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Kendisinden küçük bir kız ve bir erkek kardeşi var. Kız kardeşi de kendisi gibi Umut Endüstri Meslek Lisesinde okumuş, ancak birinci sınıf sonunda eğitimini tamamlamış. Şu anda bir işte çalışıyor. Erkek kardeşi ise henüz ilköğretim okulunda eğitim görüyor. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi “ev hanımı”, babası ise Kızılay’da bir lokantada aşçılık yapıyor. Ailesinin aylık geliri, 750-1200 TL arasında. İlköğretimini birden fazla okulda okumak zorunda kalmış. İlkokulda çok başarılı bir öğrenci olduğunu, ancak ilköğretim beşinci sınıf sonrasında “arkadaşlarına uyduğu” için akademik açıdan başarısız olduğunu düşünüyor. Küçüklüğünde uzun süre müzikle ilgilenmiş ve konservatuara gitmeyi istemiş, Ancak not ortalaması yeterli olmadığı için konservatuara gidememiş. Yükseköğretime giriş birinci basamak

sınavını geçtiği halde, ikinci sınava girerse başarısız olacağını düşünüyor. Bu nedenle iki yıllık askeri meslek yüksekokullarına girmeyi istiyor. Bu sene iki yıllık meslek yüksekokulu kazanamazsa, gelecek sene bir daha sınavlara girip, beden öğretmeni ya da müzik öğretmeni olmayı istiyor. Gelecek sene de başarılı olamazsa, en son seçenek olarak kendi mesleğinde çalışmayı sürdüreceğini ifade ediyor.

**EI/EIo\_ÖE4:** Elektrik/Elektronik bölümü öğrencisi. Erkek. 1992 Ankara doğumlu. Kendisi gibi endüstri meslek lisesinde öğrenim gören, kendisinden üç yaş küçük bir erkek kardeşi var. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi “ev hanımı”, babası ise, Siteler semtinde küçük bir büfeyi tek başına işletiyor. Ailesinin aylık geliri, 750-1200 TL arasında. İki sene öncesine kadar kiralık bir gecekonduda yaşamalarına karşın, eğitim gördüğü lisenin yanında, gecekonduların yerine yapılan toplu konutlara taşınmışlar. İlköğretimi, yine gecekonduların yoğun olduğu bir semtte tamamlamış. İlköğretimde birçok dersi, öğretmenlerinin sürekli rapor aldığı için alamadığını, bu nedenle akademik açıdan “temel”inin zayıf olduğunu ve zorunlu olarak meslek lisesine geldiğini ifade ediyor. Meslek lisesine gelişinde ailesinin rolünün çok fazla olduğunu, ailesinin kendisini “koluna altın bilezik takarsın, elinde bir mesleğin olur” düşüncesi ile meslek lisesine kayıt yaptırdığını düşünüyor. Bu sene girdiği yükseköğretime giriş birinci basamak sınavında barajı geçememiş. Gelecek sene, hem bir yandan kendi alanında bir işte çalışmayı, hem de akşamları yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlanmayı düşünüyor. Başarabilirse kendi alanıyla ilgili bir mühendislik alanında eğitim almayı ya da polis veya asker olmayı istiyor. Bunları başaramazsa, kendi alanında bir işte çalışmayı planlıyor.

**Bil\_ÖK1:** Bilgisayar bölümü öğrencisi. Kız. 1993 Ankara Doğumlu. İlköğretimde okuyan bir kardeşi var. İlkokulda eğitimini yarıda bırakan annesi, “ev kadını”. İlkokul mezunu olan babası ise asgari ücretle çalışan bir işçi. Bir gecekonduda yaşıyor, evleri kendilerinin. İlköğretimi, gecekonduların yoğun olduğu bir semtte tamamlamış. Niteliksiz bir okul olarak tanımladığı ilköğretim okulunda derslerinin iyi olduğunu ifade ediyor. Ücretli bir işte daha önce hiç çalışmamış. Küçükken doktor olma hayali varmış. İlköğretimi tamamladıktan sonra bir yıl genel lisede okumuş. Sınıf tekrarı yapmak zorunda kalınca, genel liseler yerine meslek liselerine kayıt olmayı istemiş. Ancak Umut Endüstri

Meslek Lisesine kayıt olmasının zorunluluklardan kaynaklandığını ifade ediyor. Genel liselerde başarılı olamayacağını düşündüğü için meslek lisesine kayıt yaptırmak zorunda kalmış. Liseyi bitirdikten sonra, iki yıllık turizm meslek yüksek okuluna gitmeyi ya da İngilizce öğretmenliği alanında eğitim görmeyi istiyor. Yükseköğretime giriş ikinci basamak sınavında istediği puanı alamazsa, gelecek sene bir daha sınavlara girmeyi istiyor. Kendi alanında bir işte çalışmayı düşünmüyor.

**Bil\_ÖK2:** Bilgisayar bölümü öğrencisi. Kız. 1993 Ankara doğumlu. Lise mezunu olan babası memur emeklisi, ilkokulu mezunu olan annesi ise “ev hanımı”. Ailesinin aylık geliri, 990 TL. İki ablası var. Ablalarından birisi ticaret meslek lisesini, diğeri ise turizm meslek lisesini bitirmişler. Ablalarından birisi kendi alanıyla ilgili bir işte bir süre çalışmasına karşın, evlenince çalışmayı bırakmış. Diğer ablası ise, okulu bıraktıktan sonra hiç çalışmamış ve evlenmiş. Diğer öğrencilere göre görece sosyoekonomik açıdan daha iyi bir semtte yaşıyor. İlköğretimi de o semtte tamamlamış. İlköğretimde öğretmenlerinin “çok sert” olduğunu ifade ediyor. Küçüklüğünden itibaren kendisine güvenmediği için, mesleki bir hayali olmamış. İlköğretim sonunda genel liselerde başarısız olacağını düşündüğü için, ailesinin kendisini genel liselere kayıt ettirmek istemesine karşın meslek lisesine kayıt olmuş. Ücretli bir işte hiç çalışmamış. Ablaları gibi, liseyi bitirdikten sonra evlendirilmemek için, lise sonrasında eğitime devam etmeyi planlıyor. Turizm ya da tarih öğretmenliği bölümlerinde yükseköğretime devam etmeyi istiyor. Dört yıllık bir fakülteyi kazanamazsa, iki yıllık bir yüksek okula kayıt olmayı, o da olmazsa, bir sonraki yıl tekrar yükseköğretime giriş sınavlarına girmeyi planlıyor. Kendi alanında bir işte çalışmayı düşünmüyor.

**Bil\_ÖK3:** Bilgisayar bölümü öğrencisi. Kız. 1993 Ankara doğumlu. İlköğretimde okuyan bir kız ve iki yıllık meslek yüksekokulda eğitim gören bir erkek kardeşi var. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi “ev kadını”, babası ise bir ortakla birlikte bir kahvehane işletiyor. Ailesinin aylık geliri, 750-1200 TL arasında. Şu anda kendilerine ait bir gecekonduda yaşıyor ancak, ailesi, yakın zamanda toplu konutlarda ev satın almayı planlıyor. İlköğretim ikinci sınıfta, öğretmeninden gördüğü şiddet nedeniyle eğitime olan ilgisi azalmış. Umut Endüstri Meslek Lisesi’ne ilk kayıt olduğu gün, babası çalıştığı ve annesi de çok eğitilmiş olmadığı için, okula kendi başına kayıt olmaya

gelmiş. Genel liselerde eğitim görmeyi, “kültürel dersler”den başarılı olamayacağını düşündüğü için hiç düşünmemiş. Küçükken kendisi çalışmayı istemiş ancak babası izin vermediği için ücretli bir işte hiç çalışmamış. Kendi eğitim gördüğü alanı sevmiyor. Derslerde kendisini başarısız gördüğü için, açıköğretim yolu ile üniversite eğitimini almayı planlıyor.

**Bil\_ÖE4:** Bilgisayar bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Genel liseyi bitiren bir ablası ve ilköğretimde öğrenim gören bir erkek kardeşi var. İlkokul mezunu olan annesi “ev kadını”. Babası ise lise mezunu ve işçi. Ailesinin aylık geliri, 750-1200 TL arasında. Kendilerine ait bir gecekonduda yaşıyor. İlköğretimi de gecekonduların yoğun olduğu bir semtte tamamlamış. İlköğretim sekizinci sınıftan itibaren lokantalarda garson olarak çalışmış. Umut Endüstri Meslek Lisesi’nde eğitim görmesinin tamamen ailesinin kararı olduğunu ifade ediyor. Lise dokuzuncu sınıf bitiminde eğitimine bir yıl ara vermiş. Eğitimine ara verdiği bir yıl içerisinde, yine garson olarak çalışmış. Ancak çalışmanın zor olduğunu düşündüğü için tekrar meslek lisesindeki eğitimine geri dönmüş. Küçüklüğünde bilgisayar mühendisi ya da bilgisayar öğretmeni olmayı düşünüyormuş. Bu sene yükseköğretime giriş sınavında aldığı puanla üniversiteyi kazanamayacağını düşünüyor. Bir sonraki yıl, tekrar üniversite sınavına girip, kendi alanıyla ilgili dört yıllık bir fakültede eğitim almayı planlıyor.

**Ahşap\_ÖE1:** Ahşap bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. İlköğretimde okuyan bir erkek kardeşi var. İlköğretimini Antalya’da tamamlamış. 2001 yılına kadar ailesiyle Antalya’da yaşamasına karşın, mobilya ustası olan babasının işlerinin kötü gitmesi nedeniyle, 2001 yılında Ankara’ya taşınmışlar. Babası ilkokulu tamamlayamadan eğitimini yarıda kesmiş. Annesi ise ortaokul mezunu. Ailesinin bir aylık geliri, 1000-1250 TL arasında. İlköğretimini, Antalya ve Ankara’da olmak üzere iki ayrı okulda eğitim görerek tamamlamış. İlkokuldan beri eğitimle ilgisinin pek olmadığını ifade ediyor. Küçüklüğünden itibaren birçok işte ücret alarak çalışmış. Küçükken Formula 1 pilotu olmayı hayal ediyormuş. İlköğretim sonrasında meslek lisesinde eğitim alma nedenini, babasına yardım etmek olarak açıklıyor. Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üye olduğunda, diploması olmayan işyerlerinin kapatılacağı gerekçesi ile mezun olduğunda alacağı diplomayı babasına vereceğini ve böylelikle babasının dükkânının kapatılmayacağını

düşündüğü için meslek lisesine gelmiş. Yükseköğretime giriş sınavında başarılı olamamış. İç mimarlık eğitimi almayı istiyor. Gelecek sene bir daha sınavlara girmeyi planlıyor.

**Ahşap\_ÖE2:** Ahşap bölümü öğrencisi. Erkek. 1992 Ankara doğumlu. Kendisinden küçük iki erkek kardeşi var. Kardeşlerinden birisi, endüstri meslek lisesi mezunu. Diğer kardeşi ise endüstri meslek lisesi birinci sınıfında eğitim görüyor. Yakın zamana kadar gecekonduda yaşıyor, şimdi, satın aldıkları bir apartman dairesinde yaşıyor. İlkokul mezunu olan annesi, “ev kadını”. İlkokul üçüncü sınıfta eğitimini yarıda bırakmış olan babası ise, balıkçılık yapıyor. Ailesinin bir aylık geliri, 1500-1700 TL arasında. Öğretmenlerinin sorunlu olduğunu ifade ettiği ilköğretimini, gecekonduların yoğun olduğu bir semtte tamamlamış. Küçüklüğünden itibaren, çöp toplayıp satmak da dâhil olmak üzere birçok işte çalışmış. Meslek lisesinde eğitim görmesinin nedeninin, annesinin “düzde okusan da bir şey yapamazsın” biçimindeki görüşleri olduğunu ifade ediyor. Küçüklüğünde polis ya da asker olmayı umut etmiş. Üniversiteye giriş birinci basamak sınavında barajı geçememiş. Kendisi liseyi tamamladıktan sonra yükseköğretime gitmeyi istemese de, annesi, kendisinin iki yıllık bir üniversitede eğitim görmesini istiyor. Gelecek sene, kendi eğitim aldığı alandaki iki yıllık bir meslek yüksekokulunu kazanabilmek için tekrar sınava girecek.

**Ahşap\_ÖE3:** Ahşap bölümü öğrencisi. Erkek. 1993 Ankara doğumlu. Üç kız kardeşi var. Kız kardeşlerinden birisi, ilköğretim sekizinci sınıftan sonra eğitimine son vermiş, birisi ilköğretim sekizinci sınıfta ve diğer ise henüz eğitime başlamamış. İlkokul mezunu olan annesi “ev kadını”, yine ilkokul mezunu olan babası ise, bir lokantada döner ustası olarak çalışıyor. Ailesinden tüm erkek bireylerin döner ustası olduğunu ifade ediyor. Kendisi de küçüklüğünden itibaren lokantalarda çalışmış. Ailesinin aylık geliri, 1750-2000 TL arasında. Gecekonduların yoğun olduğu bir semtte yaşıyor. Bu semti genel olarak “iyi bir semt” olarak tanımlasa da, son yıllarda, başka mahallelerdeki gecekonduların yıkılması nedeni ile “cingenlerin”, “hurdacıların” mahallelerine geldiğini ve bu nedenle mahallesinin “bozulduğunu” ifade ediyor. İlköğretimini yine bu mahallede tamamlamış. İlköğretim okulunu “gözde” bir okul olarak tanımlıyor. İlköğretim birinci kademedede başarılı bir öğrenci iken, ilköğretim ikinci kademedede, eğitimi umursamadığı için başarısız olmaya başladığını

belirtiyor. Genel liselerde sınıfta kalma kaygısı taşıdığı için meslek lisesinde eğitim almaya karar vermiş. Küçüklüğünde hayali polis olmakmış. Yükseköğretime giriş birinci basamak sınavında barajı geçememiş. Bir sonraki sene, bir eczanede çalışmayı ve tekrar yükseköğretime giriş sınavlarına girmeyi istiyor. Polis olmayı planlıyor. Polis olmayı başaramazsa, kendi eğitim aldığı alanda bir işte çalışma planları yapıyor.

**Ahşap\_ÖK4:** Ahşap bölümü öğrencisi. Kız. 1993 Ankara doğumlu. İki erkek kardeşi ilköğretimde, bir kız kardeşi ise, endüstri meslek lisesinde öğrenim görüyor. İlkokul mezunu olan annesi, bir hastanede asgari ücretle, temizlik işçisi olarak çalışıyor. Endüstri meslek lisesi mezunu olan babası ise kamyon şoförü. Ailesinin geliri 700-800 TL arasında. İlköğretimini, gecekonduların yoğun olduğu, “eğitimi iyi olsa da özellikle kız çocukları için önerilmeyecek bir okul” olarak tanımladığı bir okulda tamamlamış. Ücret alarak bir işte hiç çalışmamış. Genel liselere, akrabalarının, “bitirsen bile hiçbir şey olamazsın” şeklindeki telkinlerinden dolayı gitmemiş. İlköğretim sonunda kuaförlük meslek dalının olduğu bir meslek lisesinde eğitim görmeyi istemiş. Bu meslek dalının olduğu meslek liselerine kayıt yaptırmak istediğinde, kontenjanlarının dolu olduğu için bu okullara kayıt yaptıramamış. Küçüklüğünde kuaför olmayı hayal ediyormuş. Yükseköğretim birinci basamak sınavında barajı geçememiş. Bir sonraki yıl, bir yandan bir işte ücretli olarak çalışarak, bir yandan da dershaneye giderek yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlanmayı ve iç mimarlık eğitimi almayı planlıyor.

**Veli\_EI/Elo\_ÖE1\_E:** EI/Elo\_ÖE1’in babası. İlkokul mezunu. İnşaat işlerinde işçi olarak çalışmış. Üç çocuğu var. Şu anda emekli. Emekli maaşı dışında bir geliri yok. Oğlunun ilköğretim ve lise eğitimi süresince eğitimi ve genel olarak yetişmesi ile “kendisi erkek olduğu” gerekçesi ile fazla ilgilenmemiş. Oğlunun eğitimi ve yetişmesi ile daha çok annesinin ilgili olduğunu söylüyor. “Bir mesleği olsun diye” meslek lisesine kayıt ettirdiğini ifade ettiği oğlunu, derslerinde başarılı bir öğrenci olarak tanımlıyor. Oğlunun liseden mezun olduktan sonra “Allah nasip ederse bir iş bulacağını, Allah nasip etmezse iş bulamayacağını” düşünüyor.

**Veli\_Mak\_ÖE1\_K:** Mak\_ÖE1’in annesi. Üç çocuğu var. Eşinden boşanmış ve babası ile birlikte yaşıyor. İlkokul mezunu. Bir okulun kantininde asgari ücretle çaycı olarak çalışıyor. Oğlunu eğitimsel açıdan çok başarısız bir öğrenci

olarak tanımlıyor. Kendisinin zorlamasıyla ilköğretimden mezun olduğunu ifade ettiği oğlunun öğrenimi süresince, dersleriyle kendisinin çok fazla ilgili olduğunu düşünüyor. Üniversitede öğrenim göremeyeceğini düşündüğü için, meslek lisesine kaydettirdiğini belirttiği oğlunun liseyi bitirdiğinde, makine ustası olarak iyi bir gelir elde edeceği bir iş bulabileceğini düşünüyor.

**Veli\_EI/Elo\_ÖE2\_E:** EI/Elo\_ÖE2'nin babası. Üç çocuğu var. İlkokul mezunu. Ailesinin maddi durumunun yetersizliği nedeniyle eğitim alamamış. Babası “amelelik” yapmış. Kızılay semtinde bir lokantada aşçı olarak çalışıyor. Aylık geliri 1200 TL civarında. Oğlunun eğitimi ile ilgilenmeye çalışsa da, çalışma koşulları ve eğitim seviyesinin yetersizliği nedeni ile oğluna akademik açıdan çok fazla yardımcı olamamış. Oğlunun ilköğretimde başarılı bir öğrenci olduğunu ancak ilköğretimin sonunda, arkadaş ortamından kaynaklı olarak eğitimin soğuduğunu düşünüyor. Oğlunun meslek lisesine gitmeyi istediğini, kendisinin oğlunu zorlamadığını ifade ediyor. Meslek lisesine gitmesi ile birlikte, küçükken “efendi” olan oğlunun değiştiğini, sigara içmeye başladığını belirtiyor. Oğlunun yükseköğretime giremeyeceğini düşünüyor. Çalışma şartlarının zorluğu nedeniyle özel sektörde çalışmasını istemediği oğlunun, kamuda memur olarak bir iş bulamazsa zorunlu olarak kendi eğitim aldığı alanda özel sektörde çalışacağını düşünüyor.

**Veli\_Met\_ÖE3\_E:** Met\_ÖE3'ün babası. 48 yaşında. Üç çocuğu var. Eğitimini İmam hatip lisesi birinci sınıfında yarıda bırakmış. Bunun nedeninin, akademik başarısızlığı ve kendine duyduğu güvensizlik olduğunu belirtiyor. Memur. Aylık geliri 1600 TL. Memuriyetin dışında ara sıra ek işlere de gidiyor. Oğlunun eğitimsel açıdan başarısız olduğunu düşünüyor ve bunun nedenini de, oğlunun da kendisi gibi çekingen oluşu ve ilköğretim deneyimlerindeki çeşitli olumsuzluklarla açıklıyor. Kendisinin çalışma koşullarından dolayı, oğlunun eğitimi ile yeterince ilgilenemediğini ifade ediyor. Oğlunun endüstri meslek lisesinde eğitim almasını, onun “teorik eğitiminin” çok zayıf oluşuyla açıklıyor. Kendisinin tanıdık çevresi aracılığı ile oğlunun mezun olduktan sonra kendi alanında bir işte çalışabileceğini düşünüyor.

**Veli\_Met\_ÖE4\_E:** Met\_ÖE4'ün babası. Üç çocuğu var. İlkokul mezunu bir ailenin çocuğu. Kendisi de ilkokul mezunu. Siteler semtinde, yerin bir kat altında oldukça küçük bir mobilya atölyesini tek başına çalıştırıyor. Aylık geliri yaklaşık 1000 TL civarında. Eşi daha önceden çalışmamasına karşın, yakın

dönemde çalışmaya başlamış. Büyük mobilya fabrikalarının sayısının artması ile birlikte, ekonomik açıdan sıkıntılar yaşamaya başlamış. Oğlunun ilköğretimden itibaren eğitime karşı bir eğilimi olmadığı için onu meslek lisesine gönderdiklerini ifade ediyor. Oğlunun çocukluğundan beri “el işlerine” yatkın birisi olduğunu düşünüyor. Oğluna akademik açıdan, hem çalışma koşulları hem de eğitim seviyesi nedeni ile yardımcı olamamış. Diğer iki çocuğunun, akademik açıdan “düz liseyi kaldırabilecek düzeyde” olmaları durumunda genel liselerde eğitim görmesini arzuluyor. Meslek lisesine gittikten sonra oğlunun asabileştiğini düşünüyor. Oğluna ilişkin en büyük planı, mezun olduktan sonra bir fabrikada işçi olarak çalışması.

**Veli\_EI/Elo\_ÖE4\_E:** EI/Elo\_ÖE4’ün babası. Ailesinin maddi yetersizliklerinden dolayı ancak ilkokula kadar eğitim alabilmiş. Aslında mobilya ustası. Uzun süre mobilya atölyesi işlettikten sonra, işlerinin kötü gitmesi nedeniyle hırdavatçılık yapmış. En son olarak Siteler semtinde küçük bir büfeyi işletiyor. Yaptığı işlerde “başarısız” oluşunu ve sürekli olarak yeni bir işte çalışmasını “eğitimsizliği” ile açıklıyor. Bu nedenle çocuklarının eğitim almasını istiyor. İki çocuğu var. Aylık geliri 750-1200 TL arasında. Uzunca bir süre gecekonduarda yaşamasına karşın, yakın bir süre önce, oğlunun eğitim gördüğü lisenin bulunduğu semtte, yıkılan gecekonduların yerine yapılan toplu konutlara taşınmış. Gecekondu apartman dairesine taşınmasının, çocuklarının eğitim süreçleri açısından olumlu sonuçlar doğuracağını düşünüyor. Küçüklüğünde uzunca bir süre guatr hastalığı olmasına karşın, teşhis yapılamadığı için tedavi edilemediğini belirttiği oğlunun, bu nedenden dolayı çocukluğunda, oldukça sessiz ve sakin birisi olduğunu ifade ediyor. Oğlunun küçüklüğünden itibaren, kendisine güveni olmayan ve akademik açıdan da çok başarılı olmayan bir öğrenci olduğunu belirtiyor. Oğlunun eğitim süreçleri ile ilgilenemediğini ve ona “eğitimsizliği” ve ekonomik koşulları nedeniyle akademik açıdan bir destek sunamadığını belirtiyor. Oğlunu meslek lisesine yazdirmasını, “en önemli olan ekmeğini eline alması, düz liseye gitse ne olacak” şeklindeki düşüncesi ile açıklıyor. Oğlunun mesleki geleceği ile ilgili en büyük planı, oğlunun mezun olduktan sonra kendi alanında bir işte işçi olarak çalışması.

**Veli\_Met\_ÖE2\_K:** Met\_ÖE2’nin annesi. İlkokul mezunu. Dört çocuğu var. Eşi kısa bir süre önce vefat etmiş. Eşinin emekli maaşının dışında bir gelirleri yok.



Met\_ÖE2 ve küçük kızıyla birlikte, oğlunun eğitim gördüğü lisenin hemen yakınındaki gecekondualarda yaşıyor. Oğlunun eğitim süreçleri ile ilgili bütün soruları “bilmiyorum” şeklindeki cevaplarla yanıtlamak istedi. Oldukça yaşlı ve görüşme süresince kendisini ifade etmekte zorlandı.

**Veli\_Mak\_ÖE3\_E:** Mak\_ÖE3'ün babası. İki çocuğu var. İlkokul mezunu. 12 yaşından itibaren inşaatlarda fayans işçiliği yapmış. Ekonomik durumunun, 7-8 yıl öncesine kadar görece daha iyi olduğunu, ancak ekonomik kriz sonrasında işlerinin kötüleştiğini belirtiyor. Şu anda işsiz ve iş arıyor. Çalıştığı süre içerisindeki ortalama geliri 750-1200 TL arasında. Oğlunun, küçükken oldukça sessiz ve sakin bir çocuk olduğunu düşünüyor. Oğlunun ilköğretim sürecini “semt semt değil, okul okul değil. O yüzden temelini alamadı” ifadeleri ile tanımlıyor. Eğitim seviyesinin düşüklüğü ve ekonomik koşulları nedeniyle oğlunun eğitim süreçleri ile ilgilenememiş. Oğlunu küçük yaşlardan itibaren çeşitli işlerde çalıştırmış. Oğlunu çalıştırma nedeninin ekonomik kaygılar olmadığını, oğlunu, uyuşturucu satışı vb. suçların yoğun olarak yaşandığını ifade ettiği yaşadıkları mahallenin ortamına uymaması için çalıştırdığını söylüyor. Oğlunun mezun olduktan sonra OSTİM gibi sanayi bölgelerinde kendi alanında iş bulabilmesini umut ediyor.

**M\_Ahşap\_E:** Ahşap bölümü öğretmeni. Erkek. 1957, Kayseri doğumlu. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir ailenin mensubu. Ortaöğrenimini meslek lisesinde, yükseköğrenimini ise, Hacettepe Üniversitesi, Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği Bölümü'nde tamamlamış. Sol bir sendikaya üye olduğu gerekçesiyle mühendis olarak kadro bulamadığından, hiç mühendislik yapamamış. Yükseköğrenimini tamamladıktan sonra teknik öğretmenlik sınavlarını başarı ile tamamlayarak teknik öğretmenlik yapmaya başlamış. 22 yıldır öğretmenlik yapıyor. Öğretmenliğinin iki yılını Samsun'da, kalan 20 yılını ise, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde sürdürmüş. Bir çocuğu var. Oğlu Anadolu Meslek Lisesi, iletişim bölümü 12. sınıf öğrencisi.

**M\_Bil\_E:** Bilgisayar bölümü öğretmeni. Erkek. 1979 Bolu doğumlu. İlk, orta ve yükseköğrenimini Ankara'da tamamlamış. Ortaöğrenimini genel lisede, yükseköğrenimini ise, teknik eğitim fakültesinde tamamlamış. 2003 yılında öğretmenliğe başlamış. Sırasıyla Muş'ta genel lisede, Elazığ'da ilköğretim okulunda, Ankara'da ilköğretim okulunda ve meslek lisesinde çalışmış. Umud

Endüstri Meslek Lisesi'ndeki ilk yılı. Henüz eğitime başlamamış bir erkek çocuğu var.

**M\_EI/Elo\_E:** Elektrik/Elektronik bölümü öğretmeni. Erkek. 1969 Sivas doğumlu. Ortaöğrenimini meslek lisesinde, yükseköğrenimini ise teknik eğitim fakültesinde tamamlamış. 20 yıldır teknik öğretmenlik yapıyor. Öğretmenliğinin üç yılını Erzurum'da, kalan 17 yılını ise, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde sürdürmüş. Genel lisede öğrenim gören bir ve ilköğretimde öğrenim gören iki olmak üzere toplam üç çocuğu var.

**M\_Mak\_E:** Makine bölümü öğretmeni. Erkek. 1956 Ankara doğumlu. Ortaöğreniminin ilk yılında genel liseye gitmiş. Sınıf tekrarı yapınca ailesinin "bari elinde bir mesleği olsun" telkini ile meslek lisesine geçiş yapmış ve meslek lisesinden mezun olmuş. Liseden sonra, İstanbul'da bir yıl makine mühendisliği eğitimi almış. Makine mühendisliği eğitiminin ilk yılının sonunda fakülteyi bırakıp tekrar sınava girerek, teknik eğitim fakültesini kazanarak bu fakülteden mezun olmuş. Mezun olduktan sonra, dört yıl, Ankara'daki bir endüstri meslek lisesinde öğretmenlik yapmış. Sonrasında öğretmenliği bırakarak beş yıl çeşitli işlerde çalışmış. 1990 yılından itibaren Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde öğretmen olarak çalışmaya devam ediyor. İki kız, biri erkek olmak üzere üç çocuğu var. Çocuklarının üçü de, kendisinin öğretmenlik yaptığı meslek lisesi bilgisayar bölümü mezunu, ancak hiçbirisi kendi eğitim aldığı alanda çalışmamış.

**M\_Met\_E:** Metal bölümü öğretmeni. Erkek. 1961 Ankara doğumlu. Ankara'da meslek lisesinden mezun olduktan sonra, Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu'nda önlisans öğrenimini tamamlamış. Kısa bir süre piyasada çalıştıktan sonra, 1986'dan itibaren meslek liselerinde teknik öğretmen olarak çalışmaya başlamış. 1998'de teknik eğitim fakültesinde lisansını tamamlamış. Öğretmenliğinin kısa bir bölümünü Konya Ermenek'te ve kalan uzunca bir bölümünü ise, şu anda öğretmen olarak çalıştığı Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde sürdürmüş. Öğretmenliğinin 20 yılını, okul yöneticisi olarak sürdürmüş. Dört çocuğu var. Çocuklarından üçü üniversitede öğrenim görüyor. Birisi ise İmam Hatip lisesi öğrencisi.

**K\_Edebiyat\_E:** Edebiyat dersi öğretmeni. Erkek. 1985 Konya Ereğli doğumlu. Anadolu lisesini bitirdikten sonra, 2010 yılında Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş. Mezun

olduktan sonra, altı ay Çubuk ilçesinde genel lisede ücretli öğretmen olarak çalışmış. Çalıştığı okulun çok uzak olması nedeniyle, sonrasında Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde ücretli öğretmen olarak çalışmaya başlamış. Okuldaki ilk yılı. Bekar.

**K\_Felsefe\_E:** Felsefe dersi öğretmeni. Erkek. 1986 Burdur doğumlu. Genel liseden mezun olduktan sonra, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde felsefe lisans eğitimini tamamlamış. Şu anda Ankara Üniversitesi Dil Tarih Fakültesi Coğrafya Bölümünde tezli yüksek lisans öğrenimi görüyor. Lisans öğrenimi sonrasında bir yıl dershanelerde çalışmış. Öğretmen olarak ataması yapılmadığı için, ücretli öğretmen olarak bir yıldan beridir, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde çalışıyor. Bekar.

**K\_Tarih\_K:** Tarih dersi öğretmeni. Kadın. 1981 Ankara doğumlu. İmam Hatip Lisesi'nden mezun olduktan sonra, Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde lisans ve yüksek lisansını tamamlamış. Özel vakıflarda ücretli öğretmen olarak çalışmış. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okuldaki ilk deneyimi ise, Umut Endüstri Meslek Lisesi'nde gerçekleşmiş. Okuldaki ilk yılı. Ücretli öğretmen olarak çalışıyor. Evli. Henüz okula başlamamış bir çocuğu var.

**K\_İngilizce\_E:** İngilizce dersi öğretmeni. Erkek. 1957 Adana doğumlu. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde 1979 yılında tamamladıktan sonra öğretmen olarak çalışmaya başlamış. Öğretmenlikteki 32. yılı. Öğretmenliğinin 27 yılını genel liselerde, dört yılını imam hatip liselerinde tamamlamış. Tüm öğretmenlik deneyimi Ankara'da gerçekleşmiş. Endüstri meslek liselerindeki ilk deneyimi ve Umut Endüstri Meslek Lisesi'ndeki ilk yılı. Evli. Üniversiteye devam eden iki çocuğu var. Çocukları genel lise mezunu.

**K\_Matematik\_K:** Matematik dersi öğretmeni. Kadın. 1976 Erzurum doğumlu. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği alanında tamamlamış. 1999 yılından bu yana öğretmenlik yapıyor. Öğretmenliğinin altı yılı Erzurum ve altı yılı da Ankara'da geçmiştir. 12 senelik öğretmenlik deneyiminin 11 yılını genel liselerde yaşamış. Endüstri meslek lisesindeki ilk yılı. Bekâr.

## EK 2:ÖĞRENCİ SORU FORMU

### 1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Okulunuzun Adı : .....

Alanınız/ Bölümünüz : .....

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek
2. Doğum Yeriniz : .....
3. Doğum Yılı : .....
4. Babanızın Doğum Yeri : .....
5. Annenizin Doğum Yeri : .....
6. Kardeş Sayınız : .....
7. Mezun olduğunuz ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim birimi:  
a( ) Köy b( ) Belde c( ) İlçe Merkezi d( ) İl Merkezi
8. Mezun olduğunuz ilköğretim kurumunun türü:  
a( ) Devlet b( ) Özel
9. İlköğretim eğitiminiz boyunca (ilkokul ve ortaokul) aldığınız ek eğitimler:  
a( ) Özel Ders b( ) Dershane c( ) Diğer (Lütfen yazınız).....  
d( ) Hiçbiri
10. İlköğretimden mezuniyet ortalamamız:  
a( ) 5-4,1 arası b( ) 4-3,1 arası c( ) 3-2,1 arası d( ) 2
11. Anne ve babanızın çalışma durumu:

Çalışma Durumu	Anne	Baba
10 kişiden fazla işçi çalıştıran işveren	( )	( )
1-10 kişi çalıştıran işçi çalıştıran işveren	( )	( )
Kendi hesabına tek başına çalışan, (market, bakkal, atölye vs. sahibi)	( )	( )
İşyerinde yönetici konumunda ücretli olarak çalışan	( )	( )
Profesyonel meslek sahibi (öğretmen, mühendis vb.) ücretli çalışan	( )	( )
İşçi/memur	( )	( )
İşsiz	( )	( )
Emekli	( )	( )
Evde ücretsiz çalışıyor (Ev kadını)	( )	( )
Diğer (Lütfen yazınız)		
Anne:.....		
Baba:.....		

12. Ailenizin ortalama aylık net geliri ne kadardır? (
 

a( ) 750 TL'den az	b( ) 751-1250 TL	c( ) 1251-1750 TL
d( ) 1751-2250 TL	e( ) 2251-2750 TL	f( ) 2751-3250 TL
g( ) 3251-3750 TL	h( ) 3751-4250 TL	ı( ) 4251 ve üstü
13. Evinizin Mülkiyeti:
 

a( ) Kira	b( ) Lojman
c( ) Kendi Evimiz	d( ) Diğer (Lütfen Yazınız).....
14. Evinizin yapısı:
 

a( ) Gecekondu	b( ) Müstakil tek katlı
c( ) Apartman dairesi	d( ) Dupleks
e( ) Apartmanda dupleks	f( ) Diğer (Lütfen Yazınız).....



15. Anne ve babanızın eğitim durumu:

Eğitim Durumu	Anne	Baba
Okur - yazar değil	( )	( )
Okur - yazar ama herhangi bir okul bitirmemiş	( )	( )
İlkokul mezunu	( )	( )
Genel ortaokul ve dengi okul mezunu	( )	( )
Mesleki ortaokul mezunu	( )	( )
Meslek Lisesi mezunu	( )	( )
İmam Hatip Lisesi mezunu	( )	( )
Genel lise mezunu	( )	( )
Anadolu/Fen Lisesi Mezunu	( )	( )
Yüksek Okul (İki yıllık Ön Lisans) Mezunu	( )	( )
Fakülte (4 Yıllık lisans) Mezunu	( )	( )
Lisansüstü eğitim (yüksek lisans/doktora) mezunu	( )	( )
Diğer (Lütfen yazınız)	Anne:..... Baba:.....	

16. Günlük gazete okur musunuz? (Eğer bu soruya yanıtınız hayır ise 18. Soruya geçiniz)  
a( ) Evet b( ) Hayır
17. Gazete okuyorsanız, gazetelerde en çok hangi bölümleri okursunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
a( ) Spor sayfalarını b( ) Magazin Sayfalarını c( ) Ekonomi sayfalarını  
d( ) Siyaset sayfalarını e( ) 3. Sayfa haberlerini f( ) Köşe yazılarını  
g( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
18. Televizyonda en çok izlediğiniz program türleri nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
a( ) Spor programları b( ) Magazin programları  
c( ) Ekonomi programları d( ) Haber programları  
e( ) Siyasal içerikli tartışma programları f( ) Eğlence programları  
g( ) Dizi/sinema filmleri h( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
19. Ders kitapları dışında kitap okur musunuz?  
a( ) Evet (Lütfen türünü (siyasal içerikli kitaplar, roman, şiir, vb. ) yazınız).....  
b( ) Hayır
20. Tiyatroya hangi sıklıkla gidersiniz?  
a( ) Hiç gitmem b( ) Haftada bir veya daha fazla  
c( ) Ayda bir veya daha fazla d( ) Yılda bir veya iki
21. Sinemaya hangi sıklıkla gidersiniz?  
a( ) Hiç gitmem b( ) Haftada bir veya daha fazla  
c( ) Ayda bir veya daha fazla d( ) Yılda bir veya iki
22. Herhangi bir dernek/sivil toplum kuruluşuna üye misiniz?  
a( ) Evet (Lütfen ad/adlarını yazınız).....  
b( ) Hayır
23. İleride herhangi bir dernek/sivil toplum kuruluşu ya da sendikaya üye olmayı düşünüyor musunuz?  
a( ) Evet (Lütfen ismini/isimlerini yazınız).....  
b( ) Hayır
24. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?  
a( ) Var b( ) Yok



25. Ders çalışmanıza aileniz yardımcı olur mu?  
a( ) Evet (Lütfen kimin yardımcı olduğunu belirtiniz (anne, baba, abla, ağabey vb. ....  
b( ) Hayır
26. Ailenizin sizin eğitiminize yönelik tutumları nelerdir?  
a( ) Üniversite eğitiminin önemine inanmadıkları için, bir an önce liseyi bitirip bir iş bulmam yönünde bir tutum takınıyorlar.  
b( ) Üniversite eğitimi önemsemekle birlikte, ekonomik açıdan onlara yük olmamam ya da onlara yardım edebilmem amacı ile bir an önce liseyi bitirip bir işte çalışmamı istiyorlar.  
c( ) Üniversiteye devam etmemi isteseler de bana bu konuda yalnızca psikolojik destekte bulunabiliyorlar.  
d( ) Üniversiteye devam etmem için bana psikolojik desteğin yanı sıra dersane/özel ders vb. olanaklar sunarak destekte bulunuyorlar.  
e( ) Üniversiteye gitmemi istiyorlar, ancak benim başaramayacağımı düşündükleri için beni bir işte çalışmaya yönlendiriyorlar  
f( ) Üniversiteye gitmeyip aile mesleğini sürdürmemi istiyorlar.  
g( ) Liseyi bitirdikten sonra eğitim almamı ya da herhangi bir işte çalışmamı istemiyorlar.  
h( ) Diğer. (Lütfen yazınız).....
27. Ailenizle birlikte eviniz dışında hangi sosyal etkinliği paylaşırsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
a( ) Birlikte sinemaya gideriz  
b( ) Birlikte tiyatro/bale/konser gibi etkinliklere gideriz  
c( ) Birlikte akraba/komşu ziyaretlerine gideriz  
d( ) Birlikte tatile çıkarız.  
e( ) Diğer (Lütfen yazınız).....  
f( ) Ev dışında birlikte bir şey yapmayız
28. En son yaz tatilinizi nasıl değerlendirdiniz?  
a( ) Bir tatil beldesinde dinlendim      b( ) Memleketimde akrabalarımın yanında dinlendim.  
c( ) Ücret alarak bir işte çalıştım      d( ) Ücret almadan bir işte çalıştım  
e( ) Evde dinlendim      f( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
29. İlköğretim ve lise öğreniminiz boyunca, tatillerde ya da boş vakitlerinizde bir gelir elde etmek amacıyla herhangi bir işte çalıştınız mı?  
a( ) Evet (Lütfen ne iş yaptığınızı yazınız).....  
b( ) Hayır

## 2. BÖLÜM

### İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. İlköğretimi bitirdiğinizde hangi okul türüne gitmek istiyordunuz?  
a( ) Bir fikrim yoktu  
b( ) Anadolu/Fen /Öğretmen liselerine  
c( ) Genel liselere  
d( ) Meslek Liselerine  
e( ) Okumak istemiyordum  
f( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
2. İlköğretimi bitirdiğinizde Endüstri Meslek Liseleri ile ilgili yeteri kadar bilginiz var mıydı?  
a( ) Evet      c( ) Kısmen      b( ) Hayır
3. Endüstri meslek lisesinde eğitim almanızda en çok kimler etkili oldu? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
a( ) Tamamen kendim      b( ) Tamamen ailem  
c( ) Ailem ve ben      d( ) Öğretmenlerim  
e( ) Arkadaşlarım      f( ) Aile çevrem-akrabalarım  
g( ) Diğer (Lütfen yazınız).....



4. Endüstri meslek lisesinde eğitim almanızda etkili olan faktörler nelerdi? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
- a( ) Aile mesleğini devam ettirme düşüncesi  
b( ) Bir an önce meslek sahibi olarak hayata atılıp gelir elde etme düşüncesi  
c( ) Kolay iş bulabilme düşüncesi  
d( ) Toplumda saygın bir yer edinme düşüncesi  
e( ) Kültür derslerinde başarısız olmam  
f( ) Kültür derslerini sevmemem.  
g( ) Üniversiteyi kazanamama kaygısı  
h( ) Üniversiteyi kazansam bile ailemin beni okutacak maddi olanaklarının olmaması  
ı( ) Üniversiteye gitmek istememem  
i( ) Ailemin üniversiteyi kazanabilmem için dersane özel ders vb. olanakları sunamaması  
k( ) Endüstri meslek liselerinin daha disiplinli olması  
l( ) Endüstri meslek liselerinin ek puan vermesi  
m( ) El işlerine daha kabiliyetli olmam  
n( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
5. Sizce bir insanın mesleğini seçmesi için en ideal dönem hangisidir?
- a( ) İlköğretim sırasında  
b( ) İlköğretim sonrasında  
c( ) Ortaöğretim (lise) sonrası  
d( ) Yükseköğretim sonrası  
e( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
6. Endüstri meslek lisesinde eğitim almış olmanıza ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden hangisine katılıyorsunuz?
- a( ) Bu okulda okumam şartlarımdan kaynaklanan bir zorunluluktu  
b( ) Bir tercihti  
c( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
7. Endüstri meslek lisesinde eğitim almış olmaktan dolayı pişmanlık duyuyor musunuz?
- a( ) Evet (Lütfen en önemli gördüğünüz nedenini yazınız).....  
.....  
.....  
b( ) Hayır (Lütfen en önemli gördüğünüz nedenini yazınız).....  
.....  
.....

### 3. BÖLÜM EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

#### A- OKULDAKİ EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Lise eğitiminiz süresince en çok zevk alarak katıldığınız dersler hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
- a( ) Sözel kültür dersleri  
b( ) Sayısal Kültür dersleri  
c( ) Teorik meslek dersleri  
d( ) Uygulamalı meslek dersleri  
e( ) Hiçbiri  
f( ) İşletmede beceri eğitimi (Staj)  
g( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
2. Lise eğitiminiz süresince en çok zorlandığınız dersler hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
- a( ) Sözel kültür dersleri  
b( ) Sayısal Kültür dersleri  
c( ) Teorik meslek dersleri  
d( ) Uygulamalı meslek dersleri  
e( ) Hiçbiri  
f( ) İşletmede Beceri Eğitimi (Staj)  
g( ) Diğer (Lütfen belirtiniz).....
3. Endüstri meslek lisesine girdikten sonra kültür derslerine ilginizde ne yönde bir değişim oldu?
- a( ) İlgimde bir değişiklik olmadı  
b( ) İlgim azaldı  
c( ) İlgim arttı  
d( ) Diğer (Lütfen yazınız).....



4. Kültür derslerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
- a( ) Çalışma yaşamımda işime yaramayacağı için gereksiz olduklarını düşünüyorum  
b( ) Çalışma yaşamımda da kullanabileceğim için gerekli olduğunu düşünüyorum  
c( ) Üniversiteye gitmeyi düşünmediğim için gereksiz olduğunu düşünüyorum  
d( ) Sadece üniversite sınavlarında işlevsel olduğundan sevmesem de gerekli olduğunu düşünüyorum.  
e( ) Çalışma yaşamımda ya da üniversite sınavlarında gerekli olmasalar bile her insanın bilmesi gereken bilgileri verdikleri için gerekli olduğunu düşünüyorum.  
f( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
5. Okulunuzdaki meslek dersleri ile kültür dersleri arasındaki dengenin nasıl kurulmasını isterdiniz?
- a( ) Kültür derslerinin ağırlıklı olmasını isterdim  
b( ) Meslek derslerinin şu an olduğundan daha ağırlıklı olmasını isterdim  
c( ) Tamamen kültür derslerinin olmasını isterdim  
d( ) Tamamen meslek derslerinin olmasını isterdim  
e( ) Şu an olduğu gibi bıraktırdım
6. Aşağıda verilen ifadelere katılıp katılmadığınızı işaretleyiniz.

İfadeler	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
Endüstri meslek liseleri (EML), öğrencilerini üniversiteye hazırlama açısından başarılıdır	( )	( )	( )
EML, öğrencilerine iyi bir gelecek sunar	( )	( )	( )
Mesleki eğitim işsizlik sorununu çözer	( )	( )	( )
Mesleki eğitim ülkenin kalkınmasına katkıda bulunur	( )	( )	( )
Mesleki eğitim, genel eğitime göre topluma daha fazla katkı sağlar	( )	( )	( )
EML mezunu öğrenciler, diğer lise mezunlarından daha kolay iş bulabilir.	( )	( )	( )
EML, öğrencilerine yeterli kadar sosyal olanaklar sunar	( )	( )	( )
EML, öğrencilerine yeterli kadar kültürel olanaklar sunar	( )	( )	( )
EML, öğrencilerine yeterli kadar sportif olanaklar sunar	( )	( )	( )
EML'ndeki kültür dersleri niteliklidir	( )	( )	( )
EML'ndeki meslek dersleri niteliklidir	( )	( )	( )
Kültür dersi öğretmenleri öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar	( )	( )	( )
Meslek dersi öğretmenleri öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar	( )	( )	( )
Yöneticiler, öğrencilere saygılı ve ilgili davranırlar	( )	( )	( )
Okulumdaki kurallar öğrencilerin haklarını korur	( )	( )	( )
Okulumdaki tüm kurallara uyarım	( )	( )	( )
Kendimi okulumda özgür hissediyorum	( )	( )	( )
Meslek lisesinde okuyor olmak bana toplumda saygınlık kazandırdı	( )	( )	( )

7. Kendinizi okulunuzda daha çok nasıl hissediyorsunuz?
- a( ) Kendimi bir öğrenci gibi hissediyorum  
b( ) Kendimi bir çırak/kalfa/çalışan olarak hissediyorum  
c( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
8. Meslek dersi öğretmenlerinizi nasıl görüyorsunuz?
- a( ) Öğretmen  
b( ) Usta/kalfa  
c( ) Diğer (Lütfen yazınız).....





9. Sizce meslek liselerindeki döner sermaye uygulamalarında çalışan öğrenciler emeklerinin karşılığını alabiliyorlar mı?  
 a( ) Evet b( )Kısmen c( ) Hayır

**B-STAJA (İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ) İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

1. Stajınız sırasında koordinatör öğretmeniniz tarafından hangi sıklıkla denetlendiniz?  
 a( ) Haftada bir defa b( ) İki haftada bir defa  
 c( ) Üç haftada bir defa d( ) Ayda bir defa  
 e( ) Hiç denetlenmedim
2. Koordinatör öğretmeninizin yaptığı işletme denetimine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
 a( ) Koordinatör öğretmenim, işletmede nitelikli bir eğitim almam için gerekenleri yapıyor.  
 b( ) Koordinatör öğretmenim, işletmenin benim haklarımı ihlal etmesine engel oluyor.  
 c( ) Koordinatör öğretmenim işletmeyi değil sadece beni denetliyor.  
 d( ) Diğer (Lütfen yazınız).....

3-11. sorular aşağıdaki tablo içerisinde verilmiştir. Lütfen yanıtlayınız.

		Evet	Kısmen	Hayır
3	İşletme eğitiminde çalışma güvenliğine ilişkin gerekli önlemlerin yeterli düzeyde alındığını düşünüyor musunuz?	( )	( )	( )
4	Stajınızı yaptığınız işletmede size beceri eğitimi veriliyor mu?	( )	( )	( )
5	Staj yaptığınız işyerinde bölümünüzle ilgili bir işin dışındaki işlerde (çaycılık, temizlik, getir götür işleri, telefonlara bakma, sekreterlik angarya işler vb.) de çalıştırılıyor musunuz?	( )	( )	( )
6	Staj yaptığınız işyerinde kendi becerilerinizi sergileyebilme olanağı bulduğunuzu düşünüyor musunuz?	( )	( )	( )
7	Beceri eğitimi gördüğünüz işletmede mesleğinizin gerektirdiği çalışmaları yeterince yapabiliyor musunuz?	( )	( )	( )
8	İşletmenizde beceri eğitiminiz boyunca siz veya bir arkadaşınız iş kazası geçirdi mi?	( )	( )	( )
9	Staj yerinizde staj saatleriniz dışında da çalıştırılıyor musunuz?	( )	( )	( )
10	Staj yerinizde size iyi davranılıyor mu?	( )	( )	( )
11	Staj yaptığınız işletmede, mezuniyetten sonra çalışmayı ister misiniz?	( )	( )	( )

12. Meslek eğitimi yaptığınız işletme size ne tür ekonomik katkılar sağlıyor? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
 a( ) Yol ücretlerimi veriyor b( ) Staj süresince ücret veriyor  
 c( ) Hiçbir katkıda bulunmuyor d( ) Diğer(Lütfen belirtiniz).....
13. Staj yerinizden aldığınız ücret, sizin işletme için verdiğiniz emeğin karşılığı mıdır?  
 a( ) Verdiğim emeğin karşılığını aldığımı düşünüyorum  
 b( ) Verdiğim emekten fazlasını aldığımı düşünüyorum  
 c( ) Verdiğim emeğin karşılığından daha az ücret aldığımı düşünüyorum.  
 d( ) Diğer (Lütfen belirtiniz).....
14. Staj yaptığınız işletme sizce neden stajyer kabul ediyor?  
 a( ) Az maliyetle işçi çalıştırmak için  
 b( ) Kendisine eleman yetiştirmek için  
 c( ) Öğrencilere iş öğretmek için  
 d( ) Diğer( Lütfen yazınız).....



15. İşletmede size nasıl davranılıyor?  
 a( ) Bir öğrenci olarak  
 b( ) Bir çalışan ( işçi/kalfa/çırak) olarak  
 c( ) Diğer (Lütfen belirtiniz).....

**4. BÖLÜM**  
**ÇALIŞMAYA İLİŞKİN DEĞERLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

1. Ücretli çalışma sizin için ne anlam ifade etmektedir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
 a( ) Zorunlu olmasam yapmayacağım bir etkinlik  
 b( ) Hayatta kalmamı sağlayan fakat aynı zamanda zevk alarak yaptığım bir etkinlik  
 c( ) Bana toplumsal bir statü/saygınlık sağlayacak bir etkinlik  
 d( ) Kendimi, yaparken özgür hissettiğim bir etkinlik  
 e( ) Kendimi, yaparken başkalarına bağımlı hissettiğim bir etkinlik  
 f( ) Toplumla katkı sağladığımı hissettiğim bir etkinlik  
 g( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
2. Toplumda, daha çok zihinsel emek kullanılarak yapılan ve toplumsal saygınlığı yüksek olan meslekler (avukat, doktor, öğretmen, akademisyen, yönetici vb.) ile daha çok fiziksel emek kullanılarak yapılan ve toplumsal saygınlığı görece daha düşük olan meslekler (işçi, teknisyen vb.) bulunmaktadır. Sizce hangi faktörler, bireylerin bu meslekleri edinmesini etkilemektedir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
 a( ) İnsanların zekâ düzeyi  
 b( ) İnsanların eğitim düzeyi  
 c( ) İnsanların ailelerinin ekonomik zenginlik düzeyi  
 d( ) İnsanların ailelerinin kültürel düzeyleri  
 e( ) Şans  
 f( ) İnsanların ilgi ve istekleri  
 g( ) İnsanların cinsiyetleri  
 h( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
3. Bireylerin herhangi bir ücretli işte aldıkları ücretin düzeyini sizce hangi faktörler etkiler? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)  
 a( ) Yapılan işin gerektirdiği eğitim düzeyi  
 b( ) Yapılan işin gerektirdiği zihinsel emek düzeyi  
 c( ) Yapılan işin gerektirdiği fiziksel emek düzeyi  
 d( ) İş yapan bireyin cinsiyeti  
 e( ) İşin yapıldığı ülkenin zenginlik düzeyi  
 f( ) İşin yapıldığı ülkede çalışanların örgütlülüğü ve mücadele gücü  
 g( ) İşin yapıldığı işkolundaki teknoloji düzeyi  
 h( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
4. Sizce teknisyenlik mesleğinin cinsiyetle ilişkisi nedir?  
 a( ) Bir erkek mesleğidir  
 b( ) Bir kadın mesleğidir  
 c( ) Hem kadın hem de erkeklerin yapabileceği bir meslektir.  
 d( ) Diğer (Lütfen yazınız).....
5. Gelecekte mesleğinizle ilgili bir işte çalışmak sizi maddi açıdan tatmin edeceğini düşünüyor musunuz?  
 a( ) Evet  
 b( ) Kısmen  
 c( ) Hayır
6. Gelecekte mesleğinizle ilgili bir işte çalışmanın sizi psikolojik açıdan huzurlu ve mutlu kılacağını düşünüyor musunuz?  
 a( ) Evet  
 b( ) Kısmen  
 c( ) Hayır
7. Sizce öğrenimini aldığınız mesleği yapabilmek için meslek lisesinden mezun olmak şart mıdır?  
 a( ) Evet  
 b( ) Kısmen  
 c( ) Hayır



### EK 3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

#### A. BİYOGRAFİ/GEÇMİŞ OKUL DENEYİMLERİ

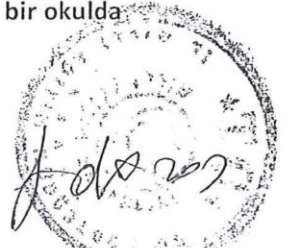
1. Bana kendinden bahsedebilir misin? Yaşam öykünü anlatır mısın?
2. Geçmişteki (ilköğretim) okul deneyimlerinden bahsedebilir misin?
3. İlköğretimi bitirdiğinde lise eğitimini alacağın okula geçiş sürecinden bahsedebilir misin?

#### B. MESLEK LİSESİ/GENEL LİSE (DÜZ LİSE, ANDOLU LİSESİ, FEN LİSESİ VB.) AYRIMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELER

4. Meslek lisesi/Genel liseler ayrımına ilişkin düşüncelerin nelerdir?
5. Bir dönem meslek lisesi memleket meselesi isimli bir reklam filmi vardı. Bu reklamın temel sloganı "Meslek Lisesi Memleket Meselesi" idi. Sence meslek lisesi memleket meselesi midir? Neden?

#### C. MEVCUT OKUL DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

6. Sıradan bir okul gününü anlatabilir misin?
7. Öğretmenlerle ilişkilerini anlatabilir misin?
8. Okuldaki idarecilerle ilişkilerinden biraz bahsedebilir misin?
9. Okulundaki arkadaşlarıyla ilişkilerinden biraz bahsedebilir misin?
10. Kültür dersleri ve meslek dersleri senin için ne anlam ifade ediyorlar?
11. Okulunuzun fiziksel yapısı, genel okullardan daha farklı. Mesela okulunuzda atölyeler, iş makineleri vb. bulunmakta. Bu fiziksel yapının senin üzerindeki etkileri nelerdir? (Neden?)
12. Meslek lisesinde değil de genel lise ya da Anadolu/Fen/Öğretmen lisesi vb. farklı bir okulda öğrenim görmüş olsaydın;



Öğretmenlerle ilişkilerinde,  
öğrencilerle, ilişkilerinde  
günelik eğitim yaşantında sence neler değişirdi?

13. Okulunuzdaki verilen eğitimin nihai hedefi "sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacını karşılamak" olarak nitelendiriliyor. Okulunuzdan mezun olduğunuzda da meslek olarak, "... Teknisyeni" sıfatını edineceksiniz. Dolayısıyla okulunuzdaki eğitim süreçleri bu anlamda sizin teknisyen olma süreciniz olarak da nitelenebilir. Bu anlamda, ilköğretimi bitiren bir öğrencinin teknisyenleşme sürecinden bahsedebilir misiniz?
14. Staj uygulamalarında geçen bir gününü anlatabilir misin?

**D. ÇALIşMAYA İLİşKİN DEğERLERE İLİşKİN GÖRÜşLER**

15. Ücretli çalışmak senin için ne anlam ifade ediyor?
16. Meslek lisesinde aldığın eğitim, senin çalışmaya ilişkin görüşlerini ne yönde etkiledi?
17. Sence bir avukat, mühendis veya bir akademisyenle, bir teknisyen arasında ne gibi farklılıklar vardır?
18. Okulunda aldığın eğitimde teknisyenlerin çalışma süreçlerindeki yasal hakları hakkında neler öğrendin?
16. Toplumda işsizlik en önemli sorunlardan birisi. Senin işsizliğe ilişkin görüşlerini öğrenebilir miyim?

**E. GELECEğE YÖNELİK BEKLENTİLER**

17. 5 Yıl sonrasında hayatının nasıl olacağını düşünüyorsun?
18. Meslek lisesinde aldığın eğitim, senin geleceğe yönelik beklentilerini ne yönde etkiledi?
19. Elinde yaşama tekrar başlama fırsatı olsaydı neleri değiştirirdin?
20. Son olarak senin belirtmek istediğin düşüncelerin varsa onları dinlemek isterim?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.



## EK 4: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz?
2. Mesleki deneyiminizden kısaca bahsedebilir misiniz?
3. Mesleki teknik eğitime ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?
4. EML öğrencileriyle ilişkilerinizden bahsedebilir misiniz?
5. Siz, bir öğretmen olarak, kendinizi EML öğrencilerine ders verirken nasıl hissediyorsunuz? Öğretmenlik pratiklerinizde bu öğrencilerle verdiğiniz derslerde herhangi bir değişiklik yapma ihtiyacı hissediyor musunuz?
5. EML öğrencileri ile disiplin açısından herhangi bir olumsuz deneyiminiz oldu mu? Nedenlerini anlatabilir misiniz?
6. EML öğrencilerinin velileri ile iletişimlerinden bahsedebilir misiniz? Diğer okullarda çalıştıysanız, sizce diğer okullardaki velilerle bu okuldaki veliler arasındaki iletişiminiz açısından nasıl bir kıyaslama yapılabilir?
7. Kültür derslerinin EML müfredatındaki ağırlığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Neden?
8. Meslek liselerindeki müfredat ile genel liseler ve Anadolu Lisesi, Fen lisesi vb. liseler arasındaki müfredatlar arasında bir farklılık bulunmakta. Siz bu farklılığın EML öğrencileri üzerinde ne tür etkilerinin olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Okul içerisinde kültür dersi öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasındaki ilişkileri nasıl tarif edebilirsiniz? Sizin ilişkilerinizi anlatabilirmisiniz?
10. Okulunuzun fiziksel yapısı daha çok bir işletme/fabrikayı çağrıştırıyor. Bu fiziksel yapının sizin üzerinizdeki etkileri nelerdir? Siz bu fiziksel yapının öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
11. Sizce özellikle uygulamalı olmak üzere meslek dersleri ile kültür dersleri arasında öğrencilerin uyması gereken kurallar açısından ne gibi farklılıklar bulunuyor? Nedenlerini anlatabilir misiniz?
12. Sizce teknisyen olmak için alınan eğitim öğrencilerin hangi kişilik özelliklerini değiştirmesini gerektirmektedir? Neden?
13. Okulunuzda, öğrencilerin, teknisyenlik mesleğine ve çalışma yaşamına psikolojik olarak da hazırlandığını düşünüyor musunuz?
14. Son olarak bu görüşme içerisinde eklemek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.



**EK 5: VELİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Kendinizden ve ailenizden bahsedebilir misiniz?
2. Çocuğunuzdan bahsedebilir misiniz?
3. Çocuğunuzla, sizin ve eşinizin ilişkilerinden bahsedebilir misiniz?
4. Çocuğunuzun meslek lisesinde okuması hakkında ne düşünöyorsunuz?
5. Çocuğunuzun öğretmenleri ile olan ilişkisini anlatmanızı istesem neler söylerdiniz?
6. Sizin çocuğunuzun öğretmenleri ya da idarecileri ile ilişkileriniz nasıldır?
7. Çocuğunuzun eğitim deneyimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Sizce insanların sosyo-ekonomik ve kültürel kökenleri onların eğitim yaşantılarını nasıl etkiliyor?
9. Sizce insanların sosyo-ekonomik ve kültürel kökenleri onların gelecekte toplumdaki statülerini nasıl etkiliyor?
10. Sizce mesleki ve teknik eğitimin toplumun kalkınmasındaki rolü nedir?



**EK 6: RESMİ İZİN BELGESİ**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/ **36552**  
KONU : Araştırma İzni  
Yalçın ÖZDEMİR


06/05/2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine  
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05/05/2011 tarih ve 1703 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Yalçın ÖZDEMİR' in  
**“Emek gücünün yeniden üretim sürecinin ekonomi politik analizi: Endüstri Meslek  
Liselerine ilişkin bir örnek olay çalışması”** konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği  
Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne  
bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (12 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak  
sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz  
İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER :  
Anket (12 sayfa)

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/36550  
KONU : Araştırma izni  
Yalçın ÖZDEMİR

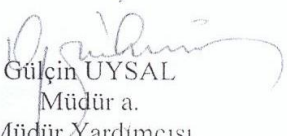
06/05/2011

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.  
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.  
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.  
e) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05/05/2011 tarih ve 1703 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Yalçın ÖZDEMİR' in **"Emek gücünün yeniden üretim sürecinin ekonomi politik analizi: Endüstri Meslek Liselerine ilişkin bir örnek olay çalışması"** konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (12 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER :**  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

**DAĞITIM :**  
Altındağ-Keçiören-Mamak  
Yenimahalle MEM