

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**NEOLİBERAL ÖZNE İNŞASININ ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINDAKİ GERÇEKLEŞME SÜRECİNE
İLİŞKİN BEŞERÎ SERMAYE SÖYLEMLERİNE
DAYALI BİR ÇÖZÜMLEME**

DOKTORA TEZİ

YUNUS EMRE ÖMÜR

**ANKARA
TEMMUZ, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**NEOLİBERAL ÖZNE İNŞASININ ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINDAKİ GERÇEKLEŞME SÜRECİNE
İLİŞKİN BEŞERİ SERMAYE SÖYLEMLERİNE
DAYALI BİR ÇÖZÜMLEME**

DOKTORA TEZİ

YUNUS EMRE ÖMÜR

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN HÜSEYİN AKSOY

**ANKARA
TEMMUZ, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yunus Emre ÖMÜR adlı öğrencinin hazırladığı “Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşerî Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Kasım Karakütük
Üye	Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy (Danışman).....
Üye	Doç. Dr. Şakir Çinkır
Üye	Doç. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi
Üye	Doç. Dr. Aydın Balyer

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 14/07/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Yunus Emre Ömür



ÖZET

NEOLİBERAL ÖZNE İNŞASININ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ GERÇEKLEŞME SÜRECİNE İLİŞKİN BEŞERİ SERMAYE SÖYLEMLERİNE DAYALI BİR ÇÖZÜMLEME

Ömür, Yunus Emre

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Temmuz, 2021, xiii + 257 sayfa

Birçok kamusal hizmetin serbest piyasa koşulları altında sunulmasını öngören neoliberalizm esnek, uyarlanabilir ve rekabetçi bir özneyi varsaymakla birlikte özneye ilişkin söylemlerini beşerî sermaye anlayışıyla şekillendirmektedir. Bu bağlamdan hareketle bu araştırmanın amacı, neoliberal öznelliklerin ortaöğretim kurumlarında nasıl inşa edildiklerinin beşerî sermaye söylemi bağlamında çözümlenmesidir.

Bu amaçtan hareketle araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada da araştırılmak istenen olguyu ortaya koyacak en uygun örnekleme yaklaşımının tipik örnekleme olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda İstanbul ilinde faaliyet gösteren kamuya bağlı bir Anadolu lisesi ve bir meslek lisesi tipik durumlar olarak tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, araştırılmak istenen olguya ilişkin bütünlüklü bir kavrayışı gerekli kıldığından, her iki okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubu, 37'si öğrenci, 17'si de öğretmen ve okul yöneticisi olmak üzere toplam 54 katılımcıdan meydana gelmiştir.

Araştırma verilerini oluşturmak için hem öğrenci hem de öğretmen ve yönetici katılımcılar ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacının aldığı alan notları ve katılımcı olmayan gözlemler de araştırma verilerine dahil edilmiştir. Oluşturulan verinin analizi için ise içerik analizi tekniğine başvurulmuş ve analiz sürecinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda yazılı hale getirilen veriler kodlanmış; elde edilen kodlar ise anlamlı bir örüntü oluşturacak şekilde alt tema ve temalarda bir araya getirilerek örnek katılımcı ifadeleriyle sunulmuştur.

Yürütülen içerik analizi sonucunda ise 3 ana tema elde edilmiştir. Bu temalar, ‘Öznelliğin Varoluş Koşulları’, ‘Kendilik Kaygısı ve Kendilik Pratikleri’ ve ‘Eğitim ve Öznellik’ başlıkları ile tanımlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar, neoliberalizmin karakteristiği sayılabilecek güvencesizliği ve rekabeti deneyimlemektedirler. Katılımcıların öznelliklerini, neoliberal bireyin varoluş koşullarını oluşturan güvencesizlik altında rekabet normunu içselleştirmiş bir biçimde inşa etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Sonuç olarak katılımcılar, kendi yaşamlarını bir girişim olarak ele alıp, beşerî sermaye yatırımlarını kendilerine en fazla faydayı sağlayacak şekilde gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ortaöğretim kurumlarında öğrenciler, rekabetin ve güvencesizliğin şekillendirdiği yaşamlarında öznelliklerini, neoliberal yönetimselliğin varsaydığı birey kavramsallaştırmasına uygun bir biçimde inşa etmeye çalışmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Neoliberalizm, öznellik, beşerî sermaye, biyopolitika, iktidar.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF NEOLIBERAL SUBJECT CONSTRUCTION IN SECONDARY SCHOOLS BASED ON HUMAN CAPITAL DISCOURSES

Ömür, Yunus Emre

Ph. D. Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

July, 2021, xiii + 257 pages

Neoliberalism, which envisages the provision of many public services under free market conditions, assumes a flexible, adaptable and competitive subject, but shapes this subject within the discourse of human capital. In this context, the purpose of this study is to analyze how neoliberal subjectivities exist in secondary schools in the context of human capital discourse.


For this purpose, the research was designed in accordance with the case study design, one of the qualitative research designs. Qualitative research makes it necessary to resort to purposeful sampling techniques. In this study, it was thought that the most appropriate sampling technique that would reveal the case to be investigated was the typical sampling. In this context, one Anatolian high school and one vocational high school were chosen as typical cases. As case studies require a holistic understanding of the case to be investigated, teachers, students, and school administrators were included in the study group of the research. As a result, the study group of the research consists of 54 participants, 37 of which are high school students, 17 of which are teachers and school administrators.

The data of the research was constructed with in-depth interviews and focus group interviews. Furthermore, field notes and non-participatory observations were included in the research data. To analyze the data, the content analyzing technique was embraced and this analysis was conducted with MAXQDA software. In this context, the data which was transcribed beforehand was coded; The codes obtained were brought together in sub-themes and themes to create a meaningful pattern and presented with exemplary participant expressions.

As a result of the content analysis, 3 main themes emerged. These three themes were identified as “Existence Conditions of Subjectivity”, “The Care and the Practices of the Self”, and “Education and Subjectivity”. According to the results, the participants experience the precariousness and competition that can be considered as characteristic of neoliberalism. It was observed that the participants try to construct their subjectivity under the conditions of precariousness in a way that internalized the norms of competition.

As a result, the participants consider their own lives as enterprises and try to realize their human capital investments in a way that will bring them the most benefit. In secondary education institutions, students try to construct their subjectivities in accordance with the individual conceptualization assumed by neoliberal governmentality.

Keywords: Neoliberalism, subjectivity, human capital, biopolitics, power.



Eşim Yağmur'a ve oğlum Tunahan'a...

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Disiplinsel İktidar	11
Disiplinsel İktidar Kurumu Olarak Okul	17
Biyopolitik İktidar.....	22
Neoliberal Özne ve Kendilik Girişimi	30
Beşerî Sermaye Kuramı	34
Biyopolitik Bir Hakikat Olarak Beşerî Sermaye	41
Kendilik Girişimi Olarak Eğitim	49
Maddi Olmayan Emek ve Eğitim	55
Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri Söylemi ve Neoliberal Özne.....	61
İlgili Araştırmalar	74
Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Çalışmalar	74
Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalar	77
BÖLÜM 3.....	79
YÖNTEM.....	79
Araştırma Yaklaşımı	79
Çalışma Grubu	80
Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi	85

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	86
Güvenirlilik ve Tutarlılık	87
BÖLÜM 4.....	89
BULGULAR VE YORUM	89
Öznelliğin Varoluş Koşulları	89
Güvencesizlik.....	90
Rekabet	100
Kendilik Kaygısı ve Kendilik Pratikleri	113
Referanslar	114
Varoluş Etiği	121
Homo Economicus.....	139
Sürekli yatırım	145
Özgünlük.....	163
Eğitim ve Öznellik	171
Eğitimin Kendilik Girişimi Açısından İşlevleri.....	172
Eğitime Rağmen Kendilik Girişimi	181
BÖLÜM 5.....	197
SONUÇ VE ÖNERİLER	197
Neoliberal Öznelliğin Varoluş Koşullarına İlişkin Sonuçlar	197
Güvencesizlik.....	197
Rekabet.....	198
Kendilik Kaygısı ve Kendilik Pratiklerine İlişkin Sonuçlar	200
Referanslar	200
Varoluş Etiği	201
Homo Economicus	203
Sürekli Yatırım.....	205
Özgünlük	207
Eğitim ve Öznellik Temasına İlişkin Sonuçlar	209
Eğitimin Kendilik Girişimi Açısından İşlevleri	209
Eğitime Rağmen Kendilik Girişimi	211
Öneriler	214
Uygulama Önerileri.....	214
Araştırma Önerileri	214
KAYNAKÇA	215

EKLER	245
EK 1. Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formu	246
EK 2. Öğrenci Görüşme Formu	249
EK 3. Etik Kurul Kararı	253
BENZERLİK BİLDİRİMİ	255
ÖZGEÇMİŞ	257



ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Bilgi çağında işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu yirmi birinci yüzyıl becerileri.....	71
Tablo 2. Katılımcı öğrenci bilgileri	82
Tablo 3. Katılımcı öğretmen bilgileri	84



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Özneliğin varoluş koşulları	89
Şekil 2. Kendilik kaygısı ve kendilik pratikleri	114
Şekil 3. Eğitim ve öznelilik	172



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Kurumların bütünlüklü bir çözümlenmesini gerçekleştirebilmek için iktidar ilişkileri bağlamında ele alınması önem taşımaktadır. Modern eğitimin ve eğitim kurumlarının da bu bağlamda çözümlenmesi ve onları var eden düşünce biçiminin irdelenmesi bu noktada öne çıkmaktadır. Çünkü kurumları destekleyen düşünce türünün ne olduğunun araştırılıp bilinmesi, en az kurumların neler olduğunun ve nasıl işlediğinin bilinmesi kadar önemlidir (Foucault, 2015a).

İktidar ilişkilerini, tahakküm veya hegemonya gibi kavramlardan farklı olarak ele alan Foucault (2014) bazı insanların, diğer insanların davranışlarını zorlama olmadan belirlemek ve yönetebilmek için onların eylemlilikleri üzerinde eylemlilikte bulunması olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla iktidar ilişkileri, üretken olmakla birlikte sadece büyük kurumlara atfedilerek tanımlanabilecek ilişkiler değildir. Diğer bir deyişle her türlü toplumsal ilişkilene biçimlerinde var olan iktidar ilişkileri, mikro iktidarlar şeklinde işlemekte ve yönetim sanatının kullandığı tertibatlara eklenmektedir.

Öte yandan iktidar ilişkilerinin tarihsel olarak sabit olduğu varsayılmamalıdır. Feodal toplumlarda hükümdarın egemenliği ile tanımlanan bu ilişkiler, sanayi toplumunda disiplinsel iktidar halini almıştır (Foucault, 2017). Tarihsel bir kopuştan ziyade birbirini içerecek bir biçimde evrimleşen bu ilişkileri neoliberal toplumda ise asıl amacı öznellikleri üretmek ve var oluş biçimlerini yönetmek olan biyopolitikaya evrilmiştir.

İktidar ilişkileri, bireyin yaşamının bütününe kapsayarak var oluşunu yönetimin nesnesi haline getirmekte ve bireyden ise bu iktidar ilişkilerine uyum sağlayabilmiş özneler olmasını talep etmektedir. Sanayi kapitalizmi ve onun yönetsel akli olan liberalizmin serpilmesi ile ortaya çıkmış olan disiplinsel iktidar, insan birikimini

sermayenin birikimine uyumlaştırmayı amaçlamıştır (Deleuze, 2013; Lemke, 2016a). Bireyleri işgücü olarak sömürmeden önce ilk olarak yaşam süreleri ile çalışma sürelerinin sentezlenmesi, bireylerin üretim akışına vakfedilmesi ve üretim çemberine tabi kılınmaları gerektiğinden (Lemke, 2016a) disiplinsel iktidar bireyleri, bir mekan içinde hapsedip zamanlarının tümünü yapılandırarak kuşatmıştır. Belli kurumlarda kök salarak zamanla tüm toplumsal bedene yayılan disiplinsel iktidar, öncelikle bireysel eylemlerin dağıtılması işini üstlenir ve okullar da bu işlemin ilk mekansal modellerinden birini oluşturur (Utkan, 2014). Tıpkı diğer disiplinsel kurumlar olan hastaneler veya hapishaneleri gibi okullar da bireyi sürekli gözetler, denetler, cezalandırır, dışlar, kapatır, kategorize eder, sınıflandırır ve terbiye eder (Foucault, 2017). Kısacası okulların, içinde bulunan her bir bireye sunduğu deneyimler disiplinsel iktidara eklenmektedir.

Disiplinsel toplum, fabrika üretimine uyumlanmış bir varoluş biçimini varsayarken gayri maddi emeğin hegemonik bir biçim aldığı neoliberal toplumda ise iktidar ilişkileri, disipline ziyade denetim ve güvenlik ekseninde şekillenmektedir. Fabrika modelinden ziyade kendini bilgisayar veya ağ modelinde ortaya koyan denetim toplumunda, Negri'ye (2013) göre üretkenlikteki farklılıkları belirleyen sabit sermaye artık çalışanların kafasında yer almaktadır. Bir diğer deyişle bu çağda en önemli hammaddeler bilgi, zeka ve üretim süreçlerinde etkinleştirilen gayri maddi nitelikler olup mal ve hizmetlerin fiyatını belirleyen Fordizm'in fiziki hammaddelerinden ziyade gayri maddi insan kaynakları, yani bireylerin beşerî sermayeleri haline gelmiştir (Marazzi, 2014). Artık bireyin sadece kol gücünden ziyade onun bizatihi üretme kapasitesini oluşturan fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin toplamı ekonomik değer üreticisi haline almıştır (Virno, 2013).

Gayri maddi emeğin hakim olduğu neoliberal toplumda ise disiplinsel iktidar teknolojileri yetersiz kalmaktadır. Çünkü zenginliğin kaynağını nüfusun oluşturduğu bu toplumda nüfusun gerektiği gibi üretime katılmasının da güvence altına alınması bireysel bedenlerin disipline edilmesinden daha da önemli duruma gelmiştir (Foucault, 2016). Nüfus artık sadece üretim faktörüne kol gücüyle katılan insan gücü rezervi demek değildir. Nüfus, üretime sahip olduğu kapasitelerle, yatkınlıklarla, yaşayış ve kavrayış biçimleriyle, ilişkileri ve duygulanımlarıyla katılan bir çokluk haline almıştır. Belirli türden bir özelliğin üretiminin, ekonomik üretim kadar önem taşıyor duruma gelmesi dolayısıyla neoliberalizm, eylemin ve eyleyenin öznel bakış açısını, tüm diğer iktisadi olmayan alanları, davranışları ve insanlar arası ilişkileri ekonomik çözümlemenin alanına

dahil ederek bireyin var oluşunu bir sermayeye dönüştürmüş ve böylece kendi yönetim teknolojilerini ve araçlarını geliştirmiştir (Gürkan, 2016).

Bu noktada biyopolitik iktidar için kullanışlı bir söylem olarak beşerî sermaye kuramının ortaya çıktığı görülmektedir. İlk olarak Theodore Schultz (1961) tarafından kuramsallaştırılmış olan beşerî sermaye kavramsallaştırmasında, bireylerin sahip oldukları biyolojik ve bilişsel niteliklere gönderme yapan beşerî sermayenin ekonomik büyüme açısından geleneksel sermayeden çok daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kuram, bireylere eğitim yoluyla yapılan yatırımların, onların verimliliklerini artırdığını ve dolayısıyla alınan fazladan eğitimin, bireyin yaşam boyu gelirini artırdığı gibi ulusun da ekonomik büyümesine katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Becker'a (1962) göre ülkeler arası büyüme ve bireyler arası gelir farklılıklarını açıklayan en büyük öge, fiziksel sermayedense beşerî sermayedir.

Beşerî sermaye kuramı, bireyin biyolojik var oluşunun bir sermaye olarak iktisadi analiz alanına dahil edilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada emek gücüne ilişkin kavramsallaştırmada da bir farklılaşma meydana gelmektedir. Gelir, artık emeğin bir sermayedara belirli bir süre için satılması karşılığında elde edilen para değildir. Burada söz konusu olan, bireyin eğitim yatırımları ile kendini bir beşerî sermaye stoku olarak inşa etmesi sonucu elde edilen bir gelir akışıdır. Çünkü artık önemli olan, emeğin kaç paraya satıldığı veya ne ürettiğinden ziyade kişinin beşerî sermayesini nasıl kullandığıdır (Foucault, 2015b). Bir diğer deyişle gelir, bireyin yapmış olduğu beşerî sermaye yatırımlarının geri dönüş oranını temsil etmektedir.

Böylece birey, kendisinin girişimcisi haline gelmektedir. Gary Becker'ın beşerî sermaye kuramında varsaydığı yararını en çoklaştıran özne kavramsallaştırmasından hareketle Foucault (2015b), neoliberal yönetimselliğin bireyi, fayda maliyet analizi yaparak yaptığı beşerî sermaye yatırımının geri dönüş oranını artıracak bir kendilik girişimcisi olarak imal ettiğini savunmaktadır. Bu düşünceye göre emeğin karşılığı olarak bireyin elde ettiği ücret, öznel sermayesiyle yatırım yaparak kendi beden gücünün rasyonel bir işletmecisi olan öznenin seçimleriyle ilişkili olarak ortaya çıkan fiyattır (Gürkan, 2016). Dolayısıyla her birey, kendi öznelliğinin girişimcisi olmak durumundadır. Beşerî sermaye kuramının temel varsayımları olan metodolojik bireycilik ve rasyonel seçim ile birlikte ele alındığında birey, bir çalışandan çok bir sermayedar gibi hareket etmelidir: Vazgeçme maliyetine katlanarak doğru yatırımları yapmalı ve yaptığı yatırımların sorumluluğunu da almalıdır (Tan, 2014). Bunun sebebi neoliberalizmin, toplum içerisindeki şirket biçimlerini çeşitlendirmeyi politikanın temel sorunu olarak ele

almasından ileri gelmektedir (Foucault, 2015b). Bir diğere deyişle toplumsal tabii kılmanın neoliberalizmdeki paradigmatik formu, beşerî sermaye ve kendilik girişimcisi olarak özne olunca, rekabet ve girişim mantığı toplumdaki bütün insan ilişkilerini kuşatır bir biçime gelmiştir (Lazzarato, 2015; Read, 2012).

Bu bağlamda birey, toplumda aktif olarak var olmak istiyorsa kendilik girişiminde bulunmalı ve beşerî sermaye yatırımlarını gerçekleştirmelidir. Çünkü biyopolitika, teker teker bireyleri yönetmeye girişmektense bireylerin kendi kendilerini iktidara göre konumlandırıp öznelliklerini inşa edebilecekleri çevresel müdahalelerde bulunmaktadır. Bu müdahaleler ise rekabetçilik ve piyasa normları ile meşruluk kazanır. Çünkü rekabet, doğa halinde var olan verili bir durum olmadığından ancak neoliberal yönetimselliğin rekabet bağlamını ve söylemini var ettiği ölçüde rekabetten ve piyasadan söz edilebilir (Özmkas, 2018). Bu bağlamda kendilik girişimi de bireyin hem başkalarıyla hem de kendisiyle kurduğu ilişkiyi girişimcilik ve rekabet çerçevesinde kurmasını gerektirmektedir ve temel olarak bireyin öz düzenlemesine bağlıdır (McNay, 2009). Birey, kendi işinin ve kendi girişiminin bir işlevi olarak var olmayı tercih etmektedir (Marazzi, 2014). Böylece beşerî sermaye anlayışı, sadece neoliberal bireyin yaşamda kalıp diğere toplumsal var oluş biçimlerinin ortadan kalkacağı toplumsal ve kurumsal zemini meydana getirir (Pierce, 2013). Bu zeminde bireyin var oluşu, rasyonel tercihlerde bulunarak beşerî sermayesini en fazla gelir akışı sağlayacak şekilde oluşturması ve bunu bir girişimmiş gibi yönetmesiyle yakından ilişkili bir hale gelmektedir. Birey kendini piyasa rasyonalitesiyle terbiye etmeli, yatırımlarının sorumluluğunu alarak rekabete girişebilmelidir. Dolayısıyla yaptığı yanlış yatırımlar sonucunda ekonomik ve sembolik ayrıcalıklar elde edememiş olması, tamamen yaptığı tercihlere, beşerî sermayesini yönetme biçimine bağlıdır. Çünkü neoliberalizm, çıkarını en iyi şekilde kollamayan, hesapçı ve aktif olmayan bir öznenin tahayyül edilemediği bir akılsallık üzerinde yükselir (Dardot ve Laval, 2012). Dolayısıyla bireyin beşerî sermaye kapsamında giriştiği etkinliklerin tümünün bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece eğitim ve öğretim, kendilik girişiminin önemli bir unsuru haline gelmiş olur. Brine'in (2006) da vurguladığı gibi bugün birey olmak, sürekli bir yenilenme güdüsüyle kendini sürekli olarak istihdam edilebilir kılmakla eş anlamlıdır. Öğrenme, devamlı yeni beceriler edinmek ve kazanılan becerileri de etkili bir şekilde yönetmek anlamına gelmekte, eğitim ise sertifika fetişizmini icra etmek üzere gerçekleştirilen eylemlere gönderme yapmaktadır (Güllüpınar ve Gökalp, 2014).

Bu noktada eğitime ilişkin iki önemli hususun ön plana çıktığı düşünülmektedir. Birincisi neoliberalizmin, piyasa normlarını içselleştirmiş rasyonel, kendi çıkarını gözeten ve var oluşunu bir beşerî sermaye stoku olarak değerlendirerek kendilik girişiminde bulunan bireyin imalidir. Çünkü neoliberalizm, klasik liberalizmin doğal olduğunu iddia ettiği ve temel güdüsü mübadele olan homo economicusun yerine çevresel müdahaleler ile imal edilmesi gereken ve temel güdüsü rekabet ve girişimcilik olan başka bir homo economicus koymaktadır (Dardot ve Laval, 2012). Bu özne hem disipline edilmiş hem de rekabet etmeyi öğrenmiş bir homo economicusun ruhuna sahip olması gereken bir öznedir. Dolayısıyla okullar da oldukça bireyselleştirilerek ve sorumlulaştırılarak yaşantıların bütün yönlerinde girişimciler haline gelmiş öznelerin imal edilmesine yönelik düzenlenmiş kurumlar olarak ortaya çıkmaktadır (Brown, 2003). Çünkü kapitalizmin diğer iktisadi örgütlenmeler üzerindeki avantajının okullarda öğrenildiği gibi girişimcilik de okullarda öğrenilmesi gereken bir beceridir (Dardot ve Laval, 2012). Bu noktada okullar, kendilik girişiminin ilk yatırımlarının yapıldığı ve bu yatırımların bir ömür boyu nasıl sürdürüleceğinin çeşitli söylemsel tertibatlarla öğrenildiği kurumlar haline almışlardır. Bu sebepten dolayı var oluşun sürekli bir inşası haline gelmiş olan eğitimin kendisi bizatihi biyopolitik bir özellik taşımaktadır (Lewis, 2007). Okullar artık, kendini denetleyebilen, üretken ve kendi çabaları ile kendi geleceğine ilişkin sorumlulukları üstlenen girişimci kimlik ve öznelliklerin üretilmesini sağlayacak müdahalelerde bulunan kurumlara dönüşmüşlerdir (Down, 2009). Böylece öğrenmeye yüklenen anlam da farklılaşmış ve öğrenme edimi kendilik girişimine eklenmiştir. Kişinin herhangi bir şey olması neyi öğrenmiş olduğuna bağlıysa, öğrenmeyi ve öğrenmenin yönetilmesi becerisinin edinilmesi önem kazanmakta, okulların işlevleri de öğrenmeyi öğretebilmeleri çerçevesinde belirlenmektedir (Simons, 2006). Öğrenmenin öğrenilmesi, beşerî sermayenin çok daha iyi bir şekilde geliştirilmesini ve yönetilmesi sağlamaktadır (Kariya, 2010). Bu noktada öğretmenin ve okulun rolü de bireye yönelik alınmış olan bir kararı ona uygulamak veya edimsel bir kontrol gerçekleştirmekten ziyade ona bir varoluş biçimi inşa etme sürecinde yol gösterici olarak tekrar şekillenmiştir (Lewis, 2007).

Öte yandan beşerî sermaye yatırımları bağlamında gerçekleştirilen çeşitli eğitim etkinliklerinin de belirli bir çerçeve dahilinde yapılması gerekmektedir. Caruso (2016), çağdaş kapitalizme üretimi gerçekleştiren özelliğin üretilmesinin, en az üretimin kendisi kadar önemli bir husus olduğunu savunmaktadır. Biyopolitikanın ürettiği en temel ayırım, çalışma hayatına sorunsuz bir şekilde katılabileceklerle katılamayacaklar arasındaki

hayati sınıflandırma olduğundan (Özkurt, 2018) bu öznelliklerin de çerçevesinin çizilmesi, bireyin kendilik girişimini belirli bir beceri seti dahilinde gerçekleştirmesini gerektirmektedir.

Bu beceriler, alanyazında ve hem ulusal hem de uluslararası politika belgelerinde vurgulanan yirmi birinci yüzyıl becerileridir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri, bireylerin beşerî sermaye yatırımlarını ne yönde gerçekleştirmeleri gerektiğine yönelik bir yol haritası niteliğindedir. Çünkü gayri maddi emeğin gereksinim duyduğu söz konusu becerileri edinememiş bireyler, biyopolitik iktidarın ölümüne terk ettiği gözden çıkarılabilir bireylerdir. Dolayısıyla bireyler, çağdaş kapitalizm koşullarında eğer asgari ücretli bir işe muhtaç kalarak başarısız olmak istemiyorlarsa bu becerileri edinmekle yükümlüdürler (Wagner, 2008). Öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri başlıkları altında on iki farklı beceriyi içeren bu çerçeve yirmi birinci yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken beceriler olarak ele alınmaktadır (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, ve Lee, 2017). Söz konusu beceriler incelendiğinde ise her birinin gayri maddi emeğin ihtiyaç duyduğu özneliğin inşa edilmesi açısından gerekli beceriler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla biyopolitik iktidar bağlamında kendilik girişiminde bulunmak zorunda olan bireylerin, kendi beşerî sermayelerini bu beceriler ile ilişkili olarak yönetmesi gerekmektedir.

Özetlemek gerekirse biyopolitik iktidarın hakim olduğu ve biyopolitik emek biçimi olan gayri maddi emeğin hegemonikleştiği çağdaş kapitalizmde öğrenme hem örgütler hem de bireyler açısından olmazsa olmaz ve bitimsiz bir etkinlik haline gelmiştir. Öte yandan gayri maddi emeğin, biyolojik olanın iktisadileştirilmesine duyduğu gereksinimden dolayı öğrenme, disiplinsel iktidarın çerçevesini çizdiği davranışsal bir temelden sıyrılarak özneliğin, yani belirli bir biçimde var olmanın inşa edildiği bir temele yerleşmiştir. Bu temelin harcının ise, yaşamının kariyer ile eş değer tutulduğu ve bir beceri olarak ele alındığı yirmi birinci yüzyıl becerileri ile karıldığı görülmektedir. Çünkü neoliberalizm, öznelliklerin inşa edilmesi sorumluluğunu bireye yüklemiş ve bireyin kendisini, bir gelir akışı sağlayacak olan beşerî sermaye yatırımlarıyla inşa etmesini, var oluşun bir ön koşulu haline getirmiştir. Bireyler, kendilerini istihdam edilebilir kılmaya yükünü sırtlanmış bir biçimde bitip tükenmek bilmeyen bir rekabet halinde, durmaksızın öğrenen ve yeni beceriler edinen özneler haline gelmişlerdir. Öte yandan bu öznellik, herhangi bir var oluş değildir. Bireyin kendisine bir artı değer katarak dolaşıma sokup değerinin biçilebilmesi için belirli bir biçimdeki var oluş önem kazanmaktadır. Eğer bireyler hem ekonomik hem de sembolik anlamda beşerî sermaye yatırımları

gerçekleştirmek istiyorlarsa bu becerileri kazanmak ve kendilerini istihdam edilebilir kılmak durumundadırlar. Çünkü değer ve üretim gayri maddileşmiş, dolayısıyla öğrenme ve beceri edinme yaşamın belirli bir dönemini disiplinsel bir kurumda geçirmekten kurtulduğu gibi çalışma da yaşamın başka bir kısmının başka bir disiplinsel kurumda geçirilmesinden kurtulmuş, her ikisi de kendisi dahi bir beceri halini almış olan yaşamın tümüne yayılmıştır. Bu bağlamdan hareketle bu araştırmanın problemini, neoliberal öznelliklerin ortaöğretim kurumlarında nasıl inşa edildiğinin, beşerî sermaye söylemi bağlamında çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, neoliberal öznelliklerin ortaöğretim kurumlarında nasıl inşa edildiğinin beşerî sermaye söylemi bağlamında çözümlenmesidir.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, neoliberalizmin karakteristik özelliklerinden olan güvencesizlik ve rekabet noktasındaki deneyim ve görüşleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencileri, kendilerini bir beşerî sermaye stoku olarak ele alarak kendilik girişimlerini nasıl meydana getirmektedirler?
3. Eğitim deneyimlerini kendilik girişimleri bağlamında nasıl değerlendirmektedirler?

Önem

Neoliberalizm, bütün dünyada eğitim politikalarını ve eğitime ilişkin kavrayışı bir dönüşüme uğratmıştır. Türkiye’de ise 1980’li yıllarda başlayan bu dönüşüm, günümüze kadar devam etmiş ve kendini eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi ve piyasalaştırılması, standart sınavların eğitim sisteminde merkezi bir rol almasıyla ortaya çıkan hesapverebilirlik politikaları ile ortaya koymuştur. Türkiye’de de neoliberal eğitim politikalarının çeşitli yansımalarını ele alan kuramsal veya ampirik birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aksoy ve Deniz, 2018; Altinyelken, Çayır, ve Agirdag, 2015; Aslan, 2019; Güner, Çelebi, Kaya, ve Korumaz, 2014; Polat, 2013; Soydan ve Abalı, 2014; Ünal, 2005; Yıldız, 2008; Yıldız, 2012).

Öte yandan neoliberalizm esnek, uyarlanabilir, girişimci ve rekabetçi bir özneyi varsaymakla birlikte bu öznenin inşa edilmesini mümkün kılan söylem ise beşerî sermaye söylemidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, neoliberal öznenin eğitim kurumları

aracılığıyla nasıl inşa edildiğini ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, beşerî sermaye kuramını neoklasik iktisat paradigması içerisinde yer alan bir eğitim ekonomisi kuramındansa öznelliklerin şekillendirilmesini sağlayan politik bir söylem olarak ele alan ampirik çalışmaların da alanyazında sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın, eğitimdeki neoliberal dönüşümü, neoliberal öznenin inşası açısından ele alarak ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren kamuya ait bir Anadolu Lisesine ve bir Teknik Liseye devam eden öğrenciler ile bu okulların öğretmenleri ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu kısımda, çalışma boyunca başvurulan çeşitli kavramların işlevsel tanımlarına yer verilmiştir.

Biyopolitika: Bollaşma, doğum oranları, sağlık düzeyi, yaşam süresi ve bunları etkileyebilecek tüm koşulların önem kazanmasıyla birlikte bu unsurların bir dizi müdahale ve düzenleyici denetim yoluyla yönetilmesidir (Foucault, 2007).

Disiplin toplumu: Doruk noktasına 20. yüzyıl başlarında varmış olan, geniş ve yaygın kapatıp-kuşatma düzenlemeleriyle ayırt edilen, bireyin hiç durmadan her biri kendi yasalarına sahip olan aile, okul, hastane ve fabrika gibi kuşatma mekanlarında yaşamını sürdürdüğü toplumdur (Deleuze, 2001).

İktidar: Bir kişi veya grubun, bir başka kişi veya grubun eylemlilikleri üzerinde eylemlilikte bulunmasıdır (Foucault, 2014).

Kendilik kaygısı: Bireyin belirli bir oluş tarzına ulaşma kaygısıyla, kendi kendisi üzerinde çalışmasıdır (Foucault, 2014)

Kendilik teknolojileri: Bireylerin kendilerini girişimci özneler kılmak üzere bedenlerini, davranışlarını ve düşüncelerini iktidar ilişkileri ile uyumlaştırmak için başvurdukları araçlardır (Gray, 2011).

Öznellik: İnsanın bir deneyimle kurduğu ve bu deneyimi kendi deneyimi olarak görmesini sağlayan, insanın kendi davranış biçimlerini ve varlığını kendi bilinci içerisinde belli kavramlar aracılığıyla oluşturduğu bir temsil durumudur (Yazıcı, 2020)

Yönetimsellik: İnsanların düşünce, arzu ve tutumlarını belirli bir çerçevede kurmaya, yönetmeye, yönlendirmeye, teşvik etmeye yönelik usulleri imleyen akılsal etkinliktir (Mitchell, 1999).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan alanyazına yer verilmiştir.

Disiplinsel İktidar

Belli bir tarihsel dönemdeki bilgi-iktidar ilişkileri, o dönemdeki eğitim anlayışını ve eğitime ilişkin kanıları ve söylemleri oluşturur. Nitekim bugün zorunlu eğitim olarak atıfta bulunulan olgu, Müller, Ringer ve Simon (1987) ve Melton'un (1988) da ortaya koydukları gibi, sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkmış ve öncesinde gerçekleştirilen eğitimsel etkinliklerden çok daha farklı bir içerikte gelişmiştir. Batılı anlamda eğitim belirli bir zümreye özgü olmaktansa kitleleşmiş, söze dayalı verilen eğitim yazıya dayalı hale gelmiş ve dini kurumların belirleyiciliğinden sanayinin belirleyiciliğine geçmiştir (Müller, Ringer, ve Simon, 1987; Melton, 1988).

Zorunlu eğitimin ortaya çıkışını mümkün kılan tarihsel dönemde eğitime ilişkin yaşanan bu değişimi nasıl açıklamak gerekir? Elbette sanayi devrimi ve kapitalizmin ortaya çıkışı haklı bir şekilde bu değişimin temel nedeni olarak ileri sürülebilir. Nitekim Polanyi'nin (2016) de gözler önüne serdiği gibi sanayi devrimi ile beraber ortaya çıkan sanayi kapitalizmi, toplumsal hayatta büyük bir dönüşümün hızla yayılmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla bu dönüşüm, eğitime ilişkin öncekinden farklı bir epistemolojinin benimsenmesini gerekli kılmıştır. Bu dönüşüm, yeni iktidar ilişkilerinin belirmesi, toplumu yönetmenin yeni bir aklının, öncekinden çok daha farklı olan bir 'yönetimsel' aklın vücut bulması ile gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü sanayi devriminden sonra asıl önem arz eden, daha önce çok farklı bir toplumsal formasyonda yaşayan bireylerin yepyeni ve aşına olmadıkları baskılayıcı bir ortamda çalışmaya nasıl hazırlanmaları gerektiği meselesidir (Bauman, 2017a).

Bu dönüşümden sonra artık iktidar, Machiavelli'nin (2008) Prens'inde olduğu gibi prens tarafından prensliğini korumak için kullanılmaz. Burada artık söz konusu olan hükmetme mahiyetinde kullanılan total bir iktidar değil, mikro-iktidarlar şeklinde işleyen

bir yönetim sanatının çeşitli tertibatlar aracılığıyla icra edilmesidir. Bu noktada artık iktidar kavramı, sadece devletin veya yöneten bir zümrenin elinde bulundurduğu bir tahakküm aracı olarak belirmez; bu tür bir ilişki, bir iktidar ilişkisinden çok bir tahakküm ilişkisi olma niteliğindedir. İktidar ise bir töz değil, yalnızca bireyler arası bir ilişkidir; karakteristik özelliği ise bazı insanların başka insanların davranışlarını az çok bütünüyle (fakat kesinlikle zorlamayla değil) belirleyebilmeleri, eylemlilikleri üzerinde eylemlilikte bulunabilmeleridir (Foucault, 2014). Toplumda binlerce iktidar ilişkileri ve bu ilişkilerden doğan mikro mücadeleler vardır; her birey etrafında, onu ebeveynlerine, işverenine, öğretmene bağlayan mikro-iktidarlar ile kuşatılmış durumdadır (Foucault, 2015a). Bu bakımdan, iktidar yeri belirlenemez olan, hiçbir zaman birilerinin elinde bir zenginlik ve bir mal gibi sahiplenilebilir olmayan, sadece dolaşımda olan ve işleyen bir şey olarak çözümlenmelidir (Çelebi, 2013).

Bu iktidar normlar aracılığıyla bütün bir yaşamın disipline edilmesini, hedefleyen yeni bir iktidar mekanizmasını temsil etmektedir (Güler, 2016). Foucault'nun (2017) disiplinsel olarak betimlediği iktidar bireyin bütün yaşamını kapsayacak bir nitelik kazanmıştır. Kuşkusuz bu disiplinsel iktidar kapitalizmin ve onun yönetsel aklı olan liberalizmin doğuşu ve serpilmesine koşut olarak kök salmıştır ve disiplin mekanizmaları, demografik artıştan ve verimliliği artırmaya, kuvvetleri düzenlemeye ve bütün bir yararlı gücü bedenlerden elde etmeye çalışan bir üretimin yükselişinden ayrı düşünülemez (Deleuze, 2013). Disiplinler, on sekizinci yüzyılda aynı anda hem nüfusun artışı hem de üretim aygıtının gelişmesine karşılık ortaya çıkar ve sermayenin birikimiyle insan yığınlarının birikimini uyumlaştıran teknikleri tedarik eder (Lemke, 2016a). Artık iktidar, ölüme hükmederek cezalandırmak yerine kapatma, cezalandırma, gözetleme ve normalleştirme tertibatları aracılığıyla disipline ederek uysal ve üretken bedenlerin imaline yönelmiştir; dolayısıyla hizmetlerin ve malların tasarrufu yoluyla işleyen feodal iktidardan artı değere uyumlanmış bir iktidar biçimine doğru değişiklik meydana gelmiştir (Foucault, 2017). Disiplin toplumunda iktidar ve denetim artık sağlık, delilik, cinsellik, suçluluk, başarı ve üretkenlikle ilişkili olarak beden ve ruh hakkında üretilen bilgi ve söylemler aracılığıyla, ifade ve görüşü oluşturan, dağıtımlarını yapan, yaygınlaştıran ve yöneten bir rejim aracılığıyla uygulanır (Hülür, 2009).

Disiplinsel iktidarı Foucault (2017), on sekizinci yüzyıl Fransa'sında krala suikast girişiminde bulunan Damiens'in bu teşebbüsü dolayısıyla halka açık bir şekilde azap çektirilerek cezalandırılması üzerinden henüz bir yüzyıl bile geçmemişken, azap çektirmenin nasıl hapsedmeye dönüştüğünü inceleyerek betimlemeye çalışır. Hapsedme

pratiklerinin yaygınlaşması, aynı zamanda iktidar ilişkilerindeki dönüşümün anlamlandırılması açısından da önem taşır. Çünkü hapisane, hükümlülükteki azap çektirmenin aksine sadece tevkif edip cezalandırmaz, aynı zamanda terbiye eder ve iyileştirir (Lemke, 2016a). Dolayısıyla hapisane, basit bir cezalandırma yaklaşımı olarak değerlendirilemez. O kendi başına bir iktidar tipi ve bu iktidarı yürütmenin bir tarzı olup aletler, teknikler, usuller, uygulama düzeyleri ve hedefler bütünü içeren bir teknoloji olarak ele alınmalıdır (Foucault, 2017). Bu iktidar teknolojisi, etkisini ölümüne karar vermek veya yaşamasına izin vermek yerine yararı artırılmış itaatkar bedenlerin üretilerek yaşatılmasını sağlar. Dolayısıyla bu teknolojinin nesnesi artık insanın fiziksel bedeni değil, beden-ruh ikilisidir.

Bireyin işe yarar olabilmesi için hem üretken hem de tabi olması gerekmektedir (Foucault, 2017). Bunun için de beden çok yönlü kuşatılmalıdır; eylemler üzerine uygulanan bir eylem, ancak onun tüm sahasının tüm koşullarının yapılandırılmasıyla mümkün hale gelir (Utkan, 2014). Bunun için iktidar bireyi hem mekansal hem de zamansal olarak kuşatır. İşgücünün sömürülmesinden önce, ilk olarak, yaşam süresinin çalışma süresiyle sentezlenmesi, bireylerin üretim mekaniği akışına vakfedilmesi ve üretim çemberine tabi kılınması gerekir (Lemke, 2016a). Disiplin, yaşamın parçalara bölünerek ayrı ayrı düzene tabi tutulması ve bu yapılırken de bedenin sürekli olarak düzenin işaretlerine uyarlanmasıdır (Baştürk, 2016). Disiplinsel iktidar, bedenleri kuşatmak ve birer bilgi nesnesi olarak bakışa tabi tutarak görünür kılmak için mekanlar üretmiştir. Foucault'ya göre (1984) mekan, herhangi bir birlikte yaşamının temelidir ve bir iktidar deneyiminin temelinde de yine mekan yatar. Çünkü disiplinsel mekanlar, bireyi dönüştürme amacıyla kurgulanmışlardır; bu mekanların temelinde bireyi önce-sonra olacak şekilde iki parçaya ayırmak ve aradan geçen sürede nitel olarak farklılaştırmak yatar (Baştürk, 2016).

18. yüzyılda yönetim sanatına ilişkin hemen her tartışma kentleşme, kolektif alanlar ve özel yapılar üzerindeki düşünceleri de içermektedir (Foucault, 1984). Dolayısıyla disiplinsel iktidar, toplumsal bedeni kuşatabilmek için mimari ile yakından ilgilenmiştir. Sonuçta malların ve insanların dolaşımı, dağıtımı ve mübadelesi meselesi liberalizme için bir meseledir. Foucault'ya (2017) göre disiplinsel iktidarın büyüğü görülmeden gözetebilmesinde yatar; dolayısıyla Jeremy Bentham'ın ortaya koyduğu ve "panoptikon" olarak adlandırılan hapisane tasarımı, disiplinsel toplumda okul, hastane, tımarhane gibi mekanlar için uygun bir örnek olsa da bu tasarım rasyonalitesi, aynı zamanda disiplin toplumunun arketipini oluşturmaktadır.

Panoptikon, birey yaşamının içine kapatıldığı bütün kurumlarda inceleme ve gözetim yoluyla bireyin bilgisini elde eder; bireyleri sınıflandırır, gözler, kaydeder ve davranışlarının karşılaştırmalı analizlerini yapar (Güçüyener, 2011). Bu teknoloji, gerçekten gözetlensin veya gözetlenmesin, her an gözetlenebilme ihtimaline karşı bireylerin kendi kendilerini denetlemelerini sağlar. Dolayısıyla panoptikon, disiplin altına almak için kapatılanların deneyimledikleri belirsizlikten faydalanır (Lyon, 1994). Diğer bir deyişle panoptikon, denetleme ve gözetleme aracılığıyla sağlanan kontrol işlevinin hükümdardan bireyin kendisine geçişini sağlayan bir iktidar teknolojisidir (Gordon, 1991).

Toplumsal eylemlerin mekanlar içinde dağıtılması işine girişen disiplin, bu dağıtımlar sanatını çitleme, çerçeveleme, işlevsel yerleşimler ve mertebelendirme gibi tekniklerden istifade ederek yürütür (Foucault, 2017). Çitleme ile bir mekana tabi olan bedenler, çerçeveleme ile bu mekan içinde de ayrıştırılarak işlevsel bir dağılım sağlanır ve bedenler arasında oluşturulan mertebeler ile gözetim ve disiplin yoğunlaştırılır. Diğer bir deyişle disiplinsel iktidar, mekanda dağılım (kapatma, bölümlenme, düzenleme, dizme) zamanda düzenleme (zamanı parselleme, eylemi programlama, jesti unsurlarına ayırma) ve mekan-zamanda kompozisyon (etkisini oluşturan temel kuvvetlerin toplamından daha fazla olması gereken üretken bir kuvvet oluşturma'nın çeşitli yolları) teknikleriyle işler (Deleuze, 2013). Bu teknikler de karmaşık, tehlikeli ve yararsız kalabalıkları bir düzene sokarak hem bireyin birey olarak niteliklerinin belirlenmesine hem de bir çoğulluğun düzene sokulmasına olanak veren "hüresel" denilebilecek disiplinsel iktidarın mikro-fiziği için bir taban oluşturur (Foucault, 2017).

Bu toplumda hastalar doktorlarının, çocuklar ebeveynlerinin, çalışanlar amir ve patronlarının, öğrenciler ise öğretmenlerinin bakışları altında kendi kendilerini denetlemektedirler. Disiplin toplumunda yönetimin bir sanat olarak icra ediliyor oluşu da bu başarısında yatmaktadır. Bu ilişkide iktidar, çok yönlü olduğundan insanlarla birçok farklı şekilde ilişkiye girer; bir öğretmenin bir çocukla ilişkisi aralarında prensin devletiyle ilişkisinin de bulunduğu iktidarın veçhelerinden sadece bir tanesidir (Gordon, 1991).

Disiplinsel iktidar, beden eylemlerinin çok dikkatli bir şekilde kontrol edilmesine olanak vermekle birlikte onun güçlerinin bağımlılığını sürekli sağlamlaştırır ve bir itaatkarlık-kullanılabilirlik ilişkisini bireylere dayatır; böylece kuşatılmış bedenler sadece istenilen şeyi yapmakla yetinmez, onu istenildiği gibi yaparlar. (Urhan, 2013). Bu iktidar sadece okula, hastaneye veya tımarhaneye kapatılan öznelere üzerinde işlemez. Her

ne kadar mekansal bağlamda belirli uzamlara tekabül etse de asıl önemi toplumun geri kalanı üzerinde sunduğu görünürlük olmuştur; panoptikon sapkın bedenlerin kapatıldığı bir mekan olarak, kapatılması gerekenleri tanımlamaktan ziyade dışarısını tanımlar; çünkü kimlerin içeride tutulması gerektiği dışarıdaki süreçlerin sonucunda belirlenir (Baştürk, 2016). Panoptisizm, özneleri kendi gözetimlerinin taşıyıcısı haline getirir (Lyon, 1994).

Disiplinsel iktidar hiyerarşik, sürekli ve işlevsel gözetim sayesinde bütünleşmiştir; disiplinsel iktidarın hem aleni hem de gizli bir şekilde işlemlerini sağlayan gözetim, kendi kendini kendi mekanizmalarıyla destekleyen ve gösterimlerin parlaklığının yerine hesaplı bakışların kesintisiz oyununu ikame eden ilişkisel bir iktidarı işletmektedir (Foucault, 2017). Hiyerarşik ve kesintisiz bir bakış, bedenlerin detaylı bilgisinin edinilmesine olanak sağlayarak bireyi atomize eder ve böylece bireyin sınıflandırılmasının, tasnif edilmesinin ve nitelendirilmesinin mümkünlük koşullarını oluşturur. Dolayısıyla bu merkezi bakış, disiplin toplumunun en sabit yönetici ilkelerinden biridir (Foucault, 2015a).

Kışla, hastane, hapisane, tımarhane veya okul gibi kurumlar içinde bireyin kesintisiz bir gözetimin nesnesi haline getirilmesi, disiplinsel iktidarı bazı taktiklerin kullanımına itmektedir. Disiplinsel iktidar, on sekizinci yüzyıldan beri sürekli ve planlı bir şekilde insanlar üzerinde dışlama stratejileri geliştirip yürürlüğe koymuştur (Urhan, 2013). Disiplin toplumu bu dışlamayı tarihsel ve kültürel temelli birtakım marjlara göre yapar; mevcut toplumda davranış ve düşüncelerin kendisine göre düzenlendiği bir ölçüt işlevi gören ve kurgulanmış bir hakikat olan marja uymayan düşünce ve davranışlar, o toplumdaki egemen öge tarafından dışlanır (Doğan, 2004). Kısıtlayıcı bir sistemi ve dolayısıyla marjı olmayan toplum yoktur çünkü toplum doğadan öyle net bir şekilde ayrılmıştır ki bir kalan, bir de kaçan bir şey hep var olur diyen Foucault (2015a), bütün toplumlarda var olan dört dışlama sistemini şöyle tanımlar: Bireyin ekonomi ve çalışma alanından dışlanması, aile kurumundan dışlanması, söylemden dışlanması ve başkalarıyla aynı konumu paylaşmayan bireylerin oyundan dışlanması. Bu ekonomik, toplumsal, söylemsel ve oyunsal üretim alanlarında marjinalleşen bireyler toplumdaki dışlanırlar (Urhan, 2013). Kısacası dışlanmış olan şey, toplumsal ve ekonomik üretim ve çalışma normuna tabi tutulamayan tüm bir kitledir; dolayısıyla disiplinsel iktidar suçluyu, deliyi, hastayı, Malthusçu çifti, sapkını, tembeli, yaşlıyı ve eğitilmemiş olanı dışladığı görülür fakat bu dışlama herkesin yerinin belirlenmesini, gece gündüz gözetlenmesini, kendi kimliğine sıkı sıkıya bağlanmasını sağlar (Foucault, 2015a).

Dolayısıyla disiplinsel iktidar, bütün bir toplumu kapatmaya ihtiyaç duymaz. Bunun yerine belli bir normun dışında kalanlar üzerinden normu bütün toplumsal bedene yayarak toplumu yönetir. Ürettiği normlar sayesinde bireyleri normalleştirirken bireyselleştirir (Doğan, 2004). Bireysel eylemleri, performansları, hal ve gidişleri, aynı anda hem bir kıyaslama alanı hem bir farklılaştırma mekanı hem de izlenecek bir kuralın ilkesi olan bir bütüne göre değerlendiren disiplinsel iktidar bireyleri hiyerarşik hale getirerek türdeşleştirmekte, dışlamakta ve dolayısıyla normalleştirmektedir (Foucault, 2017).

Kimin normal ve kimin anormal olduğuna karar verilmesini sağlayan şey, istatistik, psikoloji ve tıp gibi bilimler dolayısıyla oluşan normlardır ve bilgi iktidar ilişkisi bu noktada büyük önem arz etmektedir. Disiplinler, insan bilimlerinin sağladığı özel bir insan bilgisinin üretimine ihtiyaç duyar; fakat disiplinsel toplumda önemli bir yer tutan insan bilimleri doğal insanı değil, yaşayan, çalışan ve konuşan insanı inceler (Hülür, 2008; Lemke, 2016a). Örneğin istatistik, birey davranışının kitlesel etkisini nicel olarak somutlaştırdığı için bir bilim olarak önem taşımaktadır (Foucault, 2005). Özellikle insan bilimleri, bireyim kim olduğumu, kimin normal ve kimin anormal olduğumu, kimin ne yeteneğinin bulunduğunu, bireylerin öngörülebilir davranışlarının neler olduğunu ve hangi davranışların ortadan kaldırılması ve hangilerinin pekiştirilmesi gerektiğine ilişkin bilgiyi sağlamaları açısından önem taşımaktadır (Doğan, 2004). Böylece disiplinsel iktidar deliyi bir psikiyatriste, hastayı bir doktora ve öğrenciyi bir öğretmene ihtiyaç duyduğuna inandırabilmektedir (Foucault, 2015a). Dolayısıyla disiplin toplumu, artık hukukun egemen olduğu bir toplumdaki ziyade normların egemen olduğu bir topluma gönderme yapar. Disiplin toplumunda, yasanın ve egemenliğin yerini normlar almıştır. O yüzden disiplin söyleminin, yasa ve egemenlik söylemiyle herhangi bir ortak yanı yoktur; elbette disiplin söyleminin içinde kurallardan söz edilebilir fakat bu egemenlikten doğan yasal bir kural değil, bir normdan kaynaklanan doğal bir kuraldır (Foucault, 1980). Bu toplum öğretmen-yargıçların, doktor-yargıçların, eğitimci-yargıçların, hekim-yargıçların toplumdur; evrensel kural koyma sanatı artık onların elindedir (Doğan, 2004). Bu yargıçlar, davranış ve düşüncelerde normdan sapanlara derhal müdahale edebilecek kişilerdir. Her birey, nerede olursa olsun kendini, bedenini, duruşunu, davranışlarını, yeteneklerini, başarılarını hep bu normallik yargıçlarının gözetiminde ve denetiminde elde eder (Foucault, 1980).

Disiplinsel İktidar Kurumu Olarak Okul

Büyük disipline edici aygıtlar bireyi kuşatmayı, bireyin kim olduğunu, ne yaptığını, onunla ne yapabileceğini ve onu nereye yerleştireceğini bilmeyi sağlayan makinelerdir (Foucault, 2005). Bu kurumlar kimin normal ve anormal olduğunu, kimin ne yeteneğinin bulunduğunu, bireylerin öngörülebilir davranışlarının neler olduğunu ve hangi davranışların ortadan kaldırılması gerektiğini ortaya koyan bilgileri, insan bilimleri ışığında oluşturulan yönetmelikler ve tüzükleri yoluyla gerçekleştirirler (Doğan, 2004). Dolayısıyla toplumsal kurumlar, disiplinsel iktidarı gözlenebilir kılmaktadırlar (Çelebi, 2013). “Sınırları özenle belirlenmiş kurumlar iktidar ilişkilerini, çeşitlilik sunan, yoğunlaşmış, düzene konmuş ve etkinliklerinin en üst noktasına erişmiş haliyle kavramak için apayrı bir gözlem noktası meydana getirirler” (Foucault, 2014, s. 76).

İktidar ilişkilerini kurumlardan hareketle yorumlamaya çalışmanın veya iktidar ilişkilerinin temelini kurumlarda aramanın yanlış bir kavramsallaştırmaya yol açacağı açıktır. Burada söz konusu olan, kurumların iktidar ilişkilerinin kurulmasındaki ya da yaşanmasındaki önemini inkar etmek değil, kurumların iktidar ilişkileri açısından analiz edilmesi gerektiğidir; iktidar ilişkilerinin kurumların dışında aranması gerekliliğine karşın bu ilişkiler, kurumlarda somutlaşmakta ve kristalleşmektedir (Foucault, 2014). Hukuksal olmayan bu kurumlar ağı, hükümdarlık döneminde adaletin üstlendiği işlevlerden birini yerine getirmek zorundadır: bireylerin yasa ihlallerini cezalandırma değil, potansiyellerini ıslah etme işlevi (Foucault, 2011).

Disiplinsel iktidarın meydana getirdiği bürokratik kurumlardan biri de söz konusu ıslah etme işlevini yerine getiren okullardır. Okullar, disiplinsel iktidarın dışlama ve dahil etme mekanizmalarından sadece biridir; normalleştirir ve kendi hakikatini dayatır. Disiplinsel iktidarı mümkün kılan endüstriyellemenin, dünyanın mekanikleşmesinin yanı sıra insanları terbiye etmek adına bireysel bedenleri ve davranışları emek verimliliğine uygun şekle sokacak aygıtları icat ettiğini belirten Han (2018b), okulun bir ıslahane olarak işlev görüyor olmasına dikkat çekmektedir. Yine de okullar, disiplinsel iktidar bağlamında diğer kapatma kurumlarına nazaran farklı bir konumda değerlendirilebilir. Örneğin tımarhane, bireyi delirdikten sonra, hapishane ise suç işledikten sonra kapatmaktadır. Akıllı veya suç işlememiş birini bu kurumlara kapatmak disiplinsel iktidar açısından meşru değildir. Bu kurumlar normu, normdan sapanlar aracılığıyla topluma yaymaktadırlar. Öte yandan okullar ise, belli bir yaş aralığındaki nüfusun tümünü içermeye çalışmaktadır. Diğer bir deyişle diğer kapatma kurumları

normun dışına çıkanları kapatıp terbiye ederken okullar, normdan sapanları kapatmaktansa normun ve özneliliğin üretilmesine yönelik işleyen kurumlardır. Okullar, bireyi çok küçük yaşlarda içerip normsallaştırılmasını sağlayarak bireyin geri kalan hayatında da bu norma uygun yaşamasını teminat altına almaya çalışırlar. Dolayısıyla modern okulları on yedinci yüzyıl Avrupası'nda çoğalmaya ve yayılmaya başlayan disiplinsel iktidar bağlamında değerlendirmek gerekir (Deacon, 2006).

Okul da diğer disiplinsel kurumlar gibi bireyi sürekli gözetler, denetler, cezalandırır, dışlar, kapatır, kategorize eder, sınıflandırır ve terbiye eder. Dolayısıyla okulun kapattığı bireylere sunduğu her bir deneyim, disiplinsel iktidara eklenilecek şekilde yapılandırılmıştır. Okuma yazma talimatları anlayıp uygulayabilmeyi sağlar; resim, şekil ve şemaların anlamlandırılabilmesine yarar; matematik asgari oranda rasyonel hesap yapma yetisini geliştirir; beden eğitimi sayesinde fiziksel güç gelişir ve iyi bir vatandaş olabilmek, sosyal bilgiler dersini gerekli kılar (Dolgun, 2008). Bunun yanı sıra okullar disiplin işlevini sadece öğretim programları ile gerçekleştirilmez. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren okula başlama yaşı düşmeye başlamışken bireylerin okullarda geçirdikleri sürelerde de büyük bir artış olmuştur; okullar fabrika modelini temel alarak bireyleri yeni elektro-mekanik teknolojilere ve üretim bandına uygun hale getirmişlerdir (Toffler, 1980). Çünkü bu dönemde fordist fabrika, bütün kapitalist girişimlerce peşinde koşulan idealin modeli haline gelmişti (Bauman, 2017a). Her şeyi zamanında yapmak, itaatkar olmak ve gösterilen şeyi yaratıcılık veya bireysel kararlar vermeden istendiği gibi aynen ezberlemek modern okullarda kazandırılmaya çalışılan en önemli becerilerdir (Dolgun, 2008).

Disiplin toplumunda okullar, toplumun yoğunlaştırılmış bir minyatürünü oluşturmaktadır ve bu mekan içerisinde kurallara uyulup uyulmadığını sürekli denetlemek, disiplinin nezaretlerinde uygulandığı öğretmenler ve okul yöneticilerinin görevidir; okul, bireysel davranışın tümüyle görülebilirliği ve ideal tanımını görsel şeffaflık eğretilmesinde bulan bir ilişkiler mekanıdır (Bauman, 2003). Kısacası okullar hiçbir kural boşluğunun bulunmadığı, katı disiplinin nezaret ettiği ve kimsenin gözetimden kaçamayacağı bir kurum olarak tasarlanmıştır (Dolgun, 2008).

Eğitim örgütlenmeleri bireyleri yaşlarına, cinsiyetlerine, sahip oldukları kapasite ve yeteneklerine göre sınıflandırır. Bütün okul türleri, belli bir kapasite türüne referansla öğrencileri alır ve öğretim etkinliklerini bu kapasite ve yeteneklerini ençoklaştırmak ve uyumlaştırmak üzere yürütür. Bu, okulların açıkça amaçlarında görülebilir. Eğitim sistemleri ayrıca zımnî bir şekilde sınıfsal ve etnik olarak da bir

sınıflandırma yaparlar. Okulların bu sınıflandırma işlemlerinde de bilgi ve iktidar arasındaki sarmal ilişkiyi gözlemlemek mümkündür. Modern eğitim sistemlerinde bireylerin bu şekilde sınıflandırılması, temellerini Alfred Binet'nin attığı standartlaştırılmış testler ile gerçekleştirilir (Gould, 1996). İktidara muhtaç olduğu bilgiyi sağlayan bu testler, bireylerin okullarda normalleştirilmesi ve sınıflandırılarak hiyerarşikleştirilmesini sağlayan bilimsellik temelini hazırlar. Bu bilimsellik, eğitime ilişkin hemen her olguyu psikolojikleştirir ve Foucault'nun (2015a) ifadesiyle psikolojikleştirmek aynı zamanda tıbbileştirmek anlamına gelmektedir.

Bitip tükenmeyen bir görünürlük, bireylerin sürekli sınıflandırılması, hiyerarşikleştirme, nitelendirme, sınırların oluşturulması ve teşhis koyma norma dayalı disiplin toplumunun temelini oluşturur (Foucault, 2015a) ve bu özelliklerin her birini modern bir okulda tespit etmek mümkündür. Haftaya, güne ve derse başlama ritüelleri, titizce tutulan yoklama tutanakları, öğretmenin her bir öğrenciyi görmesini sağlayan sınıf ve oturma düzenleri, öğrencilerin yaş gruplarına, ilgi ve kapasitelerine ve başarılarına göre sınıflandırılarak hiyerarşikleştirilmesi, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeler yoluyla atomize edilmesi, normun dışına çıkan ve başarısız öğrenciler için sunulan rehberlik servisleri gibi okullardaki birçok öge disiplinsel iktidarın görünür yüzeyleri olarak değerlendirilebilir. Okullar da diğer disiplinsel aygıtlar gibi disiplin sorunlarını, büyük miktardaki kişilerin az sayıda insanın eline bırakılmasıyla çözülmesine imkan sağlar. Örneğin öğrencilerin sırada oturmasıyla öğretmen, okula gelip gelmediklerini, ne yapıp yapmadıklarını, hayale dalıp dalmadıklarını gözetleyerek disiplinsel iktidarı bu küçük teknikler ile işletebilir (Foucault, 2014). Nitekim Akar (2007) da pedagojinin doğuşunun, tamamen disiplinsel iktidarın ihtiyaçlarından ortaya çıktığını savunmaktadır.

Öğrencilerin okul mekanı içerisindeki yapıp etmeleri ve kavrayışlarına ilişkin kurallar o kadar yapılandırılmıştır ki, bireyin norma kıyasla değerlendirilemeyecek en ufak bir davranışı veya düşüncesi olamaz. Çünkü okullar, herhangi bir sınıftaki herhangi bir öğrencinin, aynı kategorideki diğer tüm öğrenciler ile kıyaslanabilmesini sağlayan bir teknik olan sınava sahiptir. Bu kıyaslama, bireylerin en ince ayrıntısına kadar görülebilir kılınmasının yolunu açar. Foucault (2017, ss. 275-284), “bilim tarihçilerinin karanlıkta bıraktıkları, klasik çağın icatlarından biri daha” olarak nitelediği sınavın, disiplinsel iktidar ilişkilerinin tesisi açısından işlevini şu şekilde ortaya koymuştur:

Sınav, bireyi iktidarın sonucu ve nesnesi olarak, bilginin sonucu ve nesnesi olarak oluşturan usullerin merkezindedir. Hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yaptırımını birleştirerek, dağıtım ve sınıflandırma, maksimum güç ve zamanın

çekilip alınması, sürekli genetik yığılım, yatkınlıkların optimal düzenlenmesi gibi büyük disiplinsel işlevleri sağlayan odur. Demek ki hücrenel, organik, genetik ve bileşimsel bireyselliğin imal edilmesini sağlamaktadır. Bireysel farklılığın ayırıcı unsur olduğu iktidar için bir tarz olduklarının söylenmesiyle, tek bir cümleyle nitelendirilebilecek olan bu disiplinler onunla ayinsel bir hale gelmektedir.

Sınav, disiplinsel iktidar açısından okulların etkinliklerinde büyük bir yer kaplamaktadır. Sınav bireyin hem psikolojik, hem de biyolojik anlamda bilinebilmesini sağlar. Böylece bireyin istenileni istenilen şekilde yapıp yapamayacağını veya ne derecede yapabileceğini belirleyerek bireyin sahip olduğu bu kapasitelerden hareketle tasnif edilmesi ve dağıtılması mümkün hale gelir. Bu da sınavın bilgi iktidar bağıntısında son derece tipik bir örnek olduğunu ortaya koyar (Akar, 2007). Kendisiyle birlikte, belli bir iktidar icraatını belli bir bilgi oluşumu tarzına bağlayan bir mekanizmayı taşıdığını söyleyen Foucault (2017) sınavların, bireyleri görülebilir kılmak, bireyselliği belgesel bir alana sokmak ve her bireyi bir “şık” haline getirmek için icra edildiklerini ifade eder.

Disiplinsel iktidarda asıl görülmesi gerekenler tabi olanlardır ve bu iktidar, kendini görünmez kılarak icra edilmektedir; buna karşılık boyun eğdirdiklerine zorunlu bir görünürlük ilkesini dayatmaktadır (Foucault, 2017). Sınav yoluyla iktidar gücünü uyruklara yaymak yerine uyruklarının yapıp etmelerini ölçebilmekte ve bu sayede onlar üzerinde etkin olmaya çalışmaktadır (Akar, 2007). Disiplinsel iktidar, egemen olduğu mekan içerisinde nesnelere düzene sokarak gücünü dışarı vurmakta ve sınav, bu nesneleştirme bir töreni olmaktadır; sınav aracılığıyla uyruklar, kendini yalnızca bakışıyla dışarı vuran bir iktidarın gözlem nesnelere olarak sunulmaktadırlar (Foucault, 2017). Bireye detaylı bir görünebilirlik alanı sunan sınav, aynı zamanda bireydeki en ufak değişimi belgesel bir niteliğe sokmakta ve bunu sadece bireye özgü olarak değerlendirmektedir. Sınavlardaki dereceler, tüm ayrıntılarıyla dosyalanır, kaydedilirler ve iktidar uyruklarının, düzey ve kapasiteleri hakkında detaylı bilgilere sahip olabilir; böylelikle her bireyi ileride nasıl yönlendirileceği üzerinde karar verilebilir (Akar, 2007). Titizlikle arşivlenen sınav kayıtları, disiplinsel iktidar ilişkileri dahilinde bireyin öznelğine eklenir ve bireyin normallüğünün ve işlevselliğinin birer vesikası işlevi görür. Bireyselliği belgesel bir alana sokan sınav, bedenler ve güçler düzeyinde oluşan koskoca ince ve özenli bir arşiv meydana getirmektedir; böylece tasvir edilebilir ve çözümlenebilir bir nesne olarak var olan bireylerin, diğer bireylere nazaran sapmalarının belirlenmesine ve bu sapmaların nüfus içerisindeki dağılımının ortaya çıkarılmasına imkan sağlanmış olur (Foucault, 2017).

Belgesel tekniklerle çevrelenmiş olan sınav aracılığıyla bir “şık” haline gelmiş olan birey artık tasvir edilebilir, ölçülebilir ve diğerleriyle kıyaslanabilir bir bireydir ve bu birey aynı zamanda terbiye edilebilir, tasnif edilebilir, normalleştirilebilir ve dışlanabilir bir bireydir (Foucault, 2017). Birey artık sınavlar aracılığıyla tescillenmiş belgeler üzerinden kendini kurmakta ve hayatını ispatlamak zorundadır. Herkesin ne kadar normun içinde olduğunun veya normdan ne kadar saptığının delillendirilmesi gerekmektedir. Her birey, öznelliğini bir bilgi alanı içerisinde kurmalı ve kendini iktidara bir bilgi nesnesi olarak sunmalıdır. Sınav, bireysel farklılıkların saptanması olarak herkesin kendi özgünlüğüne iğnelenmesi olarak aldığı ve statüsel olarak onu karakterize eden ve onu her halükarda bir “şık” haline getiren saptamalara, “notlara” bağlandığı yeni iktidar tarzının ortaya çıkışını işaret etmektedir (Foucault, 2017).

Hiyerarşik gözetim, normalleştirici yaptırım ve sınav uygulamaları, okul kurumunun içine giren bireylerin karşı karşıya kaldığı disiplinsel mekanizmalardır. Mikro düzeylerde işleyen iktidar ilişkileri, en küçük beşerî ilişkilerde kendini gösterdiğinden okul içinde kurulan eğitimsel ilişkiler de bunun dışında tutulamaz. Yaşlarına, başarı durumlarına ve cinsiyetlerine göre hiyerarşikleştirilmiş öğrencilerin norma olan uzaklıkları sınavlar yoluyla sürekli olarak ölçülmekte ve açık veya gizli müfredat müdahaleleri ile düzeltilmeye çalışılmaktadır. Buna ek olarak öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki de, hiyerarşik bir ilişkidir ve bu bağlamda öğretmenin, normun temsilcisi ve denetleyicisi olduğu iddia edilebilir. Dolayısıyla sayısal olarak azınlık halindeki bir zümrenin, bir çokluğun eylemlilikleri üzerinde eylemlilikte bulunması olarak da anlaşılabilir eğitimsel ilişkiler, Bowdridge ve Blenkinsop’un (2011) da ifade ettiği gibi bir iktidar ilişkisidir ve okullarda başarı, nesneleştirilmiş bireyin –yani öğrencinin- gösterdiği sadakat ile doğrudan ilişkilidir.

Diğer bütün disiplinsel kurumlarda olduğu gibi okulların da nesnesi bireydir ve bu disiplinsel iktidar bireyi sürekli bir gözetim altında tutar, dışlar, kapatır, bir norma tabi tutar ve özneye ilişkin hakikati üretir. Böylece özneler, disiplinsel iktidarın norm ve hakikatlerine referansla ortaya koydukları öznellikleri üzerinde iktidarın bizatihi zemini haline gelmiş olur. Böylece disiplinsel iktidar, bireysel öznellikler vasıtasıyla bütün toplumu kat etmiş olur. Bu bedenlerin politik anatomisidir. Tek tek bütün bedenlerin mekansal olarak dağılımı ve zamansal olarak organize edilmesi yoluyla nüfusun en ince ayrıntısına kadar bilinmesini sağlar. Bu da bireylerin, iktidarın gereksinimlerinden hareketle oluşan normlara göre şekillenmesinin önünü açar. Dolayısıyla disiplinsel iktidar bir standartlaştırma eğilimindedir. Okullar açısından düşünüldüğünde ise disiplinsel

iktidarın eğitim kurumlarından beklediği, öznelerin kendi başlarına buyruk bir şekilde davranmalarının ve düşüncelerinin önüne geçerek onların uyruklaştırılmasıdır.

Biyopolitik İktidar

Yirmi birinci yüzyılda eğitime ilişkin bütünlüklü bir çözümleme yürütebilmek açısından iktidar ilişkilerini disiplinsel bir zeminde ele almanın da ötesine geçmek önem arz etmektedir. Toplumda hegemonik olan artık disiplinsel iktidar değildir. Çünkü iktidar disiplin değildir, disiplin iktidarın mümkün işleyiş biçimlerinden sadece bir tanesidir (Foucault, 2014). Bilgi toplumu, post-modernizm veya neoliberalizm gibi tanımlamalarla birçok farklı veçhesine vurgu yapılan bu toplumda, toplumsal ilişkilene biçimleri değişmiştir. Disiplinsel iktidarın, iktidarın kendisinden ziyade onun mümkün formlarından sadece bir tanesi olduğu düşünülürse, dönüşüm geçiren toplumsal ilişkiler bağlamında iktidar ilişkilerinin de dönüşüm geçirdiği ifade edilebilir. Bu toplum artık iktidar ilişkilerinin disiplinden ziyade güvenlik eksenli bir şekilde vücut bulduğu denetim toplumdur. Han'ın da (2018a, s. 93) vurguladığı gibi:

Hapishanelerden, hastanelerden, islahahverilerden, garnizonlardan ve fabrikalardan oluşan disiplin toplumu günümüzün toplumunu yansıtmaz. Yerini çoktan camdan ofis kuleleri, alışveriş merkezleri, fitness merkezleriyle yoga stüdyoları ve güzellik klinikleri almıştır. 21. yüzyılın toplumu bir disiplin toplumu değil, başarı ve performansa endeksli bir çalışma ve yaşama toplumdur. Disiplin toplumunun yüksek duvarları artık arkaik bir görüntü sunar. Onlar emir ve yasaklardan oluşan bir olumsuzluk toplumundan arta kalan hatıralardır.

Burada kronolojik olarak bir kopuştan veya disiplinsel iktidarın silinerek yerini denetime bırakması söz konusu değildir. Bu, disiplinin yerine başka bir şeyin geçirilmesinden ziyade iktidar ilişkilerinin daha etkili olmak için üstlendikleri tarihsel tamamlanmadır (Revel, 2006). İktidar ilişkileri, disiplinsel iktidarı da içerecek denetimsel iktidara evrilmiştir. Bir diğer deyişle biyopolitik iktidar, disiplini ve egemenliği kendi amaçları için farklı bir şekilde kullanmaya devam etmektedir ve nüfusun derinden idare edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Coşkun, 2016).

İktidar ilişkilerindeki bu dönüşüme kapı aralayan sebeplerden birinin de aydınlanma düşüncesi çerçevesinde bilime, akla ve hem toplumsal hem de ekonomik ilerlemeye duyulan güvenin sarsılmış olmasının yattığı iddia edilebilir. Bilimsel araştırmalar ve rasyonel akıl, Batı medeniyetini varsayıldığı gibi daha yüksek bir ahlaka

ulaştırmaktansa art arda gelen ekonomik buhranlar ve iki büyük dünya savaşının sebep olduğu yıkımla karşı karşıya bırakmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın kör gözlere bile gösterdiği ahlaki çoraklık karşısında, insan bilimlerindeki ilerleme ile ahlaki iyileşme arasında bir doğru orantı olduğuna inanmak artık neredeyse imkansız bir hal almıştır (Bernauer, 2005). Disiplin toplumu veya modernite bize kardeşler arası ölümcül savaşları, yıkıcı 'gelişmeyi', zalim bir 'uygarlığı' ve daha önceleri tahayyül edilememiş olan bir şiddeti miras bırakmıştır (Hardt ve Negri, 2015). Böyle bir bağlamda serpilen denetimsel iktidar, bireylerin bedenleri üzerinde işleyen bedenin politik anatomisinden bireylerin yaşamını merkeze alan bir iktidar olan biyopolitikaya evrilmiştir. Toplumun denetimselleşmesine duyulan ihtiyaçı Foucault (2015a, ss. 41) şu şekilde ortaya koymuştur:

Bizimki gibi bir kapitalist toplumun işleyişi için gerekli ve yeterli olan bedensel kuşatma türü nedir? On sekizinci yüzyıldan yirminci yüzyıl başına kadar iktidarın bedeni ağır, etkili, sabit, titiz bir şekilde kuşatması gerektiğine inanıldığı kanısındayım. Okullarda, hastanelerde, kışlalarda, atölyelerde, sitelerde, konutlarda, ailelerde rastlanan bu korkunç disipline edici rejimler buradan kaynaklanır... Sonra, altmışlı yıllardan itibaren, bu kadar zahmetli bir iktidarın sanıldığı kadar elzem olmadığının, sanayi toplumlarının beden üzerinde çok daha gevşek bir iktidarla yetinebileceğinin farkına varıldı.

Güvenlik toplumu olarak da adlandırılan iktidarın bu denetimsel kipinde, toplum ve birey kavramsallaşması değişmiştir. Bidet'nin (2016) ifadesiyle disiplinsel iktidara içkin olan sınıf ilişkileri, güvenlik toplumunda artık yönetim ilişkilerine kaymıştır. Nesnesi değişen iktidar, disiplinsel kipinde olduğu gibi bedenlerden ziyade artık yaşam üzerindeki bir iktidara dönüşmüştür. İktidarın nesnesi olarak beden-insan, yerini bir canlı varlık olarak yaşayan insana yani tür-insana bırakmıştır (Foucault, 2018). Biyoiktidarın politik rasyonallitesi insanın ihtiyaçlarını, refahını ve arzularını yönetimin sınırlarına dahil ederek sadece bedende değil, bireyin öznelliği üzerinde de eylemlilikte bulunarak yaşamın kendisini yönetilebilir kılmaktadır (Cruikshank, 1999). Dolayısıyla suni mekanlarda bireysel bedenlerin zamansal ve mekansal olarak sabitlenmesi, bilinmesi ve belirlenmesi yerine insan çokluklarının yönetimi, dolaşımı, güvenliği ve yaşamı biyopolitik iktidarın temel meselesi haline gelmiştir. Artık insanlar asal olarak bedenlerden ibaret oldukları için değil, tersine, yaşama özgü ve doğum, ölüm, üretim, hastalık vesaire gibi toplu süreçlerden etkilenen, küresel bir kitle oluşturması nedeniyle insanların çokluğuyla ilgilenir (Foucault, 2018). Böylece yönetimin nesnesi insan

olmakla birlikte, aslında yönetilen şey insanların kaynaklar, üretim araçları, davranış ve düşünme biçimleriyle olan ilişkileri haline gelmektedir (Coşkun, 2016).

Doğum ve ölüm oranlarıyla, yaşam süreleriyle, hastalık ve sağlık durumlarının genel kitle içinde dağılımıyla ve bu kitlenin sahip olduğu hem fiziksel hem de bilişsel özellikleri ve yatkınlıklarıyla ilgilenen bu iktidarın nesnesi artık başka bir bedendir. Bu yeni beden, çok sayıdaki bedenden oluşan sonsuz olmasa da en azından sayımı zorunlu olmayan sayıda bir sürü başı olan ‘nüfus’ kavramıdır (Foucault, 2018). “Nüfuslar, insanların yalnızca uysallık ve yararlılığının değil, bütün yaşamlarının ele geçirilip sömürülebilmesi için iktidarın zorunlu bir icadıdır; çünkü iktidar, olağanüstü idare aracı haline gelen bu nesne kurgusu olmadan, başkalarının eylemi üzerindeki eylemi icra etmeyi başaramaz (Revel, 2006, s. 145).” Modern toplumda sağlık, hıfzıssıhha, hijyen, doğum oranı ve yaşam süresi gibi yaşam süreçlerine özgü olguların rasyonalize edilmesi, biyopolitikanın merkezinde yer alır (Foucault, 2015b). Biyopolitika terimi, iktidarın belli bir dönemde, belli disiplin yöntemleriyle sadece bireyleri değil, nüfus olarak inşa edilmiş canlılar bütününe yönetmek için nasıl dönüştüğünü ifade eder: bunun için biyopolitika sağlığın, hijyenin, beslenmenin, doğum oranının, cinselliğin vs. idaresini ele alır ve bu müdahale alanlarını gitgide politikanın konusu edinir (Negri, 2012). Kısacası biyopolitika, biyolojik olanın siyasallaşması anlamına gelmektedir ve yaşam artık iktidar alanının bir parçasıdır.

Nüfus demek aynı zamanda işgücü, üretim ve tüketim kapasitesi demektir. Modern ve kapitalist topluma içkin bu öğeler, modern toplumun ekonomik ve sosyal olarak gelişim göstermesi için sadece bireysel bedenlerin değil, toplumsal bedene ilişkin tüm dinamiklerin rasyonel tekniklerle yönetilmesi gerekliliğini ortaya koyar (Arpacı, 2011). Artık iktidar, bireysel bedenin bilgisiyle birlikte nüfusa ilişkin bilgiyi de elde etmeye ve sınamaya ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Dolayısıyla disipline edilerek itaatkar kılınmış, normlara göre ayarlanmış ve terbiye edilerek yetenekleri artırılmış bedenlerin bir çokluk halinde sürdürdükleri yaşamlarına ilişkin eğilimler önem arz etmeye başlamıştır. Nüfus, sanayi üretiminin ve liberal sistemin temel ögesi olan işgücünün sürekliliğini üretme, denetleme ve güvence altına alma gerekliliğine karşılık verir; üretim çevrimi asla duramaz çünkü liberal maksimalleştirme, istikrarlı bir işgücüne dayanmak zorundadır (Revel, 2006).

Bu toplumun bir güvenlik toplumu olarak adlandırılması da nüfus üzerine eğilmesinden ileri gelmektedir. Bireysel bedenlerin tek tek terbiye edilmesi ve normsallaştırılması önem arz etmeye devam etse de öncelikli olan nüfusun güvenliğinin

sağlanmasıdır. Çünkü nüfus, zenginliğin kaynağını oluşturur ve nüfusun gereken yerde, gereken şeyi gerektiği gibi üretebilmesinin güvence altına alınması önem kazanmıştır (Foucault, 2016). Disiplin mekanizmaları ise bu ihtiyacı karşılamaya yetecek nitelikte değildir. Çünkü “nüfusa ‘şunu yap’ denirse, yalnızca onun bunu yapacağını değil, onun bunu yapabileceğini bile hiçbir şey ispatlamaz” (Foucault, 2016, s. 66). Bu da disiplinsel teknikleri kapsayarak onu aşan farklı teknikleri gerekli kılar. Disiplinsel iktidarın doğrudan bireysel bedenleri nesneleştirerek yürüttüğü anatomik politikadan ziyade nüfus ve nüfus üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğelerin düzenlenmesi biyopolitikaya olan kaymayı ortaya koyar. Artık uyrukların itaatini sağlanmasından ziyade nüfustan uzak görünen fakat hesaplama, çözümleme ve düşünsel çaba yoluyla nüfus üzerinde etkin bir rol oynadığı anlaşılan şeylere hakim olarak bu öğeleri yönetmek gerekmektedir (Foucault, 2016).

Disiplinler, bireysel bedenlerin önceden belirlenmiş normlara uyumlaştırılması amacıyla icra edilmekteydiler. Yani disiplin, normdan hareketle uygulanır, bireysel bedenler normlara uyumlaştırılırdı. Öte yandan Foucault’nun (2018) düzenleyici bir iktidar türü olduğunu söylediği güvenlik toplumunda ise aksine normal olan ile anormal olana ilişkin farklı normallik eğrileri saptanır ve normalleştirme işlemi, normalliğin bu farklı dağılımlarının birbirlerine göre hareketlendirilmesinden, en elverişsiz olanların en elverişli olanlara doğru çekilmesinden ibarettir (Foucault, 2016). Disiplinci sistem, yerleşik normu varsayarken, güvenlik teknolojileri başlangıç noktası olarak ampirik normu alır (Lemke, 2016b). Burada nüfus, doğal, müdahale edilebilir ve verili olarak ele alınır ve bu doğal çokluk içinde normal olan, dağılımların gösterdiği düzenlilikten çıkarsanır.

Nüfus artık sadece üretim faktörüne kol gücüyle katılan insan gücü rezervi demek değildir. Bu nüfus üretime sahip olduğu kapasitelerle, yatkınlıklarla, yaşayış ve kavrayış biçimleriyle, ilişkileri ve duygulanımlarıyla katılan bir çokluktur. Bu çokluk, bir toprakta yaşayan bireylerin basit bir toplamı olmamakla birlikte bir dizi değişkene bağlıdır; örneğin iklim, maddi çevre, ticaretin yoğunluğu veya zenginliklerin dolaşımı, tabii olduğu yasalar, alışkanlıklar, çocukların yetiştirilme biçimleri gibi birçok değişkenle yakından ilişkilidir (Foucault, 2016). Nüfusu etkileyen etmenlerin çok fazla olması da hükümdarlıktaki gibi doğrudan nizamnamelerle idare edilmesini yetersiz kılmaktadır. Artık nüfusa ve nüfusu oluşturan bireysel bedenlere doğrudan müdahale yerine nüfusa etki eden etmenlerin düzenlenmesi önem kazanmıştır. Bu da bir yönetim meselesinin, daha doğrusu bir yönetimsellik meselesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü

yaşamın sorumluluğunu yüklenmiş bir iktidar için yasaklardan daha fazlasına, düzenleyici ve denetleyici araçlara ihtiyaç vardır (Erol, 2017).

Hükümlerlik belli bir toprak üzerinde, disiplin bireylerin bedenleri üzerinde, güvenlik ise bireylerin oluşturduğu biyolojik çokluk ya da nüfus üzerinde etkide bulunurken bu üç farklı teknoloji, birbirini destekleyebilir ve birbirinin şemsiyesi altında çalışabilir (Koyuncu, 2016). Aslında söz konusu olan, disiplin ve yönetimselliğin birbirine eklenmesidir: Bu yönetimin temel hedefi nüfus olmakla birlikte baskın bilgi biçimini ekonomik politik ve temel mekanizmalarını da güvenlik düzenekleri oluşturmaktadır (Foucault, 2016). Bu noktada yönetimselliği, yönetim ile karıştırmamak gerekir. Yönetimsellik, yönetimde olduğu gibi doğrudan bir kurumsallığın ifadesi değil, insanların düşünce, arzu ve tutumlarını belirli bir çerçevede kurmaya, yönetmeye, yönlendirmeye, teşvik etmeye yönelik usulleri imleyen akılsal etkinliğin adıdır (Mitchell, 1999). Kısacası yönetimsellik, doğrudan bireylerin emir veya yasaklar ile yönetilmesi değil, bireylerin sahip oldukları tutumların yönetilmesidir (Lemke, 2015). Bu yönetimselliğin temel mekanizması olan güvenlik araçlarının, yani devlet müdahalelerinin esas işlevi ise nüfusla ilişkili süreçlerin güvenliğini sağlamaktır (Foucault, 2016).

Bu akılsal etkinliği ise yirmi birinci yüzyıldaki halinin neoliberalizm olduğu ifade edilebilir. Fakat neoliberalizmi sadece iktisadi bir perspektiften ele almak, çağdaş yönetimselliği ve onu mümkün kılan iktidar ilişkilerini yadsımak anlamına gelecektir. Neoliberalizme karşı böylesi bir tavır, güçlü ekonomik aktörlere karşı kamunun çıkarlarını savunan bir aktör olarak ulus devlete nostaljik bir imgeyi davet eden küreselleşme karşıtı söylem ve yönetimin neoliberal tarzına ilişkin kimi eleştirel açıklamaların düştüğü tuzağa düşmek anlamına gelecektir (Lemke, 2015). Kamu harcamalarının kısılması, özelleştirmelerin hız kazanması, piyasalaşma eğilimleri veya esnek istihdam gibi sadece iktisadi siyasalardan hareketle neoliberalizmi çözümlenmeye çalışmak, tam da bu tuzağa düşmek demektir. Oysa Ören'in (2015) de vurguladığı üzere bir neoliberalizm çözümlenmesi onu, ekonomik ve politik uygulamalarının başarıları ve başarısızlıkları üzerinden çözümleyen siyasal bir program olarak öne çıkararak değil, asıl olarak, onun etkililiğine, özneliği ve toplumsal ilişkileri, kısaca yaşamın hangi biçim ve araçlar ile dönüştürdüğüne odaklanmalıdır.

Neo-liberalizm, klasik liberalizmden farklı biçimde, siyasal alana dair bir ideoloji değil, insan doğasına – buna ilaveten insan davranışlarına ve güdülerine – değinen daha kapsayıcı fakat daha soyut bir düşüncedir (Baştürk, 2012). Neoliberalizmi bir yönetimsel

akıl olarak ele alabilmek için, Foucault'nun (2015b) vurguladığı gibi kapitalizmin geleneksel Marksist çözümlemesi olan ve sadece sermaye birikimi mantığından hareketle yapılan kapitalizm çözümlemelerinin bir kenara bırakılması gerekmektedir; kapitalizm, kendi tarihi etrafında hukuk kurumlarının ve kurallarının kapitalizm içinde oynadığı rolün tarihi etrafında verilen politik bir savaştır. Neoliberalizm ise bu savaşın başka stratejiler ile sürdürülmesi olarak tanımlanabilir.

Neoliberalizm, klasik liberalizme içkin kimi kavramsallaştırmaları yeniden değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Her şeyden önce klasik liberalizm, piyasayı doğal bir öge olarak ele alır. Bir 'görünmez elin' yönettiği piyasada özne, bireysel faydasını en çoklaştırmak için mübadelede bulunan *homo economicus*dur. Klasik liberalizm, Adam Smith'in insanda var olan bir eğilim olarak belirlediği mübadele eğilimini taşıyan ekonomik özneyi merkeze koymaktadır (Read, 2012). Piyasanın doğal bir unsur olarak kavramsallaştırılması, piyasaya yönelik yapılan her müdahalenin, onun doğallığını bozacağı gibi bir çıkarımın yapılmasının önünü açar. Görünmez el tarafından çekilip çevrilen bu piyasada kazanç arzusuyla harekete geçen herkes piyasanın oyun kuralları çerçevesinde kendine azami yarar sağlamaya çalışır; her bir kişinin elindeki fazlalığın karşılıklı değişimi doğal, sürekli ve uyumlu ise, her türlü dış müdahale bu uyumu bozmaktan başka bir işe yaramayacaktır (Dardot ve Laval, 2012).

Çağdaş kapitalizmin yeni akılsallığı olan neoliberalizmi anlamak için, onu her türlü köstekten kurtulmuş bir kapitalizm ideolojisi olarak gören Marksizm'in getirdiği eleştiriyi aşmak gerekir; çünkü bu eleştiriler liberalizm ile neoliberalizmi ayırmakta oldukça güçlük çekmektedir (Dardot ve Laval, 2012). Read'in (2012) dikkat çektiği gibi neoliberalizm, politik veya ekonomik bir program olmaktan ziyade insan doğasına ve toplumsal varoluşa dair bir anlayıştır; bu nedenle neoliberalizmi başarısızlığı veya başarısı üzerinden çözümlemek suretiyle siyasal bir program olarak öne çıkarmak yeterli olmayacaktır. Aksi taktirde neoliberalizm, devletin küçülmesi ve piyasaların kuralsızlaştırılması gibi politikalar üzerinden bir okumayla değerlendirilmektedir ki bu da Keynesyen politikalara yönelik nostaljik bir söylemin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Halbuki devletin küçülmesi ve liberalizmin fizyokratların mirasından devraldığı 'laissez faire' ideolojisi ile neoliberal dönüşüm açıklandığında, uygulamada ortaya çıkmış olan bir çelişki gözden kaçır; neoliberal devlet aygıtının küçülme yerine büyümesi, otoriterleşme eğiliminin artması ve artan bürokrasi (Çamuroğlu Çığ ve Çığ, 2013). Tarihsel olarak neoliberalizmi mümkün kılan koşullar, klasik liberalizme özgü bırakınız

yapsınlar anlayışının tam da kendisinden kaynaklanmaktadır. Neoliberalizmin nasıl oturduğunu anlamak için her şeyden önce 1960-1970 yılları arasında yaşanan krizi klasik anlamda bir ekonomik krize indirgemekten kaçınmak gerekir, zira neoliberalizm sadece bir birikim krizine değil, aynı zamanda bir yönetimsellik krizine de cevap verir ki bu da o zamana kadar hakim olan iktidar biçimlerinin keskin bir krizidir (Dardot ve Laval, 2016).

Buyurgan olmaktan ziyade düzenleyici bir nitelik taşıdığı vurgulanan bu iktidar biçiminde piyasa, klasik liberalizmde olduğu gibi başat bir rol oynarken piyasanın özüne atfedilen doğallık ve ekonomik özne olan homo economicus farklı bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Klasik liberalizmin doğal yasaları, azami refahı sağlamanın yanı sıra toplumsal düzeni güvenceye almak da olan bir yönetime rehberlik etmede yetersiz kalarak toplumsal krizlere yol açmaktadır (Dardot ve Laval, 2012). Klasik piyasada her bir öznenin kendi faydasını gözeterek yaptığı mübadeleyi düzenleyen ilahi görünmez elin, vadettiği genel refah yerine iktisadi buhranlar ve dünya savaşları doğurduğu bir bağlamda piyasanın doğallığına ve fiziki yasalar misali işleyen mekanizmalarının varlığına olan inanç sarsılmıştır. Liberalizmin krizleri sonucu devletlerarası sürtüşmeler ile ortaya çıkan Birinci Dünya Savaşı sonrası yükselen totalitarizmlerin doğurduğu “kapitalizmin sonu” gibi bir momente karşı, ekonomik ve toplumsal yaşantıya dair kavrayıştaki farklılaşma ile cevap verilmiştir (Dardot ve Laval, 2012). Kısacası doğal yasaları yoluyla işleyen mekanizmalara sahip bir piyasa dogmasından kurtularak, inşa edilerek mümkün kılınması gereken bir piyasa fikri benimsenmiştir. Klasik liberalizm ile neoliberalizm arasındaki öze ilişkin fark ise bu anlayış kaymasında yatmaktadır. “Yeniden icat edilen neoliberalizmin yeniliği, piyasa düzenini inşa edilmiş bir düzen olarak düşünebilmekte, dolayısıyla yerleşmesini ve daimî gelişimini hedefleyen gerçek bir politik program saptayabilir durumda olmasında yatar” (Dardot ve Laval, 2012, s. 151).

Klasik liberalizmin doğal olduğu varsayılan bir düzene tabi oluşunu öngören “bırakınız yapsınlar” ilkesi iktisadın, hukukun yönetemeyeceği ayrı bir alan oluşturduğu yanılısamasını besler (Dardot ve Laval, 2012). Bu da devlet yönetimi ve iktisadın iki farklı alan olarak ele alınmasını ve devletin iktisadi mekanizmalara herhangi bir müdahalesinin genel dengeyi bozacağı varsayımına götürür. Oysa inşa edilmiş bir piyasa anlayışı, “neoliberal politikalara” ilişkin eleştirilerde olduğu gibi devletin küçülerek piyasaların kuralsızlaştırılmasını öngörmez. Dahası, böyle bir eleştiri klasik liberalizmin “doğal

piyasa” varsayımını zımnen kabul etmiş olur ve geliştirmeye çalıştığı eleştirel argümanların temellerini yanlış bir zemin üzerinde konumlandırır.

Piyasanın inşa edilmesi gerektiğine ilişkin anlayış ise aksine, daha güçlü ve müdahaleci bir devlet mekanizmasına muhtaçtır. Fakat bu müdahalelerin mahiyeti, klasik liberalizmin karşı çıktığı doğrudan ekonomik müdahaleler değildir. Neoliberal devlet, piyasa ekonomisinin mekanizmalarına değil, piyasanın koşullarına müdahale etmelidir; bu devlet, piyasa kanunlarının ekonomiyi ve devamında toplumu düzenleyebilecek şekilde işleyebilmesi için minimum ekonomik müdahalede bulunurken hukuksal müdahaleyi maksimumlaştırır (Foucault, 2015b). Bu da neoliberalizmin, her şeyden önce rekabetçi bir piyasanın sağlıklı olarak işleyebilmesini sağlayan bir hukuki inşa olduğu fikrinden ileri gelmektedir: Neoliberaler, eski liberaller gibi bırakınız yapsınlar tembelliğine kapılarak tam anlamıyla bir inşaat alanı olan yasal çerçeve ve gerekli hukuki düzenlemeler alanını boş bırakmak gibi bir hataya düşmemektedirler (Coşkun, 2016). Dolayısıyla neoliberal rejimler refah devletinin sınırlarını iktidar ilişkilerini ortadan kaldırmak için değil, bu ilişkileri bireysel düzeyde işletebilmek için daraltmakta ve bunu da devletin formel kurumlarından ziyade çeşitli ‘uzmanlıklar’ aracılığıyla gerçekleştirmektedirler (Bragg, 2007). Böylece siyasi aktörler, teknokratlara devrettikleri yetkiler sayesinde yapılan reformların politik yönünü mistifiye ederek karar verme sürecinin sadece bir uzmanlık meselesi olduğu konusunda da meşruiyet elde etmektedirler (Ayers ve Carlone, 2007).

Politikacının inisiyatifi olmadan girişimcinin eyleminin gerçekleşmesi mümkün değildir (Marazzi, 2014). Lazzarato’nun da (2014, s. 96) ifade ettiği gibi “kapitalizm bir yapı ya da sistem değildir: sömürü ve tahakküm zorunlulukları uyarınca gelişir, dönüşür, örgütlenir, az çok uyarlanmış prosedürlerle donanır. Kapitalizmin iktidarı, hakim olmak ve ele geçirmek istediği dünya gibi, hep oluşum halindedir. Bu dünya, kendini en eksiksiz olarak parasal açıdan gösterir; paraya bulanmış bu alan dışında hiçbir şey, hiçbir duruş noktası, hiçbir “çıplak hayat” yoktur ve hiçbir şey paradan kaçamaz (Hardt ve Negri, 2015). Dolayısıyla neoliberalizm, sadece yeni bir birikim rejimi veya klasik liberalizmin yeni bir yorumundan ziyade tüm ilişkilerin ve niteliklerin piyasa mekanizmalarına dahil edilmesini gerekli kılan bir yönetim anlayışı olarak ele alınmalıdır. Bu da dolayısıyla daha önce ekonomik analize dahil edilememiş birçok unsurun ekonomikleştirilmesi için gerekli olan hukuki müdahalelerin daha yoğun bir şekilde yapılması anlamına gelmektedir. Neoliberal anlamda deregülasyon, hiçbir zaman piyasanın kuralsızlaştırılması anlamına gelmemiştir; devlet ise genel rekabet ilkesi çerçevesinde

yeniden örgütlenen hukuksal ve politik yapı içinde, piyasaların yaygınlaşması ve desteklenmesi için regülasyonu sağlayan “büyük şirkete” dönüşmüştür (Çamuroğlu Çığ ve Çığ, 2013). Devletin bu noktadaki tek rolü neoliberal ekonomi paradigmasını destekleyecek kurumsal çerçeveyi inşa etmektir (Peck ve Tickell, 2002). Dolayısıyla neoliberalizmde yönetimin müdahaleleri daha hafif ya da daha seyrek, daha pasif ya da daha düzensiz değildir; burada önemli olan piyasanın yıkıcı etkilerini düzeltmeye yönelik olmayacak şekilde toplumun piyasa mekanizmalarına göre yönetilmesine imkan sağlayan düzenlemelerin yapılmasıdır (Foucault, 2015b). Neoliberalizmin, devletin geri çekilmesi ve sermaye birikim alanlarının genişlemesini sağlamaya çalışmadığı; bunun yerine, devleti de rekabet kurallarının yönettiği ve özel şirketlerinkine benzer etkinlik kısıtlamalarına tabi bir alan haline getirerek kamusal eylemin dönüşümünü amaçladığı unutulmamalıdır (Dardot ve Laval, 2012).

Neoliberal Özne ve Kendilik Girişimi

Klasik liberalizme göre piyasa, öznelerin ürettikleri fazlalıkları mübadele edebilmeleri için vardır. Dolayısıyla piyasa etkinliğinin merkezi unsurunu mübadele oluşturur. Neoliberalere göreyse piyasanın özünde rekabet bulunur ve neoliberalizmin temelinde, herhangi bir politik toplumun içinde piyasa için serbest bir alan yaratma meselesi olmaktan ziyade politik iktidarın genel icrasının piyasa ekonomisinin ilkelerine nasıl adapte edileceği sorusu bulunur (Foucault, 2015b). Neoliberalizm, piyasanın rekabet ilkesinin bireyler, toplumlar ve devletler nezdinde benimsenmesi ve insani olanın dönüştürülmesidir (Çamuroğlu Çığ ve Çığ, 2013). Kısacası neoliberal toplumda ticaretin yerini rekabet almıştır ve neoliberal tahayyülün piyasa üzerine kurulu toplumunda düzenleyici esas oluşturulan ürünlerin mübadelesi değil, rekabet mekanizmalarıdır; elde edilmek istenen, ticaret etkisine maruz bırakılmış bir toplumdan ziyade rekabet dinamiğine tabi tutulmuş bir toplumdur (Foucault, 2015b).

Piyasa normunun ve rekabetin bütün toplumsal ilişkilere nüfuz etmesi anlayışını benimseyen neoliberal toplumdaki müdahalelerin, ekonomik olmaktan ziyade hukuki bir nitelik taşıması, hegemonik iktidar kipinin buyurucu olmasından ziyade düzenleyici olmasından ileri gelmektedir. Düzenleyici iktidar, bireysel bedenlere dokunarak onları terbiye etmekten ziyade, nüfusun eylemlerini ortaya koyduğu bağlam üzerinde düzenlemeler yaparak uzaktan yönetimi benimseyen bir iktidar tipidir. Bu yönetim esasında piyasa için yönetmektir ve piyasanın iyi işlemesini sağlayacak toplumsal

çerçevenin oluşturulması için çalışan bir çerçeve politika öngörerek ekonomik aktörlerin toplumsal çerçeveleri üzerinde etkide bulunur (Taylan, 2016). Çerçevenin düzenlenmesi yoluyla yapılan müdahaleler, doğrudan ekonomik alana müdahaleler değil, ekonomik olarak eylemde bulunan özneler üzerinde müdahale olduğundan, söz konusu olan bir ekonomik yönetim değil, nüfus üzerinde derinlemesine müdahalelerde bulunan bir toplum yönetimidir (Foucault, 2015b). Burada söz konusu olan, toplumsal olanın tamamının, şehircilik politikalarından eğitim politikalarına uzanan bir çerçeve içerisinde dönüştürülerek bu alanın piyasa ekonomisinin gelişimine tamamen adapte edilmesidir (Taylan, 2016).

Neoliberalizmin homo economicusu ise, bitimsiz bir inşa sürecinde sürekli kurulan bir öznedir. Düzenleyici iktidar ise bu öznenin toplumsal olarak var olduğu çevreyi düzenleyerek öznenin kendisini kuracağı çerçeveyi oluşturur. Öznenin toplumsal olarak var olabilmesi ise bilgi ve iktidar arasındaki bağıntıyla belirlenir. Bu ilişki sonucunda sınırları ve sapmaları belirlenen normallik eğrisi, öznenin toplumsal olarak var oluş sınırlarını oluşturur. Dolayısıyla özneyi kuran neoliberalizm değil, bizatihi öznenin kendisidir. Neoliberalizm sadece özneye, belirlediği normallik sınırları dahilinde kendini kurarak var olabileceği sınırları ve koşulları sunar. Neoliberal homo economicusu inşa edecek yine öznenin kendisidir. Bu özne, beşerî sermaye taşıyıcısı olarak kavramsallaştırılmış özgür, özerk, öz-düzenleme becerilerine sahip ve özgür seçimleri ile kendi kaderini belirleyebilme yeti ve sorumluluğuna sahip bir öznedir (Türken, 2017). Dolayısıyla neoliberalizm, psikolojik bir insan figüründen beslenir ve bu figür, piyasa ilişkilerinin temelini oluşturan rekabeti meşrulaştıran bir niteliğe sahiptir (Taylan, 2016). Bu özne, disiplin toplumunun itaatkar öznesine karşın hiç kimseye tabi olmaması bakımından özgürdür ve psikolojik durumuna yapmak zorunda olmak değil yapabilmek damgasını vurmaktadır: Varoluşunun girişimle tanımlandığı bu özne kendi kendini sömürür ve iktidar, öznenin kendisine uyguladığı bir şiddet halini alır (Han, 2018a).

Neoliberal homo economicus, psikolojik bir birey anlayışına dayandığından bireyin tutumları, davranışları ve duygulanımları üzerinde eylemlilikte bulunarak bireyi aktif olarak rekabet oyununu içine sokmak, psikolojik niteliklerinin bilinerek bunların yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Neoliberal iktisadın temel konusu, tarihsel/toplumsal bir yapı ve ilişki kümesi olarak ekonomiden piyasadaki insan davranışlarının incelenmesine dönüşerek bireyin piyasa ilkelerine göre davranışları, duygular ve iç dünyası incelikli ve derinlemesine inşacı bir müdahale ile yönlendirilebilir psikolojik insanın bir yönetim teknolojisi olarak icadını hazırlamıştır (Gürkan, 2016). Bu öznenin

diğer failler ile kurduğu ilişkiler eşitler arasındaki bir mübadeleden ziyade eşit olmayan özneler arasındaki rekabet temeline oturmaktadır. Bu özne hesapçı ve rasyonel bir töz değil, tutkuları, arzuları, çıkarları, hayalleri, gücü ve güçsüzlüğü, inanç ve tutumları olan; sermayeye çevrilebilen ve daha önemlisi yeni deneyimlere daima açık, sürekli oluşum halinde, akışkan, geçici, esnek bir canlı varlıktır (Ören, 2015).

Neoliberalizm, eylemin ve eyleyenin öznel bakış açısını, evlilik, suç, ceza, çocukların eğitimi gibi tüm diğer iktisadi olmayan alanları, davranışları ve insanlar arası ilişkileri iktisadi analitiğin alanına sokarak bireyin var oluşunu bir sermayeye dönüştürmekte ve böylece kendi yönetim teknolojilerini ve araçlarını geliştirmektedir (Gürkan, 2016). Her siyaset öznelerini şu ya da bu şekilde yeniden biçimlendirmeye eğilimlidir ama neoliberalizmin ihtirasları aşırı bir cüretkarlık gösterir: Öznelerin bütün var oluşlarını yeniden kurmak ve aslında, kendini –belki sadece dinlerin geçmişte yapmaya çalıştığı gibi- düpedüz var oluş zemininin temeli olarak sunar (Rossi, 2018). İnsan biyolojik varlığının bir sermaye oluşu ise emeğin ekonomik analiz sahasına farklı bir şekilde dahil edilmesini gerekli kılar. Fakat bu sefer emeğin kaç paraya alındığı, teknik olarak ne ürettiği veya emeğin kattığı değer ne olduğundan ziyade en temel, önemli ve öncelikli sorun çalışan kişinin sahip olduğu kaynakları nasıl kullandığıdır (Foucault, 2015b). Öznenin doğuştan getirdiği nitelikler ile birlikte sonradan edindiği tutum, davranış ve yetenekler bu kaynakları, bir diğer deyişle bireyin *beşerî sermayesini* oluşturur. Bu tasavvura göre emeğin karşılığı olarak kişinin elde ettiği ücret, toplumsal/politik üretim ilişkilerinin maddi gerçekliğinde belirlenmektense, öznel sermayesiyle yatırım yaparak kendi beden gücünün rasyonel bir işletmecisi ve girişimcisi olan öznenin seçimleriyle ilişkili bir şekilde ortaya çıkan fiyattır (Gürkan, 2016). İşçinin nitelikleri, elde ettiği ücretin yalnızca bir kısmını belirler ve geri kalanı ise emek süreci boyunca gösterdiği “gayrete” bağlı olarak belirlenir (Marazzi, 2014). Dolayısıyla neoliberalizmde her bir birey, kendi öznelliğinin bir girişimcisi ve işletmecisi olarak yaptığı yatırım tercihleriyle diğer öznelliklerle rekabet halinde olan bir bireydir. Her birey bir şirkettir artık. “Neoliberal yönetimsellik çerçevesi, insanların iktisadi ve toplumsal gerçekliğe ancak ve ancak birer şirket olarak bağlanmak suretiyle yaşayabileceği bir yapı inşa eder” (Coşkun, 2016, s. 58). Çünkü neoliberalizm sadece devletlerin ya da ekonomilerin yönetimiyle değil, belirli bir yaşam biçimiyle açıklanmaktadır (Read, 2012). Dolayısıyla ekonomik analizin temelinde bireyin, işlemlerin, mekanizmaların değil, şirketlerin bulunması gerekir: şirket birimlerinden oluşan bir ekonomi, şirket birimlerinden oluşan bir toplum (Foucault, 2015b). Birey, kendi öznelliğinin, yani kendi

kendisinin yaratıcısıdır ve piyasa ise ekonomik öznenin kendi kendisini oluşturma süreci olarak bireyin davranmayı öğrendiği, kendi kendini eğittiği ve kendi kendini disipline ettiği öznel bir süreçtir (Dardot ve Laval, 2012). Bu yüzden neoliberalizmin, hayatın her alanını ekonomikleştirdiğini savunmak düpedüz bir piyasalaşma sürecinden ziyade piyasa modelinin, paranın mevzu olmadığı bölgelere dahi dağıtılıp insanların en ince ayrıntısına kadar her zaman her yerde sadece homo economicus olarak yapılandırıldığını ifade etmek anlamına gelmektedir (Brown, 2017). Bir diğer deyişle piyasada kurulmak istenen homo economicus mübadele, alışveriş, tüketim insanı değil; şirket, girişim ve üretim insanıdır (Foucault, 2015b).

Öte yandan birey, söz konusu girişimci özne pozisyonuna erişebilmek için kendi üzerinde bir çalışma gerçekleştirme ve kendini girişimci özne olarak kurma sorumluluğunu da üstlenmiş durumdadır. İzlerini Sokrates'e kadar süren Foucault'nun (2007) kendilik kaygısı olarak ifade ettiği bu çalışma, bireyin ideal bir varoluş biçimine ulaşabilmek için kendi düşünce ve tutumlarını biçimlendirmek üzere kendisi ve çevresine karşı bir tutum geliştirmesidir. Kendilik kaygısı, özne haline gelme sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur ve bireyin kendi öznelliğini, mevcut iktidar ilişkileri dahilinde inşa ederken başvurduğu pratikler, bireyin kendisiyle kurduğu ilişkiyi de biçimlendirir.

Bireyin öznelliklerini inşa etmek için başvurdukları araçlar ise kendilik teknolojileridir ve bu araçlar sayesinde bireyler kendilerini girişimci kılmak üzere bedenlerini, davranışlarını ve düşüncelerini uyumlaştırırlar (Gray L. , 2011). Urhan'a (2013, s. 398) göre kendilik kaygısı sayesinde bireyler, “bedenleri ya da ruhları, düşünceleri ya da davranış biçimleri üzerinde gerçekleştirilecek bir dizi işlem aracılığıyla belirli bir mutluluk, arınmışlık ve bilgelige ulaşmak üzere kendilerini dönüştürme” olanağı bulurlar. Bireyin kendisini ve çevresini sürekli gerçekçi bir sınılamaya tabi tutmasını gerektirdiğinden kendilik kaygısı öznenin yönetselleştirilmesinin ön koşulunu oluşturur (Batters, 2011). Normal öznelere haline gelebilmek için kendimizi hangi araçlar sayesinde dönüştürmeliyiz sorusuna verilen cevap bağlamında bireyin kendisiyle kurduğu ilişki ve bu amaçla kendini geliştirmesi kendilik pratiği olarak nitelenmektedir (Işık, 2014). Kısacası kendilik pratikleri, insanın belirli bir oluş tarzına ulaşma kaygısıyla, kendi kendisi üzerinde çalışmasıdır (Foucault, 2014).

Bu pratikler, iktidar ilişkileri ile birlikte çalışarak birbirlerini beslemekte ve neoliberal akılsallık, bir yandan bireyi bir doğru-yanlış oyununa sokarak bu amaca uygun söylemler üretirken, öte yandan bireyi serbest bırakarak kendiliğini inşa etmesine izin vermektedir (Ateşoğlu, 2019). Foucault tarafından yönetsellik olarak tanımlanan bu

süreç içerisinde birey kendini, kendi araçları ile sürekli inşa çabasına girişmekte ve sadece dışsal ve tepkisel bir biçimde yönetilmekle kalmayıp kendi kendini de yönetmekte ve inşa etmektedir (Tekelioğlu, 1999). Kendilik pratikleriyle öznelliğini inşa eden birey, bu pratikleri içerisinde bulunduğu kültür, toplum ve toplumsal grup tarafından kendisine vaaz edilen bir model olarak bulsa da (Foucault, 2007) kendilik teknolojileri aracılığıyla işleyen iktidar, beden dışından değil, içinden gelir (Urhan, 2013). Neoliberal yönetimsellik, ancak kendilik pratikleri vasıtasıyla kendilik girişimde bulunan özneyi muhatap almakta ve böylece bireyi, yaşamının bütün alanlarındaki ilişkileri girişimcilik ile şekillendirerek yaşamını bir nevi fayda-maliyet analizine tabi tutmaya zorlamaktadır (Türken, 2017). Read'ın (2014, s. 242) "tabiyet altına alınışımıza bizzat kendimizin bilfiil katılmamız" olarak tanımladığı bu süreç, bireyin öznelliğini oluşturmak için benimsediği kendilik pratikleri ile mümkün olur. Dolayısıyla kendilik pratikleri, yönetsel aklın bireyin kendi öznelliği vasıtasıyla iktidar ilişkilerinin denetimsel kipine bağlandığı zemini oluşturmakta ve bireyin kendi kendisini yönetebilmesinin araçları haline gelmektedir. Han'ın (2019) da vurguladığı üzere günümüzün öznesi, kendi kendini sömüren bir kendilik girişimcisidir; efendisi, olmaksızın kendini gönüllü olarak sömürme ölçüsünde mutlak köledir. Kısacası birey, kendilik pratikleri sayesinde iktidarı kendi üzerinde uygulamakta, kendi öznelliğini iktidar etkisinin gerçekleşeceği bir bağlama dönüştürmektedir (Petersen ve O'Flynn, 2007). Bu teknikler vasıtasıyla birey kendini toplumsal bir varlık, bir ulusun veya bir toplumun parçası olarak kurar ve bunu da belirli bir mutluluk ve mükemmeliyet seviyesine ulaşmak için kendi ruhu, bedeni, düşüncesi ve davranışı üzerinde değişiklikler yaparak, onları dönüştürerek gerçekleştirir (Foucault, 1994; Foucault, 2014). Bauman'a (2017b) atıfla vurgulanmak istenirse modern çağda kişinin kim olduğu belli bir süreç ve çaba sonucunda belirlenmektedir ve modernite, toplum içindeki konumun dış etkilerle belirlendiği düşüncesinin yerine kişinin kendi kaderini belirlediği özyönetim fikrini koyar. Kendilik pratikleri, bireyi iktidar biçimlerine bağlayan araçlardır ve bu araçlar sayesinde iktidar, bireye hükmeden olumsuz bir anlamdan sıyrılarak öznellikleri üreten, şekillendiren ve kullanıma sokan üretici ve olumlu bir anlam yüklenmiş olur (Peters, 2001).

Beşerî Sermaye Kuramı

Foucault (2015b), *Biyopolitikanın Doğuşu* başlıklı derslerinde biyopolitikanın hegemonik bir iktidar biçimi haline gelmesinin ve yönetsel bir akıl olarak

neoliberalizmi benimsemesinin izlerini 1960'lı yıllara kadar sürer ve bunun da beşerî sermaye kuramıyla yakından ilişkili olduğuna dikkat çeker. Çünkü beşerî sermaye kuramı biyolojik ve bilişsel hususiyetlere sahip bireylerden oluşan bir nüfusun söz konusu özelliklerini iktisadi analize dahil ederek hesaplamaya çalışan ilk kuramdır. Dolayısıyla bu kuramının biyopolitik yönetsellik çerçevesinde nasıl bir söylem olarak öne çıktığını değerlendirmeye girişmeden önce, ana akım iktisadın beşerî sermaye bağlamında eğitimi nasıl ele aldığına değinmek gerekmektedir.

Beşerî sermaye kavramı, insanın bilgi ve becerisindeki artışın üretimde oynadığı rolün değerlendirilmesi ile bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır (Aksoy, Aras, Çankaya, ve Kayahan Karakul, 2011). Her ne kadar Adam Smith (2006), bir ülkedeki bireylerin edinilmiş kapasite ve yeteneklerini sabit sermaye olarak değerlendirmiş ve ücretler arasındaki farklılığa yol açan unsurlardan birinin de o işi öğrenmek için harcanan çaba olduğunu savunmuşsa da bunu ölçmeye girişmemiş ve kuramlaştırmamıştır. Kuramı ilk olarak Schultz (1961) ileri sürmüş ve beşerî sermayenin, Batı toplumlarında gelişen geleneksel sermayeden çok daha hızlı bir oranda geliştiğini; ulusal gelirdeki artış oranının, toprak miktarı, çalışılan süre ve yeniden üretilebilir sermaye stokundan oluşan ulusal kaynaklardaki artış oranından çok daha fazla olmasının beşerî sermaye yatırımlarından kaynaklandığını savunmuştur.

Öte yandan bir bireyin veya ulusun sahip olduğu beşerî sermaye stokunu, beşerî sermayenin kendisine içkin hususlardan dolayı fiziksel sermaye ile aynı şekilde ele almak mümkün değildir. Nitekim Schultz da Beşerî Sermaye Kuramı'nın temelini atan ilk metinlerinde (Schultz, 1961; Schultz, 1960) bu hususa hem ahlaki hem de metodolojik olarak dikkat çekmiştir. Ona göre bireyin kendi varlığına bütünleşmiş bir halde bulunduğundan beşerî sermayenin, fiziksel mallar gibi alınıp satılması veya kurumların mülküymüşçesine değerlendirilmesi mümkün değildir (Schultz, 1960). Dolayısıyla düşünürün, insanı bir sermaye stoku olarak ele almanın getirmiş olduğu ahlaki ikilemin ve bu sermayenin, bireyin kendi var oluşundan ayırt edilemezliğinin getirdiği metodolojik zorlukların farkında olduğu çıkarımında bulunulabilir. Nitekim ilk yıllarında kuram, bireyi bir makine ya da köle gibi ele alma suçlamasıyla yoğun eleştirilere maruz kalmıştır (Becker, 1993; Tan, 2014). Çünkü klasik ve ilk dönem neoklasik iktisatta işgücü faktörü sadece niceliksel olarak ele alınırken Beşerî Sermaye Kuramı bu faktörü ilk defa niteliksel anlamda değerlendirerek (Ünal, 1996) insanın varoluşsal birçok yönünü iktisadi formüllere yerleştirmeye girişmiştir. Beşerî Sermaye Kuramı açısından bireyin daha fazla kazanmasını sağlayacaksa yeni bilgi ve beceriler edinmesinden dışlarını beyazlatmasına

kadar her şey beşerî sermaye yatırımı olarak değerlendirilir (Read, 2012). Kısacası Becker'ın (1993), kendisinin de mensup olduğu Chicago Okulu iktisatçılarının beşerî sermaye olarak tanımladıkları şeyin devrimci bir yaklaşım olduğunu dile getirmesi Beşerî Sermaye Kuramı'nın, sermaye kavramını genişleterek iktisadi düşünce içerisinde yaptığı dönüşümü vurgulaması açısından oldukça önemlidir.

Schultz'a (1961) göre beşerî sermayedeki artış, bireylerin boş zamanlarında kendilerine yatırım yapmalarından ileri gelmekle birlikte o güne kadar ekonomide çözümlenemeyen birçok karmaşa da beşerî sermaye anlayışı ile çözüme kavuşmuştur. Özellikle endüstriyel modernleşme sürecinde elde edilen ve açıklamakta güçlük çekilen hızlı büyüme oranları, beşerî sermayeye yapılan yatırımın fiziksel sermayenin ve bireylerin üretkenliğini artırdığına dair ortaya atılan varsayım bu bağlamda ele alınabilir. Becker da (1962) ülkeler arası ekonomik büyüme ve bireyler arası gelir farklılıklarını uzun bir süre boyunca sahip olunan fiziksel sermaye farklılıkları ile açıklandığını fakat bu büyümede fiziksel kaynaklardan soyut kaynakların daha etkili olduğu yönünde bulguların daha güçlü olduğunu vurgulayarak beşerî sermaye yatırımlarının önemine dikkat çekmiştir. Yine Becker (1993), Asya Kaplanları olarak tabir edilen Tayvan ve Güney Kore gibi Asya ülkelerinin birçok doğal kaynaktan yoksun olmalarına ve Batı tarafından bir ayrımcılığa maruz kalmalarına rağmen yakaladıkları ekonomik büyüme oranlarının, gerçekleştirdikleri beşerî sermaye yatırımları sayesinde olduğunu savunmaktadır.

Bireyde bulunan beşerî sermaye stokuna etki eden unsurlar temel olarak iki kategori altında ele alınabilir. Bunlardan ilki kişinin doğuştan sahip olduğu cinsiyeti, etnik kökeni ve doğal yetenekleri gibi unsurlar olup bu unsurlara sonradan yatırım yapılması mümkün değildir. Kuramın üzerinde durduğu yatırımlar ise bilgi ve beceriler gibi geliştirilebilir veya sonradan edinilebilir özelliklerdir. Kuram, daha çok eğitim ve işteki yetiştirmeler üzerinde durmuş olmakla birlikte şu beş farklı konuda yapılan harcamaları beşerî sermaye yatırımları kapsamında değerlendirmiştir: (1) sağlık olanakları; (2) işteki yetiştirmeler; (3) örgün eğitim; (4) yaygın eğitim; (5) göçler (Becker, 1962; Schultz, 1960; Schultz, 1961; Tan, 2014; Ünal, 1996). Kurama göre rasyonel olduğu varsayılan birey, gelecekteki yaşamı faydasını en yüksek düzeye çıkarmak için bugün ve gelecek arasında bir tercih yapar ve üretkenliğini artıracak olan becerileri kazanmak için bugünkü tüketiminden kısarak beşerî sermaye yatırımında bulunur (Ünal, 1996).

Neoklasik iktisat paradigması dahilinde şekillenen beşerî sermaye kuramı, yöntemsel bireycilik üzerinde yükseldiğinden (Tan, 2014) bireyin tercihlerinde tamamen rasyonel davrandığını varsayar. Bu da beşerî sermaye yatırımlarını yapan asıl failin birey olduğu varsayımının dayanağını oluşturmaktadır (Blaug, 1992). Yani eğitim yatırımı kararını asıl verecek olan birey, kararlarını yaşam boyu faydasını artıracak şekilde vermektedir. Ayrıca, yetiştirme ve eğitim yoluyla yapılan beşerî sermaye yatırımlarının, bireyin verimliliğini artırdığını, dolayısıyla verimliliği artan bireyin yaşam boyu daha fazla gelir elde ettiği varsayımında bulunur. Woodhall (1995) eğitimin işgücünün beceri ve kapasitesini artırmakla birlikte çalışana motivasyon gibi uygun karakteristik özellikler kazandırmasından dolayı işverenlerin yüksek eğitim almış kişilere daha çok ödeme yapma eğiliminde olduklarını savunmuştur. Blaug'a (1972) göre bu düşünce, çalışanlar arasındaki ücret farklılıklarının açıklanmasında eğitim sürelerinin kullanılıyor olmasından ileri gelmektedir. Schultz'un da (1975) daha çok eğitim almış çalışanların teknolojik değişmelere daha kolay ayak uydurarak verimliliklerini daha az eğitim almış olanlara kıyasla daha çok artırdıklarını savunması, alınan eğitimin verimliliği artırdığına ilişkin düşünceleri güçlendirmektedir.

Kuramın bir diğer varsayımı ise beşerî sermaye yatırımlarının tam rekabet koşulları altında gerçekleştirildiğidir. Bu varsayıma göre bireylerin işgücü piyasalarına ilişkin bilgileri tamdır ve ücret farklılaşmalarından hemen haberdar olurlar; piyasadaki hareketlilik tam olduğu için işgücü, ücretin yüksek olduğu işe akar (Ünal, 1996). Daha fazla eğitimin bireyin verimliliğini artırması dolayısıyla ideal piyasa koşullarında birey daha fazla gelir elde eder böylece bireyler, eğitimin kişisel maliyeti kişisel getirisine eşitleninceye kadar eğitim yatırımlarını gerçekleştirmeye devam ederler; birey açısından denge noktasından daha az veya daha fazla eğitim almak, gelir kaybı anlamına gelmektedir (Marginson, 1989). Özetlemek gerekirse bireyler, kazançlarının net bugünkü değerini hangi işte azamileştireceklerini bilirler ve o işin gerektirdiği nitelikleri kazanmak için katlanmaları gereken eğitim veya yetiştirme etkinliğinin maliyeti ile o işin sağlayacağı getiriye karşılaştırarak kendi beşerî sermayelerine nasıl yatırım yapacakları konusunda kararlar verirler.

Her ne kadar Beşerî Sermaye Kuramı beş farklı alanda gerçekleştirilen etkinlikleri beşerî sermaye yatırımı olarak değerlendirirse de, bu etkinlikler arasında eğitim, önem açısından ön plana çıkmaktadır. Kurama göre düşük ücret, ulusal gelirin düşük olması ve gelir dağılımının adaletsiz olması gibi olumsuz durumlar, eğitim düzeyinin düşük olmasından kaynaklanmakla birlikte ekonomide beşerî sermaye birikiminin artması

ulusal gelirden artış sağlamaktadır (Ünal, 1996). Bu noktada eğitim, hem birey hem de ulus açısından önemli bir yatırım olma niteliği taşımaktadır. Eğitim, birey için yaşam boyu daha fazla gelir sağlamakla birlikte ulus için ise daha fazla ekonomik büyüme vaatmektedir. Dolayısıyla eğitim ile ilgili hem maliyet, hem de getiri hesaplamalarının bireysel ve ulusal düzeyde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu noktada eğitim maliyetlerinin içerdiği unsurları ele almak gerekmektedir. Bireyler, kendi eğitimleri için harcamada bulduklarında beşerî sermaye yatırımı yapmış olmakla birlikte bir tüketim de gerçekleştirmiş olurlar. Fakat beşerî sermaye yatırımları söz konusu olduğunda yapılan harcamanın tüketim veya yatırım olarak sınıflandırılması fiziksel sermayede olduğu gibi kolay değildir. Ayrıca fiziksel yatırımlardan farklı olarak eğitim yatırımları, hem gerçekleştirilmesinin hem de kazanç elde edilmesinin çok uzun zamana yayılıyor olması, geri alınamaz olması ve istenildiğinde satılamamasından dolayı yüksek risk içermektedir (Yeşilbağ, 2008). Schultz (1961), kimi eğitim harcamalarının bireyin işgücü niteliklerini geliştirmeden sadece kişisel arzularını tatmin etmesinden dolayı tüketim; kimi harcamaların ise bireyin işgücü niteliklerini geliştirmesinden dolayı yatırım harcaması olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle eğitim, kişinin ev işlerini yürütmesine, çocuklarının bakımı ve eğitimine, boş zaman etkinliklerinde nitelik artışı sağlamasına ve kişisel birikimini daha etkili yönetmesine yaptığı katkı dolayısıyla tüketim harcaması olarak ele alınırken, daha fazla gelir elde etmesini sağlaması dolayısıyla yatırım harcaması olarak değerlendirilir (McMahon, 1995). Bu noktada eğer eğitim bir yatırım etkinliği olarak değerlendirilecekse, eğitim harcamalarına ilişkin maliyetlerin ve muhtemel kazançların hesaplanarak karşılaştırmaların yapılabilmesi eğitim kararlarının alınmasında önemli bir unsur haline gelmektedir. Çünkü Becker'a (1993) göre eğitim harcamalarının tek ve en önemli belirleyicisi, yapılan yatırımın getiri oranıdır.

Blaug (1966), Adam Smith'den bu yana iktisatçıların sorduğu temel bir sorunun eğitim harcamaları için de sorulması gerektiğini belirtmiştir: herhangi bir eğitim yatırımı, alternatif diğer yatırımlar ile karşılaştırıldığında karlı mıdır? Nitekim Levin de (1995), bir eğitim yatırımının gerçekleştirilebilmesi için fayda-maliyet oranının, hem eğitimsel hem de eğitimsel olmayan diğer bütün yatırım alternatiflerinden yüksek olması koşulunun sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Buna karar verilmesi için ise bireyin yapacağı eğitim yatırımına ilişkin doğrudan ve dolaylı maliyetin hesaplanması ve getirisi ile karşılaştırılması gerekmektedir. Karakütük (2012), eğitimin bireysel gerçek maliyetinin bireysel doğrudan maliyet ve bireysel dolaylı maliyet toplamından bireye devlet veya

gönüllü kuruluşlarca sağlanan yardımların çıkarılmasıyla hesaplandığını belirtmiştir. Eğitimin bireysel doğrudan maliyeti, eğitim süresince bireyce yapılan harcamaları kapsamaktadır. Aynı zamanda bireyin zamanının iktisadi değeri, eğitim aldıkça artmaktadır: daha yüksek eğitim almış birinin eğitim için harcayacağı zamandan dolayı katlanacağı vazgeçme maliyeti, daha düşük eğitim almış birininkine göre de daha yüksek olacaktır (Schultz, 1992). Dolayısıyla bir bireyin vazgeçme maliyeti, okula devam etmeyip işgücüne katılan ve bireyin kendisiyle aynı cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin elde ettikleri gelir ile ölçülmektedir (Levin, 1995). Burada dikkat edilmesi gereken husus, vazgeçme maliyetinin hesaplanmasında hesaplama yapılan çağ nüfusun çalışma çağında olup olmadığıdır. Çünkü anaokulu ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin çalışmaları söz konusu olmadığı için herhangi bir vazgeçme maliyeti de meydana gelmemektedir. Sadece bir istisna olarak, kültürel ve bölgesel nedenlerden ötürü bu yaş grubundaki çocuklar tarımsal üretime katılabildikleri için, bu bölgelerdeki maliyetin hesaplanmasında iki veya üç yıl olacak şekilde bir vazgeçme maliyeti göz önünde bulundurulur (Psascharopoulos ve Patrinos, 2007).

Eğitim yarı kamusal bir mal olarak ele alındığından (Ünal, 1996), bireysel maliyet kadar toplumsal maliyetin de hesaplanması gerekmektedir. Bireylerin aldıkları eğitimin bir kısmı veya tümü, devlet tarafından elde edilen vergi gelirleri ile finanse edildiğinden, eğitimin toplumsal maliyetinin hesaplanmasında kamu harcamaları da önem arz etmektedir. Kamusal maliyet, aynı zamanda eğitimin toplam maliyetini de verdiği için doğrudan, dolaylı ve yatırım maliyetleri toplanarak elde edilebileceği gibi bireysel ve kamusal maliyetin hesaplanmasıyla da bulunabilir (Karakütük, 2012). Kamusal maliyet hesaplanırken, eğitim binalarının yapım, kira ve işletme maliyetleri ile çalışanların maaşları da hesaplama dahil edilir (Psascharopoulos ve Patrinos, 2007).

Eğitim yatırımlarından elde edilen fayda ise maliyette olduğu gibi hem bireysel hem de ulusal düzeyde hesaplanmaktadır. Herhangi bir eğitim yatırımında bulunan bireyler, istihdam edilebilirliklerini ve yaşamboyu elde edecekleri geliri artırarak eğitim yatırımlarından bir fayda elde ederler (Woodhall, 1995). Meda'nın da (2012) vurguladığı üzere neoklasik iktisat için aslolan, üretimin artırılması yoluyla iktisadi büyümenin sağlanmasıdır. Emek gücünün sahip olduğu niteliklere etki eden bir süreç olan eğitim yatırımlarının iktisadi büyümeye yaptığı katkının hesaplanması, izlenecek politikalarda yol gösterici olmasından dolayı Beşerî Sermaye Kuramı açısından temel bir öneme sahiptir. Eğitimin iktisadi büyümeye olan katkısının, genel olarak mevcut işgücü verimliliğini artırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Hicks, 1995). Çünkü

bireyleri, aldıkları nitelikli ve yeterli düzeyde eğitim sonucunda elde ettikleri bilgi ve becerileri üretime dönüştürürler (Kurul, 2012). Buna ek olarak eğitim ile elde edilen beceriler, bireylerin yeni bilgileri anlamasını ve bilgi üretmesini sağlayarak bilimsel bilgi birikime katkıda bulunmalarına ve bu birikimden yararlanarak yeni teknolojilerin geliştirilmesine yol açmak suretiyle de ekonomik büyümeye katkıda bulunmaktadır (Stevens ve Weale, 2004; Saxton, 2000).

Schultz (1960), eğitim etkinliklerini sermaye olarak ele almanın yol açabileceği zorluklara değinirken eğitimin, sadece parasal bir getiri sağlamadığını da ifade etmiştir. Eğitimin bu türden parasal olmayan getirileri, Beşerî Sermaye Kuramı alanyazınında bireysel olarak elde edilen fakat eğitimin bireysel getirileri belirlenirken hesaba katılmayan bu yararlar piyasa dışı bireysel faydalar olarak tanımlanırken, parasal olmayan toplumsal getiriler ise eğitimin dışsallıkları olarak tanımlanmaktadır ve eğitimin parasal olmayan piyasa dışı yararları, eğitimin bir tüketim malı olma özelliğinden ileri gelmektedir (Wolfe, 1995). Bireyler, eğitim yatırımlarında bulunurken eğitimin parasal olmayan faydalarını da göz önünde bulundurlar (McMahon, 2004). Bireyin eğitim seviyesiyle ilişkili olarak kendisinin ve ailesinin sağlığına dikkat etmesi, çocuklarının eğitimi, tüketici davranışları, boş zaman alışkanlıkları, iş arama becerilerinin gelişmesi, eş seçimi, çocuk sayısı, kişisel birikimlerin yönetilmesi gibi birçok unsur eğitimin parasal olmayan bireysel faydaları arasında değerlendirilmektedir (Wolfe, 1995; Wolfe ve Haveman, 2002).

Eğitimin dışsallık olarak adlandırılan parasal olmayan toplumsal getirileri ise eğitim politikalarının belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak bir unsurdur. Örneğin yükseköğretimin getiri oranları dışsallıklar göz önünde bulundurulmadan hesaplandığında bireysel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğu görülmektedir (Psacharopoulos, 1981). Öte yandan Psacharopoulos ve Patrinos (2004) ise eğitimin parasal getirisine dışsallıklar da eklenebilseydi, toplumsal getirisinin daha da artacağını, hatta bireysel getirisini geride bırakacağını savunmuşlardır. Çünkü parasal olmayan bireysel getirilerin bir kısmının, aynı zamanda toplumsal getirileri olduğu ifade edilebilir. Kendi sağlığına dikkat eden biri hasta olarak tedavi edici sağlık hizmetlerine daha az başvurarak toplumsal bir faydanın oluşmasına katkıda bulunabilir. Benzer bir şekilde çocuklarının eğitime katkı yoluyla bir sonraki kuşağın beşerî sermaye yatırımlarında daha etkili davranmalarını sağlayarak da toplumsal bir getirin oluşmasına katılabilir. Öte yandan dışsallıkların gerçekleşmesinin, parasal getirilerin gerçekleşmesinden de uzun bir zaman almasından ve kimi dışsallıkların ölçülemezliğinden dolayı söz konusu

getirilerin hesaplanabilmesinde zorluklarla karşılaşmaktadır (McMahon, 2000). Suç oranlarının azalması, toplumsal uyumun sağlanması, ar-ge faaliyetlerin artması dolayısıyla yaşanan teknolojik gelişmeler, yardım harcamalarında artış, nüfus artış hızındaki azalma, kamusal sağlık harcamalarındaki azalma, demokratikleşme, insan hakları noktasındaki gelişmeler, çevre duyarlılığının artması sonucu su ve hava kirliliğinde azalma, ailelerin küçülmesi dolayısıyla yoksulluğun azalması gibi birçok gelişme ise eğitimin dışlıkları arasında değerlendirilmektedir (McMahon, 2004; Wolfe ve Haveman, 2002).

Biyopolitik Bir Hakikat Olarak Beşerî Sermaye

Toplum içindeki şirket biçimlerini çeşitlendirmek neoliberal politikanın temel meselesidir; yapılmak istenen şirket biçimlerinin sayısını artırmak, gittikçe genelleştirmek ve yaymak suretiyle sadece ulusal veya uluslararası büyük şirketlerden, ya da devlet tipi büyük şirketlerden ibaret kalmasını engellemektir (Foucault, 2015b). Çünkü toplumsal tabi kılmanın neoliberalizmdeki paradigmatik formu, “beşerî sermaye” ve “kendi kendinin girişimcisi” olan “bireyleşmiş öznedir” (Lazzarato, 2015). Bu sayede toplum bütün insan ilişkilerini çevreleyen bir rekabet ve yatırım mantığını benimsemiştir (Read, 2012). Lazzarato’nun (2014, s. 85) ifadeleriyle “öz-girişimci statüsü için hazırlanmış bir reklam broşüründe ‘nihayet kendi patronu’ diye bir ifade okuyabilirsiniz.” Söz konusu bağımsızlık bir parça ironiyle Freudcu süper egonun ekonomi tarafından sömürgeleştirilmesi olarak yorumlanabilir, çünkü ‘ideal-ben’ artık sadece ahlakın ve toplumsal değerlerin muhafız otoritesi ve teminatı olmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda ve özellikle bireyin verimliliğinin muhafızı ve teminatı olmuştur”. “Girişimcilik artık özel olarak tercih edilen bir meslek dalı değildir. Farklı kültürel, dini, ideolojik, siyasi vb. kodlar içinde benimsenen, evrensel bir yaşam biçimi haline gelmiştir” (Tezcek, 2013, s. 107). Brown’ın (2017, s. 41) ifadeleriyle ele alınacak olursa “neoliberal homo economicus, bir mübadele veya çıkar figürü değildir, kendi rekabet konumunu güçlendirmeye değerinin bilinmesini sağlamaya çalışan insan sermayesi biçiminde şekillenmektedir”. Bundan dolayıdır ki kendilik girişiminin öne çıkan özelliklerinden biri, aktif bir şekilde bireyin öz-düzenlemesine dayanıyor olmasıdır; girişim yoluyla yönetim, başkaları ile ilişkisi rekabet üzerinde temellenirken kendisiyle ilişkisi beşerî sermaye ile şekillenen öznenin kendi yaşamını bir girişimci olarak kurmasını gerekli kılar (McNay, 2009). Weidner’ın (2009, s. 406) da ortaya koyduğu gibi “neoliberalizmin

özneliği şekillendirmek için başvurduğu en önemli yol her bir bireyin, kendi bireysel değerini artırmanın yollarını araması gereken bir beşerî sermaye taşıyıcısı olduğunu iddia etmesidir”.

Neoliberal rasyonalite bireyi, beşerî sermaye şeklinde yeniden inşa ederken çıkarları peşinde koşan daha önceki homo economicus yorumunun yerini hem şirket üyesi hem de kendi başına bir şirket olan, her iki durumda da firmalara özgü yönetim pratikleriyle yönetilmeye uygun düşen bir özne biçimi almaktadır (Brown, 2017). Her bir özneliğin, bir şirketmişçesine kurulması ve girişimde bulunması için ise beşerî sermaye anlayışı stratejik bir önem kazanmaktadır. Bundan böyle ekonomik insan kendi işinin, kendi girişiminin bir işlevi olarak var olmayı tercih etmek durumundadır (Marazzi, 2014). Çünkü neoliberalizmde hayal gücü en büyük ekonomik güç haline gelmiştir: biraz para, hayal gücü ve girişimcilik ruhuyla insanın gerçekleştiremeyeceği hiçbir fantezinin olamayacağını varsayar (Rossi, 2018). Bu anlayışın önemi ise iki farklı olguyu kapsamından ileri gelir: Bir yandan ekonomik analizin o ana kadar ayak basılmamış bir alana açılması, diğer yandan da buradan hareketle o zamana kadar ekonominin dışında kalan bir alanın, salt ekonomik kavramlarla yeniden yorumlanabilir hale gelmesi (Foucault, 2015b).

Harvey’in (2015) de vurguladığı gibi neoliberalizm, hegemonik bir söylem tarzı haline gelerek pek çoğumuzun dünyayı yorumlama, yaşama ve anlama şekliyle bütünleşmiştir. Beşerî sermaye de sadece neoklasik iktisadın herhangi bir kuramından ibaret değildir. Kavrayış tarzlarını, öznelikleri ve hakikatleri üreten bir söylemdir aynı zamanda. Beşerî Sermaye Kuramı, insan ilişkilerini belli bir akılsallık ışığında ele alarak politikalar geliştirmeye yarayan oldukça kapsamlı bir yaklaşımdır (Tan, 2014). Read’in (2012) de dikkat çektiği üzere bu noktada rekabet ilişkisi, diğer bütün toplumsal ilişkilerin yerine geçer ve bu da beşerî sermaye anlayışında somutlaşarak, bireylerin rekabet mantığıyla yönetilmesini sağlar. Beşerî sermaye kuramları, bireysel özgürlük ve kendini gerçekleştirmenin, kişinin kendisiyle ekonomik düzeyde ilişkilene ve hayatını bütünüyle girişimci olarak yönetme kapasitesine dayandığını iddia etmektedir çünkü bu kuramlara göre hayatın devam ettirilmesine yönelik alınan her türlü karar, bir yatırım yapma meselesi olarak değerlendirilir (Rossi, 2018). Birey, hem rakipleri ile sürekli bir rekabet halinde olmalı, hem de sürekli olarak kendini aşmalıdır. Schultz’un da (1992) vurguladığı gibi diğer bütün sermaye biçimleri gibi beşerî sermaye de eskimeye ve işlevsizleşmeye meyillidir. İstenilen düzeyde gelir akışının sürdürülmesi gerekiyorsa bu sermaye de zamanla yenilenmelidir. Bireyler artık zeka, kültür veya herhangi bir beceri

gibi sabit nitelikler ile tanımlanmaz; bireyler kendilerini öngörölmüş bir zaman diliminde değiştirilebilir ve düzenlenebilir becerilerden oluşan ve sürekli değişiklik gösteren bir “portfolyo” olarak ele almalıdırlar (Gee, 2005). Bundan dolayıdır ki neoliberal birey, çevresel değişikliklere sistematik bir biçimde cevap verebilme ve uyum sağlayabilme kapasitesine sahip olmasından dolayı son derece yönetilebilir bir insandır (Foucault, 2015b). Eğitimden sosyal yaşama, deneyimden tüketim kalıplarına, oturduğu semtten çocuğunun gittiği okula kadar tüm yaşam alanında, herkes, kişisel sermayesini yaratacak, geliştirecek ve değer katacak yaşam stratejileri bulmak, eylem tarzları oluşturmak ve geliştirmek zorundadır (Ören, 2015). Nüfusun çoğu için ekonomik bir özne olmak, düşen ücretleri ve gelirleri, kırılganlığı, işsizliği ve yoksulluğu tıpkı bir şirket bilançosunu yönetir gibi yönetmek zorunda olmak anlamına gelmektedir (Lazzarato, 2015).

Beşerî sermayeyi Foucault (2015b), insanların yaşamak ve çalışabilmek için sahip oldukları yatkınlık, yetenek ve beceri stoku olarak tanımlar. Bireyin öznelliğine ilişkin bu stok, nüfusun niceliğinden ziyade sahip olduğu nitelikler ile ilgilenir. Bir diğer ifadeyle uygun niteliklere sahip daha az sayıdaki nüfus, uygun olmayan nitelikteki daha fazla sayıdaki bir nüfustan ekonomik olarak daha değerlidir. Çünkü insan, üretim için işe koşulan diğer kaynaklardan farklı bir kaynaktır. Beşerî sermaye anlayışı ile insanda potansiyel olarak sonsuza kadar yenilenebilecek bir değer kaynağı keşfedilmiş olur ve bu da kıt ve çatışma yaratan kaynakların işlenmesine mahkûm bir ekonomi fikrini yalanlar (Paltrinieri, 2016). Bu kaynağa elbette devletler ve şirketler yatırım yaparak yenileyebilir ve çoğaltabilirler ki zaten yönetimselliğın düzenleyici bir iktidar tipi olması, öznelüklerin inşa edildiği ve bireysel eylemliliklerin vücut bulduğu eğitim, sağlık gibi çevre ve söylemler üzerinde eylemde bulunmasından ileri gelir. Öte yandan bireyde var olan sermayeyi asıl çoğaltacak ve onu işler hale getirerek bir yatırım haline dönüştürecek fail yine bireyin kendisidir. Dolayısıyla neoliberalizmde her birey bir kapitalisttir ve asıl girişimi ise bireyin kendisidir. Bireyin varoluşu, tıpkı bir firmanınki gibi, kendi tercihlerine bağlıdır ve bireyin tüketim veya boş zaman alışkanlıkları bile bir insan sermayesi yatırımdır (Bröckling, 2011).

Bireylerin eğitim ve yetiştirmeye ilgili aldıkları kararlar ve yaptıkları tercihler, sahip oldukları beşerî sermayelerinin oluşmasında büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü aynı anda hem bireysel insan sermayesini, hem de nüfusun niteliğın artırmak için tek yol eğitimidir ve eğitim, fırsat maliyetlerinin yeteneğe ve dolayısıyla, insan zamanının ekonomik bir değere dönüştüğü alandır (Paltrinieri, 2016). Bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve sağlık durumu ile birlikte dış görünümü, toplumsal itibarı, çalışma etiği ve

kişisel alışkanlıkları yatırım yapılacak, sürdürülecek ve genişletilecek birer unsur olarak beşerî sermaye kapsamında değerlendirilmektedir (Bröckling, 2011). Böylece bir söylem olarak beşerî sermaye, bireyin varoluşuna ilişkin bütün unsurların sermaye olarak ele alınmasını, şirket-birey girişiminde üretime koşulmasını (öznelğin üretimi) ve diğer bireyler ile rekabet halinde olmasını salık verir. Dolayısıyla bir öznelğe ilişkin yatırım ve girişimlerin doğduğu andan itibaren başlaması gerekmektedir. Beşerî sermayenin öncü kuramcılarında Schultz da (1961), bir ailenin sahip olduğu çocukların çok özel bir yatırım nesnesi olduğunun altını çizmiştir. Bireye yatırım, doğumundan itibaren ailede başlar, ailenin yönlendirmesi ile okulda devam eder ve sonrasında ise bireyin kendisi bu yatırımları sürdürmek durumundadır. “Ebeveynler, insan kaynakları yönetimi mantığını çocuklarının eğitime uygulayarak, onlara değerlendirilmesi gereken bir sermaye gibi yatırım yaparlar” (Gaulejac, 2013, s. 158). Neoliberal toplumda bir çocuk yetiştirmenin, bebeğin ilk nefesinden itibaren başladığını May (2012, s. 100), şu şekilde dile getirmektedir:

Neoliberal toplumda çocuk yetiştirme meselesi, çocukların kaynaklarını faydalı hale getirmek ve onlara, en çok kazanç getirecek biçimde kendilerine yatırım yapmalarını sağlayacak şekilde yatırım yapma meselesidir. [...] Bebek sahneye adımını atar atmaz, özellikle zamana ve eğitime ilişkin yatırımların yapılması gerekiyor. Bundan böyle sorulması gereken zamana ve eğitime nasıl yatırım yapılması gerektiğine ilişkindir. O halde, bir annenin çocuğu ile ilişkisi girişimci bir ilişkidir. Bedenini ve vaktini bir uzmanlık makinesi üretmek adına yatırım haline dönüştürmüştür; karşılaştığı soru da, bunun en etkili şekilde nasıl yapılabileceğidir. Kaç saat ev ödevi, kaç saat piyano dersi, kaç saat atletik aktivite? Annenin kendisi de çocuğu da ekonomik varlıklardır: Annenin zamanı ve parası sermayesidir; çocuğu da yatırımdır.

Diğer bir deyişle beşerî sermaye anlayışı, doğrudan beden üzerinde müdahalelerde bulunmak suretiyle öznelğin dışsal olarak üretimine girişmektense, neoliberal yönetsel akla uygun olarak öznelği, aileler ve eğitim kurumları aracılığıyla şekillendirilen bireyin kendi kavrayışını yöneterek üretir. Çünkü çalışma kapasitesi, yetenek, beceri, tüm bunları bir şey üreten kişinin kendisinden ayrı tutulamayacağından beşerî sermaye diğer sermayelere benzemez; işçinin becerisi bir makine olarak ele alınabilir fakat bu makine işçinin kendisinden ayrı düşünülemez (Foucault, 2015b). Dolayısıyla beşerî sermaye yatırımı yapmak demek, aynı zamanda kişinin kendi öznelğini inşa etmesi, kendilik girişiminde bulunması demektir aynı zamanda.

Foucault'nun (2015b) da vurguladığı gibi neoliberalizm, bütün yaşamı iktisadi analizin alanına dahil eder ve beşerî sermaye anlayışı da piyasanın rekabet normunu

içselleştirmiş öznelerin imal edilebilmesi için biyolojik olanın ekonomikleştirilmesinin önünü açar. Çünkü rekabet, doğa halinde var olan verili bir durum değildir; yönetimsellik rekabeti icat ettiği, rekabete müdahale ettiği ölçüde rekabetten söz edilebilir (Özmkas, 2018). Dolayısıyla beşerî sermaye, hem devletin birey ile kurduğu ilişki, hem de bireyin kendisi ile kurduğu ilişkiyi de şekillendiren bir söylem olarak ortaya çıkar ve rekabetin bir norm olarak, bir varoluş biçimi olarak benimsenmesini sağlayacak söylemsel tertibatları sunar. Bunun için de devlet, girişimcilik için gerekli olan örgütsel ve öznel koşulları oluşturmak için elinden geleni yapmalıdır (Rose, 1999a). “Ücret deflasyonu yoluyla ücretleri bloke ederek ve kamu harcamalarını sert biçimde azaltarak, çağdaş neoliberal politikalar, bir insan sermayesi ya da az çok borçlandırılmış ve az çok yoksul ama her halükarda her daim istikrarsızlık içinde bulunan kendinin müteşebbisini yaratır” (Lazzarato, 2014, s. 84). Devlet açısından birey, diğer bir ifadeyle uyruklaştırılmış beşerî sermaye stoku, devlete içkin diğer tüm şartlar eşit olduğunda, uluslararası alanda rekabet avantajı sağlar. Çünkü Pierce’ın (2013) da vurguladığı gibi bu anlayışa göre beşerî sermaye yatırımları, nüfusa katma değer katar. Bireyin eğitimle kendisine kattığı katma değer ise kendisini rekabet etme potansiyelinin artırmasından kaynaklanır. Neoliberal devletin, eğitim bağlamında birey ile kurduğu ilişkide ise basitçe eğitim hizmetlerinin kamu veya özel sektör tarafından sağlanıp sağlanmadığının herhangi bir önemi yoktur artık. Daha önce de vurgulandığı üzere devlet, piyasa normlarının toplumun bütününe yayarak beşerî sermaye stokunu artırabilir. Bir diğer deyişle diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da devlet, rekabet normunun içselleştirilmesi için gerekli hukuki ve çevresel müdahaleleri yapar ve Pierce’ın (2013) vurguladığı gibi beşerî sermaye anlayışı sadece neoliberal homo economicusun hayatta kalıp diğer bütün toplumsal varoluş biçimlerinin ortadan kalkacağı toplumsal ve kurumsal zemini gerekli kılar. Burada önemli olan eğitimin hangi sektörce sağlandığı değil, sağlanan eğitimin neoliberal piyasa ve rekabet normuna uygun öznelliklerin inşa edilmesine katkıda bulunup bulunmayacağıdır. Devlet, kupon veya charter sistemleri gibi radikal serbest piyasa araçları ile müdahalelerde bulunur ve toplumsal hayatı rekabet çerçevesinde düzenleyerek nüfusun sahip olduğu niteliklerin en ekonomik şekilde kullanılmasını sağlayabilir (Pierce, 2013).

Beşerî sermaye anlayışı açısından yaşam, her bir özneyi kendi çıkarını gözeterek bir fail olarak kuran, pedagoji ve piyasa stratejileri aracılığıyla yönetilen bir stok olarak ele alınmaktadır; bu anlayış, sürekli genişleyen ekonomik bir çerçeve içerisinde yaşamların değerlendirilmesinin yapılması etrafında kurulmuştur (Pierce, 2013). Bu yüzden

kendinin girişimcisi olmak için dar anlamda herkesin kendi küçük girişimini kurması zorunlu değildir, sanki durum buymuş gibi davranması, bunun mantığını, davranışlarını, dünyayla, kendiyile ve başkalarıyla ilişkilene biçimini benimsemesi kafidir (Lazzarato, 2014). Dolayısıyla her bir bireyin ekonomik değeri, sahip olduğu beşerî sermayesi dolayısıyla bir diğerinden farklıdır. Her bir şirket-birey kalıtsal olarak sahip olduğu beşerî sermaye kaynağını maksimum verimlilikle kullanmalı ve buna ek olarak yeni bilgi ve beceriler ile kendini donatarak beşerî sermayesini artırmalı, rekabet yarışında kendi avantajını kendisi yaratmalıdır. Piyasa normlarını benimseyemeyen ve rekabet edemeyen bireyler, biyolojik olarak olmasa da toplumsal olarak normal kabul edilen sınırlar içinde bir hayat yaşayabilme şansını kaybederler. Çünkü beşerî sermaye kuramı herhangi bir toplumsal grubun ekonomik ve toplumsal başarısı veya başarısızlığını, o grup üyelerinin var olan toplumsal normlara uyum sağlayarak diğer bireylerle eşit koşullarda rekabet edebilirliğinin bir göstergesinden hareketle değerlendirir (Satzewich ve Wotherspoon, 2000). Bu da dolayısıyla beşerî sermaye kuramının, zımnen de olsa sosyal Darwinist bir perspektifi benimsediğinin göstergesidir. Pierce'nin (2013) da vurguladığı gibi öjenist genetikçilerin DNA'ları manipüle ederek 'değerli' ve 'değersiz' olarak sınıflandırması ile beşerî sermaye stratejilerinin faydasız olarak düşünülen beşerî sermayeleri iskartaya çıkararak eğitilen nüfustan en fazla değeri elde etmesi arasında pek bir fark bulunmamaktadır.

Beşerî sermaye kuramının bu selektif niteliği, ister istemez neoliberal piyasanın iktisadi faili olan homo economicusa içkin birey anlayışını yansıtır. Çünkü neoliberalizm, çıkarını en iyi şekilde kollamayan, hesapçı ve aktif olmayan bir öznenin tahayyül edilemediği bir akılsallıktır (Dardot ve Laval, 2012). Bu birey anlayışı, beşerî sermaye kuramının üzerinde yükselmiş olduğu varsayımlarda da açıkça görülmektedir. Kuramın iki temel varsayımından biri metodolojik bireycilik iken diğeryse rasyonel seçim teorisidir (Tan, 2014). Metodolojik bireycilik, bütün toplumsal olguların temelinde bireysel davranışların yattığını varsayar ve beşerî sermaye ise ekonomik öznelerin kendi çıkarları doğrultusunda eylemde bulunmaları sonucunda oluşur (Blaug, 1992). Böylece her bireyin kendi beşerî sermayesini oluşturmasının sorumluluğu ne ailesine ne de devlete yüklenebilir; her birey muhtemel riskleri de hesaba katarak faydasını ve maliyetini belirlemek ve kendi girişimini yapmak zorundadır. Elbette bu sorumluluk, bireyin beşerî sermaye yatırımlarını yaparken tercihlerinde rasyonel davranmasını da gerekli kılar. Bireyin yaptığı bütün tercihler, hepsi farklı derecelerde cazibesi olan iki veya daha fazla seçenek arasından birini, yine kendi faydasını gözeterik seçmesi anlamına gelmektedir

(Bröckling, 2011). “Dolayısıyla artık karşımızda sermaye mantığı çerçevesinde bizzat kendi kendini özneleştirilen, tahakküm altına alan ve bu inşa sürecinde piyasa mantığının özne üzerinde yarattığı yıkıcı etkilerin sonuçlarına da kendisi katlanan sorumlu bir özne-birey bulunmaktadır” (Tezcek, 2013, s. 107). Söz konusu bireyselleşme bireylere, toplumsal statülerini ve kazanç ihtimallerini iyileştirmek amacıyla bütün yaşam tercihlerini bir yatırım olarak hesaplamalarını öğütlemektedir (Atasay, 2014). Kısacası neoliberal strateji, mümkün olan en fazla sayıda piyasa durumunu yaratmaktan ibarettir; böylelikle bireyler piyasanın durumunu gerçeklik olarak kabul ederler ve eğer oyunda kaybetmek istemiyorlarsa, kendi beşerî sermayelerini, birikimin yaşamın genel yasası olarak gözüktüğü bir evrende değerlendirerek bireysel çıkara dayalı bir hesap işlemini gerçekleştirirler (Dardot ve Laval, 2012).

Rasyonel seçim ve metodolojik bireycilik varsayımlarıyla birlikte ele alındığında beşerî sermaye anlayışı özneye, kendisini bir girişim, bir şirket birimi olarak kurmaktan başka bir seçenek bırakmaz. Neoliberal özne bir şirket olarak değerlendirildiğinde ise işçinin çalışma dolayısıyla aldığı maaşı, onun basitçe emek gücünü sermayedara belirli bir zaman diliminde sunması sonucu elde ettiği gelir değildir. Neoliberal şirket-birey için çalışma karşılığında aldığı ücret, hiçbir zaman için işgücünün kullanım bedelini temsil etmez; daha ziyade, belirli bir sermaye biçiminden elde edilen geliri simgeler (Lemke, 2016a). Beşerî sermayeye göre maaş, işgücünün kullandığı zaman karşılığı ödenen bir ücret değil, sermayenin bir geliridir; sermaye ise bir kişinin belli bir maaşı kazanmasını sağlayan fiziksel ve psikolojik faktörlerin tümüdür (Foucault, 2015b). Kısacası bu kavramsallaştırmada işçiler bir girişimciye bağlı çalışanlar değildir; yatırım yapacakları yeri bağımsızca seçen otonom girişimcilere dönüşmüşlerdir ve artı değer üretimini hedeflemişlerdir: işçiler artık kendilerinin girişimcileridir (Gordon, 1991). İşçinin bu kendi kendisinin girişimcisine dönüşmesi dolayısıyla sabit sermaye ile değişen sermaye işlevleri emek gücünün bedeninde birleşir (Marazzi, 2013). Nitekim Johnson da (1960) ana akım iktisat alanyazını için de işçinin üretilmiş bir üretim aracı olması ve sahip olduğu bilgi ve beceriler dolayısıyla bir tür sermayedar olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Herkesin birbiri ile rekabet halinde olduğu neoliberal toplumda bireyin eğitsel çabalar ile kendine yatırım yaparak kendilik girişiminde bulunması gerekliliğini Dardot ve Laval (2012, s. 282) şöyle ifade etmiştir:

Obez insan, suça eğilimli kişi ya da kötü öğrenci kendi kaderinden sorumludur. Hastalık, işsizlik, yoksulluk, okul başarısızlığı ve dışlanma, doğru hesaplayamamanın sonucu olarak görülür. Sağlık, eğitim, istihdam, yaşlılık

sorunları, herkesin tüm yaşamı boyunca biriktireceği ve yöneteceği sermayelerin muhasebeci bir bakış açısıyla gelip birleşir. Yaşamın güçlükleri, mutsuzluk, hastalık ve yoksulluk, bu idarenin, riskler karşısında öngörü, ihtiyat, güvence eksikliğinden kaynaklanan yenilgileridir. Herkesin kendini, verimli kılması gereken bir insan sermayesinin sahibi olarak kabul etmesi için gereken pedagoji çalışması buradan kaynaklanır; bireyleri kendilerine özen göstermeye, eğitmeye, iş bulmaya mecbur ederek onları aktif hale getirmeye yönelik düzeneklerin yerleşmesi buradan kaynaklanır.

Neoliberal yönetimsellik bireyleri, içinde buldukları çevreye müdahale ederek uzaktan yönetmek üzerine kurulu olmakla birlikte yönetimin rasyonalitesi piyasa ve rekabet kavramları üzerinden sağlanır. Dolayısıyla bireylerin kendilik girişiminde bulunabilmeleri için gerekli çevresel düzenlemeler yapılmalıdır ki bu girişimi mümkün kılacak öznellikler inşa edilsin ve bireyler rekabet normunu içselleştirsin. Eğitim alanında çoğunlukla devletin küçülmesi ve kamusal hizmetlerden elini eteğini çekmesi üzerinden neoliberal politikalarla ilişkilendirilen özelleşme, standartlaşma, piyasalaşma ve yönetim gibi dönüşümler ise basitçe kapitalizmin herhangi bir birikim krizine verdiği tepkiler olarak yorumlanmaktadır. Burada asıl söz konusu olan ise denetimsel iktidarın hegemonik hale gelmesi ve devletin yönetimselleşmesi adına girişimcilik kültürünü içselleştirmiş öznelerin imal edileceği çerçevenin yaratılmasıdır. Çünkü neoliberalizm, mümkün olan her yerde girişimin, bürokrasinin yerini almasını öngörür (Dardot ve Laval, 2012). Bunun için de 'sosyal devlet', yerini 'fırsatlar sunan devlete' bırakarak bireylere kendilik girişiminde bulunabilecekleri bilgi, güç ve serbestiyeti sağlamakla yetinir (Davies ve Bansel, 2007).

Brown (2017), beşerî sermaye anlayışının demokratik yurttaşlık için gereken bilgi ve beceriler ile ilgilenmediğini vurgular. Bu, devletin toplumsal birçok hizmeti terk etmesi ile yurttaş tahayyülünün tamamen silinmesinden ziyade dönüşmesine işaret etmektedir. Denetim toplumunda toplumsal olan ile iktisadi olan arasında bir antagonizma söz konusudur: iktisadi yönetim, bireylerin girişimci davranışlarını çoğaltmak adına toplumsal yönlerinden arınmıştır (Rose, 1999a). Böylece disiplin toplumunun 'pasif' vatandaşı, neoliberal toplumda 'aktif' bir vatandaşa dönüşür: bu vatandaş aktif bir şekilde kendilik girişiminde bulunan vatandaşdır (Davies ve Bansel, 2007). Yönetim meselesi artık iktisadi bir hal almış ve toplumsal kurtuluşun en temel göstergesi iktisadi büyüme oranları haline gelmiştir. Bireysel kazançlardaki artışın toplamı ise ulusal iktisadi büyümeyi sağladığından vatandaş olarak bireyin en önemli sorumluluğu kendilik girişiminde bulunarak rekabet oyununa dahil olmaktır. Vatandaş

kavramı artık hak üzerinde temellenmiş bir tanımlamadan ziyade bireylerin riskleri hesaplayarak kendilerine yatırım yaptıkları tüketici-vatandaş modeline gönderme yapmaktadır (Peters, 2005). İktisadi öznenin bireysel çıkarı ile yurttaşın vatani görevleri arasında bir çelişki söz konusu değildir: artık bireyin, ulusuna olan yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için yapabileceği en iyi şey iktisadi esenliğini artırmaya çalışmaktır (Rose, 1999a).

Eğitimin ve öğrenmenin bir beşerî sermaye yatırımı olarak kavramsallaştırılması ise bireylerin, kendi öznellikleri üzerinden yönetilebilmesine olanak sağlar. Çünkü İnsel'in (2000) de vurguladığı üzere piyasa toplumu rekabet ilkesinin yarattığı genelleşmiş kaygı ve korku toplumdur. Bu toplumda, Sennett'in (2012) ifadesiyle, uzun vade yoktur. Bireylerin sahip olduğu beşerî sermayeler, kısa sürede yararsız veya yetersiz hale gelebilir ve nitelikleri yararsızlaşan birey rekabeti kaybeder. Çünkü bugün artık birey olmak, sürekli bir yenilenme içinde olarak istihdam edilebilir olmakla eş anlamlıdır (Brine, 2006). Bu durumda öğrenme, devamlı olarak ekstra beceriler geliştirmek ve kazanılan becerileri de etkili bir şekilde yönetmek anlamına gelmekle beraber eğitim de giderek sertifika fetişizmini icra etmek üzere gerçekleştirilen bir araç haline dönüşmektedir (Güllüpınar ve Gökalp, 2014). Bauman'ın (2015) da ifade ettiği gibi çağdaş toplumun diğer pek çok yönü gibi belirsizliğin tehlikeleri de bir kuralsızlaştırma işleminden geçmiş ve sonuçlarla başa çıkma görevi de bireyselleşmiştir. Böylece yönetsel akıl, kendi iç dengesini korumasını sağlayan bu rekabet sayesinde müdahalesini en az hale getirebilecek ve dahası, sisteme ait sorunları sanki bireylerin bir eksikliğiymiş gibi gösterebilecektir (Özmağas, 2015). Bireylere, “ne de olsa her gün onlara, hayatlarında yolunda gitmeyen her şeyin nedeninin kendi hataları olduğu, bunun tek sorumlusunun kendileri olduğu ve ancak kendi imkanları ve çabalarıyla düzeltilebilecekleri söylenmektedir.” (Bauman, 2017b, s. 115).

Kendilik Girişimi Olarak Eğitim

Neoliberal özne hem disipline edilmiş hem de rekabet etmeyi öğrenmiş bir homo economicusun ruhuna sahip olması gereken bir öznedir. Bu öznenin disipline edilmesi ve varoluşunu bir sermaye olarak inşa edecek bir beşerî sermaye stokuna dönüştürülmesi sürecinde eğitim kurumları daha da önem kazanmış durumdadır. Çünkü bireyin ‘piyasa değerinin’ göstergesi olarak beşerî sermaye, neoliberalizm koşullarında küresel olarak genelleşmiştir (Paltrinieri, 2017).

Hakikati üreterek bireysel varoluşları şekillendiren bir söylem olarak beşerî sermaye anlayışı, hiç olmadığı kadar önemli bir hale gelmiş durumdadır. Okullar artık sadece fabrika modeline göre disipline edilmiş itaatkar bedenler üretmek üzere terbiye eden kurumlar değildir. Neoliberal okullar artık piyasa, girişim ve rekabet normunu içselleştirmiş normal öznelliklerin üretilebilmesi için yapılan çevresel müdahaleler kapsamında değerlendirilmelidir. Eğitim, artık doğuştan rekabetçi ve girişimci olmayan bir varlığın bir kendilik girişimi olarak inşa edilmesi sürecine gönderme yapmaktadır. Okulların oldukça bireyselleştirilerek ve sorumlulaştırılarak yaşantılarının bütün yönlerinde girişimciler haline gelmiş öznelerin imal edilmesine yönelik olarak yeniden düzenlenmiş kurumlar haline geldiği belirtilebilir (Brown, 2003). Kısacası okul, “özneliğin ideolojik olarak üretiminde önde gelen kurum olmaktan çıkarak özneliğin bir sabit sermaye olarak üretildiği bir alan haline gelmiştir” (Read, 2014, s. 245).

Girişimcilik, öğrenilebilen bir özellik olmakla birlikte bu çağda artık okulların “girişimci gibi düşünebilen” çocuklar yetiştirmesi, onlara yüklenmiş en önemli misyon olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztabak, Polatoğlu, ve Kocaman, 2018). Tıpkı kapitalizmin tüm diğer iktisadi örgütlenmeler üzerindeki avantajının da öğrenilebileceği gibi girişim kültürü ve ruhu da okuldan itibaren öğrenilebilir (Dardot ve Laval, 2012). Böylece bütün eğitim faaliyetlerinin değişmez görevi olan ‘hayata hazırlamak’, her şeyden önce gündelik hayatı sürdürme yeteneğini, belirsizlik ve müphemlikte, farklı bakış açılarıyla uyum halinde, yanılmaz ve güvenilir otoritelerin yokluğunda geliştirmek ve kişinin yaptığı seçimlerin ve bu seçimlerin yol açtığı sonuçların sorumluluğunu üstlenmenin gerektirdiği cesaret anlamına gelmektedir (Bauman, 2015).

Neoliberal bir çerçeveden yaklaşıldığında eğitim, bireysel fayda maliyet hesaplamalarına indirgenmekte ve faydası da piyasa aktörü olan bireyi piyasada daha avantajlı bir konuma getirip getirmediği üzerinden değerlendirilmektedir (Petersen ve O'Flynn, 2007). Dolayısıyla okullar da rasyonel seçim ve metodolojik bireycilik üzerinde temellenen beşerî sermaye anlayışına göre gençleri disipline eden kurumlar olmanın yanı sıra kendilik girişiminin ilk yatırımlarının yapıldığı ve bireylerin artık belirli bilgilerden ziyade kendiliğin bir girişimci gibi nasıl kurulup yönetileceğini öğrendikleri bir uzama dönüşmektedir. Varoluşun sürekli bir inşası haline gelmiş olan eğitimin bundan dolayı biyopolitik olduğu ifade edilebilir (Lewis, 2007). Çünkü beşerî sermaye anlayışı, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerilerin parasal değeri dolayısıyla bireyin toplumsal değerinin parasal olarak ölçülebilmesini ve ifade edilebilmesini sağlamaktadır (Marginson, 1989). Gaulejac’ın (2013, s. 156) da vurguladığı gibi “beşerî sermayeyle ilgili teoriler, insanların

yaşamlarını ilgilendiren her şeyin çekip çevrilmesinde işletmeci yaklaşımın yaygınlığına mükemmel bir örnek oluşturur.” Disiplinsel mekanlar olarak okullar, bir norm çerçevesinde bireysel bedenleri terbiye eden kurumlar olma niteliklerini devam ettirirken hakim norm artık girişimcilik olmuştur. Bu doğrultuda eğitim aracılığıyla hükümetler de özerk, kendini denetleyebilen, üretken ve kendi geleceğine ilişkin sorumluluklar üstlenebilen girişimci öznelliklerin üretilmesini sağlayacak müdahalelerde bulunmaktadırlar (Down, 2009).

Bu müdahaleler ise öğrencinin müşteri, öğretmenin üretici ve öğrenmenin de çıktı olarak değerlendirilmesi için ulusal müfredatlar, standart testler, sınıflandırmalar, sıralamalar ve hesap verebilirlik bağlamındaki denetimler şeklinde gerçekleşmektedir (Down, 2009). Dolayısıyla eğitim alanında neoliberalizm ile ilişkilendirilen özelleştirme başta olmak üzere standartlaşma ve hesap verebilirlik gibi birçok dönüşüm, kamusal olması gerektiği düşünülen sosyal hizmetlerin basitçe bir kar alanına açılması ve ticarileşmesinden ziyade denetimsel iktidarın piyasa şartlarını ve girişimci şirket-bireyi üreterek rekabet normunun eğitim alanında da hakim kılınmasına yönelik müdahalelerdir. Bu noktada özellikle eğitimdeki standartlaşma ve ölçme fetişizmi, Dardot ve Laval’in (2012) de vurguladığı gibi herkesin kendi sonuçlarının hesabını tutarak kendi kendinin gözetmeni olmasıdır; çünkü ancak inşa edilen şey değerlendirilir ve ancak ölçülebilir olana indirgenen şey ölçülür. Eğitimde ise öğrenmenin ölçülmesi demek, aynı zamanda bireyin öznelliğinin ne kadar uyumlu olduğunun belirlenerek sınıflandırılması ve ne derecede rekabetçi olduğunun belgelendirilmesidir. Çünkü bireyin kim ve ne olduğu hesaplı seçimler sonucunda oluşan öğrenmeler ile belirlenir ve bu öğrenmelerin güncel ve işlevsel olmanın yanı sıra başkalarıyla karşılaştırılabilir olması da gerekir; girişimci özne, işlevsel öğrenmelerini rekabetçiliğini artırmak adına kullanabilen öznedir (Simons, 2006). Kısacası bireyin tüm öğrenme etkinlikleri, bütün yaşamını, sahip olduğu beşerî sermayesinin sürekli sınanarak değerlendirilmesi ve güncellenmesi üzerine kurulmuştur (Bröckling, 2011).

Beck (2014) ve Bauman (2017b; 2015), sanayi sonrası toplumlarda toplumsal olarak üretilen riskler ile baş etme ve bunlardan doğan eşitsizlikler ile mücadele etme sorumluluğunun bireyselleştğini savunur. Bu yönetimsellik anlayışında sorumlulaştırılmış bireyler, kendilerine yönelik iktisadi ve aktüeryal teknikleri uygulamak durumunda kalmaktadır ve böylece birey, kendini bireysel yatırımları ile inşa etmektedir (Peters, 2001). Riskin bireyselleştği ve belirsizliğin hüküm sürdüğü bu

bağlamda ise eğitim-öğretim etkinlikleri bireylere, risklere karşı hazırlıklı olmaları için yatırım yapmalarını sağlayan araçların bir kısmını temin eder.

Öte yandan risk ise istenmeyen bir unsurdan ziyade bireyleri kendilik girişiminde bulunmaya yönelten önemli bir unsurdur. Riskin artması bireyin, kendi güvenliğinden, sağlığından ve eğitiminden sorumlu olmasını sağlayan güdüleyici bir faktör olma niteliği taşımaktadır (Peters, 2005). Eğitim uygulamalarında ve politikalarında görünür olan neoliberal söylemler, birçok felakete karşı sürekli başarılı ve hazırlıklı olma dürtüsü ile hiçbir zaman tam anlamıyla yeterli olamama düşüncesini özneleşme sürecinin merkezine yerleştirmektedir (Atasay, 2014). Bu felaketlerin ise genellikle işsizlik ve yoksulluk riskiyle karşı karşıya kalan bireyi bitimsiz bir beşerî sermaye yatırımı yapma yönünde güdüleyen en temel unsur olmakla birlikte öznenin yönetilmesinde kullanılan etkili silahlardan biri olduğu savunulabilir. Okullar ise risklerle dolu ve rekabetçi küresel piyasada felaketlere karşı hazırlıklı olabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri için bireyleri, gerekli beceri, bilgi ve değerler ile donatma rolünü üstlenmişlerdir (Down, 2009). Artık bireye düşen, bu riskleri göğüsleyebilecek beşerî sermaye yatırımı yaparak kendilik girişiminde bulunabilmek ve rekabete hazır olmaktır. Dahası, rekabet şartları ve riskler değiştiğinde, bu değişime hızlı bir şekilde cevap verebilecek becerileri de kazanmış olması önem kazanmaktadır.

Bauman'a (2017b) göre bu rekabette aslanan yarışın kendisidir ve bitiş çizgisi de her zaman en hızlı koşan yarışmacıdan daha hızlı bir şekilde ileriye doğru hareket etmektedir. Bitirilmiş bir işin sonucunu nihai bir eser kılığında görmek artık mümkün değildir ve günümüz üretim ilişkileri bitirmeyi engelleyerek insanı sürekli bir çalışma içine sürükler: Başarıya odaklı özne kendisiyle rekabete girmekte ve yıkıcı bir kendini aşma mecburiyeti hissetmektedir (Han, 2018a). Bu dünya, "hep ancak geçen haftaki kadar başarılı olduğunuz, işinizden olmamak için yeni beceriler öğrenmeye ve eğitildiğiniz eski usulleri değiştirmeye hazır olmanızın gerektiği, ne zaman işte ne zaman serbest olacağınızı yanılma payı olmaksızın önceden bilemediğiniz, hiçbir zaman misilleme korkusu olmadan 'hayır, o benim sorumluluğum değil' diyemediğiniz bir dünyadır" (Huws, 2017, s. 65). Neoliberal özne de, sürekli 'kendini gerçekleştirme' süreci içerisinde olan bir öznedir ve bu süreç kuşkusuz eğitim, yetiştirme ve kişisel gelişim yatırımları ile desteklenmektedir (Bansel, 2007). Muhtemel riskler de göz önünde bulundurulduğunda sürekli yatırım yapmak ve kişisel yeterlilikleri güncel tutmak yeterli değildir; öznenin kendini sürekli bir şekilde başkaları ile karşılaştırması da gerekmektedir (Simons, 2006). Böylece neoliberal özne, sürekli başarısız olma riski ile karşı karşıya olduğu için bütün

yaşamını bir yatırım sürecine dönüştürmek zorunda olan bitimsiz bir proje haline gelmektedir (Simons, 2006; Atasay, 2014). Yaşam projesinden beklenen şey kendini gerçekleştirme iken başarı, gerekli psikolojik kapasitelere sahip olmak, belirsizlik ile başa çıkmak ve nereden nasıl geleceği kestirilemeyen fırsatlara ve tehditlere hazırlıklı olabilmek ile ölçülmektedir (Rose, 1999a). ‘Hayır, yapamazsın’ diyen disiplin toplumundansa ‘evet, başarabilirsin’ vurgusunu öne çıkararak başarı üzerine odaklanan bu toplumun öznesi her zaman olduğundan daha hızlı ve daha üretken olmak zorundadır (Han, 2015). Dolayısıyla eğitim yoluyla kendilik girişimi süreci, sadece formel eğitim ile sınırlı kalmamakta, bireyin bütün yaşantısını kapsamaktadır. Burada öne çıkan asıl beceri ise, öğrenmeyi öğrenme becerisidir.

Simons’un (2006) vurguladığı gibi eğer herhangi bir şey olmamız neyi öğrenmiş olduğumuza bağlıysa, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmenin yönetilmesi becerisinin edinilmesi önem kazanmakta ve okulların işlevleri de öğrenmeyi öğretebilmeleri çerçevesinde belirlenmektedir. Öğrenmenin öğrenilmesiyle birlikte bireyin öğrenme yeterlilikleri gelişmekte ve birey öğrenme fırsatları ve kaynaklarını daha iyi değerlendirebilmektedir; öğrenmenin öğrenilmesi, beşerî sermayenin daha iyi bir şekilde geliştirilmesini sağlamaktadır (Kariya, 2010). Ayrıca sadece öğrenmenin öğrenilmesi de yeterli olmamakta, yeni beceri ve bilgilerin hızlı bir şekilde benimsenebilmesi için önceki öğrenmelerden ve alışkanlıklardan vazgeçebilme becerisi de en az öğrenmenin öğrenilmesi kadar önemli bir hale gelmektedir. En genel amacı gençleri hayata hazırlamak olan eğitimin gençleri hazırladığı hayatta “hazır olma” halinin anlamı sürekli değişmektedir (Bauman, 2011). Uzunca bir süre aynı kalan birey, hızla değersizleşmektedir. Bu türden bir öğrenme kavramsallaştırması, gerektiğinde edinilmiş bütün bilgi ve becerilerden kurtulabilecek, alternatif arayışlara yönelebilecek ve hatta kendi alternatiflerini oluşturabilecek bir öğrenmeye gönderme yapmaktadır. Günümüz dünyasındaki fevri değişimler, sabit geleneklere sahip olmamaya, ani değişimlere artık alışmış, olağandışı ve beklenmeyene terk edilmiş durumdaki bireyleri gerektirmektedir (Virno, 2013). Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde, bir zamanlar hararetle aranan, çok rağbet gören beceriler öngörülen son kullanım tarihlerinden önce eskiyip, satılamaz hale gelmiş; iş rutinleri de daha öğrenilemeden ters yüz olmuştur (Bauman, 2017a).

Bu türden bir öğrenme anlayışı dolayısıyla öğretmen ve öğrenci rolleri ile her iki özne arasındaki ilişki de farklılaşmıştır. Disiplinsel bir toplumda öğretmen, belli normlardan hareketle tasarlanmış öğrenme sürecini yürüten ve koordine eden bir aktördür. Belirli bilgi, beceri ve değerleri, öğrencilere aktarmak ile yükümlüdür.

Bauman'a (2017b) göre bu toplumda gerçeklik, katı kalite kuralları rehberliğinde inşa edilir ve bu inşa süreci başlamadan tasarlanmış bir süreçtir. Bu tasarım sürecinin sorumluluğu kamuya ait olmakla birlikte öğretmen kamu adına bu tasarımın uygulayıcısı ve denetleyicisi rolündedir. Öte yandan 'Tam Yetkili Merciler' birer birer ortadan kalkarken bıraktıkları boşluğu sonsuz sayıda olasılık doldurmakta ve neleri yapıp neleri yapamayacağı kararını vermek, bu kapasitesini geliştirme ve alternatiflerini belirleme yükümlülüğü bireye düşmektedir (Bauman, 2017b). En önemli eseri kendi biyografisi olan birey için önünde bir hedeften ziyade sınırsız sayıda araç ve seçenek vardır. Öğretmenin bir şeyleri öğretmesine bel bağlamak, kendisi de bir girişim olan öğrenci için bağımlılıktan başka bir şey değildir. Çünkü okulda alınan eğitim, resmi, bir eğitimidir ve girişimci çocuğun eğitimi ise farklıdır: Mekansal ve zamansal olarak okuldaki eğitimle sınırlı kalmamalı, hayatının tümü bir kariyer inşa süreci olarak değerlendirilmelidir (Öztabak, Polatoğlu ve Kocaman, 2018). Bu süreçte öğrenci için öğretmen, ancak bir rehberdir. Artık nereye gideceğini söyleyen önderler yerlerini, bireye gitmek istediği yolda eşlik eden rehberlere bırakmıştır (Bauman, 2017b). Bu doğrultuda öğretmenin rolü, bireye yönelik alınmış olan bir kararı ona uygulamak veya edimsel bir kontrol gerçekleştirmekten ziyade ona bir varoluş biçimi inşa etme sürecinde yol gösterici olmaktır (Lewis, 2007).

Böylece öğrenme de davranışsal veya zihinsel süreçlere gönderme yapan bir değerlendirmeden ziyade değişen pratiklere uyum sağlayarak katılma ile değerlendirilmelidir ve daha da önemlisi öğrenme, sadece davranışlarda bir değişiklik süreci değil aynı zamanda bir kimlik inşası sürecidir (Gee, 2005). Öğretme eylemi de bir koçluk niteliği kazanmış olmakla birlikte eğitim, öğrencileri harekete geçirme meselesi haline gelmiş durumdadır ve değerli olanın farklılık, inovasyon ve yaratıcılık minvalinde belirlendiği bir bağlamda "normal" olmak arzulanan bir şey değildir (Grinberg, 2015). Artık disiplin toplumlarındaki gibi hiç kimse bir diğeriyle aynı olmamalı, her bir öznellik farklı ve biricik olmalıdır. Aynı olmak demek, ikame edilebilir olmak demektir. Dolayısıyla öğretmen de kendilik girişiminde bulunacak bireyin öğreticisi olmaktan ziyade bu girişiminde ona rehberlik etmekten öteye gitmemektedir. Öğretmenlik artık öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi ile ilgili bir meslek değildir: öğretmenler mesleklerinin artık öğrencilerin sahip oldukları beceriler ve onları düşünme kapasiteleri ile ilgili olduklarını öğrenmek zorundadırlar (Trilling ve Fadel, 2009).

Maddi Olmayan Emek ve Eğitim

Disiplin toplumundan denetim toplumuna geçişin tamamlanışını Fordizmin krizinde görmek mümkündür; bu kriz, emeğin Taylorcu örgütlenişinin toplumsal hareketleri disiplin altına almaya yetmediği ve Keynesçiliğin makro-ekonomik tekniklerinin, emeğin ölçüsüne artık değer biçemediği bir zamanda ortaya çıkmıştır (Negri, 2012). Hegemonik olan iktidar biçiminin disiplinsel iktidardan biyopolitik iktidara doğru kaydığı düşünüldüğünde, bu kaymanın üretim ilişkileri açısından müteakabiliyetinin, fordizmden post-fordizme doğru yaşanan dönüşümde bulunduğu ifade edilebilir. Çağımızın *Büyük Dönüşüm*'ü olarak adlandırılabilir nitelikte bir dönüşüme gönderme yapan bu dönüşüm, ekonomi ile toplum arasındaki ilişkinin farklılaşmasıdır (Caruso, 2016).

Güçyener'e (2011) göre disiplin toplumu fabrika modeli etrafında örgütlenmiş bir toplumdur. Bu toplumda ölü emek ve canlı emek, üretken olabilmek için birbirlerine gereksinim duyarlar ve buluşmalarının gerçekleştiği mekan ise fabrikadır. Üretim ilişkilerinin post-Fordist bir biçim aldığı denetim toplumunda toplumsal zenginliğin üretimi, ölü emeğe olan bağımlılığın kurtulmakla birlikte ihtiyaç duyduğu hammaddeler de farklılaşmıştır. Bu, emek gücünün fabrika disiplininin "özgürleşerek" insanın entelektüel ve duygulanımsal kapasitesine yerleştiğine gönderme yapmaktadır. Post-materyalist çağda en önemli hammaddeler bilgi, zeka ve üretim süreçlerinde etkinleştirilen diğer bilişsel gayri maddi niteliklerdir: mal ve hizmetlerin nihai fiyatlarını belirlerken, fordizimde çok temel olan fiziki hammaddeler bugün gayri maddi insan kaynaklarından çok daha az önemlidir (Marazzi, 2014). Örneğin Dünya Bankası, 2006 yılında dünyadaki toplam zenginliğin %70'inin, maddi olmayan varlıklardan oluştuğunu ortaya koymuştur (World Bank, 2006). Negri'nin (2013, s. 27) ifadeleri ile vurgulanacak olursa "Üretkenlikte farklılıkları belirleyen en önemli sabit sermaye artık çalışanların kafasında yer almaktadır: Tek tek hepimizin kendi içinde taşıdığı alet-makinedir bu..." Bundan dolayıdır ki "kapitalistler, bir ya da daha fazla özgül hizmete dönük bir kapasiteyi değil, bizatihi üretme kapasitesini (maddi dünyada var olan fiziksel ve zihinsel yeteneklerin toplamı) satın alır" (Virno, 2013, s. 93).

Değer üretiminin bu yeni biçiminden dolayı denetim toplumu bireyin bilişsel ve biyolojik özelliklerini yönetmek zorundadır. Biyopolitik üretim sahasında zeka ve duygulanım üretici güçler haline gelmiştir ve bunlar faaliyet yürüttükleri alanda üretim ile yaşamı bağdaştırırlar: üretim ile yaşam arasındaki ilişki değişmiş ve hayat bütün

üretime nüfuz etmiş, onu tahakkümü altına almıştır (Hardt ve Negri, 2015). Dolayısıyla üretkenlik, çalışan birey işyerine gelmeden başlar çünkü değer ve üretkenliğin kaynağı insanın entelektüelliği ve duygulanımlarıdır (Marazzi, 2014). Sermaye için üretken hale gelmiş olan arzular, duygulanımlar, iletişim, toplumsal ilişkiler, kısaca yaşam tarzını oluşturan her şeydir ve biyopolitika kavramı, bir yanda yaşamın bütün gündelik ihtiyaçlar ve kabiliyetlerle birlikte üretim sahasına dönüşmesi ile birlikte metaların üretiminde tarzların ve dillerin öneminin artmasıdır (Read, 2014).

Biyopolitik üretim, fabrikanın dört duvarını aşarak yaşantının her alanında durmaksızın işlerlik gösterir ve gereksinim duyduğu şey gayri maddi emektir. Endüstriyel üretimde emek gücünün potansiyeli belirli bir mekanda ve zamanda tahakküm altına alınırken biyopolitik emek gücünün kapasitesi yaşamın içine nüfuz etmek ve çalışma mantığını aşmak zorundadır: Canlı emek, ölü emeğin tahakkümünden dışlanarak biyolojik bedenine sürgün edilmiş durumdadır (Özcan, 2015). Eğer post-fordist dönemde üretim gayri maddi bir hal almışsa, zenginliği üreten de emeğin sahip olduğu yaratıcı kapasitedir. Bu noktada beşerî sermaye anlayışının biyopolitik iktidar ve gayri maddi emek açısından önemini vurgulamadan geçmemek gerekir. Çünkü neoliberalizmde sermayenin birikimi, beşerî sermayenin birikimidir ve çalışan, varoluşunu sermaye gibi yönetmesi gereken bir girişimcidir (Foucault, 2015b). Dolayısıyla değer, beşerî sermayenin dolaşım sürecinde değerlendirilmesi anlamını taşımaktadır (Özcan, 2015).

Hegemonik olan üretim biçiminin gayri maddi emeğe dayanması, maddi emeğinin yerini gayri maddi emeğe bıraktığı anlamına gelmemekle birlikte basitçe zenginliğin üretiminde maddi emeğinin ortadan kalkma eğilimiyle azaldığı şeklinde de yorumlanmamalıdır. “Endüstriyel emek nicel anlamda halen belirleyicidir; ancak baskın olan anlayış maddi olmayan emeğin üretim biçiminde somutlaşmaktadır” (Özmağas, 2015, s. 16). Read’e (2014, s. 212) göre “gayri maddi emeğin merkezi bir konuma sahip olduğunu ileri sürmek diğer emek biçimlerinin ortadan kalktığını söylemek değildir. Böyle bir iddia toptan saçmadır.”. Gayri maddi emek kavramıyla maddi üretim süreçlerinin ortadan kalktığından değil, gayri maddi emek biçimleri tarafından harekete geçirildiğinden söz edilmektedir (Özcan, 2015). Var oluşun maddi temeli kaybolmamış fakat bu temelin üretiliş biçimi büyük bir dönüşüm geçirmiştir; çünkü geçmişe kıyasla daha fazla miktarda metanın daha az maddi emek ile üretilip dünyanın dört bir yanına ulaşması sağlanabiliyor ve işgücünün giderek büyüyen bir kesimi gayri maddi emek ile iştilgal ediyor (Peters, Besley ve Jandrić, 2018).

Böylece küresel anlamda ülkeler arasındaki rekabet de farklılaşmıştır. Artık küresel hiyerarşide orta düzey konumlar için rekabet, üretimin enformatikleşmesi üzerinden yürütülmekle birlikte ülkelerin rekabetçiliğini belirleyen asıl unsur, küresel enformasyon ağındaki konumları haline gelmiştir (Hardt ve Negri, 2015; Marazzi, 2013). Akalın'ın da (2007) vurguladığı gibi farklı olan, üretim sonucunda ortaya çıkan ürünlerin, maddi halden, çeşitli biçim ve düzenlemelerde oluşan ilişkisellikleri içeren durumlara dönüşmüş olmasıdır. Bu, kafa emeği ve kol emeği arasındaki geleneksel ayrımı vurgulamaktan ziyade kol emeğinin giderek, “entelektüel” olarak tanımlanabilecek süreçleri içermesine gönderme yapmaktadır: Emek becerileri siberetik ve bilgisayar becerilerinin yanı sıra dikey ve yatay iletişim becerileri ile tanımlanır hale gelmiştir (Lazzarato, 1996).

İmge, bilgi, iletişim, düşünce, kod, fikir ve sembol üretimi artık her türlü üretim biçimine sirayet etmiş ve maddi emekle iç içe geçmiştir (Özcan, 2015). Gayri maddi emek hegemonikleşerek endüstriyel üretimi gayri maddi bir zemine oturtmuş ve enformatikleştirmiştir. Burada “maddi olmayan emeğin üretime dışsal olarak dahil edilmesi söz konusudur, üretim elbette ki önceki üretim biçiminin teknolojik ve toplumsal taleplerine göre devam eder; ancak ürün artık maddi olmayan emekten geçmek zorundadır, her meta piyasaya kadar ona eşlik edecek imaj, yaşam tarzı ve gayri maddi bir haleyte donatılmıştır” (Read, 2014, s. 213). Bir başka deyişle “gayri maddi emeğin tasarımını maddi emek, somut/elle tutulabilir-gözle görülebilir meta haline getirmekte, son aşamada da yine gayri maddi emek devreye girerek, gayri maddi ve maddi emeğin ortak bir biçimde ürettiği metaya son halini verdiği” düşünülmektedir (Savul, 2015, s. 308). Ürünlerin gayri maddi niteliği, maddi niteliğinden çok daha baskın bir hale gelmekte ve ürünün yaydığı sembolik, estetik ve toplumsal değer öncelik halini almakta, kar daha çok buradan elde edilmektedir (Gorz, 2011). “Toplumsal iletişim süreci (ve onun ana içeriğini oluşturan özneliliğin üretimi) burada doğrudan üretken bir hale gelir, çünkü üretimi üretmektedir” (Lazzarato, 1996, s. 143).

Özellikle orta ve üst sınıf için yemek, giyinme, barınma ve ulaşım kıt mallar olmadığı için post-endüstriyel ekonomide bu sınıfların ihtiyaçları olmayan ürünleri arzulamaları için gayri maddi emek önem taşımaktadır (Gaudio, 2011). Dolayısıyla değer, bir malın üretim maliyeti gibi değişkenlerden ziyade, o malın sahip olduğu gösterge değeri ile belirlenmektedir. Böylece bir malı üretmek için gerekli olan toplumsal emek zaman miktarı, malın değerinin belirlenmesi açısından anlamını yitirmektedir (Gorz, 2011). Çünkü metaların tüketici tarafından talep edilmesinde, tüketicinin

kendisine kullanım değeri taşıyan bir metayı satın almak istemesinde, gayri maddi emeğin ilgili metaya kattığı kültürel ve sembolik değer çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Savul, 2015). Üretilen artı değerın sermaye açısından değerlendirilme sürecini tamamlayabilmesi için metaya içkin bilgiyi toplumsal yaşamın bilgisi haline getirecek gayri maddi emek sarf edilmesi gerekmektedir (Tezcek, 2013).

Bireylerin kendilik girişiminde bulunmalarını gerekli kılan da emeğin niteliğindeki bu dönüşümdür. Dolayısıyla neoliberalizm, yalnızca işçilerin itaatini değil, onların çalışma ile neredeyse dinsel bir ilişki kurmalarını talep eder: biyolojik emek gücünden ziyade işçinin yaratıcı, hayal gücüne dayalı, ilişkisel, duygulanımsal niteliklerini hedef almaktadır (Rossi, 2018). Taylorist modelin aksine işçi kendini ifade edip üretime aktif olarak katılma yükümlülüğü altına girmekle birlikte kendisinden kendi sömürüsüne canla başla, aktif bir şekilde katılması beklenen bir özne konumunda yer almaktadır (Özgün, 2007). Dolayısıyla işçilerden göstermeleri gereken davranışlar ve onların sahip olmaları gereken beceriler de endüstriyel emek ile farklılaşmaktadır. Çünkü üretim enformatikleştikçe de üretilen asıl şey iletişim ve toplumsal etkileşim haline almıştır. Bu durumda gayri maddi emek, el becerilerinin yanı sıra entelektüel ve girişimcilik becerilerinden meydana gelmektedir ve bu da geleneksel iş ve işgücü tanımlarının sorgulanmasına yol açmaktadır (Lazzarato, 1996). Lazzarato'ya (1996) göre gayri maddi emek, normalde iş olarak kabul edilmeyen bir dizi faaliyeti, diğer bir deyişle, kültürel ve sanatsal standartları, modaları, beğenileri, tüketici ölçütlerini ve daha stratejik olarak kamuoyunun kanaatinin tanımlama ve belirleme işiyle uğraşan faaliyetleri kapsar. Üretimin iletişimsel süreçler ile belirlendiği oranda ise dilsel ve toplumsal beceriler öne çıkıyor ve “iş”, birlikte üretime girişebilme ve yürütebilme yetisiyle tanımlanır hale geliyor (Özgün, 2007).

Fabrikanın dört duvarı ile sınırlı olmamasından dolayı gayri maddi emek, fabrika sınırları dahilinde bir üretim döngüsüne bağlı olarak çalışmaz: onun çalıştığı mekan, toplumun bütünüdür ve çoğunlukla proje temelli “üretken birimler” halinde işlerlik gösterdiğinden prekaryalaşma, aşırı çalışma, hareketlilik, esneklik ve hiyerarşi gayri maddi emeğin karakteristik özelliklerini meydana getirir (Lazzarato, 1996). Fiziksel mekana olan bağımlılığı azalan üretim merkezsizleşmekte ve iş de belli bir merkez olmadan yürütülebilmektedir: Fordist üretim sürecinin simgesi olan fabrika ve disiplinin yerini ağ ve denetime bırakması da bundan ileri gelmektedir (Özmağas, 2015). Gayri maddi emek iş günü veya hafta bazında değil, proje temelinde ölçülür ve bu da işin düzensizleşmesini beraberinde getirir (Read, 2014). Çünkü proje tipi iş örgütlenmeleri,

sadece belirli bir zaman için düzenlenmektedir ve üretim döngüsü, kapitalist ihtiyaç duyduğunda devreye girmektedir; proje bitince işsiz kalanlar, üretken kapasitelerinin zenginleşmesi için kendilerini yeniden üretmek zorundadırlar (Tezcek, 2013). Dolayısıyla gayri maddi emek biçimlerinde işlerin çoğu son derece değişken ve geçici olmakla birlikte esnek becerileri de gerektirmektedir (Hardt ve Negri, 2015). Böylece yaşam ve çalışma arasındaki ayırım keskinliğini yitirir. Yaşamın bütünü bir çalışma etkinliğine dönüşmüştür. Sabit sermaye, özneliğin kendisi haline gelmiş ve işler de artık iş birliğini ve koordinasyonu gerekli kıldığından üretimde bulunan öznelerin aktif ve yaratıcı bir şekilde iletişimde bulunmaları ve üretime “ruhlarını” da katmalarını gerekli kılmıştır (Lazzarato, 1996). Üretim, bir problemi çözmeye ya da bir fikir ya da ilişki yaratmaya odaklandığı zaman, iş zamanı yaşamın tüm zamanına yayılmaya başlar: Emek ve değer artık biyopolitiktir, çünkü yaşamak ve üretmek birbirinden neredeyse ayır edilemez hale gelmiş ve toplumsal yaşamın kendisi bir üretici makine biçimini almıştır (Hardt ve Negri, 2011).

Ekonomik üretim, öznellik üretimi ve çalışma birbirinden ayrılmadığından öznelliklerin üretimi ve yaşam biçimlerinin denetimi kaçınılmaz bir hale gelmiştir (Lazzarato, 2014). Bu noktada biyopolitikanın ve denetimin neden önemli arz ettiği daha da belirginleşmektedir. Biyopolitik üretim, iktidarın iletişim ağlarını, gözetleme sistemlerini, enformasyon yapılarını kullanmak zorunda kaldığı bir üretim biçimidir çünkü canlı bir varlık olarak insanın biyolojik özellikleri, hatta duygulanımlarının sermaye haline getirildiği yeni bir alanın açıldığından söz edilebilir (Özmkas, 2015). Rossi'nin (2018) ifadesiyle bu neoliberal “tinsel” devrim, bireylerin kendilerini doğrudan iş ile ilişkili olarak gerçekleştirmelerinin koşullarını oluşturmakta ve bu koşullar altında üretim, “yaratıcılık”, “yenilikçilik”, “vizyoner düşünce”, “oyun oynar gibi çalışmak”, “bekleme halinde keşfedilmemiş yenilikçiler”, “sürekli geliştirilen beceriler” gibi yeni işletme yönetiminin farklı birçok sloganı ile tanımlanır hale gelir. Bu iş, bireyin hem işverene hem de müşterisine karşı sergilediği ve içselleştirmesi gereken bir “performans” halini almıştır artık (Özmkas, 2015). Bu performansta ise birey, müşterisinin ve patronunun talebiyle, son derece mahrem olan bir şeyi, insan ilişkileri kurma yeteneğini satmaktadır (Hardt ve Negri, 2011). İster maddi bir ürünün satışı isterse bir hizmetin sağlanması olsun, bu performansın müşteri tarafından bir “deneyim” olarak algılanması önem taşımaktadır. Dahası bu deneyim, neoliberalizmin rekabet ilkesi gereği rakiplerinden hem farklı hem de daha iyi olmak durumundadır ve hem örgüt hem de çalışanlar bu deneyimi sunmak için birbirleri ile yarışmak durumundadır. Dolayısıyla

sürekli değişiklik gösteren bir piyasada, zamansal ve mekansal olarak ağ biçimindeki örgütlenmeler dahilinde bir girişimci olarak çalışan çok biçimli, esnek, otonom ve kendi hesabına çalışan bir işçi figürü ortaya çıkmaktadır (Lazzarato, 1996). Neoliberal bireyin söz konusu performansı nasıl sergilediğini Rossi (2018, s. 139-140) şu şekilde betimlemektedir:

İdeal tipik neoliberal işçiden (yani, geniş kapsamıyla, entelektüel, yaratıcı, pazarlama, iletişim ve hizmet sektörlerinde çalışan herkes) beklenen, yalnızca bir dizi standart prosedürü ve kuralı öğrenmesi değil, özellikle çalıştığı şirketin temel değerlerini içselleştirmesi ve hepsinden önce, yenilikçi çözümler, yeni iletişim modelleri, eski görevleri yerine getirmenin yeni yolları veya kısacası -bir işletme klişesiyle- “alışıl gelmişin dışında düşünme” arayışında inisiyatifi ele alması ve bu arayışa bağlı olmasıdır. İyi bir çalışan yalnızca talimatları yerine getirebilen kişi değildir, aynı zamanda bütün entelektüel ve yaratıcı kaynaklarını (insan sermayesini) organizasyonun başarısı uğruna seferber eden kişidir. Neoliberal ekonomiler, bu nitelikleri ve gayeleri teşvik ederek gelişirler.

Bu performans fikirler, kodlar, semboller, metinler üretmesi bağlamında entelektüel ya da dilsel olarak adlandırılan problem çözme, sembolik ve analitik görevler ve dilsel ifadeler gibi etkinlikler ile zihinsel olgular olan duyguların aksine duygulanımların hem bedene hem de zihne ait olduğu gerçeğinden hareketle duygulanımsal emek biçiminde sergilenir (Özcan, 2015). Dolayısıyla gayri maddi emek, tek bir emek türüne gönderme yapmaz. Gayri maddi emekte çalışmanın bir performansa dönüşmesi, hizmet sektörünün yükselişi ile yakından ilişkilidir. Yalnız burada kastedilen, dar anlamıyla hizmet sektörü değildir. Üretimin enformatikleşmesi, piyasanın üretimdeki iletişim sürecinin asıl yönlendiricisi oluşu ve üretilen metanın değişim değerinin simgesel ve iletişimsel süreçler ile belirlenmesi, maddi metaların üretiminin de bir hizmetmişçesine gerçekleştirilmesini sağlar.

Özetlemek gerekirse gayri maddi emek, maddi metanın üretim sürecindeki enformasyonun üretimi ve aktarımından yaratıcı zeka ürünü simgesel ürünlere ve toplumsal ilişkileri içeren duygulanımsal işlere kadar birçok farklı şekilde kendini ortaya koymaktadır. Gayri maddi emek, tek bir tür beceri setine gönderme yapmamakta, entelektüel, kültürel, teknik ve toplumsal beceriler ile el becerilerinin bir kombinasyonunu gerekli kılmaktadır (Lazzarato, 1996). Bugün işçiden beklenen şey, eninde sonunda gömlek satan birinin bile satışı yapılan “yaşam biçiminin” gereklerini bilmesidir (Özgün, 2007). Artık ideal işgücü, ritim ve işlevlerdeki değişimlere hızla uyum

sağlayabilmeli ve “enformasyon akışlarını okuyabilecek, iletişim halindeyken çalışmaya devam edebilecek çoklu becerilere sahip bir emek gücü olmalıdır bu (Marazzi, 2014).

Nasıl maddi emek bireyin bedeninden ayrı düşünülemezse, duygulanımsal emek de bireyin öznelliğinden ve varoluşundan ayrı düşünülemez. Bu, mahrem olanın değer üretiminde işe koşulması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla gayri maddi emek, dün bireye ait, kişiye özgü, bedenin parçası olarak düşünülen her türlü durumun, sermaye tarafından yutulup kapitalist mübadelenin bir parçası haline dönüşmesinin kavramsallaştırılmasıdır (Akalin, 2007). Bu durum da asıl olarak bilgi, iletişim ve dil yoluyla işleyen yeni bir öznellik kavramsallaştırmasını gerekli kılmaktadır (Hardt ve Negri, 2015). Caruso'nun da (2016) vurguladığı gibi gayri maddi emek, kendine has niteliklerinden dolayı, sadece meta üretimini değil, aynı zamanda üretime katılan öznelliklerin üretimine de girişmek zorundadır. Ekonomi olarak tanımlanan şey, öznellikler ve onun yaşam biçimleri üretilmeden ve denetlenmeden mümkün olmayacaktır; çağdaş ekonomide, öznelğin üretilmesinin en başta gelen ve en önemli üretim biçimi olduğu, tüm diğer metaların üretimine katılan bir meta olduğu ortaya çıkmıştır (Lazzarato, 2014).

Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri Söylemi ve Neoliberal Özne

Denetim toplumunda, kendilik girişimine ilişkin en önemli unsurlardan biri, bir beşerî sermaye yatırımı olarak eğitimidir. Öte yandan bu girişimin belirli bir çerçeve dahilinde gerçekleştirilmesinin de en az girişimin kendisi kadar büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir. Caruso'nun (2016) bilişsel kapitalizm olarak adlandırdığı çağdaş toplumda üretim, sadece metaların üretimi değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin ve kolektif yaşam biçimlerinin de üretimi olduğundan üretimi gerçekleştiren öznelğin kendisinin de üretilmesi elzemdir. Neoliberal şartlar bireyi sermaye olarak kendi eğitimini ve gelişimini temin etmek zorunda bırakmaktadır çünkü emekçi artık sadece üretimin basit bir unsurundansa kendisiyle, zamanla, çevresiyle, gelecekle, grupla, aileyle olan ilişki biçiminin bir yaşam tarzı üslubu ve girişimci ahlaki duruş ile el ele gittiği bir sermaye-yetenek haline gelmiştir (Lazzarato, 2014). Neoliberalizm bireyi, beşerî sermaye olarak tanımlanan beceri yığınınına dönüştürmüş ve dolayısıyla öğrenme, girişimci öz-yönetim ahlakı ile belirlenen bir beceri haline gelmiştir: Birey, sahip olduğu en ufak bilgi kırıntılarını dahi bir beceriye dönüştürerek kendi üretkenliğini en üst seviyeye çıkarmak ve müstakbel işverenlerine karşı kendisini üretken kılmak zorundadır (Urciuoli, 2010).

Dolayısıyla eğitim sistemleri ise bireyleri, kendi yaşamlarının iktisadi girişimcileri olarak yetiştirmek üzere tasarlanmaktadır (Davies ve Bansel, 2005). Bu noktada, kendi tarihsel gelişim seyri ile disiplinsel-pedagojik bir çevre olan okul, yönetsel anlamda stratejik bir önem kazanmış olur (Simons, 2006). İnsanların toplumsal ve ekonomik iş bölümüne sürekli olarak uyumlandığı, değişen iş gereklilikleri ve koşullarına bağlı olarak yeni bilgi, yetenek ve kapasiteler geliştirmeleri için yatırım yapılması gereken öncelikli alanlardan biri olan eğitim, neoliberal düzenin işleyişi için hayati bir önem taşır hale gelmiştir (Coşkun, 2016). Ayers ve Carlone'nin (2007) ifadeleriyle diğer bütün toplumsal ve kültürel unsurlarını önemsizleştirerek neoliberal anlayış eğitimi, sermayeye gerekli beceriler ile donanmış işgücü ordusunun hazır edilmesi hizmeti olarak sunmaktadır. Çünkü neoliberal hükümetler “öznelerin kendi kendilerinin girişimcileri olmalarını, yani entelektüel, iletişimsel ve ilişkisel yetileri açısından potansiyellerini; uyum sağlama, esneklik ve risk yönetimi kapasitelerini; sosyalleşebilme ve takım çalışması becerilerini tanıma ve en verimli hale getirme kapasiteleri olan özerk failer haline gelmelerini teşvik edecek kurumsal koşulların oluşmasını sağlamakla” yükümlüdürler (Rossi, 2018, s. 135). Bu yükümlülük dolayısıyla eğitim yatırımlarının meşruiyeti, öğrencileri işgücü piyasalarının ihtiyaç duydukları beceriler ile donatabilme kapasiteleriyle doğru orantılı bir hale gelmiş ve böylece eğitim ile iş dünyası arasındaki ilişki daha da yaklaşarak ‘eğitim endüstrisinin’ doğuşuna zemin hazırlamıştır (Shin, 2016). Bir diğer deyişle artık insan olmak profesyonelleşmiş (Cruikshank, 1999) ve çeşitli becerilere sahip olmakla birlikte bu becerileri sürekli güncel tutabilmeyi de zorunlu hale getirmiştir.

Bu kurumsal koşullar ise gayri maddi emeğin ve bu emeğin gerekli kıldığı yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitim sistemlerinde ve okullarda yaygınlaştırılması ile oluşmaktadır. Girişim kültürü ve eğitimin bu kültür odağında yeniden yapılandırılmasının, rekabetçiliği giderek artan uluslararası yarışta avantaj sağlayacak beceri ve tutumların geliştirilmesini sağladığı düşünülmekte ve bilim, teknoloji ve eğitime dayanan ekonomik gelişme ve büyüme etrafında şekillenen bu söylem eğitimi belirlemektedir (Peters, 2001). Bu neoliberal söylem ‘mükemmeliyet’, ‘teknolojik okuryazarlık’, ‘performans’ ve ‘girişim’ gibi anahtar kavramların şekillendirdiği geleceğe ve iktisadi rekabete yönelik bir söylem olarak şekillenmektedir (Peters, 2001).

Herhangi bir işlemin beceri kelimesi ile birlikte kullanılması teknik ve kontrol ögesine gönderme yapmakla birlikte kişisel pratiklerin ve bilgi birikiminin bir parçası haline gelerek öznenin yeniden kavramsallaştırıldığı da bir göstergesidir: Beceriler, bireyin en önemli ürünü olan kendi öznenin performans göstergeleridir (Urciuoli,

2010). Öğrenme sonucu ortaya çıkan beceriler ise bireyin sahip olduğu bilgi birikiminin piyasa koşullarında işlevsel olacak biçimde standartlaştırılmış, aktarılabilir ve sonuç odaklı bir şekilde işe koşulması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktılarının beceri olarak tanımlanması bilgiyi nicelleştirmekte, akreditasyon süreçlerinin belirlenmesini sağlamakta ve öğrenmeyi dışsal unsurlara hesap verebilir hale getirerek denetim mekanizmalarının çalışmasına zemin hazırlamaktadır (Brancaleone ve O'Brien, 2011).

Enformasyon toplumu olarak da nitelenen denetim toplumunda Gee'nin de (2005) vurguladığı üzere özellikle yeni teknolojiler karşısında sadece kas gücü veya mekanik beceriler yeterli görülmemektedir. Hegemonik emek biçiminin gayri maddi emek olduğu bu çağda, bu ideal tipe uygun beceri ve değerler seti öne çıkmaktadır. Bundan dolayıdır ki dünyaca ünlü insan kaynakları danışmanlığı şirketi Heidrick & Struggles (2007), yirmi birinci yüzyıl petrolünün, bireylerin sahip oldukları yetenekler olduğunu savunmaktadır. Disiplin toplumunda, bir fabrikadaki gibi düşünüp yaşayan insanların denetim toplumunda bir bilgisayar gibi düşünüp ağ biçimindeki örgütlenmeler içinde yaşayabilmeleri gerekmektedir (Hardt ve Negri, 2015). Bu da eğitim ve emek gücü arasındaki ilişkinin farklı bir şekilde ele alınmasını gerektirmekte ve bu kavramsallaştırmanın da gayri maddi emek temelinde kurulmasının, kavramsal açıdan kullanışlı araçlar sağladığı düşünülmektedir. Çünkü bireyler, sadece emeklerini satmakla kalmayıp biyografik 'portfolyolarını' da gayri maddi emeğin koşullarına göre inşa etmek durumunda kalmaktadırlar. Kısacası emek/çalışma "kendini işlemeden" ayrılamaz bir hale gelmiştir (Lazzarato, 2014).

Lazzarato'nun da (1996) vurguladığı gibi gayri maddi emek, aynı zamanda bilgi açısından zengin öznellikleri de gerekli kılmaktadır. Standartlaşmış üretim dolayısıyla işçileri becerilerinden ayıran Fordizmin aksine post-fordizm, işçilere belirli becerilerin kazandırılmasını talep eder çünkü bu üretim örgütlenmesinin belirleyeni, kişiselleştirilmiş ve üstün nitelikli ürünler ile çok geniş bir yelpazeye yayılmış olan hizmetlerdir (Just, 2016). Bu çağda değer, işçilerin becerilerine ve ürünün toplumsal çevresine dayanan bağlamsal bilgi ile standartlaşmış bilginin bir arada kullanılması ile üretilmektedir (Caruso, 2016). Bir başka deyişle değer, işçilerin sahip oldukları duygulanımsal ve toplumsal becerilerin örgütsel bir biçimde yönlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Arvidsson, 2009). Küresel kapitalizmin bu aşamasında eğitim, emek gücünü ve neoliberal öznellikleri yeniden üretmenin merkezi olmaya başlamış ve hem söylemleri hem de gerçeklikleri aracılığıyla yeni esnek bir özelliğin inşa edilmesine katkıda

bulunmaktadır (Bulut, 2014). Böylece eğitimsel çevre, biyopolitik müdahalenin önemli bir alanı haline gelmekte ve iktisadi olan ile biyolojik olan arasındaki ilişkiyi kurmaktadır (Simons, 2006).

Bu noktada eğitim ile emek gücü arasındaki ilişki derinleştiği ve bu derinliği sağlayan ise yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceri seti olduğu savunulabilir. Çünkü işçi zihinsel kapasitesini kullanmak zorunda olduğu andan itibaren emek gücü ile eğitim, daha yakından ilişkilenebilir (Pavlidis, 2012). Bu toplum, Peters'a (2015) göre 'öğrenme' veya 'pedagoji toplumu' olarak adlandırılmalıdır ve bu adlandırma, küresel modernlik sürecinde öğrenmenin, daha önce hiç olmadığı kadar büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Kişi, öğrenme sürecini gelir akışı veya katma değer yaratması beklenen bilgi ve becerilere doğru yönlendirmelidir: Beşerî sermaye perspektifi ve doğru yönlendirilmiş bir öğrenme olmadığında öznellik girişimi sektöre uğramaktadır (Simons, 2006). Gayri maddi emeğin hakim bir konuma yerleşmesi, emek piyasasında yer alan bireylerin niteliğine yönelik bir yoğunlaşmayı meydana getirmiş ve beceri odaklı bir ekonomik yaklaşımın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Emirgil, 2010). Lundvall ve Johnson (1994), öğrenme ekonomisi olarak tanımladıkları post-fordist dönemde bireylerin olguları, bilimsel bilgileri, belirli toplumsal ilişkileri ve belli becerileri öğrenmelerinin elzem olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu durumda beşerî sermaye kuramının kısır ekonomizmi, yetersiz kalmaktadır çünkü ulusların ve bireylerin belli türden beceri, eğitim ve yeteneğe 'ne kadar' sahip olduklarından ziyade hangi beceri ve yetenekleri geliştirdikleri daha da önemli bir hale gelmiştir (Brown ve Tannock, 2009).

19. yüzyılda sanayinin ve ulusal ekonomilerin yapısı hem okur-yazar hem de aritmetiğe aşına işgücünü gerektirecek kadar karmaşıklaştığında disiplin toplumu çözüm olarak otoriteye saygı duyulan, güçlü bir çalışma ahlakının teşvik edildiği ve okulu asmanın veya iş aksatmanın ağır bir biçimde cezalandırıldığı evrensel ilköğretimine başvurmuştu (Huws, 2017). Denetim toplumunda da benzer bir şekilde aynı ihtiyacın cevabı yine eğitim olmuş olmakla birlikte öğrenmeye yüklenen anlamın bu toplumun ihtiyaçlarına göre biçim değiştirdiğini savunmak mümkündür. Bu noktada eğitim, davranış temelli bir yaklaşımdan ayrılarak beceri temelli bir yaklaşım ile gayri maddi emek çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Çünkü gayri maddi ekonomideki uluslararası işgücü piyasaları, analitik ve duygulanımsal beceriler, küresel yeterlilikler ve piyasada ticareti yapılabilir bilgiye yönelik bir anlayışı gerekli kılmaktadır (Peters, 2018). Caruso'ya (2016) göre üretimin enformasyonelleşmesiyle birlikte artan verimlilik,

işçilerden hızlı bir şekilde problem çözebilme, yaratıcılık, bilişsel, dil bilimsel ve sosyal becerilere sahip olmalarını talep etmeye başlamıştır. Dolayısıyla bu toplumda hem söylem hem de beceriler farklılık göstermekte ve işverenler dijital okur-yazar, kendi kendini motive eden, iyi takım oyuncusu, sosyal becerileri olan, istihdam edilebilir, yaşam boyu öğrenmeye istekli ve girişimci insanlar talep etmektedirler (Huws, 2017). Brown ve Hesketh'in (2004) de ortaya koyduğu gibi işverenler, akademik yeterliliklere giderek daha az önem atfederken işverenlerin çalışanlarda aradıkları asıl şey, bireyin sahip olduğu kişisel özellikler, çeşitli davranış örüntüleri ile performatif ve örgütsel beceriler haline gelmiştir. Bunun da herhangi bir şekilde istikralı bir mesleki kimlikten ziyade, belli bir türdeki öznelliğe gönderme yaptığı ifade edilebilir. Drucker'ın (2001) da vurguladığı gibi çağdaş 'bilgi işçileri' artık iş tanımlarıyla değil, sahip oldukları bilgi, beceri, deneyim ve hedefleri ile betimlenmektedir.

İstihdam artık işverenin işçiye verdiği bir şey olmaktan ziyade işçinin, küresel işgücü piyasalarındaki milyonlarca çağdaşı ile rekabet ederek elde ettiği ve gün geçtikçe kıtlaşan bir konum haline gelmiştir (Wagner, 2008). Hardt ve Negri'nin de (2011, s. 158-159) üzerinde durduğu gibi "duygulanımsal ve zihinsel yetenekler, iş birliği ve örgütsel ağlar oluşturma kapasiteleri, iletişim vasıfları ve biyopolitik emeği karakterize eden diğer yetiler genellikle çalışma yeri odaklı değildir." Artık işçilerden, takımlar halinde karar verme süreçlerine aktif olarak katılmaları istenmektedir: ortalama bir işçi bile artık aktif bir "iletişim takımının" bir parçası haline gelmek zorundadır (Gaudio, 2011). Bu şartlar altında düşünme, öğrenme ve okula ilişkin kavramsallaştırmalar, yeni kapitalizmin iş modeli ile aynı hızda olmak zorundadır: Bireylerin artık tek başlarına neyi bildiklerinden ziyade başkalarıyla işbirliği içinde, işletmelerine nasıl bir 'değer' katabildikleri önem kazanmış durumdadır (Gee, 2005). Dolayısıyla şirketler için beşerî sermaye, formel eğitim kurumları ile elde edilen somut ve formel becerilerden ziyade insan varoluşunun tümünü kapsayan toplumsal ve duygusal yeterlilikler anlamına gelmektedir (Paltrinieri, 2017).

Okullara yüklenen misyonlardan birinin de öğrencilere bir meslek edinme konusunda yardımcı olmak olduğu düşünülürse bu ekonomide, endüstriyel model ile örgütlenmiş geleneksel okul anlayışının işe yaramaz olacağı da oldukça açıktır (Collin ve Apple, 2007). Bugün okulların sadece okuma-yazma ve aritmetik gibi beceriler ile yetinmeyip aynı zamanda girişimciliği, yaratıcılığı ve sürekli yeniliği de teşvik etmeleri gerekmektedir (Friedman, 2009). Bu bağlamda, eğitim ile ilgili birçok tartışma, küreselleşme ve enformatikleşme konusundan geçerek yirmi birinci yüzyıl becerileri

olarak gönderme yapılan beceri setiyle ilişkilendirilmektedir. Hatta Trilling ve Fadel'e (2009) göre öğrencilere yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazandırmak, yüzyılın en büyük sorunlarından biridir çünkü rutin işlerdence bilgiye dayalı işleri yapabilen, bu işlere uygun düşünebilen, araştırmayı öğrenmiş ve daha da önemlisi bu becerilere uygun bir yaşam tarzı benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi yeni ekonomi için kaçınılmazdır. Wagner'a (2008) göre ise bu beceriler, hayatta kalabilmek için olmazsa olmaz becerilerdir ve sadece istendik davranışlar olmaktan ziyade bir yaşama biçimine gönderme yapmaktadır.

Daha da önemlisi girişimcilik ve yirmi birinci yüzyıl becerileri, Beck'in (2014) çağdaş bireyin sistemsal sorunlara biyografik çözümler üretmek zorunda olduğu vurgusunu doğrularcasına işsizlik ve yoksulluk gibi birçok toplumsal soruna çözüm reçetesi olarak önerilmektedir. Özkurt'un da (2018) belirttiği gibi bu çağ, insanlık serüveninin bireylerin biyografilerine sıkıştığı ve kamusal sorunların bireylerin kişisel acılarının ayrıntılarında sürüp gittiği bir çağdır. Örneğin Öztürk, Polatoğlu ve Kocaman (2018), küresel dünyada girişimci çocuklar yetiştirmenin, işsizlik ve yoksulluk gibi sorunları gidermede yükselen bir değer olduğunu savunmaktadır ve ona göre girişimcilik, doğduğu andan itibaren ailesi tarafından çocuğa öğretilmelidir. Dolayısıyla girişimci özelliklerin yetiştirilmesi hususunda aile, iktidarın anatomo-politik ve biyopolitik kutupları arasındaki kesişim noktasında konumlanmaktadır (Simons, 2006). Benzer bir şekilde Hem Trilling ve Fadel (2009) hem de Wagner (2008), işsizliği ve yoksulluğu ortadan kaldıracak temel etkinliğin, bireylere yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılması olduğunu savunmaktadır.

Çağdaş paradigmanın öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik olduğu ve çerçevesini yirmi birinci yüzyıl becerilerinin çizdiği bu noktada biyopolitikanın yaşatma veya ölmesine izin verme hususunda nasıl devreye girdiği açıkça görülmektedir. Beşerî sermaye yatırımlarına değer olan birey, sorumlulaştırılmış, piyasa normlarını içselleştirmiş bireydir ve bu birey, söz konusu becerilere sahip olduğu ölçüde kendisine yapılan yatırımları meşrulaştırır. Artık belli yaşam tarzları önemli hale gelmiş olmakla birlikte yaşatma veya ölüme terk etme noktasında kişinin tercihleri belirleyici bir hal almıştır; piyasa ahlakı ile ahlaklanmamış birey, yatırım yapılmaya ve yaşatmaya değer bir birey değildir (Collin ve Apple, 2007). Çünkü yaşam iktisadi işlevi ile değerlendirildiğinden, Bröckling'in de (2011) vurguladığı gibi ölüme terk etme, beşerî sermaye yatırımlarının kesilmesi olarak ortaya çıkmaktadır: maliyet fayda çözümlenmelerine tabi tutulamayan bütün davranış ve beceriler hükmünü yitirmektedir. Söz konusu beceriler, Wagner'a (2008) göre, asgari ücretli bir işe muhtaç kalmak

istemeyen her gencin sahip olması gereken yaşamsal becerilerdir ve daha da önemlisi okullar, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu beceriler yerine pratik beceriler ve standart testlere yönelik öğretimlerini sürdürmektedirler. Kısacası gayri maddi emeğin gereksinim duyduğu yirmi birinci yüzyıl becerileri ile donanmamış bireyler, biyopolitik iktidarın ölümüne terk ettiği “gözden çıkarılabilir” bireyler haline gelmektedirler. Biyopolitikanın ürettiği en temel ayırım, çalışma hayatına sorunsuz bir şekilde katılabileceklerle katılamayacaklar arasındaki hayati sınıflandırma olmakla birlikte yukarı doğru toplumsal hareketlilik de giderek sınırlanmakta (Özkurt, 2018), bu sınıflandırmanın çerçevesini de istihdam edilebilirlik çizmektedir. Söz konusu olan bireyin biyolojik anlamda ölümü olmasa da toplumsal olarak var olmanın göstergesi olan söylemsel ve sembolik bir takım ayrıcalık ve kaynaklara erişiminin zorlaşmasıdır. Dolayısıyla bu beceriler çağdaş kapitalizmde adeta bir şibboleth vazifesi görmektedir. Simons’un (2006) da vurguladığı gibi ölümüne terk etme, politik olarak ölme riskinin artması, kişinin müzakere gücünü yitirmesi ve dışlanması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu birey, şirketini büyük zararlara uğratan bir CEO gibi beşerî sermaye yatırımlarını doğru yönetememiş, kendini istihdam edilebilir kılmamış dolayısıyla kendilik girişimini gerçekleştirememiş veya bu rekabete girmeye tenezzül bile etmemiş bir bireydir. Hatta Gary Becker (1976), biyolojik anlamda birçok ölümün bile, kişinin doğru yatırımları yapmamış olmasından dolayı intihar olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Benzer bir şekilde Wagner’a (2008) göre aktif bir vatandaş olabilmek de bu becerilere sahip olmaktan geçmektedir ve bu beceriler aynı zamanda liberal demokrasinin ve huzurlu bir toplumda yaşamının da teminatıdır. Çünkü topluma ve ekonomiye katkıda bulunabilmek ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirebilmek de giderek bu becerilere bağlı hale gelmektedir ve yoksulluk, küresel ısınma ve ölümcül hastalıkların tedavisi gibi birçok sorunun çözümü yine bu becerilerde yatmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Benzer bir şekilde Hotaman da (2018) besin ve enerji kaynaklarının azalmasından çevresel kirliliğin artmasına, yaşam dengesinin bozulmasından iklimlerin yer değiştirmesine, bazı türlerin yok olmasından ülkeleri çatışma noktasına getiren çözümsüz problemlerin varlığına kadar küresel, ekolojik, ekonomik, politik ve toplumsal birçok soruna, gayri maddi emeğin niteliklerden biri olan yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini çözüm olarak önermiştir. Kısacası neoliberalizmin eğitime yüklediği anlam, kendini yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak açığa vurmakta ve bu beceriler, bütün toplumsal ve sistematik problemlerin çözümü için bir anahtar olarak değerlendirilmektedir. “Denetlenen ve inşa edilen gelecekteki davranış ve tutumlarıdır. Neoliberalizm çerçevesinde, kurumun hükmettiği, kestirdiği ve ölçtüğü nihayetinde

bireylerin, ekonominin iyi yaşam anlayışına uydurulmak istenen yaşam tarzlarıdır” (Lazzarato, 2014, s. 116).

Tekil bireylerden ulus aşırı firmalara, sermaye örgütleri ve devletlere kadar birçok bileşen, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Örneğin “Yirmi Birinci Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Projesi” başlığıyla başlatılan bir proje Avustralya, Finlandiya, Portekiz, Singapur, İngiltere ve ABD gibi ülkelerin yanı sıra Cisco, Intel ve Microsoft gibi neredeyse tamamen gayri maddi emeğe dayalı olan bilişim sektöründe faaliyet gösteren firmalarca da desteklenmiştir (Griffin, Care ve McGaw, 2012). “Partnership for 21st Century Skills” isimli eğitim savunma grubu*, AOL, Time Warner, Apple, Cisco, Dell, Microsoft, Walt Disney, Oracle, McGraw Hill ve Pearson gibi birçok medya, teknoloji ve eğitim sektöründen tüzel kişi ve liderlerin birlikteliğinden oluşmuştur (Means, 2014). Benzer bir şekilde uluslararası örgütler de bu becerilere yoğunlaşarak çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Örneğin Ananiadou ve Claro (2009) OECD’nin “Yeni Bin Yılın Öğrencileri” projesi kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmada OECD üyesi ülkelerin büyük bir çoğunluğunun ulusal düzeydeki düzenleme ve uygulamalarında yirmi birinci yüzyıl becerilerini önemsediklerini ve bu konuda çeşitli çalışmalar yürüttüklerini tespit etmiştir. Buna ek olarak OECD, eğitimin getirisini hesaplarken eğitim için harcanan fazladan bir yıl yerine artık, öğrencilerin kazandıkları becerileri dikkate almaya başlamıştır ve bu hesaplamayı da düzenli aralıklarla yürüttüğü PISA aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Griffin, Care ve McGaw, 2012). Dünya Ekonomik Forumu da (2015) yirmi birinci yüzyıl becerilerine ilişkin çalışmalar yürütmüş ve küresel anlamda beceri eşitsizliğinin giderilmesi noktasında çeşitli öneriler geliştirmiştir. Dünya Bankası da (2003) aynı konu üzerine eğilmiş ve yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Bazı uluslararası firmaların, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve okulların dijital anlamda donatılmasına küresel anlamda yatırım yapmaları da (Trilling ve Fadel, 2009) bu bağlamda değerlendirilebilir. ABD’de Gates Vakfı da yirmi birinci yüzyıl becerilerini vurgulayarak bireylerin kendilerini bir girişimci gibi kuracak söylemleri eğitim kurumlarında yerleştirecek çalışmalar yürütmektedir (Gray, 2011). Türkiye’de ise TÜSİAD, “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği” başlığı altında bir toplantı dizisi gerçekleştirerek bu becerilerin bireylere kazandırılması doğrultusunda eğitim programlarının yenilenmesi ve öğretmenlerin bu becerilerden haberdar olarak ders

*Bu oluşum, 2018 yılında “Battle for Kids” girişimi ile birleşmiştir. <http://www.battelleforkids.org/about-us>

programlarına bu becerileri entegre etmeleri çağrısında bulunmuştur (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Yine bir başka raporunda TÜSİAD (2019), yeni sanayi devrimi olarak adlandırdığı gayri maddi emek şartlarında bireylerin sahip oldukları sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kilit bir önemde olduğunu ve bireye kattığı beşerî sermayenin diğer birçok beceriden daha önemli olduğunu dile getirmiştir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ve uluslararası firmaların, yirmi birinci yüzyıl becerilerini destekleme nedenlerinden birinin de gayri maddi emekte ortaya çıkan iş bölümü ile maddi emeğin, giderek üçüncü dünya ülkelerinde yoğunlaşması olduğu ifade edilebilir. Çünkü Reich'in de (1991) vurguladığı gibi gayri maddi emekte de bir yanda yaratıcı simge manipülasyonu gibi bilgi temelli işler ve diğer yanda da veri girme, kelime işleme gibi rutin simge manipülasyonu ile ilgili işler olmak üzere bir iş bölümü mevcuttur ve yazara göre rekabetin anahtarı, problem çözme, problemi tespit etme ve stratejik aracılık faaliyetleri ile ilgili olan işlerdir. Rutin ve maddi emeğe dayalı işler için ödenen ücretler ise çok düşük olmakla birlikte bu işler de işgücü maliyetlerinin düşük olduğu ülkelere kaymaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Buna ek olarak, yaratıcılık, yenilik ve yüksek beceri gerektiren saygın işler giderek azalırken rutin ve düşük maaşlı işler de giderek artmaktadır (Caruso, 2016). Kabaca ifade etmek gerekirse, Levy ve Murnane'nin (2005) vurguladığı gibi bilgisayar ve enformasyon yoğun bir ekonomide katma değeri yüksek işleri yapabilenler ile yapamayanlar arasında var olan bir iş bölümüdür söz konusu olan. Dolayısıyla küresel nüfusa yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazandırmak hiç olmadığı kadar önemli bir hale gelmiş ve bir ülke özellikle matematik ve fen alanında iyi yetişmiş bir beşerî sermaye stokuna sahip değilse, katma değeri yüksek işlerin gelişmekte olan diğer ülkelere kayma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır (Wagner, 2008). Bundan dolayıdır ki Friedman (2006), bu türden becerilere sahip olan bireyleri “dokunulmazlar” olarak adlandırmaktadır ve doğru bilgi, beceri, fikir ve öz güdülenime sahip olan çocuklar, aynı zamanda Çin, Hindistan veya Brezilya'daki akranları ile rekabete girmek zorundadırlar. Öğrenciler birbirleriyle rekabet ederken, ulus aşırı firmalar da yüksek beceri sahibi yetenekleri istihdam edebilmek ve mevcut çalışanlarına bu becerileri kazandırabilmek için dünya çapında milyarlarca dolar harcamaktadır (Trilling ve Fadel, 2009).

Gayri maddi işler arasındaki iş bölümüne ek olarak bireyler ve uluslararasıdaki rekabet söz konusu olduğunda yirmi birinci yüzyıl becerilerinin öne çıkmasının bir diğer nedeni de işgücü piyasalarında yaşanan hızlı teknolojik değişimlerdir. Bu değişim dolayısıyla geçmişte kolayca erişilebilen birçok meslek varlığını yitirmişken bugün var

olan birçok işin de yakın gelecekte kaybolma riskiyle karşı karşıya olduğu ifade edilebilir. Gorz'un (2014) da belirttiği gibi iş, giderek kıtlaşmakta olan bir ayrıcalık, bir meta haline gelmektedir. Teknolojik gelişmeler karşısında maddi emeğe gereksinim duyan işlerin azalması gibi bilgisayar, otomasyon ve robotik alanında gayri maddi emeğe gereksinim duyan ve genellikle yaratıcılık içermeyen rutin faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle yapılan işler yok olma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Ford'un (2015) ortaya koyduğu gibi en az bir milyon yeni işe ihtiyaç duyulmasına rağmen yirmi birinci yüzyılın ilk on yılında ABD'de yeni bir istihdam alanları oluşturulamamıştır ve bu durum, 1929'daki Büyük Buhrandan bu yana ilk defa yaşanmaktadır. Benzer bir şekilde Collins de (2013) teknolojik gelişmelerden kaynaklı olarak mevcut orta sınıf işlerin yüzde 50'sinin 2040 yılına gelindiğinde ortadan kalkmış olacağını ifade etmiştir: Teknoloji, işleri ortadan kaldırdığı hızda yenilerini üretememektedir. Dolayısıyla gün geçtikçe, kendilik girişimi açısından bireylerin yüklenmeleri gereken sorumluluk artmakta ve girişmeleri gereken rekabet daha zorlu şartlarda daha da kıt kaynaklara erişim ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Desjardins (2018) ise Dünya Ekonomik Forumu için kaleme aldığı bir yazıda, 2020 yılında gerekli olan on beceriyi şu şekilde sıralamıştır: (1) karmaşık problem çözme, (2) eleştirel düşünme, (3) yaratıcılık, (4) insanların yönetimi, (5) başkalarıyla koordinasyon, (6) duygusal zeka, (7) muhakeme ve karar verme, (8) hizmet odaklılık, (9) müzakere ve (10) bilişsel esneklik (<https://goo.gl/bQfWvW> 13.02.2019 tarihinde erişildi).

Söz konusu yirmi birinci yüzyıl becerileri ve bu becerilerin bireylere kazandırılması olduğunda eğitim ve öğretim meselesinin bu noktadaki önemini ortaya koymadan bir tartışma geliştirmek yersiz olacaktır. Tekil bireylerden dünyanın dört bir yanına yayılmış uluslararası firmalara, örgütlere ve devletlere kadar birçok bileşenin bu konu üzerine eğilmesi ve bu becerilerin önemine vurgu yapması, bu niteliklerin edinilmesinde eğitimin gerçekten de büyük bir önem arz ediyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu toplumda bireylerin küresel ve bilinçli birer vatandaş olabilmeleri ve çağın riskleri ile başa çıkabilmeleri açısından eğitim, hiç olmadığı kadar büyük bir önem kazanmıştır (Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017). Çünkü nüfusunun taşıdığı beşerî sermaye stoku, uluslararası rekabet ortamında bir ulusa avantaj sağlayacak en önemli değişken haline gelmiştir (Shin, 2016).

Hem içerik hem de metot olarak değerlendirildiğinde söz konusu eğitimin, endüstriyel paradigma ile örgütlenmiş okullarda verilen öğretimden farklılaştığını da

unutmamak gerekir. Bu farklılaşmanın çerçevesini, aşağıdaki tabloda gösterilmiş olan temel beceriler ile uygulamalı beceriler arasındaki farkta görmek mümkündür.

Tablo 1

Bilgi Çağında İşgücü Piyasalarının İhtiyaç Duyduğu Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri

Temel Beceriler	Uygulamalı Beceriler
Dil	Eleştirel Düşünme / Problem Çözme
Okuduğunu Anlama	Sözlü Beceriler
Yazma	Yazılı İletişim
Matematik	Takım Çalışması / İş birliği
Bilim	Farklılık
Yönetim/Ekonomi	Bilgi Teknolojileri Uygulamaları
Beşerî Bilimler / Sanat	Liderlik
Yabancı Diller	Yaratıcılık/Yenilik
Tarih / Coğrafya	Yaşam Boyu Öğrenme / Özyönelim
	Profesyonellik/Çalışma Etiği
	Etik/Toplumsal Sorumluluk

Kaynak: (Casner-Lotto ve Barrington, 2006)

Yukarıdaki tabloda da görülen yeni bin yılın becerileri ile gayri maddi emek arasındaki bağlantıları kurmak mümkündür. Gayri maddi emeğin küresel enformasyon akışındaki işlevi, duygulanımsal yönü ve proje temelli çalışmanın esnek örgütlenmesi ve bunun gerektirdiği sosyal beceriler, yukarıda sunulan yirmi birinci yüzyıl becerilerinde kendini ortaya koymaktadır. Örneğin yaşam boyu öğrenme, farklılık ve öz-yönelim becerisi doğrudan kendilik girişimine gönderme yapmaktadır. Çünkü gayri maddi emek, entelektüel ve girişimcilik becerilerini gerekli kılmaktadır (Lazzarato, 1996). Çağdaş işverenler, bireylerin daha çok inisiyatif almalarını ve yeni fırsatları arama ve sorunlara yenilikçi çözümler üretmede girişimci olabilen bireylerin istihdamına önem vermektedirler (Wagner, 2008). Profesyonellik ve çalışma etiği ise duygulanımsal emeğin gereklerine gönderme yapmaktadır. Dowling'in (2007) de vurguladığı gibi duygulanımsal emek işin, işçinin kalbine yerleşmesini ve kendini firması için var etmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada da profesyonellik ve çalışma etiği olarak adlandırılan becerinin, kişinin var oluşunu çalıştığı işe adanması anlamında gayri maddi emeğin duygulanımsal yönleri ile bağlantısı kurulabilir.

Öte yandan uygulamalı becerilere yapılan vurgu, temel becerilerin ve bilgi birikiminin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir: her iki alandaki becerilerin geliştirilmesi, bireylerin karşılaştıkları soru ve problemleri çözmek için işe koşmaları gereken becerilerdir (Trilling ve Fadel, 2009). İçerik olarak temel bilgiler hala önemini

koruyor olsa da öğretim, Tablo 1'deki beceriler ile doğru orantılı olarak uygulamalı becerilere, projelere, öğrenci merkezli öğretime, dijital okuryazarlığa ve daha çok bireyselleştirilmiş bir öğretime doğru kaymaktadır. Çünkü rutin ve kol gücüne dayalı işlerin giderek makinelere devredilmesiyle işgücü piyasaları uzmanlık bilgisinin yanı sıra karmaşık iletişim becerilerini talep etmekte ve eğitim sistemlerinde de bu doğrultuda düzenlemelerin yapılması gerekli kılmaktadır (Levy ve Murnane, 2005). Dolayısıyla bu beceriler, Silva'nın (2009) da vurguladığı üzere yeni beceriler değildir; sadece önemini yeni kazanmış becerilerdir.

Bu becerileri değerlendirirken, Marazzi'nin (2014), fiziki hammaddelerin gayri maddi insan kaynaklarından daha az önemli olduğu yönündeki vurgusunu anımsamak gerekmektedir: Bu çağda en önemli hammaddeler bilgi, zeka ve diğer gayri maddi niteliklerdir. Gayri maddi emeğin ürettiği şeyin değeri, klasik emek-değer kuramları ile açıklanamadığı gibi üretkenlikte farklılıkları ortaya koyan ve değeri belirleyen şey, insan kaynağının sahip olduğu bilişsel, bilişsel olmayan ve duygulanımsal niteliklerdir. Negri'nin (2013) ifadesiyle bu, tek tek her bir çalışanın bir "alet-makine" konumunda olması anlamına gelmektedir. Bu alet-makinenin tasarımı yirmi birinci yüzyıl becerilerinde vücut bulur. Bu beceri setinin bileşenleri irdelendiğinde ise yine denetim toplumunun müphemliğinde kendini istihdam edilebilir kılmak zorunda kalan gayri maddi emekçinin izlerini görmek mümkündür. Gayri maddi emekçiler kendilerini ne kadar çok değerli kılarılarsa, metaya katacakları bilgi artışı da o kadar çok olacaktır (Virno, 2013).

Gayri maddi işçinin, sadece yaratıcı fikirler ortaya koyması yeterli değildir. Aynı zamanda bu fikirlerini hem sermaye ile hem de diğer işçiler ile iş birliği içinde kullanması da gerekmektedir. Çünkü gayri maddi emek gruplar, takımlar ve ağlar arasında sürekli devam eden iletişim ve iş birliği etkinliği ile ortaya konulur (Lazzarato, 1996). Hatta Peters, Besley ve Jandrić (2018), beşerî sermayeye dayanan çağdaş homo economicusun, yeni dijital iş birliği araçları ile bir *homo collaborans*'ın, iş birliğinde bulunan insanın ortaya çıktığını savunur. Gayri maddi emeğin bizatihi kendisinin, bir toplumsal etkileşim alanı olmasından dolayı (Just, 2016) dilbilimsel ve bilişsel alışkanlıkların paylaşımı, post fordist emeğin kurucu bileşeni haline gelir: tüm işçiler üretim sürecine düşündükleri ve bunu ifade etmek için konuştukları ölçüde katılmak durumundadırlar (Virno, 2013).

Peters (2015), yirmi birinci yüzyıl toplumunun bir pedagoji toplumu olduğu savunur. Bu tez, çağdaş birey için erişilebilir olan enformasyon yığınının fazlalığına ve üretim örgütlenmesinin bu enformasyona duyduğu ihtiyaca gönderme yapmaktadır.

Benzer bir şekilde Lundvall ve Johnson da (1994), bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, esnek uzmanlaşma ve yenilik sürecinde yaşanan büyük hızlanma dolayısıyla post fordist üretim örgütlenmesinin sadece bilgi ekonomisi olarak tanımlanmadığını, bu üretimin aynı zamanda ‘öğrenme ekonomisi’ olarak tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenilecek çok fazla şey, edinilecek çok fazla beceri vardır. Dahası, bu bilgi ve beceriler okulun dört duvarından, öğretmenin zihninden veya kütüphanelerin raflarından özgürleşmiştir. Dolayısıyla Bauman’ın (2011) eğitime yüklemiş olduğu hayata hazırlama görevi de bu bağlamda şekillenmektedir. Eğer eğitim bireye, yaşamını bir beşerî sermaye yatırımına dönüştürme yükümlülüğünü yüklüyorsa okullar da bu yatırım için gerekli araçları sağlamalıdır. Çünkü Fordist dönemde, ya da Bauman’ın (2017b) ifadesiyle ağır modernitede, okulların öğrencilere sağladığı araçlar kapitalizmin akışkanlaşmış bu safhasında yetersiz kalmaktadır. Bireylerin yirmi birinci yüzyılda sahip olmaları gereken enformasyon yığını onlara geleneksel anlayışla öğretmeye çalışmanın, hem süre açısından imkansız, hem de yöntem ve teknik açıdan faydasız olacağı savunulabilir. Sonuçta öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceği konusundaki sorumluluğu da üstlenmesi gereken bir bireydir. Bu noktada geleneksel okuma yazma ve aritmetik becerilerinin yanında bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı ve bilgi ve medya teknolojileri okur-yazarlığı da yirmi birinci yüzyılın kendilik girişimcisinin dahil olacağı rekabette önemli birer donanım haline gelmektedir. Çünkü bilgi okuryazarlığı yüksek kişiler bilgiyi bulma, düzenleme, kullanma ve öğrenme konusunda farkındalık sahibi olan kişiler olarak görülür ve bu bireyler üstlendikleri görevleri yerine getirebilen, herhangi bir konuda karar verme süreçlerine aktif bir şekilde katılabilen, ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulabilen, kısacası yaşam boyu öğrenmeye hazır olan kişilerdir (Edebali, 2018).

Bu noktada biyopolitik iktidarın görünmeden yönetme ve öznellikleri inşa edecek söylemi oluşturma hususundaki maharetinin de iş başında olduğunu ifade etmek gerekir. Bireylere yirmi birinci yüzyıl becerilerinin, kendilerine saygın bir iş elde edip yüksek ücretler sağlayan beceriler olacağını salık verirken aynı zamanda girişimciliğin, kendilerini gerçekleştirebilmek için iyi bir yaşam biçimi olduğunu öğütlemektedir. Halbuki gayri maddi emek söz konusu olduğunda, bu becerilerin rutin çalışma biçimlerinin neden olduğu baskılardan özgürleşebilmiş çalışan oranı oldukça düşük olmakla birlikte bunun üzerine neoliberal yönetimsellik ve gayri maddi emeğin niteliklerinden kaynaklanan prekaryalaşma baskısı da eklenmektedir. Çünkü gayri maddi emeğin kendi içindeki iş bölümünden dolayı bir takım güvenceleri beraberinde getiren saygın, yüksek ücretli işler azalmakta, gayri maddi emekçilerden esnek olmaları, etkin

bir şekilde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, dijital okuryazar olmaları ve girişimci olmaları beklenmektedir. Buna ek olarak gayri maddi emekçi, her ne kadar giderek düzleşmekte olsa bile, iş örgütlenmesinde kaynaklanan baskı ve kontrolden münezzehe bir hale de gelememiştir. Bu noktada ‘dijital Talyorizm’ olarak ifade edilebilecek bir denetim ve kontrol söz konusudur: gayri maddi emekçilerin küçük bir kısmı Fordist işçinin aksine özerk ve yaratıcılık gerektiren işlerde çalışmakta ve iş süreçlerinin büyük bir kısmı, nadir ve üstün becerilere sahip bireyler tarafından daha önceden tanımlanmış ve tasarlanmış adımları uygulamaktan öteye gidememektedir (Caruso, 2016). Kısacası gayri maddi işçilerin sadece küçük bir kısmı yaratıcılığa dayalı özerk işlerle iştigal ederken büyük bir kısmı ise duygulanımsal emekle birlikte hali hazırda var olan enformasyonun işlenmesini gerektiren rutin işlerde çalışmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, alanyazında neoliberal özneyi ele alan yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş çeşitli çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Çalışmalar

Varman, Saha ve Skálén (2011), Hindistan’daki bir işletme okulunda yürütmüş oldukları örnek olay çalışmasında, Foucault’nun yönetimsellik kavramsallaştırmasından hareketle yükseköğrenim öğrencileri arasında piyasa öznelliğinin girişimci özne, aktif olma ve sorumluluk bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Öğrenci davranışlarının neoliberal yönetimsellik çerçevesinde nasıl şekillendiğini betimledikleri çalışmalarında araştırmacılar, para kazanmak için öğrencilerin topluma karşı bireyselci ve bencil bir tavır geliştirdikleri ve bu piyasa öznelerinin toplumsal sorunlara karşı özverili girişimleri küçümsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öne çıkan bir diğer sonuç ise neoliberal öznelliğin inşasında öne çıkan en önemli etkenin akran baskısı olduğu yönündedir. Araştırmacılara göre üst sınıflardaki öğrenciler, alt sınıflardaki öğrencilerin neoliberal öznelliklerini inşa etmede yönlendirici bir işlev üstlenmektedir.

Abelmann, Park ve Kim (2009), Güney Kore’de yürüttükleri araştırmalarında Güney Kore’nin neoliberalleşme ve küreselleşme sürecinde üniversite öğrencilerinin benimsedikleri kişisel gelişim söylemini üç farklı kampüste gerçekleştirdikleri etnografik bir araştırmayla ele almışlardır. Görüştikleri bütün üniversite öğrencilerinin sürekli

değişim gösteren bir dünyaya uyum sağlama yükünü üstlendiklerini ifade eden araştırmacılar, öğrencilerin betimledikleri ve sorumluluklarını üstlendikleri toplumsal şartların neoliberal öznellik tartışmaları ile uyumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, bu kişisel gelişim yükü ile başa çıkma biçimlerinin üniversite prestiji, öğrenci cinsiyeti ve ailenin sosyo – ekonomik geçmişine göre değişiklik gösterdiği de araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri olmuştur. Buradan hareketle araştırmacılar, kişisel yetenek ve becerileri, özgün yaşam tarzını ve sorumluluğu vurgulayan neoliberal öznellik biçiminin, Güney Kore’de mevcut olan yapısal eşitsizlikleri görünmez kıldığı vurgusunu dile getirmişlerdir.

O’Flynn ve Petersen’in (2007) araştırması da Avustralya’da farklı toplumsal sınıflara üye iki kadın ortaöğrenim öğrencisinin kendilerini, yaşamlarını, etkinliklerini ve geleceklerini neoliberal öznellik çerçevesinde nasıl anlamlandırdıklarını incelemiştir. Biri prestijli özel bir okula devam eden, diğersinin ise ortalama bir devlet okuluna devam eden iki kadını örnek olay olarak ele alıp kadınların neoliberal söylem çerçevesinde kendilerine ilişkin anlatılarını inceleyen çalışmada her iki kadının da değerli ve iyi bir yaşamdan kastettiklerinin birbirlerinden çok farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulu, özneleşmenin gerçekleştiği bir mekan olarak ele alan çalışma, özneleşme sürecinde farklı okulların öğrencilerine farklı söylemler sunarak neoliberal ekonomide öğrencilerin önlerine çıkacak olanakları şekillendirdiğini saptamıştır.

Pick ve Taylor (2009) da hızla neoliberalleşen Avustralya yükseköğreniminde mezun olmak üzere olan öğrencilerin eğitimi ve iş yaşantısını nasıl kavradıklarını ele alan ilişkisel bir tarama çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışmada mezun olmak üzere olan üniversite öğrencilerinin çevrelerini, eğitimi ve iş yaşantısını büyük ölçüde ekonomik kaygılarla araçsal bir biçimde ele aldıkları görülmüştür. Çalışmada araştırmacılar, neoliberalizmin karakteristik özelliklerinden olan belirsizlik, geçicilik, esneklik ve bireyselliğin öğrenciler tarafından doğal bir olgu olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre okullarda hakim olan söylemin bireylerin kendilerini yönetebilmeleri gerektiği, başarısızlık riskini göze almaları gerektiği ve kariyerlerinin sürekli beşerî sermaye yatırımı yapıyor olmalarına bağlı olduğuna dair neoliberal düşünceleri destekleyecek biçimde olduğu yönündedir.

Foucault’nun yönetimsellik kavramsallaştırmasından hareketle yürüttüğü nitel bir araştırmada ise Breathnach (2014) İrlanda yükseköğrenimindeki neoliberal yönetimselliğin kendisini nasıl ortaya koyduğunu incelemiştir. Çalışmada, yükseköğrenim öğrencilerinin öğrencilik yaşantısına ve benimsedikleri pratiklere

atfettikleri anlamları neoliberal yönetimsellik açısından çözümlenmek üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğrencilerin maruz kaldıkları neoliberal yönetimsellik söyleminin öğrencilerin öznelliklerini nasıl biçimlendirdiğini İrlanda'daki bir üniversiteye devam eden öğrenciler ile yürütülen derinlemesine görüşmeler ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda ise araştırmacı, öğrenci görüşlerinin büyük ölçüde neoliberal rasyonalite ile paralellik gösterdiğini tespit etmiştir. Öğrenciler, yükseköğretimi piyasa rasyonalitesi ile ele almakta ve eğitim sürecini, girişimci öznelliklerini inşa ederken istihdam edilebilirliklerini artıracak bir beşerî sermaye yatırımı olarak değerlendirmektedirler.

Bragg (2007) ise araştırmasında, Birleşik Krallık'ta öğrenci merkezli eğitimi güçlendirmek için yürütülen 'Students as Researchers' projesini ele almıştır. Söz konusu projenin bir yönetimsellik teknolojisi olduğunu ortaya koyan araştırmacı, projenin neoliberal öznelliklerin inşa edilmesinde önemli bir teknoloji işlevi gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıya göre proje, doğrudan müdahale etme ihtiyacı duymadan uzaktan işlev görmektedir. Proje, öğrencilerin normlarını, tercihlerini, kapasitelerini ve kimliklerini şekillendirerek öğrencilerin kendilerini aktif, sorumluluk üstlenebilmesi ve öğreneceği konuyu seçerek kendi öğrenme sürecini yönetebilen özerk özneler olmalarını sağlayacak söylemi ve bağlamı oluşturmaktadır.

Bansel'in (2007) çalışması neoliberal yönetimselliğin yaşamboyu öğrenme aracılığı ile öznelliklerin, değişken ve esnek istihdam şartlarında bireyin bir seçim öznesi olarak nasıl inşa edildiğini incelemiştir. Çeşitli kariyer ve iş fırsatları arasında hareketliliği sağlayan yaşamboyu öğrenme etkinlikleri olduğunu ifade eden araştırmacı çalışmada yaşları 18 ile 65 arasında değişen kırk katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda ise araştırmacı, katılımcıların gelecekte önlerine çıkan fırsatlardan faydalanabilmeleri için yaşamboyu öğrenme, eğitim ve rasyonel seçim söylemleri vasıtası ile işgücü piyasalarına uyum sağlamak zorunda oldukları düşüncesini taşıdıklarını belirlemiştir.

Ayers ve Carlone (2007), ABD'de önlisans düzeyindeki yerel bir mesleki eğitim programında etnografik bir araştırma gerçekleştirmişler ve çalışmada, söz konusu mesleki eğitim programındaki neoliberal söylemleri analiz etmişlerdir. Eleştirel söylem analizi tekniğine başvurdukları çalışmada araştırmacılar, serbest piyasa şartlarının toplumsal sorunların çözümü açısından büyük öneme sahip olduğu ve işsizliğin çözümünde ise bireylere uygun becerilerin kazandırılması gerektiğine ilişkin neoliberal söylemlerin hakim olduğunu tespit etmişlerdir.

Komulainen, Naskali, Korhonen ve Keskitalo-Foley (2011), öğretmen adayları ve öğretmenlerin girişimcilik ve girişimci yurttaş yetiştirme söylemini nasıl değerlendirdiklerinden hareketle Finlandiya eğitim sistemindeki neoliberal politikaları ele almıştır. Girişimciliği, içsel girişimcilik ve dışsal girişimcilik olmak üzere iki farklı kategori altında ele alan araştırmacılar, çalışmayı da bu kategorilerden hareketle yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları ve öğretmenler, dışsal girişimciliğin temel eğitimin amaç ve değerleriyle çeliştiğini fakat sorumluluk, çalışkanlık ve bağımsızlığı kapsayan içsel girişimciliğin her öğrencide olması gereken bir özellik olduğu kanaatini taşımaktadırlar. Araştırma katılımcılarının içsel girişimciliği, eğitimin evrensel ve doğal bir amacı olarak değerlendirmesi, neoliberal öznellikte uyumlu olduğu kadar Finlandiya eğitim sisteminin geleneksel amaçlarıyla da uyumlu olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

İngiltere'deki iki farklı okulda gerçekleştirdiği etnografik araştırmada Wilkins (2012), sınıf içerisindeki rekabetçi uygulamalar vasıtasıyla öğrencilerin neoliberal yönetimsellik ile nasıl ilişkilendiklerini incelemiştir. Piyasalaşma, bireyselleşme, eğitimde yönetim ve rekabet gibi söylemlerin, başarılı öğrenciler vasıtasıyla sınıf içerisine taşındığını tespit etmişlerdir. Buna ek olarak araştırmacı, öğrencilerin rekabet ile nasıl ilişkilendiklerini cinsiyet bağlamında da ele almıştır. Sonuç olarak araştırmacı, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet rollerine bağlı olarak farklı rekabet anlayışları geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Demerath, Lynch ve Davidson (2008) ABD'nin banliyölerinden birindeki bir lisede, neoliberal çağda lise öğrencilerinin kendi piyasa değerlerini nasıl artırmaya çalıştıklarını incelemek üzere etnografik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Dört seneye yayılan araştırma sürecinde araştırmacılar, katılımcı gözlem, formel ve enformel görüşmeler, anketler ve açık uçlu sorular gibi farklı veri toplama tekniklerine başvurmuşlardır. Araştırmacılar öğrencilerin, büyük ölçüde bireysel başarıya ve riski yönetimine odaklandıklarını ve neoliberal çağda belli kimlik özelliklerinin kendilerine psikolojik bir sermaye kazandıracağını bilincinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin üniversiteye kabul ve istihdam şanslarını artırarak orta sınıf konumlarını korumak için içerisinde buldukları rekabetçi bireyselliğin unsurlarını da belirlemiştir.

Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalar

Araştırmasında eğitimdeki neoliberal dönüşümü ele alan Sonbahar (2019) ise bu dönüşümü, eğitimle ve ebeveynlikle ilgili algıları bireyleri piyasanın ihtiyaçlarına göre

hazırlama düşüncesi etrafında şekillendiren daha geniş bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Çalışmada araştırmacı, özel okul sayılarının sınırlı sayıda kalmasına rağmen neoliberal politikaların Türkiye’deki eğitim ve ebeveynlik algılarını değiştirip değiştirmediğini anlamayı amaçlamış ve piyasayla ilgili vasıflardan ziyade temel becerilere odaklanan ilkökul eğitimi ele almıştır. Araştırmacı, benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip ve hem kültürel hem de gelir bakımından benzer semtlerde oturan ailelerin ilkökul tercihlerini incelemiştir. Çalışmasını derinlemesine görüşmeler ile yürüten araştırmacı, eğitim alanındaki özelleştirmelerin, diğer sektörlere kıyasla sınırlı kalmasına rağmen neoliberal politikaların Türkiye’de eğitim ve ebeveynlikle ilgili algıları neoliberal piyasa rasyonalitesi etrafında şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Son olarak Kahveci (2017) çalışmasında, neoliberal bireycilik ile bu bireyciliğin bileşenlerini oluşturan kavramların öğrencilerin bireysel tercih ve toplumsal ilişkilerindeki tutum, davranış ve düşüncelerini nasıl ve ne düzeyde etkilediği ile bu etkilerin kaynaklarını incelemiştir. Karma yöntem ile yürüttüğü çalışmasında araştırmacı, öğrencilerde kolektivist tutum ve davranışlara sahip olmakla birlikte bu tutum ve davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin, neoliberal bireycilik tutum, düşünce ve anlayışlara sahip oldukları ve bu tutumların zaman içerisinde güçlendiği araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir tanesi olmuştur. Araştırmacıya göre öğrencilerde neoliberal bireyci tutum ve davranışların oluşmasında aile, sosyal çevre, medya, internet ile okul içinde mevcut olan formel ve informel etkileşimler etkili olmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırma deseninin amacı, araştırma nesnesine bütüncül bir şekilde bakarak onu kendi bağlamı içerisinde incelemeye dayanmaktadır (Punch, 2005). Nitel araştırma yaklaşımı nicel araştırmanın aksine determinizmi reddeder çünkü olasılıklar bilinebilir fakat kesin sonuçlar bilinemez ve gelecek kestirilemez (Balcı, 2015). Sosyal bilimlerde niteliksel yöntemle araştırma yapan araştırmacının ana veri kaynağı insandır ve araştırmacı, bu kaynaktan verili olarak zaten var olan bir bütünden veri toplamamakta, veriyi görüşülen özneyle birlikte yeniden oluşturmaktadır (Kümbetoğlu, 2005).

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak planlanmıştır. Durum çalışmaları, bir olgunun gerçek bağlamında incelenmesini amaçlayan araştırmalarda kullanılır. Bir diğer deyişle bağlamsal etmenlerin araştırılan olguyu doğrudan etkilediği düşünülen durumlar için uygundur (Yin, 2003). Flyvbjerg'e (2006) göre durum çalışmaları, seçilen durumun güçlülüğü sayesinde toplumsal olgulara derinlemesine bir bakış ve çözümleme olanağı sunabilmesi açısından sosyal bilimler için güçlü ve olmazsa olmaz bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarını araştırmacılar, belirli tek bir durumu veya birden çok durumu, belirli bir zaman dilimi içerisinde birçok farklı veri kaynağından yararlanarak yürütürler (Creswell, 2007). Belirli bir kişi, toplumsal ortam, olay veya grup hakkında nasıl işlediklerinin anlaşılması için sistematik bir şekilde bilgi toplanmasını gerekli kılan araştırmalardır durum çalışmaları (Berg, 2001).

Bu araştırma da neoliberal öznelliklerin ortaöğretim kurumlarında nasıl var olduklarının beşeri sermaye söylemi bağlamında çözümlenmesini amaçladığından, metodolojik yaklaşım olarak durum çalışmasının bu amaca uygun olduğu düşünülmüştür.

Çünkü durum çalışmaları, araştırılan olgunun sadece gerçek bağlamında tanımlanmasını sağlamaz, aynı zamanda gerçek bağlamın tarama çalışmaları veya deneysel çalışmalarla anlaşılacak karmaşıklıklarının anlaşılmasına da yardımcı olur (Zainal, 2007).

Durum çalışmaları, araştırmacının ilgisine göre içsel durum çalışmaları, araçal durum çalışmaları ve çoklu durum çalışmaları olmak üzere üç farklı sınıflandırma altında değerlendirilebilir (Creswell, 2007). İçsel durum çalışmaları, araştırmacının belirli bir vaka veya duruma olan içsel ilgisinden, o özel durumu daha derinlikli bir şekilde ele almak istemesi dolayısıyla yapılırken, araçal durum çalışmaları bir konu hakkında derinlemesine fikir elde etmek veya bir genellemeyi yeniden ele almak üzere yapılır (Stake, 2005). Çoklu durum çalışmaları ise ele alınmak istenen durumun birden fazla vaka üzerinde çalışılarak yürütülmesine dayanan araştırmalardır (Creswell, 2007).

Bu araştırmada ise sözü edilen durum çalışması türlerinden çoklu durum çalışması benimsenmiştir. Araştırma amacı göz önünde bulundurulduğunda, neoliberal öznelliklerin ortaöğretim kurumlarında nasıl var olduklarını araştırmak üzere vaka olarak iki farklı okul üzerinde çalışıldığından, en uygun durum çalışması türünün çoklu durum çalışması olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada “amaçlı örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun amaçlı olarak belirlenmesi, metodolojik gerekliliklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya uygun katılımcıları seçebilme imkanı tanımaktadır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Nitel araştırmacıların rastgele seçimi anlamlı kılacak kadar büyük gruplarda çalışmadıklarından ve genelleme yapmayı amaçlamadıklarından dolayı amaçlı örnekleme kullanmaları, derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçebilmelerini sağlar ve bu da araştırmacıya önemli konular hakkında büyük miktarlarda bilgi edinebilme imkanı tanır (Patton, 2002).

Durum çalışmalarında araştırma problemine bağlı olarak tek bir kişi, bir kurum, bir örgüt, bir topluluk veya bir olay üzerinde çalışılabilir (Flick, 2007). Durum çalışmalarında seçilen vaka, farklı gerekçelere dayanarak seçilebilir. Seçilen vaka, uç ya da emsalsiz olduğu için, varsayımları ve koşulları açıkça bilinen bir teoriyi temsil ettiği için, diğer benzer durumları temsil ettiği için veya daha önce bilimsel çalışmalara açık olmayan bir durum olduğu için seçilir (Yin, 2003). Bu çalışmada da eğitim ortamındaki

neoliberal öznelliklerin inşasına ilişkin tipik örnekler olduğu düşünüldüğünden, bir Anadolu Lisesi ile bir teknik lise durum olarak seçilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde de çeşitli çalışmalarda okulların öznelliklerin inşa edilmesinde etkili olan kurumlar olarak değerlendirildiği görülmektedir. (Kehily ve Pattman, 2006; McLeod, 2000; Rasmussen ve Harwood, 2003; Youdell, 2004).

Durum çalışmalarında tek bir vaka seçilmiş olsa bile bu, çalışmanın analiz biriminin de bir tane olacağı anlamına gelmez. Kimi zaman, araştırma amacına bağlı olarak özellikle araşsal durum çalışmalarında, tek bir durumu anlamlandırmak için farklı analiz birimlerini incelemek gerekli olabilir. Yin'in (2003) de vurguladığı üzere tek bir durumu araştırmak için birden fazla analiz biriminin seçilmesi, durum çalışmalarında mümkün olabilmektedir. Bu tür çalışmalar, farklı analiz birimlerinin tek bir durum içerisinde değerlendirildiği ve gömülü durum çalışması (embedded case study design) olarak da adlandırılabilen çalışmalardır (Yin, 2003). Bu çalışma da öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşan farklı analiz birimleri üzerinden yürütülmüştür.

Araştırma verileri, toplamda 54 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olan derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Her iki okuldaki katılımcıların seçiminde cinsiyet, sınıf ve bölüm dağılımının dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Benzer bir şekilde öğretmen katılımcılarının seçiminde de öğretmenlerin cinsiyet ve branş dağılımlarının eşit olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı öğrencilerin takma adlarının yanında parantez içinde öğrenciyi tanımlayıcı kodlar verilmiştir. Örneğin, "AL11TM" kodu, katılımcının Anadolu lisesi 11. sınıf Türkçe Matematik öğrencisi olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı öğrenci bilgileri

	Takma Ad	Cinsiyet	Sınıf	Bölüm	Okul	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
1.	İrem	Kadın	10	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	1:02:13
2.	Şule	Kadın	10	Adalet	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	39:19
3.	Sıla	Kadın	10	Adalet	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	42:02
4.	Giray	Erkek	11	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	1:00:15
5.	Cihan	Erkek	10	Adalet	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	43:14
6.	Can	Erkek	10	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Derinlemesine Görüşme	41:33
7.	Eda	Kadın	10	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 1	1:18:29
8.	Nevin	Kadın	10	Adalet	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 1	1:18:29
9.	Sare	Kadın	10	Adalet	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 1	1:18:29
10.	Aysu	Kadın	10	Adalet	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 1	1:18:29
11.	Musa	Erkek	11	Grafik	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 2	1:35:10
12.	Seda	Kadın	11	Grafik	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 2	1:35:10
13.	Nevra	Kadın	11	Grafik	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 2	1:35:10
14.	Efe	Erkek	11	Grafik	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 2	1:35:10
15.	Abdurrahman	Erkek	11	Grafik	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 2	1:35:10
16.	Civan	Erkek	12	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 3	52:34
17.	Emre	Erkek	12	Adalet	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 3	52:34
18.	Yasemin	Kadın	12	Adalet	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 3	52:34
19.	Doğukan	Erkek	12	Ulaştırma	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 3	52:34
20.	Ayşegül	Kadın	12	Sayısal	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	42:56
21.	Fırat	Erkek	12	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	53:27

(devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Katılımcı öğrenci bilgileri

	Takma Ad	Cinsiyet	Sınıf	Bölüm	Okul	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
22.	Miray	Kadın	9	---	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	44:44
23.	Gençay	Erkek	11	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	1:03:22
24.	Melisa	Kadın	12	Sayısal	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	42:44
25.	Selim	Erkek	12	Türkçe Sosyal	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	38:17
26.	Haluk	Erkek	12	Türkçe Sosyal	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 4	1:47:57
27.	Edanur	Kadın	12	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 4	1:47:57
28.	Gülsüm	Kadın	12	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 4	1:47:57
29.	Ferhat	Erkek	12	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 4	1:47:57
30.	Sefa	Erkek	12	Türkçe Sosyal	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 4	1:47:57
31.	Berfin	Kadın	11	Sayısal	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 5	1:23:48
32.	Pınar	Kadın	10	---	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 5	1:23:48
33.	Kaan	Erkek	11	Eşit Ağırlık	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 5	1:23:48
34.	Hayati	Erkek	10	---	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 5	1:23:48
35.	Semih	Erkek	9	---	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 6	40:06
36.	Buse	Kadın	9	---	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 6	40:06
37.	Metin	Erkek	9	---	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 6	40:06

Tablo 2’de, araştırmanın öğrenci katılımcılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan ortaöğrenim öğrencilerinden 19’u meslek lisesi, 16’sı ise Anadolu lisesi öğrencisidir. Katılımcı öğrencilerden 18’i kadın, 17’si ise erkektir. 5’i dokuzuncu sınıf, 8’i onuncu sınıf, 9’u on birinci sınıf, 12’si ise on ikinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin tercih ettikleri bölümler incelendiğinde ise meslek lisesi öğrencilerinden 6’sının ulaştırma bölümünü, 8’inin adalet bölümünü ve 5’inin ise grafik bölümünü tercih ettikleri görülmektedir. Anadolu lisesindeki öğrencilerin bölüm tercihlerinde ise 7

katılımcının sayısal bölümüne, 3 katılımcının eşit ağırlık bölümüne ve 1 katılımcının ise Türkçe – Sosyal bölümüne devam ettiği görülmekle birlikte dokuzuncu sınıfa devam eden 5 öğrenci de henüz bir bölüm tercihi gerçekleştirmemiştir. Tablo 3’te ise katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı öğretmen bilgileri

Takma Ad	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Okul	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
1. İsmail	Erkek	Adalet	2	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 7	47:07
2. Semra	Kadın	Adalet	2	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 7	47:07
3. Ahmet	Erkek	Ulaştırma	6	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 7	47:07
4. Meltem	Kadın	Tarih	7	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
5. Buse	Kadın	Grafik	7	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
6. Züleyha	Kadın	Edebiyat	16	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
7. Mine	Kadın	Matematik	17	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
8. Selin	Kadın	Felsefe	21	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
9. Şefika	Kadın	Ulaştırma	11	Meslek Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 8	1:14:59
10. Enes	Erkek	Kimya	4	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	46:16
11. Şenay	Kadın	Felsefe	14	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	1:03:42
12. Nevzat	Erkek	İngilizce	13	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	29:44
13. Nesim	Erkek	Biyoloji	13	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	46:59
14. Kamer	Erkek	Görsel Sanatlar	20	Anadolu Lisesi	Derinlemesine Görüşme	37:01
15. Mahmut	Erkek	Matematik	23	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 9	1:18:51
16. İhsan	Erkek	Edebiyat	11	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 9	1:18:51
17. Ekrem	Erkek	Coğrafya	12	Anadolu Lisesi	Odak Grup Görüşmesi 9	1:18:51

Tablo 3'teki katılımcı öğretmen bilgileri incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin 8'inin kadın, 9'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin 9'u meslek lisesinde, 8'i ise anadolu lisesinde çalışmaktadır.

Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi

Durum çalışmaları, tek bir veri toplama tekniğinden ziyade farklı verilerin bir araya getirilerek kullanıldığı yöntemsel bir yaklaşımdır (Berg, 2001; Yin, 2003). Çalışmanın geçerliliği ile ilgili soru işaretlerini gidermek için, birden fazla kaynaktan toplanan veriler üzerinde çalışmak, durum çalışmaları üzerindeki tereddütlerin aydınlatılmasında önemli hale gelir (Zainal, 2007). Dolayısıyla durum çalışmalarında dokümanlar, kayıtlar, enformel ve formel görüşmeler, katılımcı veya katılımcı olmayan gözlemler ve fiziksel objeler araştırma verilerini elde etmek için kullanılabilir (Yin, 2003; Gillham, 2000). Bu araştırma kapsamında da derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmelerinin yanı sıra katılımcı olmayan gözlemlerden ve veri toplama sürecinde tutulan alan notlarından faydalanılmıştır. Üçgenleme olarak da adlandırılan ve araştırma verilerinin farklı kaynaklardan faydalanılarak oluşturulmasına dayanan bu strateji, incelenen gerçekliğin çok boyutlu bir şekilde ele alınmasını sağlayarak nitel araştırmalara derinlik katmakta ve araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır (Marvasti, 2004).

Bu araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın analiz birimini oluşturan katılımcılar ile derinlemesine görüşmeler ile birlikte odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmalarının en önemli veri kaynağı, yapılandırılmış bir mülakattan ziyade yarı yapılandırılmış bir sohbet şeklinde yürütülen görüşmelerdir (Yin, 2003). Nitel araştırmalarda görüşmeler, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak yürütülen bir birlikte konuşma sürecidir (DeMarrais, 2004). Derinlemesine görüşmelerde, tek cevaplı ve açıklayıcı olmayan cevapların önüne geçebilmek ve katılımcının, araştırmanın ifadelerine tepki vermesinden önce kendi düşünce ve ifadelerinin yansıtılmasını sağlamak adına açık uçlu soruların sorulması oldukça önemlidir (Yin, 2011). Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenciler için ayrı olmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve bu formlar üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ise her bir soru, görüşmeleri derinleştirmek adına sondalar ile desteklenmiştir. Sondalar, asıl soruları takip eden, görüşme anında gelişmiş güzel ortaya çıkan ve

araştırmacıya katılımcının doğru yerde olup olmadığının ve elde edilecek daha fazla veri olup olmadığının görülmesini sağlayan soru ve yorumlardır (Merriam, 2013).

Bu araştırma kapsamında faydalanılan bir diğer veri toplama tekniği ise katılımcı olmayan gözlemlerdir. Nitel araştırmalarda gözlemler aracılığıyla veri toplanırken, asıl veri toplama aracı araştırmacının kendisidir (Yin, 2011). Dolayısıyla araştırmacı, araştırma sahasında bizzat bulunacağı için, hem araştırma problemini hem de araştırma sahasının niteliklerini göz önünde bulundurarak bir rol seçmelidir. Araştırmacı sahada, tamamen katılımcı olabileceği gibi tamamen gözlemci de olabilir (Creswell, 2007). Bu araştırmada ise araştırmacı, tamamen gözlemci rolünü benimsemiştir. Gözlemler esnasında araştırmacı, alan notları biçiminde notlar tutmuş, gerekli görülen olay ve durumları fotoğraflamış ve bu notları da araştırma verilerine dahil etmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada görüşmeler esnasında ses kayıtları alınmış ve bu ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Ayrıca gözlemler esnasında alınan alan notları ve araştırma amacına uygun olarak elde edilen fotoğraflar da yazılı hale getirilerek çözümlenmeye hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin yazılı hale getirilmesi, araştırma sürecinin zahmetli ve kaçınılmaz bir parçasını oluşturmaktadır; çünkü verilerin yazılması süreci, araştırmacının elde ettiği veriyi yakından tanımasına katkı sağlayan bir süreçtir (Kowal ve O'Connell, 2014).

Bu araştırmada elde edilen verilerin tümü, yazılı hale getirildikten sonra MAXQDA paket programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi nitel araştırmalar esnasında elde edilen fotoğraf, görüşme kayıtları, gözlem notları, alan notları veya videolar gibi yazıya dökülebilecek her türlü veri üzerinde uygulanabilecek bir çözümlenme tekniğidir (Berg, 2001). Araştırma sürecinde elde edilen veriler, düzenlenip sınıflandırıldıktan sonra içerik analizinin gerçekleştirilebilmesi için defalarca okumayı gerekli kılmaktadır. Nitel verilerin analizi sürecinde gerçekleştirilen okumalar, metnin altında yatan anlamların açığa çıkarılması ve çözümlenme için gerekli zeminin oluşturulması için yapılan aktif bir okumadır (Dey, 1993). Diğer bir ifadeyle bu okuma, metinde yer alan ve araştırma problemine uygun mesajların açığa çıkarılabilmesi için yürütülen bir etkileşim sürecidir.

Nitel araştırmalarda verilerin okunması, elde edilen verilerin anlamlı temalar oluşturmak üzere kodlanması için yürütülür. Kodlama işlemi, elde edilen verinin bütüncül

bir şekilde anlamlandırılmasını sağlamak üzere yapılan bir çözümlerdir (Saldaña, 2011). Nitel araştırmalar sırasında elde edilen veriler oldukça karmaşık ve sıradan olduğundan bu verilerin kodlanması, verinin metodolojik olarak daha kavramsal bir seviyede ele alınabilmesini sağlar (Yin, 2011). Bu çalışmada da üç düzey kodlama gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veriler kodlanmış, bu kodlar alt temalar oluşturmak üzere bir araya getirilmiş ve bu alt temalar da bulguların ana temalarını oluşturmak üzere gruplandırılmıştır.

Güvenirlik ve Tutarlılık

Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliği, pozitivist paradigma ile yürütölen nicel araştırmalarda olduğundan daha farklı yaklaşımlarla sağlanır. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda iç güvenilirlik için ‘tutarlılık’, dış güvenilirlik için ise ‘teyit edilebilirlik’ kavramlarını önermişlerdir. Öte yandan nitel çalışmalarda inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) gibi ölçütler, araştırmanın tutarlılığının ve teyit edilebilirliğinin sağlanabilmesi açısından önemlidir (Golafshani, 2003; Shenton, 2004). Bu ölçütlerin karşılanabilmesi için bu çalışmada da çeşitli adımlar atılmıştır.

Araştırma verileri toplanırken derinlemesine görüşmeler ile birlikte odak grup görüşmeleri ve enformel gözlemlere başvurulmakla birlikte görüşmeler öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yürütölmüştür. Bu sayede hem yöntem hem de katılımcı çeşitilmesi yapılarak araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Denzin ve Lincoln, 2005; Guba, 1981). Buna ek olarak katılımcılar, araştırma amacına uygun olanlardan rastgele seçilmiş (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018) ve Shenton’ın (2004) da önerdiği üzere katılımcılara görüşmelere katılmayı reddetme veya istedikleri bir anda görüşmeyi sonlandırma imkanı sunulmuştur. Her bir görüşme öncesi katılımcılara araştırma konusu ve görüşme kapsamına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonrası gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirecek her türlü ifadeden kaçınmakla birlikte görüşmeler, katılımcıların kendilerini en rahat hissettiklerini beyan ettikleri zaman ve mekanda gerçekleştirilmiştir. Böylece veri toplama seanslarının yalnızca samimi olarak katkı sağlamaya gönüllü kişilerle yürütölmüş olması teminat altına alınmaya çalışılmıştır (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Ayrıca araştırma amacına en uygun katılımcıların seçilebilmesi için her bir katılımcı ile bir ön görüşme gerçekleştirilmiş,

araştırma amacına uygun olduklarından emin olduktan sonra nihai görüşmeler yürütülmüştür (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlayan unsurlardan bir diğeri ise meslektaş değerlendirmesidir (Shenton, 2004; Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada da yazar, araştırmanın başlangıcından itibaren gerekli görülen noktalarda tez izleme komitesinin görüşlerine başvurmuştur. Buna ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde tez izleme komitesi üyelerini de içeren daha geniş bir meslektaş grubunun görüşleri alınarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar da benzer bir şekilde meslektaş görüşlerine sunulmuştur (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayan bir diğeri strateji ise katılımcı teyididir. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre katılımcı teyidi, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlayan en önemli adımlardan birini teşkil etmektedir. Nitel araştırmalarda katılımcı ile araştırmacı arasındaki anlamlandırma farklılıklarını en aza indirmeyi amaçlayan katılımcı teyidi, Doyle'a (2007) göre elde edilen verinin doğrulanmasını sağlayarak araştırmanın düşünürselliğine de önemli bir katkıda bulunmaktadır. Bu çalışma sırasında görüşmeler, yazılı hale getirildikten sonra bir kopyası katılımcılar ile paylaşılmış ve katılımcıların teyidi alındıktan sonra görüşmeler analize dahil edilmiştir.

Son olarak nitel araştırmalarda önem arz eden bir diğeri unsur ise aktarılabilirliktir. Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalardaki genellenebilirlik yerine aktarılabilirlik ölçütünün önemini vurgulamışlardır. Aktarılabilirlik, daha önce yürütülmüş bir araştırmanın bulgularının anlamlarını korumak kaydıyla benzer bağlam veya durumlara ne derecede uyarlanabildiği ilgilidir (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Shenton'a (2004) göre aktarılabilirliği sağlamak adına nitel bir araştırmada verinin toplandığı zaman periyodu, veri toplama oturumlarının sayısı ve uzunluğu, kullanılan veri toplama yöntemi, katılımcı sayıları ve katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmalıdır. Bu çalışmada da aktarılabilirliği sağlamak adına veri toplama süreci ile ilgili detaylı bilgiler, araştırmanın metodoloji kısmında sunulmuştur.

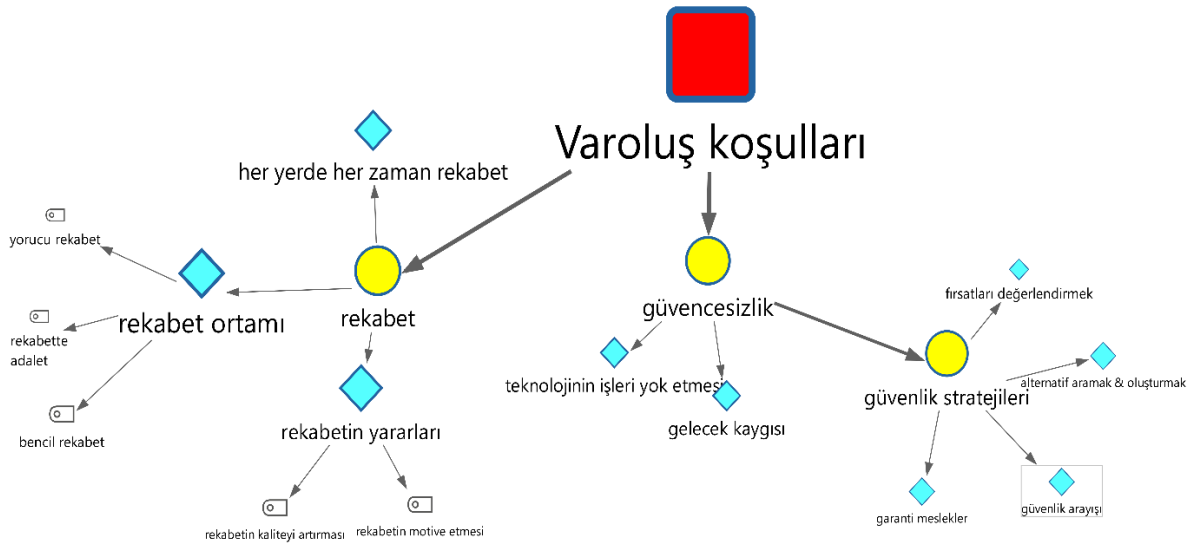
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan ilki ‘özneliğin varoluş koşulları’ başlığıyla adlandırılmış olup bu tema altında ‘güvencesizlik’ ve ‘rekabet’ olarak tanımlanmış iki alt tema bulunmaktadır. Çalışmada oluşturulmuş olan bir diğer tema ise ‘kendilik kaygısı ve kendilik pratikleri’ temasıdır. Bu tema, beş farklı alt temadan oluşmakla birlikte bu alt temalar da şu şekilde tanımlanmıştır: ‘Referanslar’, ‘varoluş etiği’, ‘özgünlük’, ‘homo economicus’ ve ‘sürekli yatırım’. Araştırmada oluşturulmuş olan son tema ise ‘eğitim ve neoliberal özne’ temasıdır. Bu tema da ‘eğitimin işlevleri’ ve ‘eğitime rağmen kendilik girişimi’ şeklinde belirlenmiş iki farklı alt temadan meydana gelmektedir. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu tema ve alt temalar, katılımcıların ifadelerinden yapılan alıntılar ile açıklanarak sunulmuştur.

Özneliğin Varoluş Koşulları

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ilk tema olan Özneliğin Varoluş Koşulları teması altında Güvencesizlik ve Rekabet alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu temayı meydana getiren alt temalar ve kodlar, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Özneliğin varoluş koşulları

Güvencesizlik

Bireylerin toplumsal yaşamda maruz kaldıkları güvencesizlik, neoliberalizmin kuşkusuz en önemli karakteristik özelliklerinden biridir. Dolayısıyla söz konusu kendilik girişimleri ve kendi yaşantıları olunca katılımcılar da güvenlik ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Güvencesizlik teması altındaki bulgular incelendiğinde her iki okuldan katılımcıların da mevcut güvencesizlik koşullarının farkında oldukları görülmektedir.

Sıla “İleride güzel bir meslek kazanabilmek için burada okuyorum. Bence okunmalı da. Şu an Türkiye'nin durumu çok batık bir durum. O yüzden okumalıyız.” ifadeleriyle geleceğe ilişkin kaygılarını dile getirmiş ve eğitimin bu noktada bir güvence sağlayabileceğini vurgulamıştır. Bir başka katılımcı olan Miray (AL9) ise geleceğe ilişkin kaygılarını, işsizlik ile ilişkilendirerek aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

Türkiye’de bu daha çok oluyor. İnsanlar okuyor okuyor. Mesela benim amcam öğretmendi, atanamadı. Atanamayınca, zaten atanmasını beklemek daha ayrı bir şey. Bilmiyorum okuyor boşuna ömrünü veriyor. Zaten çoğu kişi işsiz şu an. Avukatlar ya da diğerleri de. Sadece öğretmenler değil. Zaten o kadar okuyup çok az para alıyor karşılığını alamıyorlar. Sen o kadar emek veriyorsun karşılığını alamıyorsun.

Teknik lisede felsefe öğretmeni olarak çalışan Selin de benzer bir kaygıyı ve bu kaygıya karşı eğitimin rolünü şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

Kişinin meslek edinebilmek için yapmış olduğu bir yatırımdır eğitim. Gelecekte daha rahat yaşayabilmek için ekonomik olarak daha iyi gelir düzeyine sahip olabilmek için yaptığı yatırımlardır. Şu an kendi çocuklarımıza da aynı yatırımı yapıyoruz zaten. Artı bir de ne yapıyoruz, kurslar ile bunları destekliyoruz. Olabildiğince çok sertifika aldirmaya çalışıyoruz. Onun için bireyin kendisine yaptığı bir yatırımdır.

Bu noktada kimi katılımcıların, kendilerini bekleyen belirsizlik ve güvencesizliğin farkında oldukları ve buna karşı da beşerî sermaye yatırımı yaparak önlem almaya çalıştıkları ifade edilebilir. Bazı katılımcılar ise gelecekte yaşayabilecekleri güvencesizlik halini teknolojinin gelişmesi ile birlikte ortadan kaybolacak meslekler ve dolayısıyla ortaya çıkabilecek işsizlik sorununa değinerek dile getirmişlerdir. Örneğin Efe (TL11GR), güvencesizliğe ilişkin endişesini şu ifadeler ile vurgulamıştır:

Şu an teknoloji hızla ilerliyor. Gördüğümüz gibi arabalar bile neredeyse adres girilerek GPS sayesinde yol tanımıyor falan şoförsüz hale geldi. Bu şekilde ulaşım sağlayan şoförler bir elli yıl sonra rafa kaldırılabilir. Onun öncesinde çöp

arabasının arkasında dolaşan insanlar vardı. Şu an onları da göremiyoruz. Sadece şoför olarak çalışıyorlar. Şu an onlar da çekildi mesela. Onun dışında otopark çalışanları. Benzinciler. Hepsi şu an teknolojiye yerini yavaş yavaş bırakmaya başladı.

Miray (AL9) ve Melisa (AL12MF) da teknolojinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkacak işsizlik sorununu ve eğitilmiş olmanın bile bu soruna çözüm olamayacağını aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmişlerdir:

Sorun şu mesela diplomamız olsa şuradan mezun ya da buradan mezun. Öyle bile bir işe giremiyorlar, çok açıkta kalan insanlar var. Okuyup, okuyup hiçbir şey olamayan. Bu durumda zaten ben de olamayacağım deyip bırakasım geliyor. Hatta gelecek o kadar değişiyor ki teknoloji değiştiği için artık doktorlara bile ihtiyaç kalmayacak. Zaten en rahat meslek doktor şu an herhalde Türkiye’de. Öyle düşünüyorum. Ama işte gelecekte bunun yerine robotlar geliştikçe meslekler de düşecek. Bizim sadece bu eğitim sistemimiz sayılardan ibaret kalmış olacak. Böyle düşünüyorum. Teknoloji geliştikçe artık mesleklere bile gerek kalmayacak. Bu durum çok kötü. İnsanlar nasıl para kazanacak hiç bilmiyorum. Teknoloji gelişince bize bile gerek kalmayacak. Sonra sanırım herkes aç kalacak para falan kazanamayacaklar. **(Miray)**

İşsizliğin kaynağı teknolojidir. Geçen gün bir robot vardı haberlere çıktı. Ağırlık taşıyor. Kamera ile algılıyor falan. Bir insanın bir haftada yaptığını robot bir gecede yapıyor ve maliyeti sadece robota o zaman maliyet ödüyorsun. Ama insana zaten değer vermiyorlar. Bunun bedelini ödemek istemedikleri için insan yerine daha çok makineleri tercih ediyorlar. İnsan daha az emek harcıyor. Bu sefer insana bir maddi kaynak yok. İnsan, geçim sağlamak için maddi bir kaynağa sahip olmak zorunda. Bu maddi kaynağı vermiyorlar. Robotlara, makinelere daha çok ilgi var. **(Melisa)**

Benzer bir şekilde Anadolu lisesinde coğrafya öğretmeni olarak çalışan Ekrem de gelecekte teknoloji kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek işsizlik sorununu sağlık sektörünü örnek vererek aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Biz gerçekten çağı yakalayamıyoruz. Gerçekten çağın çok gerisinde kaldık. Şu anda bizim dünya ile aramızda elli yıl fark var. Mantalite, teknoloji, geleceğe bakış açısı ve saire. Ya şu anda belki okumuşsunuzdur Google’ın doktoru var. Mesela ben çocuklara anlattığım zaman ok olup kalıyorlar. Nasıl olacak hocam o zaman ne yapacaklar? Ya şu program bilgisayara yükleniyor. Ne deniyor ona. Yapay zeka. Program yükleniyor bilgisayara. Amerika’da ve saire ülkelerde bunun üzerinde büyük çalışmalar var. Ve şunu söyleyeyim teşhis koymada başarı oranı sadece makine başarı oranı yüzde doksan sekiz. Çok yüksek bir oran. Bu gerçek doktorlarda yüzde altmış bile değildir. Yazılım soru soruyor size. Soruları cevaplıyorsunuz. Soruları cevapladıktan sonra işte gerekli gördüğünde kan tahlili istiyor sizden. Parmağınızı koyuyorsunuz kanınızı alıyor kan tahlili yapıyor.

Gerekli görürse başka bir tahlil. Sadece onun cerrahi kısmı doktorlara kalıyor. Tıp da önümüzdeki elli yıl içerisinde artık ölü mesleklerden biri olacak.

Kimi katılımcıların ise bu gelecek kaygısından hareketle bir güvenlik arayışı içinde oldukları ve bu hususta bazı stratejileri benimsedikleri de katılımcı görüşleri arasında yer almaktadır. Örneğin İrem (TL10UL), “Şu anda ileride Türkiye’nin ne olacağını ne durumda olacağını bilmiyoruz. O yüzden kendimizi güvence altına almalıyız.” ifadeleri ile yaşadığı güvencesizliği ve buna karşı bireysel bir şekilde önlem alması gerektiğini vurgulamıştır. Tarih bölümü okumak isteyen Sefa da (AL12TS) katıldığı odak grup görüşmesi esnasında ailesinin duyduğu endişeyi aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Burada bulunan herkes geleceğinden endişe ediyor. Biz Türkçe sosyal seçerken ailemizin çok fazla çekincesi vardı. Mesela annem bana şunu diyordu. Okuduktan sonra işsiz kalacaksın. [...] Ama hiç kimse sormaz o çocuğa sen ne istiyorsun? Sanatçı olmak istediğinden bahsetti mühendis var tıp var matematik var. Ama gerçeğe bakmamız lazım, Türkiye’de banklarda vefat eden sanatçılar var. En ufak bir markete gidiyoruz adam üniversite mezunu ama kasiyerlik yapıyor. Ya tarih okumuş ya da edebiyat okumuş. Ya da Türkiye’nin elli yıldır işsiz kalacak gözüyle baktığı sosyal bilimler okumuş. Şu an o kadar kötü bir yoldayız ki arkadaşım dedi ya garanti meslekler, artık onlar da garanti değil bence. Mesela mühendislik artık garanti değil. Çünkü her yerde mühendislik fakültesi var. Türkiye’nin yirmi bin mühendise ihtiyacı varsa her sene iki yüz bin mühendis mezun oluyor. Ne yapacak geri kalan yüz seksen bini?

Bu noktada Anadolu lisesinde müdür yardımcılığı görevini yürüten Nesim de ailelerin güvenliğe ilişkin endişelerinin öğrencileri nasıl yönlendirdiğini, daha fazla kazanç elde edecek tercihler yapmakla güvencesizlik tehlikesinden uzaklaşabileceğine ilişkin düşüncesini aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Ben kendi adıma konuşayım. Ben tıp puanı da alsam doktorluk yapamazdım. Kan tutuyor beni mesela. Bir doktoru kan tuttuğunu düşünsenize. Olur mu bu iş? Ama ona rağmen çocuk çok iyi bir puan aldıysa tıp yaz diye başlıyoruz cümleye. Neden? Gelecek kaygısı. Maddi kazanç kaygısı. Ben evet yine diyorum manevi tatmin çok önemlidir ama birey ekonomik anlamda rahat değilse manevi tatmini yaşayamaz ki. Çünkü bireyin öncelikle temel ihtiyaçlarının Maslow’un hiyerarşisine göre giderilmesi gerekir. Temel ihtiyaçlarını gideremeyen bir çocuğa biz manevi hazdan nasıl söz edebiliriz?

Selim de (AL12MF) geleceğe ilişkin endişelerini ve bir güvence arayışı içinde olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır.

Çok büyük bir endişe var yani ne yapacağız ne olacak. Ekonomik olarak da bir Avrupa ülkesi, bir İskandinav ülkesi değiliz. Ekmek aslanın ağzında cidden. İnsan bu dönemde ailesine bakıyor hepimizin ailesi fabrikatör değil neticede. Ailesine bakıyor dışarıda gördüğü komşusuna bakıyor arkadaşlarının ailelerine bakıyor ve gerçekten geçimin ne kadar zor bir şey olduğunu anlıyor. İstanbul gibi bir şehirde hele. O ortaokuldaki lisenin başındaki o toz pembe dünya hani ailenin verdiği ile geçinen her şey iyi zaten. Geliyor oradan ekmek elden su gölden havası bitiyor. Bir telaş alıyor acaba ben de ileride ne yapacağım.

Kimi katılımcılar ise belirsizlik ve güvencesizliğe karşı alınabilecek bireysel önlemleri ve stratejileri dile getirmişlerdir. Bunun da kişisel beşerî sermayelerini oluştururken yaptıkları tercihler ve benimsedikleri anlayışlar ile gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda öne çıkan görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Beck'in (2014) sözleriyle vurgulanacak olursa katılımcılar, sistemsel sorunlara biyografik çözümler aramaları gerektiğine inanmaktadırlar. Bu noktada öne çıkan stratejilerden biri, devlet memurluğu ve tıp gibi istihdam sorunu yaşamadığı düşünülen alanlara yönelmektir. Anadolu lisesinde kimya öğretmeni olan Enes, "...işte bu iş kaygısı yaşamamak için aileler görmüşler en rahat iş nasıl bulunur? Devlet güvencesi işte." ifadeleri ile ailelerin çocukları neden devlet memuru olabilecekleri işlere yönlendirdiklerini açıklamaya çalışmıştır. Teknik lisede tarih öğretmenliği yapan Meltem de aynı hususu dile getirmek için "Mesela tiyatroya yetenekli bir sürü öğrenci var ama ister mi aile veya çevre? İşsiz olacaksın para kazanamayacaksın diyecek. Sen git işte öğretmen ol. Atanmayı bekle. En azından devlet memuru olursun." ifadelerini kullanmıştır. Yasemin ve Cihan da istihdam güvencesi olan devlet memurluğunun güvencesizliğe karşı bir çözüm olabileceğini, özel sektörde çalışmanın ise bir güvencesizlik kaynağı olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmişlerdir:

Şimdi biz bir meslek sahibi olunca, senin bir devlet dairesinde belirli bir bütçede gelirin olacak. Mesela başka özel bir şirkette çalışsan senin sabaha çıkıp çıkmayacağın, işten atıp atmayacakları belli değil. Ama devlet dairesi hem daha iyi yani, güvenilir. Hem de temeli sağlam. **(Cihan)**

Mezun olduktan sonra açıkta kalmak gibi bir durumum olsun istemiyorum. O yüzden hedefimi sürekli olarak yüksek tutuyorum. Devlete atanabileceğim bölümler çok fazla yok. Hukuk fakültesi var ama kamu kurumlarında belki şey olabilir. Hukuk fakültesi okumam lazım. Benim hedefim avukatlık değil zaten eğer olursa adli hakimlik. Devlet kurumuna atanamamak gerçekten çok büyük bir sorun. Ülkemiz içerisinde eksiklikler var o kadar atama bekliyor fakat atanamıyorlar. Ben atama beklerken gidip de herhangi bir dükkanda işte sigortalı yol yemek maaş veren bir şirkette çalışmak istemem. **(Yasemin)**

Devlet memurluğuna benzer bir şekilde istihdamı kolay olan mesleklere yönelmenin de öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri güvencesizlik ve belirsizlik ortamına karşı bir önlem olarak benimsendiği ifade edilebilir. Nevra'nın (TL11GR), "...eğer diplomalı işsiz olarak düşünürsek, ileriye yönelik daha yaratıcı meslekler ortaya çıkıyor. Hiç ölmeyecek meslekleri seçmek gerekir." sözleri, meslek tercihinin de güvencesizlik ortamının göz önünde bulundurularak yapılmasının güvencesizliğe karşı bir önlem olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Şule de bireyin rasyonel davranarak sürekli istihdam imkanı olan meslekleri seçmesi gerektiğini aşığıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Mesela doktorsundur. İşsiz kalman neredeyse imkansız. Çünkü hasta var bir sürü ve hastalık bitmiyor. Ya da mesela inşaatta çalışırsın işçisindir her yer ev kaynıyor artık insanların ikişer üçer tane evleri var. Ve bir süre sonra bizim artık bunlara ihtiyacımız olmayacak. Ne iş yaptığına bağlı.

Bu noktada öne çıkan en önemli mesleklerin ise tıp ve sağlık alanındaki meslekler olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Teknik lisede edebiyat öğretmeni olan Züleyha, "Şöyle bir şey var zaten tıp okursa kendini kurtarır." ifadesiyle tıp alanına yönelik yaklaşımını dile getirmektedir. Ferhat da (AL12TM) "Tıp gibi böyle daha çok garanti mesleklere gitmen lazım hayatını geleceğini güvence altına almak istiyorsan." ifadesiyle tıp tercihinin bir güvence stratejisi olduğunu vurgulayarak, bu yaklaşımın aslında bireylerdeki girişimciliğe engel olduğunu da vurgulamak üzere aşığıdaki cümleleri ifadelerine eklemiştir:

Türkiye'nin insan yapısına bakınca Türk insanı bence biraz daha garantici bir insan. Garanti meslekler de bu yüzden çıkıyor aslında. Niye herkes doktor olmak istiyor, tıp istiyor, mühendislik istiyor? Garanti. İnsanlar garantici. Bu şekilde senin iyi bir girişimci olman çok zor.

Ayşegül de, öğrencilerin tıp tercih etmesinin arkasında yatan asıl sebebin bir güvence arayışı olduğunu vurgulamak adına şu cümleleri sarf etmiştir:

Şu an tıp okumayı neden herkes istiyor? Kimisi maaşından dolayı istiyor. Kimisi gerçekten insanlara yardımcı olmak için. Ama çoğunluk maaşından dolayı istiyordur ben bunu biliyorum. Eşit maaşlı olsaydı mesela herkes aynı maaş alsaydı tıp okumak isteyen ayrı olacaktı, başka bir iş yapmak isteyen ayrı olacaktı. Mesela resim yapmak isteyen ressam olacaktı. Mesela benim de resme yetenekli olduğumu söylüyorlar ve ben resim yapmayı çok seviyorum ama olamam. Olsam çünkü sokakta yatarım herhalde ileride.

Ayşegül'ün resim yapmayı tercih etmemesinin altında yatan sebebin, gelecekte yaşayabileceği güvencesizliğin önüne geçmek olduğu yönündeki ifadelerini başka katılımcılar da desteklemiştir. Örneğin Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni olan Nevzat da ailelerin çocuklarını neden tıp alanına yönlendirdiğini vurgulamak için “Niye bu kadar benim çocuğum tıp okusun diyorlar? Bunun arkasındaki algı iş garantisi, yüksek maddi gelir.” Aynı okulda kimya öğretmeni olan Enes'in de benzer doğrultuda olan aşağıdaki ifadesi, tıp tercihinin arkasındaki saikleri açıklar niteliktedir:

Sonuçta tamam dokuzuncu sınıf öğrencimiz on dört yaşında. Çocuklar aslında. Bizim özellikle ilk gelen öğrencilerimiz bize çocuk olarak geliyor. Dokuzuncu sınıfa gelecekler bunlar daha çocuk olacaklar. Hani o çocuk aslında tıp olarak hani belki kendi kafasında yok ama veliden var. Veliler benim çocuğum okusun diyor. Ne okusun? En garanti meslek tıp. Bugün tabi Türkiye şartlarında baktığımız zaman biz de öğretmenlik mezunuyuz ama bizim iş garantimiz yok. Bir mühendisin iş garantisi yok. Tıp bitiren öğrenciye zaten fakülteler diplomayı direkt vermiyorlar. O fakülte el koyuyor diplomaya, diyor ki bir atama usulleri var tam detayını bilmiyorum. Şurada şu kadar sene görev yapmak zorundasın diyor. Tabi ücretsiz değil. Bugün Türkiye şartlarında dört buçuk beş milyardan başlıyor maaşları. E öğrenci baktığı zaman garanti meslek. Garanti iş. Devlet garantili aslında baktığımız zaman. Daha sonrasında devlet garantisinden çıkmak istersen özel bir sürü hastane var bir sürü iş var. Birinci tercih bu oluyor yani. İyi olmayan öğrenci de tıp kazanamayan öğrenci de hemşirelik istiyor ya da diş istiyor. Sağlık sektörünü istiyor yani. Tamamen bence iş kaygısı. Nadirdir yani mesela ben robot ile ilgiliyim bu yönde okuyacağım diyen nadirdir. Bilgisayara ilgisi var aslında çocuğun yazılıma ilgisi var ama nadir. Birinci tercihi kazanırsa tıp olur o çocuğun yani. Maalesef bu durumlar var. İşte bu iş kaygısı yaşamamak için aileler görmüşler en rahat iş nasıl bulunur, devlet güvencesi işte. Şu olsaydı mesela öğretmenlik mesleğini direkt okuyanlar öğretmen olmuş olsaydı mesela bizim üniversiteye girme sıralamamız da derece civarında olurdu. Ben buna eminim. Ama mesele bence iş kaygısı.

Araştırma sırasında Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun fen ve matematik alanı öğrencisi olduğu görülmüştür. Henüz alan seçmemiş olan öğrencilerin ise tercih etmek istedikleri bölümün de yine fen ve matematik bölümü olduğu araştırmacının gözlemleri sonucu yaptığı bir çıkarım olarak değerlendirilebilir. Bu hususla paralel olarak Anadolu lisesinde matematik öğretmeni olan Mahmut da okullarındaki öğrencinin büyük bir çoğunluğunun benzer nedenler ile fen-matematik alanını seçtiğini aşağıdaki sözleri ile vurgulamıştır:

Bizim öğrencilerimiz hepsi feni seçmek istiyor ama üniversite sonuçlarına baktığımız zaman bizim öğrencilerimizin TM'den daha başarılı olabileceklerini görüyoruz. Şimdi herkeste ben mühendis olayım derdi var. Niye? İş bulması sanki daha kolaymış diye düşünülüyor. Olayın gelir seviyesine baktığın zaman

mühendisler sanki daha çok kazanıyor veya doktorlar daha çok kazanıyor şeklinde düşünüyor. Dolayısıyla herkes feni seçmek istiyor ilk etapta. Bizim işte yüz seksen öğrencimiz var. Yaklaşık yüz kırkı feni seçiyor. Bizim insanımızın biliyorsunuz devlet dairesi olsun mantalitesi var ya. Doktor olduğu zaman devlet sektöründe çalışma olasılığı daha yüksek. Özelde de çalışma şansı yüksek.

Katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere devlet memurluğu ve özellikle üniversite tercihlerinde tıp veya mühendislik gibi istihdam imkanlarının yüksek olduğu düşünülen meslekleri seçmenin hem öğrenci hem de veli açısından güvencesizlik karşısında bir önlem olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öte yandan güvencesizliğe karşı alınan tavır, sadece tıp seçmek ile sınırlı kalmamaktadır. Güvencesizlik karşısında bireyin benimseyebileceği düşünülen bir diğer husus ise kişinin tek bir seçenek ile yetinmemesi ve her zaman farklı seçeneklerinin, planlarının olması yönündedir. Yaşamlarında her zaman bir alternatife sahip olmanın, güvencesizliğe karşı bireysel anlamda kendilerini daha güçlü kılabileceğini düşünen katılımcıların olduğu da görüşmelerden elde edilen çıkarımlardan bir tanesi olmuştur.

Örneğin Cihan, “Mesela ben bu seneden üniversiteye hazırlığa başladım. Çünkü biz seneye o kadar detaylı dersler görmeyeceğiz. Üniversitede şansımı deneyeceğim. Olmazsa adalet meslek. O da olmazsa polislik gibi şeyler.” ifadeleri ile geleceğe ilişkin geliştirdiği alternatifleri vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde İrem de (TL10UL) farklı alanlarda beceriler edinerek güvencesizliğe karşı bir önlem alabileceğini şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

Aslında şu anda kendi adıma konuşuyorum ileride ne olacağı hiçbir şekilde belli değil. Ben şu anda cebime garantilerimi koyuyorum buna göre devam ediyorum. Bunun peşini bırakmamam lazım. Eğer bunun peşini bırakırsam ilerleyemem. Hiçbir şekilde ilerleyemem. Olduğum yerde kalırım. Ondan sonra da işsizlik. Gitgide geriye doğru giderim. Mesela ben şu anda binicilik kulübünde öğretmenlik yapıyorum. Belki ben iş sahibi olduktan sonra oraya ek olarak da gidebilirim.

Civan (TL12UL) ise belirsizliğe karşı alternatif oluşturmanın önemini vurgulamak için hali hazırda benimsediği stratejiyi aşağıdaki ifadeleri ile ortaya koymaktadır:

Ben birazcık girişimciliğimi ortaya koyup kendimi tek gelir kaynağına bağlamadım. Yani mesela staj parası alıyorum. Kendim çalışıp kendim kazanıyorum. Ailemden ekstra alıyorum. Ne bileyim çeşitli yerlere gidip tekrardan para kazanıyorum. Kendime ait çok net bir şekilde söyleyebileceğim üç tane gelir kaynağım var. Bu şekilde pek para sıkıntısına da düşmüyorum.

Benzer bir şekilde Sıla da gelecek ile ilgili planlarını değerlendirirken mevcut alternatiflerini gözden geçirmektedir:

Mesela benim ablam üniversite okudu. Okuttular onu. Aynı şekilde beni ve kardeşlerimi de öyle. Ben de onun karşılığını veriyorum. Derslerime çok çalışıyorum. Akranlarım oynarken hiçbir şeyi kafaya takmazken ben oturup kimya çalışıyorum. Ben bunun ileride karşılığını göreceğimi düşünüyorum. Ama göremezsem mesela adalet okuyorum. Kimyager olamazsam adaletle katip olabilirim. Mübaşir de olabilirim. Hiçbir şey olmasam bile onları da olabilirim. Onlar da güzel meslek hiç yoktan iyidir bence.

Alternatif oluşturmanın yanı sıra kimi katılımcılar, bireylerin önlerine çıkan fırsatları değerlendirmeyi bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Fırsatları görebilme ve bunlardan faydalanabilme becerisi, güvencesizlik ortamında bireye güvenlik sağlayacak becerilerden biri olarak değerlendirilmiştir. Kimi katılımcılar ise fırsatları değerlendirebilmenin, aynı zamanda girişimci bir birey olmak için de gerekli bir beceri olduğu vurgusunda bulunmuşlardır. Diğer bir deyişle katılımcılar, eğer kendilerine bir güvence sağlamak istiyorlarsa muhtemel fırsatları görebilmek için sürekli arayış içinde olmalı ve bu fırsatları değerlendirebilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü neoliberalizm, rekabetçi ve fırsatçı olmayan bir yaşam olasılığını ortadan kaldırmıştır (Coşkun, 2016). Virno'ya (2013) göre bu çağda fırsatçılık teknik bir önem kazanır ve rutin pratiklerin artık tek düze hatlar boyunca örgütlenmeyip, daha ziyade öngörülemezliğin en yüksek derecesini ifade ettiği gerçeği karşısında çağdaş bireylerin verdiği bilişsel ve davranışsal bir tepkidir. Yaşamın kendisi bir girişim haline geldiğinde ise beşerî ilişkiler de psikolojik olarak karşılıklı olmaktan ziyade sonsuz fırsatlar içinde bulunan bir yatırım kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Binkley, 2011).

Nitekim bu araştırmanın katılımcılarından Şule'nin "Rakip olduğun insana düşman gibi davranmayacaksın. Düşmanın içine sızman lazım. Ben sevmediğim arkadaşlarıma hiç kötü davranmam. Sevmediğim insanlarla iyi geçiniyorum. Ben kendimi böylelikle bayağı geliştiriyorum." ifadeleri bu düşüncelerin tipik bir sağlaması niteliğinde değerlendirilebilir. Şule'nin bu ifadelerinde rekabetin toplumsal ilişkileri nasıl dönüştürdüğü de açıkça görülmektedir. Berardi'ye (2012) göre rekabet, toplumsal dayanışmanın aşınması sonucuna götüren bireyselleşmenin hem sonucu hem de sebebidir ve birey için kendisinden başkalarını sistematik bir biçimde bir düşmana dönüştürmektedir.

Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim, “Kendinin farkına varıp fırsatları doğru kullanabilmektir aslında girişimcilik.” ifadeleriyle fırsatları iyi bir şekilde değerlendirebiliyor olmanın girişimci bir birey olma açısından önemini vurgulamıştır. Aynı okulda felsefe öğretmeni olarak çalışan Şenay da fırsatları değerlendirebiliyor olmanın bir girişimcilik meselesi olduğunu vurgulamıştır. Katılımcının aşağıdaki ifadeleri incelendiğinde bireyin fırsatları görebilmesi, hatta kendi fırsatını da kendisinin yaratması gerektiği düşüncesinin hakim olduğu görülebilmektedir:

Dışarıda izlediğimde ben farklı sektörlerde bu tarz insanlarla yaptığım konuşmalarda hiç kimse ellerine para verip hadi git şunu yap dememiş. Girişimci insan zaten fırsatları yakalayabilen, kovalayabilen yoktan var edebilen bir adamdır. Bunu yapabiliyorsanız girişimcisiniz. Zaten hali hazırda birisi size bir şey veriyorsa sizin adınız girişimci olmuyor bence. Siz mirasyedi olursunuz en fazla. Birinin verdiği yemi alırsınız. O girişimcilik değildir. Bu anlamda girişimcilik diye öğretilmeye çalışılan şey öğrencilere hayatla ilgili fırsatları görebilme, yakalayabilme, anlayabilme ve bunların hangi imkanları değerlendirebileceklerini anlatmak olması gerekir diye düşünüyorum.

Mevcut fırsatları görebilme ve bu fırsatları değerlendirebilme becerisi, katılımcı öğretmenlerde olduğu gibi kimi öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin Emre de bireyin fırsatları görebiliyor olmasının ve doğru zamanda doğru kararları verebiliyor olmasının önemini doğrudan ticari bir faaliyet ile örneklemiştir:

Doğru yerde doğru zamanda çok önemli bir şey aslında [girişimcilik]. Mesela Apple bir telefon çıkardı. Kulaklık girişi yok. Şarj yeri ile aynı. Bir firma aynı anda çift çıkışlı yaptı. Tek giriş ama çift çıkış. Hem kulaklık hem şarj. Ve o aparat milyonlarca satıldı. Bu bir girişimcilik örneği aslında. Neden? Çünkü aynı girişi kullandığı için insan aynı anda hem şarj edip hem kulaklıkla müzik dinleyemiyordu. Ama orada aklını kullandı, girişimci olan bir insan tek girişte çift çıkış yaptı ve aparat milyonlarca satıldı. Bu da bir girişimcilik örneği. Doğru yerde çok doğru bir hamle bence.

Benzer bir şekilde Ferhat da (AL12TM) bireyin güvencesizlikten korunmak adına istihdam ve kazanç fırsatlarının daha yüksek olduğu alanları bulup, o alanda bir gelecek planlaması gerektiği yönündeki görüşlerini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Büyük ihtimalle yazılım, internet sektörü olacak. Çünkü keşfedileli ortaya çıkmalı çok daha uzun bir süre olmadı. Kendine daha yeni yollar açabileceğin birçok bilinmedik şey var. O yönde kendini geliştirebilirsen biraz da güzel fikirler aklına gelirse ve bunları uygulayabilirsen çok rahat olabilirsin. Bu yüzden Bill Gates yazılımcı olduğu için o alanda çok büyük adamlar az olduğu için kendi projesini geliştirdi ve çok büyük paralar kazandı. Para kazanması çok kolay bir meslek. O

yüzden yani bizim toplum açısından aslında çok da itici bir meslek türü değil bu yazılımdı bilgisayardı internetti. O yüzden Türkiye’de bile kendini bir şekilde ilerletebileceğin bir yer olarak güzel bir sektör yazılım.

Tiyatro bölümünü kazanmak isteyen Haluk (AL12TS) ise önüne çıkan fırsatları değerlendirebiliyor olmanın, bireyin istediğini elde edebilmesi ve güvencesizlikten kaynaklanan sorunları engelleyebilmesi için önemli olduğunu vurgulamıştır:

Ülkenin ne durumda olduğu belli. Dünyanın da ne durumda olduğu belli. Bazı şeylere, yaşayacağın bazı şeylere hazır olman lazım. Yani aç kalmaya da işsiz kalmaya da istediğin bazı şeylere ulaşamamaya da istediğin kitapları okuyamamaya. Vakit olarak da para olarak da yeterli olmamaya alışman lazım. Onun dışında bazen istemediğin şeyleri yapmak zorunda kalacaksın. Mesela diyelim önüme bir iş geldi. Bir yerde kasiyerlik, bir yerde garsonluk. Ya da daha düşük bir şey bana göre. Mesela bana dediler ki şu dizide figüranlık oyna. Ben hiç sevmem dizileri ve figüranları. Yani o sektör bana biraz itici gelir. Hani eğer o sıkıntıdaysan yapmak zorunda kalacaksın. Haluk Bilginer’den örnek vereyim yıllar yılı gerçekten çok kötü filmlerde de çok kötü dizilerde de oynamış bir insan Haluk Bilginer ve bunların hepsini sırf para biriktirip bir tiyatro açmak için yapıyor. Şu an açtı tiyatrosunu ve hiçbir dizi ve filmde de oynamıyor. Hani bu tarzda olmak lazım. İdealist olup ne kadar işsiz kalsan da aç kalsan da her türlü fırsatı değerlendirip sonunda bir yere ulaşmalısın. Bir hedef için aslında.

Standing (2014, s. 24), “üretim ilişkileri içerisindeki konumuna bağlı olarak, sürekli kaygı ve kontrolü kaybetme korkusu yaşayan herkesi” kapsayan sınıfsızlaştırılmış bir sınıfın meydana gelmekte olduğuna dikkat çeker ve bu sınıfı, prekarya olarak adlandırır. Bu tema altında toplanmış olan ifadeler incelendiğinde de katılımcıların, söz konusu prekaryalaşma süreçlerini deneyimledikleri ve bunun için hazırlıklı olmak istedikleri çıkarımına ulaşmak mümkündür. Güvencesizlik ve beraberindeki risk ve belirsizlikler, neoliberal öznenin inşa süreci için olmazsa olmaz unsurlar olarak ele alınabilir. Lazzarato’ya (2009) göre bir girişim toplumunda beşerî sermayenin yönetilmesi ve girişimci öznelliklerin inşası, neoliberal akılsallığın bireyleri sürekli olarak prekarizasyon ve güvencesizleşme sürecine tabi tutması sayesinde mümkün olmaktadır. Toplumsal dayanışma, karşılıklı bağımlılık ve devlete güven gibi davranış ve alışkanlıkların bireyin bedeninden ve öznelliğinden çekip çıkarılması neoliberalizmin pratik yönünü meydana getirmektedir (Binkley, 2011). Güvencesizlik, kökeninde bilinç dışı ölüm korkusu veya varoluşsal kaygı ve güvensizliğin yattığı neoliberal yönetimselliğin başvurduğu özel türde bir disiplin işlevini yerine getirmektedir (Coşkun, 2016). Piyasa toplumu olarak nitelenen bu toplum, rekabet ilkesinin yaratmış olduğu genelleşmiş kaygı ve korku toplumu olduğundan (İnsel, 2000) bu kaygı ve güvencesizlik,

bireylerin öznelliklerini ihtiyaç duydukları referans noktalarının yokluğunda inşa etmek ve yanlış tercihlerinin de sorumluluğunu üstlenmek zorunda bırakılmaktadır. Bu sayede neoliberal yönetimselliğin olmazsa olmaz koşulu olarak güvencesizlik, girişimci öznelliklerin meydana gelmesindeki rolünü yerine getirerek neoliberalizmin yönetimsel etkisini mümkün kılmaktadır. Neoliberal öznenin sorumlulaştırılması ve bireyselleştirilmesi için kendi yaşamı üzerindeki denetimini yitirme korkusu ile karşı karşıya kalması ve bu korkuyla başa çıkmayı öğrenebilmesi oldukça önemlidir (Pyysiäinen, Halpin ve Guilfoyle, 2017). Böylece neoliberal yönetimsellik, bireyleri hesapçı rasyonalitenin yanı sıra korku, endişe ve güvencesizlik sayesinde yönetebilmenin, bir diğer deyişle ‘nevroz ile yönetimin’ mümkünlik koşullarını elde etmiş olur (Isın, 2004).

Bu alt tema kapsamında ele alınan katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar, karşı karşıya oldukları güvencesizlik durumunun açıkça farkındadırlar. Özellikle öğrencilerin geleceklerine ilişkin olarak deneyimledikleri güvencesizliğin ve sebep olduğu belirsizliğin, kendilerini neoliberal yönetimselliğin varsaydığı özne pozisyonuna ittiği ifade edilebilir. Söz konusu güvencesizliğin üstesinden gelebilmek içinse öğrenciler, neoliberal hesapçı rasyonalite kılavuzluğunda bireysel düzeyde önlemler almaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu noktada katılımcıların, yaşamlarını doğru tercihler ile yönlendirdikleri beşerî sermaye yatırımları ile şekillendirmeye, önlerine çıkan her bir fırsatı görüp değerlendirebilmeye ve alternatiflerini çoğaltarak güvencesizlik riskini azaltabilmeye önem verdikleri, kendi ifadelerinden hareketle ulaşılabilecek çıkarımlar olduğu ifade edilebilir.

Rekabet

Katılımcı ifadelerinde öne çıkan bir diğer alt tema ise neoliberalizmin bir diğer karakteristiği olan rekabet olmuştur. Bireylerin kendi öznelliklerini neoliberal yönetimsellik ile uyumlaştırabilmeleri için gerekli olan koşullardan bir diğerinin ise rekabet olduğundan, katılımcıların da rekabeti yaşamlarını şekillendiren önemli bir unsur olarak ele aldıkları görülmüştür.

Rekabet alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerine yansıyan hususlardan ilki rekabetin toplumsal yaşantının her anında ve her yerinde olduğu yönündedir. Örneğin Cihan, rekabetin yaşamın her alanında olduğunu vurgulamak için aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Herkes rekabet içinde. Mesela çalışanlar rekabet içinde. Ondan sonra adamın holdingi var. Daha da çok çalışıyor. Diğer holdinglerle rekabete giriyor. Herkes birbiriyle rekabet içinde. Daha ileriye gitme peşinde. Bu her yerde var. Hayatımızın her alanında var.

Ferhat da (AL12TM) “Buradan çıktuktan sonra iş yerinde de rekabet edeceğiz. Buradan çıkacağız hayatta rekabet edeceğiz. Her yerde rekabet var.” sözleri ile bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir. Sefa (AL12TS) ise “Evin içinde bile rekabet var.” diyerek rekabetin her yerde mevcut olduğunu vurgulamış, Gülsüm ise bu duruma kendi ailesinden bir örnek vermiştir: “Ben abimle yarışıyorum, mezuna kaldı. Şu anda evde bir rakibim var mesela.” Efe de (TL11GR) “Sadece eğitimde değil şu an rekabet her şeyde var. Mesela yolda bir sürücü diğer sürücüyü geçtiğinde o da onu geçmeye çalışıyor” ifadesiyle trafikte bile bir rekabet olduğunu vurgulamıştır. Şule de rekabetin doğal bir olgu olduğunu ifade etmek adına “Aslında rekabet bence eğitimimizdeki en önemli şey. Çünkü insan yarışacak birini bulmadığı zaman iş işten geçmiş olur. Çünkü insanın doğası budur” ifadelerini kullanmıştır. Fırat da (AL12TM) rekabetin hayatın her alanında kaçınılmaz olduğunu ve bireylerin de buna ayak uydurmak zorunda olduklarını, aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir.

Rekabet olması gereken bir şeydir. İnsanlar sürekli bir mücadele halinde. Birbirine zarar vermektен ziyade sürekli bir adım öne geçmek isteyenler var. Bu insanlara rağmen bizim de böyle bir tavır takınmamamız bizi akıntıda geriye götürür. Mücadeleci olmak gerekir. Bahsettiğim nehir örneğinden devam edeyim ben. Nehirde başkasına vurmak, başkasının gitmesini engellemek bizi de keser. Biz de gidemeyiz. Çünkü kulaç atmayı bırakır ona musallat oluruz. Akıntı ikimizi de götürür. Bundan ziyade rekabet bu değil zaten. Bu despotluk. Kimseye musallat olmadan kendi işimize bakarak kendimizce kişisel çabamızla bu rekabet sürdürülmelidir gayet de doğaldır ki doğada da vardır. Güçsüz, güçlüye her zaman yenilir. Güçlü aslan sürünün başına geçer. Başarının bir sonu yoktur bir yerde. Bir başarıyı elde ettikten sonra durmak seni siler atar. Sporculardan örnek vereyim bir kişi güreş alanında bir şampiyonluk elde eder. Sonrasında da güreşi bırakır. Bu zirvede bırakmak gibi bir şey gibi gözükebilir ama zirvede bırakmak ile ilgisi yoktur. Sonra bir başkası şampiyon olur onun esamisi okunmaz. Unutulur gider. Bundan dolayı sürekli bir şekilde bir yolda uğraş sergilememiz gerekir. Kullanılan metotları da doğru seçerek bu yoldan kazanımlar elde edilmeye çalışılır. Bu sürekli olmalıdır. Bir devinim halinde olmalıdır.

Petersen ve O’Flynn’in (2007) de ifade ettikleri gibi neoliberal öznenin ihtiyaç duyduğu tek motivasyon kaynağı her zaman kendisiyle rekabet içerisinde olmasıdır; dışsal motivasyon kaynaklarındansa içsel motivasyonu ile rekabete girmesi gereken bu özne için hiçbir zaman yeterli bir başarı yoktur ve her zaman daha iyisini başarmak

mümkündür. Aynı durumun, eğitim sistemi içerisindeki öğrenciler için de geçerli olduğunu Gençay (AL11TM), aşağıdaki şu ifadeleri ile vurgulamaktadır:

Amacımız üniversiteye gidip üniversiteden sonra iş sahibi olmak. Çıkıyoruz, üniversiteye gidiyoruz. Üniversiteye gidince hepimizin amacı da güzel bir iş sahibi olabilmek. Üniversiteye giderken de insanlar ile rekabet ediyoruz. Buradaki rekabet eğitime de yansıyor. Yani bizim birbirimizle rekabet etmemiz, daha fazla çalışmamız gerektiğini gösteriyor. Yani benim daha fazla çalışıp netlerimi sürekli yükseltip insanların önüne geçmem gerekiyor.

Aysu (TL10AD) da eğitim sistemi içerisinde mevcut olan rekabet ile iş yaşamındaki rekabet arasındaki benzerliği aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Ben aslında aynı şey gibi görüyorum. Eğitim alanında biz buradan bir eğitim alıp bir meslek sahibi olacağız. Dışarıdan da bir sürü kişi bir şekilde eğitim sahibi olacak ve bu normal hayatımıza da yansıyor. Biz bir avukatsak başka avukatlarla da aynı şekilde rekabet içerisine gireceğiz. Bu dava daha iyi bu davayı ben alayım. Ya da bu davada sen yenildin nasıl yaptın gibisinden bir sürü şey olma ihtimali var. Bence eğitimdeki rekabetle işteki rekabet aynı gibi.

Benzer bir şekilde İrem de (TL10UL) hem iş yaşamında hem de eğitim yaşamındaki rekabete değinerek hayatın her alanında bir rekabet içerisinde olacağına ilişkin düşüncesini aşağıdaki ifadeleriyle vurgulamıştır:

Üniversite sınavı. Birçok insan geliyor. Burada sınavlara giriyorlar. Bazıları çok fazla çalışıyor. Bazıları da az çalışıyor. Ama çok fazla çalışanlar yeterli çalıştıklarını düşünüyorlar, verimli çalıştıklarını düşünüyorlar. Belki o adam seni geçecek. Hep bir rekabet içerisindeyiz. Her konuda. Ne konuda olursa olsun. Hani biri bir şey yaptığında diğerinin daha fazlasını yapması gerekiyor. Rekabet işte. Öne geçmek için. Karşımızda çok fazla bizi düşürmeye çalışan insanlar olacak. İş yaşamında da... Her zaman daha başarılı olursan kendini daha fazla gösterirsen diğerleri de seni düşürmek için çabalayacaklar, kendileri yükselmek için çabalayacaklar. Herkes başarılı olmayı ister. Bazen de insanlar düşüncesizlik yapıp belki de senin işlerini mahvederler. Hani her zaman rekabet olacak.

Anadolu Lisesi coğrafya öğretmeni Ekrem ise okulda öğretmenler ve evde veliler tarafından oluşturulan rekabet ortamının, öğrencileri nasıl kapitalist topluma uygun birer bireyler haline getirdiğini şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

Sürekli ben şey diyorum kapitalist sistemin belki de can damarıdır rekabet. Dolayısıyla bu otomatikman öğrencilere de yansır. Veliler ya da öğretmenler tarafından bir şekilde aşılanır. Biz bunu aşıladıktan sonra işte o rekabet bu sefer sorunlar çıkarmaya başladığında yapmamalı çocuklarda öyle sorunlara sebep olmamalı diyoruz ama maalesef oluyor.

Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni olan Nevzat da rekabetin hem olmazsa olmaz bir unsur olduğunu, hem de bireylerin bu unsura uyum sağladıkları takdirde başarılı oldukları düşüncesini öğrencilerine vermeye çalıştığını ifade etmek için şu cümleleri sarf etmiştir:

Rekabetin olmaması bir ütopya olur. Şimdi sizin bir işletmeniz var benim bir işletmem var ve personel alacağız. Neye göre alacağız, kime göre alacağız. Bu noktada da bir şeyler söylemeye çalışıyoruz çocuklarımıza. Hep bu bakış açısıyla bakarsanız hayatınıza bu şekilde hazırlanmaya çalışırsanız elinizden geldiğince başarılı olacaksınız.

Anadolu Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan İhsan ise eğitim sistemindeki en büyük rekabet unsuru olan standart sınavların öğrenci ilişkilerini rekabet ekseninde nasıl düzenlediğini vurgulamak adına aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Genel olarak maalesef ki sıra arkadaşın ile dört yıl aynı sınıfta okumuşsun sıra arkadaşlığı yapmışsın. Geriye kalan üç yılda çok güzel paylaşımların olmuş. Ama on ikinci sınıfa geldiğinde herkesin bir anda değiştiği ve bizim de gözlemlediğimiz bir durum. Çünkü yanındaki sıra arkadaşını bile rakip olarak görüyor. Çünkü bir yarışma içindeler ve herkesin hedefi belli bir sıralamaya girmek. İki buçuk milyon öğrenci girdi şimdi bu sene sınava. İki buçuk milyon öğrenci içinde öğrenci diyor ki hocam benim beş bine girmem lazım. Yani iki milyon işte dört yüz doksan beş bin kişiyi geçmem lazım diyor. Şimdi böylesi bir ortamda yanı başındaki önündeki arkasındaki yıllarca çok samimi olduğu arkadaşını bile her bir kişi onun için rakip.

Foucault (2015b) neoliberal öznenin, eşitler arasındaki karşılıklı mübadeledense eşit olmayanlar arasındaki rekabet ile mümkün olacağını ve bu rekabet zeminin kurulabilmesi için de hukuksal ve kurumsal müdahalelerin gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. Gerek öğretmen gerekse öğrenci olarak eğitim sistemindeki her bir bileşenin de bu rekabet oyununa dahil edilmesini sağlayan en büyük araç ise standart sınavlardır. Çünkü neoliberal özne, hukuki ve kurumsal müdahaleler ile rekabetçi yönünün inşa edilmesi ve rekabeti toplumsal ilişkilerinin merkezine koyması beklenen bir öznedir (Read, 2012). Standart sınavlar vasıtasıyla da bu şartlar mümkün hale gelmektedir. Bu çalışmaya katılım gösteren öğretmen ve öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere standart sınavlar, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin önemli bir belirleyeni haline gelmekte ve rekabetçi özelliklerinin kurulması için rekabet normunun içselleştirilmesinde önemli bir araç işlevi görmektedir. Webb, Briscoe ve Mussman'ın

(2009) da ifade ettiği üzere standart sınavlar hem öğrenci hem de öğretmenler üzerinde disiplinsel bir kontrol aygıtı işlevi görerek neoliberalizme uygun öğrenci tabakalarının meydana gelmesinde önemli bir araç işlevi yürütmekte ve başarısızlığı da toplumsal dinamiklerden soyutlayarak bireyselleştirmektedir.

Toplumsal yaşantının her alanına, kimi zaman aile içerisine bile nüfuz etmiş olan rekabet, kimi katılımcılar tarafından olumsuz bir unsur olarak da değerlendirilmiştir. Neoliberalizmde bireyin birliktelik ve kolektif sorumluluğa dayanan varoluşsal güvenliğinin yerini rekabet ve bireycilikten beslenen varoluşsal tedirginlik almıştır (Neilson, 2015). Rekabetçiliğin yoğun olduğu toplumsal bağlamların, aşırı bireyselleşme dolayısıyla öfke yerine bireyin kendisini suçlayarak tedirginlik duygusuna kapılması oldukça yaygın karşılaşılan bir olgu haline gelmiştir (Scharff, 2016). Neoliberal toplumda başarısız olan kişi, toplumu ya da sistemi sorgulamak yerine başarısızlığından kendini sorumlu tutar ve utanç duyar; neoliberal öz-sömürü rejiminde insan, öfkesini kendine yöneltir ve insanın kendine yönelttiği bu saldırganlık onu depresif yapar (Han, 2019). Buldukları eğitim kurumuna rekabetçiliğin yoğun olduğu bir sınavla gelen ve bir sonraki basamağa da yine bir sınavla yerleşecek öğrenciler de benzer bir bağlam içerisinde yer almaktadır ve bu durum, kimi katılımcıların ifadelerine de yansımıştır. Örneğin Anadolu Lisesi’nde Felsefe dersi öğretmeni olan Şenay, “Bazı öğrencilerimiz daha hassas olabiliyor. Bu hassasiyet içerisinde o rekabet onu incitebiliyor.” ifadeleriyle bazı öğrencilerin rekabet ortamından olumsuz yönde etkilendiklerini dile getirmiştir. Kaan da (AL11TM) “Rekabet bence insanı yaşlandırır.” ifadesi ile sürekli rekabet içerisinde olmanın hissettirdiklerini dile getirmeye çalışmıştır. Benzer bir şekilde Musa da (TL11GR) “Rekabet yorucu. Yoruyor. En iyisi olmak da yoruyor. O düşünce de insanı yoruyor. Çünkü birini geçme çaban var. Yorucu bir şey.” ifadelerini kullanmıştır. İrem de (TL10UL) “Yeteri kadar çalışmadığımı biliyorum. Çünkü çalışamıyorum. Stres ve korku [hissediyorum] genel olarak.” ifadesiyle içinde bulunduğu rekabet ortamının kendisine hissettirdiklerini dile getirmiştir. Anadolu Lisesinde görsel sanatlar dersi öğretmeni olan Kamer de rekabet dolayısıyla öğrencilerinin yaşadıklarına ilişkin gözlem ve düşüncelerini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır.

Sınav zamanı öğrencilerimizin yarısı hasta oluyor. Kurdeşen döküyor çocuklar bildiğiniz. Yemekten içmekten kesiliyorlar. Bilmem ne kadar kilo veriyor çocuklar. Bu yükü kaldıramıyorlar. Bu onlara çok ağır geliyor. Çünkü ölüm kalım meselesi gibi bir hale dönüşüyor. Dediğim gibi siz yıllardır işte şuradaki taşları bu tarafa dizmeye uğraşıyorsunuz. Ama bu taşları bu tarafa ne kadar dizdiğinize bir sınavla karar veriliyor. Ben bunun çok yorucu olduğunu düşünüyorum. O günkü

sağlık durumunuz o gün kendinizi nasıl hissettiğiniz psikolojik yapınız falan hayatınızı etkileyecek önem taşıyor. Bu da çocukları mahvediyor. Ben lise giriş sınavında görevliydim. Bayılan öğrencimiz oldu bizim. Bu rekabet değil, facia.

Melisa da (AL12MF) üniversiteye hazırlık dolayısıyla baskısını daha da hissettiği rekabet ortamının üzerinde bıraktığı etkiyi “Bu sene bayağı bir hastalık sahibi oldum. Bu sene sağ olsun hastalık sahibi etti bizi.” sözleriyle dile getirmiştir. Anadolu Lisesinde Kimya öğretmeni olan Enes de aynı doğrultuda görüş bildirerek öğrencilerin maruz kaldıkları rekabet ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi hususundaki gözlemlerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Benim çok öğrencim var mesela yapacağına inandığım. Daha on birinci sınıf mesela bir tane öğrencim var. Çalışkan. Yapıyor. Derslerde çözüyor. Sınavda yapamıyor mesela. Bir yapamadı iki yapamadı. Dikkatimi çekti yani çağırdım mesela neden yapamıyorsun. Bir sıkıntı mı var bir problem mi var. Benim onu sormam ile öğrencinin ağlaması bir oldu zaten. Yani demek ki o stres onu sıkmış, sıkmış, sıkmış boşalmayı bekliyormuş zaten öğrenci. Tabi rehberlik öğretmenimizle konuştuk biraz yardımcı olmaya çalıştık. Biraz da ben konuştum. Son sınavı biraz daha iyi oldu. Ama o öğrencinin o yaşta onu yaşaması bence çok da iyi bir şey değil aslına bakarsanız. Mesela on ikiye geçecekler. Okul sınavında böyleyse gerçek sınavda ne yaşayacak?

Rekabetin öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediğine yönelik görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Örneğin Ayşegül, içerisinde bulunduğu rekabetin arkadaşları ile olan ilişkisini nasıl etkilediğini kendi yaşadığı bir deneyimle örnekleyerek açıklamıştır:

Biz zaten rekabetin içindeyiz. Ama hani bazı arkadaşlar rakip olarak görüp de engellemeye çalışıyor gerçekten bunu ben kendim de yaşıyorum. Ders çalışmasını engelleyebilir. En basitinden boş ders oluyor herkes bağırır çağırır. Sen o an ders çalışmak zorundasın. Çalışmaya çalışırsın ama izin vermezler. Ya da sohbete tutarlar bir şey yaparlar. Ya da gel hadi oynayalım boş ver derler. Bazıları kendisi açık açık belli ediyor zaten. Derste test çözüyoruz. Full yaptım. Full yaptığımı hocaya söyledim. Çünkü eskiden yapamadığım bir şeydi bu. Rahatsız olduklarını söylediler bir de bundan.

Anadolu Lisesi’nde müdür yardımcısı olan Nesim, okullardaki rekabetin öğrencileri bencilleştirdiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

Çan eğrisi var bazı üniversitelerde. Benim en çok karşı çıktığım sistemlerden biriydi üniversitede öğrenciyken. Hiç hoşlanmazdım o sistemden. Çünkü bencilleştirirdi bazı öğrencileri. Maalesef bencilleşmek çok tehlikeli bir şey. Ben çan eğrisine çok karşı çıkardım. Aslına bakarsanız çan eğrisinde bile rekabet daha

insani hale getirilebilir. Yabani halden çıkarılabilir. Ama maalesef bazen sistem çocukları mecbur ediyor. Sadece ülke genelinde değil dünya genelinde bu var. Sadece ülkeye özgü bir şey değil bu. Rekabet giderek vahşileşiyor. Çünkü pasta küçük. Pastaya sahip olmak isteyen insan sayısı çok büyük.

Rekabet ortamının, öğrencileri bencil davranmaya iterek sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmek adına Anadolu Lisesi coğrafya dersi öğretmeni İhsan da gözlemlerini aşağıdaki ifadeler ile aktarmıştır:

Bu durumun da öğrencilere dayattığı o his maalesef ki çok kötü. On ikinci sınıf öğrencilerimizin en büyük şikayeti ya da bizim gözlemlediğimiz en büyük sonuç şu: On ikiden sonra sınıfça görüşen iki ya da üç kişi olduklarını söylüyorlar. Çünkü on ikinci sınıfta ciddi manada ilişkilerini çok zedeliyorlar. Sebep ne? İşte bu rekabet ortamı. Sebep ne? İşte bir şey öğrendim bu çözüm yolunu arkadaşşıma öğretmemeliyim. Bir tek ben bilmeliyim ya da daha fazlası. Dokuz, on, on birde gayet güçlü olan bu sosyal ilişkiler on ikinci sınıfta çok ciddi manada zedeleniyor ki bu bizim de gözlemlediğimiz bir durum. İşte bunun sebebi bu rekabet dediğimiz durum.

Rekabetin hem kişisel hem de toplumsal anlamda olumsuz etkilerini gözlemleyen katılımcılar olduğu gibi rekabetin ortadan kalkmasındansa adil şartlarda gerçekleşmesi gerektiğini düşünen katılımcılar olduğu da görülmektedir. Hemen herkesin farklı şartlarda rekabet etmek zorunda olduğunu Sefa da (AL12TS) çeşitli metaforlara başvurarak şu şekilde dile getirmiştir:

Einstein'ın bir sözü var. Siz bir balığa ağaca çıkmasını söylerseniz o balık kendini aptal gibi hisseder. Rekabet için aynı koşullar lazım ve şu anda bu masada beş kişiyiz ve beşimiz de farklı koşullardayız. Beşimizin de hedefleri farklıyken biz nasıl rekabet edeceğiz? Ben şimdi bu arkadaşla nasıl rekabet edeceğim ötekiyle nasıl rekabet edeceğim? Benim kanatlarım adamın toynakları var onun yüzgeçleri var şunun başka bir şeyi var. Nasıl rekabet edeceğim? Ben böyle bakıyorum olaylara.

Musa (TL11GR) ise okul türleri arasındaki farklılıklara değinerek eğitim alanındaki rekabetin adil koşullarda gerçekleştirilmediğini ve bundan duyduğu rahatsızlığı belirtmek üzere şu ifadelere başvurmuştur:

Rekabet dediğimiz şey bence eşit koşullarda daha iyi olur. Köyde okuyan bir insanla, köyden kastım köyler de gelişti ama dağ köyleri gibi hala gelişmemiş, sıkıntılı. Burada okuyan bir çocuk ile o kişinin aynı rekabete girip o sınava girmesi çok adaletsiz. Aynı şeyden örnek verdim ben meslek lisesi öğrencisiyim. Benim okulum üç sene yürürken yandaki okul dört sene üniversite sınavı için çabılıyor

ve ben aynı rekabete giriyorum onunla. O benle grafik ile aynı rekabete girsin o zaman. Eşit değiliz. Adaletsiz.

Neoliberalizmin giderek derinleşmekte olan güvencesizlik ve rekabetten beslenen prekaryalaşma etkilerine karşı kimi bireyler kendi bağımlılık ve savunmasızlıklarını reddetme yönünde tepkiler verebilmektedirler (Layton, 2010). Kendi güçsüzlükleri dolayısıyla öfkeye kapılan bireylerin bu şartlar altında gösterdiği bir diğer tepki ise bu utancın sorumlusunu kendilerinden daha savunmasız olan kişi veya gruplara yüklemek olarak ortaya çıkmaktadır (Neilson, 2015). Bu reddetme stratejisi kişinin kendi güvencesizliği ve endişesini marjinalize edilmiş diğerlerine yöneltmesiyle ve bu durumdan onları sorumlu tutmasıyla ortaya çıkmaktadır (Robinson ve Barrera, 2012). Layton'un (2010) da belirttiği gibi güvencesizlik şartlarında bireyin etnik, ırk veya sınıfsal kimliklerine bağlanması, güvencesiz bir dünyada bir güvence duygusunu hissettirerek bireye bir konfor alanı sunmaktadır. Bu düşünceler, Wallerstein'in (1998), devletler etkinlik kaybetmeye başladığında bireyler etnik, dinsel, cinsel veya farklı birçok ortaklıkta bir araya gelen 'gruplara' yönelecekleri öngörüsünü haklı çıkarır niteliktedir. Bu tür bir tepkinin izlerini, bu çalışmanın katılımcılarından Civan'ın (TL12UL) ifadelerinde de görmek mümkündür. Civan, kimi bireylerin daha fazla ekonomik sermayeye sahip olmalarının, adil rekabet şartlarını bozduğunu ve bunun da sorumlusunun mülteciler olduğunu belirtmek için şu ifadeleri kullanmıştır:

Türkiye'de parası olan kazanıyor. Bazen haksız rekabet oluyor. Yani sonuçta atıyorum biz on altı yılımızı heba edip ancak gelebildiğimiz yere başka bir arkadaşlar veya mülteciler çok rahat bir şekilde yaşayabiliyor. Biz on altı yılımızı heba edip düzgün bir işe girip geçinmeye çalışırken bir hafta içinde buraya gelen mülteciler gayet krallar gibi yaşayabiliyor yani. Bu rekabet olmuyor açıkçası haksız rekabet oluyor. Ortada rekabet kalmıyor. Mesela şimdi atıyorum farklı bir örnek vereyim. Ben yine on altı yılımı heba etmişim, düzgün bir yer okumuşum düzgün bir yere anca gelebilmişim. Ama bu arkadaş babadan zengin, babadan parayı vermiş, benim başıma geçmiş. Peki, bu arkadaş neyini heba etti? Bu rekabet olmuyor.

Rekabetin psikolojik durumlarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen bir unsur olduğunu ifade eden katılımcıların yanı sıra, rekabet ortamının sağlayacağı avantajlara değinen katılımcılar olduğu da görülmektedir. Bu avantajlardan ilki ise rekabet ortamının çeşitli açılardan nitelik artışını sağladığının düşünülmesidir. 'ın (TL11UL), rekabete ilişkin düşünceleri bu noktada dikkate değerdir:

Rekabet iyidir. Neden iyidir? Firmaları örnek veriyorum. Firmalar arasında rekabet ne kadar yüksek olursa o firmaların ürettiği ürünler kaliteli olur, maliyeti ucuz olur. O diyecek ki ben daha kaliteli ama daha ucuza yapıyorum. Ben biraz daha kaliteli yapıp biraz daha ucuz satacağım. Daha çok satacağım daha çok kar edeceğim. İnsanları da bu şekilde düşünebiliriz. Yani rekabet arttıkça kalite artar. Şimdi A firması... B öndeydi A arkadan geldi, geçti. Bu sefer ne olacak B firması arkada kalacak. B firması arkada kalınca ne oldu? İtibarı düştü. A firması ortaya çıktı. Mesela bugünün misal diyorum Renault firması ile BMW firması. BMW kendini kanıtlamış, Renault'yu sollamış geçmiş. Neden? Kalite. BMW'nin kalitesinden daha arkada kaldı.

Benzer bir düşünceyi Civan (TL12UL) da dile getirmiş ve o da iki farklı firmanın ürettiği ürünleri örnek göstermiştir:

Aslında rekabet bir yerde olması lazım. Sonuçta nasıl desem top sürekli aynı yerde sekmemeli. Şimdi atıyorum iki marka var burada. Bir Xiaomi var bir Apple var. İkisi de aynı özellikleri çıkardıktan sonra herhangi bir farkları kalıyor mu birbirlerinden? Sonuçta mutlaka birisinin bir yerde bir artı yapması lazım birisinin bir yerde kendini göstermesi lazım. Mesela nasıl olur? İkisi aynı özellikleri çıkartır, ama Xiaomi daha ucuza çıkartır. İnsanlar ne yapar? Der ki ya ona o kadar para vereceğime gidip tabii ki de bunu alırım der. Bu bile bir rekabettir sonuçta bir yerde olması lazım. Ama sonuçta rekabet bu bence bir dozunun olması gerekmiyor. Sonuçta rakibini ne kadar çökertirsen o kadar başarılı olursun. Acırsan acınacak duruma düşersin. Güçlü olan ayakta kalır.

Her iki alıntıda da görüldüğü üzere kimi katılımcılar, firmalar arasındaki rekabetin tüketiciye daha nitelikli ürünün daha ucuza ulaşmasını sağladığını düşünmektedir. Bu noktada Gençay'ın (AL11TM) görüşleri de oldukça çarpıcıdır. Katılımcı, rekabete ilişkin görüşlerini serbest piyasa düşüncesiyle örtüşecek biçimde aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

İlk olarak tekel tamamen kötü bir şeydir. Bir piyasada tek başına olan bir şirket tek başına olan bir satıcı tüm herkese istediği fiyattan mal satabilir. Ama bir piyasada iki satıcı olursa veya iki faktör olursa birbirleri ile rekabet ederler ve bir ucuzlama gelir. Bir kalite gelir. Kaliteli ve ucuz yapmak zorundasın ki diğerinden almasın senden alsın. Ayrıca şöyle de söyleyeyim. Havacılık sektöründen örnek verdim. Bir de devletin hiç olmadığı hiçbir şekilde bulunmadığı bir sektörden örnek vereyim. Ben çok kullanıyorum. Belli yerlere gidip geliyoruz. Şehirlerarası otobüsçülük. Her fiyata her kalitede otobüs bulunuyor. Ve buraya gelen turistlerin söyledikleri şey. Türkiye dünyanın en iyi otobüs sistemine sahip şehirlerarasında. Adam içeriye biniyor. Ona çok güzel bir servis sunuluyor. Bakıyor ben uçakta mıyım falan yapıyor. İçeride otobüs firmaları arasında o kadar büyük bir rekabet var ki. Yolcuları kapabilmek için birbirlerini yiyorlar. Onlar birbirleri ile rekabet ettikçe hem kalite artıyor hem de rekabet artıyor. Biri diyor ki ben daha kaliteli yapıyorum, ben daha ucuza yaptım hadi bana gelin. Öbürü de bakıyor bu daha ucuza yapmış. Hesap ediyor ben bunda daha ucuza yaparsam daha çok para kazanırım. Ben daha ucuza yaptım ben daha kaliteliyim bana gelin diyor. Bu

şekilde düşünebiliriz. Ayrıca rekabet tılsımlı bir faktör. Mesela Türkiye’de yapılan bir özelleştirmeden örnek vereyim. Deniz otobüsleri. İDO. Seksen tanesi bir tane firmaya satıldı. Tek bir firma. Yani belediye kazıklıyordu önceden halkı. Belediye tek fiyatla halkı kazıklıyordu. Şimdi ben özel sektöre verdim şimdi sen kazıkla hesabı. O seksen tane otobüsü dörde bölelim. Yirmi, yirmi ihale usulü farklı şirketlere satalım. O şirketler hem daha iyi işlerini yapmaya çalışsınlar, para kazanmaya çalışsınlar. Hem de halk biraz ucuzluk görsün. Rekabet bu yüzden çok önemli. Yani rekabet benim gözümde tılsımlı bir faktör.

Rekabet unsurunu, serbest piyasa düşüncesinin de ileri sürdüğü gibi mal ve hizmet noktasında ele alan katılımcıların yanı sıra, kişinin beşerî sermayesini geliştirmesine de katkı sağladığını düşünen ifadelerle rastlamak mümkündür. Örneğin Teknik Lisede lojistik öğretmeni olarak çalışan Şefika, “Daha fazla ürün ortaya koymak, daha fazla proje ortaya koymak, daha iyi insan yetiştirmek, faydalı ve yararlı olma konusunda rekabet olumlu.” ifadeleriyle rekabet dolayısıyla daha iyi ürün ve hizmet üretildiği gibi daha nitelikli bireylerin de yetiştirildiğine yönelik düşüncesini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Teknik Lisede tarih öğretmeni olan Meltem de “Rekabet bence olumlu. Kendisini geliştirmesi ve iyileştirmesi açısından. Şartlar eşit olsa, rekabet olmasa, herkesin bir yere girebilecek şansı eşit olsa niye mücadele etsin ki öğrenci?” ifadelerini kullanmıştır. Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim de “Kişinin kendini geliştirmesine yardımcı olacaksa rekabet çok tehlikeli bir şey değil.” ifadelerini kullanarak rekabetin, kişisel gelişime olumlu yönde katkı sağlayacağına dair görüş bildirmiştir. Fırat (AL12TM) ise rekabetin, bireyin kendisini geliştirmeye zorladığını “Güçsüz her türlü yenilir. Faşizan bir şekilde görmeyin ama geride kalır. Kendini geliştirmez kendine bir şey katmazsa bir şekilde sindirilir.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Kaan da (AL11TM) rekabetin doğal bir unsur olduğunu ve bireyleri kendilerini geliştirmeye teşvik ettiğini ifade etmek için “Doğada bile bir rekabet söz konusu değil mi? Mesela bir tavşan var iki tane kaplanı bıraktığımızda ikisi de kendi yemeye çalışacak. İkisi de rekabet edecek. Bence rekabet iyi yerlere gelmemizi sağlayabilir. Kendimizi geliştirmemizi sağlayabilir.” ifadelerini kullanmıştır. Emre ve Nevra da (TL11GR) benzer bir görüş belirterek rekabetin bireysel başarıyı artırdığını aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamışlardır:

Bence başarıyı artırıyor. İki çalışan her zaman daha iyi olmak için bir çaba harcıyor. Ve bu doğru orantılı olarak başarıyı artırıyor. İkisi de mesela rekabet olmasa arasında, otursalar, hiçbir şey yapmasalar, doğal olarak başarı gelmeyecek ama ikisi de birbirleri ile yarış halinde oldukları zaman ister istemez farkında olmadan başarı artırıyor. Daha iyi şeyler çıkıyor. İkisi de birbirinden daha iyi şeyler yapmaya çalışıyor. (Emre)

Bence rekabet daha iyisine ulaşmayı sağlıyor. Mesela biz aynı sınıftayız. Biz elimizdeki işleri teslim ediyoruz. İkimiz de ondan not alacağız. Diyoruz ki alalım geçelim. Ama ikimiz de rekabet etsek mesela ben onu geçmeye çalışacağım, o beni geçmeye çalışacak. Elimizdeki buyken o daha ileriye taşıyacak ben ondan da ileriye taşıyacağım. Daha iyi sonuçlar getirecek. (Nevra)

Rekabetin güdüleyici bir unsur olduğu da katılımcı görüşlerinden elde edilebilecek çıkarımlar arasındadır. Bu katılımcılara Cihan, Semih ve Melisa (AL12MF) örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada katılımcılar, rekabetten elde ettikleri motivasyonu aşağıdaki cümleleri ile ortaya koymuşlardır:

Mesela diyorsun ki o bu kadar net yapmış. Ben neden yapamayayım ki? Daha çok azimleniyorsun ona bakarak. Ama biraz o azim gelmesi için insanın da kendisinin bir adım atması lazım yani. Mesela günde gidiyorsun bir saat çalışıyorsun ya. Diyor ki fen lisesindeki öğrenciler günde dört saat çalışıyor sorular çözüyor. Ben neden çözemeyeyim, onlardan ne eksikim var? Rekabet içerisine giriyorsun. Azimle onlara bakarak daha çok çalışıyorsun. (Cihan)

Rekabet genelde bizi bir şeyler yapmak için fitilliyor. Mesela yanımızdaki kişi daha çok çalışıyordur biz daha az çalışıyoruzdur. Bir sınav olur mesela örnek veriyorum. O daha yüksek alır. Deriz ki bu daha yüksek almış çalışıyor. Benim de çalışmam lazım o zaman. Bu bir rekabet. (Semih)

Birden mesela oturuyorum boş vaktimi harcıyorum. Diyorum ki iki kitap karıştırıyım. Aklıma hemen arkadaşlarımın çalıştığı geliyor. Diyorum ki bu kabusa birkaç ay daha devam edeceğim, iki ay daha ders çalışacağım. Rekabetin bana sağladığı tek avantaj bu herhalde. Kendimi ders çalışmaya daha çok yönlendiriyorum. (Melisa)

Teknik Lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet, okullarında gerçekleştirilen deneme sınavlarının öğrencileri motive ettiğini “Okulumuzda deneme sınavları oluyor. Listeler açıklanıyor. Kim kaç puan almış kaçınıncı sıralamada olmuş diye. Rekabet açısından da onun teşviki oluyor.” ifadelerini kullanarak vurgulamıştır. Rekabetin sağladığı motivasyonu ise Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim, “Başarabilmenin bir tadı, bir zevki vardır. Çocuk başarabildiğini gördükçe zaten kendi içsel motivasyon kaynakları ortaya çıkıyor. Okulun artık dışsal bir motivasyon vermesine gerek kalmıyor.” ifadeleri ile açıklamaya çalışmıştır. Efe (TL11GR) ise Nesim’in düşüncelerini onaylarcasına “Rekabet, kazanmak insana mutluluk getirir. Rekabette ileri seviyeye gelmek insanı mutlu eder. Manevi bir yatırımdır bu. Kendini mutlu ettiği için de daha çok ister bunu.” ifadesini kullanmıştır. Teknik lisede adalet öğretmeni olan Semra ise öğrencilere motivasyon sağlamak adına derslerinde rekabet unsurunu teşvik ettiği şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

Ben şöyle bir şey yaptım aslında çok basit bir ilkokul yöntemi bu. Atıyorum sınavlardan seksen beş üstü alana çikolata dağıtacağım dedim. Ondan fayda gördüm. Çok basit bir sistem bu. Sırf seksen beş alıp çikolata almak için çalıştı. Sanki kendi gidip kantinden alamıyor mu? Alıyor ama sırf onu alabilmek için ders çalıştılar.

Teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet'in özellikle mesleki eğitime devam eden öğrenciler arasında rekabetin olmayışından kaynaklanan motivasyon düşüklüğünü açıkladığı ifadesi de oldukça dikkate değerdir:

Biz yine bunu meslek lisesi bazında değerlendirmemiz gerekiyor çünkü biz meslek öğretmeniyiz. Adam buraya iki yüz puan yapıp geliyor. Yani belki daha düşük puan yapıyor geliyor. Yanındaki de çalışmıyor. O da çalışmıyor. Ortada bir rekabet olmadığından dolayı meslek liseleri, yine burası o kadar kötü bir meslek lisesi değil, Anadolu lisesi formatında iyi bir meslek lisesi. Ben önceki okulumda liselere gittiğinizde adam hiçbir şey kazanamamış TEOG'da sallamış çıkmış eksi puan almış. İlçe milli eğitim ne yapıyor oradaki bir tane meslek lisesine hepsini şutluyor. Zaten problemlileri direkt meslek lisesine şutluyor. Dersi düşük olup mülayim olanları imam hatip lisesine şutluyor. İyi olanları zaten artık mahalli yerleştirmelerle şu anki Anadolu liselerine yerleştiriyorlar. Şimdi buraya en problemliler ve dersi akademik olarak düşük öğrenciler geldiği için meslek lisesinde çok bir rekabet maalesef olmuyor. Ben mesela şeyi yapıyorum adam onuncu sınıfta. Bir şekilde temel liseye gidiyor. Orada çalışan insanlarla. Veya koleje gidiyor ekonomik şeyiyle birlikte. Orada çalışan insanlarla on ikinci sınıfa geldikleri zaman seviyeler çok daha artıyor. Çünkü oradakiler para veriyor ve ders çalışıyor. Rekabet var. Ama burada devlet okulu olduğu için bir de puanlar çok düşük. O çalışmıyorsa ben de çalışmıyorum diyor. Rakibini sınıfındaki insanlar görüyor. Dışarıyı umurunda değil yani. Biz diyoruz üniversite sınavına iki milyon kişi girecek diyoruz. O diyor ki ben sınıfta Ahmet'i geçtim yeter diyor. Ahmet zaten yüz elli puan almış.

Anadolu lisesinde coğrafya öğretmeni olan Ekrem de kendi okullarındaki rekabet ortamının, öğrenciyi motive etmesi dolayısıyla sınav başarısını da getirdiğini ifade etmek üzere şu cümleleri kullanmıştır:

Şunu hep gözlemleriz rekabetin olduğu sınıflarda her zaman başarı oranı çok daha yüksektir. Şu değil sadece kendi arkadaşlarını rakip olarak görme değil. Bizde şöyle de bir mantık var. Bölgede bize benzer okullarla bir rekabet. Aslında bütün Türkiye'yle rekabet ediyoruz. O açıdan bakmak lazım. Çocuk diyor ki mesela liseye giriş sınavı sonucunda benden daha yüksek puan alan [başka bir okula] gidiyor. O zaman ne yapmam lazım? Benim üniversite sınavında bir şekilde onun önüne geçmem lazım. Ondan daha iyi bir yere gitmem lazım. Motive edici bir yönü de var. Tamam, insani ilişkiler konusunda sıkıntılar çıkarabildiği gibi gerçekten motive etme yönü de var.

Şule ise rekabette bir başarı elde etmenin yanı sıra rakiplerinin başarısızlığının da kendisini güdülediğini vurgulamıştır. Şule'nin bu husustaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Rekabet beni motive ediyor. Bence çok kişiyi de motive eder. Mesela ben kendimden düşükleri görünce çok seviniyorum. Sonuçta ben bir yerlere gelebilmişim ve benden düşükleri de var. Beterin beteri de var. Mesela sınıfta anlayamadığımız insanlar var ve onlar yüksek not aldığı zaman ben çok sinirleniyorum. Çünkü benden öne geçmesini istemiyorum. Ben bir şey kaybetmem o kazanır. Önemli olan benim için ben kazanayım. Yarışacak hiç kimse olmadığı zaman hiçbir şeye gerek kalmayacak ki zaten. Yarışacak kimse olmazsa ders çalışmam.

Son olarak Anadolu Lisesi felsefe öğretmeni Şenay da rekabetin öğrencilerini nasıl motive ettiğine ilişkin gözlemlerini aktarırken aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Bu kurumda dediğim gibi tabii ki öğrenciler arasında bir rekabet var. Öğrenci başarılı olmak istiyor. Hayatta güzel bir yer edinmek istiyor. Bu doğrultuda emek harcıyor ve çalışıyor ama önlerindeki rekabet yıkıcı bir rekabet değil. Onun ötesinde kendini geliştirme çabası çok yüksek öğrencilerimizde. Rekabet bir yandan motive ediyor. Bazı öğrenciyi bu rekabet inanılmaz kamçılayıp güçlendiriyor. Bazen tabii ki her zaman başarılı olamayabiliyorsunuz ama ben kendi adıma sınıfta bu rekabetten beslenen ve bundan güç alan öğrencimin bu rekabeti çevresini yıpratmadan ama yok etmeden varlığını devam ettirmesini istiyorum.

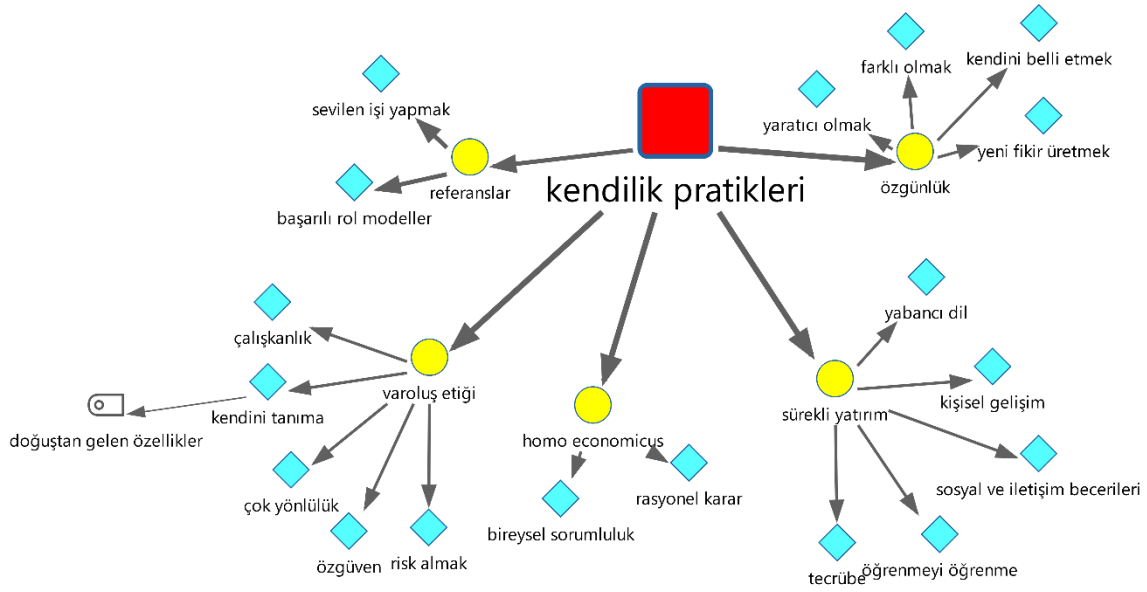
Neoliberalizm, rekabet ilkesini beşerî var oluşun her alanına yayma eğilimindedir ve girişimci öznelliklerin mümkün olabilmesi için bu rekabet oyununun hiç kimseyi kalıcı olarak dışlamaması gerekmektedir (Danzelot, 2008; Mavelli, 2018). Çünkü yönetsel politikaların tamamlanarak mümkün hale gelmesi ancak rekabet ile mümkün olmaktadır (Foucault, 2015b). Coşkun'un (2016) da ifade ettiği üzere rekabet, piyasanın işleyiş ilkesi olmanın yanı sıra belirli türden bir özneliğin topluma bağlandığı bir norm işlevi görmektedir. Neoliberalizm, piyasanın rekabet ilkesinin bireyler, toplumlar ve devletler nezdinde benimsenmesi ve insani olanın dönüştürülmesidir (Çamuroğlu Çığ ve Çığ, 2013). Dolayısıyla yönetsellik bireyi, diğerleriyle ilişkisini rekabet üzerine kurarken kendisiyle ilişkisini de beşerî sermayesi üzerinden kuran kendi yaşamının girişimcisi biçiminde anlamlandırmaktadır (McNay, 2009). Böylece rekabet sorgulanamaz bir olgu haline gelmekte ve bu doğalcılık, rekabetin bireysel algılardan yönetim pratiklerine kadar her yere sızmasına zemin hazırlamakta ve özellikle eğitim alanındaki rekabetin, var olan bütün sorunları çözebileceğine dair inancı pekiştirmektedir (Naidoo, 2016). Neoliberal birey için sadece geçmesi gereken rakiplerden söz edilebilir; bu bireyin yegane toplumsal

ilişkilenme biçimi rekabettir (Danzelot, 2008). Bu birey, piyasa için her zaman hazır olan ve başarılı bir girişimci olmanın dışındaki her şeyin sadece ahlaki birer taviz olduğu düşüncesine sahip bir bireydir (Petersen ve O'Flynn, 2007). Ortaöğretim kurumlarında ise özellikle standart sınavlar etrafında şekillenen yoğun bir rekabet söyleminin hakim olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Kozol'a (2005) göre sınav gibi panoptik teknolojiler, bir 'rekabet etiğini' mümkün kılarak piyasa rasyonalitesini yerleştirmektedirler. Benzer bir şekilde Türem (2016) de bireysel öznelliklerin rekabet ekseninde inşa edilmesinin Türkiye'nin neoliberalleşme sürecinde merkezi bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Bu alt tema kapsamındaki bulgular da katılımcıların rekabete ilişkin benzer bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymakla birlikte alanyazında da eğitimdeki rekabeti ele alan kimi çalışmaların benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Örneğin Grant'ın (1997) çalışmasında, okulların sınıflandırma ve nesneleştirme vasıtasıyla öğrencilerin kapasitelerini yöneterek özellikle rekabetçi bireylerin yetiştirilmesini mümkün kıldığı ulaşılan bulgulardan bir tanesi olmuştur. Wilkins (2012) ise yürüttüğü bir çalışmada sınıf içerisindeki rekabetçi etkinlikler ve söylemler vasıtasıyla öğrencilerin davranışlarını neoliberal yönetimselliğe uygun olarak düzenleyerek sınıf içi rekabetin öğrencilerin kendilerini girişimci birer özne olarak kurma sürecinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Mitchell (2003) de kimi eğitim politikalarının ve eğitime ilişkin söylemlerin, sadece kendi kurtuluşuna yönelmiş rekabetçi özneyi imal etmeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Maslen (2019) ise Britanya'daki bir politika belgesini incelediği çalışması sonucunda okulların yoğun bir şekilde rekabete hazırlayan ve onları rekabet edebilen bireyler haline getiren kurumlar olarak kavramsallaştırıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kendilik Kaygısı ve Kendilik Pratikleri

Bu tema altında katılımcıların, kendilik girişimleri olan öznelliklerini inşa etme noktasında kendilerine referans oluşturan unsurlara ve bu girişimleri mümkün kılan pratiklere değindikleri alıntılara yer verilmiştir. Bu tema altında yer alan alt temalar ve kodlar, Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kendilik kaygısı ve kendilik pratikleri

Referanslar

Kendilik pratikleri teması, katılımcıların, kendilerini bir girişim olarak kurarken bu süreçte kendilerine yol gösteren unsurları ve başvurdukları stratejileri içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadelerden ilki, kendilik girişimlerini kurarken katılımcılara yol gösteren çeşitli referanslar olduğu yönündedir. Bu referanslardan bir tanesi de kişinin sevdiği işi yapıyor olması gerektiği yönündedir.

Kimi katılımcılar, bireyin sevdiği işi yaparak daha mutlu ve başarılı olacakları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Metin (AL9), “İstemediğim işi iyi yapsam da o işten zevk duymam ben ileride. Ama bir işe ilgi duyuyorsam ama onu yapamıyorsam onu sürekli yapmaya çalışırım. Elbette en sonunda ben yaparım. İnaniyorum.” ifadeleriyle istediği ve sevdiği işi yaparken mutlaka başarılı olacağı düşüncesine dikkat çekmiştir. Gülsüm ise sevdiği işi yapabildiği sürece elde ettiği kazancın da önemsizleşeceğini vurgulamak adına “Benim için gelir hiç önemli değil. Eğer istediğim mesleği yapıyorsam benim en büyük gelirim zaten odur.” cümlelerini sarf etmiştir. İrem (TL10UL) ise kişinin sevdiği işi yapmasının, işin statüsünden veya sağladığı gelirden çok daha önemli olduğunu vurgulamak üzere aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Tabii ki de karnını doyurursun. Ama bu insanın istekli olup olmamasına bağlı bir şeydir. İstemiyorsun ama işe gidiyorsun. Oradan para alıyorsun o sana yeterli gelmez ki. Sonuç olarak sen o işi sevmeyerek yapıyorsun. İstemeyerek yapıyorsun. İstediyin bir iş olsa pazarda limon bile satsan o sana yeter. Ben bu işi seviyorum ve severek yaparken enerjim çok yüksek olur. Sevdiğin işi yaparsan,

gerçekten ben bunu seviyorum diyerek yola çıkarsan o işte başarılı olursun. Ben bu yüzden lojistiği seçtim. Çünkü huzurlu olduğum yerlerde ben daha başarılı oluyorum. Başarılı olduğum zaman zaten parayı kazanacağımı düşünüyorum. Çünkü dediğim gibi sen eğer sevdiğin bir işi yaparsan o para sana çok tatlı gelir. Sana yeterli gelir. Başından beri söylüyorum. Sevmek gerekiyor.

Giray da (TL11UL) eğitim tercihlerini yaparken zevk aldığı alanı tercih ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı, sevilen işi yapmanın en az para kazanmak kadar önemli olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Para kazanmak için yapıyorsun ama yaptığın işten zevk alacaksın. Çünkü sevmediğin bir işi yaparsan o işi doğru düzgün yapamazsın. İş seveceksin. Mesela ben lojistiği seviyorum. Mesela ben gidip adalet alanında okuyamadım. Ben kendimi adalete hiç uygun görmüyorum yani. Mesela böyle hakim savcı olarak ne bileyim kapı gardiyanı vesaire olarak kendimi göremiyorum. Ben daha çok lojistik sektöründe insanlarla içli dışlı iletişimimin olmasını istiyorum. Sevdiğin işi yapacaksın. Neden? Çünkü mesela benim eniştemin lojistik firması, gümrük müşavirliği var. Ben yazları falan oradayım. Kışları da bazen orada oluyorum. Ben o işi sevmişim zamanında, ona göre de kendimi okulda ayarlamışım. Demişim ki ben ulaştırma hizmetleri okuyacağım, buradan dış ticaret yapacağım. Ama ben gidip lojistiği severken adalet bölümü okursam diyeceğim ki ya ben sevmiyorum bu işi. Daralıyorum. Çünkü yaptığın işten her zaman zevk alman gerekiyor.

Benzer bir şekilde Haluk da (AL12TS) sevdiği işi yapan bir bireyin sıkılmayacağını ve yorulmayacağını ifade etmek için şu cümleleri sarf etmiştir:

Bu genel söylenen bölümler dışında bence insanın aşık olması lazım o bölüme. Yani ben tiyatroya aşık olduğumu herkese söylüyorum. Yani şey olarak da bir insanın bence o kadar eziyete de katlanması için aşık olması dışında bir şansı yok. Bence Ferhat da matematiğe aşık ise matematik okusun. Sefa da tarihe aşıkça tarih okusun. Arkadaşlarım tıpa aşıkça tıp okusunlar. Yani aşık olduğun şeyi yapmalısın ki yorulmayasın, sıkılmayasın.

Miray da (AL9) benzer noktaya dikkat çekerek bireyin sevdiği işi yapmasının, sadece para kazanmak için çalışmanın ötesinde bir şey olduğunu vurgulamak için aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

...sonunda istediğin mesleğe kavuşacaksın. Bir dönem dışını sıkıp sonra ömür boyu mutlu, huzurlu olacaksın. Yorulmuş olmayacaksın. Çünkü sen istediğin mesleği severek yapıyorsun. Bir gün bile çalışmış olmazsın. Ben bütün hayatım boyunca istediğim mesleği yaparsam hiçbir zaman yorulmuş olmam. O yüzden sevdiğim istediğim mesleği yapmak istiyorum.

Anadolu lisesinde görsel sanatlar dersi öğretmeni olan Kamer ise bireyin sevdiği işi yapmasının başlı başına bir başarı göstergesi olduğunu düşünmektedir. Katılımcının bu düşüncesi kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Zaten sizi mutlu edecek işle uğraştığınız zaman başarı gayri ihtiyari gelecektir ve mutlu olacaksınız. Başarı kriterimiz ne bizim? Çok para kazanmaksa buradaki öğrencilerin pek çoğu evet iyi para kazanacak işlere sahip olacaklar. Benim başarı olarak öğrencilerime söylediğim şey şu. Yaptığınız işten keyif almanız. Of bugün de mi işe gideceğim demek değil. Bugün işe gideceğim mutluluğuyla uyanmak, yaptığımız işten keyif almak ve belli bir yaşam standardını yakalayabildiğiniz para kazanmak. Zaten mutlu olarak yaptığınız iş başarıyı getirir. Başarı da parayı getirir normal koşullar altında. Benim öğrencilerime söylediğim bu. Ama yaptığı işten ötürü mutlu olan insan sayısı ne kadardır ülkemizde dersek orası biraz sıkıntılı. Şunu da söylemiyorum yani tıp okumak mühendislik okumak eşittir mutsuzluktur demiyorum. Öyle bir şey yok. Mutlu olucaksa tabii ki onu okuyacak. Gerçekten o alanı okuduğunda o işi yaparken gerçekten mutsuz olucaksa, her gün kaygı yaşayacaksa, yük taşıyacaksa hayır.

Benzer bir düşünce, Anadolu lisesi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan İhsan'ın ifadelerinde de mevcuttur. Katılımcı, kişinin yaptığı işi sevmemesinin başarısızlıkla sonuçlanabileceğini güncel bir örnek ile destekleyerek ifade etmek için aşağıdaki cümleleri sarf etmiştir:

Sevmeden yapılan bir doktorluk, sevmeden yapılan bir öğretmenlik sana o istediğin etiketi kazandırır mı? Ben çok ihtimal vermiyorum. İşte biz eğer gerçekten ilgi alanlarına göre bu ülkenin doğrudur mühendise de öğretmene de doktora da avukata da ihtiyacı var. Evet, biz bu ihtiyacı karşılayalım ama karşıladığımız ihtiyaç bu bölümleri isteyen ve severek yapan insanlar olduğunda bence ülke olarak bu mesleklerde bu bölümlerde kalkınmayı da sağlamış oluruz. Ve bu bölümleri daha iyi noktalara taşımış da oluruz. Daha dün beş yaşında bir çocuk yanlış iğne sonucunda otuz saniye içinde vücut refleksi vermiş morarmış. Bir dakika içinde çocuğun öldüğü haberini izledik. Bunun gibi her gün birkaç haber var. Bu sadece başına düşen kısmı. E bir de düşmeyi var. Şimdi bu neden kaynaklı? Kesinlikle ve kesinlikle doktorun artık bıkmışlığı ile ilgili. Belki de mesleki yetersizliği ile ilgili. Mesleki yetersizliğin sebebi ne? Yeterince sevmiyor. Yani ben daha iyi hekim nasıl olurum. Ben daha iyi öğretmen nasıl olurum. Ben daha iyi avukat nasıl olurumun hayalini kurduramadığımız için mesleki süreç içerisinde de maalesef bu tür vakalarla çok karşılaşacağız. O yüzden keşke herkesi istediği bölümde okutabilsek. Yani şu ekonomik kaygıları bir yana koyup yönlendirmeyi ona göre yapıp doğru insanı doğru bölüme yönlendirdiğimizde sanırım kalkınmayı ve gelişmeyi çok daha iyi sağlamış olacağız.

Gorz (2014), maddesiz emek çağında işin de kıtlaşarak metalaştığını ve istikrarlı bir işe sahip olmanın da bir ayrıcalık olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer deyişle iş, bireyin öznelliğinin bir parçası ve öznelliğinin en büyük belirleyeni haline gelmiştir.

Rossi'nin (2018) ifadeleriyle neoliberalizmin tinsel devrimi, bireylerin kendilerini doğrudan iş ile ilişkili olarak gerçekleştirmelerinin koşullarını meydana getirmektedir. Çalışan ise artık ne finansal bir avantaj peşinde koşan iktisadi bir fail, ne de güvenlik ve dayanışmanın sağlayacağı tatmini arayan toplumsal bir varlıktır: O, anlam, sorumluluk, bireysel başarı duygusu peşinde koşan ve yaşam kalitesini artırma güdüsüyle kendini işi vasıtasıyla keşfeden, var eden ve deneyimleyen bir aktördür (Rose, 1999b). Neoliberal özne kendini işi vasıtasıyla var etmekte ve işine iktisadi bir anlamın yanı sıra maddi olmayan bir anlam da yüklemektedir. Dolayısıyla neoliberalizmde başarılı bir özne, kişisel gelişim ve diğer girişimci etkinliklerini tatmin ve mutluluk duygusu ile ilişkilendirmektedir (Petersen ve O'Flynn, 2007). Bundan dolayıdır ki Han (2019), neoliberalizmi heyecan kapitalizmi olarak adlandırır ve insanın rasyonel insan olmaktan çıkarak duygusal bir varlık haline geldiğini savunur. Ona göre heyecan, gayri maddi üretimde bir üretim aracı olarak önem kazanmıştır ve neoliberalizm, verimi ve performansı artırmak amacıyla heyecanı işe koşarak bu heyecanlı özneliği sömürmektedir: Heyecanı hareket eden oyuncu, kendini akılcı hareket eden ya da görevini yerine getiren bir işçiden çok daha fazla verir işine (Han, 2019). Dolayısıyla neoliberal öznenin ne hissettiği, neyi yaptığından çok daha önemli bir mesele haline gelmiştir; anlam, sorumluluk, bireysel başarı arayışında olan birey bütün bunları işinde bulduğundan iş, bireyin artık özgürleşmesi gereken zorunluluk değil, kendi özneliğinin en önemli unsuru haline gelmiştir (Rose, 1999b).

Berardi (2012), fordist fabrikanın haz ile hiçbir ilgisi olmadığını ve buradaki işin, çileci bir şekilde katlanılması gereken bir ıstırap olarak kavramsallaştırıldığını vurgular. Ona göre kapitalizm, 1970'lerdeki toplumsal ayaklanmalardan kurtulmanın ve ekonomik krizden yenilenmiş olarak çıkmanın yolunu bireysellik ve liberal güdüler ile ortaya konulmuş olan kendini gerçekleştirme söylemi sayesinde, yaratıcılığı ve arzuyu içerebilmesiyle bulmuştur (Berardi, 2012). İş ve hazzı birbirine bağlayan 'sevdiğin işi yap' söylemi, istikrarlı bir işin ve düzenli gelirin kıtlığı karşısında umut aşıl原因an ilham verici bir alternatif işlevi görmektedir: Sonuçları ne olursa olsun kişinin tutkularını işe dönüştürmek için harcayacağı duygulanımsal emeğe değecektir (Sandoval, 2018). Yeni işletmecilik, işçiyi kendisinden daha iyi sömürecek başka bir otorite olamayacağını keşfettiğinden bu yana hazzı ve duyguları işe dahil etmeye çalışmaktadır (Cederström ve Fleming, 2012). Fakat sevilebilecek bir iş umutları, kapitalizmin sert gerçekliklerine çarparak paramparça olmaktadır: Yıkılan fabrika binaları, işçi intiharları, tükenmişlik, stres, kaygı bozuklukları ve depresyon gibi vakaların artışı modern çalışma yaşamının,

bir haz ve sevgi ilişkisi üzerine kurulu olmadığını açıkça ortaya koyar niteliktedir (Fleming, 2015). Bu bağlamda Tokumitsu (2015), zenginlik ve refah ile hazzı birbirine bağlayan ‘sevdiğin işi yap’ ve ‘hayallerinin peşinde koş’ gibi söylemlerin, bitimsiz üretim ve bireyci tüketim ideolojisinin ve bireylerin hayatta kalmak için çalışmak zorunda oldukları gerçeğinin üzerini örttüğünü kapsamlı bir şekilde tartışmaktadır. Kısacası ‘sevdiğin işi yap’ söylemi işten özgürleşmeyi vaat ederken sürekli iş aramayı, sürekli kişisel gelişimi ve kişisel öz-yönetimi öğütleyerek bireysel yaşamın iş ile özdeşleşmesinin söylemsel temellerini oluşturmaktadır (Sandoval, 2018).

Sevilen işi yapabilmenin yanı sıra katılımcılar, kendilik girişimlerine yön verirken göz önünde bulundurdıkları bir diğer referans noktası ise örnek alabilecekleri ünlü ve başarılı şahsiyetlere olmuştur. Örneğin Giray (TL11UL), konferans vermek üzere okullarına gelen ve ulaştırma sektöründe başarılı olduğunu düşündüğü iş insanlarının bu noktadaki yol göstericiliğini ortaya koymak adına şu ifadelerle başvurmuştur:

Mesela devamlı bizlere konferanslar veriliyor. Bunlarda bizi de araya alıyorlar. Mesela görevli olarak vesaire. Daha çok benim işime alanla ilgili bölümümle ilgili konferanslar işime yarıyor. Nedense şimdi deneyimli bir kişiden onun bilgilerini onun yaşamışlıklarını ben alırsam, ileride onun yaşadıklarını aklıma getirerek bak bu adam zamanında böyle yapmış kazanmış parayı. Ben de böyle bir şeyler yapabilirim diye geliyor içimden. Mesela bize gelen misafirlerde geçen bir misafirimiz geldi. Genel müdür. Adam kendini öyle bir ispatlamış ki bize bir motivasyon veriyor. Yaptığı kariyer sayesinde bize bir motivasyon veriyor. Ulan bu adam böyle yapmış. Şimdi kaç bin lira maaş alıyor? Nerelerde geziyor? O zaman ben de bunun gibi yaparsam, onu örnek alırsam, ben de oralara gelebilirim.

Teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet de Giray’ın (TL11UL) değindiği husus ile ilgili olarak sektörden yöneticilerin okullarında konferans vererek öğrencileri nasıl motive ettiğine ve onların girişimci yönlerini artırdığına dikkat çekmiştir:

Biz girişimciliği şu anda meslek lisesi çağındaki insanlara rol model kişileri örnek göstererek anca o şekilde artırabiliriz. Sonuçta faydalı oluyor çünkü gelen insan diyor ki ben de meslek lisesi mezunuyum ben de şu anda işte bilmem ne lojistik firmasının genel müdürüyüm vesaire. Öğrenciler, bu da meslek lisesi mezunuyum diyor demek ki ben de olurum diyor. Gidiyoruz başka bir yerlere üniversitelerde özellikle bütün alanlar aynı şekilde gidiyor düzenli olarak üniversitelerde böyle kendi alanında belli konuma gelmiş insanları göstermeye çalışıyoruz. Bu girişimciliği çok hızlandırıyor. Girişimciliği artırmak için bizim kendi alanımıza özel biz kendi alanımızla alakalı girişimcilik olarak biz üniversitelere getirip oradaki özel sektörden belli konuma gelmiş yönetici işte genel müdür insanların konuşmalarını dinletiyoruz ve onlar gibi olmaları için teşviklerde bulunuyoruz.

Ayrıca biz kendimiz işte geçenlerde bir özel firmanın yöneticisini çağırdık aşağıda seminerler düzenledik. Burada öğrenciler onları örnek alarak nasıl girişimci olabiliriz düşüncesini yerleştirmeye çalışıyoruz.

Benzer bir şekilde Haluk (AL12TS), başarılı şahsiyetlerin fikirlerini almanın önemini vurgulamak adına “Bazen insan kendi kendine yetemeyebilir. Mesela başarıyı elde etmiş bir kişiden gidip ipucu tarzı şeyler alabilir. Ondan birkaç söz dinleyebilir.” ifadelerini kullanmıştır. Cihan da aynı noktaya değinmiş ve “Sen genel müdürüne bile baksan yani adam buralara gelmek için bir çaba sarf etmiş. Onlara bakarak ders çıkararak daha çok çalışman gerekir.” ifadeleri ile bireylerin kendilik girişimlerine ilişkin kararları alırken başarılı gördükleri kişilerin rehberliğine başvurmaları gerektiğini savunmuştur.

Öte yandan kimi katılımcılar da ulusal ve küresel düzeyde tanınmış kişilerin deneyimlerinin de yardımcı olacağı düşüncesine sahiptir. Bu noktada Semih, Buse ve Sefa (AL12TS) bilişim alanında ünlü girişimcileri örnek olarak göstermişlerdir:

Steve Jobs mesela. Adamın hiçbir şeyi yokken birden çok büyük bir şirketin önemli bir parçası oluyor. Bence bu önemli bir başarı. Sonuçta hiçbir şey yokken emek vermiş. Bir şeyler ile uğraşmış ve o büyük şeyi yapmış. Bence başarıdır bu. **(Semih)**

Genel olarak büyük şirket sahipleri. Sosyal medya özellikle. Facebook, Instagram, Google. Bunların sahipleri. Şirket kurucuları. Genelde bunlar dünya çapında başarılı insanlar. İsimleri biliniyor ve geneline baktığımızda aslında üniversite mezunu olmayanları çoğunlukta. Bu insanların başarılarının azimden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Yılmadan aynı yolu takip ediyor. Bir hedefi var onun üzerine gidiyor sürekli. Vazgeçmiyor. İlgileri o yönde çünkü hepsinin yapmak istediği bir şey var ve onu da gerçekten yapmak istiyorlar. Bu yüzden istedikleri yere ulaşıyorlar diyorum. **(Buse)**

Bence şöyle hani Bill Gates diyoruz herkes Bill Gates’e başarılı diyor. Ama Bill Gates Harvard’ın eğitimini reddetmiş ve bırakmış bir insan. Sonra bir sürü böyle adam var. Bu adamları biz şu anda başarılı diye görüyoruz ama o dönem için başarısız. Hatta aptal denilen insanlar. Bu insanlar bence yüzlerce yıl sonra anılıyorsa demek ki bu insanlar o dönem için doğru bir şey yapmışlar. O dönemin elitine, o dönemin üstün görüşüne karşı bence dik durdukları için bu insanlar başarılıdır. Mesela Nikola Tesla dedik adam Edison’a karşı durmuş. Yenilmiş belki unutulmuş bir dönem ama şu anda bütün mühendislik alanlarında Tesla’nın kullandığı şeyleri, Tesla mı Edison mu tartışması dönüyor. Unutulmamış demek ki. Demek ki bir dönem çok doğru şeyler yapmış dik durmuş. Bence bu çok önemli. **(Sefa)**

Fırat (AL12TM) ise tanınmış şahsiyetleri referans almanın yanı sıra bireyin, onların da üstüne çıkmaya çalışması gerektiğini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Bu insanların belli başlı uğraşları var. Hepsinin farklı kişilikleri var. Hepsinin belli yolları var. Bu yollarda sarf ettikleri çabalar var. Uğraşları var. Aldıkları neticeler var. İşte Aziz Sancar Nobel kimya ödülünü uzun uğraşlar sonucu kazanmıştır. Onun sonrasında İlber Ortaylı da aynı şekilde tarihsel alanda dünyada kendini kabul ettirmiş bir profesör. Onun dışında Lenin yine özellikle doğu toplumlarına örnek olmuş bir lider. Çarlık düzenine karşı çıkmasıyla halkı örgütlemesiyle halkla bir olup Bolşevik devrimi yapması ekim devrimini gerçekleştirmesiyle doğu halklarından ki Türkiye de dahil olmak üzere. Kimyagerler, Aziz Sancar'ı kendilerine örnek alıyorlardır. Tarihçiler, İlber Ortaylı'yı kendilerine referans edinin. Bu yolda başarılı olan kişiyi taklit etmek değil de onun başarısının üzerine bir kat çıkmayı hedeflememiz gerekiyor. Çünkü ben İlber Ortaylı'yı kendime referans edindim. Sırf ona odaklandım. Bunu yaparsam onu geçemem ben. Bu onu taklitten öteye gitmez. Bu başarı değildir. Onu geçersen eğer onun yaptıkları üzerine bir şeyler eklersem başarı sağlamış olurum. Bu başarılı kişilikler elbette örnek alınmalı ama sadece onlara odaklanılmamalı. Onların üzerine çıkılmalı. Onlar şu an zirvede görünüyor. Biz zirvenin üzerine çıkmalıyız.

Bauman (2017b), akışkan modernitedeki yaşam koşullarının insanları bir lider değil örnek aramaya yönlendirdiğini ve onlardan önemli şeyleri nasıl başardıklarını beklediklerini dile getirmektedir. Ona göre “insanların ‘bilgi sahibi’ olma iddiasındaki kişilerin en önemli faydasının, kişisel imkanların nasıl kullanılacağını ve çabanın nasıl harcanacağını başkalarına göstermek olduğu zannına kapılmasında şaşılacak bir şey yoktur” (Bauman, 2017b, s. 115). Bu ‘bilgi sahibi’ kişiler, ideal öznelliğin nasıl olması gerektiği ve sıradan bireylerin onlar gibi olabilmesi için neler yapmaları gerektiği noktasında söylem üretmeleri açısından Hall, Massey ve Rustin'in (2015) iktidarın ‘yumuşak’ biçimleri olarak tanımladıkları etkiyi yaratarak bireylerin ‘yaşam tarzlarını’ uyumlaştırmalarını ve buna uygun bir kimlik inşa etme çabasına girmelerini sağlamaktadır. Ünlü ve başarılı şahsiyetler, öz-düzenleme becerisine sahip, özerk ve toplumsal kısıtlardan münezzeh bireyselleşmiş bir özne imgesini yücelterek yoksulluk ve işsizlik gibi başarısızlıkların, eşitsizlik ve ayrımcılıktansa tembellik gibi bireysel patolojilerin veya yanlış seçimlerin sonucu olduğu düşüncesinin yerleşmesinde söylemsel bir işlev görmektedir (Mendick, Allen ve Harvey, 2015). Örneğin Skeggs ve Woods'a (2008) göre televizyon programlarında neoliberal ‘değerli özne’ imgesinin orta sınıf değerleriyle oluşturulduğunu ve işçi sınıfının ise kendisinin, ‘doğru’ kültüre ve zevklere sahip olmadığını düşünerek kendilerini dönüştürmeye yönlendirildiğini savunmaktadır. Böylece bir sınıfın kültürü ‘uygunsuz’ olarak nitelenerek bireyin kendi öznelliği üzerine ahlaki bir sorgulama yapması da mümkün hale gelmektedir. Mendick, Allen ve Harvey (2015) de ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin, ünlü şahsiyetlerin gerekli çabayı gösterdikleri için buldukları konumu sahip oldukları zeka,

beceri ve tutkuları dolayısıyla hak ettiklerini ve yeteri kadar çaba harcarsalrarsa kendilerinin de aynı başarıyı elde edebileceklerini düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada öğrencilerin ‘ideal’ ünlüsünün ise Bill Gates olduğu öne çıkan bir diğer bulgu olmuştur. Layton’un (2010), neoliberalizmin oralarda bir yerlerde, bizden daha özel birileri olduğunu ve eğer biz de yeteri kadar çaba harcarsak bizim de onlar gibi olabileceğimizi öğütlediğine yönelik savı, bu araştırmanın katılımcılarının bu noktadaki görüşlerinde somutlaşmaktadır.

Varoluş Etiği

Katılımcıların kendilik girişimleri ile ilgili olarak dikkat çektikleri bir diğer unsur da sahip olmaları gerektiğini düşündükleri kişilik özelliklerine vurgu yaptıkları varoluş etiğidir. Bir diğer deyişle katılımcıların belirli bir varoluş biçimine sahip olmanın etik bir sorunsal olarak değerlendirdikleri ve bu noktada çeşitli kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Bu bağlamda öne çıkan unsurlardan biri ise çalışkanlıktır. Bu araştırmanın katılımcılarının da bu yöndeki düşünceleri yansıtan ifadelerle başvurdukları görülmektedir. Örneğin Şule, çalışkan olmanın önemini ve kendisine kazandıracaklarını vurgulamak adına aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

İmkansız diyorlar ama meslek lisesinden tıp kazanan öğrenci bile var. İstedikten sonra her şey olabilir. Biz sürekli çalışıyoruz. Çalışmamız gerekiyor ki alıştırayım ben kendimi buna. O yüzden zorlanmayayım. Hem zekiysen ve çalışkansan bu baya bir etki ediyor ama zeki değilsen mesela çöp toplayan bir sürü zeki insan var. Bizim için önemli olan hem zeki hem çalışkan olmak. Zeki insanlar çalışkan olmadıkları için çöp toplamak zorunda kalıyorlar. Zengin insan yattığı yerden zengin olmuyor ya da babasından kalan parayla da zengin olmuyor. Çabalaman lazım bunun için. Mesela çok zengin insan var, sabah dörtte kalkıp gecenin bir yarısı eve geliyorlar ayaklarını sürüye sürüye. Eğitim hayatında yaptığın fedakarlıkların aynı iş hayatında da yapmalısın.

Ayşegül de “Başarılı olabilmek için çok bir özelliğe gerek yok. Emek vermek. Çaba sarf etmek. Mücadele etmek. Pes etmemek. Yeterli çabayı veren herkes başarılı olur.” diyerek bireylerin çalışkan olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde Can da (TL10UL) “Çalışarak kendimizi göstermemiz lazım. Yani gözle görülür bir şekilde çalışmamız gerekiyor.” ifadeleri ile çalışkan olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ali ise çalışkan olmaktan başka bir seçeneğinin olmadığını “Benim fazlasıyla çalışmam gerekiyor. Çünkü benim eksikğim çok fazla var. Çalışmak. Başka bir şey yapabileceğimi

düşünmüyorum.” sözleriyle vurgulamıştır. Sıla da başarılı bir birey olabilmesi için çok çalışkan olması gerektiğini ve ancak böylece başarılı olabileceğini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Kimse çalışmıyor kimse ileriye düşünmüyor. Herkes olacağına bakıyor. Kimse damlaya damlaya göl olur demiyor. Yatıyor kalkıyor geziyor ve sınav günleri geliyor. Kopya. Çıkış noktası o. Kolayına kaçan insan rahat insandır. Rahat insan olmamak için çok çok çalışmamız lazım. Şu an bu konuşmanın içinde başından sonuna kadar geçen her şey çok fazla çaba sarf etmemiz ile ilgili. Çaba sarf edersek ileride çok başarılı bir insan olabiliriz. Bir bireyin çabasının karşılığı başarıdır. Yaptığı şeylerin karşılığı. Çok çalışması lazım insanın. Bazen yeteri kadar çalışmıyoruz.

Fırat (AL12TM) ise yine dünyaca ünlü bir iş insanını örnek göstererek çalışkan olursa herkesin benzer zenginliğe erişebileceğini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamaktadır:

Başarılı insanlar her türlü çalışkandırlar. Bill Gates. Tembel bir insan olarak nitelendiriliyor kendisini ama adam çalışkan. Şöyle ifade eder kendisini. Bir sınıf arkadaşım vardı. Dersleri benden çok iyiydi. Benden fazla puan alırdı ben ondan düşük puan alırdım. Ama sonuç olarak ben Microsoft’un sahibiyim o Microsoft’ta başarılı bir mühendis. Başarılı bir insan hiçbir türlü tembel olamaz her türlü çalışkandır. Sadece kafasını başka bir yere çalıştırıyordur ve oradan yürüyordur. Çalışkanlık sadece fiziksel aktiviteler değil. Ha bire ders çalışmak değil. Düşünmek bile bir çalışkanlıktır. Çaba harcamak. Çalışkanlık kesinlikle olması gerekir.

Çalışkanlığın yanı sıra hırslı olmanın da bireyi başarıya ulaştıracağını düşünen katılımcılar mevcuttur. Örneğin Can (TL10UL), Melisa (AL12MF) ve Sıla, hırslı olmanın önemini vurgulamak adına aşağıdaki ifadelere başvurmuşlardır:

Herkes daha yukarı çıkmak ister. Daha üst basamaklara çıkmak ister. Girişimci insanlar hırslı insanlardır. Tatlı bir hırs aslında o. İşte bence o hırs insanları yükseltir. Herkeste olması gereken bir hırs. Hırslı insan hayatta kazanır. İleride işsizlik riskiyle karşılaşacağımı düşünmüyorum çünkü ben sokakta kalmam diye düşünüyorum. Allah izin verirse. Ben bir yerden iş bulurum. Ben çok çabalarım. Ben yediremem kendime. Ben kendime yediremediğim şeyleri de bırakmam öyle. **(Can)**

Bende hiç hırs yok ama dozunu kaçırmayacak derecede olması gerekiyor. İnsanın hırslanması güzel şey. Eğer bir şey yaparsak hırslanarak yapıyoruz zaten. Birini geçmek ya da birini elemek ya da birini hayatımızdan çıkarmak önümüzden atmak değil derdimiz ama eğer bir insan hırslanmazsa mesela şu bunu yapmış, üzerinde bir şey daha katmalıyım. Bu hırs gerektiren bir şey bence. **(Melisa)**

Başarılı olmak istiyorum. Hırs yapıyorum. Kariyerimde ilerlemek istiyorum. Belki bir süre evlenmeyebilirim. Bir kere çok vurdumduymaz bir insan olmamam

gerekiyor. Öyle biriyim ama yeri geldiğinde çok ciddi de olabiliyorum. Hırs yapabiliyorum. Hırs da gerekli. Hırslı insan başarılı insandır. Rekabet içindedir. Neden o yaptı da ben yapamayayım der. **(Sıla)**

Piyasa ekonomisi içinde bireyler, performans gösterebilmek için hedef koyma, plan yapma, bu hedefler doğrultusunda belirli bir disiplin, dürüstlük ve adanmışlık içinde çalışma ve sorumluluk sahibi olma gibi piyasa erdemlerine sahip olmak zorundadır, çünkü piyasa tam da bu türden bir öznel etiğe sahip insanlar üzerinden işleyebilir (Coşkun, 2016). Bu etik uyarınca çalışkanlık, bireylerin sahip olabilecekleri en önemli kişilik özelliklerinden biri haline gelir. Çalışkanlık ve sürekli aktif olma, zamana ilişkin neoliberal anlayış açısından yüceltilmekte ve tembellik etmek, kaçınılması gereken bir şey haline gelmektedir (O'Flynn ve Petersen, 2007). Neoliberal öznenin yaşantısının temel özelliklerinden biri de zamanını boşa harcamaması ve aktif olduğu zaman dilimini mümkün olduğunca artırmaya çalışmasıdır (Davies ve Bansel, 2005). Böylece birey, dinlenme için daha az vakit ayırarak ve ayırdığı bu vakti de işe yarar ve değer üretecek bir biçimde kullanarak üretkenliğini en üst seviyeye çıkarabilmektedir (O'Flynn ve Petersen, 2007). Kendi yaşamının işletmecisine dönüşmüş olan her birey, kendini karlılaştırmak için zamanını verimli kılmak zorundadır ve boş zamanını da beşerî sermayesinin yönetilmesine adanmalıdır (Gaulejac, 2013). Neoliberal bakış açısından bakıldığında tembellik, diğer birçok durum gibi refah devletine gönderme yapmakta ve bireysel girişim özgürlüğünün önünü tıkayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Binkley, 2011). Kısacası çalışkanlık, neoliberal şartlar altında bireyin beşerî sermaye yatırımı olmayan bir anının dahi kalmaması açısından önemli bir erdem haline gelmiştir.

Öte yandan çalışkanlık ile ilgili ifadeler, bireyin yeteri kadar çaba harcarsa başaramayacağı bir şey olmayacağı düşüncesine dayanarak neoliberal bireyselleşme ve sorumlulaştırmanın da söylemsel temellerini oluşturan unsurlardan bir tanesi olarak değerlendirilebilir. Neoliberal meritokrasinin izlerini bu türden bir söylemde bulmak da mümkündür. Littler'e (2013) göre çalışkanlık söylemi, 'kendine inanma' söylemi ile beraber, politikacıların ve milyonerlerin sahip oldukları ayrıcalıklı konumu meşrulaştırarak, kendi konumlarında olmayanlara, benzer bir konuma erişebilmeleri için çalışkan olmayı ve kendine inanmayı bir reçete olarak sunmaktadır. Ona göre, sahip olduğu serveti miras yoluyla elde edenlerin başvurdukları meritokratik söylem, toplumsal hareketlilikte en önemli faktörün çalışkanlık olduğunu ileri sürmekte ve bu söylem, toplumun çok küçük bir kesiminin elde edebileceği toplumsal hareketliliğin, çalışkanlık sayesinde herkesçe erişilebilir bir şey olduğunu da ima etmektedir (Littler, 2013).

Nitekim Scharff (2016) da kendi araştırmasında katılımcıların, çalışkan olarak kendilerini girişimci kılacakları düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Mendick, Allen ve Harvey (2015) de yaptıkları çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin çalışkanlığı, güçlü ve dirençli olma söylemi içerisinde kullandıklarını ve bireyin, toplumsal kısıtlamalardan bağımsız olarak eğer isterse her şeyi başarabileceği iddiası üzerinde temellenen neoliberal meritokrasiye inandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Son olarak Siivonen ve Brunila (2014) da çalışmalarında yaşam boyu öğrenme etkinliklerine devam eden genç yetişkinlerin çalışkanlığı, girişimcilik açısından başarılı bir hayatın karakteristik bir özelliği olarak değerlendirdikleri bulgusunu elde etmiştir.

Katılımcıların dikkat çektikleri bir diğer husus ise, bireyin kendisini tanıyabilmesidir. Birey kendiliğini inşa ederken zeka, ilgi, eğilim veya yetenek gibi hususlarda kendilerini tanımaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu katılımcılar, kararlarını kendini tanıyarak veriyor olmanın, bireyi daha başarılı kılacağını düşündüklerini belirten ifadelerle başvurmuşlardır. Örneğin Gülsüm, bireyin kendisini tanıması gerektiğine ilişkin düşüncesini “Bence kişinin kendini bilmesi lazım. Kendini bildiği sürece her şeyi yapabilir.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Eda da “Kendisi hangisini yapabiliyorsa onu yapmalı. Yani bir kağıda yaptıklarını ve yapamadıklarını ayırabilir. Yaptıkları yönde geliştirebilir kendini. Yapamadıklarını atabilir.” ifadesiyle kendini tanımanın, bireyin vereceği karar noktasında oldukça önemli olduğunu dile getirmiştir. Benzer düşünceleri Anadolu lisesinde kimya öğretmeni olan Enes de vurgulamış ve aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Bence bir kere kendini bilmesi lazım öğrencinin. Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim kapasitem ne? Şimdi mesela ben kendi açımdan bakayım benim belli bir kapasitem var. Maksimum noktasında ben ne yapabilirim? Bence bu çok önemli. Hedef ile kendi arasında bir uyum olması lazım. Yoksa herkes ister gelecekte iyi bir üniversite okuyayım, tıp okuyayım ya da işte farklı bir şey bunu herkes ister ama ben yapabilir miyim?

Fırat (AL12TM) ise kişinin kendisini tanımadan verdiği kararların doğru kararlar olmayacağını ve olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgulamış ve bunu örnekler ile açıklamaya çalışmıştır:

Toplumun belli yargıları var sonuçta bazı meslekler vardır toplumun saygı duyduğu işte saygın olan meslekler. İşte herkes de haliyle oraya yönelmek istiyor. Herkes hukukçu olmak istiyor. Neden? Çünkü avukatın, hakimin, savcının bir ağırlığı var. Ama pek yetkin de değil. Başarılı da değil. Başarılı olmayacağı da ortada. Oraya uygun değil. Yine de diretiyor. Ayak diretiyor ve olmaya çalışıyor.

Bazen oluyor bazen olmuyor. Çoğu zaman olmuyor. Yeteneksiz çünkü. Haliyle işsiz kalıyor. Ama halbuki zaten bu bireyin öncesinde yeteneği de keşfedilmemiş oluyor genellikle. Körelmiş bir şekilde. İşte yeteneklerden mahrum. Kendisini zorla bir yere kilitlemiş ve orada da başarılı olamamış. Artık yontulamayan bir ağaç haline geliyor. Haliyle de işsiz kalıyor.

Sefa da (AL12TS) kendini tanımasının kararlarını şekillendirmede nasıl yardımcı olduğunu dile getirmek üzere aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Ben biraz belki idealist olacak ama şöyle bakıyorum. Hayata bir kere geliyorum ve ne istersem onu yapmam gerektiği görüşündeyim. Mesela ilkokula başladığım zaman bize el yazısı öğretiler. Sonra bize şunu dediler: El yazısı kalktı. Ben düz yazı da öğrendim kendi kendime. Sonra yine devam ettik işte baktım bir süre kolaymış. Ben sonra dedim ki ne olacağım. Üçüncü dördüncü sınıfta falan. Dedim ki hukuk okuyayım. Seksen iki anayasasını aldım okudum okudum. Küçük bir kitapçık. Hiçbir şey anlamadım çok sıkıldım. Tamam, hukuk bana göre değilmiş dedim. İstemiyorum. Bitti. Sonra dedim ki böyle ismi çok güzeldi. Zoolog olayım dedim. Her gün belgesel izliyorum. Timsahın kaç tane dişi var? Yok, bunun kaç tane dişi var? Bu da bana göre değil. Sonra yediye falan geldik. Dedim ki ben fizik okuyayım arkadaş. Stephan Hawking'in kitaplarını falan okuyorum. Çılgın gibi okuyorum. Ben buraya gelince ilgim bitti. Fizik dersine girmeye başladım. Ben diyorum kara delik hoca diyor em kare falan diyor. Bu fizik ise ben ne okudum Stephan Hawking ne yazmış falan? İlgim ona da bitti. Onu da istemiyordum. Sonra ben onda da başarısız oldum. Ben fizik sınavından beş aldım. Hiç girmesem daha yüksek alırdım. Sonra Almancaya ilgim var dedim. Onun dersine girince anladım ki onu da istemiyordum. Sonra dedim ki arkadaş ben harita çiziyorum. Bana ne şehri sorarsan biliyorum. Tarihini biliyorum kültürünü biliyorum her şeyini biliyorum. Ben tarih okuyayım be dedim. Baktım hani bu ilgi de değildi. Aşığım ya.

Kimi katılımcılar ise öğrencilerin kendilerini tanıma sürecinde aldıkları eğitimin de katkısı olduğu düşüncesindedirler. Örneğin Anadolu lisesinde öğrencinin kendisini tanımasına ve bu doğrultuda kararlar almasına yardımcı olduğunu vurgusu kimi katılımcıların ifadelerine yansımıştır. Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim, okullarındaki uygulamadan söz ederken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Sene başından itibaren aslında bunlar planlanıyor. Biz daha dokuzuncu sınıftan itibaren gerek anketlerle başarı anketleri ve başarısızlık anketleri eğilim anketleri ilgi yetenek anketleri uyguluyoruz. Rehber öğretmenlerimiz sağ olsunlar takibini de yapıyorlar.

Benzer bir şekilde Anadolu Lisesi görsel sanatlar öğretmeni Kamer de öğrencilerinin kendilerini iyi tanımaları ve kararlarını bu doğrultuda vermeleri gerektiğine ilişkin düşüncesini aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

Kesinlikle ben şunu söylüyorum. Kendinizi iyi tartın. Kendinizi iyi tanımaya çalışın. Pek çok alanı deneyin. Sizi neyin mutlu ettiğini keşfedin. Bu çok önemli bir şey. Neyden haz aldığınızı, nelerden mutlu olduğunuzu bulmaya çalışın. O anlamda biz de onlara yardımcı oluyoruz. Sizi mutlu eden şeyi bulduğunuz vakit kendinizi keşfetmek adına önemli bir adım atmışsınızdır. Onun üzerine gidin diyoruz biz. Benim yapabileceğim ancak budur. Tabii çok da yel değirmenleriyle savaşmanın bir anlamı yok ama bu süreçte bu eğitim sürecinde en önemli nokta kendinizi keşfetmenizdir. Zor bir şeydir insanın kendini keşfetmesi kendisiyle barışması falan. Gerçekten kendini keşfedebilmiş birey, kendisini gerçekten tanıyan bireydir ve doğru işler yapan bireydir. Onun mutsuz olma, kendini idame edemeyecek kadar para kazanamama gibi bir ihtimalinin olduğunu düşünmüyorum.

Kişinin kendini keşfetmesi, tanınması ve bu doğrultuda kararlar alması kişinin kendilik girişimini inşa ederken göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülen en önemli unsurlardır. Dolayısıyla bu noktadaki ifadeler, yukarıdaki katılımcı alıntılarında da anlaşılacağı üzere, meslek seçimine yoğunlaşmaktadır. Kimi katılımcı öğrenciler kendilerini tanıma çabalarını dile getirmişler ve kimi öğretmenler de bu hususta öğrencilerine nasıl yol gösterdiklerini ifade etmeye çalışmışlardır. Son olarak Anadolu Lisesi felsefe öğretmeni Şenay da bu konudaki düşüncelerini ve öğrencilerine yaklaşımına yansımaları aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Öğrencilerimiz genel olarak şöyle diyeyim güzel şeyler yapmak istiyorlar hayatta. Ben o niyeti gözlerinden görebiliyorum. Başarılı olmak istiyorlar. İyi şeyler yapmak istiyorlar. Ama hepsi olmasa bile bazı öğrencilerimiz tam olarak kendini tanımıyor. Örnek veriyorum normalde çok iyi sözel öğrencisi olabilecek bir öğrenci ya da çok iyi Türkçe matematik öğrencisi olabilecek bir öğrenci. Bakıyorsun iki dakika sohbet ediyorsun. Bunun düşünme tarzı ve şekli hukuk. Bu çocuk hukuk fakültesinde okuması gereken bir çocuk. Ya da diyorsun ki ya bu çocuk kesin edebiyatçı olmalı. Ruhunda var şairlik, hassasiyet. Yaklaşımında o tarzı hissediyorsunuz yani. Ben hep buradayım diyor. Dolayısıyla öğrencilerimiz kendilerini çok iyi tanıyacaklar. Herkes başarılı olmak için ne yapacağına öncelikle kendi karar vermeli. Yani bir çocuk ne yapmak istediğini bilmiyorsa, nerede huzurlu ve mutlu olacağını bilmiyorsa onun bir şeyler yapabilirliği yoktur. Yani bunu biz yetişkinler olarak bile yaşıyoruz. Yani doğru seçimler yapmak lazım. Kendini tanımak, seçimi doğru yapmak ve ben buraya aitim diyebilmek, ait olduğun noktayı belirlediğinde de onun artıları ve eksileri bir bütün görüp ona entegre olabilmek gerekiyor. Bizim bu konuda biraz eksikliğimiz var. Yani ben nasıl bir insanım? Ben kimim? Nasıl bir hayat yaşamalıyım? Temel değerlerim ve ilkelerim ne olacak? Hayata nasıl tutunacağım. Bir sorunla karşılaştığımda nasıl çözmem gerekiyordan başlayıp para kazanmam gerekiyor noktasına kadar çok geniş eksenli bir alan bu.

Neoliberal özne, piyasa rasyonalitesine dayanan rasyonel seçim ve fayda-maliyet analizleri doğrultusunda aldığı kararlar ile toplumsal alanda tek başına yönünü bulmanın

ahlaki sorumluluğunu üstlenmiş bir öznedir (Hamann, 2009). Bu birey, sahip olduğu becerileri iyileştirmek ve geliştirmek üzere yaşamını sahip olduğu beşerî sermayenin sürekli olarak sınanması sürecine dönüştürmelidir (Feher, 2009). Dolayısıyla kişisel gelişime ilişkin söylemin büyük bir kısmı, girişimci olmak için bireyin kendini keşfetmesini, kendini bulmaya yönelik bir arayışa girişmesini ve değerli olan taraflarını geliştirmeleri gerektiğini önermektedir (Berglund, 2013). Birey kendini tanımalı ve bu bilgiden hareketle kendilik girişimini yönlendirmeli, bu bilgiden faydalanarak beşerî sermayesini inşa etmeli ve yönetebilmelidir. Birey, ancak kendini bilmesi sayesinde güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilir ve böylece piyasanın kendi öznelliğine olan talebini artıracak kararların neler olacağı sonucuna ulaşabilir (Petersen ve O'Flynn, 2007). Bir diğer deyişle bireyler, kendilerini bilme sayesinde piyasa ekonomisine dahil olabilirler: Yaşam boyu öğrenen olarak birey, yaşamında varmak istediği noktayı göz önünde bulundurarak bireysel ihtiyaçlarını belirler ve bu bilgiden hareketle eğitim ile ilgili kararlarını şekillendirir (Brunila ve Siivonen, 2016).

Eğitim kurumları ise özellikle psikoloji disiplinleri vasıtasıyla öğrencilerinin kendini tanıma serüvenine dahil olmaktadır. Bu disiplinler insanı, belirli bir politik rasyonalite çerçevesinde ele almakta ve neoliberal yönetimselliğin çerçevesini oluşturduğu özgürlük alanında girişimci bireylerin nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin özel bir etiği uygulamaktadırlar (Coşkun, 2016). Rose'un (1998, s. 157) 'insan ruhunun mühendisleri' olarak tanımladığı bu disiplinin uzmanları ise bireyin, bilimsel bilgi ve profesyonel beceriler sayesinde daha iyi ve daha mutlu bir yaşam inşa etmelerine yardımcı olmakta, 'proje kimliklerini' geliştirme noktasında onlara yol göstermektedirler. Bireylerin yaşamlarının herhangi bir noktasında bu uzmanlardan aldığı rehberlik, özellikle eğitim kararlarını verirken başvurdukları uzman bilgisi, kendilerini tanımanın ve ne olmak istediklerine karar vermenin temel belirleyeni haline gelmiş durumdadır (Brunila ve Siivonen, 2016). Okullar da giderek karmaşıklaşan dünyada bireylerin başarılı olmaları ve iyi bir yaşam sürmeleri için kendilerine ilişkin bütünlüklü bir bilgiye sahip olmaları gerektiği varsayımından hareketle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunmakta ve bu hizmeti sunan danışmanlar, öznelliklerin inşa edilmesinde yol gösterici rolünü oynamaktadır (Fejes, 2008a). Bireyin kendi yaşamına ilişkin öngörülerinin tutarsız ve karmaşık bir hal aldığı küresel kapitalizmde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin söylem, bireyin kendisine ilişkin bütünlüklü bir bilgi edinme ihtiyacı içinde olduğunu vurgulamaktadır (Romito, 2019). Bu noktada terapötik yaklaşım ve tekniklerin eğitim sürecine giderek daha fazla dahil olması bireyin hem kendisini

tanyabilmesinin hem de girişimci özneliğini inşa edebilmesi açısından oldukça önem kazandığı ileri sürülebilir. Bu teknikler sayesinde öğrencilerin sorunları doğallaştırılarak tıbbileştirilmekte, dolayısıyla bireyin duygu durumu, yaşadıkları toplumsal ve kişisel sorunların en önemli sebebi haline gelmektedir: Bu anlayışa göre toplumsal dışlanma ve işsizlik gibi birçok olumsuzluk, bireyin duygu durumundan kaynaklanmaktadır (Furedi, 2009; Brunila, 2012a). Brunila'nın (2012a) da ifade ettiği üzere eğitim sürecinin içerisine dahil olan terapötik teknikler, neoliberal ekonominin ihtiyaç duyduğu esnek bireylerin yetiştirilmesine yönelik müdahalelerde bulunmaktadır. Eğitimdeki bu yaklaşım dolayısıyla kendisini bilemeyen ve kendisi ile ilgili bilgisini terapötik söyleme uygun bir şekilde kuramayan öğrenciler, terapötik kültür içerisinde öznenen ziyade nesne konumuna yerleşmektedirler (Brunila, 2014). Romito (2019) da yürüttüğü araştırmasında, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerin öğrencinin kendisini tanımak için kendisine ilişkin bilgiye sahip olmasıyla başladığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise Zink (2010), öğrencilerin öğrendikleri en önemli şeyin kendileri ile ilgili bilgi olduğunu ve bu bilgi sayesinde doğru kararlar vererek başarılı olabileceklerini düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Kısacası eğitim alanındaki terapötik müdahaleler, bireyin kendisini keşfetmesi ve öz-disiplinini sağlamış girişimci bir birey olma yolundaki ruhsal ve duygusal engelleri aşabilmenin yollarını vaaz ettiği için, bireyin özneliğiyle oldukça yakından ilişkili olmakla birlikte bu zihni çerçeve de kendinin farkında olan bir özneliğe gönderme yapmaktadır (Brunila, 2012b; Brunila, 2013). Eğitimin giderek terapötikleştiğini ve bu olgunun da neoliberal özneliklerin inşa edilmesinde ve öznenin yönetimselleştirilmesinde önemli bir söylemsel araç olduğunu ortaya koyan hem kavramsal hem de ampirik birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Binkley, 2011; Brunila, 2011; Brunila, 2012a; Brunila, 2012b; Brunila, 2014; Ecclestone ve Brunila, 2015; Ecclestone ve Hayes, 2008; Fejes, 2008a; Furedi, 2009; Usher ve Edwards, 2005; Romito, 2019).

Bireyin kendilik girişimini doğuştan sahip olduğu özellikleri de dikkate alarak oluşturması ve beşerî sermayesini bu doğrultuda inşa etmesi gerektiği katılımcı görüşlerine yansıyan vurgular arasındadır. Zekaya ve yeteneğe ilişkin doğalcı ve belirlenimci bir düşünce biçiminin, bu araştırmanın kimi katılımcılarının ifadelerine de yansıdığını ifade etmek mümkündür. Örneğin Sare “Rekabette kişiyi öne geçirecek şey zekasıdır.” ifadesine başvurmuştur. Musa da (TL11GR) “Yeteneğin varsa Allah'tan gelen. Tabii ki insanlar kendilerini geliştirir ama onun bir yerde farkı çıkar ve yetenekliysen rakibim yeteneksizse rekabette ben ondan öne geçmiş olurum.” ifadesiyle

bireyin sahip olduğu yeteneğin, ona rekabette avantaj sağlayacağını vurgulamıştır. Anadolu lisesinde coğrafya öğretmeni olan Ekrem de benzer düşüncelerini “Üst düzey yani üst düzey derken biraz daha zeka mı diyelim ya da yüksek IQ’ya sahip olan kesimin ise daha üst düzey hedefleri vardır.” ifadesiyle zekaya bağlı bir hiyerarşinin mevcut olduğuna ilişkin düşüncesini dile getirmiştir. Benzer bir ayırıma Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim de “Her insanın belli başlı konularda belli başlı yetenekleri vardır. Biri sözel alanda daha gelişmiştir biri sayısal alanda daha gelişmiştir. Mesela IQ’su çok yüksek olan çocuklar vardır. Bunlar giderler testlerde ortaya çıkartırlar.” ifadeleri ile kişilerin yetenekleri konusunda ayrıldıklarını vurgulamıştır. Teknik lisede tarih öğretmeni olan Meltem ise bireyin kendi özelliklerine uygun tercihlerde bulunması gerektiğini vurgulamak adına “Herkes doktor olup başarılı olamıyor ki. Para da kazanamıyor. Yine yeteneğe bağlı yani. Yeteneklerini geliştirmesi lazım. Gerçekten yeteneği doğrultusunda belli araştırmalar yapması lazım.” ifadelerini kullanmıştır.

Yetenek ve zeka, kimi katılımcılar tarafından doğuştan sahip olunan önemli bir beşerî sermaye kaynağı olarak değerlendirilmekte ve bu kaynağın da rasyonel bir şekilde kullanılması gerektiği düşünölmektedir. Örneğin Melisa (AL12MF), kendisi ve abisi arasında var olduğunu düşündüğu zeka farkını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamaya çalışmıştır:

Zeka önemli ama işlemedini bilene. Yani şimdi zeki olup da harcayanlar var. Ben abim ile kız kardeşimi örnek vereyim. Ben her iddiasına varım benden çok daha zeki insanlar. Çok daha zeki insan aslında ama biraz daha abimin okul hayatı boyunca bir kere ben evde ders çalıştığını görmedim. Bir kere görmedim. Kütüphaneye mi gidiyordu? Yok, oraya da gitmiyordu. Ama belgesiz geldiği olmadı. Hep teşekkür alıyordu. Takdire de ne kadar kalıyordu mesela seksen ile teşekkür alıyordu. Ben biraz kaba bir tabir ama kendimi yırttım geçen sene bir takdir alayım diye. Seksen yedi ortalamayla takdir alamadım. İngilizceden kalıyordum. Kalınca otomatik olarak belgem düştü. Ben kendimi yırttım. Ama zar zor oraya geldim. Abim yata yata gelmişti seksene kadar. Çok zeki insandı, harcadı kendini. Abim üniversite okumadı lise sondan sonra bıraktı. İstemiyor. Kendimi bir yere kapatamam ben diyor. Sürekli okuyacağım, okuyacağım. Sonra okuyup da mı işsiz olacağım bir de onunla mı uğraşayım diyor. En iyisi hayata atlayım diyor. İşsiz de değil. Bir otomotiv servisinde dört beş yıldır aynı serviste çalışıyor. şu an orada patronundan sonra ikinci kademede yer alıyor. [...] Kendini harcadı abim. Bence mükemmel bir zekası var. Özellikle bir yolda ilerleyeydi ben mühendislik alanında çok başarılı olabileceğini düşünüyordum. Çünkü gerçekten öyle bir kafa var. Benim için başarılı ama Allah’ın verdiği zekayı boşa harcadı. Onu kullanmadı.

Anadolu Lisesi felsefe öğretmeni şenay da bireyin sahip olduğu doğuştan gelen özelliklere dikkat çekmiş ve bunu girişimcilik ile ilişkilendirmiştir. şenay’a göre birey,

sahip olduğu özelliklerin farkına varıp bunları doğru bir şekilde kullanabilirse girişimci olabilmektedir. Katılımcının ifadeleri şöyledir:

Sahip olduğu yetenekleri doğru kullanmaktır girişimcilik. Ben her bir gencin potansiyel bir girişimci olduğuna inanırım. Bunu ortaya çıkarabilecekler ve çıkaramayacaklar bazıları. Yani bunu yakalayabilen olacak kendi içinde yakalayamayan olacak. Ama her genç potansiyel bir girişimcidir. Biri yazar olur biri şair olur. Biri mühendis olur. Biri başka bir alanda bir şey yapar. Biri bilimle uğraşır. Biri sosyal ilişkileri üzerinden bir değerler kümesi oluşturarak bir şey yapar ama her gencin ben bir girişimci olduğuna inanıyorum. Bizim eskilerin söylediği bir laf vardır. Ben geleneksel bir aileden gelirim. Benim rahmetli annem derdi ki bana, kızım içinde varsa olur. Her türlü bu anlamda desteği yanımda olduğu fikrini verdiği değeri gösterip sonra da onun hayatta karşılaştığı durumlar içerisinde ne yapabildiğini görmeyi tercih ederdi. Ben biraz daha olaya böyle bakıyorum. Birikim ve bilgimi sonuna kadar çocuklarla paylaşıp onlara değer boyutunda yanlarında olmak, gücümün yettiği kadar destek vermek, ondan sonra kenara çekilip onların ne yaptığını izlemek. Yani felsefe öğretmeni olarak bana düşen bu.

Şenay'ın düşünceleri ile paralel olarak FinalIndiya'da yürütmüş oldukları bir araştırmada Komulainen, Naskali, Korhonen ve Keskitalo-Foley (2011) de öğretmenlerin, sorumluluk, bağımsızlık ve çalışkanlık sayesinde her bir öğrencinin içsel olarak girişimci potansiyelinin olduğu ve eğitimin amacının da bu potansiyeli ortaya çıkarmak olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Anadolu Lisesi görsel sanatlar öğretmeni Kamer de bireyin sahip olduğu özellikleri doğru kullanması gerektiğine ilişkin düşüncesini yansıtan görüşlerini aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Bireyin kendini keşfetme sürecidir eğitim. Bireyin hamurunda böyle bir özellik varsa biz onu açığa çıkarmakla yükümlüüz ve ona bu konuda birtakım özellikleri katmakla yükümlüüz. O yüzden girişimcilik dersi bir dönem verildi. Bununla ilgili bir seminere katılmışım girişimcilik ile alakalı. İşte birkaç tane önemli girişimci orada söz alıp konuşmuşlardı. Ne kadar önemli olduğunu aslında ben o seminer esnasında öğrenmişim, girişimci olmanın ne kadar önemli olduğunu. Ama herkes böyle olabilir mi? Hayır olamaz. Belli başlı kişiler böyle olabilirler. Belli özelliklere sahip insanlar. E tabii onlara ışık tutmak gerekiyor onları yönlendirmek gerekiyor. Ben de bir öğretmen olarak bunun gerekliliğini bir seminer ile farkına vardım.

Benzer bir düşünceyi Civan da (TL12UL) dile getirmiş ve aşağıdaki ifadeleriyle girişimciliğin doğuştan gelen bazı özellikler sayesinde mümkün olduğunu savunmuştur:

Öncelikle girişimci olunmaz girişimci doğulur. Neden? Sonuçta şimdi atıyorum benim doğuştan gelen böyle bir kendimi pazarlama yeteneğim var diyelim. Kendimi ön plana çıkarma yeteneğim var diyelim. Ama bu arkadaş ne yapıyor

benden görüp beni taklit ediyor kendini o şekilde ön plana çıkartıyor. Peki, siz bunu görüyorsunuz sizce bu arkadaş girişimci olabilir mi?

Katılımcıların bu görüşlerinin, yetenek ve zekanın neoliberal kavrayışıyla benzeştiğini ifade etmek mümkündür. Beşerî Sermaye Kuramının öncülerinden Becker (1962), IQ biçiminde tanımlanan zekanın, bireysel gelir farklılıklarını açıklayan bir değişken olduğunu savunmuştur. Zekanın ne oranda doğuştan geldiği ve ne oranda çevresel faktörlerden etkilendiğine ilişkin tartışmalar ise bu düşüncenin biyopolitik yönünü ortaya koymaktadır. Örneğin Jensen (1969) IQ'nun büyük bir kısmının kalıtsal olduğunu ve çevresel etkenlerin çocuğun kapasitesini gerçekleştirmesini engelleyebileceğini fakat kalıtsal olan kapasitesini artıramayacağını savunmuştur. Ona göre kişinin mesleki başarısı ve iş performansı da sahip olduğu IQ ile yakından ilişkili olduğundan, meslekler arasındaki hiyerarşinin de IQ'ya göre şekillenmesi kaçınılmaz ve doğal bir olgudur. Bu anlayış, daha sonraki çalışmalarda da devam etmiş ve zeka, toplumsal eşitsizliklerin bir açıklayıcısı olarak oldukça itibar edilen bir gösterge haline gelmiştir. Örneğin Herrnstein ve Murray (1994), oldukça ses getiren eserlerinde yoksulluk, suç, boşanma, evlilik dışı çocuk sahibi olma ve diğer birçok toplumsal sorunun, zeka düzeyleri arasındaki farktan kaynaklandığını savunmuştur. Sonraki yıllarda Murray (2002), aynı veri ile IQ'nun kalıtsallığına ilişkin savını güçlendirmek adına avantajlı ailelerden gelen kardeşler arasındaki IQ farkları ile gelir farklılıkları arasındaki ilişkiyi çalışmasına konu edinmiştir. Söz konusu çalışmada yazar, daha düşük IQ puanına sahip kardeşin daha az gelir elde ettiği ve bu kardeşlerde evlilik dışı çocuk sahibi olma oranının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, toplumsal ve ekonomik malların bölüşümündeki eşitsizliğin arkasında bu 'somut gerçeğin' yattığının kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Lynn ve Vanhanen'in (2002) zekaya ilgili ırkçı ve öjenik tartışmaları canlandıran çalışması ise Sahara altı Afrika'da yaşayan siyahilerin IQ puanlarının 70'i geçemediğini ve bu bozukluğun o coğrafyadaki kötü ekonomik koşulların birinci ve en önemli sebebi olduğunu iddia etmektedir. Rindermann (2007; 2008; 2012) ise yürüttüğü kimi çalışmalarda toplumsal ve eğitimsel çevrenin etkisi olduğunu kabul etse de uluslar ve etnik gruplar arasındaki IQ farklarının büyük kısmının genetik etkenler ile açıklanabileceğini savunmuştur. Rindermann ve Thompson (2011) da gayri maddi emek tartışmalarıyla paralellik gösterecek biçimde modern çağda değerinin asıl üreticisinin bilişsel kapitalizm olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak 90 farklı ülkenin verileriyle yürütmüş oldukları çalışmada, "zeki sınıf" ya da "bilişsel seçkinler"

olarak tanımladıkları IQ puanı en üstte olan %5'lik kesimin STEM alanında üstün başarılar göstererek GSYİH açısından en çok katkıyı yapan kesim olduğunu iddia etmekle birlikte bu “zeki” azınlığın kalkınma ve teknolojik gelişme açısından nüfusun geri kalanından daha büyük bir öneme sahip olduğunu savunmuşlardır (Thompson ve Rindermann, 2011).

Bu türden çalışmalar, metodolojik tercihleri, kullandıkları verinin kaynağı, verilerin analizi ve elde edilen sonuçların yorumlanma ve genellenme biçimleri tartışmalı olsa da biyolojik belirlemcilikten beslendiği için ekonomik ve toplumsal eşitsizlikleri ve hiyerarşileri doğallaştırarak meşrulaştırmaktadırlar (Winston, 2018; Lewontin, Rose, ve Kamin, 2018). Bu söylem sayesinde zeka düzeyine bağlı olarak belirlenen ekonomik başarı ve okul başarısındaki farklılaşmalar, bilimsel bilgiden elde edilen güç ile kolayca doğallaştırılmaktadır. Sennett ve Cobb'un (2017) da ifade ettiği gibi doğal, ölçülebilir ve değişmez bir meta gibi ifade edildiğinde zeka, para ya da hisse senedi gibi bir şeye dönüşür: Bir biçimde artırılabilir, azaltılabilir, kazanılabilir ya da çarçur edilebilir. Kısacası zekanın, kendilik girişimine kar sağlayan bir iş makinesi gibi bir işlev gördüğü düşüncesi oldukça akla yatkın hale gelir. Böylece bireyler, zeka ve yetenek gibi özelliklerin kendilerinde yeteri kadar olmaması dolayısıyla mevcut durumlarının aslında olması gereken olduğu düşüncesine ikna olmakta güçlük çekmezler. Bu düşünce biçimi, bilişsel seçkinlerin “doğal aristokrasisini” meşrulaştırmakla birlikte (Winston, 2018) biyopolitik iktidarın yaşatma veya ölüme terk etme işlevine de alan açmaktadır. Foucault'nun (2018) ifade ettiği gibi bu ölüm, doğrudan öldürmekten ziyade ölüme bırakma, kimileri için ölüm riskini çoğaltma veya toplumsal, siyasal ve ekonomik alanın tümünden veya bir kısmından dışlama biçimini alabilmektedir. Eğitim ve biyopolitik ölüme terk etme arasındaki ilişkiyi ise eğitim sistemlerinin çeşitli zeka ve yetenek testlerine göre öğrencileri bölmesi, tasnif etmesi, sıralaması, hiyerarşikleştirmesi ve çeşitli grupların eğitimsel deneyimlerini bu ölçüm sonuçlarına bağlı olarak tasarlamasına yönelik düzenlemelerde görmek mümkündür (Gulson ve Webb, 2017).

Neoliberal yönetimsellik çağında esnek olma ve her türlü sürprize hazırlıklı olabilme sorumluluğu bireyselleştikten, belli bir alanda uzmanlaşmış olmak, bu esneklikten mahrum kalmak anlamına gelecektir. Bu araştırmanın kimi katılımcılarının da söz konusu esnekliği edinebilmek için çok yönlü olmaları gerektiğine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin İrem (TL10UL), farklı alanlarda nitelikler kazanmanın işsizliğe karşı kendisine sağlayacağını düşündüğü avantajları aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

Şu anda ileride ne olacağı Türkiye'nin belli değil. Ne durumda olacağını bilmiyoruz. O yüzden kendimizi güvence altına almalıyız. Bileğimize bilezikler katarak. Kendimizi geliştirerek. İşsizlik oranı çok fazla arttı ve hatta bazen üniversiteli öğrenciler bile açıkta kalabiliyorlar. Kolumuza ikinci bir bilezik, hatta üçüncü ve dördüncü bir bilezik takmamız gerekiyor. Bu artık sadece liseyi bitirip sonra aman aman güzel bir işe gireceğimizi göstermiyor. Liseyi bitirdikten sonra üniversite şart. Üniversiteye ek olarak bileğinize başka bir bileklik takmak zorundasınız bence.

Benzer bir yaklaşımı Ayşegül de benimsemiş ve “Bugün sen bir üniversiteye gitsen sadece bir tane bölüm bitirdin diyelim. Ama iki üç bölüm bitirirsen, bu daha çok avantaj sağlar. İşe alımda daha çok avantaj sağlar.” ifadelerini kullanarak çok yönlü olmanın kendisine işsizlik noktasında avantaj sağlayacağını vurgulamıştır. Haluk da (AL12TS) kendi annesinin yaşam hikayesinden yola çıkarak benzer bir düşünceyi dile getirmiş ve çok yönlü bir birey olmasının annesine sağladığı avantajları aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Yani mesela benim annem lisede baya bir zayıf ile geliyor eve. Artık okumak istemiyor. Sonra anneannem okuma demiş. Annem de gidip nakış kursu almış ve nakış öğretmeni olmuş bir köyde. Orada nakış öğretmenliği yapmış sergi falan filan açmış. Ondan sonra gitmiş kuaförlük eğitimi almış. Yine kendi köyüne dönüp orada bizim ilçenin tek kuaförü. Orada iş yapıyor. Ondan sonra babam ile evlenince İstanbul'a geliyor ve bu sefer de mantı lokantası açıp esnafılık ve girişimcilik yapıyor. Yani o kadar fazla şeyi deneyip öğrenmeseydi kariyeri böyle olmazdı. Tek bir şey bilseydi mesela sadece kuaförlük ya da sadece nakış öğretmenliği, onun imkan vermediği yerde biterdi annemin bütün meslek hayatı. Hatta 2018 yılının girişimci kadını ödülünü aldı. Yani olay bence şu bir insan hibrit olmalı artık. Yani öyle mesela ben bir tek tiyatro yapıyorum deyip de hayata girersem çok sorun yaşarım. Benim onun yanında müzik de yapmam lazım. Benim onun yanında ne bileyim daha alakasız psikoloji ile de sosyoloji ile de uğraşmam lazım. Herkesin öyle. Yani çünkü tek olursa onun imkanı kısıtlı olduğu zaman ya da onun imkanı bittiği zaman insan tıkanır kalır. Aynı zamanda renk de katar. Ama iki üç tane olduğu zaman en küçük olayları bile daha farklı yorumlar insan.

Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim de küresel olarak artan işsizliğe karşı bireylerin çok yönlü olmaları gerektiğini önermiştir. Katılımcının bu husustaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Anahtar şey yine değişim. Öğrenci yine değişmek mecburiyetinde. Ben burayı bitirdim ben bu işi yapacağım diyemez artık. Dünyanın herhangi bir ülkesinde diyemez, sadece Türkiye için geçerli değil. Biz işsizliğin arttığını söylüyoruz. Dünya genelinde arttı. Sadece Türkiye'de değil. Hatta ABD de bildiğim kadarıyla

işsizlik oranlarının yüksek olduğu ülkelerden bir tanesi. Bunun sebebi şu. Biz şuna alışmışız. Ben bitirdiğim alanda meslek sahibi olacağım. Başka bir alana yönelemem. Başka bir şey yapamam. Aslında böyle bir şey yok. Aslında insan bitirdiği alanın üzerine gerekirse ikinci üniversiteyi bitirerek gerekirse sertifika programlarıyla gerekirse sosyal becerilerini kullanarak başka alanlara da yönelebilmeli. Yani aslına bakarsanız insan artık birden fazla alanla ilgili beceriye sahip olmak mecburiyetinde. Tek bir alan becerisi insanoğlunun geleceğini kurtarmaz. Ben bunu bitirdim bunu olacağım diye bir şey kalmadı.

Neoliberal çağda birey, kendi piyasa değerini artırmak istiyorsa esnek, uyarlanabilir ve kestirilemeyen ihtiyaçlara kolayca cevap verebilir durumda olmalıdır. Bourdieu'nun (1998) da vurguladığı gibi neoliberalizmin özünde esnekliğin mutlak bir hakimiyeti yer almaktadır. Temel karakteristiği esneklik olan neoliberal ekonomi, işgücünün de çok yönlülüğünü ve esnekliğini teminat altına almak zorundadır ve neoliberal ekonominin gereklerini yerine getirebilecek ideal özne, esnek olan bir öznedir (Brunila ve Siivonen, 2016). Bu öznenen beklenen ise aktarılabilir ve uyarlanabilir beceriler edinmesidir. Bu beceriler, farklı çalışma ekipleriyle birlikte birçok farklı soruna çözüm getirmek üzere kullanılacak esnek becerilerdir (Urciuoli, 2010). Birey, her an değişiklik gösterebilecek şartlara uyum sağlayabilmek için sahip olduğu beceri ve yeterliliklere kolayca yenilerini ekleyebilecek esnekliği edinmekle yükümlü hale gelmiştir (Olssen, 2006). Günümüz dünyasındaki fevri değişimler, sabit geleneklere sahip olmamaya, ani değişimlere alışmış, olağandışı ve beklenmeyene terk edilmiş durumdaki bireyleri gerektirmektedir (Virno, 2013). Becerilerin de kolayca eskiyebildiği bu çağın öznesi, “sermayeye çevrilebilen ve daha önemlisi yeni deneyimlere daima açık, sürekli oluşum halinde akışkan, geçici, esnek bir canlıdır” (Ören, 2015, s. 161). Bu çağda esneklik ve uyum sağlama şartlarını yerine getiremeyenler işe yaramaz kabul edilmektedir (Gaulejac, 2013). Birey, kendi becerilerini yönetebilmek ve kendini pazarlanabilir kılmak için kendisine yol haritası çizecek, becerilerini gerektiğinde değiştirip uyumlaştırabilecek ve performansını artırabilecek esnekliğe sahip olmalıdır (Paltrinieri, 2017).

Çok yönlü bir birey olmanın yanı sıra özgüven sahibi olmanın da önemli bir unsur olduğunu dile getiren katılımcıların olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın kimi katılımcıları da özgüven sahibi bireyler olmanın özellikle girişimcilik anlamında kendilerine önemli bir avantaj sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Metin (AL9), bu hususa ilişkin aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Özgüvenin yüksek olması lazım kendine güvenin fazla olması lazım. Böyle işlere başlamak için. Mesela özgüvenin olmazsa bir işe ulaşırsın ama kendini rahatlıkla anlatamazsın ama içe kapanık olursun. Duygularını falan diğer insanlara söyleyemezsin. Ama özgüvenin varsa bunları rahatça açıklayabilirsin. Daha kolay olur.

Can (TL10UL) ise özgüven ve cesaret sahibi olmayı girişimcilik ile ilişkilendirerek “Girişimcinin çekingen olmaması gerekiyor bence. Mesela bir iş olduğunda kendini öne çıkartıp ben yapabilirim diye kendine güvenmesi gerekiyor.” ifadesini kullanmıştır. Giray da (TL11UL) aynı doğrultuda bir düşünce benimsemiş ve aşağıdaki cümleleri sarf etmiştir:

Girişimcilik bence atılganlık oluyor. Yani mesela şimdi girişimci kadınlar vardır. Bizim sektörde çok var. İnsanın kendine güvenip bir şeyler yapmaya heves etmesi, ben bu işi yaparım. Başkaları yapamaz dese de ben yaparım. Çünkü imkansız diye bir şey yoktur. İlla ki yaparsın bu işi. Nasıl yaparsın? Bir kere kendine güveneceksin. Benim özgüvenim var. Kendime güveniyorum yani ben bu konuda iyilerin iyisini de karşıma rakip olarak alabileceğimi düşünüyorum.

Hayati de (AL10) özgüven sahibi olmanın, girişimcilik için olmazsa olmaz olduğu düşüncesine sahiptir. Katılımcı, özgüven ve cesaret sahibi olmadan yapılan girişimin başarılı olmayacağını ifade etmek için aşağıdaki cümleleri sarf etmiştir:

Farz edelim ki buradaki bütün Türkiye’deki öğrencilerin hepsi bu derslerden hepsini kavradılar. Ama iki yerde eksiklikler olacak. Birincisi bence iyi bir konuşmacı olmaları. İkincisi de cesaretli olmaları. Sonuçta ne kadar iyi ürün elde ederlerse etsinler onu sunamayacaklar. Onun özelliklerini karşı tarafa beğendiremeyecek bir şekilde konuşurlarsa hiçbir şekilde o ürün beğenilmez. Ya da ne kadar iyi konuşmacı olursa olsun sonuçta bir yerden başlamazsa cesareti olmazsa daha iyi şeyleri yapamaz. Mesela en basitinden sınıftaki herkes iki artı ikinin dört olduğunu bilir ama onu kimse tahtaya çıkıp da yazmaya cesaret edemez. Girişimci insanlar tahtaya çıkıp yazmaya cesaret edebilir.

Benzer bir düşünceyi Anadolu Lisesi İngilizce dersi öğretmeni Nevzat da dile getirmiştir. Nevzat, kendi deneyimleri üzerinden yaptığı bir örnek ile özgüven sahibi olan birinin girişimcilik hususunda başarılı olabileceğini vurguladığı ifadeleri şu şekildedir:

En çok lazım olan şey cesaret. Şöyle, kısa anlatmaya çalışayım. Öğrenciydim ben İzmir’de. Biz dört arkadaş bir tane web sitesi kurduk. Beş kuruş para yok cebimizde. İzmir’de Alsancak’ta havaalanında falan rent a carlar ile görüşmeye başladık. Biz İngilizce okuyoruz. Bizde araba yok. Onlarda müşteri yok. O web sitesi üzerinden rezervasyon almaya başladık biz. Yirmi beş euro otuz euro ve saire. Fifti fifti. Onların arabaları boş durmadı biz çok ciddi para kazandık. Dört

kişi mezuniyetten sonra anlaşmazlıklar oldu. Mesela ben orada cesur davranmadım. O şirketten çıktım. O üç arkadaşımın şu anda en son üç yüzün üzerinde kayıtlı arabası var. Atatürk Havalimanı kapanana kadar orada, Sabiha Gökçen'de ofisleri var. Muhtemelen yeni havalimanında da almışlardır. İzmir menşeli bir firma. Onun için cesaret diyorum. İşte cesaret dememin sebebi bu. Ben memur ailesinde büyüdüm. Hani bakış açısı ve zihniyet az olsun garanti olsun. Ama dünya artık öyle değil. Bir yatırım yapmadan bir işe kalkışmadan cesur davranmadan bir şeylerin dönütünü karşılığını alamıyorsun. Girişimcilik bakımından ticari bakımdan ekonomik bakımdan bakarsak onun için cesaretin üzerinde duruyorum.

Kendi yaşamının inşa etmekten ve bu süreçte karşılaştığı sorunların üstesinden gelmekten sorumlu olan bireyin kendisi olduğunda toplumsal etki mekanizmalarının hepsi göz ardı edilir ve bireyden beklenen özgüvenini artırmasıdır (Türken, Nafstad, Blakar ve Roen, 2015). Özgüven sahibi olmak, rekabetçi piyasa koşullarında başarılı olmak için gerekli olan etkili sosyal ağlar oluşturma ve bireyin kendisiyle ilgili iyi bir intiba bırakması açısından olmazsa olmaz bir özellik olarak değerlendirilmekte ve öğretim programlarına da bu unsurları geliştirecek amaçların eklendiğine rastlanabilmektedir (Sugarman, 2015). Özgüvenli olmak, çağımızın kült haline gelmiş bir zorunluluğu olmakla birlikte reklamlardan kişisel gelişime, finanstan eğitime kadar birçok farklı konu için medyada öne çıkan bir vurgudur (Gill ve Orgad, 2015). Gill ve Kanai'ye (2018) göre özgüvensizlik, eşitsizlik ve adaletsizlik gibi sistemseller sorunların görmezden gelinerek bireysel bir eksiklik olarak değerlendirildiği için özgüven, bireyin kendisini inşa etmede başvurduğu bir kendilik teknolojisi olarak değerlendirilmelidir. Bireyselleştirici bir disiplin teknolojisi işlevi gören özgüven söylemi bireysel öz düzenlemeye dayanmakla birlikte toplumsal sorunları ve bu sorunların çözümlerini öznenin özgüven sahibi olmasına atfetmektedir (Gill ve Orgad, 2017). Demerath, Lynch ve Davidson (2008) da gerçekleştirdikleri bir araştırmada orta sınıf gençlerin yükseköğretimde başarı elde edip işgücü piyasalarında talep edilebilirliklerini artırmak için özgüveni önemli bir psikolojik sermaye olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Özgüvenli olmanın aynı zamanda risk alabilen bireyler olabilmek için de bir ön koşul olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kimi katılımcılar, özgüven sahibi olmakla birlikte risk alabilen bireyler olmanın da önemine değinmişlerdir. Örneğin Cihan, risk almanın hayatın olmazsa olmaz bir unsuru olduğunu ifade etmiş ve aşağıdaki cümlelere başvurmuştur:

Risk almazsan bir şeyi başaramazsın. Mesela diyelim ki ben doktor olacağım. Doktorluk için çalıştım çalıştım. Risk aldım. Doktorluk sınavına girdim. Doktorluk sınavını da kazanamadım mesela. Onun üzerine ben hala devam etmeliyim. Riskini almalıyım. Çalışmalıyım. Gayret göstermeliyim.

Emre de girişimci ruha sahip bireylerin ortak özelliklerinden bahsederken “Risk almayı seviyorlar. Göze alıyorlar. Ya olmazsa korkusu yok adamlarda.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir düşüncüyü Melisa (AL12MF) ve Efe de (TL11GR) paylaşmış ve bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleri ile dile getirmişlerdir:

Risk almazsak girişimci olamayız ki. Bunun sonunda bataklık da olabilir. Çok güzel güneşli günler de görebiliriz. Ama bunu yola çıkmadan bilemeyiz. Yola çıkmak için de yola çıktığımız anda zaten girişimci olarak çıkıyoruz. **(Melisa)**

Bir bardak üretirken mesela. Girişimci biri bardağı üretirken fazla detaya takılmaz. Direkt o işi yapıp sunmak ister. Ama girişimden korkan bir insan, ya olmazsa, ya yapamazsam gibi düşünceler ile kendini daha çok erteler. Bu ertelemek de onun zararına olur. **(Efe)**

Ferhat (AL12MF) da girişimci olmak ve risk almak arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünen katılımcılar arasındadır. Ferhat’a göre başarılı girişimciler, risk alabilen az sayıdaki bireylerdir. Katılımcının bu noktadaki görüşleri aşağıdaki ifadelerine de yansımıştır:

Yüzde yüz bir başarı oranlarıyla girişimcilik çok zor. Çok sınırlı. Yapamazsın. Böyle olunca da risk alanların sayısı bir oluyor iki oluyor üç oluyor. Bir yüzyılda bile çok az sayıda başarılı iş adamı çıkıyor. Bir insana dışarıda bir milyon doların olsa ne yapardınız deyince ev alırım kiraya veririm, yerim kirasını diyor.

Benzer bir düşüncüyü Sefa da (AL12TS) benimsemiş ve girişimci olabilmek için risk alma cesaretini göstermenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Katılımcının, risk alabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine de dikkat çektiği ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Mesela ben kendi adıma konuşayım. Ben ilk girişimciliğe ne zaman adım attım? Ben Bahçeşehir’de daire satmaya başladım. Emlakçılık yaptım komisyonculuk yaptım daire satmaya başladım. Gelen müşterilere biz diyoruz ki işte abi burada göl var. Halbuki göl yoktu orada üç tane havuz vardı ve biz göl var diye daire satıyorduk. Sonra ben bahsettiğim o konferans verdiğim büyük projeyi yaptım ve şu anda ben ve arkadaşlarım Türkiye genelindeki okulları birleştirip Türkiye öğrenci senatosunu kurmaya çalışıyoruz. Şu an yirmi okul var. Bunu daha da artırmaya çalışıp sosyal girişimcilik yapacağız. Bunu yapacağız ve ben bunu yaptığım zaman bu odadaki bulunan bütün testlerden daha büyük bir başarı elde edeceğim. Belki başarısız olacağım. Olabilir. Sonuçta girişimcilik demek kumar

oyunmak demek. Ama her yenilgide ben daha iyi bir kumarbaz olacağım. Bence böyle biz kumarbaz yetiştirmiyoruz. Yetiştirmemiz lazım.

Beck'in (2014) de tartıştığı gibi bireyler, çok katmanlı bir yönetim toplumu olan 'risk toplumunun' şartlarına kendilerini uyumlaştırmayı ve bu toplumda yaşayabilmeyi öğrenmek zorundadırlar. Bireyin yaşam projesinden beklenen kendisini gerçekleştirirken başarının ölçütlerinden biri de nereden ve nasıl geleceği bilinmeyen tehditlere hazırlıklı olabilmek ile ölçülmektedir (Rose, 1999a). Kısacası neoliberalizm, belirli bir düzeyde riski göze alarak girişimde bulunan bir özneyi varsaymaktadır (Kiersey, 2009). Bireyin yaptığı tercihlerin içerdiği riskler onun kapasitesini aşıya bile birey, bu riskin sorumluluğunu üstlenmek durumundadır (Rice, 2013). Raab, Stedham ve Neuner'e (2005) göre risk almaya istekli olmak, girişimci bir birey olmanın ön koşulu olarak değerlendirilmelidir. Yönetimsellik perspektifinden ele alındığında risk, bir yönetim biçimi haline gelmekle birlikte bireyin yaşamdaki en öncelikli meselesi olmuş ve eylemlerini, kararlarını ve ilişkilerini belirleyen bir pozisyona yerleşmiştir (Türken, 2017).

Toplumsal ve ekonomik belirsizliğin ve bireyselleşmenin artması ile birlikte bireyler, günlük yaşamlarında küresel risklere karşı hazırlıklı olmalı ve çevresel risk unsurlarına karşı kişisel bir denetim anlayışı geliştirmelidirler (Rice, 2013). Neoliberal özne, aldığı risklerin sorumluluğunu üstlenmekle birlikte risk almamayı ise ahlak dışı bir davranış, bir sorumsuzluk olarak değerlendiren bir öznedir (Olmedo ve Wilkins, 2017). Kısacası bireylerin sürekli risk hesabı içinde yaşayarak bunun bilinciyle sorumlu davranmaları gerekmektedir: Sorumluluk bilinci olan insan, sonucunu kabul edilebilir istatistiksel sapmalarla öngöremediği davranışlarda bulunmaz (Coşkun, 2016).

Nitekim Rice (2013) da yürüttüğü bir araştırmasında homo economicus rasyonalitesine uygun olarak davranan bireylerin, geç modernitenin doğurduğu çevresel riskler ile münferit olarak baş etmeye çalıştıklarını ve bu riskleri yönetebilmek için de toplumsal ilişkilerini metalaştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Atasay'a (2014) göre de eğitim politikalarında görünür olan neoliberal söylemler, birçok felakete karşı başarılı ve hazırlıklı olma dürtüsünü özneleşme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Dolayısıyla okullar da risklerle dolu piyasada felaketlere karşı hazırlıklı olabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri için bireyleri gerekli bilgi, beceri ve değerler ile donatma rolünü üstlenmiş kurumlar olarak değerlendirilmelidirler (Down, 2009). Bir başka çalışmada ise Fejes (2008b), Avrupa Birliği'nin yükseköğretim alanında Bologna sürecinin risk unsurunu

yönetimsel bir teknoloji olarak nasıl kullandığını tartışmıştır. Scharff (2016) da çalışmasında katılımcılarının riski memnuniyetle karşıladıklarını gözlemlemiş ve araştırmacı, risk unsuruna karşı bu tutumun, girişimci öznelliğin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir.

Homo Economicus

İktisadi rasyonalite açısından bireyin, kendisi için en fazla yararı sağlayacak kararları verdiği varsayılmaktadır. İktisadi birey, an fazla yarar elde edebileceği seçeneklere yönelirken bu seçimden doğan sonucun sorumluluğunu da üstlenmektedir. Bu yaklaşım, neoliberal akılsallığın birey tahayyülünün de temelini oluşturmakta ve bireyler rasyonel seçimler yapmaya itilirken aynı zamanda kendilerinden bu seçimden doğan sonuçların sorumluluğunu da üstlenmeleri beklenmektedir.

Bu araştırmaya katılım sağlayan kimi katılımcıların da iktisadi anlamda rasyonel davranmaları gerektiği doğrultusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden ilki, bireyin yaptığı seçimler ve bu seçimlerin sonuçları konusunda sorumluluk üstlendiğini dile getiren katılımcılara aittir. Örneğin Ayşegül, “En çok sorumluluk bireye aittir. Çünkü kendi hayatı ve kendisinin karar vermesi lazım buna. Aile falan onlar destek olabilir. Ama en çok bireye aittir.” ifadeleriyle bireyin aldığı kararlardan sorumlu olması gerektiğini vurgulamaya çalışmıştır. Benzer bir görüşü Cihan da dile getirmiş ve “İnsanın sorumluluk bilinci olması lazım. Sorumluluk kendisindedir. Ailesinde de var. Ailenin bilinçlendirmesi gerekir. Ama en büyük sorumluluk kendisindedir.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir düşüncüyü Eda da dile getirmiş ve “Biz seçtik bu yolu sonuçta. Kaybedersek sorumlusu biziz.” ifadelerine başvurmuştur. Can (TL10UL) ise işsizlik konusuna değinmiş ve “Sorumluluk insanın kendisindedir. Pes ettikten sonra artık ben işsizim dedikten sonra o zaten çok zor. Sürekli iş arayacaksınız.” İfadelerine başvurmuştur. Şule de “Ben aslında meslek lisesinde okumayı istemiyordum. Çalışmadığım için mesleğe geldim.” ifadelerini kullanarak meslek lisesinde okuyor olmasının sorumluluğunu üstlenmiştir. Sıla da meslek lisesinde okuyor olmasının tek sorumlusu olarak kendini görmüş ve bu düşüncesini “...onlar on soru çözüyorsa ben iki soruda bırakıyordum. Ben de on soru çözeydim ben de başarılı olurum. Daha çok çalışsaydım fen lisesine gidebilirdim.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Doğukan da bireylerin iş beğenmedikleri için işsiz kaldıkları yönündeki fikrini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır.

Mesela üniversite mezunu olmuş bir kişi diyelim. Mesela Mehmet grafik okudu diyelim. O işte çalışmak istiyor. Fakat iş bulamıyor. Onun yerine gidip fabrikada çalışmak yerine işsiz kalıyor mesela. İş beğenmiyor hem de kişi diyor ki on altı sene boyunca ben okumuşum veya dört sene boyunca üniversite okumuşum. Ben bu işi yapmak istiyorum. Fakat yapamıyorum. O kişi de o fabrika işine girmiyor. İş beğenmemek...

Teknik lisede lojistik öğretmeni olan Şefika da aynı doğrultuda bir fikir beyan ederek işsiz kalan bireylerin bir kısmının, iş beğenmemeleri dolayısıyla işsiz kaldıklarını vurgulamıştır. Katılımcının bu husustaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Birey üniversite diplomasını aldığı zaman kendine yakıştırmıyor hiçbir işi. Diplomam var benim diyor ben masa başında bilgisayar başında oturmak istiyorum diyor. En iyi işleri istiyor. Alttan yavaş yavaş yükseleyim değil. İyi bir pozisyonda oturmak istiyor en iyi maaşı istiyor. Ama alttan yetişende öyle bir şey yok. Kademe kademe oluyor ve yükseliyor mesela. İŞKUR'da bir sürü iş başvuruları var ama başvuran çok az kişi var.

İşsizlik konusunda Sıla'nın da benzer bir düşünceye sahip olduğunu görülmüştür. Sıla'ya göre işsiz kalan insanlar, aslında yeteri kadar çaba harcamadıklarından dolayı işsiz kalmaktadırlar. Katılımcının bu noktadaki ifadeleri şu şekildedir:

Türkiye'de acayip derecede çok öğretmen var ve atanamıyorlar. İşsiz kalıyorlar. Bir işte çalışıyorlar. Mesela öğretmenler var kimi öğretmenler dışarıda çöpçü olarak çalışıyorlar. Elleri meslekleri var fakat atanamadıkları için iş bulamıyorlar. Ya öğretmenlik güzel bir meslek ama her önüne gelen öğretmen oluyor. Ülkemizde bir sürü meslek var. Kimse bu meslekleri bilmiyor. Belki senin ilgi alanın odur ama sen gidiyorsun en rahat öğretmenlik, polislik... Atanamadıkları için de işsiz kalıyorlar. Her insan başarılıdır, her insanın içinde bir şey vardır. Çalışsa yapabilir ama kolaya kaçtıkları için işsiz kalıyorlar.

Bireysel sorumluluk söz konusu olduğunda teknik lisede tarih dersi öğretmeni olan Meltem ise bireye küçük yaşlardan itibaren sorumluluk bilincinin kazandırılması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcıya göre bu sayede bireyin girişimciliği ve başarısı da artış gösterecektir. Meltem'in bu noktadaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Velinin de çocukları hayatın içine sokması lazım. Sorumluluk duygusunu geliştirmesi lazım. Sabahtan akşama kadar telefonla bilgisayarla Ipad ile oynayan bir çocuğun girişimci olabileceğini, girişimcilik ruhunu taşıyabileceğine inanmıyorum. Yani varsa da babasının abisinin, amcasının iş yeri. Ne olursa olsun küçük bir köfte salonu bile olabilir. Çocuk orada bir eksiği görür. Böyle olsa daha iyi olur. Ben olsam böyle yapardım deyip başka bir şeye atılabilir. Daha başarılı olabilir. Yani hayata sokmazsak bir çocuğu bu ilgilerini, yeteneklerini girişimciliklerini geliştiremeyiz.

Teknik lisede grafik öğretmeni olan Şefika ise okullarında verilen mesleki ve teknik eğitimin, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırdığını vurgulamıştır. Şefika'nın bu konudaki görüşleri şöyledir:

Mesela atölyenin temizliğinden tutun da işini zamanında yetiştirme, zamanında getirme, baskıya gitme. Hayata hazırlıyor. Bir şekilde o çocuk sorumluluk alıyor, adım atıyor. Belki evde bir çay bardağını kaldırmayan çocuk bizim burada gerçekten çok faal bir şekilde çalışıyor ve çocuğun güveni geliyor.

İktisadi rasyonalite bireyden yaptığı tercihlerin sorumluluğunu üstlenmesini beklediği gibi aynı zamanda bu tercihlerini de yararını en fazlalaştıracak şekilde yapacağını da varsaymaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları da çeşitli konularda tercihlerini yaparken benzer bir düşünce ile hareket edilmesi gerektiğini ve rasyonel kararların verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin Buse, bireyin karar alırken rasyonel davranması gerektiğine ilişkin düşüncesini “Şu dönemimizde risk alıp bir anda statümüz tamamen yerle bir olabilir. Çok iyi de olabilir ama bunun ne kadar yüzdeliğini düşünmemiz gerekiyor aslında. Ölçüp biçmemiz gerekiyor.” ifadesi ile vurgulamıştır. Aynı doğrultuda düşünce belirten bir diğer katılımcı ise Nevin (TL10AD) olmuştur. Nevin, herhangi bir şekilde risk almak durumunda kaldığında bunu, rasyonel bir süzgeçten geçirmesi gerektiğine ilişkin düşüncesini şu sözleri ile vurgulamıştır:

Risk alırken kararı kendin veriyorsun. Düşününce alabilir miyim alamaz mıyım bunu tartıyorsun ilk başta. Daha sonra riski almaya çalışıyorsun. Diyelim sınavın bir gün önceden ve sen bunu bilmiyorsun. Sana sonradan söyleniyor. Sen ilk önce yapar mıyım yapmaz mıyım diye düşünüyorsun. Yapabileceğini düşündüğün için de daha sonradan çalışmaya başlıyorsun. Bir risk alıyorsun o zaman dilimi içerisinde. Yapabilirsin de yapamayabilirsin de.

Benzer bir düşünceyi Giray da (TL11UL) dile getirmiş ve sigortacılık alanındaki risk hesaplamalarının kişisel yaşantıya nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin düşüncesini şu cümleler ile vurgulamıştır:

Risk almak her zaman iyi değil ama genel olarak iyidir. Şimdi konudan konuya değişiyor bu. Çok risk, bir oranı vardır mesela sigorta derslerimiz vardır bizim. Belirli bir şeyi vardı. Mesela ben bunu buradan alıp buraya koyarsam, yüzde doksan kırılır diyorsam, benim bunu düşünmem gerekiyor. Ben bunu buradan alıp buraya koyarsam, yüzde doksan kırılacaksa bana artı maliyet, artı zarar. Ama bunu alıp buraya koyarsam yüzde on. Yüzde onluk bir risk. Ben buna girerim. Olacaksa olsun. Yüzde on. Zaten çok az bir ihtimal. Yapamayacağın bir iş için risk almak kötüdür.

Gençay (AL11TM) ise aynı rasyonaliteyi, üniversite sınavına hazırlanırken kullandığını dile getirmiştir. Gençay, kendisine en fazla puanı getirecek derslere çalıştığını ve öncesinde de hangi konuda ne kadar başarılı olduğunu belirlediğini vurgulamıştır. Hatta daha fazla ders çalışmaktansa rasyonel bir şekilde çalışmanın daha etkili olduğunu da savunmuştur. Katılımcının ders çalışırken başvurduğu bu rasyonalite, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Burada daha çok benim amacım sınav sistemini ilk önce bir incelemek. Sınav sistemiyle bu insanların nasıl önüne geçebilirim onun bir değerlendirmesini yapmak. Örneğin bazı belirleyici dersler var, kavramlar var, soru tipleri var. Mesela sosyal bakımından benim eşit ağırlıkçılarla yarışmam gerekiyor. Eşit ağırlığın temelinde Türkçe ve Matematik yatar. Örneğin ben kendimden örnek vereyim. Ben her girdiğim denemede sosyali fulleyen bir insanım. Ben daha çok sosyale çalışıp TYT AYT'de sosyali fulleyip eşit ağırlıkçıları sosyal yönden geçmeye odaklanıyorum. Matematik Türkçede bir ortalama bulunuyor. Benim klasmanımdaki öğrencilerin temeli matematik otuz net, Türkçe otuz, otuz beş net civarında geziyor. Burada kalıp eğer ben sosyali fullersem çoğuna fark atmış olacağım. Ama sosyalim düşüktür diyelim. Kendimi bir şekilde yorumlamam da gerekiyor. Örneğin ben sosyal yapamıyorum matematik yapıyorum diyelim. Bakıyorum matematik netleri genellikle otuz beş civarında. Ben de kendime matematiği en az otuz sekiz yapmalıyım diye bir şart koyuyorum. Matematiğe odaklanıyorum. Diğer derslerimin netlerini düşürmüyorum. Bir durum değerlendirmesi yapıyorum. Durum değerlendirmesi sonucunda nasıl çalışacağımı hesaplıyorum. Bir çalışma planı ortaya koyuyorum. Daha sonra çalışma planını gerçekleştirip insanların önüne geçmeyi hedefliyorum. Sürekli çalışarak insanların önüne geçebileceğimi düşünmüyorum. Daha çok bir planlama yapılması gerekiyor. Sürekli matematik Türkçe çalışarak sosyalde yirmi beş otuz net yaparak insanları geçemezsiniz. Ben açıkçası çok fazla çalışan bir insan değilim. Ben daha çok durumu değerlendirmeyi ve nokta atışı yapmayı severim. Rasyonel çalışırım. Çok fazla çalışmayı sevmem. Çok çalışmak değil de daha çok rasyonel olmak gerekiyor. Şuna çalışırsam şuradan bir katkısı olur bana. Buna çalışırsam buradan katkısı olur.

Benzer bir rasyonel karar süreci üniversite ve meslek tercihlerinde de kendisini göstermektedir. Kimi katılımcılar, kendilerine en fazla yararı sağlayacak tercihe yönelmenin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin Haluk (AL12TS), üniversite tercihlerinde de benzer bir düşünce ile hareket ettiğini ve kendisine mesleki anlamda en çok yararı sağlayacağını düşündüğü seçeneğe yöneldiğini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Şimdi ben üniversite seçerken hocalara bakıyorum kadrolara bakıyorum onlar hayatlarında ne yapmışlar diye. Onların katacağı şey var aslında yani kitaplarından ziyade mesela diyelim ben Kadir Has Üniversitesi'ne gittiğim zaman Bülent Emin Yarar benim hocam oluyor. Bülent Emin Yarar şu an devlet

tiyatrolarında çalışan en idol kişilerden birisidir. Mimar Sinan Üniversitesi'nin ama ismi var. Mimar Sinan'a gittiğim zaman otuz, otuz beş yaşlarında eften püften bir iki hoca ile eğitim göreceğim. Hani ikisi de eğitim ki Mimar Sinan'ın daha çok ismi var ama bana Kadir Has bir şeyler katacak.

Pelinsu da bireyin rasyonel kararlar vererek işsizlikten kaçınabileceğini “Bence işsizlik kaçınılmaz bir şey değildir. Yapabileceğin birçok şey var aslında. Bence bunlardan bir tanesi ülkenin neye ihtiyacı varsa o yönden gitmek. Mesela ülkede şu an doktor açığı var. Tıp okumak gibi.” ifadesini kullanarak vurgulamış ve meslek tercihinin de en fazla yararı elde edecek biçimde yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Benzer bir düşünceyi Hayati de (AL10) dile getirmiştir. Bireylerin işgücü piyasaları hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları ve bu doğrultuda tercihlerde bulunmaları gerektiğini vurgulamak için aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Yaşadığınız bölgedeki eksiklikleri tam onlara çare olacak şeylere yoğunlaşmak lazım. Eğitim bir deniz gibi. İnsanlar oraya atılıyor eğer daha iyi öğrenirsen daha iyi yüzersen kıyıya çıkabiliyorsun, mesleğini elde ediyorsun. Elde ettiğin mesleklerde de mantıklı olmazsan atanamıyorsun. Mesela bizim ülkemizde şu an moleküler biyoloji diye bir çalışma alanı yok. Eğer şimdi sen okumak için okursan yirmi yıl falan bu bölüm için okursan bu ülkede kalırsan sonuçta iş bulamayacaksın. İş bulamazsan da sıradan bir mesleğe kasiyerliğe falan geçersin. E insan sonuçta kasiyerliğe en başta başlasaydı sonuçta belki de market sahibi olacaktı. E o zaman doğru yerleri görüp doğru noktalara atış yapması lazım.

Kimi katılımcı öğrenciler, kararlarında rasyonel davranmaları gerektiği yönünde görüş bildirirken katılımcı öğretmenler ise öğrencilerin kararlarını alırken rasyonel davranabilmeleri konusunda onlara yol gösterici olduklarını dile getirmişlerdir. Anadolu lisesinde felsefe öğretmeni olan Şenay, SWOT analizi tekniğini, öğrencilerinin de kendilerine uygulaması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerinin, yaşamları ile ilgili en doğru kararları bu şekilde verebileceklerini düşünen Şenay'ın ifadeleri bu noktada dikkate değerdir:

Ben naçizane bir felsefe öğretmeniyim ama psikoloji eğitimi almış bir felsefe öğretmeni olarak da konuşuyorum. Tabii ki bunun asıl belirleyicisi ben değilim ama sürecin bir parçasıyım. Benim genel olarak şimdiye kadar çalıştığım tüm kuruluşlarda öğrencilerimize söylediğimiz şey şu. Tercihlerinizi yaparken tek bir faktörle tercih yapmazsınız. Gelecek ile ilgili yatırımınızı oluştururken bir SWOT çıkarırsınız ortaya. Önce içerisinde olduğunuz durumun bireysel koşullarının gerekliliklerini, ihtiyaçlarını çok iyi analiz etmeniz lazım. Bizler sosyal varlıklarız dolayısıyla tercihlerimizi yaparken bulunduğumuz kültürel yapıdan ailemizden, ekonomik seviyemizden tutun da akla gelebilecek çok şey giriyor. Bunların tanımını çok iyi yapacaklar. Şimdi bu analizleri doğru yapmazsak herhangi bir

yerden hayal kırıklığına uğrayabiliyoruz. Gençler için de geçerli bu. Yani bu para kazanma, belirli bir seviyeye kendini getirme, ekonomik koşullardan başlayıp bireysel yapabilirliklere kadar geniş bir yelpazede her öğrencinin kendini değerlendirmesi gerekiyor. Öğrencilerime yaklaşıırken onların kendileriyle iç içe oldukları durumu yüzleştirip artıları eksileri sayıp, güçlü zayıf yönleri fırsatları ihtimalleri anlatmaya çalışıyorum.

Teknik lisede lojistik öğretmeni olan Şefika da okullarında yapılan kimi etkinliklerle öğrencilerin rasyonel kararlar almaları konusunda yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcının vurguladığı noktalardan biri de alan seçme arifesinde olan öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri bilgilendirme toplantılarıdır. Şefika'nın bu noktadaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Dokuzuncu sınıfta alan seçimlerimiz var. Dokuzuncu sınıfların hepsini işte bölüm, bölüm hocalarımızla aşağıdaki konferans salonuna alıyoruz. Öncelikle bölümü tanıtıyoruz yanlış tercih yapmamaları için. Ders içeriklerinden bahsediyoruz. Bu sektöre giderseniz kazancınız ne olur hangi alanlara kayabilirsiniz. Önlerine seçenek sunuyoruz. Kesinlikle sevmiyorsanız, yapamıyorsanız seçmeyin diyoruz.

Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Nesim ve aynı okulda Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan İhsan da öğrencileri ile kurduğu kişisel ilişkilerinde ve okul düzeyinde de öğrencilerin tercihlerini iktisadi rasyonaliteye uygun olarak yönlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Her iki katılımcı da söz konusu akılsallığa uygun olmadığını düşündükleri tercihler yapan öğrencilerini de tercihlerden vazgeçirmeye çalıştıklarını vurgulamıştır. Katılımcıların bu hususa ilişkin beyan ettikleri görüşleri aşağıdaki gibidir:

Geçen seneki mezun öğrencilerimizden bir tanesi uçak mühendisliği yazmak istiyordu. Ben onun bir öğretmeni olarak uçak mühendisliği yazmasını her ne kadar desteklesem ve istesem de çocuğa gönül rahatlığıyla uçak mühendisliği yaz diyemedim. Neden diyemedim? Çünkü ülkenin koşulları ortada. Bizim ülkemizde uçak mühendisinin yapacağı iş alanı dar. Çünkü biz o sektörde gelişmiş değiliz. Bu çocuğun da yurt dışına çıkabilecek maddi durumu yok. Bunu destekleyebilecek kaynaklarımız da yok. Başka ülkelerde belki biliyorsunuzdur çocuklar için bir kaynak oluşturulur. Çünkü onlar orada gidip yabancı ülkelerde bu işi öğrenip ülkeye gelip ülkede yatırım yapsınlar. Velilerle de bu konuda görüşmelerimizi yapıyoruz. Tam tercih döneminden iki ya da üç hafta önce de tüm dersleri ve gelecekteki mesleklerle ilgili rehber öğretmenlerimiz bir tanıtım yapıyorlar. (Nesim)

Bizim tercih dönemimizdeki en çok karşılaştığımız sorun. Hocam ben bu bölüme gidersem üniversiteyi bitirdiğimde işe girebilir miyim? Demin konuşmamızın başında da söyledik öğrenci profilimiz ekonomik olarak dar ve orta gelirli ailelerin çocukları. Bunların üniversite okumalarında en büyük faktör de haliyle bölümü bitirdiklerinde istihdam sahibi olabilmek, iş sahibi olabilmek. E dolayısıyla

mesela benim edebiyat okumak isteyen birkaç öğrencim vardı. Hocam ne düşünüyorsunuz diye sorduklarında ben edebiyat öğretmeni olarak maalesef o çocuğu desteklemem gerekirken böyle bir gerçeklik var. Türkiye’de şu anda atanmayı bekleyen dört yüz bin öğretmen var ifadesini söylemek zorundayım. **(İhsan)**

Yürüttüğü bir çalışmada Scharff (2016), bireylerin karşılaştıkları başarısızlıklar için tek sorumlu olarak kendilerini gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada bireylerin, fırsatları ve sınırlılıkları değerlendirme sorumluluğunu üstlendikleri ve sosyo-ekonomik sınırlılıkların da bireysel öz-yönetim ile aşılabileceği düşüncesinde oldukları öne çıkan bir bulgu olmuştur. Benzer bir şekilde Gill (2014) de bireyselci ‘yapabilirsin’ söylemi dolayısıyla çeşitli sebeplerden kaynaklanan eşitsizliklerin önemsizleştirildiğini ve sonuçlarının da bireyselleştirildiğini ortaya koymuştur. Rice (2013) ise çalışmasında, kapitalizm karşıtı tüketici aktivistlerin dahi kolektif iyiden ziyade homo economicus rasyonalitesine uygun davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Petersen ve O’Flynn (2007) de neoliberal girişimci öznelliğin, öğrenciler tarafından kendi yaşamlarını değerlendirmek üzere kullanıldığında suçluluk duygusunun ve öğrencilerin kendi yaşamlarından duydukları memnuniyetsizliğin ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmışlardır. Schwiter (2013) da genç yetişkinler ile yürüttüğü araştırmasında katılımcılarının, kendi yaşamlarını yaptıkları özgür seçimlerin bir bütününden ibaret olarak gördüklerini ve dolayısıyla bu tercihlerin sorumluluklarını da üstlendiklerini gözlemlemiştir. Son olarak Langley (2006) de Anglo-Amerikan emeklilik sistemindeki düzenlemeleri ele aldığı çalışmasında risk ve sorumlulukların bireyselleştirilmesinin, girişimci öznelliklerin imal edilmesinde nasıl bir rol oynadığını çözümlenmeye girişmiştir.

Sürekli yatırım

Kendilik girişimi söz konusu olduğunda katılımcıların vurgulamış oldukları önemli noktalardan biri de bireylerin, bitimsiz bir biçimde beşerî sermaye yatırımı yapmak zorunda oldukları yönündedir. Mevcut çalışmanın kimi katılımcıları da kişisel gelişim sağlama, sosyal ve iletişimsel becerilere sahip olma, öğrenmeyi öğrenme, yabancı dil bilme ve gerekli tecrübelerle sahip olma gibi beşerî sermaye yatırımlarının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Örneğin Melisa (AL12MF) “Mutlu olmak için kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. İnsan bir yere sıkışıp kalmamalı. Açılmak istiyorum.” ifadesiyle kişisel gelişimin kendisine mutluluk ve manevi tatmin sağlayacağını dile getirmiştir. Miray da

(AL9) aynı doğrultuda görüş bildirmiş ve “Kendimi geliştirmekten başka hayalim yok. Bu dünyaya bir geliş amacım olmalı. Zaten yaşıyıp ölüyorsun. Kendini ne kadar geliştirebiliyorsan geliştirmelisin.” ifadelerini kullanarak kişisel gelişimin kendisine bir var oluş amacı sağlayacağını dile getirmiştir. Ayşegül ise kişisel gelişimin kendisine sağlayacağı avantajı ifade etmek için “Hep bir şeyler katmak lazım. Rekabetten işte. Kendini sürekli yenilemen lazım ki bir şeyler katman lazım ki sen iyi ol. Geçmesinler seni. Çok çalışmak, kendini geliştirmek gerekir.” ifadelerine başvurmuştur. Buse de benzer düşüncelerini vurgulamak için aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Dünyada bir sürü insan var. Aynı hedefleri koyan bir sürü insan var. Onlardan bizleri ayıran bir şey olması lazım. O yüzden sürekli kendini yenilemen gerekiyor. Yeni hedefler koyman gerekiyor. Azimle hırsıyla çalışman gerekiyor. Sürekli kendine bir şeyler katmak, ileride diğer insanlardan bizi ayıracak bir şey olur. İnsanlarla iyi anlaşabilmem iyi iletişim kurmam gerekiyor. Beni diğerlerinden ayıran en önemli şey bu olur. Bilgi yönünde bilgi birikimimin daha fazla olması gerekiyor.

Benzer bir düşünce Emre'nin ifadelerine de yansımıştır. Katılımcı, bu düşüncelerini dile getirmek için aşağıdaki cümlelere başvurmuştur:

Kendimi geliştirmek için tabii ki de herhangi bir kuruma ya da başka bir yere yapmasam da evde kendi çapımda bir yere yapıyordum gibi yapmak insanı geliştirir. Daha üst mertebelere çıkmak için kendimi geliştirmek istiyorum. Rekabette daha üst sıralara çıkmak... Kendimizi geliştirdiğimiz zaman rekabette daha ön planda olabiliriz.

Nevin (TL10AD) ise kişisel gelişim ile daha iyi imkanlara sahip olabileceğini düşünmekte ve bu düşüncesini de “Geri kafalı olmamak için kendimizi biraz daha geliştirmemiz gerekiyor. Geliştirirsek daha iyi yerlere gelebiliriz.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Berfin (AL11MF) ise kendini geliştirmiş bir bireyin, yaptığı yanlışların farkına varabileceğini ve bu hatalardan gerekli dersleri çıkarabileceğini dile getirmek üzere “İnsan kendini geliştirir. Daha sonra yaşadığı olayları daha iyi tanımlar. Yaşadığı olayları daha iyi bir gözlemci bakış açısıyla değerlendirir. Yaptığı hatalardan daha çok ders çıkarır.” ifadelerine başvurmuştur.

Kimi katılımcılar da kişisel gelişimin doğrudan kendilerine sağlayacağı yararları dile getirmişlerdir. Örneğin Pınar (AL10), “Gereksiz olsa bile kendilerini bir alanda geliştirdikleri zaman her türlü bir faydası olur. Çok gereksiz bir şeyin bile en basitinden ona iyi hissettiriyorsa faydası olur.” ifadelerini kullanarak kişisel gelişimin bireye

sağlayacağı faydaya dikkat çekmiştir. Benzer bir düşünceyi Can (TL10UL) da dile getirmiş ve boş zamanlarında bile bireyin kişisel gelişimini gözetmesi gerektiğini “Hem ileride kendinizi çok iyi yetiştirmeniz gerekiyor. Boş vakitlerinizde bile, mesela ben dizi izliyorum. Bu dizilerin bile çok yararı oluyor.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Musa’nın (TL11GR) ise mesleğine yönelik her türlü kişisel gelişim fırsatını değerlendirdiğine ve bunun da mutlaka bir faydası olacağına yönelik düşünceleri, aşağıdaki ifadelerinde vücut bulmuştur:

Kendimizi geliştirmek için zorunlu hissediyoruz. Aslında seviyorsak da sıkıntı değil. Ben mesela ne yapıyorum? Bir yerden geçerken arabayla o tabelalara boş boş bakmak yerine orasında öyle bir renk kullanmış. Öyle bir kıvrım kullanmış. Öyle bir estetik logo... Öyle bir tasarım yapmış. Bunlar benim dikkatimi çekiyor. Çekmek zorunda zaten. Bizim meslekte baktıkça geliyorsun. Bakarak geliyorsun. Kendimi geliştirmek için en az gayretim bu mesela. Bir yere bakarken bile boş boş bakmıyorum. Orada onu kullanmış o fontu kullanmış diye bir düşünüyorum. Bunun faydası oluyor mu? Bence çok oluyor. Bir iş yaptığım zaman tıkanıp kalmıyorum. Böyle bir şey görmüştüm aklıma geliyor. Oradan başka bir şey... Harmanlıyorsun. İyi bir şey çıkıyor. Kişisel olarak mesleğimde bunun bana getirisi olacak. İşimde daha iyi olmamı sağlayacak. Her zaman olduğum yerde saymak yerine orta seviye bir şirket düşünün. Benim üst seviye şirkete geçmeme adım olarak bana dönecek diye düşünüyorum ben.

Kişisel gelişim meselesi, kimi katılımcılar tarafından işsizlik bağlamında değerlendirilmiştir. Bu katılımcılar, kişisel gelişime önem veren bireylerin işsizlik riskiyle karşılaşmayacaklarını veya daha az karşılaşacaklarını düşünmektedirler. Örneğin Nevin (TL10AD), “Mesleğimizde en iyi seviyeye geliriz sonra işsiz kalmayız. Eğer işsiz kalırsak da başka mesleklere girerim ben. Mutfağa falan girerim. Yemeği güzel yaparım ben. O kadar kendimi geliştirmişim. Nasıl işsiz kalırım ben?” ifadelerine başvurarak kendini yeterince geliştirdiği takdirde işsiz kalmasının mümkün olmayacağını vurgulamıştır. Fırat da (AL12TM) “İşsiz kalmamak için bir yere gelmek için kendimi belli etmek için bilgi birikimini artırmak gerekiyor. Bu yapılması gereken zaruri bir faaliyettir.” ifadeleriyle işsiz kalmamak için kişisel gelişimin bir zaruret olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir düşünceyi Ayşegül ve Miray da (AL9) vurgulamış ve kendilerini geliştirmiş olmanın işe giriş noktasında avantaj sağlayacağına yönelik düşünceleri, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

İyi bir üniversiteye gidip orada kendimi geliştirip ayrıyeten dil öğrenmem lazım. Kimya mühendisliği okurken bize şey demişlerdi seminer falan düzenlemişlerdi. İşte bir bölüm okurken ders falan alınıyormuş. Onları da okumak kendini geliştirmek işte çift ana dal. İşe alımda bir katkısı olur bunun. Hep diyorum, işe

alımda önemli. Ama gerçekten öyle yani şu an beni mi alırlar örnek veriyorum. Ben varım başka biri var. Geçmişinde etkinlikler yapmış bir sürü şey yapmış. Ben hiçbir şey yapmamışım. Sadece okulu bitirmişim. Beni mi alırlar onu mu? Tabii ki de onu alırlar. Çünkü kendini daha fazla geliştirmiş. (Ayşegül)

Kendini geliştirince de işsiz kalma riski azalır. Sen mesela gidip başka bir bölüm okursun. Hem de dil eğitim alırsın. O dille de yurt dışına çıkarsın. Yani aç kalmazsın. Cahil olmak kötü bir şeydir. İşe alımda mesela bakarlar zaten mülakat falan oluyormuş. O sorulardan çoğu nasıl bilmiyorum ama yani illa anlarlar onun geri kalmış olduğunu ve böyle birini çalıştırmak istemezler. Bu mu öğretmen olacak bu mu avukat olacak hiçbir şeyden haberi yok derler. Yani bilgi önemli. (Miray)

Efe'nin (TL11GR) ifadelerinden de bireyin, kendisini geliştirerek işe alınma şansını yükseltebileceği çıkarımını yapmak mümkündür. Katılımcının bu noktadaki düşüncelerini yansıtan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Kendini geliştirdiğin zaman seçilme olasılığın daha yüksek. Bir şirket sadece İngilizce bilen değil, yanında Almanca bilen de alır. Mesela arkadaş sadece İngilizce biliyor. Ben de İngilizcenin yanında üç farklı dil daha biliyorum. Ama bu şirketin hiçbir işine yaramasa bile büyük ihtimalle daha fazla dil bilen seçecek. Nasıl olsa kendisi cebinden bir ücrete çıkıyor. Neden olmasın ki? Kendi şirketinin değerini yükseltir çünkü. Kendi vizyonunu yükseltir.

Teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet ise kendi alanından mezun olan öğrencilerin, kendilerini geliştirdikleri takdirde işsiz kalmayacaklarını ve kolayca iş bulabileceklerini ifade etmektedir. Ahmet'in bu noktadaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Lojistik şu anda çok trend bir meslek ve geleceğin mesleği olarak nitelendiriliyor. Ülkede zaten şu anda emekleme aşamasından çıktı böyle yavaş yavaş yürüme aşamasında tam böyle çok üst düzey lojistik hizmetleri veriliyor diyemeyiz ama gelişmekte olduğundan dolayı ve ihtiyaç açığı olduğundan dolayı özel sektörde özellikle lojistik elemanına ihtiyaç olduğundan dolayı burada öğrenciler lojistik bölümünü tercih ediyorlar. Üniversitelerde lojistik bölümlerini tercih ettikleri zaman ek puan alarak gidebiliyorlar ve tabii kendilerini geliştirirlerse iş sahibi olabiliyorlar. Daha sonra tabii ki girişken olması gerekiyor. Lojistik sektöründe zaten çalışabilecek hazır eleman olduğunu ispatladığı zaman genellikle iş başvuruları kabul ediliyor. Yani lojistikte biz mesela kariyer nokta nete lojistik kelimesini arattığımız zaman bin yedi yüz tane sonuç çıkıyor. Ben öğrencilere diyorum. Bin yedi yüz tane lojistik elemanı hali hazırda isteniyor. İlan vermeyenleri siz düşünün diyorum. Yani burada kendini geliştirirsen donanımlı hale gelirsen iş bulursun diyorum. Özel sektörde ne gerekiyorsa onları yapmaları gerekiyor.

Yine aynı okulda matematik öğretmeni olan Mine de çalıştığı okul açısından benzer düşünceleri dile getirmiştir. Kendi okullarından mezun olan öğrencilerin, kendilerini geliştirdikleri takdirde işsiz kalmayacaklarını vurguladığı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Buradaki bölümler hem iş açısından gelecek vaat ediyor hem çocuk daha iyi asılıyor. Lojistik öğrencisi üniversite kazanmanın dışında şunun farkında benim iş bulmam için kendimi geliştirmem lazım piyasada bir yerlere gelebilmem için. Yani ne bileyim öğrenci bilinçlendi ve bölümler de güzel bölümler olduğu için az öğrenci olduğu için bence çok avantajlı. Bizim öğrencilerimiz işsiz kalmadı bu işsizlikte mesela. Kalmaz. Staj yerlerinde işe giriyorlar.

Kimi katılımcılar ise kişisel gelişimi yaşam boyu öğrenim süreci olarak görmüşler ve bireyin, sadece formel eğitim yoluyla elde ettiği bilgi ve beceriler ile yetinmesinin doğru olmadığını savunmuşlardır. Buna ek olarak kimi katılımcılar, bireyin kişisel gelişim yoluyla elde ettiği niteliklerin, formel eğitimden daha da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Melisa (AL12MF) kişisel gelişimi aynı zamanda girişimcilikle de ilişkilendirerek, bireylerin kişisel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda sahip olunan diplomanın da önemsizleşebileceğini aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Lise diplomasına sahip olan insan ile üniversite diplomasına sahip olan insan aynıysa eğer sözlü mülakatta da aynıysa lise diplomasına sahip olan insan bence benim için daha kıymetlidir. Üniversite diplomasını almış ama demek ki lisedeki kendine daha çok şey katmış. Daha çok şey katmaya da meraklı. E o zaman o kendini daha rahat geliştirir. Üniversite diplomasını alan belki yatacak. İş aldım deyip yatacak olabilir. Bir örnek üzerinden gideyim çünkü tam öyle açıklayabileceğimi düşünüyorum. Az önce söyledik bir üniversite diplomalı bir de lise diplomalı bir arkadaşımız vardı. Mülakata tabi tutulduklarında eğer lise diplomasına sahip olan arkadaş girişimci olmasaydı kendini o kadar geliştiremezdi. Hayata o kadar atılamazdı. O diplomayla diğeriyle aynı şeyi yaptıysa bence daha bir girişimci daha bir etkin bir insandır. Mesela bize bir sürü seçenek sunulmayabilir ama o seçeneği kendimiz bulmamız için kendimizi geliştirmek zorundayız. Bu girişimcilik ile aynı yere çıkıyor. Kendimi geliştirmesem eğer ben bir girişimci olarak bir şey yapamam. Girişimci olamam.

Benzer bir düşünceyi Gençay da (AL11TM) dile getirmiş ve bireyin başarılı olarak tanımlanması için sadece eğitimin ve diplomaların yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Katılımcının bu noktadaki görüşleri, aşağıdaki gibidir:

Diplomanın açıkçası tek başına bir anlamı yok. Diplomayı alıyoruz fakat diplomayı alırken kendimize kattıklarımız önemli olan. Yani diplomayı kendimize hiçbir şey katmadan aldığımız zaman hem bize hem etrafımızdakilere hem de ülkeye hiç kimseye bir faydası dokunmuyor. Diplomayı alırken çok yüksek puan ile mezun olmak da önemli değil bana kalırsa. Şöyle düşünelim. YGS

birincisi Şu an dŕnyaya çok bŕyŕk Şeyler katan birisi mi? Çok fazla adını duyurmuŐ birisi mi? Bŕyŕk bir holdingin yŕnetim kurulunda olan birisi mi? Ya da bŕyŕk bir holding sahibi mi. Çok bŕyŕk bir siyasetçi mi oldu. Çok ŕnlŕ bir doktor mu? Çok iyi bir Şey olabilmifŐ mi yani? Yalnızca ders çalışarak yalnızca ortaŕğretimin ona getirdiği zorunlulukları baŐararak diploma almifŐ birisi hayatta kendini geliŐtirmemiŐtir bana gŕre. Önemli olan kendimizi geliŐtirmektir. Diploma ŕnemli ama diploma mı bilgi birikimi mi deseler ben bilgi birikimini seçerim. Bilgi birikimi Őŕyle bir Şey. Kendimi ne kadar geliŐtirebilirsem hem kendime hem insanlara hem çevreme hem de ŕlkeme yeterince fazla Şey katabilirim. Kendimi ne kadar geliŐtirebilirsem çevremdeki insanlara o kadar yarar sağlayabilirim. Kendime de yarar sağlayabilirim. Ne kadar çok geliŐsem o kadar çok para kazanırım. Kendimi bu Şekilde yŕnlendiriyorum. Bilgi birikiminin bana kattığı Şeyler hayatımda her zaman bana bazı kapıları açabilir. Fakat yalnızca alınan bir diploma kapıları amaktansa kapıları tamamen kapatıyor bence. İleride kendini geliŐtirmeyi hedeflemifŐ bir insan ve bu insanın hem benim iş yerime hem de bana bŕyŕk katkıları olabilir. Bu insan bir yerde çalışıp çalıştığı yere bir Şeyler katabilir.

Aynı dŕŐencenin yansımalarına, Haluk'un (AL12TS) ifadelerinde de rastlamak mŕmkŕndŕr. Katılımcı dŕŐuncelerini aşağıdaki ifadeleriyle ortaya koymuştur:

Halbuki kitap okuyarak da ne bileyim film izleyerek yahut ŐŕyleŐilere giderek de bunları artırabiliriz. Mesela ben konservatuvara hazırlık kursuna gidiyorum. Benim hocalarımın hepsi yŕksek lisans yapıyor mesela Aydın Őniversitesi tarzı yerlerde. Şimdi gitmiŐler eğitim alıyorlar oradan. İki yılları dolmuŐ ama mezun değiller. Soruyoruz hani mezun olacak mısınız diye. Tez ile uđraŐmak istemiyorlar. Ve Şey dediler, biz oradan alacağımızı aldık. Benim aslında kendi alanımda da biraz olay diplomaya değil de ne yapabiliyorsun sen? Őretebiliyor musun? Sonra yani sanatını gereğince yerine getirebiliyor musun olayı var. O yŕzden eğitim benim için diplomadan ya da ne bileyim isimden okul isimlerinden fazlası. Sadece insanın kendisini geliştirmesidir yani.

Benzer bir dŕŐŕnceyi Aysu (TL10AD) da dile getirmifŐ ve diploma edinmiş olmanın, kişisel gelişimin bir gŕstergesi olmadığına yŕnelik dŕŐuncelerini "Kimsenin bilgisi bir diplomaya gŕre değildir. Bir kere bir ŕđrenci tamam ŕniversite diploması bile olsa başka bir kişi için daha çok kitap okumuş daha çok bilgi edinmiş olma ihtimali bence çok daha yŕksek." ifadeleri ile vurgulamıştır. Sefa (AL12TS) ise kişisel gelişimin bireye farklı olmasını sağlamak suretiyle bir avantaj kazandırdığını ifade etmiştir. Sefa'ya gŕre herkes aynı eğitimi aldığından birey, kendini geliştirerek akranlarından farklılaŐmak zorundadır. Katılımcının bu noktadaki ifadeleri ise Şu Şekildedir:

Hepimiz bu okulda aynı eğitimi alıyoruz. Bu okulda 895 tane ŕđrenci var ve siz bir işveren olsanız Şu anda bu okulda aldığı eğitime mi bakacaksınız? ŕnkŕ hepimiz aynı eğitimi alıyoruz yoksa bireyin kendine bireysel olarak kişisel olarak

kattıklarına mı bakacaksınız? Mesela Ferhat matematik öğreniyor. Matematik ile ilgili bir kitap almış okumuş. Onu mu alacaksınız yoksa kendini sadece bu okulda gördüğüyle yetinen birini mi alacaksınız? Değişmeyen tek şey değişimdir ve değişimin önünde durursan ezer geçer seni. Değişmen ve gelişmen lazım. Çünkü her şey değişiyor. Mesela şu an bile binlerce şey icat edilmiş veyahut da geliştirilmiştir. Şimdi bakıyoruz atıyorum doktorsun çok güzel bir sürü para kazanıyorsun. Bakıyoruz bilgisayar biliyorsun. Geliştirmemişsin kendini.

Kişisel gelişim ile ilgili kimi öğretmenlerin de benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Örneğin Anadolu Lisesinde kimya dersi öğretmeni olan Enes, özellikle sosyo-ekonomik olarak alt tabakalarda bulunan öğrencilerin kendilerini geliştirmek zorunda olduklarını dile getirmiştir. Katılımcının bu düşüncesi, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Bizim öğrencilerin öğretim olarak bizim yaptığımızın yanında kendini geliştirmesi lazım. Ne demek bu? Yani bizim maddi olarak durumu çok düşük öğrencilerimiz var. Mesela bizim yaptığımız gezilerde boğazı ilk defa gören öğrencilerimiz var. Mesela bir öğretmenimiz öğrenciye bunu sormuş. Konuşma esnasında hocam ben hiç gitmedim ki Sultanahmet'e, boğaz kenarına demiş. Hiç gitmemiş yani. Yani şimdi akademik olarak dersleri çok iyi kız öğrencimizin. Ama aile olarak maddi açıdan veya ailenin çocuğa bakış açısından dolayı bir değer görmediği için gitmemiş görmemiş. Bunu duyduğumda çok üzüldüm. Bunu deyince öğretmeni götürdü onu. Sevindim ama o bir öğrenciydi. Belki onun gibi kaç öğrenci var. Bizim öğrenciler burada belki akademik olarak mezun olur gider. Eğitim olarak belli bir seviyeye gelir. Ama kendini geliştirmesi lazım. Kendini geliştirme gezme görme hayatta bazı mücadeleler ile başa çıkabilme. Aslında bizim de yaşadığımız onlar. Şehir dışına gidince tek başına ayakta kalabilme veya işte o sosyal ortam. Bunlara ihtiyaçları var bence. Bir kere bilgili olmaları lazım. Kitap okuyorlar aslında. Kitap okumanın yanında bence gezmeleri de lazım. Görmeleri lazım. İnsan tanımaları lazım. Bu açılardan kendilerini geliştirmeliler.

Kişisel gelişim gibi söylemsel pratikler, neoliberal doktrini bir tür düşünsel hegemonyaya dönüştürmektedir (Coşkun, 2016). Deleuze'e (1992) göre disiplin toplumu ile denetim toplumu arasındaki ayırım da bu noktada kendini göstermektedir: Disiplin toplumunda belirli bir düzeyden sonra eğitim sürecini bitirmek mümkünken denetim toplumunda ise tamamlanmış olmak, bir seçenek değildir. Bir girişim olarak kendilik, sürekli dikkat isteyen ve çeşitli yönlerinin sürekli optimize edilmesi gereken bir projedir (Scharff, 2016). Yaşam boyu öğrenme ve sürekli eğitime ilişkin söylemlerin bu noktayı vurgulaması da bu yüzdendir: Kişi hiçbir zaman eğitimini bitirmemeli, her zaman bir eğitim süreci içerisinde olmalıdır (Fendler, 2008). Bu şartlar altında bireyin, kendini gerçekleştirme projesini sürdürmesi ve kendisinin daha iyi bir versiyonunu inşa etmesi ahlaki bir sorumluluk olarak belirir (Rose, 1999b).

Piyasa toplumunda yaşam boyu öğrenme, bu toplumun taleplerine cevap verebilmek için bireyin sürekli kişisel gelişim etkinliklerinde bulunması anlamına gelmektedir (Olssen, 2006). Bu yüzden neoliberalizm, başarılı bir yaşam için kişisel gelişimin sürekli olması gerektiğini vurgulamaktadır: Neoliberal toplumlarda bireye böylesine bir yükün yüklenişi ise baskınlığı giderek artan kişisel gelişim söyleminde kendini ortaya koymakta ve bu söylem, kişisel gelişimini sağladığı müddetçe bireyin mutlu bir geleceğe ulaşabileceğini vaat etmektedir (Türken, Nafstad, Blakar ve Roen, 2015). O'Flynn ve Petersen'e (2007) göre bu söylem içselleştirildiğinde bireyin bütün vaktini kendisini 'pazarlanabilir' kılacak etkinliklere ayıracak şekilde öz-düzenlemesini gerçekleştirmeye itmektedir. Bu noktada bireyin sahip olduğu beşerî sermayenin sürekli değerlendirilmesine ve bireyin beceri portfolyosunun işgücü piyasalarıyla uyumlaştırılmasına dayanan yaşam boyu öğrenme, bir yaşam biçimi haline gelmektedir (Paltrinieri, 2017). Kısacası girişimci ve rekabetçi bireylerin sürekli üretimini amaçlayan yaşam boyu öğrenme, toplumun tümünü piyasa ekseninde yönetebilmenin araçlarından biri olarak işlev görmektedir (Bağcı, 2015).

Bu sorumlulaştırma ise söylemsel olarak olumlu argümanlara dayanmaktadır. Türken ve diğerlerinin (2015) de Türkiye medyasındaki kişisel gelişim ile ilgili haberleri inceledikleri çalışmada ulaştıkları sonuç da bu tartışmayı destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada araştırmacılar, kişisel gelişim açısından önemli bir unsur olarak vurgulanmakla birlikte bu söylemin olumlu argümanlar ile ileri sürüldüğünü bulgulamışlardır: Bireyler, eğer kendileri ile ilgili sorumluluğu üstlenip doğru eğitim yatırımları yaparlarsa içinde buldukları dezavantajlı konumdan kurtularak mutlu bir geleceğe ulaşabilirler. Bir başka çalışmada ise Bansel (2007), 18-65 yaş arasındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenimi esneklik, hareketlilik, sorumluluk ve özerklik kazandırarak kendilerini işgücü piyasalarının taleplerine uyumlaştıran bir süreç olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Tomlison (2008) da yürüttüğü bir çalışmada yükseköğrenim öğrencilerinin, sadece üniversite diplomasının kendilerini istihdam edilebilir kılmayacağını ve işgücü piyasalarındaki rekabetle başa çıkabilmek için daha farklı beceriler de edinmeleri gerektiği düşüncesini taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların sürekli beşerî sermaye yatırımı yapılması ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri noktalardan biri de bireyin sahip olması gereken sosyal ve iletişimsel becerilerdir. Bu çalışmaya katılım sağlayan birçok katılımcı iletişim becerilerine sahip olmadan başarılı ve girişimci olunamayacağı görüşünü benimsemiştir. Örneğin Emre, girişimci olmak için sosyal ve iletişimsel becerilerin önemli olduğunu

“İnsanlarla diyalogu, muhabbeti, olaylara bakış açısı hepsi fark ediyor girişimci ile girişimci olmayan arasında.” ifadelerini kullanmıştır. Şule de benzer bir düşünceyi benimsemiş ve bu düşüncesini “Bir kere konuşmayı bilmeli adam. Kekelememeli. Neyi nerede ne zaman kullanacağını bilmeli. Hareketleri mimikleri de düzgün olmalı. Patavatsızca bir şey söylerse bir ortamda, bunun ne girişimciliği kalır ki?” ifadelerini kullanarak vurgulamaya çalışmıştır. Seda da girişimci bireylerin sahip oldukları iletişim becerilerine dikkat çekmek için “Bence girişimci insanlar biraz dışa dönük oluyor. Hatta bayağı fazla dışa dönük oluyorlar.” ifadelerini kullanmıştır. Berfin (AL11MF) de iletişim becerilerinin girişimcilik açısından önemli beceriler olduğunu ifade etmiş ve aşağıdaki cümlelere başvurmuştur:

Girişimciliğin her şeyden önce insana bir katkısı vardır ve bence girişimci insan çok iyi bir iletişim kurabilmeli ve hitabet gücü sağlam olmalıdır. Bence girişimci hani çevreme daha çok baktığımda hitabet gücü yüksek olan arkadaşlarıma baktığımda onlar daha çok TM’ci oluyor. Biz sayısalcı oluyoruz. O yüzden şunu düşünüyorum biz tamam sayısaldayız da bir görüşümüz var ama onu açıklayamıyorsak kendimi geri zekalı gibi hissederim.

Nevra (TL11GR) ve Buse de girişimcilik için bireyin kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların bu husustaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ben hiç girişimci değilim. Ben mesela kendimi ifade edemiyorum. Sınıfta mesela dokuzuncu sınıfta Musa ile aynı sınıftaydık ama kaç kere konuştuk kaç kere böyle şey yaptık? Kendini ifade edemeyen bir insanım. Daha içine kapanık bir insanım. Normalde hani kendimi başkalarına karşı açıklayamadığımı düşünüyorum. Bu bana kaybettiriyor. **(Nevra)**

Mesela çok şey nasıl anlatayım insanlar ile konuşabilen insanlarla iyi iletişim kurabilmek önemli. Mesela ben utangaç birisiyim. Tabii girişimci olan daha iyi şeyler kazanabilir illa ki. İkisinde de diploma alacak. Birisi iş yerine bir başvuru için gittiğinde mesela konuşacak kendini anlatabilecek. Ama utangaç birisi o kadar da iyi yapamayabilir. O yüzden girişimci olan birisi işi daha kolay alabilir. **(Buse)**

Giray (TL11UL) ve Can (TL10UL) ise sosyal ve iletişimsel becerilere sahip olmanın, iş görüşmeleri esnasında bireyin kendisini sunması açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Her iki katılımcının da ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İnsanlar ile daha iyi iletişim kuracağım. Mesela lojistik sektöründe iletişimin çok iyi olması gerekiyor insanların. Mesela devamlı bir iş görüşmesine vesaireye gittiğinde kendini açık ve sakin olarak göstermen gerekiyor. Bazıları vardır böyle tedirgin olurlar, kendilerini sıkırlar falan. Adam der ki bu adam korkuyor. Burada

iş görüşmesinde bile böyleyse ani bir durumda ne yapacak bu adam? Arada sıkışıp kalacak. **(Giray)**

Bir sohbette mesela daha samimi olarak ama kibar samimi tarzında. Bir iş görüşmesinde o şekilde konuşursanız bence daha iyi sonuçlar alırsınız. Kültürel bilgileriniz de gerekiyor. Hem böyle kendi kültürel bilgileriniz olacak, hem işte girişimci bir insansanız bir iş görüşmesinde çok daha iyi sonuçlar alırsınız. **(Can)**

Eda ve Anadolu lisesinde felsefe öğretmeni olan Şenay ise bireye ikna gücü kazandırması açısından sosyal ve iletişimsel becerilerin oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre bu beceriler, bireyin ortaya koyduğu ürünü veya fikri başkalarına anlatabilmesi açısından önem arz etmektedir. Katılımcıların bu husustaki görüşleri, ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

İkna yöntemi de çok önemli bir kişide bence. Yaratıcılığını birisine anlatırken onun da bakış açısını değiştirmen gerekiyor. İkna etmen gerekiyor bu olaya. Bir insanı ettiğinde birçok kişi de ona ikna olmuş olacak. Güvendiğin bir kişidir sonuçta. Bu yüzden de bir insanda yaratıcılığını başka nesillere de aktarmış olacak. **(Eda)**

Ya da sosyal ilişkilerde örnek veriyorum. Aslında söylediği doğru. Ama etrafını ikna edemiyor. Anlatabiliyor muyum? Şimdi senin söylediklerin doğruysa ve çevrendeki insanları ikna edemiyorsan, bu senin sosyal becerilerinin gelişmediğini gösterir. Algı, insan algısı, insanların algılama ve düşünme biçimini bilmediğini gösterir. **(Şenay)**

Anadolu lisesinde müdür yardımcılığını yürüten Nesim de günümüzde bireylerin sosyal becerilere sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu becerileri olmazsa olmaz beceriler olduğunu düşünen katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Artık üniversitenin de hiçbir şey ifade etmediğini tek başına, diğer becerilerini geliştirmesi gerektiğini, özellikle de sosyal becerilerinin çok güçlü olması gerektiğini ifade ediyoruz aslında. Bence etkili de oluyoruz. Bizim çocuklarımızın sosyal becerileri fark ettiyseniz yüksek. Dünya artık yapay zeka teknolojisine doğru eviriliyor. Bu noktaya evrilmiş olan bir dünya üzerinde eski bilgilerle devam edebilmek veya eskisi gibi bilgiyi kağıda dökebilmek bir şey ifade etmiyor. Bu yüzden zaten sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini söyledim. Girişimciliğin aslında altındaki ana etken sosyal becerilerin güçlü olması. Sosyal becerisi güçlü olmayan bir insanın girişimci olma şansı yok. Girişimci olmayan bir insanın artık herhangi bir meslekte ilerleyebilme şansı da yok. Şöyle düşünelim. Hepimiz hastalandığımızda doktora gidiyoruz değil mi? Üniversiteyi kazanmış doktor olmuş. Herkes aynı parayı alıyor diye düşünüyor değil mi? Peki biz doktor seçimi yaparken özel hastanelere giderken ne yapıyoruz? İletişimi daha güçlü olan doktorları seçiyoruz. Niye? Belki biri İstanbul Üniversitesi'ni bitirmiş, biriyse Dicle Üniversitesi'ni bitirmiş. Diplomayı görsek başta İstanbul

üniversitesini bitiren var Dicle Üniversitesi'ni bitiren de doktor mu deriz ona gideriz değil mi? Ama öyle olmuyor. Süreç içerisinde karşılıklı iletişimimiz bizim doktor tercihimizi etkiliyor. Demek ki bizim sosyal becerilerimiz oldukça önemli. Bu sosyal becerinin güçlü olması da girişimciliğin de önünü açar mı? Açar. Şimdi iki tane doktor düşünelim. Doktorun bir tanesinin diyalogu sıfır ötekinin diyalogu çok iyi. Hangisi girişimci bir ruha sahip olursa daha başarılı olur?

Urciuoli'ye (2010) göre örgütsel etkililiği artırması açısından özellikle iletişim becerileri, bireyin kendisini üretken olarak pazarlamasında oldukça önemli bir etkidir. İletişim becerileri, gayri maddi emek şartlarında değer üretimine doğrudan katılan becerilerdir (Özcan, 2015). Lazzarato'nun (1996) ifadeleriyle toplumsal iletişim süreci, üretimi ürettiği için doğrudan üretken bir hale gelmiş ve emek, yatay ve dikey iletişim becerileri ile tanımlanır olmuştur. Üretimin iletişimsel süreçler ile belirlenmesi ise dilsel ve toplumsal becerileri ön plana çıkardığından bireylerin iletişim becerileri vasıtasıyla birlikte üretime girişebilme ve üretimi sürdürebilme yetileri merkezi bir önem kazanmıştır (Özgün, 2007). Trilling ve Fadel'in (2009) de vurguladığı gibi yirmi birinci yüzyılda bireyler uzmanlık bilgisinin yanı sıra karmaşık iletişim becerilerine de sahip olmak zorundadır. Bu çağda ideal bir işgücü, enformasyon akışlarını okuyabilecek ve iletişim halindeyken çalışmaya devam edebilecek bir işgücüdür (Marazzi, 2014). Çünkü bireyin işverene sattığı asıl şey, son derece mahrem olan insan ilişkileri kurma yeti ve kapasitesi haline gelmiştir (Hardt ve Negri, 2011).

Girişimcilik ile ilgili ana akım alanyazın incelendiğinde de iletişim becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Iacob ve Hristache (2017), bir girişimin iletişim becerileri ile başarıya ulaşabileceğini savunmuşlardır. Bir başka araştırmada ise iletişim becerileri ile girişimcilik arasında yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Chienwattanasook ve Jermsttiparsert, 2019). Benzer bir şekilde Ray (1993) de bir girişimcinin, ikna edici olabilmesi için iletişim becerilerinin güçlü olması gerektiğini dile getirmiş ve eğitim sisteminin de davranış değişikliğinden ziyade bu türden becerileri inşa etmeye yönelmesi gerektiğini savunmuştur. Kısacası modern okulların öğrencilerini yeni işgücü piyasalarına hazırlamak için yirmi birinci yüzyıl becerilerinden iletişim becerilerine önem vermeleri ve öğretim programlarını da bu doğrultuda şekillendirmeleri gerektiğine dair öneriler mevcuttur (Wagner, 2008; Trilling ve Fadel, 2009). Peters (2001) da girişim kültürü söyleminin eğitime, ekonomik büyümeyi desteklemek üzere işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu bireyin sahip olduğu en önemli becerilerden birinin de iletişim becerileri olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıları sürekli yatırım ile ilişkili olarak vurgulamış oldukları bir diğer husus ise bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiği yönündedir. Örneğin Seda, “Günümüzde bireylerin kolay öğrenmesi lazım bence bir şeyleri.” ifadesiyle öğrenmeyi öğrenme becerisine dikkat çekmiştir. Can (TL10UL) da bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki ifadeleri ile dile getirerek öğrenmeyi öğrenmenin bir gereklilik olduğunu ileri sürmüştür:

Herkesin öğrenmeyi biraz daha istemesi gerekiyor. Ben bile bazen istekli olmuyorum ama benim de olmam gerekiyor. Öğrenmeyi öğrenmesi gerekiyor. Dur dememek gerekiyor. Ben artık oldum hiçbir zaman dememek gerekiyor. Ben artık oldum dediğiniz zaman gitmez. Ben artık oldum deyince zaten oradan sonra işler kötüye doğru sarmaya başlıyor.

Giray da (TL11UL) sürekli öğrenme çabası içinde olmanın hem rekabet edebilmek için hem de iş yaşamında başarılı olabilmek için gerekli olduğunu aşağıdaki cümleleri ile vurgulamaya çalışmıştır:

Devir eğitim devri. Şimdi babadan bize miras kalmaz. Mecburen bir eğitimin olacak. Bir diploman olacak ki sen iyi bir firmaya gir. O firmada iyi paralar kazan. Ondan sonra kendine bir şeyler yatırım yap. Olan bilgiye her gün artı bir şeyler katman gerekiyor ki ileride sen bir şeyler başarabilesin. İnsanın kendini her zaman geliştirmesi gerekiyor. Hep bir yerde sabit kalmaması gerekiyor. Bir yerde sabit kalırsan bu adam gelecek seni buradan geçecek seni arkada bırakacak. Yani bu adam buradan gelirken senin de önüne bir şeyler katman gerekiyor. Yeni yeni şeyler öğrenmen gerekiyor. Şimdi kimse hiçbir şeyi anasının karnında öğrenmiyor. Bir yerlerden öğreniyor. Okuduğu kitaplardan, takıldığı insanlardan, internette gazetelerden vesaire. İnsanın şimdi her şeyi öğrenmesi gerekiyor bence. Diğer insanlarla eşit olman gerekiyor bilgi konusunda.

Fırat (AL12TM) ise beyninin en değerli varlığı olduğunu dile getirmiştir. Fırat’a göre bu varlık iyi bir şekilde değerlendirilmeli ve mümkün olduğunca fazla şey öğrenilmelidir. Katılımcının bu görüşleri kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Sonuçta en değerli varlığımız beynimiz bir yerde. Hepi topu altmış yetmiş yıl yaşayacağız. Bu süreç içerisinde ne kadar bilgi ile donatırsak kendimizi o kadar bulduğumuz şehre kendimize faydamız dokunur. Sonuçta öğrenmenin bir sonucu yok. Bilgi sınırsız. Biz ilk çağ filozoflarından okumaya başlasak ömrümüz yetmeyecek sona gelene kadar. Bundan dolayı hepimizde bir cahillik söz konusu zaten ben hiçbir zaman derviş olacağımızı düşünmüyorum. Bu cehaleti biraz daha aza indirmeye çalışmak gerekiyor.

Fırat (AL12TM) ile benzer düşüncelere Gençay’ın (AL11TM) ifadelerinde de rastlamak mümkündür. Gençay, kişinin yaşadığı her deneyimden bir şeyler öğrenmesi

gerektiğini ifade etmiş ve bu öğrenmenin de mutlaka hem kendisine hem de çevresine bir faydası olacağını sözlerine eklemiştir. Katılımcının bu ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İnsanın kendini sürekli geliştirmesi gerekiyor. Yaptığımız belki de her şey bize bir şey öğretiyor. Dersten gereksiz bile görüyorsak bir şeyleri kapıyoruz. Bir şeyleri öğreniyoruz. Bir iş hayatında çok yaşlı bir insan bile ben şunu öğrendim diyebiliyor. Yaşam boyu öğrenmek önemli. Ne kadar öğrenirsek kendimize o kadar şeyler katarız. O kadar şeyler katarsak etrafımızdakilere kendimize topluma ülkeye bir şeyler kazandırırız.

Anadolu lisesi müdür yardımcısı Nesim ise yaşam boyu öğrenme ihtiyacını kendi meslekî serüveni üzerinden örnekler ile açıklamıştır. Aynı zamanda Nesim, öğretmenin artık sadece bilgi aktarıcısı pozisyonundan çıktığını ve herkesin öğrenmeyi öğrenmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Nesim'in bu noktadaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmenliğe başladığım ilk gün ile on iki yıl geçmiş aradan. Ben ilk günle aynı kalsaydım şu an yetersiz bir öğretmen olurum. Demek ki yaşam boyu öğrenme şart. Hatta yeni dünyada eğitimle ilgili bakış açısında öğretmenin rolü öğretenden çıktı. Öğretime geçti. Yani biz de öğreniyoruz. Ben çocuklardan çok şey öğreniyorum. Çocuklar da bizden çok şey öğreniyor. Bu şekilde zaten öğrenmenin kalitesini artırıyoruz. Benim tek başına aktaracak olduğum öğrenme bir şey ifade etmeyecektir. O yüzden yaşam boyu öğrenme çok önemli. İnsanoğlu yaşadığı her an her saniye yeni bir şey öğrenmeye açık olmak zorunda. Çünkü dünya değişiyor. 1980lerde 70lerde 1960'lardaki biyoloji ile 2000'li yılların biyolojisi aynı değil ki. Nasıl değişmeden kalabilirsin? Dünya artık ben bu insanın daha uzun daha kaliteli ve daha sağlıklı yaşam sürebilmesi için moleküler düzeyde ne çalışmalar yapabileceğimin peşinde. Bu yaşam boyu öğrenmeyi zaten zorunlu kılıyor. Ben üniversiteyi bitirdiğim hal ile kalırsam çağın biyolojisini yakalama şansım var mı? Yaşam boyu öğrenmeyi nasıl mümkün kılabiliriz? Öncelikle insanoğlunun bilgiye aç olduğunu ona kabul ettirmemiz gerekiyor. Bizde özellikle öğretmenler camiası için konuşabilirim çünkü benim çevrem tamamiyle öğretmen. Öğretmen en iyinin en mükemmelin en kaliteli bilginin kendisinin öğrendiği bilgi olduğunu zannediyorsa bu işi çözemezsin. Bazen küçük bir çocuğun, bir yaşındaki bir çocuğun bile bir şeyler öğretebileceğinin farkına varması lazım. Öğretiyorlar da. Yeni doğan çocuklara bakıyorsun akıl edemediğim şeyleri biliyor. İnanamıyorsun yani. Ben bir iki yaşında cep telefonu nasıl açılır bilmezdim o cep telefonunu kaydırarak açmayı öğrenmiş. Biliyor. Bunu kabullenmek lazım. Yeni çağın gereklilikleri yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılıyor. Çünkü dünya statik bir dünya değil. Dünya değişirken insanın değişmeme ihtimali var mı?

Öğrenmeyi öğrenme becerisi, bireyin bütün yaşamının bir öğrenme etkinliğine dönüştürülebilmesi için gerekli olan bilişsel ve meta bilişsel becerilere gönderme yapmaktadır (Cornford, 2002). Simons'un (2006) da vurguladığı gibi eğer bireyin herhangi bir şey olması neyi öğrenmiş olduğuna bağlıysa öğrenmeyi öğrenme ve

öğrenmenin yönetilmesi becerisinin kazanılması önem kazanmakta ve okulların da öğrenmeyi öğreten kurumlara dönüşmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenmenin öğrenilmesiyle birlikte bireyin öğrenme yeterlilikleri geliştiği için birey öğrenme fırsatlarını ve kaynaklarını daha iyi değerlendirerek sahip olduğu beşerî sermayesini iyi bir şekilde geliştirebilmektedir (Kariya, 2010). Bauman'ın (2015) ifadeleriyle vurgulanacak olursa ikincil düzey öğrenme olarak da tanımlanan öğrenmeyi öğrenme becerisini edinmemiş bireyler, ileride değişen bir durumu özümseyemeyecek, hatta düşünme yeteneği olmayan kurumuş ve kemikleşmiş bir zihinle sonuçlanacak ve birey, olumsuzlukları belirli bir istikrarlı örüntüye dönüştüremeyecektir.

Kimi katılımcıların önemli bir beşerî sermaye yatırımı olarak üzerinde durdukları noktalardan biri de yabancı dil olmuştur. Yabancı dil de katılımcılar tarafından kendilik girişimleri açısından önemli bir yatırım etkinliği olarak değerlendirilmiş ve rekabet konusunda avantaj sağlayacak bir beceri olarak ele alınmıştır. Nevra (TL11GR), “Şu an en düşük bir yer bile yabancı dil istiyor.” ifadesini kullanarak yabancı dil öğrenmenin kendisi için bir zorunluluk olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Yasemin de yabancı dil öğrenmek ile iyi bir beşerî sermaye yatırımı yapmış olacağına yönelik görüşünü “Dil alanında kendini geliştirdiğin zaman evrensel bir şekilde insanlarla daha rahat iletişim kurabiliyorsun. Yani iyi bir yatırım.” ifadeleriyle vurgulamıştır. Metin (AL9) ise yabancı bir dil biliyor olmanın rekabet açısından önemli olduğunu “Günümüzde şu anda dil bilmek diğerlerinden çok öne geçiyor sizi. Genelde dil bilmek en önemlisi şu an günümüze bakarsak.” ifadeleri ile ortaya koymaya çalışmıştır. Benzer bir düşünceyi Şule (TL10AD) ve Nevin de (TL10AD) dile getirmiş ve aşağıdaki ifadelere başvurmuşlardır:

Bir insan ne kadar dil biliyorsa o kadar adamdır. Bir dil bilen bir adam, iki dil bilen iki adamdır. Dil çok şey getiriyor bize. Mesela İngilizce artık ikinci ana dil gibi oldu. Yani tüm dünyada ortak dil. Onun yanında ek diller de almamız lazım. (Şule)

Diyelim şu an yabancı dil öğreniyor birçok kişi. Ama İngilizcenin değeri şu an Türkiye’de düştü. Onun yanında birkaç dil de bilmen gerekiyor. O yüzden buna da girişimci olman gerekiyor. Mesela diyelim ki İngilizce biliyoruz. Diğerleri sadece İngilizce biliyor. Veya İngilizce bile bilmiyorlar. Biz İngilizcenin yanına bir dil daha koyarsak diğerlerinden daha farklı oluruz. (Nevin)

Ayşegül ise yabancı dil bilme becerisinin iş başvurularında büyük avantaj sağladığını ve tercih sebebi olduğunu dile getirmiştir. Ayşegül, işverenlerin adaylar

arasında önem verdiği unsurlardan birinin yabancı dil olduğu düşüncesini dile getirmiş ve bu da kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

İyi bir üniversiteye gidip orada kendimi geliştirip ayrıyeten dil öğrenmem lazım. Kimya mühendisliği okurken bize şey demişlerdi seminer falan düzenlemişlerdi. İşte bir bölüm okurken ders falan alınıyormuş. Onları da okumak kendini geliştirmek işte çift ana dal. İşe alımda bir katkısı olur bunun. Yabancı dil de öyle. İşe alında dile bakıyorlar sonuçta. Dilin olmazsa sen ikinci planda kalıyorsun. İlk planda dili bilenleri alırlar tabii.

Anadolu lisesinde kimya öğretmeni olan Enes de yabancı dil biliyor olmanın bireyin sahip olması gereken önemli bir özellik olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir düşünceyi yine aynı okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan İhsan da dile getirmiştir. Her iki katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bir mühendissen yabancı dil bir kere şart. Bu birinci şart. Ama sadece İngilizce de yetmiyor. Herkes İngilizce konuşuyor yani. Ne yapman lazım? Yanına firmaya göre ya Almanca ya Rusça ya da İspanyolca... Bu alanda kendini geliştirmen lazım. Dil birinci şey bence. Üniversite puanının ortalamasının çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Kimse şunu sormuyor yani sen üniversitede kaçınıcıydın ya da kaç ortalaman var. Bana soran olmadı ben iş aradığımda. Üniversite ortalamamı üç buçuk dört yapmak yerine Work and Travel yapayım Erasmus yapayım dil yapayım seminerlere katılayım bunlar bence daha önemli. **(Enes)**

Mesela ben dil öğrencilerimizin çoğuna İngilizce okumayın. Rusça okuyun ya da Çince okuyun diyorum. Aa nasıl hocam diyorlar. Dünya İngilizce konuşuyor. Hayır, dünya İngilizce konuşmuyor. Yani ilerisine baktığımızda diyorum ki bakın çok büyük bir açık var Çince ve Rusçada. Gidişat şunu gösteriyor ki ileride çok ciddi de talep görecek bu bölümler ve bu bölümlerde eğitim almış öğrencilere çok ciddi bir iş alanı açılacak. Çince özellikle. Ama öğrencilerin Çince akıllarından bile geçmiyor. Ben bugün dil öğrencisi olsam çok samimiyim kesinlikle Çince okurum. Çince ya da Rusça önceliğim olur. Ama öğrenciler İngilizce duruyorken o kalıbı kırıp öğrenciye Çince okutmak çok mümkün olmuyor. Bunu öğrenciye de anlatamıyorsunuz veliye de anlatamıyorsunuz. **(İhsan)**

Harr (2018), neoliberal dünyada İngilizce konuşulmayan ülkelerde sadece İngilizce dil becerilerine haiz olmanın bile tek başına oldukça kazanç getiren bir beşerî sermaye yatırımı olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer deyişle neoliberalizmin ekonomikleştirmesinden diller de nasibini almış ve yabancı dil biliyor olmak da deyim yerindeyse fayda-maliyet analizlerinde fayda hanesine yazılabilecek bir unsur haline gelmiştir. Hellner ve Duchêne'nin (2012) ifadeleriyle vurgulanacak olursa bir zamanlar herhangi bir ulusa aidiyeti ve meşru bir vatandaş olmanın gururunu simgeleyen kültürel bir unsur olarak dil de neoliberal zamanlarda ekonomik ve diğer maddi getiri kaynaklarından biri olan önemli bir yatırım aracına dönüşmüştür. Bireyin sadece keyif

aldığı için öğrenmesi gibi dil öğreniminin estetik nedenlerinin tümü yerini iktisadi kategorilere bırakmıştır (Ennsner-Kananen, Escobar ve Bigelow, 2017).

Bu noktada Park'ın (2010) çalışması, ulusal anlamda İngilizce öğrenimine verilen önemin sadece ekonomik büyüme ve ulusal rekabetçilik amaçlarını da aşarak öznelliklerin nasıl önemli bir unsur haline geldiğini gözler önüne sermektedir. Söz konusu çalışmada 1990'lı yıllarının ortalarından itibaren Güney Kore'de küresel ekonomide rekabetçiliği artırmasından dolayı İngilizceye yapılan vurgu sonucu İngilizce, bütün okulların programına dahil edilmiştir. Bugüne gelindiğinde ise Güney Kore'de bireysel anlamda İngilizce biliyor olmak, istihdam edilebilir olmanın da ötesine geçerek 'uygun' bir vatandaş olmanın olmazsa olmaz bir koşulu haline gelmiş ve Park'ın (2010) deyimiyle bir 'çılıgnlık' halini almış durumdadır. Güney Kore gibi gelişmekte olan ve ulusal anlamda rekabetin had safhaya çıktığı ülkelerde özellikle İngilizce ve Çince biliyor olmak dikey toplumsal hareketlilik sağlayan önemli bir unsur haline gelmiştir (Sung-Yul Park ve Lo, 2012). Dolayısıyla Güney Kore'de özellikle zengin orta sınıf aileler, temel eğitim seviyesindeki çocuklarını İngilizce öğrenebilmeleri için ABD, Kanada gibi ülkelere göndererek oldukça önemli bir beşerî sermaye yatırımı yaptıklarını ve toplumsal rekabet ortamında çocuklarına önemli bir avantaj kazandırdıklarını düşünmektedirler (Lee ve Koo, 2006). Kananen, Escobar ve Bigelow (2017) da yürütmüş oldukları bir araştırmada, yabancı dil öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının altında buraya kadar tartışılan hususlara benzer biçimde neoliberal güdülerin yattığı bulgusuna ulaşmışlardır. Shin (2016) de yabancı dil eğitiminin neoliberal birey anlayışıyla uyumlaştırılmak için nasıl yeniden inşa edildiğini, yürüttüğü bir araştırma ile çözümlemeye çalışmıştır. Bir yetişkin İngilizce öğretimi programını incelediği araştırmasında ise Warriner (2016), hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yabancı dile ilişkin neoliberal söylemden oldukça etkilendiklerini ve İngilizce öğrenmenin uzun vadede ekonomik getirisi olacağına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Gao ve Park (2015) da yürüttükleri bir araştırmada Çin'de yaşayan alt-orta sınıf profesyonellerin, neoliberal ideal tipine uyum sağlayabilmek adına İngilizce öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bazı katılımcılar ise kendilik girişimleri açısından tecrübenin de diğer bilgi ve beceriler kadar önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Tecrübe sahibi olmak ve tecrübe edinmek için bir çaba sarf etmek, katılımcılar tarafından önemli bir beşerî sermaye yatırımı olarak değerlendirilmiştir. Emre, tecrübe edinmenin önemini "Hayat tecrübesini para satın alamaz ama o ortama giriyor belki orada bir yanlış yapıyor ama o tecrübeyi kazanıyor sonuçta. Öteki insan evinde oturarak o tecrübeyi kazanamaz."

ifadeleriyle vurgulamıştır. Giray da (TL11UL) özellikle işe giriş noktasında tecrübe edinmiş olmanın kendisine bir avantaj sağladığını düşünmektedir. Katılımcının bu görüşlerini ifade ettiği sözleri, aşağıdaki gibidir:

Şimdi bir deneyim vardır. Mesela üniversite okursun, İngilizcen olur fakat deneyimin yoktur o işle alakalı. Fakat başka biri üniversite okumuştur, yabancı dili yoktur ama baya bir deneyimi vardır. Adam otomatik olarak der ki bana işi bilen birisi lazım. Ben ona işi öğreteceğim o onu görecektir onu öğrenecek bir sürü zaman kaybı. Benim işim aksayacak diyecek. Ama ben buradan eğer ki deneyimli birini alırsam ben ona yabancı dili burada da öğretirim. Çünkü mesleği yabancı dil ile alakalıysa otomatikman örneğin bir belgeye baktığında zamanla öğrenecek o İngilizceyi. Kendi de öyle çabalar verecek zaten. O yüzden insan deneyimli elemene daha çok şey yapar. Buraya firmalardan insanlar da geliyor. Onlar da bir şeyler öğretiyorlar bize. Ana merkeze, yani lojistik sektörünün ana merkezine kadar iniyoruz. Mesela en içli dışlı belgeleri, ne bileyim yapılan sevkiyatlar vesaire bunlarda bizi de içeriye alıyorlar. Mesela bir operasyonda daha önce bizi aldılar. Operasyonu biz işlettik. Bu bize nasıl bir artı kattı? Ben şimdi ileride bir firmada çalıştıgımda ben diyeceğim ki ben bunu zamanında yaptım. Orada söyleyeceğim patrona da. Diyeceğim ki ben zamanında şu firmada böyle bir iş yaptım. Dilerseniz size de göstereyim. Siz de benim bu işle iç içe olduğumu anlayın. Ne olacak böyle? Yabancılık çekmeyeceğim. Ben mesela gidiyorum izliyorum. Bazen uygulama olarak geçiyorum. Sağ olsun onlar da öğrencileri kabul ediyorlar. Dışarıdan bakıyorum bu adam bu malı buradan buraya nasıl gönderiyor. Tek tek bütün aşamalarını inceliyorum. Çünkü ileride bana bir faydası olacaktır bunların. Nasıl bir faydası olacak? Ben lojistik firması kurduğumda bir malı şuradan şuraya göndermeyi bilmiyorsam hiçbir iş yapamam.

Tecrübenin önemini vurgulayan bir diğer katılımcı da Gençay (AL11TM) olmuştur. Gençay'ın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İleride daha çok işletme yönünde bir hayat düşünüyorum. Tabii ki tecrübe konusunda stajyerlik konusunda çalışma konusunda kendimi geliştirmek istiyorum. Bir işveren veya büyük bir yerde yönetici olmak istiyorsam veya bir siyasetçi olmak istiyorsam önceden bazı şeyleri öğrenmem gerekiyor. Doğal olarak da çalışmam gerekiyor. Stajyerlik, iş öğrenme kısımları. Örneğin hukuktan başlayıp avukatlıktan girip farklı bir işe yönelebilirim. Kendimi geliştirebileceğim şekillerde işleri hedeflemek isterim. Mesela, üniversite hayatımda çalışmayı düşünüyorum ben. Ama bazı öğrenciler üniversitede garsonluk yaparak kendilerini geçindiriyorlar. Tabii, yapılabilir. Daha çok para kazandırır garsonluk. Ama benim hayatımda bana bir şey katabilecek bir şey değil garsonluk. Gider bir hukuk bürosunda para almadan çalışabilirim. Kendimi geliştirmek için daha çok. İş hayatımda kendimi mümkün olduğunca geliştirip en tepeye oturmayı düşünüyorum. Okul hayatında yalnızca ders çalışarak mı geçirmiş yoksa kendine bir şeyler katmış mı? Önceden bir yerlerde çalışmış mı? Öğrencilik hayatında bir yerlerde çalışmış birisi benim için kutsal bana göre. Hem okuyup hem çalışmak kendine bir şeyler katmak kendi geçimini sağlamak bu benim için çok önemli bir şey. Şimdi düşünüyorum. Bir işyeri sahibiyim diyelim. İki tane başvuran kişi

geldi. Tabii ülke ekonomisini saymıyorum. İki başvuran kişi geldi. Bir tane iş adayı, kendini geliştirmiş. Liseyi bırakmış bir işte çalışmaya başlamış kendini geliştirmiş. Diyelim ki finans sektöründe çalışmaya başlamış liseyi bırakıp. Başka bir kişi de finanstan mezun olmuş. Fakat hiçbir şekilde iş tecrübesi yok. Bazı belli işlerde gir çık yapmış stajyerlikler yapmış. Pek fazla iş tecrübesi yok. İş hayatında sürekli işsiz kalmış. Fakat lise boyunca çalışan kişi temelden yetişmiş, işi öğrenmiş ve gelmiş. Ben diplomalı yerine tecrübeli kişiyi seçerim. Mantıklı olan da odur.

Beşerî Sermaye Kuramının öncülerinden olan Jacob Mincer (1958; 1962), oluşturmuş olduğu modelde bireyin işgücü piyasasında edindiği deneyimin bireysel kazançlardaki farklılaşmanın bir yordayıcısı olduğunu öne sürmüştür. Chiswick (2003) de daha güncel bir çalışmada Mincer'in modelini sınamış ve benzer bir şekilde deneyimin önemli bir beşerî sermaye yatırımı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu deneyim, öznelliğinin önemli bir parçası haline gelmiş ve gelecekteki gelir akışını artırdığı gibi istihdam edilebilir olmanın da önemli bir belirleyeni olmuştur. Bir zamanlar sadece bireyin akademik belgeleri ile değerlendirilen istihdam edilebilirlik, artık çeşitli kültürel ve mesleki deneyimleri içeren 'deneyim ekonomisi' çerçevesinde değerlendirilmektedir (Brown, Hesketh ve Williams, 2003; Heath, 2007). Bireyin yapmış olduğu eğitim yatırımları tek başına istihdam edilebilirliği sağlamamakta, formel eğitim dışında kazandığı beceriler ve edindiği deneyimler bu noktada önemli birer unsur haline gelmektedir. İstihdam edilebilirlik, bir bireyin kendisiyle aynı şartları taşıyan diğer bireylere görece sahip olduğu bilgi ve beceri farklılığıyla belirlendiğinden, akademik belgeler birer ön şart haline gelmekte ve deneyim bu noktada oldukça belirleyici olmaktadır (Brown, Hesketh ve Williams, 2003). Dolayısıyla birçok ülkede gençler, işgücü piyasalarına girmeden önce çeşitli işlerde çalışarak edindikleri deneyimlerle istihdam edilebilirliklerini artırmak istemektedirler. Haverig'e (2011) göre gençlerin deneyim edinmek için gerçekleştirdikleri bu hareketlilik, yeterlilik ve becerilerini artırmakla birlikte kendilerini esnek neoliberal özneler olarak inşa etmelerini de sağlamaktadır. Kısacası bu deneyim hareketliliği bir yandan işgücü piyasalarında gençlere yukarı yönlü toplumsal hareketlilik sağlarken öte yandan da neoliberal öznelğin ideolojik yapısına uygun öznelliklerin şekillenmesini gerçekleştirmektedir (Yoon, 2014). Gençlerin tecrübe edinmek için eğitimlerine ara vererek gerçekleştirmiş oldukları uluslararası hareketliliği neoliberal öznellikler ve işgücü piyasaları bağlamında ele alan birçok çalışma olduğu da görülmektedir (Abelmann, Park ve Kim, 2009; Heath, 2007; Kawashima, 2010; Haverig ve Roberts, 2011; Haverig, 2011; Simpson, 2005; Yoon, 2014; Yoon, 2015).

Özgünlük

Katılımcıların kendilik girişimlerini inşa etmek adına başvurdukları kendilik pratiklerinden birinin de özgün olmak olduğu ifade edilebilir. Söz konusu ifadeler incelendiğinde herkes gibi olmamanın önemli bir unsur olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu noktada katılımcılar, özgün olabilmek için farklı olmaları, çoğunluk içinden sıyrılarak kendilerini belli etmeleri, yaratıcı olmaları, yeni fikirler üretebiliyor olmaları ve yenilikçi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Farklı olmak, araştırmanın katılımcıları tarafından önemli bir unsur olarak değerlendirilmiş ve bu unsur da bireyin kendisini istihdam edilebilir kılmak için ‘aranan eleman’ olma özelliği kazandırması dolayısıyla vurgulanmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarından İrem (TL10UL), “Bizim o topluluktan sıyrılmak için birkaç ek şeye ihtiyacımız var. Sıradan insanlar olursak kimse bizi istemez.” ifadelerine başvurarak herkesten farklı özelliklere sahip olan bir birey olması gerektiğini vurgulamıştır. Teknik lisede matematik öğretmeni olan Mine “Kişinin farkını ortaya koyması gerekiyor. Piyasada bir yer edinebilmek için. Onun için de mesleki anlamda bence üstüne koyması gerekiyor. Oradaki sertifikalarıyla, diplomalarıyla fark atacaksın diğerlerine. Mutlaka farkını ortaya koymak gerekir ki adam piyasada seni alsın.” ifadesiyle farklı olursa işgücü piyasalarında bireyin kendine bir yer edinebileceğini dile getirmiştir. Metin (AL9) ise başarılı bir meslek hayatına sahip olabilmek ve işsiz kalmamak için de farklı olması gerektiğini savunmuş ve “Herkesin yaptığı gibi değil, farklılıklar katmam lazım mesleğe. Artık çoğu üniversite mezunu olan insanlar bile işsiz durumda. Yani ayırt edilmemiz için kendimizden bir şey katmamız lazım.” ifadelerine başvurmuştur. Benzer bir düşüncüyü Semih de benimsemiş ve bu düşüncelerini “Diğer insanlardan bizi ayıracak özellikler edinmemiz daha mantıklı olur iş bulmada. Diğer insanlardan ayrılabilir özelliklerimiz olursa işsiz kalmayız. Aynı olmak iyi bir şey değildir.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Gülsüm ise hem iş bulabilmek hem de başarılı olabilmek için bireyin akranlarından farklı olması gerektiğine ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Farklı olan kazanıyor. Yani farklı bir şey üretirsen gerçekten ciddi anlamda değer görüyorsun. Şu anda şirketlerin de elemanlarından istedikleri tek şey bu. Yaratıcı ol bana bir şeyler kat ki seni alayım. Başka bir şey sunmalısın ki diğer insanlarda olamayacak bir şey göstermelisin ki hem hayatta hem de iş ortamında başarılı olabilesin.

Fırat da (AL12TM) farklı olmayı istihdam ile ilişkilendirmiş ve herkesin eğitim aldığı, dolayısıyla bireyin şansını artırmak için kendini farklı kılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşüncelerini katılımcı, aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Bir eleman alımı yapılırken diplomaya bakılmıyor artık. Diploma olmak zorunda zaten. Kaçarı yok. Herkeste olduğundan bir artısı yok. Diploması olan adam sıfırdan başlıyor. En azından ekside değil. O sıfırın üzerine eklememiz lazım. Diplomayı alana kadar eksideyiz. Diplomayı alınca sıfıra ulaşmış oluyoruz. Herkesin diploması var dediğim gibi artı bir şey bekliyor haliyle kuruluşlar. Bundan dolayı eleme tekniği olarak dile, başarıları bunlara bakmak zorunda kalıyor. Bu da olması gereken bir şey zaten. Okul bir yere kadar var. Dediğim gibi kişi kendi çabasıyla bir şeyleri elde etmediği zaman kendisi çaba sarf etmediği zaman şeyin gerisinde kalıyor. İlla önce gidenler var. Bahsettiğim şeyi yapanlar çok fazla var. Ya da aynı şekilde onların gerisinde kalmış oluyor yani bir sıfır yenik başlamış oluyor. Herkes aynı şeyi öğreniyor ve bizim eğitim alma sebebimiz zaten birilerinden farklı olmak. Kendimizi belli etmek. Herkes aynı eğitimi aldığından dolayı herkese aynı şeyler öğretildiğinden dolayı kendimizi belli edemiyoruz. Mesele şu, koyun sürüsü içerisindeki kurt olabilmek. Kendimizi ne kadar geliştirirsek o kadar o toplumdaki farklı oluruz ve fark ediliriz. Fark edildiğimiz sürece de tercih ediliriz, öneriliriz. Onun dışında ayrı kefeye konuluruz. O oranda getirisi olur bu işin bize.

Emre de bireyin kendisine bir farklılık katmadığı sürece sahip olduğu diplomanın faydasız olacağını düşünen katılımcılar arasındadır. Katılımcının bu düşüncelerini ortaya koyan görüşleri, aşağıdaki gibidir:

Aslında diplomanın pek de bir şeyi yok. İnsan ne olursa olsun mesela sıradan otuz tane avukat var. Ama bir tanesi çıkıyor farklı bir etkinlik yapıyor. Her zaman kendisini alanında öne çıkaracak bir etkinlik yapmak lazım. Müteahhit var bir inşaat yapıyor. Öbürü gidiyor aynı anda on tane blok aynı anda yapıyor. Ama önemli olan kendin öne çıkarıp doğru olanı yapmak. Doğru olan o işin içinde standartların dışına çıkmak. Kendini öne çıkaracak bir şey yapmak. Bence diplomadan daha önemli. Yaptığın işte kendini öne çıkaracak bir hareket... Yine söyleyeyim üç tane hukuk bürosu var yan yana hepsine üçer avukat var hepsi sıradan ama dördüncü hukuk bürosu aynı. Üç avukat ile çalışıyor ama bir hukuk derneği kuruyor. Okullara seminerler yapıyor ve üniversitelere seminerler yapıyor. Burada kendini öne çıkarmış oluyor. Halbuki üçü de aynı binada üçünde de çalışan sayısı aynı ama orada kendini öne çıkararak daha çok gelişiyor, daha çok insanla tanışıyor. Daha çok şansını artırıyor, daha çok didiniyor.

Hayati'ye (AL10) göre ise bir farklılığı olan ve bu farklılığını da ortaya koymasını bilen birinin işsiz kalması söz konusu değildir. Bu savını da dünyaca ünlü bir girişimciyi örnek vererek destekleyen Hayati'nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bence insanlar farklı düşünmeyi öğrenerek işsizlikten kaçabilir. Mesela şimdi yine telefonda örnek vereceğim ben. Facebook'un kurucusu Mark Zuckerberg kurmuş bu uygulamayı da yani böyle direkt pat diye yazarak kurmamış. Sonuçta o da farklı düşünmüş farklı açılardan bakmış farklı düşünmeyi öğrenmiş ki uygulamayı kurmuş. Bence doğru noktalara parmak basması gerekiyor insanın. Yani diğerlerinden farklı olması gerekiyor.

Söz konusu iş bulma veya işsizlik olunca kimi katılımcılar farklı olmanın ve tercih edilebilir olmanın önemini vurgulamışlardır. Bir diğer deyişle işsiz kalmamak için birey, kendisini istihdam edilebilir biçimde farklılaştırmalıdır. Bu noktadaki düşünce biçimini ise Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni olan Nevzat ortaya koymuş ve aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Yani senin bir iş yerin var niye seni tercih etsin? Niye seni seçsin? Maalesef özel sektör ve iş hayatı bu noktada ben diyorum çocuklara mesela çeviri bilim okuyan bir öğrencim var. Bir ofis ya da bir yerde tercüman olarak çalışacak. Görüyoruz mesela bir örnek vermek gerekirse üst düzey bir kulübün tercümanı hiç tek sadece bir dil bilen bir tercüman gördünüz mü? Bunu söylüyorum ben çocuklara yani başka bir dil üçüncü dil dördüncü dil. Hep bu bakış açısıyla yetiştirmeye çalışıyoruz, bunu söylemeye çalışıyoruz. Niye siz? Ülkenin problemi de o atıyorum on binlerce işletme öğrencisi mezun ediyoruz. Ondan sonra dil bölümünden ne meslek yapacağım. Dil bölümünden mezun olup da daha aç kalan birini görmedim ben mesela. Ama o on binlerce işletme mezunundan çok daha başka şeyler yapmak zorunda olan gündelik hayatımda çok karşıma çıktı. Çünkü beni niye tercih etsinler bakış açısıyla yaklaşmıyorlar hayata. Aslında her şey o kapıya çıkıyor. Özgünlük. Hani işsizliği sebebi de bu. Tek tiplik. Turizm fakülteleri mesela öğrenci yetiştiriyor. Çok az İngilizce, çok az Almanca... Çok hızlı kısa örnekler vereceğim. Okuttuğum öğrenciler oldu mesela ders verdiğim. Makine mühendisliği okuyor Uludağ Üniversitesi'nde. Teknik bir üniversite değil. Ama çocuğu İtalyanca kursuna gönderdik. Üniversite okuyorken yönlendirdik. Niye? Uludağ Üniversitesi'nde okuyor altını çiziyorum. Fiat fabrikası var. Çocuğun çalışmak istediği yer orası. Mezun olur olmaz askerliğini yapmadan işe girdi. Aynı örneğin Fransızcası var. Yıldız Teknik'ten mezun arkadaşım. Yıldız Teknik'ten Mudanya'ya döndü. Taksim'de Fransız konsolosluğunun bir kursu var oraya gitti üçünü ve dördüncü sınıfta. Niye? OYAK Renault var. Bizim ulaşılmak istenen hedeflere göre yönlendirmemiz lazım. Bu noktada sorun yaşıyoruz. Gıda mühendisliği? Eee? Gıda mühendisliği okuyor çocuk. Tamam, çok güzel bir bölüm. Ama ne iş yapmak istiyorsun? Biz üniversiteyi kazandıktan sonra işin bittiğini zannediyoruz. Ondan sonraki işsizlik problemlerinin kaynağından biri de bu.

Farklı olmak, bireyin kalabalık içerisinde öne çıkmasını, kendini belli etmesini sağladığı için önemli olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bireyin kendini belli etmesi, diğer bir deyişle farklılıklarını öne çıkararak kendini pazarlayabiliyor olması da bazı katılımcılar tarafından vurgulanan noktalar arasındadır. Örneğin Can'ın (TL10UL), "İşte

dediğim gibi kendini biraz daha öne çıkartıp piyasaya kendini sunmak. Tabiri caizse kendini satmak. Kendini piyasaya sürmek. Kendisini ileriye sürebilen insanlar daha çok başarılı olur.” ifadeleri bu düşünceyi açık sözlülükle ortaya koymaktadır. Şule (TL10AD) ve İrem (TL10UL) ise benzer bir düşünceyi girişimcilik ile ilişkilendirerek dile getirmiş ve aşağıdaki ifadelere başvurmuşlardır:

Daha çok benliğini gösterme çabası gibi bir şeydir girişimcilik. İş hayatına atılırken girişimciler daima kazanır. Çünkü pasif bir insan en basitinden ticaret hayatında diyelim pasif bir insan asla hiçbir noktaya varamaz. Eğer girişimciyse sürekli yüksek mertebeli biriyle iletişime geçmeye çalışır. Amaç belirler. Sürekli bir çaba harcar. Bir uğraş içindedir. Girişimci insan bu yüzden kazanır. (**Şule**)

İş yaşantısında dediğim gibi mesela bir toplantı oluyor. Diyorlar ki fikrinizi alalım. Fikrini söyleyene en çok beğenilene bir ödül var atıyorum. Güzel bir ödül. Bir tane adam oradan kalkıyor hemen anlatıyor, kendini gösteriyor. Oradaki müdüre ya da her neyse. Kendini gösteriyor ben buradayım diyor. Beni görün. Diğeri de oturuyor köşeye ama biliyor. Susuyor sadece. O insan başarılı olamaz. Bu şekilde yani ileride ilerleyebilmemiz için girişimcilik çok önemli bir şey. Şöyle diyeyim, öğrenci gözünden bakarsak öğretmenlerin gözüne giriyorum. Girişimci oluyorum. Derslerime katılıyorum ya da bir iş olduğunda bana güvenebiliyorlar. Her işi yapmaya çalışıyorum. Aslında çok doğru bir şey değil herkesin peşinden koşturmak. Ama yine de bir öğrenci gözünden bakarsak öğretmenlerin gözüne giriyorum belki ders notlarım iyi geliyor. (**İrem**)

Ne kadar yüksek nitelikte beşerî sermayeye sahip olursa olsun ve ne kadar farklı olursa olsun birey, bu özelliklerini öne çıkaracak şekilde kendini belli edemezse bu özelliklerin bir anlamı olmayacaktır. Bu düşüncenin yansımalarını, Giray’ın (TL11UL), Haluk’un (AL12TS) ve Seda’nın aşağıdaki görüşlerinde de görmek mümkündür.

Kendini belli edecek. Kendini sektörde belli edecek. Şimdi buna telefon diyen, ona da telefon der. Fakat başka biri gelip bu başka bir şey derse insan diyecek ki bu adam ne diyor ya ben bunu bir araştırıyım diyecek. Ya bu adam ne yapmak istiyor. Bu telefon, neden buna farklı bir şey diyor? Artısı var demek ki. Bunun bildiği başka bir şey var demek ki diyor. Yani firmalara yönelik artı bir şeyler katman için onlara kendini göstermen gerekiyor. Mesela biz firmalara gittiğimizde veyahut da seminerlere misafir çağırduğumuzda devamlı atılğan bir şekilde soru sorarız. Neden? İnsanın gözüne girebilmek için. Daha önce ben çok şahit oldum bu okulda. Böyle işte öğrenci kalkıyor. Bir soru soruyor adam orada tıkanıyor kalıyor. Diyor ki bu adam bir şeyler biliyor demek ki benim bu adamı ziyan etmemem gerekiyor diyor. Benim bu adamın elinden tutmam gerekiyor diyor. Yani kendini belli edeceksin sektörde. Mesela bizim firmalarda şey derler. Ne kadar iş yaparsan o kadar sevdirisin kendini. Mesela adam orada bir işçi arıyordu. Şu işi yapabilecek adam lazım bana. Senin oradan çıkıp demen gerekiyor. Ya ben bu işi yaparım. Yapamasan da yaparım demen gerekiyor. Gerçekten yapamazsa onu yapa yapa öğrenecek. Kendini sevdirme önemlidir. İş hayatında önemlidir. (**Giray**)

Eğer ben kendimi iyi ifade edemiyorsam birilerinin yanında kalıyorsam ben ne kadar dolu olsam da ne kadar bilgi fıskırsam da kendimi eğer o kişiye ispatlayamazsam gidiyor. Benim yırtık olmam lazım yani çıkmam lazım. Mesela ben İstanbul Üniversitesi'nin doçentlerini rahat bırakmıyorum. Devamlı buluşalım hocam buluşalım hocam. Tiyatroculara yazıyorum. Çünkü öyle olmam lazım ki ne kadar istediğimi bilsinler. Hani işe girerken de öyle. Hani müdürün seni işe kim alıyorsa ya da şirketinin sahibi olur herhangi bir kurumun sahibi olur. Senin o işi ne kadar iyi yapabileceğine inandırman lazım. Buna inandırmak için de sessiz bir karakter olursan inandıramazsın. **(Haluk)**

Mesela aynı meslekten bir sürü kişi varsa bunlardan bazılarının kendi farklarını belli etmesi gerekiyor. Daha çok çaba göstermeleri lazım. Kendilerini öne koyarak, kendilerini doğru ifade ederek öne çıkmaları gerekiyor ki onlardan bir farkları olsun. Yoksa her meslekten bir sürü kişi var. **(Seda)**

Bu düşüncenin, teknik lisede öğretmenler tarafından da pekiştirildiği katılımcı görüşlerine yansımıştır. Örneğin İrem (TL10UL), okuldaki öğretmenlerinin bu konuda nasıl telkinde bulunduğunu “Bizim lojistik hocalarımız hep öyle der. Girişimci olun. Atılın olun. Bu sizi her zaman başarıya daha çok yönlendirecektir derler.” cümlelerini sarf ederek ifade etmiştir. Aynı okulda ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet de öğrencilerine benzer bir şekilde telkinde bulunduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Zaten özel sektörde var olmak için ilk adım girişimcilik. Girişimcilik olmadan zaten özel sektörde, genel anlamda kullanıyorum illa bir yatırım yapma iş kurma anlamında değil. Yani bir iş görüşmesine gittiğin anda sen orada girişimci ruhunu oradaki atılın ruhunu karşıdaki kişiye ispatlamadığın zaman seni mülakatta bile eliyorlar. Biz bunu derslerde sürekli söylüyoruz yani siz firmalara gideceksiniz, staj yapacaksınız. Staj için önceden bir mülakat gelecek. Girişimci olun atılın olun tuttuğunu koparan bir insan hissi vermeniz gerekiyor ki var olabilsin sektörde.

Gershon'a (2016) göre neoliberal özne, ilgi ve becerilerini esnek bir şekilde geliştirirken bunu da kendini diğerlerinden farklı kılacak biçimde yaparak bireysel markasını oluşturmalıdır. Evrensel ve tutarlı bir özne düşüncesinin yerini toplumsal olarak inşa edilen ve yersiz yurtsuz bir özne fikrinin alması dolayısıyla politik yaşamdan iş yaşamına, eğitim kurumlarından sağlık kurumlarına kadar her yerde birey, özel bir tür öznellik sahibiymişçesine ele alındığından, kendi özneliği vasıtasıyla yönetilmektedir (Rose, 1998). Daha yalın bir ifadeyle neoliberal özne için özgün, biricik ve farklı olmak, aynı zamanda ikame edilemez olmak anlamına geldiğinden bireyin varoluşu açısından ahlaki bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir. Değerli olanın farklılık, inovasyon ve yaratıcılık minvalinde belirlendiği bir bağlamda normal olmak, arzu edilir bir durum

olmaktan çıkmıştır (Grinberg, 2015). Giderek bireyselleşen çağdaş toplumda sadece küçük bir azınlık gerçekten yetenekli olarak değerlendirilir ve bireylerin gözden çıkarılabilir kitle içinde yer almaması için de kendilerini özel kılmaları bir zorunluluk olarak belirir (Layton, 2010). Nitekim Schwiter (2013), genç yetişkinlerin kendilerini neoliberal özneler olarak nasıl kurduklarını incelediği araştırmasında katılımcıların öznelliklerini, akranlarıyla sahip oldukları ortak noktalardansa farklılıklarını vurgulayarak ifade ettiklerini, özgün ve farklı olmanın önem verilen bir durum olduğunu gözlemlemiştir.

Özgün bir birey olma konusunda katılımcıların dikkat çekmiş oldukları bir diğer husus da yaratıcılık olmuştur. İyi bir hayal gücüne sahip olup bunu işe koşmayı bilen bireylerin, daha başarılı olacakları düşüncesi araştırmaya katılan katılımcıların ifadelerinden elde edilebilecek çıkarımlardan bir diğeridir. Örneğin Emre, “Yaratıcılık insanı insandan ayırıyor.” ifadesiyle yaratıcılığın neden önemli olduğu noktasına dikkat çekmeye çalışmıştır. Anadolu lisesinde müdür yardımcısı olan Nesim de desteklediği takdirde yaratıcılığın bireye büyük bir avantaj sağlayacağını “Yaratıcılık her zaman iş yarar. Eğer biz onun farkını destekleyebilirsek elbette ki çok farklı sonuçlar doğuracak ve çocuğu bir adım değil belki üç adım ileri taşıyacak.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Berfin (AL11MF) ise hayal gücünü kullanabilen bir bireyin her şeyi elde edebileceğini dile getirmek için aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Yaratıcı olmak bence çok önemli çünkü hayal gücünü kullanıyorsun. En başta hayal gücünü kullanıyorsun. Hayal gücünü kullanan insan her şeyi yapabilir. Mesela en basitinden okuduk hiçbir şey olmadık pastacı olduk. Pastalara farklı şekiller vererek farklı süslemelerde bulunarak çok fazla şey elde edebiliriz. Başka alanlara yöneldiğimizde de aynı şekilde hayal gücümüzü kullanabiliriz.

Sıla da bireyin yaratıcılığa sahip olmasının ve bunu kullanabilmesinin kendisine bir avantaj sağlayacağı düşüncesine sahip olmakla birlikte yaratıcılığın bir zorunluluk olduğunu dile getirmiştir. Katılımcının bu konu hakkındaki görüşleri kendi ifadelerine aşağıdaki biçimde yansımıştır:

İnsan beynini kullanırsa çok güzel yerlere gelebilir. Atıyorum bir kum ve ateş olsun. Su olsun. İnsan bundan neden cam yapmak yerine gider de kumdan kale yapar ki? Biraz yaratıcı olması gerekiyor. Kafasını kullanması gerekiyor ki iyi bir yerlere gelsin. Bunun temeli anaokulundan ileriye kadar. Anaokulunda bile yaratıcılık var. Kimi çocuk gelir, tabağı kırar. Kimi de eline kalem alır üzerine resim çizer. İleride gider ressam olur. Dışarıda görüyoruz kimisi şoför oluyor kimi başka bir şey oluyor. Ama yaratıcılığını kullanamıyorlarsa büyük bir yere gelemiyorlar.

Anadolu lisesinde felsefe öğretmeni olan Şenay da yaratıcılığın biz zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Her alanda bireyin yaratıcı olması gerektiğini vurgulayan Şenay'ın, yaratıcı bireylerin mevcut imkanları en iyi şekilde değerlendirebileceğine dikkat çektiği ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Yaratıcılık her alanda her koşulda gereklidir hangi alan olursa olsun. İster mühendis ol ister öğretmen ol. Yaptığın işe yaratıcılık dediğin şey farklı açılardan bakıp yorumlayıp yeniden üretim yapabilmek aslında yani. Yaratıcılık budur. Var olan malzeme bu. İmkanlar bu. Kaynaklar bu. Yorumlar bu. E tamam. Aynı duruma şu açıdan bakabilir miyim farklı bir açıdan bakabilir miyim demek. Yaratıcılık budur aslında. Onun olma zorunluluğu var. Şimdi bazen bize söylenen bir şey var. Ben bunu öğrencilerimle paylaşıyorum bana diyorlar ki bazen çevremde küçük yaştan beri çok duyarım Amerika'yı yeniden keşfetmene gerek yok Amerika bulundu diyorlar. Ben de şöyle diyorum. Hayır, Amerika'yı her çocuk yeniden keşfetmek zorunda diyorum.

Sefa (AL12TS) ise yaratıcılığı gayri maddi emek açısından ele almış ve yaratıcılığın, işletmelere kol emeğinden çok daha fazla katkısı olduğunu dile getirmiştir. Katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bütün yeni gelişmeler yeni icatlar çalışkanlıkla değil tembellik ile ortaya çıkmış. Ben bu çağda çok fazla çalışmaya gerek olduğu düşünmüyorum. Çok fazla çalışmaya gerek yok çünkü hiçbir şirket hiç kimse sizden çalışmanızı talep etmiyor. İnsanlar sizden düşünmenizi, yaratıcı bir şey düşünmenizi talep ediyorlar. Mesela Steve Jobs'tan örnek vereyim ya da Bill Gates'ten. Adam çok çalışan bir adam değil. Sadece yeni bir fikir üretti, onu pratiğe geçti ve yaptı. Ben çok çalıştığımı düşünmüyorum. Ama şunu diyebilirsiniz o alanda o klavye üzerinde çok çalışmış olabilir ben böyle testtir şudur budur bu anlamda veya var olan bir alan üzerinde çok çalışmanın gereksizliğine inanıyorum. Mesela şu olur çok ağır bir yüküm var benim diyelim ilkel çağdayım. Ya sırtıma alıp çıkaracağım onu ya da orada kalacak. Ama benim ona ihtiyacım var. Ne yapıyorum ulan diyorum ben yuvarlak bir şey yaparım, takarım buraya oradan alır götürürüm diyorum. Bunun için çalışıyorum doğru. Başarılı da oluyorum. Ama ben aynı zamanda onu sırtıma alınca da çalışıyorum.

Benzer bir düşünceyi Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni olan Nevzat da paylaşmıştır. Nevzat da yeni ve özgün bir fikrin çok daha değerli olduğunu vurgulamış, öğrencilerine de bu yönde telkinde bulunduğunu dile getirmiştir. Nevzat'ın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İşin özü çok basit aslında. Basit ama bir o kadar da zor. Yeni fikir. Orijinal özgün fikir. Mesela ben şeyde buldum öğrencilik yıllarımda Work and Travel yaptım bir örnek vermek gerekirse. Silikon vadisinde insanlar orada fikirlerini Starbucks'larda kafelerde satıyorlar. Orada üst düzey yöneticiler. Teknoloji vadisi orası orada kahve içiyor yemek yiyor. Bir dakikanızı alabilir miyim diyor hemen.

Stanford'da öğrenci CalTech'de öğrenci. Açıyor laptopunu tabletini vesaire. Bir yazılım olabilir bir fikir olabilir. Orada tanıtıyor tamam diyor. Yirmi bin dolar veriyorum otuz bin dolar veriyorum. Patent. Hep öğrencilerime söylerim özellikle sayısal gruplarına. İngilizce öğretmeni olduğum için ben. Birkaç sene önce en son WhatsApp şirketinin cirosu maalesef toplam yaptığımız ülkece toplam yaptığımız ihracattan değeri daha fazla şirketin ve yaptığı işin. Bu nedir? Sadece bir fikir. Yani artık dünya fiziki güçten ziyade, çok daha önce başladı bu tabii ki ama. Fikir gücüne doğru eviriliyor. Bir hoca mesela bir örnek vermişti Sabancı Üniversitesi'nde bir profesör. Bir kalıp demiri alırsınız, onu o şekilde satarsanız kaç kiloysa o kadar paraya satarsınız. İşlersiniz, bilmem ne bir şey yaparsınız artı yüz dolar daha. Onu işlersiniz bir sanat eseri haline getirirsiniz, artı binlerce dolar daha. Yani bağlamak istediğim şey katma değerli mal katma değerli ürün. Girişimcilik artık dünya şöyle bakarsak gözden geçirirsek hep yeni fikirler kazanıyor. Sosyal medyada olsun uygulamalarda olsun hep bir yenilik. İnsan hayatını kolaylaştırıcı uygulamalar. Buraya doğru eviriliyor. Kat edecek çok yolumuz var. Artık orijinal fikir kıymetli olan şey. Hangi işi hangi mesleği yaparlarsa yapsınlar yani. Bir orijinallik bir yenilik kar ediyor günümüzde.

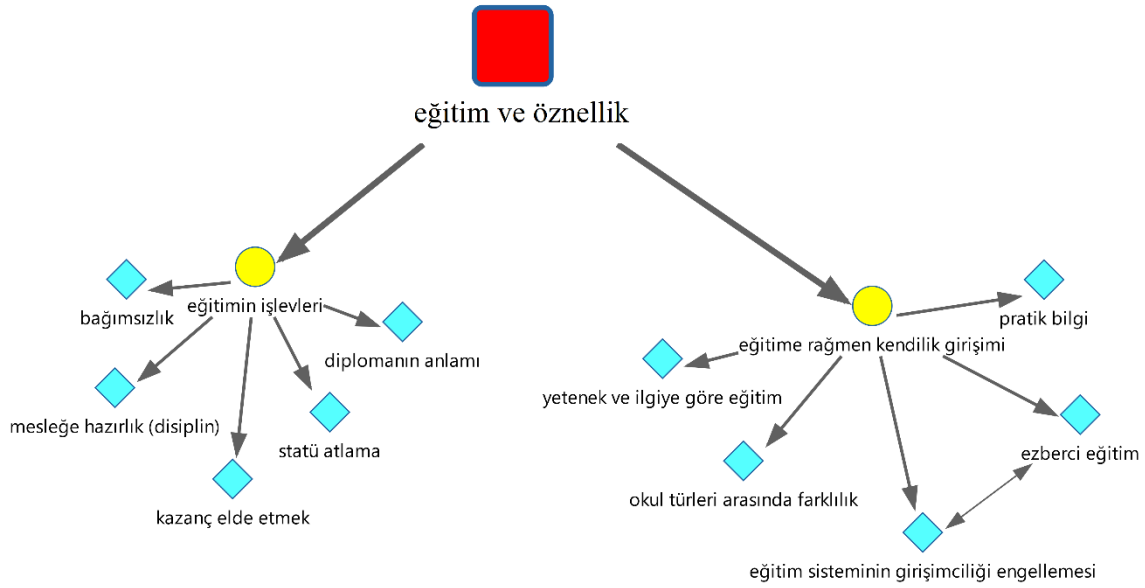
Ogbor'a (2000) göre modern toplumda girişimcilik meşruiyetini, ilerleme ve kalkınmayı sağlayacak olanın yaratıcı öncülerin gerçekleştirecekleri girişimcilik faaliyetleri olduğu düşüncesinden almaktadır. Gayri maddi emek şartlarında metaya değişim değerini katan asıl unsurun enformasyon ve bu enformasyonun yaratıcı kullanımlarının olduğu ve dolayısıyla Means'in (2014) de vurguladığı gibi küresel ekonomik değerlerin birincil faktörlerinden bir tanesinin de yaratıcılık olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayıdır ki günümüzde yaratıcılık, sanatçılar ve eğitimcilerden çok iktisatçıların ilgisini çekmekte ve daha çok inovasyon kavramı ile birlikte zikredilerek sanatsal bağlamından uzaklaşmaktadır (Harris, 2014). Bir diğer deyişle neoliberalizm, işçinin yaratıcı ve hayal gücüne dayalı niteliklerini hedef almakta ve işçiden alışlagelmişin dışında düşünerek bu kapasitesini dahil olduğu örgütün başarısı uğruna feda etmesini beklemektedir (Rossi, 2018). Virno'nun (2013) da vurguladığı gibi gayri maddi emekçiler ne kadar yaratıcı olurlarsa metaya katacakları bilgi artışı da o kadar çok olacağından yaratıcılıkları, kendi değerlerini belirleyen önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Dolayısıyla neoliberal çağda yeni gelişim paradigması yaratıcılık üzerinde yükseldiğinden işçiler, her ne iş yapıyor olurlarsa olsun mutlaka yaratıcı olmak zorundadırlar (De Peuter, 2011). Dahası, sadece yaratıcı olmak değil, başarılı olmak istiyorlarsa bireyler rakiplerinden de daha yaratıcı olmak zorunluluğundadırlar (Bröckling, 2006). Brown ve Tannock'un (2009) da ifade ettiği gibi yaratıcılık ve rekabetçilik birbirlerini besleyen unsurlardır. Böylece yirmi birinci yüzyılın küresel

kapitalizmde iyi para kazanan bireyler, yaratıcı bir fikre sahip olup onu kullanmaya yetecek kadar akıllı olan kimseler olacaktır (Bulut, 2014).

Yaratıcılık, önemli bir beşerî sermaye unsuru olarak görüldüğünden, eğitime ilişkin tartışmalarda, özellikle de yirmi birinci yüzyıl becerileri ile ilgili birçok çalışmada öneminin vurgulandığını, eğitim sistemlerinde bu doğrultuda düzenlemeler yapılması gerektiğini savunan önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir. (Ananiadou ve Claro, 2009; Casner-Lotto ve Barrington, 2006; Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017; Friedman, 2009; Guo ve Woulfin, 2016; Hotaman, 2018; Shaheen, 2010; Trilling ve Fadel, 2009; UNESCO, 2015; Wagner, 2008). Hakala, Uusikylä ve Jäärinen (2015) da yaratıcılığı artırmak amacıyla Finlandiya eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların, yaratıcılığı bir inovasyon etkinliğine indirgeyerek ekonomik büyümeye katkı sağlayacak biçimde yeniden şekillendirdiğini ortaya koymuşlardır. Avustralya’da eğitime ilişkin çeşitli politika belgelerindeki yaratıcılık vurgusunu neoliberalizm bağlamında çözümlediği çalışmasında ise Gormley (2018), yaratıcılığın problem çözme gibi becerilere olan katkısı ölçüsünde değerlendirilerek neoliberal özne temasına uyumlaştırıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim ve Öznellik

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, kimi katılımcıların eğitim kavramı ve eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin de olduğu görülmektedir. Katılımcılar, genel olarak eğitim olgusunun bireysel ve toplumsal yaşantıdaki yerine değinmenin yanı sıra Türkiye’deki mevcut eğitim sistemini de eleştirmiş ve olumsuz olduğunu düşündükleri yönlerini vurgulamışlardır. Bu tema altında ortaya çıkan alt temalar ve kodlar, Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Eğitim ve öznellik

Eğitimin Kendilik Girişimi Açısından İşlevleri

Kimi katılımcılar, eğitim süreci sonunda elde ettikleri diplomaların ve sertifikaların kendilerine sağlayacağı ekonomik ve toplumsal avantajları vurgulamışlardır. Örneğin Aysu (TL10AD), “Bir kağıt parçası ama diploma her işe yarıyor.” ifadesiyle diploma sahibi olmanın önemini vurgulamıştır. Şule de (TL10AD) “Bir dağdaki çoban ile bir de eğitim almış bir insanın işsizliği aynı şey değil.” ifadelerine başvurarak aldığı eğitimin işsizliğe karşı bir avantaj sağlayabileceğini savunmuştur. Selim (AL12MF) ise üniversite diplomasına sahip olmanın kendisine iş imkanı sağlayacağını “Mesela şu an lise mezunu olmayana iyi gözle bakılmıyor iş olarak. Ben daha üniversiteye gideceğim üniversiteden mezun olduğumda bana kat kat faydası olacak. İş imkanı sağlayacak.” ifadeleriyle vurgulamaya çalışmıştır. Gençay (AL11TM) ise düşüncesini “Diploma sizin belgeniz. Yani hayatınızda önünüzde bazı şeyleri açacak bir belge. Bir çeşit anahtar diyebiliriz diplomaya ve diploması olan işte iş adayı gibi gözüküyor.” cümleleriyle ifade etmeye çalışmıştır. Civan da (TL12UL) “Diplomaya mecburuz. Sonuçta iyi bir işte çalışmak istiyorsak herkes diploma soruyor. Eğitimi bir şey öğrenmek için değil de ileride çalışabilmek için görüyorum. Başka hiçbir amacım yok.” ifadelerine başvurmuştur. Can (TL10UL) ise “Diploma olmazsa işe giremiyoruz. İşler için en önemli şey diploma.” ifadeleriyle dile getirmiş ve sözlerine aşağıdaki cümleler ile devam etmiştir:

Mesela son noktayı koymak gibi bir şey. Mesela ikiniz de çok iyi gidiyorsunuz. Şirket için yanınızdaki bir arkadaşınızla rekabet ediyorsunuz. Şirket ikinizin arasında kalıyor. O eğitim görmemiş ama dili de var. Siz o diplomayı koyduğunuzda YTÜ diploması koyuyorsunuz, onun üniversitesi yok. Diplomayı koyduğunuzda tabii ki sizi alacak çünkü daha çok eğitim görmüş o konularda daha bilgili insanlar gerekiyor.

Bireylerin öğrenim süreçleri sonucunda elde ettikleri belgeler ve bu belgelerin özgeçmişlerindeki yeri, aynı zamanda kendilik girişimlerinin sunumu ve pazarlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada Melisa'nın (AL12MF) "Ne kadar çok diplomam varsa ne kadar çok belgen varsa başarılısındır." ifadesi, sahip olunan belgelerin kendilik girişimi açısından önemini ortaya koyar niteliktedir. Benzer bir düşünceyi Cihan'ın ifadelerinden de çıkarmak mümkündür. Cihan, "O diploma senin ne öğrendiğini, senin o meslekle ilgili olup olmadığını anlatıyor." ifadesi ile diplomanın, kendilik girişiminin sunumuna yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenmenin belgelendirmesi konusunda benzer bir düşünceye Sıla'nın ifadelerinde de rastlanmıştır. Sıla, diploma ve sertifikaların başarısını ve sahip olduğu bilgi ve becerileri kanıtladığını düşünmektedir. Katılımcının bu görüşleri, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Yaptığım başarının kanıtlanmış hali bence. İleride olacağım şeyde önceden bunu okumuş bilmiş insan, bunun çok fazla bilgisi vardır gibisinden bir anlamı vardır diploma alırsam. Lise okumuş biri demek ki üniversiteye gidememiş. Demek ki bilgisi yok. Ama onları ayrı bir sınıfa alırsak okumamış birine göre daha zekiyim, daha bilgiliyim gibi düşünülebilir.

Selim (AL12MF) de kişinin elde etmiş olduğu diplomaların başarılarını belgelemesi dışında bir anlamı olmadığını ifade etmiş ve eğitimin aynı zamanda statüsünü de yükselttiğini sözlerine eklemiştir. Selim'in bu görüşleri, aşağıdaki ifadelerinde kendini göstermektedir:

Bu oturmuş bir şey olduğu için ne derler hani diplomam var mı nereden mezunsun. Bir belge niteliğinde. Yoksa pek bir anlamı olduğunu düşünmüyorum. Toplumda mesela diplomam varsa eğer sizin gözünüzde daha yüksek bir mertebede olabilirim. Sizin için daha yakın bir konumda olabilirim. Yani eğitimdeki başarı yaşamdaki başarıyı getirdiği için birbiri arasında bir bağ var. Sonuçta eğitim alıyorsun. Neden? Bir meslek sahibi olmak için. Meslekte de eğer iyi bir meslek sahibi olursa orada bir yükselme insanların gözünde böyle bir konumun yüksek oluyor.

Selim'in yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere kimi katılımcılar, eğitim deneyimleri sonucunda toplumsal statülerinde bir yükselme beklemektedirler. Örneğin

Miray (AL9), eğitimin kendisi için ne ifade ettiğini açıklamaya çalışırken “Her şey kendim için. Mesela birinin dediklerini yapmaktansa birine bir şeyler yaptırmak istiyorum.” ifadelerine başvurmuş ve eğitim ile daha yüksek bir toplumsal statü elde etme beklentisini dile getirmiştir. Eda da her türlü eşitsizliğe rağmen eğitim sayesinde toplumsal statüsünde büyük bir değişim yaşayabileceğini aşağıdaki cümleleri ile vurgulamıştır:

Eğitim bence güzel bir şey. Hem insanları tanımamıza yardımcı oluyor hem de böyle güzel yerlere gelmemizi sağlıyor. Mesela Esenyurt’tan çıkan biri belki başbakan olabiliyor cumhurbaşkanı olabiliyor veya kademesini yükseltebiliyor. Her ne kadar hayat eşitsizlikler ile başlasa bile. Sen eğitimin ile beraber en yüksek seviyeye de ulaşabiliyorsun. Ben böyle düşünüyorum.

Sefa da (AL12TS) aynı düşünceyi alegorik bir dil kullanarak ifade etmiş ve eğitim yoluyla bireyin toplumsal statüsünde büyük bir değişim meydana geleceğini savunmuştur. Sefa’nın söz konusu düşünceleri, kendi ifadelerine “Kısacası köleler çocuklarının efendi olmasını istiyor. Köle adam çocuğunun köle olmasını istemez efendi olmasını ister. Efendi olmak için de der ki oğlum doktor olsun mühendis olsun efendi olsun beni kurtarsın kölelikten.” cümleleriyle yansımıştır. Benzer düşünceleri Nevin de (TL10AD) dile getirmiş ve eğitim yoluyla elde etmeyi umduğu toplumsal statüyü “Bir müdür ve bir işçi olarak düşünün. Biz işçiyiz mesela. Biz onun mu kölesi olmaya çalışalım ya da kendimiz mi müdür olup birisini mi yönetmeyi tercih edelim? Ben müdür olmayı tercih ederim.” ifadeleriyle vurgulamıştır. Efe de (TL11GR) eğitim ile elde edeceği statüyü, “Az önce mesela diploma ne işe yarar dediğimizde iyi bir şirkete girmek dedik. O şirketin sahibi olmak. Orada bir çalışan olmak yerine iyi bir patron olarak kendini görmek.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Sıla ise eğitim sayesinde toplumsal statüsü daha yüksek olan bir işte çalışabileceğini “Şimdi Türkiye’de bir sürü okumamış insan var ve meslekleri de belli. Kimisi inşaatta çalışıyor, kimisi başka yerde çalışıyor. Ben okuduğum zaman onlardan daha üstün bir mertebede çalışabileceğimi düşünüyorum.” ifadelerine başvurarak vurgulamıştır.

Kimi katılımcılar da eğitimi, beşerî sermaye söylemiyle uygun olacak şekilde kendilerine kazanç getirecek bir etkinlik olarak görmektedirler. Örneğin Musa (TL11GR), gördüğü öğrenim sayesinde daha fazla kazanç elde edeceği düşüncesini “Hani bir söz vardır kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez gibi. Hani belki okurken maddi manevi bir şeylerden fedakarlık yapıyoruz ama ileride bunun ekmeğini alacağız” ifadeleri ile dile getirmeye çalışmıştır. Nevra (TL11GR) ise “Bir doktor var bir cerrah var. İkisi de

aynı parayı almıyor. Daha çok okuduğun sürece bunun karşılığını alıyorsun bence.” ifadeleriyle daha fazla eğitimin daha fazla kazanç sağlayacağını savunmuştur. Benzer bir düşünceyi Pınar (AL10) ve Şule de (TL10AD) paylaşmaktadır. Katılımcıların bu noktadaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bence herkes sadece not yarışıyor. Ben bundan daha çok yüksek almalıyım gibisinden. O yüzden bence Türkiye’de böyle. Herkesin tek derdi sınav. Eğitimin tek amacı sınavlardan yüksek almak ve muhtemelen şu an sınavlar kaldırılırsa kimse bir şey yapmaz hiç kimse bir şey öğrenmek için çabalamaz. Para kazanmak için sadece. Çünkü çok ezber yapıp çok yüksek not aldığın sürece para kazanabiliyorsun. Yoksa sabahtan akşama kadar çalışıp aldığın maaş üç bin liradan az. Ama okumazsam işte para kazanamam. Okula herkes para kazanmak için geliyor. **(Pınar)**

Mesela eşit miktarda parası olan ve aynı zekaya sahip olan insanları düşünürsek biri kendisini geliştirmek amaçlı daha çok derslere yoğunlaşırsa diğeri de daha çok eğlencesine yoğunlaşırsa ileride derslerine yoğunlaşan kişi daha çok para kazanır. Onun dışında zengin insanın karşısına onu zorlamayacak insanlar çıkar. Onun seviyesine ulaşabilecek çok kişi çıkmaz yani. Sonuçta hangi devirde olduğumuz belli. Parayla birçok şeyi elde edebiliyorsun. Daha iyi eğitim alırsak daha çok zengin oluruz. **(Şule)**

Bauman’a (2018, s. 27) göre bugün üniversite eğitimi, ıskartaya çıkarılmak ve insan atığı statüsüne düşmek istemeyen bireyler için bir zorunluluk haline gelmiştir: “Bugün onurlu ve güvenli bir hayat sürmek isteyenler için üniversite mezunu olmak asgari koşul haline geldi (bu da parlak bir geleceğin garantisi değil; azınlığa mahsus bir ayrıcalık olduğu için dışarıdan öyle görünüyor).” Jonbekova’nın (2019) da vurguladığı gibi, öğrenim maliyetlerinin giderek artması ve üniversite mezunlarının işsizlik ve beceri uyumsuzlukları gibi sorunlarla karşılaşmalarına rağmen günümüzde gençlerin yükseköğretime yönelik talepleri de giderek artmakta ve bireyler için yükseköğretim, kendilerini rakiplerinden farklılaştırmanın bir aracı olarak görülmektedir (Bathmaker, ve diğerleri, 2016). Türkiye’de neoliberalizmle birlikte madun grupların piyasa söylemini içselleştirerek eğitimsel başarılar ile çeşitli sosyo-ekonomik güvenceler elde edebileceklerine inanmalarını sağladığından eğitim, özellikle dezavantajlı kesimler tarafından toplumsal hareketlilik için olmazsa olmaz bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Ergin, Rankin ve Gökşen, 2019). Dolayısıyla orta sınıf aileler, yaşamda bir yer edinebilmeleri ve aşağı yönlü toplumsal hareketlilikle karşı karşıya kalmamaları adına çocukları için özellikle yükseköğretimin oldukça önemli olduğu düşüncesine sahip iken işçi sınıfı aileler ise çocuklarının yükseköğrenim almasını, yukarı

yönlü bir hareketlilik sağlamanın neredeyse yegane yolu olarak görmektedirler (Devine, 2004; Ergin, Rankin ve Gökşen, 2019; Lareau, 2011). Bir diğer deyişle bireyler açısından yükseköğrenim, güvenli istihdama erişim aracı olarak görülürken toplumsal açıdan ise profesyonel pozisyonları dolduracak yetenekleri geliştirmenin ve toplumsal hareketliliği sağlamanın bir yolu olarak değerlendirilmektedir. (Bathmaker, et al., 2016). Özellikle dezavantajlı kesimlerden veya kırsal bölgelerden gelen öğrenciler, sadece doğru eğitim yatırımları yaparak statüsü ve geliri yüksek işlere erişimlerinin olacağı inancına sıkı sıkıya bağlıdırlar (Anagnost, 2013; Koo, 2016). Jordan ve Strathdee'nin (2001) "eğitimin müjdesi" olarak nitelediği bu söylem, her ne kadar gerçekler farklı olsa da özellikle işçi sınıfı çocuklarını toplumsal hareketlilik sağlamak için mesleki ve teknik eğitim almaları gerektiğine ikna etmede oldukça işlevsel olmaktadır. Nitekim gençlerin, yükseköğrenimi kendilerine işgücü piyasalarında ciddi bir avantaj sağlayacak önemli bir beşerî sermaye yatırımı olarak gördükleri ve bu öğrenimin kendilerine birçok ekonomik, mesleki ve toplumsal imkanı sağlayacağını düşündükleri sonucu, Tomlison'un (2008) araştırmasında elde ettiği önemli bulgulardan bir tanesi olmuştur. Bu konuda yapılmış diğer birçok araştırma da gençlerin, özellikle yükseköğrenimi daha iyi bir iş bulmak, daha fazla kazanç elde etmek, daha iyi bir yaşam sürmek, kariyerlerini geliştirmek ve küresel ekonomide istihdam edilebilirliklerini artırmak gibi ekonomik ve toplumsal sebeplerle tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Chan, 2016; Bui, 2002; Henderson-King ve Smith, 2006; Jonbekova, 2019; McArthur, 2011; Shaw, 2012).

Toplumsal statü, meslek ve daha fazla kazanç sağladığı düşünülen eğitim, kimi katılımcılar tarafından ise kendilerine bağımsızlık kazandıracak bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Özellikle kadın öğrenciler, eğitim almanın sağlayacağı ekonomik bağımsızlığın kendileri için oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde eğitimin kendi yaşamlarını şekillendirmek, bağımsız ve özerk bireyler olarak kendi seçimlerini yapabilecek bireyler olmalarını sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Örneğin İrem (TL10UL), Miray (AL9), Gülsüm ve Berfin (AL11MF), eğitim ile elde etmeyi umdukları bağımsızlığı aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamışlardır:

Hayatta kendi ayaklarımızın üzerinde durmak için bir şeyleri öğrenmemiz gerekiyor. Bunu sadece dersler bakımından değil aynı zamanda hayata tutunabilmek için bir araç diyelim. Ben birine bağlı olarak yaşamak istemiyorum. Bağımsız olarak. Kendi paramı kazanmak ve kendi ayaklarımın üzerinde durmak istiyorum. Eşim gelsin para kazansın ben de evde oturayım şeyinde değilim yani. (İrem)

Açıkçası gündemde çok kadın cinayetleri falan oluyor. Kocaya mahkûm gibi, koca parası yiyerek kocası ile ayrılrsa hiçbir şey yapamayacak durumdalar. Bunu görünce zaten okuyup kendimi kurtarıp kimsenin eline muhtaç olmamak istiyorum. Kimsenin eline muhtaç olmadan bir meslek sahibi olup hayatım boyunca kimsenin eline düşmeyerek çünkü Türkiye’de böyle kadın cinayetleri ya da kadın şiddeti bunlar hep istese kadın boşanır. Eğer ayrılırsa parası yok çalışmıyor. Zaten ilkokul mezunu. O yüzden ben çalışıp okuyup mesleğimi elde edip rahata kavuşmak istiyorum. **(Miray)**

Özellikle Türkiye gibi bir yerde yaşıyoruz ve ben daha çok kızların eğitim alması konusunu düşünüyorum çünkü günümüzde şey bakılıyor erkekler çalışıp kadınlara veriyor. Kadınlar erkek eline bakıyor. Bu gibi bir düşünceyi yıkmaya açısından eğitimin kızların daha çok ön plana atılması taraftarıyım. Yani benim için eğitim özgürlük demek. Ben bir kız çocuğuyum. Bence özellikle kızlar için özgürlük demek. Ben okuyorum çünkü ileride kendi bağımsızlığımı kazanacağım bunun için okuyorum. **(Gülsüm)**

Meslek edinmiş olacağız işte. Meslek edinip para kazanacağız. Mesela ben çocukluğumdan beri doktor olmak istiyorum. Bir doktor olduktan sonra mesleğim elimde olacak ve böylelikle hiç kimseye ihtiyacım olmadan yaşayabileceğim. **(Berfin)**

Kimi kadın öğrencilerin, eğitimi bir bağımsızlaşma ve özgürleşme aracı olarak görüyor olması, içinde buldukları toplumsal ve iktisadî koşullar ile birlikte değerlendirildiğinde daha da anlam kazanmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler için eğitim yoluyla elde etmeyi bekledikleri yukarı yönlü toplumsal hareketlilik önem kazanırken bu durum, daha dezavantajlı bir konumda olan kadın öğrenciler için daha da önemli bir hale gelmektedir. Nitekim Anadolu lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan İhsan’ın bu doğrultudaki görüşleri aşağıdaki ifadelerinde yer almaktadır:

Hepsinin okumak dışında neredeyse hedefi olmayan tek hedefi okumak ve bunun üzerinden bir yere gelmek gibi bir amaç kendilerinin önüne koyan öğrenciler. Bu yüzden belki de okulda sorun olmaması, disiplin sorunu yaşamamamız, hepsinin hedeflerinin oluşu belki de bu başarıyı tetikleyen en büyük etmen olarak karşımıza çıkıyor aslında. Kendi hedefi de illa ki var. Burada öğretmen desteğiyle de destekleniyor. Yani çocuğun başka seçeneği yok aslında. Çocuk biliyor ki benim okumak dışında meslek sahibi olmak dışında hiçbir başka bir garantim yok ve bu kız çocuklarında çok daha bariz kendini hissettiriyor. Bu da aslında mutluluk verici bir durum. Çünkü Türkiye gerçekliğinde ekonomik bağımsızlığı olmayan kadının yaşadığı zorlukları hepimiz biliyoruz. Kız öğrencilerimizde özellikle bu durumun farkındalığının yüksek olması bence müthiş bir durum.

Birçok feminist düşünür ve araştırmacı da kişisel gelişimini sağlamış, bağımsızlığını kazanmış, girişimci, çalışkan ve seçimleri ile kendi biyografilerini inşa

edebilen genç kadın imgesinin, neoliberalizmin ideal bireyi olarak inşa edildiğini ileri sürmektedir (Budgeon, 2011; Gonick, 2006; Koffman ve Gill, 2013; Rich, 2005; Ringrose, 2007; Ringrose ve Walkerdine, 2008; Rutherford, 2018; Scharff, 2016). Yaşam tarzları veya kişisel gelişim ürünlerinin hevesli tüketicileri ya da kurumsal başarıya ulaşabilmek için iddialı girişimciler olarak genç kadınlar hem kişisel gelişimi sağlamanın hem de piyasa yönelimli neoliberal “yeni dünya düzeninin” önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Giroux ve Giroux, 2006). Kofman ve Gill (2013) de çalışkan, kendi ayakları üzerinde duran ve girişimci orta sınıf kadın imgesinin neoliberalizmin ideal özneliği olduğunu savunmuşlardır. Petersen ve O’Flynn’in (2007) genç kadınların, yaşamlarını anlamlı kılmak için sürekli üretken etkinliklerle ilgileniyor olmaları, her zaman daha fazlasını yapmaları ve yüksek motivasyona sahip olmaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşüncesinde oldukları çalışmalarında ulaştıkları sonuçlardan bir tanesidir. Bir başka çalışmada ise O’Flynn ve Petersen (2007), kadın katılımcılarından birinin eğitimin kendisine çeşitli beceriler kazandırarak katma değer sağladığı ve böylelikle girişimci özneliğini inşa etmede önemli bir rolü olduğu yönünde düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ringrose’a (2007) göre ise kızların okul başarısı ile ilgili neoliberal söylem, yaşamlarının iplerini eline almak ve hedeflerine ulaşmak için kadınların arzu, adanmışlık ve özgüven sahibi olması gerektiğini vurgulamakta ve bu söylem, kadın erkek eşitsizliğini aşmak için kadınların çok çalışmaları ve başarılı olmaları gerektiği yönündeki meritokratik düşünceye dayanmaktadır.

Eğitim sürecinin işlevlerine yönelik bir başka öne çıkan görüş ise katılımcıların eğitimi meslek ve iş yaşamına hazırlık aşaması olarak ele almış olmalarıdır. Bu noktada okulun, özellikle disiplinsel yönünün katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmüştür. Örneğin Musa (TL11GR) “İnsan o kadar yıllar okuyor okula geliyor. Saat alışkanlığı sağlar. Geç kalmama. Disiplin. Üst, baş, kıyafet... Ona dikkat eder.” ifadelerini kullanarak eğitimin kendisini meslekî yaşama nasıl hazırladığını vurgulamaya çalışmıştır. Eğitim kurumlarının disiplinsel işlevine dikkat çeken Hayati’nin (AL10) ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Herkes sıfırcı hocalardan dert ediyor. Bence sıfırcı hocaların da iyi yönleri var. Mesela sıfırcı hocalar olmasaydı hocalar hep affetselerdi sonuçta işe geç kaldığımız zaman patronumuz affetmeyeceği için o yönde bizi hazırlıyor. En basit örneklerden bir tanesi budur.

Teknik lisede ulaştırma lojistik ğretmeni olan Ahmet ise çalıştığı okulun amacının öğrenciyi disiplinli bir biçimde meslek yaşantısına hazırlaması gerektiği düşüncesini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

şu anda ben meslek liselerinde idealistlikten yana değilim. Disiplinli bir şekilde iş hayatına hazırlık aşaması olarak düşünüyorum. Özellikle disiplinli olacaklar, iş hayatında çalışabilmeyi bu yaşta öğrenecekler. Benim fikrim bu. Tabii ki insan ilişkileri ahlaki olarak biraz daha gelişimine katkı sağlamak için eğitim ğretim faaliyetlerinde bulunmamız gerekiyor. Ama özellikle meslek lisesinde iş odaklı olmak zorunda. Çünkü amaç ismi üzerinde meslek lisesi bir meslek sahibi olmak zorunda. Bir akademik kariyeri olmak zorunda değil. Bu ğrencinin bir mesleği olmak zorunda. Var oluş amacı bu. Biz her zaman ifade ediyoruz işte bir insan meslek sahibi olduğu zaman kolunda bir bilezik diyoruz. Buraya geldikleri zaman gözle görülür bir şekilde vasıflanması gerekiyor ğrencinin.

Dolgun'a (2008) göre okullar, hiçbir kural boşluğunun bulunmadığı ve katı disiplinin nezaret ettiği kurumlardır. Bu katı disiplin anlayışı dolayısıyla toplumun yoğunlaştırılmış bir minyatürünü oluşturan okullar, (Bauman, 2003), ğrencilerinin gelişimlerini, davranışlarını ve düşüncelerini yakından gözetleyerek itaatkarlığın ilk basamağını oluşturmakta ve fabrika modelini temel aldıkları için bireyleri üretim örgütlenmesine uygun hale getirmektedirler (Akar, 2007; Toffler, 1980). Nitekim okullardaki disiplin uygulamalarını incelediği araştırmasında Ağın (2019) da öğretmenlerin disiplini, iş dünyası gibi toplumsal yapılar ile ilişkilendirdiklerini ve bunun için de başarı, uyum, düzen, verimlilik, denetim, kalkınma gibi kavramlara başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise To (2006), okullardaki disiplin uygulamalarının, öğrencilerde belirli türden bir öznelliğin oluşturulmasını sağlamak için faydalanılan bir iktidar teknolojisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Meslek lisesi ğrencilerinin, alanları ile ilgili kuruluşlarla ilişki içerisinde olması ve okullarında gerçekleştirdikleri meslekî çalışmalar dolayısıyla bu okul türünün, kimi katılımcılar tarafından mesleğe hazırlık noktasında avantaj sağladığı ifade edilmiştir. Meslek liselerinin, işgücü piyasaları ile akademik liselere göre daha yakından ilişkili olmaları, çalışma yaşantısına ilişkin söylemlerin bu okullarda daha rahat oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Teknik lisede matematik ğretmeni olan Mine, "Meslek lisesi ğrencisi sahada öğreniyor" ifadeleriyle bu doğrultudaki düşüncesini vurgulamıştır. Teknik lisede ulaştırma lojistik ğretmeni olan şefika da ğrencilerinin meslek yaşantısına hazırlanmasında rol oynayan unsurları aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Burada akademik olarak öğrettiğimiz şeyin mutfağına götürüyoruz çocukları. İşi orada görmeleri gerçekten bakış açılarını değiştiriyor. Makineleri görüyorlar baskıları görüyorlar. İş disiplinini görüyorlar. İş güvenliğini görüyorlar. Baştan sona her şeyin kademe kademe nasıl olduğunu orada görüyorlar ve çocuk diyor ki hocam bu bana göre değilmiş diyor vazgeçiyor. Diyor ki mesela ben bu bölümün grafik kısmına değil de baskı kısmına girmek istiyorum diyor. Ben pazarlama bölümünü istiyorum diyor. Aslında orada geleceği ile ilgili mesleği ile ilgili fikir sahibi oluyor.

Meltem ise öğrencilerinin hem piyasa dinamiklerini erkenden öğrendiklerini hem de işverenler tarafından tercih edildiklerini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamışlardır:

Mesela ben lojistiklere daha fazla derse girdiğimde bir de onlar çalışıyorlardı işe gidiyorlardı. Öğretmenleri izin veriyordu. Büyük firmaların birkaç haftalık işleri var. Günlük yevmiyeyle gidiyorlardı. Orada gelip bize anlatıyorlardı. Ama tıp öğrencileri, her gün bin tane bin beş yüz tane soru çözen çocuk bir gün hayatın bir problemini çözemiyor. Dışarıdan çok bağımsız. Şimdi bunlar, sokağın içinde gibi bana anlatıyor hocam işte mesela biz Zara'nın nasıl iş yaptığını gördük. Nasıl paketlediğini gördük. Meğer bunlar pahalıymış, ucuzmuş sabaha kadar orada çalıştırmış. İşçi başı tutumlarının yanlış olduğunu. Ben anladım ki bir yere gelebilmek için kabiliyet de yetmiyor hocam. Bir adamcılık var. Piyasayı erken tanıdı bu çocuklar. On dört on beş yaşında tanıdı. **(Meltem)**

Benzer bir görüşü bir teknik lise öğrencisi olan Giray da (TL11UL) vurgulamıştır. Giray'a göre kendisinin okulda edinmiş olduğu meslekî birikim, fen liselerinde okuyan akranlarına göre kendisine büyük bir avantaj sağlayacaktır. Katılımcının bu noktadaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Benim burada öğrendiklerimi fen lisesinde öğrenmiyorlar. Benim onlara karşı bir artım mı oluyor? Oluyor illa ki. Şimdi mesela o fen lisesinde iyi bir şeyler elde edemedi bir lojistik firmasına geldi. Aynı zamanda ben de geldim. Ben diyeceğim ki ben şu lisede şu bölümün öğrencisi olarak okudum. O diyecek ki direkt ben fen lisesiyim. Matematğim, edebiyatım var diyecek. Şimdi ben hem matematiği edebiyatı, hem de alan derslerini birlikte yürütebiliyorum. O insan deneyimsiz olacak. Konu hakkında hiçbir şey bilmeyecek. Orada öğrenmeye çalışacak. Tabii alırlarsa. Ondan sonra artı ben burada gelen misafirlerle devamlı içli dışlı olduğumuz için sektörde tanıdıklarımız olacak. Onların yaptıkları işleri biz de yapmak isteyeceğiz, bir atılganlığımız olacak. Ardından dışarıdaki insanları, her zaman iyi işler yapmış insanları örnek alacağız.

Bu durum, Aksoy'un (2013) da vurguladığı gibi meslek liselerinin, eğitimin anlamı ve değerini piyasa egemenliği üzerinden tanımlamasından ileri gelmektedir. Böylece eğitimin değeri, bireye piyasada sağladığı avantaj ölçüsünde değerlendirilmekte ve özellikle mesleki eğitim veren okullar da işgücü piyasalarının gereklerine uyum

sağlamak zorunda kalmaktadır. Bir çalışmasında Nylund (2012), İsveç'teki neoliberal reformlar sonrasında mesleki ve teknik eğitim ile işgücü piyasaları arasındaki ilişkinin güçlendiğini ve işveren kesiminin etkisiyle öğretim programlarındaki vurgunun rekabet ve istihdam edilebilirlik gibi kavramlar üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise mesleki eğitimde öğrenciye sunulan bilginin genellikle bağlama göre şekillendiği ve davranışları düzenlemek ile ilgili olduğu sonucuna ulaşırken akademik eğitim müfredatının ise daha az bağlama bağlı bir biçimde kavramlar, modeller ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nylund, Rosvall ve Ledman, 2017). Kısacası meslek lisesi hem amaçları hem de müfredatı itibarıyla öğrencilerini işgücü piyasalarına hazırlamakta ve bu durum hem öğrencilerinin hem de öğretmenlerinin söylemlerine yansımaktadır. Teknik lisenin öğretim programının meslek alanlarına yönelik olması ve öğrenim sürecinin bir kısmının ilgili kuruluşlarda gerçekleşmesinin, bu öğrencileri iş ortamına ve piyasa şartlarına hazırladığını ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla bu okuldaki katılımcılar işyerlerindeki ilişkilerin dinamiklerini daha iyi öğrendiklerini ve dolayısıyla işverenler tarafından tercih edildiklerini vurgulamışlardır.

Eğitime Rağmen Kendilik Girişimi

Katılımcılar, eğitim sistemine yönelik eleştirilerini de dile getirmişlerdir. Bu hususlardan ilki ise genellikle teknik lise öğrencileri tarafından vurgulanmış olan okul türleri arasındaki farklılıktır. Teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet, kendi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerini karşılaştırmış ve fen lisesi öğrencilerinin, girişimciliğe daha yatkın öğrenciler olduğuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Devletin yapmış olduğu TÜBİTAK faaliyetleridir projelerdir vesaire hep girişimcilik üzerine. Hep böyle orijinal fikirler. Girişimci olun girişimci olun. Biz mesela cuma günü, bu okulda gerçekleşmesi çok zor ama bir fen lisesine gittik. Çocuklar öyle bir girişimcilik ruhu ile yeni projeler üretmişler ki fen lisesi olduğunu hak ediyor. Bir kere zeka seviyesi, zeka demeyelim de çalışkanlık seviyesi diyelim. Çalışmadıkları için buraya geliyor. Çalışmayı çok fazla adet haline getirmemiş. Oradakiler tabiri caizse inek diye tabir edilen öğrenciler. Burada belki daha zeki olanları da vardır ama hiç çalışmıyorlar. O yüzden öyle bir ürün, yeni bir girişimcilik sonucunda yeni bir ürün ortaya çıkartacaklarını ben zannetmiyorum bu lisede. Ama fen lisesine bir gittik yani adamlar aklınıza gelebilecek her anlamda, bir de bilimsel anlamda bilim şenliği vardı. Hepsi inanılmaz çalışmışlar araştırmışlar. Ben bütün stantları gezdim. Dedim

Türkiye’de daha önce bu yapılmış mı araştırdın mı? Hepsi de diyor ki araştırdım, yapıldı bu benzeri diyor veyahut da bu yapılmadı ilk defa ben bunu sunuyorum. Öyle yaklaşık ona yakın fikir vardı ilk defa ortaya çıkan.

Teknik lisede adalet öğretmeni olan Semra da okul türleri arasındaki farklılıklara dikkat çekmiş ve kendi okulundaki öğrencilerin, neoliberal çağda bireylerin sahip olması gerektiği düşünülen becerilerin bir kısmına sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Semra’nın bu görüşleri, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Yani şimdi şu var ben mesela iki yıldır bu okulda şunu fark ettim öğrenciler o kadar alışmışlar ki ezberci eğitime, yani şu ana kadar buraya gelene kadar hep aynı şeyden geçmişler. Ne olmuş? Beyinlerine hiçbir şey girmemiş. Şu anda da yorumlama gücüne sahip değiller. Mesela fen lisesindeki Anadolu lisesindeki öğrenciler buna sahipler. Belki daha fazla kitap okuyorlardır belki uğraştıkları alanlar bunlara yöneliktir bilmiyorum ama bizim öğrencilerimizin yorumlama gücü yok. İstiyorlar ki defterde ne yazıyorsa sınavda onu soralım onlar geçsin gitsin. Önemli olan onlar için birinci sınav, ikinci sınav, sınıftan geçmek yani. Hayatlarına uygulama aşamasında sıkıntı yaşıyorlar pratiğe geçirmekte sıkıntı yaşıyorlar. O yüzden de yorum gücüne sahip değiller. İşin aslı biraz öğrencilerin teşvik edilmeleri lazım. Tabiri caizse gaza getirilmeleri gerekiyor. Yani ben dediğim gibi bir duruşma örneği sergilediğim zaman çocuklara gaz vererek devamlı. Arkalarından itekleyerek. Yani hevesleri yok bir amaçları yok. Çünkü buraya geldiklerinde aman bir yer olsun da okuyalım bitsin yani. Bu sadece okulla ya da öğretmenlerin çabası ile olacak bir şey değil. Ailelerden de kaynaklı. Problemlü bütün öğrencilere baktığımızda aileden gelen faktör de etkili oluyor yani. Buradaki öğrencilerin çoğu problemlü ailelerin çocukları. Şimdi aile ona destek vermediği sürece çocuğun da içinde bir heves gelmiyor evde bir destek görmeyince okulda bir destek çok da şey olmuyor. Sonuçta eğitim bütünsel gerçekleşen bir süreç. O yüzden öğretmenler ne kadar çabalarsa çabalasınlar öğrencilerde önce istek olması lazım o girişimciliğe sahip olabilmeleri için. Şundan kaynaklı dediğim gibi vizyonları yok. Geleceğe yönelik hayalleri yok. Geleceğe yönelik amaçları yok. Sadece bugünü yaşıyorlar yani.

Meslek lisesi öğrencilerinin, girişimci olmadıkları görüşü ile ilişkili olarak bu öğrencilerin aynı zamanda rekabet etme noktasında yetersiz oldukları katılımcı görüşlerinde rastlanılan ifadeler arasındadır. Bu düşünce, teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet’in ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Meslek lisesinde rekabet yok. Adam buraya kaç puan yapıyor? İki yüz puan yapıyor geliyor. Yani belki daha düşük puan yapıyor geliyor. Yanındaki de çalışmıyor. O da çalışmıyor. Ortada bir rekabet olmadığından dolayı meslek liseleri, yine burası o kadar kötü bir meslek lisesi değil, Anadolu lisesi formatında iyi bir meslek lisesi. Ben önceki okulumda liselere gittiğinizde adam hiçbir şey kazanamamış TEOG’da sallamış çıkmış eksi puan almış. İlçe milli eğitim ne yapıyor? Oradaki bir tane meslek lisesine hepsini şutluyor. Zaten problemlileri direkt meslek

lisesine şutluyor. Dersi düşük olup mülayim olanları imam hatip lisesine şutluyor. İyi olanları zaten artık mahalli yerleştirmelerle şu anki Anadolu liselerine yerleştiriyorlar. Şimdi buraya en problemlili ve dersi akademik olarak düşük öğrenci geldiği için meslek lisesinde çok bir rekabet maalesef olmuyor. Ben mesela şeyi yapıyorum adam onuncu sınıfta. Bir şekilde temel liseye gidiyor. Orada çalışan insanlarla veya koleje gidiyor ekonomik şeyiyle birlikte. Orada çalışan insanlarla on ikinci sınıfa geldikleri zaman seviyeler çok daha artıyor. Çünkü oradakiler para veriyor ve ders çalışıyor. Rekabet var. Ama burada devlet okulu olduğu için puanlar çok düşük. O çalışmıyorsa ben de çalışmıyorum diyor. Rakibini sınıfındaki insanlar görüyor. Dışarısu umurunda değil yani. Üniversite sınavına iki milyon kişi girecek diyoruz. O diyor ki ben sınıfta Ahmet'i geçtim yeter diyor. Ahmet zaten yüz elli puan almış.

Anadolu lisesine devam eden öğrenciler ise söz konusu rekabet normunu meslek liselerine kıyasla daha iyi içselleştirebildikleri için daha başarılı oldukları da kimi katılımcıların ifadelerinde görülmektedir. Örneğin Anadolu lisesinde müdür yardımcısı olan Nesim, kendi okulundaki öğrencilerin neden başarılı olduklarını açıklamak için aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Buraya gelen öğrenci zaten belli bir temelle geliyor. Şimdi temeli var olan bir öğrenciye verdiği kursta çocuğun devamlılığı ön planda. Yani bir şeyleri yapabileceklerine inanıyorlar. Neden inanıyorlar? Bir sınavdan geçmişler ve bu sınav sonucunda bir yere yerleşebildiklerini görüyorlar. Bir de bizim özellikle on ikinci sınıflara açtığımız kursu gören her çocuk ya bu okulda bir şeyler oluyor diyor. Ve bunlar yerleşiyor. Demek ki biz de yapabiliriz imajı yerleşiyor.

Gayri maddi emeğin prestijli ve görece daha güvenceli işlerine girişin ilk adımı olan üniversite öğrenimine hak kazanmak için öğrencilerin katılmak zorunda oldukları sınavlar, akademik liselerin öğretim programlarını değerlendirilmek üzere tasarlanmışlardır. Meslek liselerinin öğretim programlarındaki bu farklılık ve meslekî eğitimleri kapsamında aldıkları dersler de kimi katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Örneğin teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Şefika, eğitim sisteminin sadece akademik liselere avantaj sağlayacak biçimde düzenlendiğini aşağıdaki ifadeleriyle eleştirmiştir:

Bütün eğitim sistemini matematik ve fene endekslediler. Yani bir insanın matematik veya feni bilmemesi onun zeka seviyesinin düşük olduğunu göstermez. Bir sürü beceri var. Öğrenme becerisi var sosyal becerisi var görsel hafızası var görsel zekası var. Her şey matematik değil aslında yani siz ülkenin sadece yüzde ikilik dilimindeki fen liselerine giren öğrencilere göre bir sistem yaratıyorsunuz. Onlar bir yerlere yerleşiyor ötekilerin hepsi ziyan oluyor. Neden sadece onlar için çalışalım ki? Neden sadece fen liseleri için çalışalım?

Sare de “Herkesi eşit şartlarda aynı rekabete hazırlasalar aslında olacak. Ama fen lisesi ile meslek lisesindeki bir kişiyi aynı kefeye koyamayız.” ifadeleriyle fen liselerindeki akranları ile aynı rekabete eşit olmayan şartlarda girdiklerini vurgulamıştır. Nevra (TL11GR) ise akademik liselerde okuyan akranlarıyla rekabet edebilmek için çaba gösterdiğini vurgulamak adına “On birdeyiz şu an ve burası meslek lisesi olduğu için üniversiteyi kazanmak için daha fazla çabalıyoruz. Anadolu derslerine yetişmeye çalışıyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Sıla da öğretim programlarındaki farklılığı eleştirmek üzere aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Diğer okullara oranla derslerimizin saatleri çok düşük. Biz mesela ben adalet okuyorum. Seneye on birden fazla adalet dersim olacak. Benim rakiplerim beş altı saat daha fazla matematik Türkçe edebiyat görüyorlar. Ben seneye on bir tane alan dersi göreceğim. Bence çok kötü bir durum. Artıları da var eksileri de var. Bizim burada alan öğretmenimiz var. Bize geçen sene şey demişti siz bu okuldan hiçbir şey olamazsınız demişti. Çünkü meslek liseliyiz. Adaletten hiçbir şey olamayız. Katip olabiliriz ya da mübaşir olabiliriz. Bu sene de aynı şekilde hiçbir şey olamazsınız diyor ve bu okuldan dört yıllık üniversiteyi kimse kazanamaz diyor.

Şule de (TL10AD) meslek lisesinin öğretim programındaki farklılıklar ve beceri eğitimlerinin taşıdığı önem dolayısıyla akademik liselerdeki akranları ile rekabet etmesinin zor olduğu düşüncesindedir. Şule'nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Birçok rakibimiz var ve bazıları gerçekten hafife alınmayacak insanlar. Onlar ileride baya yüksek mertebede olacaklar. Ben de olabilirim ama bir fen lisesi kadar da olamam. Şuna bakarsak mesela biz meslek programlı olduğumuz için onlar sürekli kültür dersleri, temel dersler görüyor. Biz mesela seneye 11 olduğumuzda sürekli meslek derslerine yoğunlaşacağız. Atıyorum 12’de dershaneye gittiğimizi düşünürsek stajdan gelince dershaneye mi gideyim, gelip evde mi dinleneyim, hangi konuyu kaçırdım gibi sorunlarımız olacak. Aldığımız eğitimler farklı. Bir kere şöyle düşünürsek bizim genelde derslerimiz çok yoğun olmuyor onlara göre. Onlar sürekli üniversite sınavında asıl ihtiyaç duyulan şeyleri görüyorlar. O yüzden onlar daha üst mertebede. Anadolu lisesinin diploması ile bizim diplomamız yan yana gelirse o kişi seçilir çünkü o kişi daha çok gelişmiştir.

İktidarın, disipline edilmiş bedenlerin normallikler etrafındaki dağılımını sağladığı ve bu dağılımdan hareketle çeşitli politikalar geliştirdiği düşünüldüğünde (Lewis, 2009) öğrenci yerleştirmeye yönelik politikalar, bireyin mevcut durumu ile neoliberal yönetsel aklın birey için öngördüğü ideal özne pozisyonu arasındaki farktan yola çıkarak bireyin norma yaklaştırılması anlamına gelmektedir (Varman, Saha ve Skálén, 2011). Dolayısıyla kimin nasıl bir eğitim alacağı ve kendisine nasıl bir beşerî sermaye yatırımı yapılacağı da bu akılsallıkla belirlenen bir karar haline gelmektedir.

Neoliberal girişim mantığına göre bu yatırım kararları, meşru ve stratejik bir sonucu elde etmek üzere belli bedenlere yapılacak eğitimin fayda-maliyet analizleri sonucunda alınmaktadır (Lewis, 2009). Bir diğer deyişle bireyin norm olan özne pozisyonlarına göre konumu kendisine yapılacak eğitim yatırımlarının getirisini belirlemekte ve alacağı eğitimin niteliği ve içeriği, bu uzaklık ile şekillenmektedir. Simons'un (2006) da vurguladığı gibi bireyin muhtemel getirisi düştükçe varoluşu da tehlikeye girmektedir. Biyopolitik iktidarın yaşatma veya ölüme terk etme işlevi uyarınca, toplumsal yatırımların hangi kesimlere yapılmayacağını belirlenmekte; dolayısıyla kimi kesimler toplumsal bir 'terk edilmeye' maruz kalmaktadırlar (Lewis, 2009).

Bourassa'ya (2011) göre gizli ve açık öğretim müfredatları biyopolitik bir perspektif ile ele alındığında, belli var oluş biçimlerinin üretimi ve yeniden üretimi ile öteki yaşam biçimlerinin toplumsal bir dışlanmaya terk edilmesi eğitim deneyiminin merkezinde yer almaktadır. Böylece kamusal eğitim, neoliberal biyopolitikaya boyun eğerek sınıfsal ve ırksal konumları dolayısıyla ötekileştirilmiş kesimleri gözden çıkarılabilir bir atık derekesinde değerlendirmektedir (Giroux, 2009). Bu noktada, biyoiktidarın yaşatma veya ölüme terk etme tertibatının, neoliberal tahayyüle uygun olmayan, rekabet ve girişimcilik normunu benimseyemeyen bireyleri meslek liselerine yönlendirdiği de ifade edilebilir. Bu durum, özellikle kimi kesimlerin ne tür bilgiye nasıl erişeceklerinin düzenlenmesi ile gerçekleşmektedir. Nitekim Wheelahan (2007), mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin, toplumların düşünülme-yeni düşünmek için başvurdukları, akademik disiplinlerce temsil edilen ve 'güçlü bilgi' olarak tabir ettiği soyut, kavramsal ve üst düzey bilgiye olan erişimlerinin kısıtlandığını ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle mesleki eğitim, işçi sınıfı çocuklarının eğitim deneyimlerini güçsüz bilgi ile şekillendirmekte ve onları, toplumsal hareketlilik vaadiyle mevcut toplumsal pozisyonlarını yeniden üretecek bir eğitime kolayca ikna edebilmektedir (Strathdee, 2012). Hem kavramsal hem de ampirik düzeyde mesleki ve teknik eğitimin bu yönünü ortaya koyan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aksoy, 2013; Edwards, 2016; Jordan ve Strathdee, 2001; Kupfer, 2010; Polesel, 2012; Strathdee, 2012; Thompson, 2009; Wheelahan, 2007; Oh, 2011).

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden de anlaşılabilceği üzere meslek liseleri ile akademik liselerin varsaydığı özne biçimi birbirinden farklılaşmakta ve bu da her iki tür okulun programlarına yansımaktadır. Bu ayırımın aynı zamanda gayri maddi emeğin kendi içerisindeki iş bölümüne de tekabül ettiği ifade edilebilir. Katma değeri yüksek ve yaratıcı simge manipülasyonuna dayalı, problem çözme veya stratejik aracılık faaliyetleri

gibi birincil gayri maddi işleri yapmaktansa (Brown, Lauder ve Ashton, 2011; Levy ve Murnane, 2005; Reich, 1991) meslek liseleri öğrencileri kol emeğine dayalı işlerde veya gayri maddi emeğin ikincil işlerinde çalışmak üzere yetiştirilmektedirler. Aksoy (2013) da ekonominin ikincil alanlarına özgü olma, başarı ve ileri eğitime kapalı olma ve düşük bir kimlik oluşturmanın mesleki ve teknik eğitimin baskın özelliklerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Geçmişte olduğu gibi bugün de mesleki ve teknik eğitim, işçi sınıfı çocuklarına sınıfsal konumlarına uygun bir müfredat ve öğretimsel deneyim sunmakta ve bu durum, okulların amaçlarında ve öğretim programlarında açıkça görülmektedir (Nylund, 2012; Nylund, Rosvall ve Ledman, 2017; Polesel, 2012). Dolayısıyla meslek liselerinin, toplumsal statüsü daha az olan ve yaratıcılık gerektirmeyen rutine dayalı iş alanlarında çalışan işgücünü yetiştirme işlevini görmeye başladığını öne sürmek yanlış olmayacaktır.

Kimi katılımcı öğrenciler ise sınav odaklı bir eğitim sisteminde sürekli sınava hazırlanmak için ders çalışmak zorunda olmalarının girişimciliklerini geliştirmediğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan üçü Sefa (AL12TS), Pınar (AL10) ve Gülsüm'dür. Katılımcılar bu hususa ilişkin görüşlerini aşağıdaki ifadelerle vurgulamışlardır:

Mesela ben kendi adıma konuşayım biz geçen sene okulumuzda bir konferans verdik Türkiye'deki bir sürü okul katıldı, İstanbul'dan bir sürü okul katıldı. Ben bu sene onu uluslararası çapta yapmak istedim. Yapamadım. Neden? On ikinci sınıfsın, sınava çalış dediler. Biz şu anda Türkiye olarak girişimci yetiştiremiyoruz. Çünkü sen girişimci ruhlu bir insana tıp oku dersin ve gece üçe kadar dörde kadar çalışmasını istersen çalışamaz. Girişimcinin girişimci olmasının sebebi kolay yolu bulmasıdır. Kolay yolu bulan tembel olan adama sen günde on on beş saat çalış diyemezsin ki. Çalış desen adam tekerleği nasıl bulacak ateşi nasıl bulacak? Bulamaz. **(Sefa)**

Yani şöyle bir şey bizim eğitim sistemine bakarsak eğer sadece çalış sadece çalış. Biz hiçbir zaman sosyalleşmiyoruz. Dediğim gibi girişimci olmak nasıl öğretilir ki? Ne diyebilirsin ki? Hadi sen konuş. Konuşma yapmak bile kişinin elinde olan bir şey. Biz sabahtan akşama kadar ders çalışıyoruz. Yani çeşitli aktivite koymak lazım. Bunun dersini veremezsin ama konuşma yapabileceğin konferanslar düzenleyebilirsin mesela. Bu insanın elinde olan bir şey. Beni mesela bir konferansta konuşmacı olarak çağırırsalar çok çekinirim. Bunu bana sağlayan ne? Eğitim. Ben hayatım boyunca ders çalışmışım yani. Benim işim bu ben öyle görüyorum. O yüzden ben çok çekingen biri değilim ama konuşurken titreyen biriyim. O yüzden bunun eğitimini veremezler. Ama insanı ve öğrenciyi çok sıkılmayarak bu kadar derse boğmayarak da girişimci yetiştirebilirler. Bence girişimci yetiştirebilmenin en önemli engeli kişiyi boğmak. Boğmadığın sürece zaten o açılacaktır. **(Gülsüm)**

Girişimci bir insanın pratik bir zekası olmalı ama her şeyi düşünebilmeli farklı yönlerden bakabilmeli. Ama hepimiz şu an içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde ezber yapmaya alıştık. Bu girişimciliği engelliyor. **(Pınar)**

Gençay (AL11TM) ise okulların disiplinsel yönüne dikkat çekmiş ve bundan dolayı eğitim sisteminin girişimciliği engellediğini savunmuştur. Gençay, eğitim sisteminin farklılıklara ve özgünlüğe izin vermediğini ifade etmiş ve bu düşüncelerini dile getirmek için aşağıdaki cümlelere başvurmuştur:

Eğitim sistemi vasat. Çünkü aykırılığa izin verilmiyor. Örneğin okullarımız içerisinde forma üzerimizde olmadan rahatlıkla dolaşamıyoruz. Benim gözümde insanlar istedikleri şekilde gelebilirler. Bizim okulumuzda bu biraz esnek. Genel olarak Türkiye’de, tabii öğretmenlik güzel bir meslek saygı duyulması gereken bir meslek. Fakat öğretmenler kendi egoları üzerinden öğrencileri ezmeye çalışıyorlar. Bu da Türkiye konusunda bir sıkıntı. Onun dışında nasıl söyleyeyim eğitim sisteminin sıkıntısı aynı zamanda insanları yalnızca bir şeye yönlendirmek. Bize farklı olma fırsatını bırakmıyor eğitim sistemi.

Pınar’a (AL10) göre ise okulu ve öğretmenleri kendisinin risk alabilme becerisini köreltmektedir. Bu düşünceleri katılımcının ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Okul bizim risk alabilme yeteneğimizi engelliyor. Mesela sınavda beklediğinden düşük alıyorsun. Kağıdıma bakabilir miyim diyorsun. Hoca sana bak ama fazla verdimsem kırarım diyor. Öğretmenlerine bir şey söyleyemiyorsun seni disipline veririm okuldan atarım falan diyorlar. O yüzden bence şu an bulunduğumuz eğitim sistemi içinde risk alabilme yeteneği kazanmıyoruz. Her şeyden korkuyoruz ve cesaretsiz oluyoruz.

Benzer düşünceleri Aysu (TL10AD) ve Nevin de (TL10AD) dile getirmiş ve disiplinsel iktidarın normsallaştırıcı yönünü eleştirmiştir. Katılımcıların bu görüşlerini vurgulayan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrencileri kısıtlamaları lazım benim için eğitim olması için. Öğrenciler kısıtlanmamalı. Özgür düşüncelerini açıkça ortaya koymalıdır. Bunları yapabiliyorlarsa eğitim alıyorlardır. Ama mesela bir şekilde düşüncesini beyan ettiği zaman senin düşüncen yanlış ben böyle düşünüyorum böyle düşünmelisin dediği zaman eğitim olmuyor. Bence bu kısıtlama. Özgürlüğünü kısıtlıyorlar. Baskı. Ben böyle düşünüyorum. Bir tane karikatür vardı bir sınıfta. Öğretmen ve öğrenciler. Öğretmenin düşüncesi belli bir düşünce. Bütün öğrencilerin düşünceleri farklı. Öğretmen elinde makasla tüm öğrencilerin düşüncelerini kendi gibi yapıyordu. **(Aysu)**

O baskının içerisinde çıkamıyorsun. Çünkü bir kalıplaşmışlık var. O kalıplaşmışlığın içinden çıkarsan dışlanırsın. Yargılanırsın. Ve bu kalıplaşmışlığın

dışına çıkanlar özgürdür bir yerde. Çünkü kendi düşüncelerine kimse karışmıyor.
(Nevin)

Anadolu lisesinde coğrafya dersi öğretmeni olan Ekrem de eğitim sisteminin normsallaştırıcı yönünün girişimcilik önünde bir engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Ekrem de belli normlar çerçevesinde düşünmeye zorlayan bir eğitim anlayışından vazgeçilmedikçe girişimcilik anlayışının yerleştirilemeyeceğini savunmaktadır. Bu görüşlerini Ekrem, aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Özgür düşünce olmadan girişimciliğe ulaşmamız çok zor zaten. Şimdi bakıyoruz. Eleştirel düşünme ve problem çözme. Şöyle bir örnek vereyim size. Siz çocuğa geçmişten günümüze bir kronoloji oluşturun. Her şey bu şekilde gerçekleşti. Dinlerdeki o dogmatik anlayışla bunu aktardıktan sonra onu değiştirip dönüştürmeniz çok zordur. Yani özgür düşünen birey ancak bunları yapabilir ki bizim eğitim sistemimiz gerçekten özgür düşünen birey istemiyor. Nasıl özgür düşünme mesela? Belli kalıplar içerisinde bu sınırları geçmeden özgür düşünebilirsiniz. O sınırlar içerisinde düşünmek özgür düşünmekse. Bir kalıp dayatıyor.

Teknik lisede ulaştırma lojistik öğretmeni olan Ahmet ise eğitim sisteminin girişimciliği engellediği görüşünü paylaşan katılımcılar arasındadır. Ahmet'e göre eğitim sistemi, bireyleri yeteri kadar sorumlulaştıramadığı ve başarısızlığı cezalandıramadığı için girişimciliğin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Ahmet'in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ben Türkiye'nin şu anda girişimciliğin önüne geçen ve Türkiye'nin en büyük problemi olarak eğitim alanında gördüğüm şey ilkokulda kalmanın olmaması. Yani Türkiye'de ne oluyorsa yani meslek lisesindeki problemler, eğitim kalitesinin yere düşmesi, aklınıza gelebilecek bütün problemlerin nedeni ilkokulda sınıfta kalma olmaması. Zorunlu geçme. Yani veli istemediği sürece hepsi geçiyor. En büyük problem bu. Neden? Çünkü orada ezberciliği ve çalışmadan da geçmeyi öğreniyorlar. O yaşlarda nasıl olsa geçeceğim diyor. Daha sonra meslek lisesine geliyor. Nasıl olsa geçeceğim diyor. Böyle bir iki. Ne de olsa geçeceğim. Daha sonra özel üniversiteye gidiyor paralı bir şekilde ne de olsa ben diplomayı alacağım diyor. Daha sonra ne de olsa ben tanıdık bulacağım diyor. Hep ne de olsa ne de olsa diyerek ta ilkokul yaşlarında biz bunu aşıyoruz. Daha sonra eğitimimiz bu seviyelere geliyor. Bu da girişimciliği köreltiliyor.

Anadolu lisesinde görsel sanatlar öğretmeni olan Kamer ise kendi okulunu girişimcilik açısından değerlendirmiş ve bunun üzerinden eğitim sistemini irdelemiştir. Ayrıca Kamer, eğitim sisteminin girişimci bireyler yetiştirebilir bir hale gelmesi için

yapılması gerektiğini düşündüğü reform önerilerini aşağıdaki ifadelerinde dile getirmiştir.

Girişimci özelliklerini ön plana çıkarabilecek bir okul olduğumuzu düşünmüyorum. Çünkü öğrencilerin kişisel özellikleri, yani girişimciliği de öyle bir özellik olarak görüyorum ben. O kişisel özelliklerini çok fazla ön plana çıkarabilen bir sisteme sahip değiliz. Bu okul da o sistemin bir çarkı en nihayetinde. Yani mesela bir ara şöyle bir şey söyleniyordu. İşte ne bileyim sürekli proje, proje, proje deyip okullara baskı yapıyor yukarıdakiler. İlginç alanlarda ilginç projeler üretiliyor. Ne oluyor sonra? Hiçbir şey. Çocuk kaybettiği zamanla kalıyor. Birçok öğrenci şey diyor artık ben projeye falan katılmak istemiyorum veya herhangi bir etkinliğe. Oturup test çözmek istiyorum diyor. O zaman rekabet ortamına da o projeyi de koymalısınız bir şekilde. Ya da yaptığı diğer etkinlikleri de koyun. Bir ara işte öğrenciler katıldıkları yarışmalardan aldıkları derecelere göre belli puanlar alacaklar ve o puanlar üniversitedeki ilgili alanlara girmek istediklerinde etki sağlayacak deniliyordu. Ne kadar güzel bir uygulama.

Sınav odaklı ve ezbere dayalı öğretimin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin girişimciliğini engelleyen bir unsur olduğu düşüncesi de kimi katılımcıların ifadelerine yansıyan görüşler arasındadır. Örneğin Pınar (AL10), eğitim sisteminin yaratıcı olmalarına izin vermediğinden girişimciliğin önünde bir engel teşkil ettiğini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Girişimci bir insanın pratik bir zekası olmalı, her şeyi düşünebilmeli, farklı yönlerden bakabilmeli. Hepimiz içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde ezber yapmaya alıştık. Bu girişimciliği engelliyor. Bizlerden de bir Van Gogh çıksın istiyorlarsa o ortamı yaratabilirler bence. Kaç okulda resim atölyesi var ki? Sekizinci sınıfta biz sulu boya yapıyorduk. Bence hiçbir şey desteklenmiyor yaratıcı olmamız konusunda.

Berfin (AL11MF) de standart sınavların kendilerini ezberciliğe yönelttiğini vurgulamak için aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

Mesela ÖSYM'nin sorduğu paragraf sorularına baktığımızda bile yorum sorusu diyor yorum sorusu adı altında zaten yorum yapmamızı istemiyor ki. Orada yukarıda ezberletilen şeyi şıklarda aramamızı istiyor bundan ne fayda bekleyebiliriz ki? Şunu düşünün mesela. O müfredatı hazırlayanlar demek ki bizim yaratıcı olmamızı istemiyorlar ki böyle bir müfredat hazırlıyorlar.

Miray (AL9) ise gördüğü eğitimin kendisini sadece sınava hazırlamaktan öteye geçemediğinden şikayet etmiş ve düşüncelerini aşağıdaki ifadeleri ile vurgulamıştır:

Diğer ülkelere bakarsak onlar daha böyle geleceğe hazırlıyor ama biz sadece bilgiye göre yapıyoruz. Türkiye'nin eğitim sistemi sadece bilgi. Mesela bu okulun

da kötü yanlarından biri de sadece üniversite odaklı yapıyor. Spordur diğer bütün etkinlikleri göz ardı ediyor. Böyle daha çok ortam olması lazım okulda imkan doğrultusunda laboratuvarlar ya da daha değişik şeyler olunca bize hem uygulamalı hem de bilgili anlatılınca biz bunu hayata daha kolay geçirebiliriz ama burada sadece sınav sistemi odaklı. Bu durum çok kötü bir durum.

Kaan (AL11TM), Aysu (TL10AD) ve Pınar (AL10) da benzer düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, kendileri için okulun sınavlardan yüksek puan alabilmek için ezber yapmaktan başka bir amacı olmadığını dile getirmiş ve bu düşünceleri kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

Benim için ülkemize göre sadece okula gidip gelmek. Başka bir öğrenme amacı bile yok. Açıkçası hiçbir şey katmıyor. Mesela ben kimyada şu an herkes ezber yapar mesela sınavın son on dakikası. Ben de öyleyim. O bana bir şey katmıyor yani. Sınavdan sonra işe yaramıyor. Yani herkes sınav için yapmaz da öğrenmek için yapabiliirdi. Mesela bir konuda daha çok uzmanlaşmamızı sağlardı ve eğer o konuyu seçtiğin konuyu seviyorsan kimse seni tutamazdı. [...] Mesela her şeyin bir formülü var. Kendi yapabileceğimiz bir yolu bulamadan o formüle göre yapıyoruz. Sonucu bulduktan sonra o formülü kullanmaya devam ediyoruz. Kendimiz artı bir şey düşünmüyoruz yani bulunan ile idare ediyoruz. **(Kaan)**

Bence şu an Türkiye’de olan eğitim çok saçma bir eğitim sistemi. Eğitim denilen şey aslında bir şey öğretmek için yapılırsa ama burada şu an Türkiye’de olan eğitim ezber üzerine. Çocuklar ezberlesinler. Düşüncelerini hiçbir şekilde bence özgürce ifade edemiyorlar. Ben böyle düşünüyorum. Eğitim aldığımı da düşünmüyorum. **(Aysu)**

Bence herkes sadece not yarıştıyor. Ben bundan daha çok yüksek almalıyım gibisinden. O yüzden bence Türkiye’de böyle. Herkesin tek derdi sınav. Eğitimin tek amacı sınavlardan yüksek almak ve muhtemelen şu an sınavlar kaldırılırsa kimse bir şey yapmaz hiç kimse bir şey öğrenmek için çabalamaz. Ezberci olmamalıydı. Yani ilkokuldan beri bize sadece öğretilen şey bu olmamalıydı. Yüksek not. Yaratıcı olmamız gereken şeyler yapmıyoruz. Mesela bir edebiyat dersi için oturup bir kompozisyon yazmıyoruz. Ya da felsefe dersine oturup bir konuyu tartışmıyoruz. Her şeyi ezber yapıyoruz. Matematik dersinde her soru tipini hoca çözüyor yani o soruyu yorumlayarak yapmıyoruz bile. **(Pınar)**

Bir araştırmasında Gormley (2019) de öğretmenlerin, gözetleyici ve normalleştirici söylemler dolayısıyla eğitim sisteminin neoliberal öznelliklerin inşası önünde bir engel olduğuna yönelik düşünceler taşıdıkları bulgusunu elde etmiştir. Bruin ve Harris (2017) ise Avustralya eğitim sistemindeki kimi unsurların öğrenci yaratıcılığını engellediği bulgusunu elde etmiş ve bu durumda yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği niteliklerle donanmış insanın yetiştirilemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların bir kısmı da okulda edinmiş oldukları bilgi ve deneyimin, pratik bir karşılığının olmamasından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Onlara göre eğitim öğretim hayatında edindikleri bilgi ve birikim, pratik karşılığı olmadığı için yararsız bilgilerdir. Örneğin Hayati (AL10), öğrenilen bilgilerin pratikte uygulamasını yapabilecekleri bir eğitim sisteminin gerekli olduğuna yönelik bir düşünce ileri sürmüştür. Hayati'nin bu görüşleri, aşağıdaki ifadelerinde görülmektedir:

Bence eğitim para kazanmak için değil de verim almak için yapılmalı. Mesela şimdi bizim bu okuldaki öğrencilerin bazılarına deseler ki sizin şu an amacınız dört sene boyunca amacınız şu telefonu yapmak olsaydı şahsen ben kendi adıma söyleyeyim bu telefonu en iyi bir şekilde yapmak için elimden geleni yapardım. Mesela atıyorum kimyada öğrendiğim şeyleri bu telefonun işlemcisine dökerdim. Ben kimyada tepkimeleri ezberlemek yerine onları daha iyi öğrenirdim. Bu işlemciyi daha iyi yapabilmek için daha iyi öğrenmiş olurum. Mesela şimdi bu telefonun içindeki yazılımları bir sözelci arkadaş gelirdi ve toplumdaki insanların nelere ihtiyacı olduğunu ezberlemek yerine deneyimleyerek daha iyi öğrenirdi. Kağıtlara bakmazlardı. Sınav için değil yaşam için öğrenmek daha iyi olurdu okulun girişinde de yazıyor.

İrem (TL10UL) ise “Aslında şu anda yeterli bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Sadece dersler konusunda eğitim veriliyor. Daha çok hayata dair bir şeyler verilebilse bence daha iyi olur.” ifadelerini kullanarak pratik bilginin eksikliğinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Gençay (AL11TM) ve Civan (TL12UL) ise bu konuda aşağıdaki ifadelere başvurmuşur:

Üniversite daha çok insanların hedeflerine yönelik çalışmalarda bulunuyor. Örneğin hukuk isteyen birisine hukuk konusunda araştırmalar yapılıyor. Fakat lisede bu çok yüzeysel kalıyor. Yani açık konuşmam gerekirse sözel isteyen bir insan eşit ağırlıkta kalıyor ve eşit ağırlık derslerini okuyor. Mesleği konusunda uzmanlaşacağı şekilde dersler görmüyor, tamamen mesleğinden bağımsız dersler görüyor ve bu, insanın zamanını çalıyor. Lisenin gereksiz dersler ile insanları üniversiteye hazırlamak ve yormak dışında meslek hayatına ve ileride geleceğe dönük şekilde pek faydası olduğunu düşünmüyorum. Öğrencinin ilerideki hayatına yarar sağlayamayacak şeylerin öğrencinin dört senesini sekiz senesini çalmaması gerektiğini düşünüyorum ben. Bu kadar fazla öğrenciyi de bu şekilde heba ettiğimizi düşünüyorum. Yani geleceğe odaklı bir eğitim düşünüyorsak eğer insanları geleceğe odaklı şekilde eğitmemiz gerekiyor. Yani verilen eğitimlerin yalnızca yüzeysel kalıp o insanın geleceğinde o insanın iş hayatında ona katkı sağlamadığı sürece pek bir önemi olduğunu düşünmüyorum. Açık konuşmak gerekirse milli eğitimin sistemini ben tamamen vergi israfı olarak görüyorum. Gereksiz bir şey. Temel eğitim lisede olmamalı diye düşünüyorum. Temel eğitim ilkokulda olmalı. Ortaokul lise ve üniversite insanı geleceğe hazırlamalı. Yani yapılan şeyler insanı geleceğine odaklı olmalı. Öğrenci istemediği bir dersi görmemeli. Bir örnek vereyim. Diyelim ki avukat olmak istiyoruz. Hukuk

Fakültesinde bize teorik eğitim veriyorlar. Bunu pratiğe dökerek uygulamaya dökerek yapılan eğitim benim için en yararlı olanıdır. Mümkün olan her şeyi uygulamaya dökmeye çalışıyorum. Mesela okulumuz içerisinde bir organizasyon düzenleniyor. Tamamen pratik işte öğrenciler bazı ülkelerin diplomatları rolüne girip belli yerlerde münazara tarzında bir tartışma ortamı yaratıyorlar. Benim geleceğime dönük bir şey. Bu tür bir şey benim ilgimi çekiyor. Pratikte de öğrencilere bu tür şeyleri yaptırıp onlara hem bilgi birikimi katıyoruz hem de özgüvenlerini sağlıyoruz. **(Gençay)**

Burada herhangi bir genel kültür öğretilmiyor bize. Benim cahillikten anlayışım insanların genel kültürü olmayışdır. Sonuçta bilmemek ayıp değil öğrenmemek ayıp. Gidip de dışarıda başkasından da öğrenebilirsin. İlla okula gelmene gerek yok. Ama burada bize herhangi bir kültür katmıyorlar herhangi bir değer katmıyorlar benim demek istediğim o. Yani nasıl desem burada bize sadece iki artı ikiyi, beş çarpı on beşi falan öğretiyorlar. Bize dışarıda çıkıp iş hayatına nasıl atılacağımızı öğretmiyorlar. İnsanlara karşı nasıl davranacağımızı öğretmiyorlar. Yani benim demek istediğim bunların bana hiçbir katkısı olmuyor. Ben burada öğrenmek istediğim hiçbir şeyi öğrenmiyorum. Geldiğim gibi gidiyorum. Geldiğim gibi gidiyorum derken ben o boşlukları dışarıda geliştirdim o ayrı konu ama okulda hiçbir gelişme olmadı. **(Civan)**

Semih de okulda edindiği bilgi birikiminin, hedeflediği meslek ile ilgisi olmamasını eleştirmiştir. Semih, ilgi duyduğu alanlarda pratik olarak kendisine fayda sağlayabilecek bir bilgi birikimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamak üzere aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Ben Türkiye’de eğitim sisteminin pek de iyi olduğunu düşünmüyorum. Şimdi başka ülkelere falan bakınca onlarınki daha mantıklı ve çekici geliyor. Mesela şimdiden burada bir sürü bilgi görüyoruz bir sürü ders görüyoruz ama bu aslında iyi bir şey. Ama benim için mesela daha çok ileride ilgileneceğim meslek için o dersleri görmek benim için daha ilgi çekici olur. Mesela Kanada’da falan daha liseden itibaren ortaokul ve liseden itibaren ileride göreceğin meslek için kendi ders seçimlerini yapabiliyorsun.

Benzer bir düşünceyi Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni Nevzat da dile getirmiş ve eğitim sisteminde işgücü piyasalarının ihtiyacı doğrultusunda pratik bilgiye sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak reformların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Nevzat’ın bu husustaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bu kadar ders sayısı bu kadar ders saati her şeyden azar azar vermeye çalışıyoruz ama maalesef çok dolu. Totalde çok az şey verebiliyoruz. Yani şimdi mesela ben niye matematik çözmek zorunda kaldım göreve başlamadan önce. Daha doğrusu bu anlamda niye matematik çözmek zorunda kaldım. Matematik herkese lazım ama pragmatist matematik öğretirsin. Güncel matematik öğretirsin. Hayatta işine yarayacak matematik öğretirsin. Ona bir şey demiyorum ama hani çok şey vermeye çalışıyoruz. Totalde birazcık eksik kalıyoruz. Bu yeni konuşulan

şeyler... Yani ders yükünün azaltılması, çocukların kendine daha çok zaman ayırması. Gerçekten çok yükleniyoruz yani mesela çok güzel bir düşünce. Endüstri meslek lisesinin dokuzuncu sınıfındaki bir çocukla fen lisesinin dokuzuncu sınıfındaki bir çocuk niye aynı matematik niye aynı fizik dersini görüyor? İhtiyaca yönelik. Mesela Antalya Kemer’de bir turizm okulunda niye İngilizce öğretiliyor ya da Almanca öğretiliyor? Bölge, yerel ihtiyaç... Birazcık buraya doğru da gidiyor dünya yani. Mesela orada verilmesi gereken yabancı dil Rusça. Yüzlerce otel var ve inanılmaz bir ihtiyaç var. Bahsettiğim şey tamamen bu. Artık herkes ihtiyacı kadar ve hedefine götürece kadar temel matematik, üst düzey matematik... Bu da kendi içerisinde ayrılıyor. Çocukların yükü azalıyor böylece.

Anadolu lisesinde müdür yardımcısı olan Nesim de benzer bir düşünceyi dile getirmiştir. Nesim’e göre bu çağın insanı açısından bilgiye erişimden ziyade bilgiyi işlevsel bir biçimde kullanabilmesi önemli bir sorundur ve eğitim sistemi de bu soruna cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Nesim’in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bakan çok ifade etti ama ifade etmesi bir şey ifade etmedi. Çünkü bizim maalesef öğretmen camiası aslında değişime en çok direnen camialardan bir tanesi. Aslında öyle olmaması gerekir ama dünya üzerinde yapılan bütün araştırmalarda da öyle çıkmış. Değişime en çok direnen meslek grubu öğretmenliktir. Dünyada artık iki ile ikiyi toplamanın dört olduğunu bilmek bir şey ifade etmiyor. Sen bu iki artı ikiyi niye öğreniyorsun? Nerede işine yarayacak? Nerede kullanacaksın? Aslında işine yarayan şey budur. Mesela klasik anlamda gelecekte belki şu saydığımız mesleklerin belki birçoğu olmayacak. Biz çocuğu gelecekteki duruma hazırladığımızı iddia ediyorsak o zaman eğitim sistemimizin de köklü bir değişime ihtiyacı var. Bakan çok güzel ifade ediyor aslında. Ne diyor? Bir insan okulda öğrendiğini kullanamıyorsa öğrenmiş sayılmaz. Hatta bizim aslında öğrenme boyutunu da geçmemiz lazım. Bir şey öğrenmelerine de gerek yok. Google’a gir, yaz, her şey çıkar. O bilgiyi nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını bilmesi bize bir şey ifade ediyor.

Neoliberalizmde eğitim beceri üretimine indirgendiğinden ve öğrenciler de okulu, öznelliklerinin girişimci inşasını gerçekleştirmek için bir araç olarak görmeye başladığından, öğrenme de sonuç odaklı değerlendirilen bir etkinlik haline gelmiş ve bireysel özgeçmişlerin piyasa değerini artıran bir unsura dönüşmüştür (Urciuoli, 2010). Çünkü gayri maddi ekonomideki uluslararası işgücü piyasaları, analitik ve duygulanımsal beceriler, küresel yeterlilikler ve piyasada ticareti yapılabilir bilgiye yönelik bir anlayışı gerekli kılmaktadır (Peters, 2018)

Tüketim kültürünün sahip olmayı yüceltmesi dolayısıyla bireyler için eğitim süreci, entelektüel bir deneyim olmaktan ziyade bireye sahip olabileceği bilgi ve beceriler sunan bir süreç haline gelmiş ve öğrenciler de diploma ve beceri avcılarında dönüşmüşlerdir (Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009). Süreç yerine sonuç odaklı

düzenlemeler ile şekillenen eğitim sisteminde öğrenciler okulu, kendilik girişimlerinin bir parçası olarak görmekte ve eğitimden beklentileri de bu doğrultuda şekillenmektedir (Urciuoli, 2010).

Böylece pazarlanabilir ve doğrudan bireylerin istihdam edilebilirliklerine yönelik olmayan her türlü eğitimsel deneyimi gereksiz ve zaman kaybı olarak değerlendirmenin önünde hiçbir engel kalmamaktadır. Öğrenmenin ve eğitimsel deneyimlerin daima somut bir karşılığının olmasına yönelik bu beklentiler ise öğrenmeye, bilmeye, bilginin üretimine ve neyin bilinmesi gerektiğine yönelik varsayımları da belirlerken öğretim müfredatları da giderek problem çözmeye dayalı öğretim yaklaşımını benimsemektedir. Bu bağlamda ise öğrenme bireylerin, sonsuz ihtimaller arasından ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun çözümünde kullanışlı olacak bilgilerin edinilmesi ve bu bilgilerin sorunların çözümünde kullanılabilmesi becerisi anlamına gelmekte ve eğitim de bunu sağlayabildiği ölçüde kıymetlenmektedir. Dünya, çözülecek ve üstesinden gelinecek bir problem olarak görüldüğünde ise bireyin sahip olduğu bilginin değeri, o bilgini işlevselliği ve uygulanabilirliği ölçüsünde değerlendirilmektedir (Fendler, 2008).

Katılımcıların Türkiye'deki eğitim sistemine getirmiş oldukları eleştirilerden bir diğeri ise sistemin bireyleri sahip oldukları yetenek doğrultusunda yönlendirmiyor oluşudur. Örneğin Şule (TL10AD), kişinin yeteneklerinin keşfedilmemesi durumunda kötü bir yaşam geçireceğini "Keşfedilmesi lazım. Asıl onun neye yatkın olduğu... Belki bir deha vardır ve kimse onu keşfetmediği için çok kötü bir şekilde yaşayıp ölmüştür." ifadeleri ile vurgulamıştır. Selim (AL12MF) ise yeteneğinin olmadığı ve ilgisini çekmeyen konuların kendisine vakit kaybettirdiğini belirtmek için aşağıdaki ifadelere başvurmuştur:

Mesela kişinin yeteneklerine göre ilerlemiyor. Bize mesela her alanda bilgi vermeye çalışılıyor ama benim ilgim yok mesela. Zaman kaybı benim için gitgide soğumama sebep oluyor. Mesela benim ilgi alanıma göre bir ilerleyiş olsa daha faydalı olabilir. Mesela tarihmiş dinmiş bunlar pek ilgimi çeken şeyler değil. Benim şahsen ilgimi çekenler var. Matematik fizik mesela. Sadece ikisi. Biyoloji kimya hiç ilgimi çekmiyor. Bence bunların çoğu öğrenci için üniversite sınavına girdikten sonra unutulmuş bilgiler. Benim için zaman kaybı.

Civan da (TL12UL) bireylerin yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda bir eğitim görmeleri gerektiğini savunmakla birlikte mevcut eğitim sistemini, buna izin vermemekle eleştirmiştir. Civan'ın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Yani insanlar kendilerinin yetenekli oldukları alanda eğitilmiyor. Mesela arkadaş Kayserili. Bu arkadaşın pazarlaması çok iyidir. Bir türlü pazarlamaya giremiyor. Ben otomotiv sektörü ile çok alakalıyım ama kimse elimden tutmuyor. Bu eğitimler bize verilmediği sürece aldığımız gördüğümüz dersler bizim için verimli olmuyor. Temelden değişmesi gerekiyor eğitim sisteminin. En baştan yapılması gerekiyor. Klasik bir örnek ama sonuçta balığa ağaca tırmanmayı öğretemezsin. Çok klasik bir örnek ama en iyi anlatan cümle de bu. Sonuçta bu arkadaş dediğim gibi Kayserili inşaat firmasında çalışıyor. Bu arkadaş pazarlamadan başka bir şey yapamaz. Onu ben de yapabilirim biraz ama otomotiv sektöründe iyiyim ama kimse elimden tutmuyor, kimse yardım etmiyor. İlgilenmek istesem sanayici mi olacaksın başımıza diyorlar. Yani böyle bir bakış açısı olan insanlardan nasıl bir şey öğrenebilirim?

Can (TL10UL) ise her bireyin yetenekli olduğu alanda rekabet etmesi gerektiğini ifade etmiş ve düşüncelerine eğitim sisteminin de bu farklılıkları tespit edip yönlendirme yapması gerektiğini eklemiştir. Can'ın bu görüşleri aşağıdaki ifadelerinde görülebilmektedir:

Almanya'daydı veya başka bir ülkeydi hatırlamıyorum. Çocukların yönelimine göre eğitimler veriliyor. Çocukların eğilimlerine göre eğitim verildiği için o alanda rekabet ediyoruz. Benim herhangi bir dersim iyi olmayabilir. Mesela görsel dersi, lise bire kadar görsel dersi var. Lise bire kadar ben görselde kötü olabilirim. Ama bunun için yetenekli insanlar var. Yetenekliler o alanda devam etmesi gerekir. Herkesin kendi alanında devam etmesi bence daha iyi olur. Herkesin yetenekli olduğu alanda rekabet etmesi gerekir.

Son olarak Şule de (TL10AD) eğitim sisteminin bireyleri sahip oldukları yeteneklere göre yönlendirmediğini dile getirmiş ve bu düşüncesini vurgulamak için aşağıdaki ifadelerle başvurmuştur:

Aslında eğitim sistemimiz yanlış diyorlar. Ne çok yanlış diyebiliriz ne de çok doğru diyebiliriz. Çünkü kişinin hangi konuya yatkın olduğuna dayalı bir eğitim sistemimiz yok. Mesela sayısal dersler görüyoruz, ama sayısalcıdır, kimyada mesela deney yapması lazımdır. Deney yapmalıdır ama bu açıdan kendisini geliştiremeyip sözele de yönelebilir.

Özetlemek gerekirse katılımcılar, 'kendilik kaygısı ve kendilik pratikleri' temasında vurguladıkları kendini tanıma ihtiyacını eğitim sisteminin gerektiği gibi karşılayamadığı düşüncesini taşımaktadırlar. Katılımcıların eğitim sisteminden beklentilerinin, sahip oldukları ilgi, yetenek ve potansiyellerinin beşerî sermayelerinin piyasa değerini artıracak bir biçimde geliştirmesi olduğu görülmektedir. Katılımcılara

göre eğitim sistemi, bireylerin beşerî sermayelerini yönlendirecek ve bu sermayeye rekabetçiliklerini artıracak biçimde katma değer katacak mekanizmalardan yoksundur.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

Neoliberal Öznelliğin Varoluş Koşullarına İlişkin Sonuçlar

Güvencesizlik

Neoliberalizmin karakteristik özelliklerini betimleyen iki temel unsurdan biri güvencesizliktir. Güvencesizlik, neoliberal öznenin mümkün olabilmesi için yapılan kurumsal ve toplumsal müdahalelerin de temelini oluşturmakta ve girişim kültürünün en küçük toplumsal ilişkilere dahi yerleşebilmesini sağlamaktadır. Bu araştırma katılımcılarının da söz konusu güvencesizliği deneyimledikleri görülmüştür. Gelişen teknoloji dolayısıyla oluşan işsizliğin ve yükseköğrenim almış olmasına rağmen iş bulamamış gençlerin varlığı, katılımcılar tarafından güvencesizliğin somutlaştığı olgular olarak değerlendirilmiştir.

Öte yandan katılımcıların güvencesizlik ile baş edebilmek için çeşitli stratejiler benimsedikleri görülmekle birlikte bu stratejiler bireysel düzeyde alınacak önlemlerden oluşan stratejilerdir. Bir başka deyişle neoliberal toplumun güvencesizliği disipline edici bir araç olarak kullanması dolayısıyla katılımcılar da davranış, tutum ve düşüncelerini bu doğrultuda uyumlaştırma çabası içine girmişler ve böylece güvencesizlikten kaçınabileceklerini düşünmüşlerdir.

Sistemsal sorunlar ile mücadele etmek için biyografik çözümler benimseyen katılımcılar, güvencesizlik tuzağına düşmemek için eğitim yolu ile beşerî sermaye yatırımları yapmanın etkili bir strateji olduğunu düşünmektedirler. Bu noktada öne çıkan noktalardan biri ise özellikle kamuda istihdam şansı yüksek olan ve görece istihdam güvencesi olan mesleklere yönelmek olmuştur. Özellikle Anadolu Lisesi katılımcılarının tıp alanında bir yükseköğrenim görmeye yönelik gözlemlenen yoğun talebi, bu alandaki mesleklerin daha güvenceli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kamu personeli

olarak çalışıyor olabilmek ise özellikle meslek lisesi katılımcılarının güvencesizliğe karşı benimsedikleri bir strateji olmuştur.

Güvencesizlik koşullarına karşı katılımcıların benimseme eğiliminde oldukları bir diğer yaklaşımın ise kendi yaşamları ile ilgili çeşitli alternatifler oluşturmak olduğu görülmüştür. Katılımcılar, gerek sahip oldukları becerileri farklılaştırarak, gerekse gelecekte karşılarına çıkabilecek farklı durumlara karşı atabilecekleri adımları planlayarak çeşitli alternatiflere sahip olmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların, farklı alternatifler sayesinde karşılaşılabilecekleri riskleri ihtimaller arasında bölüştürerek rasyonel bir davranış sergileme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Katılımcıların güvencesizlik ile baş edebilmek için önemli buldukları bir diğer unsurun ise önlerine çıkan fırsatları değerlendirebilmek olduğu görülmüş ve fırsatçı bir tutumun, katılımcıların toplumsal ilişkilerini dahi belirlediği görülmektedir. Bireyin karşısına çıkabilecek sonsuz sayıdaki fırsattan faydalanabilmek, aynı zamanda girişimci bir birey olabilmenin de bir koşulu olarak değerlendirilmiştir. Girişimci bireylerin fırsatları kollayarak doğru zamanda doğru adımı atabilen bireyler oldukları ve bu sayede de güvencesizlikten kaynaklanan risklerden kaçınabilecekleri düşüncesinin katılımcılarda hakim olduğu görülmüştür.

Rekabet

Güvencesizliğin yanı sıra neoliberalizmin bir diğer karakteristik özelliği ise rekabettir. Rekabet normuna tabi tutulmuş bir toplumsal yaşamı varsayan neoliberal düşünce uyarınca araştırma katılımcılarının da rekabeti deneyimledikleri görülmektedir. Bütün toplumsal ilişkilerin, bir rekabet ilişkisi biçiminde kurulması gerektiğini öngören neoliberal yönetimsellik dolayısıyla katılımcılar, rekabet unsurunun toplumsal yaşantının bütününe etki ettiğini ve bütün ilişkilene biçimlerini belirlediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre rekabet, yaşamlarının her anında ve her bağlamda mevcut olan doğal bir unsur olmakla birlikte sosyal ilişkilerini etkilediği kadar aile ilişkilerini dahi etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla katılımcılar, toplumsal yaşantının bütününe etki eden rekabet normuna uyum sağlayarak rekabetten kopmamanın, bireyin kendisiyle bile sürekli bir rekabet içerisinde olmasının ve her daim bir başarı arayışı içerisinde bulunmanın önemli olduğu düşüncesini taşımaktadırlar. Katılımcıların ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler ve bu okullara devam eden öğrenciler olması

dolayısıyla, rekabet unsurunu bir norm haline getiren en büyük etmenin de standart sınavlar olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle standart sınavların, genç yaştaki bireylerin rekabet normunu içselleştirebilmelerini sağlayan önemli bir iktidar teknolojisi işlevi gördüğünü savunmak mümkündür. Katılımcılar, eğitim sistemi içerisindeki rekabetin kendilerini iş yaşamındaki rekabete de hazırladığını düşünmektedirler. Bundan dolayı rekabet, toplumsal yaşantının olmazsa olmaz bir unsuru olarak değerlendirilmiştir.

Neoliberal rekabet söyleminin, katılımcıların düşüncelerini de şekillendirdiği görülmüştür. Bu söylem ile paralel bir şekilde katılımcılar, rekabetin niteliği artırıcı bir unsur olduğunu savunmuşlardır. Rekabet, üretilen mal ve sunulan hizmetlerde niteliği artırdığına yönelik düşüncelerin hakim olduğu görülmekle birlikte bireylerin sahip oldukları beşerî sermayeler arasındaki niteliksel farkları açıklamak için de başvurulan bir unsur olmuştur. Katılımcılar, rekabetin bireyleri daha fazla beşerî sermaye yatırımı yapmaya iterek kendilerini daha başarılı kıldığını düşünmektedirler. Dolayısıyla rekabet, katılımcılar tarafından kendilerini güdüleyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, içerisinde buldukları toplumsal bağlamlarda, çevresindeki diğer bireylerin elde ettikleri başarının, onların önüne geçebilmek için kendilerini de güdülediğini belirtmişlerdir.

Özellikle Anadolu lisesindeki öğrenciler arasındaki ilişkilerin en büyük belirleyeni olan rekabet, mutlaka olması gereken kaçınılmaz bir unsur olarak değerlendirilirken rekabet düzeyinin çok fazla yüksek olduğu durumlar ise eleştirilmiştir. Üniversite sınavına girecekleri tarih yaklaştıkça öğrenciler arasındaki ilişkilerin giderek rekabet ekseninde şekillendiği ve sınıf arkadaşlarını dahi birer rakip olarak gören öğrencilerin, dahil oldukları rekabet dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerinde de kopuşlar yaşanmaktadır. Dolayısıyla rekabetin, öğrencilerin bireyci ve rasyonel tutumlar benimsemesini sağlayan önemli bir araç işlevi gördüğü ifade edilebilir.

Rekabetin neden olduğu bir diğer olumsuz durum ise öğrencilerin yaşadıkları gerginlik ve endişedir. Öğrenciler, yoğun rekabet dolayısıyla büyük bir stres yaşamakta ve bu da kimi durumlarda kendisini fiziksel rahatsızlıklar olarak açığa vurmaktadır. Yaşadıkları stres dolayısıyla çeşitli hastalıklar geçirdiğini ifade eden öğrenciler olduğu gibi öğretmenler de stres dolayısıyla sağlık sorunları yaşayan öğrencilere yönelik gözlemlerini dile getirmişlerdir.

Bireylerin hem toplumsal hem de bireysel anlamda çeşitli olumsuzluklar yaşamamasına sebep olsa da rekabet, ortadan kaldırılmaktan ziyade düzenlenmesi gereken bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle rekabetin olmadığı toplumsal bir

yaşam düşünmeyen katılımcılar, rekabetten kaynaklanan olumsuzluklar için rekabetin düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu noktada öne çıkan vurgu ise rekabetin daha adil şartlarda yapılması gerektiği yönünde olmuştur. Farklı özelliklere sahip bireylerin aynı şartlar altında rekabete girmek zorunda olması, katılımcıların eleştirdiği noktalardan biri olmuştur. Bu noktada katılımcılar, benzer bireylerin kendi aralarında rekabet etmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Öte yandan adil rekabet olmadığı yönündeki eleştirilerden bir kısmı da meslek lisesine devam eden öğrencilerden gelmiştir. Bu öğrenciler, akademik liselerde okuyan akranları ile giriştikleri rekabetin adil olmadığını savunmuşlardır. Her iki ortaöğretim türünün programları arasındaki farklılıktan dolayı öğrenciler, adil koşullarda rekabet etmediklerini vurgulamışlardır.

Kendilik Kaygısı ve Kendilik Pratiklerine İlişkin Sonuçlar

Referanslar

Bu araştırmada katılımcıların, mevcut iktidar ilişkileri içerisinde kendi öznelliklerini inşa ederken çeşitli kendilik pratiklerini benimsedikleri görülmüştür. Bu kendilik pratikleri öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri meslekler ile arzuladıkları toplumsal statü etrafında şekillenmektedir. Dolayısıyla sahip olmak istedikleri meslek ve buna bağlı olarak şekillenecek olan toplumsal statü, öğrencilerin öznellikleri açısından oldukça belirleyicidir.

Kendilik girişimleri ile ilgili kararları alırken katılımcılar, kendilerine rehberlik edecek çeşitli referanslara değinmişlerdir. Bu referansların sağladığı rehberlik sayesinde kendileri ile ilgili kararları almakta ve öznelliklerini bu referanslara göre şekillendirmektedirler. Bu referanslardan ilki, kişinin sevdiği işi yapıyor olmasıdır. Bu çalışmada katılımcıların, yaptıkları işten elde edecekleri hazzı en önemli unsur olarak ele aldıkları görülmektedir. Sevdiğin işi yap ve hayallerinin peşinden koş gibi söylemler, öğrencilerin öznelliklerini neoliberal yönetimselliğe bağlayan söylemsel araçlar olarak işlev görmektedir. Böylece öğrenciler yaşamlarını, iş ile özdeşleştirmekte ve davranış, tutum ve düşüncelerini de buna uyumlaştırmaktadırlar. Katılımcılar, sevdikleri işi yaparak daha mutlu olacaklarını ifade etmişler ve sevdikleri işi yapabiliyor olmanın, kendileri açısından işin sağladığı ekonomik gelirden daha önemli olduğunu da vurgulamışlardır. Bir diğer deyişle bireyin yaptığı işi seviyor olması, işin bir haz unsuru

olarak ele alınmasını sağladığından bireyi çalıştırmak ve neoliberal yönetimselliğe boyun eğdirmek için dışsal ve zora dayalı yöntemlerden daha da etkili olmaktadır.

Sevdikleri işi yapabilme ihtimali, katılımcıların neoliberal yönetimselliğe aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlarken kimi ünlü ve başarılı olarak tanımladıkları şahsiyetler de birer rol model olarak öğrencilere, ideal bir öznenin nasıl olması gerektiği ile ilgili referans sağlamaktadır. Bu şahsiyetler özellikle uluslararası düzeyde ün yapmış bilişim alanındaki girişimcilerdir. Facebook, Instagram, Google, Microsoft ve Apple gibi firmaların kurucuları, öğrencilerin başarılı olarak değerlendirdikleri ideal özneler olmuştur. Öğrenciler, bu şahsiyetlerin girişimlerini yoktan var etmeleri, azimli ve vazgeçmeyen insanlar olmaları ve yaratıcı bir şekilde düşünülmeveni düşünmeleri dolayısıyla başarılı olarak değerlendirmişlerdir.

Meslek lisesi öğrencileri de benzer düşüncelere sahip olmakla birlikte onların kendilerine referans aldıkları şahsiyetlerde kimi farklılıklar söz konusudur. Meslek lisesinde, okuldaki meslek alanları ile ilgili firmalardan çeşitli yöneticilerin konferanslar verdiği etkinlikler düzenlendiği gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin tanışma fırsatı buldukları yöneticilerin de kendileri için bir rol model teşkil ettiği görülmektedir. Dahası, okula konuşmacı olarak gelen iş insanlarının da bir meslek lisesi mezunu olduğu durumlar öğrenciler üzerinde daha da etkili olmakta ve öğrencileri başarı, hırs ve çalışkanlık gibi değerler etrafında güdülemektedir.

Varoluş Etiği

Kendilik kaygısı, bireyin çevresi ile kurduğu ilişki kadar kendisiyle kurduğu ilişkiyi de kapsamaktadır. Bu noktada bireyin varoluş biçimi, kendisiyle kurduğu ahlaki bir ilişki olarak belirir ve ideal bir özne olabilmek için bireyin belirli özellikleri taşıyan bir varoluş biçimini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların, meşru bir öznenin nasıl olması gerektiğine dair çeşitli görüş ve varsayımları olduğu görülmüştür.

Bu görüşlerden ilki ise çalışkanlıktır. Katılımcılar, zamanlarını verimli bir şekilde kullanmanın ve boş zamanlarını dahi beşerî sermaye yatırımları ile geçirmenin önemli bir erdem olduğunu düşünmektedirler. Neoliberal özne ve zaman kavrayışına uygun olarak katılımcılar, aktif oldukları verimli zaman diliminin mümkün olduğunca artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü aylaklık ve boşa zaman harcama, en az beşerî

sermaye kadar önemli olan bir başka sermayenin de boşa harcanması anlamına geldiğinden ideal bir öznenin kaçınması gereken bir şey olarak değerlendirilmiştir.

Öte yandan çalışkanlığın, bireyselleştirici bir söylem olarak belirlediği de görülmüştür. Çalışkanlıkları sayesinde öğrenciler, önlerine çıkacak bütün engelleri aşarak başarıya ve refaha ulaşabileceklerini düşünmektedirler. Bu noktada yine ün yapmış girişimcileri örnek göstererek, onların elde ettikleri başarıyı sadece çalışkan olmalarına bağlayan katılımcılar da olmuştur. Çalışkanlığın, aynı zamanda hırslı olmak ile ilişkilendirildiği de görülmüştür. Hırslı bir insan olmak, girişimci olmak için gerekli bir özellik olarak değerlendirilmiş ve hırslı insanların her zaman daha iyiyi yönelik güçlü bir arzu hissetmelerinden dolayı daha başarılı oldukları düşüncesi öne çıkmıştır.

Katılımcıların kendileriyle kurduğu ilişkinin beşerî sermaye anlayışı temelinde biçimlendiği de görülmüştür. Kendilerini bir beşerî sermaye stoku olarak gördüklerinden, sahip oldukları bu sermayeyi en yüksek faydayı sağlayacak şekilde geliştirmek ve kullanmak ahlaki bir sorumluluk olarak belirlemektedir. Dolayısıyla her şeyden önce sahip oldukları beşerî sermayenin niteliklerini bilmeli ve kararlarını bu bilgiden hareketle şekillendirmelidirler. Bir diğer deyişle birey, kendi öznelliğini inşa ederken ilk adımını kendisini tanıma ile atmalıdır. Öğrenciler becerilerini, kapasitelerini, yeteneklerini, zevklerini ve eğilimlerini bilmek için kendilerini tanımaya yönelik bir çaba sarf ederek hedeflerini, kendilerine dair elde ettikleri bilgiye dayandırarak belirlemenin ve bu hedeflere ulaşmak için sermayelerini akılcı bir şekilde kullanmanın kendilik girişimleri açısından önemine değinmişlerdir. Sonuç olarak kendini bilme etkinliğinin, modern neoliberal toplumda bireylerin kendilerini piyasa toplumunun normlarına uyumlaştırmak ve bu normları kendi yaşamları üzerinde hakim kılmak için uyguladıkları etkinliklere dönüştüğü görülmektedir.

Kendini bilme etkinliği, aynı zamanda biyolojik determinist söylemler vasıtasıyla kendini göstermiştir. Katılımcıların kendini bilme ile elde etmeye çalıştıkları bilgi, özellikle zeka gibi doğuştan geldiğini varsaydıkları özellikleri içermektedir. Doğuştan sahip oldukları sermayenin rasyonel bir biçimde kullanılması, katılımcılar açısından ahlaki bir yükümlülük olarak değerlendirilmiştir. Bu söylem dolayısıyla katılımcıların, zekayı verili ve genetik bir unsur olarak kabul ettikleri görülmüş ve dolayısıyla bireyler ve toplumsal kesimler arasında var olan hiyerarşi de meşrulaştırılmıştır.

Neoliberalizmin esnek ve uyarlanabilir ideal özne kavrayışına uygun olarak bu araştırmanın katılımcıları da çok yönlü bir birey olmanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, bir alanda uzmanlaşmaktansa beşerî sermayelerinin

piyasa değerini artırmak için farklı niteliklere sahip, çok yönlü bireyler olmanın kendilerine avantaj sağlayacağı düşüncesini taşımaktadırlar. Katılımcılar, edinecekleri farklı bilgi ve becerileri, belirsizlik ve güvencesizlik şartları altında kendilerine çeşitli alternatifler sağlayarak özellikle işsizlik gibi risklere karşı alınabilecek bir önlem olarak değerlendirmişlerdir.

Son olarak katılımcılar, risk alabilmenin ve özgüven sahibi olmanın da girişimci öznellikler için önemli olduğunu düşünmektedirler. Özgüven, girişimcilikle ilişkilendirilmiş ve girişimci bireylerin mutlaka özgüven ve cesaret sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bireyin hem öznelliğini pazarlayabilmesi hem de risk alıp girişimde bulunabilmesi açısından özgüven, oldukça kıymet verilerin bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre özgüven, aynı zamanda risk alabilme becerisini de beraberinde getirmektedir. Girişimci bir birey olmak için risk alabilmek, olmazsa olmaz bir beceri olarak değerlendirilmiş ve başarılı insanların da ortak özellikleri arasında ele alınmıştır.

Katılımcıların düşüncelerini özetlemek gerekirse neoliberal çağda bireyler, çalışkan olmalı ve belirledikleri hedefler doğrultusunda her türlü engeli aşmak üzere mümkün olan en üst seviyede çaba sarf etmeye hazır bulunmalıdırlar. Bu hedefleri belirlerken ise bireyin sahip olduğu beşerî sermayesini akılcı bir şekilde kullanabilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla birey, kendini bilmeli ve bu bilgiden hareketle beşerî sermayesini doğru bir şekilde yönlendirmelidir. Özellikle zeka gibi doğuştan getirdiği özellikleri keşfedebilmek için kendini bilme etkinliğinde bulunmalı ve bu türden bir sermayeyi de boşa harcamamalıdır. Son olarak birey, kararlarını verirken risk alabilmeyi göze alacak cesarete ve özgüvene sahip olmalıdır. Katılımcılar açısından gerekli özgüveni olmadığı için risk alamayan bir bireyin ne girişimci olması, ne de başarılı olması mümkün değildir.

Homo Economicus

Neoliberalizm, rasyonel seçimler yapan ve yaptığı bu seçimlerin de sorumluluğunu üstlenen bir özneliği varsayar. Bu araştırmanın katılımcılarının da yaptıkları tercihlerin yegane sorumlusunun bireyin kendisi olduğu düşüncesinde oldukları görülmüştür. İşsizlik gibi sorunların sorumluluğunu bireye yükleyen katılımcılar işsizliği, bireyin önüne çıkan iş fırsatlarını beğenmemesine ve yeteri kadar çaba harcamasına bağlamaktadırlar.

Bireyin sorumlulaştırılması, aynı zamanda disipline edici bir teknik olarak da işlev görmekte ve yapısal unsurlardan kaynaklanan sorunlardan da bireyin sorumlu tutulmasını sağlamaktadır. Bu durum, özellikle meslek lisesine devam eden öğrencilerin düşüncelerinde açıkça görülmektedir. Kimi meslek lisesi öğrencilerinin, akademik programlı bir liseye yerleşmek yerine meslek lisesine gitmek zorunda kalmış olmalarının sorumluluğunu üstlendikleri görülmüştür. Bu öğrenciler, yeteri kadar çaba harcamadıkları, doğru bir şekilde çalışmadıkları ve yanlış tercihlerde buldukları için meslek lisesine gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmiş ve bunun sorumluluğunun da kendilerinde olduğunu vurgulamışlardır.

İktisadi rasyonalite, bireyi aldığı kararlardan sorumlu tuttuğu gibi bireyin bu kararları iktisadi faydasını en fazlalaştırarak şekilde verdiğini varsayar. Bu araştırmanın katılımcılarının da yaşamları ile ilgili kararları alırken rasyonel davranarak kendilerine en fazla faydayı sağlayacak seçeneklere yönelmeleri gerektiğine ilişkin bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar, herhangi bir şekilde risk alırken bütün olasılıkları değerlendirerek kararlarını vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, yaşamları ile ilgili hemen her türlü kararı alırken, aktüeryal bir yaklaşımın benimsenerek elde edilecek faydanın söz konusu riski almaya değer görülüp görülmediğinin hesaplanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bu yaklaşım, katılımcıların eğitim yaşantılarında ve meslek tercihlerinde de kendisini göstermektedir. Özellikle üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin, bu türden bir yaklaşımı benimsedikleri ve eğitim yaşantıları ile ilgili tercihleri bu rasyonalite ile şekillendirdikleri görülmüştür. Kimi katılımcılar, kazanmak istedikleri bölüme göre yürüttükleri çalışmaları rasyonel bir biçimde yürüttüklerini ifade ederken kimileri ise özellikle üniversite tercihlerini, beşerî sermaye açısından kendilerine en fazla katkı sağlayacak biçimde gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır. Benzer bir şekilde meslek tercihlerinin de iktisadi rasyonaliteye uygun yapıldığı da görülmüştür. Katılımcılar, meslek tercihlerini ulusal ve uluslararası ekonomik değişkenleri, işgücü piyasaları, mesleklerin istihdam şartları, statüsü ve sağlayacağı geliri hesaba katarak yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise özellikle alan ve bölüm tercihleri esnasında öğrencilerin tercihlerini iktisadi rasyonalite ile yapabilmeleri için rehberlik etmektedirler. Bu rasyonalite, aynı zamanda bireyin yürütmüş olduğu kendini bilme etkinliği ile mümkün olmaktadır. Birey, kararlarını vermeden önce kendisi ile ilgili doğru ve eksiksiz bilgiye sahip olmalı ve kendisine en fazla yararı sağlayacak kararı bu bilgiden hareketle vermelidir.

Kısacası katılımcıların, iktisadi rasyonaliteyi yaşamlarının her alanında benimsedikleri görülmüştür. İşsizlik veya eğitim hayatında başarısız olmak gibi birçok olumsuzluğun sorumluluğunu üstlenen katılımcılar açısından iktisadi rasyonalitenin kendilerini neoliberal yönetimselliğe bağladığı görülmüştür. Sorumlulaştırmanın yanı sıra iktisadi rasyonalite, katılımcıların yaşamları ile ilgili aldıkları kararları da fayda-maliyet çözümlmelerine uygun bir akılsallıkla gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Meslek tercihlerinden ders çalışma stratejilerine kadar farklı alanlarda katılımcıların elde etmeyi umdukları fayda ile muhtemel riskleri ve harcamaları gereken çabayı kıyaslayarak kendilerine en çok faydayı sağlayacak biçimde karar vermeye çalıştıkları görülmüştür.

Sürekli Yatırım

Neoliberalizm, esnek ve uyarlanabilir bir özneyi varsaydığından, beşerî sermayesini sürekli güncellemek zorunda olması bu özneye yüklenmiş bir sorumluluktur. Dolayısıyla araştırma katılımcıları, farklı yöntemlerle sürekli beşerî sermaye yatırımı yapmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu yöntemlerden ilki, neoliberal çağda yükseliş gösteren kişisel gelişim söylemi olmuştur. Kimi katılımcılar için kişisel gelişime yönelik etkinliklerde bulunmak kendilerine mutluluk ve bir yaşam amacı sağlamaktadır. Öte yandan kişisel gelişimin asıl ele alındığı bağlam ise rekabet olmuştur. Yaşamının her alanında rekabet içerisinde olan katılımcılar, kişisel gelişimin bireye bu rekabette önemli bir avantaj sağlayacağını düşünmektedirler. Öte yandan katılımcıların kişisel gelişim ile ifade etmek istediklerinin, sadece planlı etkinlikler ile sınırlı kalmadığı da görülmüştür. Katılımcılar, boş vakitlerinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri dahi bir kişisel gelişim fırsatı olarak görmüşler ve bu fırsatları da değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

İşsizliğin bütün sorumluluğunu bireye yükleyen katılımcılar açısından kişisel gelişim söyleminin de kendilerini sorumlulaştıran unsurlardan biri olduğu görülmüştür. Dolayısıyla katılımcılar, kişisel gelişim etkinliklerini bireyin işsizlik ile karşı karşıya kalmamak için almaları gereken bir önlem olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılara göre lisans derecesinde bir yükseköğrenim görmüş olmak, kişisel gelişimin ilk basamağı olarak görülmekle birlikte yetersiz kalmaktadır. Birey, sürekli kişisel gelişim sağlamak adına yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde bulunmalıdır. Böylece işgücü piyasalarında kendisini, rakiplerinden farklılaştıracak biçimde istihdam edilebilir kılarak işsizlikten kaçınabilir.

Esnek ve uyarlanabilir öznellik söz konusu olduğunda öne çıkan bir diğer beceri ise öğrenmeyi öğrenme becerisi olmuştur. Bu beceri, bireyin tek başına kişisel gelişimini sağlayarak değişken durumlara uyum sağlayabilmesi için önemli olarak görülmüştür. Öğrenmeyi öğrenme becerisi sayesinde birey, yaşamının tümünü bir beşerî sermaye yatırımı etkinliğine dönüştürebilmektedir. Ne kadar fazla bilgi ve beceri elde ederse, o kadar fazla kazançlı olacağını düşünen katılımcılar, öğrenmeyi öğrenme becerisi sayesinde yaşamın her alanındaki rekabette varlık gösterebilecekleri düşüncesini taşımaktadırlar.

Araştırmada, katılımcıların kişisel gelişim etkinliklerinin yönelmesi gerektiğini düşündükleri farklı alanlar olduğu görülmüştür. Ekonomik değerın gayri maddi emek ile üretildiği neoliberal ekonomide katılımcılar, kendilerini geliştirmeleri gereken bir hususun da sosyal ve iletişimsel beceriler olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, bu becerileri girişimci bir öznellik için olmazsa olmaz bir unsur olarak değerlendirmiş ve bireyin kendi öznelliğini sunabilmesi için sosyal ve iletişimsel becerilere ihtiyacı duyduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre ne kadar yaratıcı ve iyi bir girişimde bulunursa bulunsun birey, eğer bunu pazarlayabilecek ikna yeteneğinden yoksunsa başarılı olması mümkün değildir. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu beşerî sermayesini pazarlayabilmesi açısından sosyal ve iletişimsel beceriler, araştırma katılımcıları tarafından oldukça önemli beceriler olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların beşerî sermaye yatırımlarının yönlendirilmesi gerektiğini düşündükleri bir diğer alan ise yabancı dil olmuştur. Yabancı dil, küresel ekonomide uygun bir nitelik olarak değerlendirilmiş ve bireyin mutlaka geliştirmesi gereken bir beceri olduğu vurgulanmıştır. Diğer bütün becerilerde olduğu gibi yabancı dil becerisinin de rekabet ve istihdam ile ilişkili olarak önemsendiği görülmektedir. Bir diğer deyişle yabancı dil bilmek, kültürel ve entelektüel motivasyonlardan ziyade ekonomik sebeplerden dolayı önemsenmekte ve katılımcılar, yabancı dilin kendilerine istihdam konusunda önemli bir avantaj sağlayacağını düşünmektedirler. Öte yandan yabancı dil olarak sadece İngilizce biliyor olmanın da katılımcılar tarafından yeterli bulunmadığı görülmüştür. Özellikle Çin ve Rusya gibi küresel pazarda önem arz eden ülkelerin dillerini bilmenin, sadece İngilizce bilmekten çok daha avantajlı olduğunu düşünmektedirler.

Son olarak katılımcıların, bireyin sahip olduğu tecrübenin de önemli bir beşerî sermaye unsuru olduğunu düşündükleri görülmüştür. Katılımcılar açısından bireyin tecrübe ile edindiği beşerî sermaye, eğitim yatırımları ile edindiğinden çok daha değerli

görülmüştür. Dolayısıyla tecrübeye önem atfeden katılımcılar, gelecekte daha fazla getiri sağlayacağı düşüncesiyle bireyin, doğru bir şekilde tecrübe edinmek için gerektiğinde karşılıksız çalışmayı da kabul etmesi gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar.

Bu alt temaya ilişkin sonuçları özetlemek gerekirse rekabet normuna tutulmuş bir toplumda yaşayan katılımcılar için bu rekabette kendilerine avantaj sağlayacak en büyük unsur kişisel beşerî sermayeleridir. Dolayısıyla katılımcılar, bu rekabette kendilerine avantaj sağlayabilmek için sürekli beşerî sermaye yatırımı yapma zorunluluğunu hissetmektedirler. Öznelliklerinin bitimsiz bir inşası olarak da yorumlanabilecek bu düşüncenin yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarıyla somutlaştığı görülmektedir. Bir diğer deyişle katılımcılar için yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini edinmek, sürekli beşerî sermaye yatırımı yapabilmek için gerekli olan becerilerdir. Öte yandan katılımcılar için rekabetçi piyasa koşullarında öznelliklerinin sunumlarını gerçekleştirmek, en az iyi bir öznellik inşa edebilmek kadar büyük bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla katılımcılar, gayri maddi emeğin de temellerini oluşturan sosyal ve iletişimsel becerileri, bireyin özneliğini ‘pazarlayabilmesi’ açısından önemli beceriler olarak ele almışlardır. Son olarak katılımcılar açısından kişisel beşerî sermayelerine değer katacak unsurlardan ikisinin yabancı dil becerisi ile tecrübe olduğu görülmüştür. Küresel ekonomide rekabetçi olabilmek için bir veya birkaç yabancı dil bilmeleri gerektiğini düşünen katılımcılar, mesleki tecrübe ile elde edecekleri beşerî sermayenin, en az eğitim-öğretim yolu ile elde edecekleri beşerî sermaye kadar kıymetli olduğunu düşünmektedirler.

Özgünlük

Güvencesizliğin bir norm haline geldiği neoliberal toplumda istikrarlı bir yaşamın anahtarı olan güvenceli işler kıtlaşmış ve rekabet normunun hakim olduğu bu toplumda güvenceli ve toplumsal statüsü yüksek bir işe sahip olmak önemli bir ayrıcalık haline gelmiştir. Dolayısıyla katılımcıların da meritokratik bir yaklaşım benimsedikleri ve doğru tercihler ve gerçekleştirecekleri beşerî sermaye yatırımları ile inşa ettikleri öznelliklerinin kendilerine bu ayrıcalığı sağlayabileceğini düşündükleri açıkça görülmüştür. Rekabette ise bireyin elde edeceği avantajın rakiplerine karşı sahip olduğu farklılıklarla belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, birey kendini farklılaştırması gerektiği avantaj sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, sıradan bir birey olmanın kendileri için bir dezavantaj olacağı düşüncesini taşımaktadırlar. Öte yandan katılımcılar, diğer birçok

unsurda olduğu gibi çeşitli farklılıklara sahip olmaları gerekliliğini istihdam ve işsizlik ile ilişkilendirmişlerdir. Gerek edindikleri sertifika ve diplomalar gerekse enformel olarak kazandıkları deneyim ve tecrübeler yoluyla rakiplerinden farklılaşacak biçimde inşa ettikleri öznellikleri sayesinde katılımcılar, işsizlik karşısında bağışık olacakları düşüncesini taşımaktadırlar. Çünkü katılımcılara göre işgücü piyasalarında firmalar, yaratıcı düşünebilen ve kendilerine yenilik katabilecek kişileri istihdam etme eğilimindedirler.

Bu farklılığı oluştururken de katılımcıların göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri temel sorunun “İşveren neden beni seçsin?” olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar, beşerî sermayelerini kendilerinden farklılaştıracak bir biçimde inşa etmeleri ve bu farklılığı da kendi öznelliklerini pazarlayabilmek için kullanabilmeleri gerektiği düşüncesini taşımaktadır. Katılımcılara göre birey her ne kadar yaratıcı ve farklı olursa olsun, bu farklılığını pazarlamayı da bilmezse başarılı olma şansı çok düşüktür. Dolayısıyla bu farklılığı yaratabilmek ve öznelliğini pazarlayabilmek, girişimci bireylerde bulunan bir beceri olarak değerlendirilmiştir. Bu düşüncenin hem öğretmenler tarafından, hem de okulun iş dünyası ile kurduğu ilişkiler dolayısıyla özellikle meslek lisesinde daha hakim olduğu görülmüştür. Bu okul öğrencileri, kendi alanlarında faaliyet gösteren firma ve kuruluşlarda beceri eğitimi görmekte ve bu eğitime kabul edilmek için de genellikle bir mülakata girmek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla meslek lisesi öğrencileri, Anadolu lisesi öğrencilerine kıyasla daha erken yaşlarda işgücü piyasaları ile tanışmakta ve kendi öznelliklerini pazarlamak zorunda kalmaktadırlar. Buna ek olarak meslek lisesinde çalışan öğretmenler de hem önemli firmalarda staj imkanı edinebilmeleri hem de mezuniyetten sonra söz konusu firmalarda iş bulabilmeleri için öğrencilerinin kendilerini pazarlamayı bilmeleri gerektiğini düşünmekte ve öğrencilerini de bu konuda teşvik etmektedirler.

Katılımcılara göre bireylerin kendilerini farklılaştırarak istihdam edilebilir kılan en önemli becerinin ise yaratıcılık olduğu görülmüştür. Yaratıcılığı, neoliberal söyleme uygun olarak sanat ve estetikten ziyade inovasyon bağlamında ele alan katılımcılar, mevcut şartlar altında kendini farklı kılmak isteyen birey için yaratıcılığın bir zorunluluk olduğunu vurgulamışlardır. Yaratıcılıkları sayesinde büyük başarılar elde edebileceklerini düşünen katılımcılara göre işgücü piyasaları da yaratıcı bireyleri ödüllendirmektedir. Bireyin öznelliğini pazarlayabilmesi için önemli bir beceri olarak

değerlendirilmiş olan yaratıcılık, girişimcilik açısından da önemli bir nitelik olarak ele alınmıştır.

Kısacası küresel rekabet çağında katılımcılar, sahip oldukları beşerî sermayelerini özgün kılmaları gerektiği düşüncesindedirler. Bu düşüncelerini ise katılımcıların ‘işveren neden beni işe alsın?’ sorusuna verdikleri cevap şekillendirmektedir. Dolayısıyla katılımcılar, beşerî sermayelerini, öznelliklerinin pazarlanmasına katkı sağlayacak biçimde farklılaştırma ihtiyacını hissetmektedirler. Onlar için aynı olmak, başarısızlık anlamına gelmekle birlikte girişimci bir öznellik için özgünlük olmazsa olmaz bir niteliktir. Katılımcıların kendi öznelliklerine bu farklılığı katmak için ise ihtiyaç duyduklarının yaşam boyu öğrenme etkinliği ve yaratıcılık olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle katılımcılar, yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ile özgün bir hale getirdikleri beşerî sermayelerini pazarlayabilmek için yaratıcı niteliklerini de işe koşmak zorunda olduklarını düşünmektedirler.

Eğitim ve Öznellik Temasına İlişkin Sonuçlar

Eğitimin Kendilik Girişimi Açısından İşlevleri

Araştırmada, öğrencilerin kendilik girişimleri açısından eğitimin bazı işlevleri olduğu görülmüştür. Eğitim ve özellikle de yükseköğretim, kendilik girişiminin ilk basamağı olarak değerlendirilmiştir. Her ne kadar tek başına yetersiz olacağı düşünülse de formel eğitim, bireyin yaşamı boyunca sürmesi gerektiği düşünülen beşerî sermaye yatırımlarının üzerinde yükseleceği bir temel olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle katılımcılar, sadece formel eğitimin kendilik girişimleri açısından yetersiz kalacağını düşünseler de eğitimi, olmazsa olmaz bir etkinlik olarak değerlendirmişlerdir.

Öte yandan, katılımcıların eğitime yükledikleri anlamın ise eğitimin beşerî sermayelerine ve istihdam edilebilirliklerine sağladığı katkı ile ilişkili olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrenci katılımcıların, eğitim süresince elde ettikleri deneyim, bilgi ve birikimden diplomaların piyasa değerini ve kendi öznelliklerine katacakları katma değeri önemsedikleri görülmüştür. Öğrenciler, özellikle yükseköğretim diplomasının kendilerine işsizliğe karşı bir avantaj sağlayacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla öğrenci katılımcılar için ortaöğretim, bilgi ve beceri birikimi sağlayan bir deneyimden ziyade kapıları bir sonraki basamağa geçişte aşmaları gereken bir engel anlamını taşımaktadır.

Katılımcılar için elde edecekleri diplomaların asıl işlevi, beşerî sermayelerini tescilleyerek sahip oldukları becerileri işverene karşı ispatlamaktır. Dolayısıyla katılımcılar için bir eğitim deneyimi sonucunda elde edilmiş olmasındansa diplomaların taşıdığı simgesel anlam çok daha büyük bir önem taşımaktadır. Sertifika ve diplomaların sağladığı simgesel sermaye dolayısıyla katılımcılar aynı zamanda, eğitim aracılığıyla yukarı yönlü bir toplumsal hareketlilik beklentisi taşımaktadırlar. Meritokratik beşerî sermaye söylemin uygun olarak, ne kadar fazla sertifikalandırılmış eğitim alırlarsa kazanç ve refahlarında da o oranda bir artış beklemektedirler. Bir diğer deyişle katılımcılar tarafından eğitim, ekonomik bir sermayeye tahvil edilebildiği sürece anlam kazanan bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

Eğitimin, kadın öğrenciler için ise bağımsızlık gibi bir anlam ifade ettiği görülmüştür. Bu noktada neoliberal kadın imajı olan güçlü, bağımsız, özgüven sahibi, başarılı, girişimci, çalışkan ve yaşamını kendi seçimleri uyarınca sürdürebilen bir kadın imajının kadın öğrencilerin eğitimden beklentilerinde hakim olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle kadın öğrenciler, kendileri için neoliberal ideal özne pozisyonuna ulaşabilmenin, eğitimin refah ve toplumsal statü vaadi ile yakından ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Kadın öğrenciler, eğitimde başarılı olarak elde edecekleri ayrıcalıklar sayesinde erkek egemen bir toplumda bağımsız bir yaşam sürebilmeyi ummaktadırlar.

Araştırma katılımcıları, biyopolitik iktidar ilişkileri dahilinde eğitimin oynadığı disiplinsel role dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar için eğitim, çeşitli normlara uyulmasını zorunlu tutarak kendilerini iş hayatına hazırlayan bir süreç olarak da işlev görmektedir. Okullardaki disiplin uygulamaları, öğrencilerin uymak zorunda oldukları zaman çizelgeleri, kıyafet normları veya sınavlardan alınan düşük puanlarının gördüğü cezalandırma işlevi ile iş yaşantısındaki patron-işçi arasındaki ilişki arasında bir benzerlik kuran katılımcılar, bütün bu uygulamaların bireyi disipline ederek iş yaşamına hazırladığı düşüncesini taşımaktadırlar. Katılımcılar için okul yaşantısına uyum sağlamak ve başarılı olmak, iş yaşamında da uyum ve başarıyı getirmektedir.

Öte yandan meslek lisesinde bu disiplinsel tertibatların daha etkili olduğu da anlaşılmaktadır. Öğretim programlarında bulunan mesleki dersler ve öğrencilerin işletmelerde katılmış oldukları beceri eğitimleri, öğrencilerin iş yaşamına ilişkin normları Anadolu lisesine kıyasla daha güçlü bir şekilde benimsedikleri görülmüştür. Meslek lisesindeki hem öğretmenler hem de öğrenciler okullarındaki beceri eğitimlerinin iş yaşamına yönelik disipline edici bir işlev gördüğünü ve bunu da akademik liselerdeki

akranlarına karşı işgücü piyasalarında kendilerine büyük bir avantaj sağladığı düşüncesini taşımaktadırlar.

Sonuç olarak katılımcılar için aldıkları eğitimin değeri, edindikleri diplomaların piyasa değerleri ölçülmektedir. Eğitim, katılımcılar için beşerî sermayelerine kattığı piyasa değeri açısından önem taşıırken ortaöğrenim her iki okuldaki katılımcılar için yükseköğrenime giden bir basamak işlevi görmekte ve yükseköğrenim ise yaşam boyu sürecek beşerî sermaye yatırımlarının sadece ilk basamağını oluşturmaktadır. Öte yandan katılımcılar açısından eğitimin işgücü piyasalarındaki işlevi eleme hipotezi ile uyumludur. Edindikleri diplomalar, sahip oldukları beşerî sermayenin işverene ispatını sağlamaktadır. Diplomalar ile becerilerini tescil ettiklerini düşünen katılımcılar için bu belgeler, aynı zamanda öznelliklerinin pazarlanmasında kendilerine avantaj sağlayacak unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların eğitimden beklentilerinin ekonomik fayda ve toplumsal statü olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra kadın öğrencilerin eğitimden beklentilerinin, erkek egemenliğinden bağımsızlaşma olduğu da görülmekle birlikte söylemlerine yansıyan bağımsız kadın imgesinin, neoliberal kadın imgesiyle yakınlık gösterdiği de ulaşılan sonuçlar arasında yer almıştır.

Eğitime Rağmen Kendilik Girişimi

Mesleki ve akademik liselere devam eden öğrenciler arasındaki dağılımın toplumsal işbölümü uyarınca sınıfsal ve etnik köken ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Biyopolitik iktidar açısından ise bu dağılım, iktidarın yaşatma veya ölüme terk etme işlevinin bir tezahürü olarak görülebilir. Biyopolitik iktidar, sınıfsal ve etnik bir dağılımın yanı sıra ideal özne niteliklerine uymayan bireyler arasında da bir ayrıma gitmektedir. Neyin yaşatılıp, neyin toplumsal olarak ölüme terk etmek anlamına gelen ikincil veya üçüncül pozisyonlara dağıtılacağına ilişkin bir kararın sonucu olan bu dağılım bireyin, neoliberal öznelğin temelinde yer alan piyasa rasyonalitesini ne kadar benimseyebildiği ile yakından ilişkilidir. Mesleki ve akademik ortaöğretim arasındaki bu farklılık da özellikle meslek lisesi öğrencileri ve öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır.

Meslek lisesinde çalışan öğretmenler, kendi okullarına devam eden öğrencilerin girişimcilik özelliklere sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Kendi öğrencilerini özellikle fen ve Anadolu liseleri ile karşılaştıran öğretmenler öğrencilerinin, yirmi birinci yüzyıl becerilerinde de vurgulanan girişimcilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerden yoksun olduklarını düşünmektedirler. Meslek lisesi

öğretmenlerine göre bunun en önemli sebebi de öğrencilerinin rekabete girişmeme, bir diğer deyişle rekabet normunu içselleştirmemesidir. Meslek lisesi öğrencileri, rekabet normuna uyum sağlayamadıkları için akademik liselerdeki akranları ile aralarında bir hiyerarşi oluşmaktadır. Kısacası biyopolitik iktidar ilişkileri açısından ele alındığında eğitim sisteminin sınıfa ve etnik kökene dayalı olarak gerçekleştirdiği dağılım, aynı zamanda öğrencilerin rekabet normunu ne düzeyde benimsedikleriyle de ilişkili bir hale gelmiştir.

Anadolu lisesinden katılım sağlayan öğretmenler de kendi öğrencilerinin, daha iyi rekabet edebildikleri için başarılı olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre Anadolu lisesindeki öğrenciler, eğitim alanındaki rekabette bir başarı düzeyini yakalayabildikleri için bu okula kayıt hakkı kazanmışlardır. Ayrıca okul içerisindeki hakim söylemin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık üzerinde temellenmesinin de öğrencileri rekabet etmeye ve rekabette başarılı olmaya yönelik güdülediği de katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerinin sınavlara yönelik sürekli bir rekabet içerisinde olması, ayrıca öğrencilerin davranış ve tutumlarını da düzenleyen bir unsur olarak görülmüştür.

Meslek lisesindeki öğrenciler ise akademik liselerdeki akranları ile eşit şartlarda rekabet etmediklerini düşünmektedirler. Bu öğrenciler, rekabetin kendisinden ziyade rekabetin gerçekleştiği şartları eleştirmişlerdir. Her iki lisedeki öğrenciler de eğitim vasıtasıyla çeşitli toplumsal ve ekonomik ayrıcalıklar elde etmeyi amaçladıklarından meslek lisesi öğrencileri, okullarındaki mesleki müfredat vasıtasıyla rekabet etme haklarının engellendiğini düşünmektedirler.

Araştırma katılımcılarının eğitim sistemi ile ilgili eleştirdikleri bir diğer husus da mevcut haliyle eğitimin, girişimci öznelliklerin imal edilmesi için uygun olmadığı yönündedir. Katılımcılar açısından okullar, her ne kadar toplumsal hareketlilik ve istihdam için önemli görülse de girişimci ruhlu bireylerin yetişmesi için uygun kurumlar değildir. Öncelikle üniversiteye hazırlanmak için gösterdikleri çaba ile bu çabanın büyük ölçüde test çözme becerilerini gerektirmesinin, girişimci bireyler olmaları önünde büyük bir engel olduğunu düşünmektedirler.

Eğitim sisteminin disiplinsel yönü katılımcılar tarafından benzer bir şekilde girişimci öznelliklerin ortaya çıkmasını engellediği düşünülerek eleştirilmiştir. Burada eğitime getirilen en temel eleştirinin, eğitimin normlaştırıcı işlevine yönelik olduğu görülmektedir. Bireyin alışlagelmişin dışında düşünmesini engelleyerek bireyi

çağdaşlarıyla türdeşleşmek zorunda bırakması dolayısıyla katılımcılar, eğitim sisteminin girişimci olabilmeleri önünde bir engel teşkil ettiği düşüncesini taşımaktadırlar.

Bunun sebebinin de rekabetin gerçekleşme biçimine bağlandığı görülmektedir. Standart sınavlar aracılığıyla rekabete etmek zorunda kalan öğrenciler, bütün enerjilerini ve vakitlerini bu sınavlara hazırlanmaya harcamaktadırlar. Başarılı olmanın, test becerilerine bağlı oluşu dolayısıyla eğitim sisteminin yaratıcılıklarını kullanmaya izin vermemesi ve kendilerini farklılaştırmalarını engellemesinin girişimci bireyler olmalarına izin vermediğini düşünmektedirler. Sürekli sınavlara hazırlanmak ve ezberlemek zorunda kalan öğrencilerin, yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini yeteri kadar geliştirmeye fırsat bulamadıkları katılımcılar tarafından vurgulanan görüşlerden bir tanesi olmuştur.

Katılımcıların bilgi ile ilişkilene biçimleri ve bilgiye yükledikleri anlamlar ile eğitim sistemi içerisinde bilginin taşıdığı anlamın birbiriyle çeliştiği de görülmüştür. Katılımcılar bilgiyi bir ekonomik bir sermaye olarak ele almakta ve bilgi ile kurdukları ilişki de mülkiyet biçiminde gerçekleşmektedir. Neoliberal akılsallık uyarınca şekillenen bu ilişkide katılımcılar, eğitim sisteminin kendilerine ekonomik fayda getirecek bilgileri sağlamadığı düşünmektedirler. Her iki okuldaki öğrencilerin de okullarda kendilerine sunulan bilginin pratik bir karşılığı olmaması dolayısıyla yararsız bilgiler olduğunu düşündükleri görülmüştür. Eğitimi sadece sertifika sağladığı için anlamlı bulan katılımcıların, ekonomik sermayeye tahvil edemeyecekleri öğrenmeleri ve bilgileri faydasız gördükleri için eğitimden beklentilerinin de öznelliklerine artı değer katacak bilgi ve beceriler olduğu görülmektedir. Kısacası katılımcılar, kendilerine işgücü piyasalarında avantaj sağlayacak ve kariyer hedefleri ile uyumlu olacak bilgi ve becerilerin çok daha önemli olduğunu düşünmektedirler.

Son olarak katılımcılar için eğitim sistemi, sahip oldukları beşerî sermayelerin yönlendirilmesinde başarısız olmaktadır. Kendilerini tanıyarak yetenek, eğilim ve kapasitelerini bilmesi ve beşerî sermaye yatırımlarını bu bilgiden hareketle gerçekleştirmeleri gerektiğini düşünen katılımcılar, eğitim sisteminin bireyleri yetenek ve kapasitelerine uygun olarak yöneltmediği düşüncesini taşımaktadırlar. Katılımcılara göre eğitim sistemi, bireylerin özellikle doğuştan sahip oldukları beşerî sermaye stokunun yönlendirilmesi ve etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayamamaktadır.

Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Uygulama Önerileri

1. Araştırma sonucunda öğrencilerin rekabet normunu içselleştirmelerini sağlayan en önemli unsurun standart sınavlar olduğu görülmüştür. Standart sınavların eğitim sistemi içerisindeki belirleyici rolü azaltılmalıdır.
2. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre içinde buldukları rekabet, öğrencilerin toplumsal ilişkilerini de rekabet ekseninde kurmalarına yol açmaktadır. Öğretim programları ve program dışı etkinlikler, öğrencilerin dayanışma ve birlikte yaşama pratiklerini geliştirecek şekilde gözden geçirilmelidir.
3. Öğrenciler için eğitim anlam ve değerini belirleye söylemin, beşerî sermaye anlayışı vasıtasıyla iktisadi rasyonaliteye uygun olarak şekillendiği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin eğitimi toplumsal ve entelektüel anlamda kıymetli görmelerini sağlayacak politikalar geliştirilmelidir.

Araştırma Önerileri

1. Neoliberal özne inşasında katkı sağlayan sınıf içi pratikleri inceleyen etnografik çalışmalar tasarlanmalıdır.
2. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerini, neoliberal özne inşası perspektifinden çözümleyen araştırmalar yürütülmelidir.
3. Neoliberal özneye ilişkin söylemlerin, farklı okul tür ve düzeylerinde nasıl şekillendiğini çözümlenmeye yönelik araştırmalar yürütülmelidir.
4. Farklı okul tür ve düzeylerindeki açık ve örtük program öğelerinin neoliberal özne inşası açısından ele alındığı çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
5. Öğrenciler arasındaki rekabetin, öğrencilerin sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini ele alan araştırmalar yürütülmelidir.
6. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini neoliberal yönetimsellik ve neoliberal öznelliklerin inşası açısından ele alan araştırmalar tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abelmann, N., Park, S. J., & Kim, H. (2009). College rank and neo-liberal subjectivity in South Korea: The burden of self-development. *Inter-Asia Cultural Studies*, 10(2), 229-247.
- Ağın, E. (2019). *Bir Ortaöğretim Kurumundaki Disiplin Uygulamalarının Eleştirel Bir Çözümlemesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akalın, A. (2007). Duygulanım ve Duygulanımsal Emek Üzerine Notlar. *Birikim*, 217, 114-121.
- Akar, M. Y. (2007). *Marksist ve Foucaultcu İktidar Anlayışları Üzerine Sosyolojik Bir Karşılaştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Akay, A. (2016). *Michel Foucault'da İktidar ve Direnme Odakları*. Ankara: Doğu Batı.
- Aksoy, H. H. (2013). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-73.
- Aksoy, H. H., Aras, Ö. H., Çankaya, D. ve Kayahan Karakul, A. (2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Aksoy, N., & Deniz, E. E. (2018). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108-123.
- Allen, K., & Mendick, H. (2013). Keeping it real? Social class, young people and 'authenticity' in reality TV. *Sociology*, 47(3), 460-476.
- Altinyelken, H. K., Çayır, K., & Agirdag, O. (2015). Turkey at a crossroads: critical debates and issues in education. *Comparative Education*, 51(4), 473-483.
- Anagnost, A. (2013). Introduction: Life-making in neoliberal times. In A. Anagnost, A. Arai, & H. Ren (Eds.), *Global Futures in East Asia: Youth, Nation, and the New Economy in Uncertain Times* (pp. 1-28). Stanford: Stanford University Press.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD Publishing.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

- Arpacı, M. (2011). *Biyo-iktidar ve Karnavalesk Beden: Foucault Ve Bakhtin'in Beden Kavramsallaştırmalarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arvidsson, A. (2009). The ethical economy: Towards a post-capitalist theory of value. *Capital & Class*, 33(1), 13-29.
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Atasay, E. (2014). Neoliberal schooling and subjectivity: Learning to desire lack. *Subjectivity*, 7(3), 288-307.
- Ateşoğlu, N. (2019). Michel Foucault'da İktidar ve Özgürlük Kavamlarının Orhan Tekelioğlu, Cem Deveci, ve Tina Besley'in Çalışmaları Bağlamında Değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 220-237.
- Ayers, D. F., & Carlone, D. (2007). Manifestations of neoliberal discourses within a local job-training program. *International Journal of Lifelong Education*, 26(4), 461-479.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakar. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 211-244.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and life long learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283-300.
- Barış, J. (2006). *Sinemasal Özne ve Gözetlemenin İktidarı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Barone, C., & Werfhorst, H. G. (2011). Education, cognitive skills and earnings in comparative perspective. *International Sociology*, 26(4), 483-502.
- Baştürk, E. (2012). Michel Foucault'da Liberalizm Eleştirisi: İktidar, Yönetimsellik ve Güvenlik. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 65-78.
- Baştürk, E. (2016). *Gözetimin Soykütüğü*. İstanbul: Kalkedon.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. London: Palgrave Macmillian.
- Batters, S. M. (2011). *Care of the self and the will to freedom: Michel Foucault, critique and ethics*. Kingston: Honors Program at the University of Rhode Island. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/231>
- Bauman, Z. (2003). *Yasa Koyucular ile Yorumcular*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Metis.

- Bauman, Z. (2011). *Liquid modern challenges to education: Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference*. Padova: Padova University Press.
- Bauman, Z. (2015). *Bireyselleşmiş Toplum* (3. Baskı). (Y. Alagon, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2017a). *Cemaatler*. (N. Soysal, Çev.) İstanbul: Say.
- Bauman, Z. (2017b). *Akışkan Modernite* (2. Baskı). (S. O. Çavuş, Çev.) İstanbul: Can.
- Bauman, Z. (2018). *Iskarta Hayatlar*. (O. Yener, Çev.) İstanbul: Can.
- Beck, U. (2014). *Risk toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru* (2. Baskı). (K. Doğan, & B. Doğan, Çev.) İstanbul: İthaki.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. S. (1976). *The economic approach to human behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd Edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- Berardi, F. B. (2012). *Ruh İş Başında*. (F. Genç, Çev.) İstanbul: Metis.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for social sciences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Berglund, K. (2013). Fighting against all odds: Entrepreneurship education as employability training. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 13(4), 717-735.
- Bernauer, J. (2005). *Foucault'nun Özgürlük Serüveni*. (İ. Türkmen, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bidet, J. (2016). *Foucault'yu Marx'la Okumak*. (Z. Cunillera, Çev.) İstanbul: Metis.
- Binkley, S. (2011). Psychological life as enterprise: social practice and the government of neo-liberal inferiority. *History of the Human Sciences*, 24(3), 83-102.
- Blaug, M. (1966). *Economics of education: A selected annotated bibliography*. Oxford: Pergamon.
- Blaug, M. (1972). The correlation between education and earnings: What does it signify? *Higher Education*, 1(1), 53-76.
- Blaug, M. (1992). *The Methodology of Economics*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). Introduction. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow, *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Bourassa, G. N. (2011). Rethinking curricular imagination: Curriculum and biopolitics in the age of neoliberalism. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 5-16.
- Bourdieu, P. (1998, Aralık). The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*.
- Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri*. (A. Sümer, M. Gültekin, F. Öztürk, & B. Uçar, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bowdridge, M., & Blenkinsop, S. (2011). Michel Foucault goes outside: Discipline and control in the practice of outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 149-163.
- Bowman, M. J. (1969). Economics of education. *Review of Educational Research*, 39(5), 641-670.
- Bozkurt, B. (2018). *Bilişim sektöründe emek süreçleri: İstanbul'da niteliksel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bragg, S. (2007). "Student Voice" and governmentality: The production of enterprising subject? *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 28(3), 343-358.
- Brancaleone, D., & O'Brien, S. (2011). Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 501-519.
- Breathnach, E. (2014). Neoliberal governmentality in Irish higher education: The shaping of student subjectivities. *Critical Social Thinking*, 6, 1-18.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and knowledge economy: Those that know and those that do not - The discourse of European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford: Oxford University Press.

- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7(1), 1-43.
- Brown, W. (2017). *Halkın Çözülüşü: Neoliberalizmin Sinsi Devrimi*. (B. E. Aksoy, Çev.) İstanbul: Metis.
- Bröckling, U. (2006). On creativity: A brainstorming session. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 513-521.
- Bröckling, U. (2011). Human economy, human capital: A critique of biopolitical economy. In U. Bröckling, S. Krasman, & T. Lemke, *Governmentality* (pp. 247-268). New York: Routledge.
- Bruin, L. R., & Harris, A. (2017). Fostering creative ecologies in Australian secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 23-43.
- Brunila, K. (2011). The projectisation, marketisation and therapisation of education. *European Educational Research Journal*, 10(3), 421-432.
- Brunila, K. (2012a). From risk to resilience. *Education Inquiry*, 3(3), 451-464.
- Brunila, K. (2012b). A Diminished Self: Entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal*, 11(4), 477-486.
- Brunila, K. (2013). Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54(2), 215-228.
- Brunila, K. (2014). The rise of the survival discourse in an era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1), 7-23.
- Brunila, K., & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 56-69.
- Budgeon, S. (2011). The contradictions of successful femininity: Third wave feminism, postfeminism, and “new” femininities. In R. Gill, & C. Scharff, *New femininities: Postfeminism, neoliberalism, and subjectivity* (pp. 279-292). London: Palgrave Macmillan.
- Bui, K. V. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-11.
- Bulut, E. (2014). Yaratıcı Ekonomiyi Tanımlamak: Toplumsal İşbirliğinin Tohumları veya Genel Zeka İçin Kapitalist Av. M. A. Peters, ve E. Bulut (Editörler), *Bilişsel Kapitalizm: Eğitim ve Dijital Emek* (N. Duran, ve D. Saraçoğlu, Çev.), (pp. 221-240). Ankara: Nota Bene.

- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information framework*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Caruso, L. (2016). The 'knowledge based economy' and the relationship between the economy and society in contemporary capitalism. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 409-430.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of the new entrants to the 21st century*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Cederström, C., & Fleming, P. (2012). *Dead man working*. Londra: Zero Books.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy*, 6(5), 1-40.
- Chienwattanasook, K., & Jermittiparsert, K. (2019). Impact of entrepreneur education on entrepreneurial self-employment: A study from thailand. *Polish Journal of Management Studies*, 19(1), 106-116.
- Chiswick, B. R. (2003). Jacob Mincer, experience and the distribution of earnings. *Review of Economics of the Household*, 1, 343-361.
- Chu, S. K., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. (2017). *21st century skills development through inquiry based learning*. Springer.
- Collin, R., & Apple, M. W. (2007). Schooling, literacies and biopolitics in the global age. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(4), 433-454.
- Collins, R. (2013). The end of middle-class work: No more escapes. In I. Wallerstein, R. Collins, M. Mann, G. Derlugian, & C. Calhoun, *Does Capitalism Have A Future?* (pp. 37-69). Oxford: Oxford University Press.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Coşkun, B. (2016). *Bir İktidar Modeli Olarak Neoliberal Yönetimsellik ve Neoliberal Özne* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. Ithaca: Cornell University Press.

- Çamuroğlu ığ, E., & ığ, Ü. (2013). Neoliberal Akılsallığın Bir Semptomu Olarak Kriz İletişimi ve Yönetimi. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1-2), 79-97.
- Çelebi, V. (2013). Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 512-523.
- Danzelot, J. (2008). Michel Foucault and liberal intelligence. *Economy and Society*, 37(1), 115-134.
- Dardot, P., ve Laval, C. (2012). *Dünyaynın Yeni Aklı*. (I. Ergüden, ev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dardot, P., ve Laval, C. (2016). Neoliberal Sistem ve Kapitalizm. *Felsefe Logos*, 63, 7-20.
- Davies, B., & Bansel, P. (2005). The time of their lives? Academic workers in neoliberal time(s). *Health Sociology Review*, 14(1), 47-58.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- De Peuter, G. (2011). Creative economy and labor precarity: A contested convergence. *Journal of Communication Inquiry*, 35(4), 417-425.
- Deacon, R. (2006). From confinement to attachment: Michel Foucault on the rise of the school. *The European Legacy: Toward New Paradigms*, 11(2), 121-138.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3-7.
- Deleuze, G. (2001). Denetim Toplumlari Konusunda Bir Ek. (U. Baker, ev.). *Birikim* (142-143). Retrieved from <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-142-143-subat-mart-2001/2334/denetim-toplumlari-konusunda-bir-ek/4382>
- Deleuze, G. (2013). *Foucault*. (B. Yalım, ve E. Koyuncu, ev.) İstanbul: Norgunk.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. DeMarrais, & S. D. Lapan, *Foundations for research* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demerath, P., Lynch, J., & Davidson, M. (2008). Dimensions of psychological capital in U.S. suburb and high school: Identities for neoliberal times. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 270-292.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 ed., pp. 1-32). Thousands Oaks: SAGE.
- Desjardins, J. (2018, Temmuz 02). 10 skills you'll need to survive the rise of automation. *World Economic Forum Agenda*. <https://goo.gl/bQfWvW>.

- Devine, F. (2004). *Class practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. Londra: Routledge.
- Doğan, M. (2004). *Michel Foucault'da Bilgi/İktidar İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dolgun, U. (2008). *Şeffaf Hapishane Yahut Gözetim Toplumu*. İstanbul: Ötüken.
- Dowling, E. (2007). Producing the dining experience: Measure, subjectivity and the affective worker. *Ephemera*, 7(1), 117-132.
- Down, B. (2009). Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education*, 50(1), 51-64.
- Doyle, S. (2007). Member checking with older women: A framework for negotiating meaning. *Health Care for Women International*, 8, 888-908.
- Drucker, P. (2001). *The essential Drucker*. New York: Harper Collins.
- Dutlu, D. (2018). *Biyopolitika: Foucault ve Agamben karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Edebali, N. C. (2018). Bilgi Okuryazarlığı. A. D. Öğretir-Özçelik, ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (ss. 53-70). Ankara: Pegem.
- Edwards, R. (2016). Competence-based education and the limitations of critique. *International Journal of Training Research*, 14(3), 244-255.
- Emirgil, B. F. (2010). Yeni Kapitalizmde Emeği Sorunsallaştırmak: Emeğin Maddi Olmayan Görünümleri. *Çalışma ve Toplum*, (1), 221-238.
- Ennsner-Kananen, J., Escobar, C. F., & Bigelow, M. (2017). "It's practically a must": Neoliberal reasons for foreign language learning. *International Journal of Society, Culture & Society*, 5(1), 15-28.
- Ergin, M., Rankin, B., & Gökşen, F. (2019). Education and symbolic violence in contemporary Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 128-142.
- Erol, F. Ö. (2017). *Michel Foucault'da İktidar Analitiği ve Direnme Problemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Ertürk, M. (2013). *Mekanın Diyalojisi: Kent Mekanı - Kent Öznesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Feher, M. (2009). Self appreciation; or, the aspirations of human capital. *Public Culture*, 21(1), 21-41.
- Fejes, A. (2008a). To be one's own confessor: Educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 653-664.
- Fejes, A. (2008b). European citizens under construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fendler, L. (2008). Educationalising trends in societies of control: Assessments, problem-based learning and empowerment. In P. Smeyers, & M. Depaepe, *Educational research: The educationalisation of social problems* (pp. 47-60). Dordrecht: Springer.
- Fleming, P. (2015). *The mythology of work: How capitalism persists despite itself*. Londra: Pluto Press.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Florida, R. (2012). *The rise of creative class revisited: 10th anniversary edition*. New York: Basic Books.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Ford, M. (2015). *Rise of the robots : Technology and the threat of a jobless future*. New York, NY: Basic Books.
- Fortunati, L. (2007). Immaterial labor and its machinization. *Ephemera*, 7(1), 139-157.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). Space, knowledge and power. In P. Rabinow, *The Foucault reader* (pp. 239-256). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1994). Sexuality and solitude. In P. Rabinow, *Michel Foucault: ethics, subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954–1984* (pp. 175-184). London: Penguin.
- Foucault, M. (2001a). *Kelimeler ve Şeyler* (2.Baskı). (M. A. Kılıçbay, Çev) Ankara: İmge.
- Foucault, M. (2005). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (I. Ergüden, O. Akınhay, ve F. Keskin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi* (4 Baskı). (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2011). *Büyük Kapatılma*. (I. Ergüden, ve F. Keskin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar* (4. Baskı). (I. Ergüden, ve O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2015a). *İktidarın Gözü* (4. Baskı). (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2015b). *Biyopolitikanın Doğuşu*. (A. Tayla, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2016). *Güvenlik, Toprak, Nüfus*. (F. Taylan, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2017). *Hapishanenin Doğuşu* (7. Baskı). (M. A. Kılıçbay, Çev.) Ankara: İmge.
- Foucault, M. (2018). *Toplumun Savunmak Gerekir* (8. Baskı). (Ş. Aktaş, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254-280.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat*. New York: Picador.
- Friedman, T. L. (2009, Ekim 20). The new untouchables. *The New York Times*.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. London: Continuum.
- Gaudio, J. D. (2011). Rethinking immaterial labor: communication, reality, and neo-radicalism. *Radical Philosophy Review*, 14(2), 121-138.
- Gao, S., & Park, J. S.-Y. (2015). Space and language learning under the neoliberal economy. *L2 Journal*, 7(3), 78-96.
- Gaulejac, V. d. (2013). *İşletme hastalığına tutulmuş toplum*. (Ö. Erbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Gee, J. P. (2005). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies: Lit Learning* (pp. 51-76). New York: Routledge.
- Genç, E. (2018). *Neoliberalizm, borç ve öznellik: Finansal içerilme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gershon, I. (2016). "I'm not a businessman, I'm a business, man": Typing the neoliberal self into a branded existence. *Hau: Journal of Ethnographic Teory*, 6(3), 223-246.

- Gill, R. (2014). Unspeakable inequalities: Post feminism, entrepreneurial subjectivity, and the reputation of sexism among cultural workforce. *Social Politics*, 21(4), 509-528.
- Gill, R., & Kanai, A. (2018). Managing neoliberal capitalism: Affect, subjectivity and inequality. *Journal of Communication*, 68(2), 318-326.
- Gill, R., & Orgad, S. (2015). The confidence cult(ure). *Australian Feminist Studies*, 30(86), 324-344.
- Gill, R., & Orgad, S. (2017). Confidence culture and the remaking of feminism. *New Formations*, 91, 17-34.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21-32.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Research*, 8(4), 597-607.
- Gonick, M. (2006). Between "girl power" and "reviving ophelia": Constituting neoliberal girl subject. *NWSA Journal*, 18(2), 1-23.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, *The Foucault Effect* (pp. 1-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gormley, K. (2018). Neoliberalism and the discursive construction of 'creativity'. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- Gormley, K. (2019). Disciplining creativity: tensions between discourses of 'creative environments' and discourses of surveillance/normalisation in a school institution. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13.
- Gorz, A. (2007). *İktisadi Aklın Eleştirisi* (2. Baskı). (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Gorz, A. (2011). *Maddesiz*. (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Gorz, A. (2014). *Yaşadığımız Sefalet*. (N. Tural, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton.
- Göksün, D. O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. YY. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. YY. Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 42, 107-130.

- Grant, B. (1997). Disciplining Students: The construction of student subjectivities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 101-114.
- Gray, A. (2004). *Unsocial Europe: Social protection or flexploitation*. London: Pluto.
- Gray, L. (2011). Governing identity through neoliberal education initiatives: 'Get[ting] schooled' in the marketplace. In P. E. Kovacs, *The Gates Foundation and the Future of U.S. "Public" Schools* (pp. 126-144). Newyork: Routledge.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 1-16). Dordrecht: Springer.
- Grinberg, S. M. (2015). Governmentality and pedagogical apparatus in management times. *Sisyphus Journal of Education*, 3(3), 88-109.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Gulson, K. N., & Webb, P. T. (2017). Emerging biological rationalities for policy:(Molecular) biopolitics and the new authorities in education. In S. Parker, K. N. Gulson, & T. Gale, *Policy and inequality in education* (pp. 23-39). Singapore: Springer.
- Guo, J., & Woulfin, S. (2016). Twenty-First century creativity: An investigation of how the partnership for 21st century instructional framework reflects the principles of creativity. *Roeper Review*, 38, 153-161.
- Güçüyener, M. (2011). *Panoptik Gözetimden Synoptisizme Gözetim Toplumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.
- Güler, Ö. (2016). *M. Foucault'nun Biyo-Politika Görüşününün M. Hardt ve A. Negri'nin Siyaset Felsefesine Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güllüpcinar, F. ve Gökalp, E. (2014). Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri; Yaşam Boyu Öğrenme Politikalarının Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 2, 67-92.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS Ve PIRLS) Analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Gürkan, C. (2016). Foucault'da Neoliberal Yönetimselliğin Tarihsel Boşlukları: Erken Neoklasik İktisat Ve Kamusal Seçim Teorisi. *Felsefe Logos*, 63, 87-106.

- Hacking, I. (1991). How should we Dw the history of statistics? In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller, *The Foucault Effect* (pp. 181-196). Chicago: The University of Chicago Press.
- Hakala, J. T., Uusikylä, K., & Järvinen, E.-M. (2015). Neoliberalism, curriculum development and manifestations of 'creativity'. *Improving Schools*, 18(3), 250-262.
- Hall, S., Massey, D., & Rustin, M. (2015). Preface. In S. Hall, D. Massey, & M. Rustin, *After Neoliberalism: The Kilburn Manifesto* (pp. 7-8). Londra: Lawrence and Wishart Limited.
- Hamann, T. H. (2009). Neoliberalism, governmentality and ethics. *Foucault Studies*, 6, 37-59.
- Han, B.-C. (2015). *Yorgunluk Toplumu*. (S. Yalçın, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.
- Han, B.-C. (2018a). *Şiddetin Topolojisi* (3. Baskı). (D. Zaptçioğlu, Çev.) İstanbul: Metis.
- Han, B.-C. (2018b). *Zamanın Kokusu*. (Ş. Öztürk, Çev.) İstanbul: Metis.
- Han, B.-C. (2019). *Psikopolitika*. (H. Barışcan, Çev.) İstanbul: Metis.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2017). Coping with change: International differences in the returns to skills. *Economics Letters*, 153, 15-19.
- Hardt, M. (1999). Affective labor. *Boundary 2*, 26(2), 89-100.
- Hardt, M., & Negri, A. (2011). *Çokluk*. (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Hardt, M., & Negri, A. (2011). *Ortak zenginlik*. (E. B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Hardt, M., & Negri, A. (2015). *İmparatorluk* (8. Baskı). (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Harr, M. K. (2018). *Unexplored realities: Common assumptions in foreign TEFL and the frameworks that seek to upend them* (Unpublished Master's Thesis). Graduate School of Northwest State University of Louisiana, Louisiana, USA.
- Harris, A. (2014). *The creative turn: Toward a new aesthetic imaginary*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi* (2. Baskı). (A. Oncaka, Çev.) İstanbul: Sel.

- Haverig, A. (2011). Constructing global/local subjectivities - The New Zealand OE as governance through freedom. *Mobilities*, 6(1), 103-123.
- Haverig, A., & Roberts, S. (2011). The New Zealand OE as governance through freedom: rethinking 'the apex of freedom'. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 587-603.
- Hays, P. A. (2004). Case study research. In K. DeMarrais, & S. D. Lapan, *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 217-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heath, S. (2007). Widening the gap: Pre-university gap years and the 'economy of experience'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 89-103.
- Heckman, J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2008). Earning functions and rates of return. *Journal of Human Capital*, 2(1), 1-31.
- Heidrick & Struggles. (2007). *Mapping global talent*. Chicago: Heidrick & Struggles.
- Hellner, M., & Ducène, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation state. In A. Ducène, & M. Hellner, *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York, NY: The Free Press.
- Hicks, N. L. (1995). Education and economic growth. In M. Carnoy, *International Encyclopedia of Economics of Education* (pp. 192-198). Oxford: Pergamon.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (2 ed.). Londra: University of California Press.
- Holborow, M. (2012). What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow, *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 14-32). New York: Routledge.
- Hotaman, D. (2018). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A. D. Öğretir-Özçelik, ve M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (pp. 291-320). Ankara: Pegem.
- Huws, U. (2017). *Küresel Dijital Ekonomide Emek: Sibertaryanın Oluşumu*. (C. Şenesen, Çev.) İstanbul: Yordam.
- Hülür, H. (2008). İktidar/Bilgi Sarmalı: Michel Foucault'da Disiplinsel Doğruluk ve Özne. *EKEV Akademi Dergisi*, 12(35), 149-164.

- Hülür, H. (2009). Görme ve Söylemenin Mekanı Olarak Birey ve Denetim: Michel Foucault'da Işık ve Söz Rejimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 38, 115-136.
- Iacob, S. E., & Hristache, D. A. (2017). Entrepreneurship communication and its role in business management. *Economics and Applied Informatics, "Dunarea de Jos" University of Galati, Faculty of Economics and Business Administration*, 3, 226-229.
- Illich, I. (2012). *Okulsuz Toplum*. (M. Özay, Çev.) İstanbul: Şule.
- İnsel, A. (2000). *İktisat İdeolojisinin Eleştirisi*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Isin, E. F. (2004). The neurotic citizen. *Citizenship Studies*, 8(3), 217-235.
- Işık, S. (2014). Foucault'da Kendlik Etiği ve Sanat Yapıtı Olarak Yaşam. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (17), 101-116.
- Jarett, K. (2014). The relevance of "women's work": Social reproduction and immaterial labor in digital media. *Television & New Media*, 15(1), 14-29.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Johnson, H. G. (1960). The political economy of opulence. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 26(4), 552-564.
- Jonbekova, D. (2019). The diploma disease in Central Asia: students' views about purpose of university education in Kazakhstan and Tajikistan. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Jordan, S., & Strathdee, R. (2001). The training gospel and the commodification of skill: some critical reflections on the politics of skills training in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(3), 391-406.
- Just, D. (2016). A biopolitics of immaterial labor. *Political Studies*, 64(2), 401-416.
- Kahveci, H. (2017). *Neoliberal Bireyciliğin Öğrencilere Yansıması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan.
- Kariya, T. (2010). From credential society to "learning capital" society. In H. Ishide, & D. H. Slater, *Social Class in Contemporary Japan* (pp. 87-113). New York, NY: Routledge.
- Kawashima, K. (2010). Japanese working holiday makers in Australia and their relationship to the Japanese labour market: Before and after. *Asian Studies Review*, 34(3), 267-286.

- Kehily, M. J., & Pattman, R. (2006). Middle-class struggle? Identity-work and leisure among sixth formers in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 37-52.
- Kelan, E. (2008). Gender, risk and employment insecurity: The masculine breadwinner subtext. *Human Relations*, 61(9), 1171-1202.
- Kiersey, N. J. (2009). Neoliberal political economy and the subjectivity of crisis: Why governmentality is not hollow. *Global Society*, 23(4), 363-386.
- Koffman, O., & Gill, R. (2013). "The revolution will be led by a 12-year-old girl": Girl power and global biopolitics. *Feminist Review*, 105, 83-102.
- Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M., & Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1).
- Koo, A. (2016). Expansion of vocational education in neoliberal China: Hope and despair among rural youth. *Journal of Education Policy*, 31(1), 46-59.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick, *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). London: Sage Publishing.
- Koyuncu, E. (2016). Foucault'nun Siyaset Felsefesinde Biyopolitikanın Doğuşu. O. Kartal (Editör), *Biyopolitika - Cilt 2: Foucault'dan günümüze biyopolitikanın izdüşümleri* (s. 21-60). Ankara: Nota Bene.
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Crown.
- Kupfer, A. (2010). The socio-political significance of changes to the vocational education system in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 85-97.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem Ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Langley, P. (2006). The making of investor subjects in Anglo-American pensions. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 919-934.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd Edition). London: University of California Press.

- Layton, L. (2006). Attacks on linking. The unconscious pull to dissociate individuals from their social context. In L. Layton, N. Hollander, & S. Gutwill, *Psychoanalysis, Class and Politics: Encounters in the Clinical Setting* (pp. 107-117). New York: Roudledge.
- Layton, L. (2010). Irrational exuberance: Neoliberal subjectivity and the perversion of truth. *Subjectivity*, 3(3), 303-322.
- Lazzarato, M. (1996). Immaterial labor. In P. Virno, & M. Hardt, *Radical Thought in Italy: A Potential Politics* (pp. 133-150). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action: Inequality, insecurity and the reconstitution of the social. *Theory, Culture & Society*, 26(6), 109-133.
- Lazzarato, M. (2014). *Borçlandırılmış İnsanın İmali*. (M. Erşen, Çev.) İstanbul: Açılım.
- Lazzarato, M. (2015). *Göstergeler ve Makineler*. (D. Beyaz, Çev.) İstanbul: Otonom.
- Lee, Y.-J., & Koo, H. (2006). Wild geese fathers' and a globalised family strategy for education in Korea. *International Development Planning Review*, 28, 533-553.
- Lemke, T. (2015). *Foucault, Yönetimsellik ve Devlet*. Ankara: Pharmakon.
- Lemke, T. (2016a). *Politik Aklın Eleştirisi: Foucault'nun Modern Yönetimsellik Çözümlemesi*. (Ö. Karlık, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Lemke, T. (2016b). *Biyopolitika* (3. Baskı). (U. Özmakas, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Levin, H. M. (1995). Cos-benefit analysis. In M. Carnoy, *International Encyclopedia of Economics of Education* (pp. 360-364). Oxford: Pergamon.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2005). *The new division of labor*. New York: Princeton University Press.
- Lewis, T. E. (2007). Biopolitical utopianism in educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 39(7), 683-702.
- Lewis, T. E. (2009). Discipline-sovereignty-education. In S. Binkley, & J. Capetillo-Ponce, *A Foucault for 21st century: Governmentality, biopolitics and discipline in the new millenium* (pp. 178-187). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lewontin, R. C., Rose, S. ve Kamin, L. J. (2018). *Genlerimizden İbaret Değiliz: Biyoloji İdeoloji ve İnsan Doğası*. İstanbul: Yordam.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Littler, J. (2013). Meritocracy as plutocracy: The marketising of 'equality' under neoliberalism. *New Formations* (80/81), 52-72.

- Lundvall, B., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23-42.
- Lynn, R., & Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Westport, CT: Praeger.
- Lyon, D. (1994). *The electronic eye: The rise of surveillance society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Machiavelli, N. (2008). *Hükümdar*. (N. Adabağ, Çev.) İstanbul: İş bankası.
- Marazzi, C. (2013). *Sermayenin Komünizmi*. (D. Kundakçı, Çev.) İstanbul: Otonom.
- Marazzi, C. (2014). *Sermaye ve Duygular: Çorapların Yeri*. (M. Çelik, Çev.) İstanbul: Otonom.
- Marginson, S. (1989). *Human capital theory and education policy*. Sydney: Public Sector Research Centre, The University of South Wales.
- Marshall, J. D. (1989). Foucault and education. *Australian Journal of Education*, 33(2), 99-113.
- Marvasti, A. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage.
- Maslen, J. (2019). Cracking the Code: The social mobility commission and education policy discourse. *Journal of Education Policy*, 34(5), 599-612.
- Mavelli, L. (2018). Citizenship for sale and the neoliberal political economy of belonging. *International Studies Quarterly*, 0, 1-12.
- May, T. (2012). Yeni girişimciler: Foucault ve Tüketim Toplumu. *Cogito*, 70-71, 96-105.
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737-749.
- McLeod, J. (2000). Subjectivity and schooling in a longitudinal study of secondary students. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 201-521.
- McMahon, W. W. (1995). Consumption benefits of education. In M. Carnoy, *International Encyclopedia of Economics of Education* (pp. 168-17). Oxford: Pergamon.
- McMahon, W. W. (2000). Externalities, non-market effects, and trends in returns to educational investments. In OECD European Investment Bank, *The Appraisal of Investments in Educational Facilities* (pp. 51-83). Paris: OECD.
- McMahon, W. W. (2004). The social and external benefits of education. In G. Johnes, & J. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 211-259). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- McMahon, W. W. (2018). The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? *The Quarterly Review of Economics and Finance*.
- McNay, L. (2009). Self as enterprise: Dilemmas of control and resistance in Foucault's The Birth of Biopolitics. *Theory, Culture & Society*, 26(6), 55-77.
- Means, A. (2014). Biyopolitik ekonomide bir eğitim sorunsalı olarak yaratıcılık. (E. Güzel, Çev.) M. A. Peters, & E. Bulut (Eds.), *Bilişsel Kapitalizm: Eğitim ve Dijital Emek* (pp. 291-314). İstanbul: Nota Bene.
- Méda, D. (2012). *Emek: Kaybolma Yolunda Bir Değer Mi?* (2. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Melton, J. V. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendick, H., Allen, K., & Harvey, L. (2015). 'We can get everything we want if we try hard': Young people, celebrity, hard work. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 161-178.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. New York: SAGE.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 50-79.
- Mitchell, D. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. Londra: Sage.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, 387-403.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287.
- Morini, C. (2007). The feminization of labour in cognitive capitalism. *Feminist Review* (87), 40-59.
- Murray, C. A. (2002). IQ and income inequality in a sample of sibling pairs from advantaged family backgrounds. *The American Economic Review*, 92(2), 339-343.

- Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (1987). *The rise of modern educational system: Structural change and social reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nadesan, M. (2006). The MYD panopticon: Neo-liberalism, governmentality and education. *Radical Pedagogy*, 8(1), 11.
- Naidoo, R. (2016). The competition fetish in higher education: Varieties, animators and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 1-10.
- Negri, A. (2005). Değer ve Duygulanım. *Conatus*, (4), 89-103.
- Negri, A. (2012). *Porselen Yapımı: Politikanın Yeni Bir Grameri İçin*. (E. Koytak, Çev.) İstanbul: MonoKL.
- Negri, A. (2013). *Sürgün*. (Ö. Karakaş, Çev.) İstanbul: MonoKL.
- Neilson, D. (2015). Class, precarity, and anxiety under neoliberal global: From denial to resistance. *Theory & Psychology*, 25(2), 184-201.
- Nylund, M. (2012). The relevance of class in education policy and research: The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry*, 3(4), 591-613.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788-808.
- O'Flynn, G., & Petersen, E. B. (2007). The 'good life' and the 'rich portfolio': young women, schooling and neoliberal subjectification. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 459-472.
- Ogbor, J. O. (2000). Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: Ideology-critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies*, 37(5), 605-635.
- Oh, J. (2011). High school diversification against educational equality: a critical analysis of neoliberal education reform in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 12, 381-392.
- Olmedo, A., & Wilkins, A. (2017). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 573-589.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

- Ören, E. (2015). Neoliberal Yönetimsellik, Çalışma İlişkileri ve "Girişimci" Özne. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(1), 155-169.
- Özcan, E. (2015). *Biyopolitik Üretim Kavramsallaştırmasının Otonomist Marksist Literatür İçerisindeki Konumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özgün, A. (2007). Kılıksız Emek Yağsız Sermaye: Gayrı-Maddi Emek Tartışması. *Birikim*, 217, 31-45.
- Özkurt, C. (2018). Yeni Krizler Çağı, Çalışmanın İflası Ve Prekaryalaşma. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (2), 111-122.
- Özmkas, U. (2015). İnsan Sermayesinin Kaynağı: Maddi Olmayan Emek. *Toplum ve Bilim*, 135, 8-26.
- Özmkas, U. (2018). *Biyopolitika: İktidar ve direniş*. İstanbul: İletişim.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi Politik Düşün(eme)mek Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi: 4x3'lük Zorunlu Eğitim Tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Öztabak, M., Polatoğlu, M. ve Kocaman, Y. (2018). *Girişimci Çocuk Yetiştirmek*. İstanbul: Hayat Boyu Kariyer.
- Paltrinieri, L. (2016). Niceliği Nitelemek: Ekonomi, Demografi ve Eğitim Arasında İnsan Sermayesi. *Felsefe Logos*, 63, 31-48.
- Paltrinieri, L. (2017). Managing subjectivity: Neoliberalism, human capital and empowerment. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 10, 459-471.
- Park, J. S. (2010). Naturalization of competence and the neoliberal subject: Success stories of English language learning in the Korean conservative press. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(1), 22-38.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pavlidis, P. (2012). The rise of general intellect and the meaning of education: Reflections on the contradictions of cognitive capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 37-52.
- Peck, J., & Tickell, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34, 380-404.
- Peters, M. A. (2001). Education and enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Peters, M. A. (2005). The new prudentialism in education: Actuarial rationality and the entrepreneurial self. *Educational Theory*, 22(3), 267-282.

- Peters, M. A. (2015). Postcolonial biopolitics in the empire of capital: Lines of Foucauldian inquiry in educational studies. *Educação Unisinos*, 19(1), 88-100.
- Peters, M. A. (2018). Affective capitalism, higher education and the constitution of the social body Althusser, Deleuze and Negri on Spinoza and Marxism. *Educational Philosophy and Theory*, 1-9.
- Peters, M. A., Besley, T., & Jandrić, P. (2018). Postdigital knowledge cultures and their politics. *ECNU Review of Education*, 1(2), 23-43.
- Petersen, E. B., & O'Flynn, G. (2007). Neoliberal technologies of subject formation: A case study of the Duke of Edinburgh's Award scheme. *Critical Studies in Education*, 48(2), 197-211.
- Pick, D., & Taylor, J. (2009). 'Economic rewards are the driving factor': Neo-liberalism, globalisation and work attitudes of young graduates in Australia. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 69-82.
- Pierce, C. (2013). *Education in the Age of Biocapitalism*. New York, NY: Palgrave Macmillian.
- Polanyi, K. (2016). *Büyük Dönüşüm* (13. Baskı). (A. Buğra, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Polat, S. (2013). Neo-liberal education policies in Turkey and transformation in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4).
- Polesel, J. (2012). The social composition of VET in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 53-76.
- Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: An updated international comparison. *Comperative Education*, 17(3), 321-341.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Psascharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2007). Human capital and rates of return. In G. Johnes, & J. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 1-57). Cheltenham: Edward Ekgar.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş (Nitel ve Nicel Yaklaşımlar)*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev) Ankara: Siyasal.
- Pyysiäinen, J., Halpin, D., & Guilfoyle, A. (2017). Neoliberal governance and 'responsibilization' of agents: reassessing the mechanisms of responsibility-shift in neoliberal discursive environments. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 18(2), 2015-235.

- Raab, G., Stedham, & Neuner, M. (2005). Entrepreneurial potential: An exploratory study of business students in the U.S. and German. *Journal of Business and Management, 11*(2), 71-88.
- Rasmussen, M. L., & Harwood, V. (2003). Performativity, youth and injurious speech. *Teaching Education, 14*(1), 25-36.
- Ray, D. M. (1993). Understanding the entrepreneur: Entrepreneurial attributes, experience and skills. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal, 5*(4), 345-358.
- Read, J. (2012). Homo Economicusun Bir Soykütüğü: Neoliberalizm ve Öznelliğin Üretimi. *Cogito, 70-71*, 82-95.
- Read, J. (2014). *Sermayenin Mikropolitikası: Şimdiki Zamanın Tarihöncesi ve Marx*. (A. D. Temiz, Çev.) İstanbul: Metis.
- Reich, R. (1991). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Knopf.
- Revel, J. (2006). *Michel Foucault: Güncelliğin Bir Ontolojisi*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Otonom.
- Rice, J. S. (2013). Homo economicus and consumer activist subjectivity: Anti-Capitalist activism through alternative trade. *New Political Economy, 18*(6), 845-861.
- Rich, E. (2005). Young women, feminist identities and neo-liberalism. *Women's Studies International Forum, 28*, 495-508.
- Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality, 21*, 667-706.
- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence, 36*, 127-142.
- Rindermann, H. (2012). Intellectual classes, technological progress and economic development: The rise of cognitive capitalism. *Personality and Individual Differences, 53*, 108-113.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education, 19*(4), 471-489.
- Ringrose, J., & Walkerdine, V. (2008). Regulating the abject. *Feminist Media Studies, 8*(3), 227-246.

- Robinson, W. I., & Barrera, M. (2012). Global capitalism and twenty-first century fascism: A US case study. *Race & Class*, 53(3), 4-29.
- Romito, M. (2019). Governing through guidance: An analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 773-788.
- Rose, N. (1996). Governing 'advanced' liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose, *Foucault and political reason* (pp. 37-64). Chicago: Chicago University Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999a). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999b). *Governing the soul* (2nd Edition). London: Free Association Books.
- Rossi, A. (2018). Neoliberal Ruhlar. *Cogito*(91), 121-153.
- Rutherford, A. (2018). Feminism, psychology, and the gendering of neoliberal subjectivity: From critique to disruption. *Theory & Psychology*, 28(5), 619-644.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sandoval, M. (2018). From passionate labour to compassionate work: Cultural co-ops, do what you love and social change. *European Journal of Cultural Studies*, 21(2), 113-129.
- Satzewich, V., & Wotherspoon, T. (2000). *First Nations: Race, class, and gender relations*. Regina, Sask: Canadian Plains Research Centre.
- Savul, G. (2015). Gayri Maddi Emeğin Üretkenleşmesi: "Talihsizliğin" Görünümleri. *Çalışma ve Toplum*, 44(1), 293-322.
- Saxton, J. (2000). *Investment in education: Private and public returns*. Washington, DC: Joint Economic Committee, United States Congress.
- Scharff, C. (2016). The psychic life of neoliberalism: Mapping the contours of entrepreneurial subjectivity. *Theory, Culture & Society*, 33(6), 107-122.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1975). The value of ability to deal with disequilibria. *Journal of Economic Literature*, 13(3), 287-846.

- Schultz, T. W. (1992). The economics of value of human time. In J. Letiche, *Economic Theory, Econometrics, and Mathematical Economics* (pp. 166-172). California: Academic Press.
- Schwiter, K. (2013). Neoliberal subjectivity – difference, free choice and individualised responsibility in the life plans of young adults in Switzerland. *Geographica Helvetica*, 68, 153-159.
- Sennett, R. (2012). *Karakter Aşınması*. (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Sennett, R., & Cobb, J. (2017). *Sınıfın Gizli Yaraları*. (M. K. Coşkun, Çev.) Ankara: Heretik.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Shaw, A. (2012). Family fortunes: Female students' serceptions and expectations of higher education and an examination of how they, and their parents, see the benefits of university. *Educational Studies*, 39(2), 195-207.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shin, H. (2016). Language 'skills' and the neoliberal English education industry. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 509-522.
- Siivonen, P., & Brunila, K. (2014). The making of entrepreneurial subjectivity in adult education. *Studies in Continuing Education*, 36(2), 160-172.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Simons, M. (2006). Learning as investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.
- Simpson, K. (2005). Dropping out or signing up? The professionalisation of youth travel. *Antipode*, 37(3), 447-496.
- Skeggs, B., & Wood, H. (2008). The labour of transformation and circuits of value 'around' reality television. *Continuum*, 22(4), 559-572.
- Smith, A. (2006). *Milletlerin Zenginliği*. (H. Derin, Çev.) İstanbul: İş Bankası.
- Sonbahar, B. (2019). *The neoliberal transformation of education and parenting in Turkey* (Unpublished Master's Thesis). İstanbul Bilgi University, İstanbul, Turkey.
- Soydan, T., & Abalı, H. G. (2014). Changes in the field of finance of education in Turkey within the context of neoliberal policies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(1), 361-390.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Standing, G. (2014). *Prekarya*. (E. Bulut, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Stevens, P., & Weale, M. (2004). Education and economic growth. In G. Johnes, & J. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 164-188). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Strathdee, R. (2012). The social composition of VET in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 53-76.
- Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and psychological ethics. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35(2), 103-116.
- Sung-Yul Park, J., & Lo, A. (2012). Transnational South Korea as a site for a sociolinguistics of globalization: Markets, timescales, neoliberalism. *Journal of Sociolinguistics*, 16(2), 147-164.
- Şen Çatalıkaya, N. M. (2017). *Modern Dönem Gözetim Olgusunda Sınıflandırma Pratiğinin Değerlendirilmesi ve Toplumsal Hayata Yansımaları: Eskişehir Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Tan, E. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411-445.
- Taylan, F. (2016). Çevreye Müdahale ve Neoliberalizm. *Felsefe Logos*, 63, 21-30.
- Tekelioğlu, O. (1999). Moderniteye Sıkışan Özgürlük: Foucault'nun "Kendilik Teknolojileri"ne Bir Bakış. *Doğu Batı*, 3(9), 45-56.
- Tezcek, F. Ö. (2013). Kapitalizmde Emegın Gayri-Maddi Bileşenleri: TEPAV Örneğinde Bilgi İşçilerinin Yükselişı. *Eğitim Bilim Toplum*, 11(42), 94-164.
- Thompson, J., & Rindermann, H. (2011). Cognitive capitalism: The effect of cognitive ability on wealth, as mediated through scientific achievement and economic freedom. *Psychological Science*, 22(6), 754-763.
- Thompson, R. (2009). Social class and participation in further education: Evidence from the Youth Cohort Study of England and Wales. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 29-42.

- To, S.-m. (2006). Using Foucault's concept of power to analyze school discipline and draw implications for school social work service in Hong Kong. *International Social Work*, 49(6), 779-790.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam Books.
- Tokumitsu, M. (2015). *Do what you love: And other lies about success & happiness*. New York: Regan Arts.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61.
- Toms, S. (2008). 'Immeasurability': A critique of Hardt and Negri. *Ephemera*, 8(4), 433-446.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Fransico: Josey-Bass.
- Türem, Z. U. (2016). Engineering Competition and Competitive Subjectivities: "Self" and Political Economy in Neoliberal Turkey. In C. Özbay, M. Erol, A. Terzioğlu, & Z. U. Türem, *The Making of Neoliberal Turkey* (pp. 33-52). Burlington: Routledge.
- Türken, S. (2017). *Explorations of neoliberal influence on subjectivity in Norwegian and Turkish societies* (Unpublished Dissertation). Oslo University, Oslo, Norway.
- Türken, S., Nafstad, H. E., Blakar, R. M., & Roen, K. (2015). Making sense of neoliberal subjectivity: A discourse analysis of media language on self development. *Globalizations*, 13(1), 32-46.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.
- Tyler, I. (2013). *Revolting subjects*. London: Zed.
- Uca, O. (2015). *Kitlesel İşçiden Toplumsal İşçiye: Maddi Olmayan Emek ve Beyaz Yakalılar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Transversal competencies in education policy & practice*. Bangkok: UNESCO Bangkok Office.
- Urciuoli, B. (2010). Neoliberal Education: Preparing the Student for the New Workplace. In C. Greenhouse, *Ethnographies of Neoliberalism* (pp. 162-176). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Urhan, V. (2013). *Michel Foucault ve Düşünce Sistemleri Tarihi*. İstanbul: Say.
- Usher, R., & Edwards, R. G. (2005). Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(3), 397-410.
- Utkan, T. (2014). *Michel Foucault: Gözetlemenin İktidarı ve Kameralı Takip Sistemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).: Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- Ükünç, F. (2016). *Eğitim Ekonomisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Varman, R., Saha, B., & Skálén, P. (2011). Market subjectivity and neoliberal governmentality in higher education. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1163-1185.
- Wayne, P. (2014). *Foucault Düşüncesi Kişiliği*. (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Virno, P. (2013). *Çokluğun Grameri*. (S. Özer, Çev.) İstanbul: Otonom.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. New York: Basic Books.
- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender & Education*, 15(3), 237-248.
- Walkerdine, V. (2006). Workers in the new economy: Transformation as border crossing. *Ethos*, 34(1), 10-41.
- Wallerstein, I. (1998). *Liberalizmden Sonra*. (E. Öz, Çev.) İstanbul: Metis.
- Warriner, D. S. (2016). 'Here, without English, you are dead': ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 495-508.
- Webb, P. T., Briscoe, F. M., & Mussman, M. P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. *Educational Foundations*, 23, 3-18.
- Weidner, J. R. (2009). Governmentality, capitalism, and subjectivity. *Global Society*, 23(4), 387-411.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks How competency-based training locks knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651.
- Wilkins, A. (2012). Push and pull in the classroom: competition, gender and the neoliberal subject. *Gender and Education*, 24(7), 765-781.

- Winston, A. S. (2018). Neoliberalism and IQ: Naturalizing economic and racial inequality. *Theory & Psychology*, 28(5), 600-618.
- Wolfe, B. L. (1995). External benefits of education. In M. Carnoy, *International Encyclopedia of Economics of Education* (pp. 159-163). Oxford: Pergamon.
- Wolfe, B. L., & Haveman, R. H. (2002). Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. *Conference series-federal reserve bank of Boston*. 47, pp. 97-131. Boston: Federal Reserve Bank of Boston.
- Woodhall, M. (1995). Human capital concepts. In M. Carnoy, *International Encyclopedia of Economics of Education* (pp. 24-28). Oxford: Pergamon.
- World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2006). *Where is the health of nations: Measuring capital for the 21st century*. Washington, DC: World Bank.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum: Ceneva.
- Yalçınsoy, A., ve Aksoy, C. (2018). Girişimcilik Eğilimlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Business and Economics Research Journal*, 9(4), 901-909.
- YAZICI, Ö. (2020). *Michel Foucault Felsefesinde Sanat Eseri Olarak Öznelliğin Oluşumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Yeşilbağ, Y. (2008). *Eğitim ve Ekonomi*. Ankara: Sobil.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. In G. Akkaymak, & K. İnal, *Neoliberal Transformation of Education in Turkey* (pp. 245-257). New York: Palgrave Macmillan.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford Press,.

- Yoon, K. (2014). Transnational youth mobility in the neoliberal economy of experience. *Journal of Youth Studies*, 17(8), 1014-1028.
- Yoon, K. (2015). A national construction of transnational mobility in the 'overseas working holiday phenomenon' in Korea. *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 71-87.
- Youdell, D. (2004). Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. *Journal of Education Policy*, 19(4), 407-431.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1), 1-6.
- Zink, R. (2010). Coming to know oneself through experiential education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 209-219.





EKLER

EK 1. Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formu

Öğretmen – Yönetici Formu

Görüşülen Kodu:	Görüşme No:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Saati:	Görüşme Yeri:	Görüşme Süresi:

Sayın Katılımcı Merhaba,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam için gerçekleştirmekte olduğum bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin kendi eğitim süreçlerini bir girişim etkinliği olarak nasıl ele aldıklarının çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Bu amaç kapsamında sizlerden tez konusu ile ilgili soruları cevaplamanız istenecek ve vereceğiniz cevaplar ses kaydı yapılmak suretiyle kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan takma isimler kullanılacaktır. Sunmuş olduğunuz her türlü bilgi, belge ve görüş, sadece bilimsel bir çalışmaya veri sağlaması amacıyla kullanılacak olup üçüncü kişiler ile **kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Bu görüşme gönüllülük esasına dayandığından, görüşmeye hiç başlamayabilir, istemediğiniz soruları cevaplamayabilir ve dilediğiniz anda görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmemizin yaklaşık 40-60 dakika arasında süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme esnasında size sorulan soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Katılımınız için teşekkür ediyorum.

Uygun görürseniz görüşme sorularını paylaşmaya başlamak istiyorum.

Yunus Emre Ömür
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması

1. Biraz okulunuzdan bahsedebilir misiniz?
 - a. Öğrenci profili nasıldır?
2. Sizce eğitim nedir, sizin için ne ifade ediyor?
 - a. Bu okuldaki öğrencileriniz için ne ifade ettiğini düşünüyorsunuz?
 - b. Sizce öğrencileriniz bu okula neden devam ediyor?
3. Sizce eğitimi bireyin kendisine yaptığı bir yatırım olarak değerlendirebilir miyiz?
 - a. Sizce eğitim nasıl bir yatırımdır?
 - b. Doğru bir eğitim yatırımının nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - i. Bireyler neyi gözeterek yapmalılar bu yatırımları?
 - ii. Bu yatırımların sorumlulukları kimdedir?
 - iii. Bu yatırımlar sonucunda ne elde ederler?
 - c. Öğrencilerinizin bu okula gelmek ile nasıl bir yatırım yapmış olduklarını düşünüyorsunuz?
 - d. Siz bir öğretmen/yönetici olarak bu yatırımlara bir katkıda bulunduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - i. Bu hususta neler yapıyorsunuz?
4. Girişimcilik sizce nedir? Nasıl tanımlarsınız?
 - a. Siz günümüzde öğrencilerin girişimci olmaları gerektiğini düşünüyor musunuz?
 - i. Girişimci olmak onlara ne katacaktır?
 - b. Sizce eğitim sistemimiz ve kendi okulunuz, öğrencilerinizi bu konuda destekler nitelikte midir?
 - c. Siz derslerinizde veya öğrenciler ile ilişkilerinizde öğrencileri bu konuda destekliyor musunuz?
 - i. Cevabınız evet ise bu konuda ne yapıyorsunuz?
 - d. Bu konuda öğrencilerinizin risk alabilen bireyler olabilmesi sizce önemli midir?
5. Öğrencilerinizin içerisinde bulunduğu rekabet konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Bu rekabette onlara neyin avantaj sağlayacağını düşünüyorsunuz?
 - b. Bu rekabette okulunuzun öğrencilerinize bir avantaj sağladığını düşünüyor musunuz?
 - c. Siz derslerinizde ve öğrencilerinizle ilişkilerinizde rekabet unsurunu gözetiyor musunuz?
 - i. Cevabınız evet ise bunu neden ve nasıl yapıyorsunuz?
 - d. Öğrencilerinizi kendilerini birbirleri ile kıyaslamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Sizce öğrencilerinizin bundan sonraki hayatlarında başarılı olabilmeleri için (eğitim ve meslek) nasıl bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - a. Bir öğretmen/yönetici olarak bu konuda bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

- b. Genel olarak eğitim sistemimizin bu konuda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- c. Bu okulda, derslerinizde ve öğrenciler ile ilişkilerinizde öğrencilerinize bu konuda destek olmaya çalışıyor musunuz?
7. Öğrencilerinizin hem eğitim hayatlarında, hem de daha sonra meslek hayatlarında farklı ve yaratıcı olmaları gerektiğini düşünüyor musunuz?
- a. Yaratıcı olmanın onlara nasıl bir avantaj sağlayacağını düşünüyorsunuz?
- b. Türkiye Eğitim Sistemi'ni bu açıdan nasıl değerlendirirsiniz?
- c. Bu okulda ve derslerinizde öğrencilerinize bu konuda imkan sağlandığını düşünüyor musunuz?
- d. Bu konuda bir öğretmen olarak sizin bir rolünüz var mıdır?
8. Sizce öğrencilerinizin öğretim hayatları bittiğinde karşı karşıya kalacakları işsizlik ve yoksulluk gibi risklere karşı nasıl önlemler almalıdırlar?
- a. Siz genel olarak bu okuldaki öğrencilerinizi bu hususta nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b. Bu noktada eğitim sistemine, okulunuza ve size düşen bir sorumluluk olduğunu düşünüyor musunuz?
- c. Mezunlarınızı takip ediyor musunuz? Şu an ne durumda olduklarını düşünüyorsunuz?
- i. Şu an buldukları noktada aldıkları eğitimin bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- ii. Sizin ve okulunuzun şu an buldukları konumda nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Kişisel gelişim, yaşam boyu öğrenme ve sürekli yeni beceriler edinme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- a. Siz bu okuldaki öğrencilerinizi bu hususta nasıl değerlendirirsiniz?
- b. Yaşam boyu öğrenme becerisi, öğrencilerinize nasıl bir avantaj sağlamaktadır?
10. Son olarak 21. yüzyıl becerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- a. Bu becerileri gençlerimize mutlaka kazandırmamız gerektiğini düşünüyor musunuz?
- b. Sizce eğitim sistemimiz bu becerileri yeteri kadar kazandırıyor mu?
- c. Mevcut okulunuzun bu becerilerin kazandırılmasında yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- d. Bu becerilerin kazandırılmasına öğretmen olarak sizin bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?
- i. Siz bu konuda neler yapıyorsunuz?
- e. Mevcut okulunuzu bu noktada nasıl değerlendirirsiniz?

EK 2. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşülen Kodu:	Görüşme No:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Saati:	Görüşme Yeri:	Görüşme Süresi:

Sayın Katılımcı Merhaba,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam için gerçekleştirmekte olduğum bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin kendi eğitim süreçlerini bir girişim etkinliği olarak nasıl ele aldıklarının çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Bu amaç kapsamında sizlerden tez konusu ile ilgili soruları cevaplamanız istenecek ve vereceğiniz cevaplar ses kaydı yapılmak suretiyle kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan takma isimler kullanılacaktır. Sunmuş olduğunuz her türlü bilgi, belge ve görüş, sadece bilimsel bir çalışmaya veri sağlaması amacıyla kullanılacak olup üçüncü kişiler ile **kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Bu görüşme gönüllülük esasına dayandığından, görüşmeye hiç başlamayabilir, istemediğiniz soruları cevaplamayabilir ve dilediğiniz anda görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmemizin yaklaşık 40-60 dakika arasında süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme esnasında size sorulan soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Katılımınız için teşekkür ediyorum.

Uygun görürseniz görüşme sorularını paylaşmaya başlamak istiyorum.

Yunus Emre Ömür
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet:
2. Yaş:
3. Sınıf/Bölüm:
4. Baba Mesleği:
5. Anne Mesleği:
6. Ailenizin aylık ortalama geliri:
7. Annenin eğitim durumu:
8. Babanın eğitim durumu:
9. Kardeş sayısı:
10. Evinizde internet bağlantısı var mı?
11. Evinizdeki yaklaşık kitap sayısı:
12. Yaşadığınız ev sizin mi kira mı?

BÖLÜM II

Görüşme Soruları

1. Eğitim sizin için ne ifade ediyor?
 - a. Neden eğitiminize devam ediyorsunuz? Aldığınız eğitimin size kattıklarının ve bundan sonra katacaklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Eğitim süreçleri sonucunda elde edeceğiniz diploma ve sertifikalar sizin için ne ifade ediyor/edecek?
 - c. Eğitiminize devam etme konusunda sizi motive eden şeyler nelerdir?
2. Bugüne kadar eğitim ile ilgili verdiğiniz kararları nasıl şekillendirdiniz?
 - a. Okul/bölüm seçiminizde neler etkili oldu? Seçimlerinizi yaparken göz önünde bulundurduğunuz etkenler neler oldu? Eğitim hayatınızın bundan sonraki kısmında alacağınız kararları belirlemede nelerin etkili olacağını düşünüyorsunuz?
3. Başarı sizin için ne ifade ediyor?
 - a. Günümüzde bir bireyin başarılı olabilmesi için ne yapması gerektiğini düşünüyorsunuz? Başarılı bireylerin ortak özelliklerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Okulda başarılı olmuş olan birinin hayatta da başarılı olduğunu söyleyebilir miyiz Eğitim ile başarı arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz?
 - c. Burada aldığınız eğitimin başarıınıza katkısının olacağını düşünüyor musunuz?

- d. Sizce günümüzde başarılı olmak isteyen bir bireyin ne gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir?
4. Girişimcilik sizin için ne ifade ediyor?
- a. Girişimciliği nasıl tanımlarsınız?
- b. Girişimci bir bireyin özellikleri nelerdir sizce?
- c. Girişimciliğin bireye bir avantaj sağladığını düşünüyor musunuz? Siz kendinizi girişimci olarak görüyor musunuz?
- d. Bugüne kadar olan eğitim deneyimlerinizi girişimcilik bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
5. Rekabet konusunda ne düşünüyorsunuz?
- a. Eğitim – öğretim hayatınız boyunca bir rekabet içinde bulunduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu rekabet yaşamınızı nasıl etkiliyor? Siz bu rekabette bir avantaja sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğitim sisteminin rekabet duygunuza bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- b. Eğitiminizi bitirdiğinizde içerisinde bulunacağınız rekabet konusunda neler söyleyebilirsiniz? İş, toplumsal ve gündelik yaşamdaki rekabet ile ilgili olarak söyleyebilecekleriniz nelerdir? Bu rekabetle nasıl baş edebileceğinizi düşünüyorsunuz?
6. Çalışkan olmak sizin için ne ifade ediyor?
- a. Çalışkan bir bireyi nasıl tanımlarsınız? Kendinizi çalışkan olarak görüyor musunuz? Günümüzde bireylerin çalışkan olmaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedenlerini açıklar mısınız? Çalışkan olmanın bireye neler katacağını düşünüyorsunuz? Yeteri kadar çaba harcayan bir bireyin dilediğini elde edebileceğine inanıyor musunuz?
7. Farklı ve yaratıcı olmak sizin için ne ifade ediyor?
- a. Sizce insanların diğerlerinden farklı olmaları önemli midir? Yaratıcı olmak ve bir hayal gücüne sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Yaratıcı ve farklı olmak bireye ne kazandırır? Bugüne kadar aldığınız eğitimin yaratıcılığınız desteklediğini düşünüyor musunuz?
8. Geleceğe yönelik amaçlarınız ve planlarınız nelerdir?
- a. Gelecekte nasıl bir yaşam sürmeyi hayal ediyorsunuz?
- b. Nasıl bir meslek sahibi olmak istiyorsunuz? Arzu ettiğiniz mesleği elde etme konusunda eğitimin önemi nedir sizce?

- c. Nasıl bir kariyer sahibi olmak istersiniz? Bunun için neler yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - d. Gelecekte sizi nasıl bir yaşamın beklediğini düşünüyorsunuz?
9. Bundan sonraki yaşantınızda işsizlik ve yoksulluk gibi riskler ile karşı karşıya kalacağınızı düşünüyor musunuz?
- a. Bireylerin bu risklerle neden karşı karşıya kaldığını düşünüyorsunuz? Bu riskler karşısında neler yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz? Sizce bir insanın yoksul ve işsiz olmasının altında yatan sebepler nelerdir? Bireylerin bu risklere maruz kalmaması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
10. Kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme sizin için ne ifade ediyor?
- a. Sizce kişisel gelişim önemli midir? Bireyler kendilerini geliştirmek zorunda mıdır? Siz kendinizi geliştirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz? Aldığınız eğitimin kendinizi gerçekleştirme ve kişisel gelişim konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - b. Yaşam boyu öğrenmenin bu noktada önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer önemliyse nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

EK 3. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/07/2020
Toplantı Sayısı : 6
Karar Sayısı : 126

126- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Yunus Emre Ömür**'ün "Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşeri Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme" başlıklı tezi ile ilgili 17/01/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Yunus Emre Ömür**'ün "Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşeri Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşerî Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	15/05/2021
Gönderim Numarası	1586409151
Sayfa Sayısı	265
Sözcük Sayısı	83151
Karakter Sayısı	569749
Benzerlik Oranı	%4
Savunma Tarihi	14/07/2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Yunus Emre Ömür

Tarih: 15/05/2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Yunus Emre Ömür

E-posta adresi:

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2013-2021

Öğrenim Bilgileri

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	İstanbul Üniversitesi	2007-2011
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2012-2014
Doktora	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi	2014-2021

Yayınlar

- Ömür, Y. E. (2018). Teaching the poor in Turkey: A phenomenological insight. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 190-208.
- Ömür, Y. E., & Bavlı, B. (2020). High stakes testing and transformation in the occupational identity of teachers. *Journal of Economy Culture and Society*, Supp(1), 117-137.
- Ömür, Y. E., & Bavlı, B. (2021). Exploring experiences of two hourly-paid teachers at public schools: A narrative – biographical study, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 141-159.