



FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Journal of Social Sciences

p-ISBN:1300-9702 e-ISBN: 2149-3243



AKADEMİNİN SOSYAL İNŞASI, SINIFSALLIKLAR VE TOPLUMSAL YATKINLIKLAR: BAYBURT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

*Social Construction of Academy, Classities and Social Prospects: The Case of Bayburt
University*

Cem ÖZKURT¹

¹ Bayburt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bayburt, cemozkurt@bayburt.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1438-6517

Araştırma Makalesi/Research Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:
06.11.2020
Kabul/Accepted:
26.04.2021

DOI:

10.18069/firatsbed.822490

Anahtar Kelimeler

Akademisyenler, Sınıf,
Kültürel Sermaye,
Toplumsal Köken

ÖZ

Bu makale, akademik dünyamızın sosyolojik ritimlerini keşfetmeyi ve akademik kültürümüzün dinamiklerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, Bayburt Üniversitesi akademik personelinin 30 akademisyenle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve nitel bir çalışmanın verileri toplanmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçevesinde ise Bourdieu, Freire ve Apple gibi eğitim sorunsalı üzerine kuramsal yaklaşım geliştiren yorumcuların analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışma, akademik gerçekliğimize akademisyenlerin meslek pratikleri, akademisyenlik öncesindeki periyotlarda bilişsel ve duygusal inşa süreçleri ve aktörlerin akademisyenlik mesleğine atfettikleri anlam dünyasını, içerden bir bakışla betimlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, üniversite yapılaşmamızın, mikro dünyalara yansımaları bizzat akademik failliğin gözünden kendi otantik bütünlüğü ve banallığıyla/olduğu haliyle resmedilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın literatüre katkısı ise akademik gerçekliğimizin hem yapı hem de faillik düzeyindeki sorun alanlarını ortaya koymak ve çözüm önerileri çerçevesinde bir tartışma başlatmaktır.

ABSTRACT

Keywords

Academics, Class, Cultural
Capital, Social Origin

This article aims to explore the sociological rhythms of our academic world and to understand the dynamics of our academic culture. In this context, in-depth interviews were conducted with 30 academics from Bayburt University academic staff and data from a qualitative study was collected. In the conceptual framework of the study, the analysis of commentators such as Bourdieu, Freire and Apple who developed a theoretical approach to the educational problem was used. The study aims to describe our academic reality with an insider's view of the professional practices of academics, the processes of cognitive and emotional construction in the periods before academia, and the world of meaning that actors attribute to the profession of academia. In the study, the reflections of our university structure on micro-worlds were tried to be portrayed with their authentic integrity and banality/as it is through the eyes of academic failure. The contribution of the study to the literature is to identify the problem areas of our academic reality at both the structure and level of activity and to start a discussion within the framework of solution proposals.

Atıf/Citation: ÖZKURT, C., (2021). Akademinin Sosyal İnşası, Sınıfsallıklar Ve Toplumsal Yatkinliklar: Bayburt Üniversitesi Örneği, , *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 2(1003-1016).

Sorumlu yazar/Corresponding author: Cem ÖZKURT, cemozkurt@bayburt.edu.tr

1. Giriş

İnsansal olanakların giderek eşitsiz biçimde dağıldığı; üretim ilişkilerinden siyasal yapılaşmalara, ideolojik tahayyüllerden eğitimsel süreçlere kadar, toplumsallığın tüm parametreleri açısından giderek karmaşıklaşan bir çağda yaşıyoruz. İki asır önce, klasik liberalizmin koyutladığı, özerk ve özgür birey tasarımı, artık neoliberal dönemde rekabetçi ve girişimci bireye dönüşmüştür. Kişilerin kendileri kazanırken toplumun da kazandığını varsayan “görünmez el” nosyonu, yerini bireylerin salt performanslarıyla değerlendirildiği (Olssen’den aktaran Apple, 2004, s.154,155) piyasa kriterlerine bırakmıştır. Eğitimle meslek arasındaki yaşamsal ilişki işletme ideolojinin pratikleriyle koparılmış (Özkurt, 2018) ve uzmanlıktan yoksun zihinsel iş gücü sınıf düşme, statü kaybetme ve prekarizasyon¹ riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Risklerin bireysel yaşantılar için her geçen gün arttığı günümüz toplumlarında, kişilerin entelektüel ve ruhsal gelişimleri için iyi eğitim, tarihin hiçbir döneminde bugünkü kadar ivedi olmamıştır. Illich, bu ivediliği şöyle dile getirmiştir: “ Pedagojik anlamda modern toplumun yabancılaşması, insanoğlunun ekonomik yabancılaşmasına göre daha kötüdür ” (Illich, 2009, s. 38).

Apple’a göre, pedagojik yabancılaşmanın anlam ve mahiyeti, eğitimin gün geçtikçe alınır ve satılır bir meta haline gelmesiyle ilişkilidir (Apple, 2009, s. 63). Apple’ın tezi, eğitimin özelleşmesi ve piyasalaşmasıyla, eğitim merkezli sorun alanlarının genişlemesi ve kangrenleşmesi yönündedir: Varlıklı ailelerin çocuklarıyla, yoksul ailelerin çocuklarının eğitim olanaklarına erişimleri bakımından eşitsizlikleri gün geçtikçe artmaktadır (2009, s. 88). Yetenekli ve hızlı öğrenen çocuklara ağırlık verilmesi ve öğrenim bakımından pek yetenekli olmayan öğrencilerin arka plana itilmesi açık bir dışlanma kültürü yaratmıştır ve bu pratiğin temel motivasyonu, daha yüksek düzeydeki eğitimsel başarı taleplerinden ziyade, ticari kaygılar olmuştur (Apple, 2004, s.162). McLaren’e göre ise insan emeğinin sermayeleştirilmesi ve metalaşması sürecinde, eğitim mevcut statükoların sürdürülmesinde temel bir rol oynamaktadır. Rikowski ise daha radikal bir tespittedir: “eğitim ruhlarımızı sermayeye bağlayan zincirdir, Ona işgücü ile sermaye arasındaki savaşın bir aynası olarak bakmak mümkündür” (McLaren, 2009, s.115).

Ribowski’nin altını çizdiği savaş, Bourdieu sosyolojisinde eğitimin mevcut toplumsal güç ilişkilerini, iktidar yapılarını meşrulaştıran ve bireylerin her gün zihinlerinde sağlama alınan bir sembolik tahakkümün işlemesine zemin hazırlar. Bourdieu ve Passeron’a göre sembolik şiddeti elinde bulunduran her iktidar, bir anlamlar dizisi inşa eder ve bu anlamlar dizisiyle güç ilişkilerini gizleyerek, sembolik nitelikteki kendi gücünü bu güç ilişkilerine ekler (Bourdieu ve Passeron, 2015a, s.34). Pedagojik eylem ise, bir iktidar tarafından dayatılır (kültürel bir keyfiyetin ürünü olarak) ve objektif olarak sembolik şiddeti içerir (2015a, s.35). Görüşte tamamen eğitimsel olan hiyerarşik yapı, toplumsal hiyerarşilerin savunulmasına ve meşrulaştırılmasına katkıda bulunur. Eğitimsel dereceler, diplomalar, kurumsal hiyerarşiler yeniden üretme eğiliminde oldukları toplumsal hiyerarşilerle mutlak bir ittifak halindedir (2015a, s.196). Bourdieu ve Passeron’un önemle vurgu yaptıkları nokta, kültürel yeniden üretimle, toplumsal yeniden üretimin bir tutarlılık çizgisinde işlemesi ve sembolik ilişkilerin güç ilişkilerinin yeniden üretimindeki kilit rolüdür (2015a, s. 41). Kültürel yeniden üretimin somut toplumsal görünümünü orta sınıf velilerin pratiklerinde izlemek mümkündür: Veliler, eğitimdeki piyasa mekanizmalarını etkili biçimde kullanmaktadır. Toplumsal, ekonomik ve kültürel sermayelerini bu amaçla seferber etmektedirler. Veliler, karmaşıklaşan tercih ve öğrenci seçme sistemlerine oldukça hâkimdir. Bu sayede çocuklarını sisteme rahatlıkla entegre edebilmektedirler (Apple, 2004, s.156). Orta sınıfların sermayeler konfigürasyonları, kendi çocukları için eğitim süreçlerinde mutlak bir avantaj yaratmaktadır ve risklere karşı korumaktadır.

Illich’in vurgu yaptığı biçimiyle “ dünyanın giderek eğitim dışı hale gelmesi ” (2009, s.39) özünde, günümüz dünyasında eğitimsel süreçlerde risklerin daha büyük olduğu, katastrofik bir pedagojik gerçeklikle karşı karşıya kaldığımızı gönderme yapar. Apple, bu gerçekliğin ayrıntılarını şöyle betimler: “ İnsanları posaya çevirdikten sonra hayata salıyoruz ve onlara -ya yüzmeyi öğrenirsin ya da boğulursun- diyoruz, ki yaşanan akıbet, çoğunlukla boğulma yönünde oluyor ” (2009, s.88). Boğulmanın pratik karşılığı, aktörlerin çalışma ilişkilerine zayıf eğitim sermayelerinin biçimlendirdiği pazar kapasitesi düşük yarı mesleki kimliklerle

¹ Prekarizasyon, bir orta sınıf, çalışan alt sınıf ya da sınıf altı olarak tabir edilen durumların çok ötesinde, toplumun tüm kesimlerini kapsayabilen ve çalışma ilişkilerindeki güvencesizliğe gönderme yapan bir kavramdır. Bkz. Guy Standing, *Prekaryaya*, s. 10.

girmeleridir. Bu mesleki kimlikler aktörlere, kentsel mekânlarda rekabete dayanan mülkiyet ve para ilişkilerinde avantajlı konumlar sağlamamaktadır. Özellikle ulus-devlet denetimdeki formel eğitim süreçlerinin uzun sürelerden beri temel işlevlerini yerine getirmemesi, bu tabloyu daha da ağırlaştırmıştır. Eğitimsel süreçlerden kamusal iradenin geri çekilmesi, özellikle iki eksenle önemli bir boşluk yaratmıştır. Bunlardan İlki, yurttaşların bilişsel, duygusal ve eğilimler düzeyindeki yeterlilik ve yetkinliklerinin eğitimsel mekanizmalarla nasıl inşa edileceği ve olgunlaştırılacağı sorunsalıdır. İkincisi, faillerin teknik/mesleki konumlanmalarının ne olacağı, bu konumlanmaların piyasa denliklerinin ve pazar kapasitelerinin risklere karşı nasıl korunaklı hale getirileceği ve faillerin bir gelecek tahayyüllerinin/kariyer tasarımlarının kendi kişisel gerçeklikleriyle ve toplumsal sistemle uyumlu biçimde nasıl tesis edileceğidir.

Bu sorunsalların, zihin açıcı çıkış noktalarını, Paulo Freire'nin kuramsal girişiminde bulmak olanaklıdır. Freire'ye göre, okul içinde her hangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisi, anlatan bir özne/öğretmen ve sabırla dinleyen nesnelere/öğrencilerden oluşur. Anlatılan şeyler ister değerler, ister gerçekliğin empirik boyutlarına ilişkin olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Eğitim, öz olarak anlatım hastalığından mustarıdır. Böylelikle eğitim bir "tasarruf yatırımı" haline gelir. Öğrenciler "yatırım nesnelere" öğretmen ise yatırımcıdır. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Öğrenciler kendilerine yüklenen bu yığılma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa, bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak olan eleştirel bilinçleri o kadar güdük kalacaktır (Freire, 2018, s. 57-60). Freire, çağdaş toplumlarda tüm öğrenme alanlarının, öğrencinin kendisine dayatılan müfredatı sindirmedeki ilerlemesini ölçen, hatta daha sinsice yöntemlerle kapitalist piyasa sistemine içkin eşitsizlikleri yeniden üreten bir sıralama aygıtı haline gelen kompleks bir sınav sistemi tarafından ele geçirildiği düşüncesindedir (Freire, 2019a, s. 41).

Freire'nin eleştirel pedagojisi ise bütün bu kısıtlılıkları aşmaya yönelik bir girişimdir. Freire'ye göre, eğitim insana özgü bir şey olan dünyaya müdahale etme eylemidir (2019a, s.43). Bu müdahalenin doğru istikameti, insansal olanakları genişleten toplumcu bir ütopyaya sahip olmaktır. Freire, "evrensel bir insan etiği" vurgusu yapar ve bunu insanın kendinin dışına çıkmaya ve kendini aşmaya çalışan ontolojik eğilimle aynı anlamda kullanır (2019a, s.64). Bu eğilimin olmazsa olmaz koşulu, insanın eğitilebilir bir varlık olarak tahayyül edilmesi ve insanlık durumunun "tamamlanmamışlığının" bilincinde olmaktır (2019a, s. 151).

Bu çalışma, Türkiye'de akademi dünyasının "tamamlanmamışlığının" diyalojik ilişkisine derinlemesine bir bakış olanağını araştırmaktadır. Bu amaçla, Bayburt Üniversitesi akademik personelinden 30 akademisyenle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve nitel bir çalışmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın kuramsal ve kavramsal inşa sürecinde öne çıkan sorunsalları ise dört eksenle analiz etmek olanaklıdır. Bu eksenlerden ilki, akademisyenlerin toplumsal yatkınlıklarının ve sınıfsal arka planlarının, total bilimsel enerjilerine kattığı avantajlar ve dezavantajlar setlerinin kendi içerisindeki konfigürasyonlarını keşfetmek ve bu konfigürasyonların, bir yapı olarak akademik hiyerarşimizin açık ve gizli işleyiş kurallarıyla karşılaşma alanlarında ne türden gerginlik aksları oluşturduğunu ortaya koymaktır. İkinci sorunsal eksen, akademi dünyamızın pratiklerinde entelektüel, ahlaki ve bilimsel olarak üretilen/kotarılan bilginin "yeniden üretilen" boyutlarının, toplumsal olarak da yeniden üretilen sembolik güç ilişkileriyle bağlantısının nesnel dayanaklarını tartışmaya açmaktır. Üçüncü eksen, akademisyenlerin duygusal, zihinsel ve retorik düzeylerdeki ritimlerine içeriden bir bakışı sergilemek ve olgunlaşma/gelişme süreçlerini kendi banallığında yoğun bir betimlemeyle deşifre etmektir. Örneğin, akademisyenlerin kendi sınıfsal/toplumsal kökenleriyle hesaplaşma ve bu kökenlerle mesafeyi açma girişimleri (akademisyen olarak) hangi dinamiklerle, beklenmedik/ön görülemeyen etkenler aracılığıyla akamete uğratılmakta ve engellenmektedir ve bu gerçekliğin akademik faillerdeki yansımaları ne türden görünüşler almaktadır. Dördüncü ve son eksen ise, Türkiye akademisinde, akademik pratiklerin hem yapı, hem de faillik düzeyindeki doxa'larını tartışmaya açmak ve bu doxa'ların reddiyelerinin yeni çözüm önerileri ve çıkış yolları çerçevesinde ne türden olanaklar inşa edebileceğini analiz etmektir.

2. Metot

2.1. Araştırmanın Kuramsal Yaklaşımı ve Kavramsal Çerçevesi

Araştırma, Bayburt Üniversitesi özelinde, akademisyenlerin düşünsel, duygusal ve pratik inşa süreçlerine hem akademisyenlik öncesi toplumsal/sınıfsal yatkınlıkları, hem de mesleki ritim ve yordamların oluşumunu

anlamlandırmaya çalışan niteliksel bir sosyolojik çalışma mahiyetinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Niteliksel sosyolojik çalışmaların, keşif amacı güttüğü, bulguları ve sorunsalları bakımından henüz değinilmemiş toplumsal/bireysel örüntüler üzerine inşa edildiği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın Türkiye’de akademik dünyamızın failliğine (akademisyene) içerden bir bakış sergilediği söylenebilir. Bu çerçevede, araştırmanın kuramsal yaklaşımı, eğitimsel süreçlerin bütün aşamaları bakımından toplumsal güç ilişkilerine hem yapı hem de faillik düzeyinde gömülü olduğu ve canlı bir sosyolojik arenayı oluşturduğudur. Kavramsal çerçevesinde ise “sınıf”, “toplumsal yatkinlıklar”, “sosyal ve kültürel sermaye”, “insanlık durumunun tamamlanmışlığı”, “mevcudiyet”, “demokratik okullar” gibi nosyonların yer almasıdır. Çalışma, bu nosyonlardan hareketle, üniversite ve akademi dünyamızın, gündelik ritmine akademik failliğin banallığı ve olağan akışını betimleyen; gerginlik, çatışma, yoğunlaşma, süreklilik ve kırılma/kopma akışlarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

2.2. Katılımcıların Kimliği

Araştırmaya iştirak eden katılımcıların hepsi, Bayburt Üniversitesi akademik personeli, araştırma görevlileri, doktor öğretim üyeleri, doçent ve profesör öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar mesleki deneyim ve farkındalıklarını bütün sahiciliğiyle yansıtmışlar ve akademi dünyamızın olağan akışına ilişkin özgün değerlendirmeler yapmışlardır.

2.3. Verilerin Toplanması, Uygulama ve Analiz

Araştırmaya iştirak eden toplam akademik personel sayısı 30’dur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış sorulardan oluşan bir derinlemesine görüşme formu hazırlanmış ve tüm katılımcılara uygulanmıştır. Derinlemesine görüşme formunda yapılandırılmış soruların içeriği katılımcıların lise ve lisans dönemi serüvenleri, aile toplumsal/sınıfsal kökenleri, akademik evrilme süreçleri, akademik pratiklerdeki tutum ve eğilimleri, akademisyenliğe attiklerileri anlamlar ve akademisyenlerin günümüzdeki problem alanlarını keşfetmeye yönelik oluşturulmuştur. Görüşmeler kayıt altına alınmış (katılımcıların rızasıyla) ve daha sonra kayıtlar, araştırmanın yürütücüsü tarafından deşifre edilerek sosyolojik bağlamlar ortaya çıkarılmıştır.

2.4. Etik Sorumluluklar

Araştırmada etik yükümlülükler yerine getirilmiştir. Bu amaçla, katılımcılarla akademisyenlik pratikleri üzerine, arka planını derinlemesine görüşmelerin oluşturduğu sosyolojik bir araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuş ve razıları alınmıştır. Araştırmanın uygulamasında, kişi hak ve dokunulmazlığını zedeleyici bir soru sorulmadığı gibi, tüm görüşmelerde bilimsel sınırların içinde kalınmaya dikkat edilmiştir. Derinlemesine görüşmelerin, kayıt altına alınıp alınamayacağı, katılımcılara sorulmuş ve razıları alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın empirik boyutunu oluşturan derinlemesine görüşmeleri yapmak için Bayburt Üniversitesi Etik Kurul Komisyonuna, Fakülte Dekanlığı aracılığıyla başvurulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Olumsuzlama Pratikleri ve Temel Gerilimler

Toplumsal köken etkisi, tüm eğitim hayatı boyunca özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında tatbik olur (Bourdieu ve Passeron, 2015b, s.29). Okullarda en meşru görülen ve öğrenci gruplarını sınıflandırmak için bir filtre işlevi gören bilgi türleri, sosyal formasyonun özel biçimleriyle bağlantılıdır (Apple, 2006, s. 65). Baskın kültürel (egemen kültür) formların eğilimler, tasarımlar ve temsiller üzerindeki etkisi, yine baskın kültürün ekonomik, sembolik ve kültürel sermayelerinin izlerini taşır ve her kademedeki eğitim müfredatları bu formları örtük olarak içerir. Bourdieu ve Passeron’a göre, alt sınıflardan gelen ve elenmekten kurtulmuş öğrenciler için başlangıçtaki dezavantajlar zamanla biçim değiştirirler; sosyal geçmiş, erken ve sıklıkla kötü yapılmış bir yönlendirme, zorunlu tercih ve yerinde sayma gibi ara aktarım mekanizmalarının tesiriyle tederisi borç yüküne dönüşür (2015b, s. 31).

Çağdaş toplumlarda, küresel ve evrensel bir eğitimsel zincir, özellikle meslek inşasının fiili cereyanı lisans döneminin başlangıcında, sahici bir aile yönlendirmesi yoksunluğuyla faillerin kariyer dünyaları açısından felaketin fitilini ateşlemektedir. Aynı durum akademik failler için de geçerlidir. İlk eğitim süreçlerini ileri kapitalist bir Avrupa ülkesinde tamamlayan katılımcı, bugün Türkiye’de bir devlet üniversitesinde akademisyen olmasına rağmen, tedrisi borç yükünü toplumsal ve sınıfsal kökenine, özellikle de ailesinden pedagojik düzeyde bir yönlendirme alamamasına bağlamaktadır:

Babam Almanya’da Siemens fabrikasında işçiydi, annem ise ev hanımı. Üç erkek kardeşiz biz. Üniversite’de ilk gittiğim bölüm gazetecilikti oranın bana uygun olmadığını gördüm, yani beni biraz zorladığını söyleyebilirim. Daha sonra gazeteciliği bıraktım sonra yine Almanya’da Türkoloji bölümüne girdim ama orada da bir sürü klasik dil öğrenmek zorundaydım orayı da bıraktım. Sonra 1993’de pedagoji okumaya başladım, bir taraftan da Alman dili Edebiyatı okuyup çift ana dal yapmayı düşünüyordum ama Alman dili Edebiyatı bölümünü de bırakmak zorunda kaldım. Yani anlayacağın ben baya bir gezdim ve deneme yanılma yoluyla yılları kaybettim. Eğer ailemde bir yönlendirme gücü olsaydı her şey farklı olabilirdi (Sosyoloji Bölümü, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

Çoğu zaman kişisel yaşantılarımız biyografik hayatlarımızın çok ötesine geçerek; içinde yaşadığımız toplumun tarihsel bağlam ve bağlantısallığıyla ilişkilendirilir. Bizlerden önce kurulu olan yetersizlikler, kısıtlılıklar ve gerilemeler katlanarak bir sonraki çağa aktarılırlar ve hiç farkında olmaksızın, kişisel hayatlarımızın tam da orta yerinde konum alırlar. Akademisyenlerin anlatıları, hem kişisel yaşam performanslarının (geçmiş deneyimler, başarılar ya da başarısızlar) hem de toplumsal/sınıfsal kökenlerinin örtük ya da belirtik total borç yüküyle (zayıf sermayeler konfigürasyonları) hesaplaştıklarını göstermektedir. Bu hesaplaşmanın yönü, nadir olarak gerçek bir yüzleşmeyle sonuçlanırken; ağırlıklı biçimde yarım bir hesaplaşma biçimindedir ve kendi kültürel/ sınıfsal kökenlerinden süzülüp gelen geleneksel örüntülere denetimli ve ürkek bir eleştirellik (tam eleştirel olmayan eleştirelilik) sergilemektedir. Ancak, her iki durumda da, akademik failler, potansiyel gerginliklerle birlikte yaşamaktan kendilerini kurtulamazlar. Gerginliğin en fazla yoğunlaştığı merkez noktası, özellikle beşeri ve sosyal bilim kökenli doktora altı akademisyenlerde bulgulanmış iş güvencesi yoksunluğudur. Akademik sistemimizin yapısal işleyişiyle doğrudan ilişkili olan bu olgunun yıkıcı etkilerinin sosyal ve kültürel bilimler ailesine mensup akademisyenlerde gözlemlenmesi bir tesadüf değildir. Piyasada pazar kapasitesi düşük olan diplomalar (Fen Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri) aktörlere düzenli gelir bakımından iki olasılık sunmaktadır: Ya devlet okullarına kadrolu olarak atanarak öğretmenlik yapılır ya da gelişmekte olan devlet üniversitelerinde kadro bulunarak üniversite hocalığı icra edilir. Ancak kimi durumlarda, öngörülemez olaylar silsilesi ortaya çıkar ve yaşam boyunca biriktirilen kazanımlar çok güçlü bir kuşku bulutuyla kaplanabilir:

Rize Üniversite’sinde Yeni Türk Edebiyatı alanına 2012’de atandım. 2 yıl çalıştım ama yüksek lisans tezime çok odaklanamadım. Tezi nasıl bitireceğime odaklanmaktan çok, kendimi geliştirmeye odaklandım. Bu sefer tez konularında derinleştim ama bitirme imkânım olmadı. Bitiremeyince, 50 D’ liydim o zaman, ilişğim kesildi. O dönemin kişiliğim üzerinde etkileri oldu, hala da etkili. İşini kaybetme korkusu da diyebilirim buna. Garanti meslek konusunda kendimi motive ettim, o günden sonra akademisyen olmaktan vazgeçmiştim. Öğretmen olmak istiyordum, öğretmenlikte de mülakat vs. çıktı. Çok az bir puanla öğretmenliği kaçırdım, tekrar akademisyenliğe yöneldim, ama iki yıl boş kaldım (Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek).

Richard Shaul’un, (2018) Freire’nin “Ezilenlerin Pedagojisi” çalışmasına önsözde yazdığı gibi “ insanlar dünya aracılığıyla birbirlerini eğitebiliyorlar ” ise, toplumsal uzamın sunduğu olanaklar çeşitlilikler gösterir ve bu çeşitlilikler faillere farkındalıklar açısından ipuçları verir. Bu ipuçları aktörleri doğru yordamlara yönlendirecek potansiyellere sahiptir, fakat bu potansiyelleri aktüel hale dönüştürmek aktörlerin tercihleriyle belirlenmektedir. Akademisyenlerle yaptığımız derinlemesine görüşmelerde özellikle, Bayburt doğumlu (Bayburtlu) akademik faillerin anlatılarında, eğitim geçmişlerinde bir büyükşehirde (İstanbul ya da Ankara) akraba yanında (abi, hala, teyze) ortaokul ya da lise okumak gibi bir pratiğin öne çıktığı bulgulanmıştır. Bu durumun, akademik faillerin zihin dünyalarına ve kariyer tasarımlarına pozitif yönlü bir etki yaptığı söylenebilir:

Ankara’ya yerleştikten sonra (lise eğitimi için) abimin (Abisi, Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler mezunu, TBMM’de iletişim dairesinde uzman memur) içinde olduğu çevreye girmeye başladım. Bunlar meslek sahibi insanlardı kimi müdür, kimi öğretmen, yönetici, iyi yerlerde okumuşlar. Bunları gözlemliyordum. İki seçeneğim vardı: Ya okumayıp babam gibi çiftçilik yapıp ömür boyu zorluk çekecektim ya da abim gibi okuyup bir yerlere gelecektim. Bunları gördükçe, ben de acaba kariyer sahibi olabilir miyim? diye düşünmeye başladım. Üniversiteyi kazanabilir miyim? diye soruyordum. Dolayısıyla

benim üniversite serüvenim abim ve onun çevresi tarafından biçimlendi diyebilirim. (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek)

Eğitimsel süreçlerde, sınıfsal ve toplumsal kökenle ilişkili göreceli yeniden üretilenin paranteze alınması, inşa edilenleri inşa eden bir düzenliliğe atıfta bulunur. Tıpkı, Bourdieu ve Passeron'un "Yeniden Üretim" de belirttiği gibi: "Bir çocuğun kendini bir eğitim seviyesine erişimden dışlanmasına ya da değersizleştirilmiş bir tahsil türüne sürgünü kabullenmesine aracılık eden her tikel tercih edimi, çocuğun toplumsal sınıfıyla eğitim sistemi arasındaki nesnel ilişkilerin ürünüdür" (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 199). Bourdieu ve Passeron'un temas ettikleri nesnel ilişkiler, dışlananların bir kuşak sonrasını yine dışlayan inşa edilmiş, kudretli ve sonsuz bir düzene vurgu yapar. Derinlemesine görüşmelerde, akademisyenlerin hem alt-orta sınıf, hem de köy kökenlilerinde, lise dönemi ve üniversiteye giriş sürecinde, aile yakın çevresinden ve okul/eğitim evreninden mesleki rehberlik yönlendirmesi alamadıkları bulgulanmıştır. Bunun anlamı, bir kuşak öncesindeki sınıfsal, kültürel ve eğitimsel daralmaların, (akademisyenlerin toplumsal kökenlerinin, alt orta sınıf ve köy kökenli olduğu göz önüne alındığında) bir kuşak sonrasında da belirli biçimlerde varlığını sürdürmesidir. Toplumsal kökenin (sosyal ve ekonomik sermayenin) ve kültürel sermayenin zayıf konfigürasyonları, sınıfsal bir borç yüküne dönüşmüş ve gelecek kuşakların olaylar seyrini belirlemiştir. Örneğin, geleneksel kültürel örüntülerin baskın olduğu kırsal mekânlarda gelişimlerini tamamlayan kadın akademisyenlerde, akademisyenlik öncesi eğitim pratiklerinin farklı türden kısıtlılıklarla karşı karşıya kaldığı gözlemlenmiştir:

Ben doğuda, (Doğu Anadolu'yu kastediyor) bir kız çocuğu olarak büyüdüm. Orada, kız çocukları 18 yaşına geldiğinde, aileler hadi evlen artık derler. Lisede sayısalcıydım, sınav puanıyla Van'da, Ağrı'da tıp ve eczacılık gibi bölümlere girebiliyordum ama ailem, biz seni dışarıya göndermeyiz dediler. Sonra şehirde Matematik öğretmenliği bölümüne gittim ve okul bittiğinde KPSS'den (öğretmenlik ve devlet memuru olarak atanmak için gerekli olan merkezi sınav) 90 gibi, çok yüksek bir puan almak gerekiyordu ve ben gerekli puanı alamadım. Atanamamış bir öğretmen olarak geçimimi dersane öğretmenliği yaparak, özel ders vererek sağladım yıllarca. Bir taraftan da doktora yapıyordum. Ancak, doktoramın son dönemlerinde kadro buldum ve atandım. (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Dr. Öğrt. Üyesi, Kadın)

Kentsel etkileşim düzeninde yaşayan orta-sınıf aileler ise özellikle, baba ya da annenin mesleği mühendis, matematik öğretmeni, akademisyen, hekim, İngilizce öğretmeni gibi alanlara mensubiyet gösteriyorsa, çocuklarının teknik/mesleki yönlendirmelerini daha profesyonel ve zamanın ruhuna uygun olarak yapıyorlar. Olası alternatiflerin en güçlü seçeneklerinin tercih edildiği bu stratejik savaşta; stratejiniz yanlışsa zafere ulaşmak için taktik doğrular yeterli değildir ve ailelerin kişisel tarihlerindeki meslek edinme serüvenleri, bir kuşak sonrasına belirli yönlendirmeler biçiminde yansımaktadır. Örneğin, toplumsal hiyerarşide daha üst mevkileri arzulanmış, bunun için çalışmış ancak başaramamış bir orta sınıf baba tipolojisi için bu mücadele, sadece onun adına kaybedilmiş bir mücadeledir. Püriten bir çileciliği kendi hayatında uygulayıp başarı elde edememiş olsa da, bu durum, o hedefin kötü veya yanlış olduğu anlamına gelmektedir ve sonraki kuşakların bayrağı devralarak mücadeleye devam etmesi bir zorunluluktur:

Babam matematik öğretmeni idi, çok üzerime düşmesine rağmen, ortaokul yıllarımdan beri kafam matematiğe basmıyordu. İşte üniversite sınavına girdim. Yaşadığımız kentin üniversitesinde Eğitim Fakültesinde bir bölüm kazandım. Daha ilk yılımdan itibaren babam üniversitede hoca olarak kalmayı kafama işledi, kendi de zamanın da çok istemiş ama nasip olmamış. Beni hemen üniversite birinci sınıfta İngilizce kursuna yazdırdı. 1 ve 2. sınıfta aralıksız İngilizce kursuna gittim, bir de 4. sınıfta altı ay gittim. Babam sürekli "bak oğlum üniversitede kalırsın, hoca olursun, kariyerin olur" diye söylüyordu. Üniversitedeki alan derslerim ise çok iyiydi. Hocalar, iyi öğrencilik nasıl olur diye, beni örnek gösteriyorlar ve alt sınıflarla konuşmam için beni teşvik ediyorlardı. Üniversite bitti ve ben hemen okulda yüksek lisansa başladım, dört ay sonra da Bayburt Üniversitesi kadro açmış, müracaat ettim ve asistan olarak bölüme girdim çünkü puanlarım çok yüksekti. ALES puanım 90, YDS puanım 91,5, lisans not ortalamam da 100 üzerinden 91,5'dü. Böylece hiç vakit kaybetmeden üniversiteye araştırma görevlisi olarak girdim. (Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Araştırma Görevlisi, Erkek)

Kent kökenli eğitilmiş bir toplumsal/sınıfsal kökenin inşa ettiği yatkinlıklar bütünlüğüyle, köy kökenli kırılğan toplumsal /sınıfsal kökeninin biçimlendirdiği yatkinlıklar, siyah ve beyaz kadar farklıdır. İlkinde bir kuşak öncesinin kazanımları, bir kuşak sonrasına avantajlar seti olarak yansırken; ikincisinde bir kuşak öncesindeki kısıtlılıklar, bir kuşak sonrasına dezavantajlar seti olarak yansımaktadır. Bu yansımalar, okunan üniversitenin merkeziliğini, alınan diplomanın türünü, gelecek perspektifini, lisan becerilerini, kültürel ve sanatsal zevkler inşa etmek gibi yeterlilikleri belirlemektedir.

Akademik faillerin hem kadro öncesi eğitim aşamalarında, hem de bizzat mesleki pratiklerinde deneyimledikleri üç eksenli gerginlik aksı söz konusudur. Bu akslardan ilki, taşra kökenli akademisyenlerin kentsel ortamda lisans ve yüksek lisans dönemlerinde deneyimledikleri kentsel karşılaşmalardan edindikleri farkındalıklardır. Bu karşılaşmalar, toplumsal yatkınlıklarla ve mevcut eğitim sermayesiyle bağlantılı kısıtlılıkların görünür hale gelmesine aracılık eder. Kentsel etkileşim düzeni, aktörlerin okuma yoluyla kendi sınıfsal/toplumsal kökenlerinin inşa ettiği kesif daireyi aşma girişimlerinde, farklı türden eşitsizliklerin ayırına vardıkları ve kentsel sosyo-ekonomik baskıyı sembolik karakterli (markalar, imajlar, söylemler, tipolojiler) tahakkümle hissettikleri sonsuz bir uzam algısını inşa eder. Aynı zamanda, farklı sınıfsallıklar ve kültürel dokularla nesnel karşılaşma alanlarını oluşturan bu atmosfer, kimi durumlarda ilerletici/geliştirici, kimi durumlarda da geciktirici/geriletici bir işlev yüklenbilir:

Üniversiteye uyum sağlamakta zorlandın mı?

Çok, büyük şehir, (İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi) üniversitenin eğitimi İngilizce, bizim gibi Anadolu'dan oraya gidenler çok sıkıntı çekiyorlar ilk etapta. Gümüşhane'de okudum, Bayburtlu'yum. Küçük şehirden büyük şehre okumaya gidiyorsun, ortama ayak uydurmaya çalışıyorsun, farklı insanlar. Bir seneden fazla sürdü adapte olmam, çok zaman aldı. Bu zaten beni çok büyük ölçüde etkiledi, geriletti yani. Bir anlamda zaman kaybı oldu, işte benim arkadaşlarım vardı. Kabataş Lisesinden mezun, (İstanbul merkezli seçkin bir lise) benim üniversitede gördüklerimi o zaten lisede görmüş geçirmiş. Lisan olsun, hayat görüşü olsun, hayata bakış açısını lisede oluşturmuş, kişiliğini oturtmuş. Onların lisede geçirdiği evrim sürecini ben üniversitede geçirdim (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek)

Akademik faillerin, akademisyenlik öncesinde deneyimledikleri bir diğer gerilim aksı: “ meslek fetişizmi” olarak kavramlaştırabileceğimiz bir durumdur. Faillerin özellikle, lisans dönemlerinin başlarında deneyimledikleri bu gerilim, diploma türünün pazar kapasitesine ve ekonomik karşılığına gönderme yapan bir özneliğe sahiptir. Meslek fetişizmi, mesleğin bizzat aktörleri tarafından icra edilmez. Daha ziyade, alt toplumsal sınıflara mensup bireyler tarafından pejoratif bir söylem eşliğinde, “ bu bölümü okuyup da ne yapacaksın” biçiminde piyasa ilişkilerinin pratikleriyle de uyumlu, sembolik düzeyli ilk dışlama edimini gerçekleştirir. Özellikle, sosyal ve kültürel bilimlerde uzmanlaşan akademik failler, bu sembolik şiddetle erken dönemlerde tanışırlar: “ Şimdi Tarih bölümü, Boğaziçi bile olsa, tarih okuyup da ne olacaksın? Niye hukuk olmadı, tıp olmadı lafları söylendi ” (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek). Uzun yıllar maruz kalınan bu sembolik şiddet, akademik faillerde içselleştirilmiş bir dışlanma duygusu inşa eder. Bu duygu, alanın bilimsel ayrıntılarıyla içsel, sahici ve dönüştürücü bir okuma kültürüyle bertaraf edilemezse, akademisyenlik sürecinde, akademik failin alanıyla ilişkisinde mutlak bir yarılma ve çatışkı durumu yaratır. Alanın bilimsel statüsünü de sorgulamaya kadar giden bu süreç, akademisyenin ontolojik var oluşunu tehdit eden gerçek bir riske dönüşür: “ Sosyal bilim dallarında akademisyenlik zor. Niye zor? Tabiri caizse bir mezardan alıyorsun bir mezara koyuyorsun, Ama mesela fen bilimlerinde, sağlık bilimlerinde hocaların daha verimli olabileceğini düşünüyorum. Niye? Deney yapıyorlar, gözlem yapıyorlar; ben bir sosyal bilimci olarak kendimi tam akademisyen hissetmiyorum ” (İktisadi İdari Bilimler, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

Katılımcıların anlatıları analiz edildiğinde, akademisyenliği bilimsel açıdan bir kendini gerçekleştirme zemini olarak tahayyül etmekten ziyade, mesleğin toplumsal saygınlık ve statü avantajlarına yoğunlaşarak, kendi sınıfsal/toplumsal kökenlerinden gelen kısıtlılıkları aşmaya yönelik bir eğilimin varlığı dikkat çekicidir. Anlatılarda bu durum çok açık bir biçimde gözlemlenirse de, özellikle daha alt statülü addedilen “öğretmenlik” mesleğine ilişkin değerlendirmelerde bu eğilim daha da görünür hale gelir. Akademisyenlerde öğretmenliğe yönelik küçümseme tavrını, Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin halk sınıflarına en yakın meslek türü olduğu pratik gerçeğiyle düşünüldüğünde, akademisyenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının kendi toplumsal/sınıfsal kökenlerinden bir kaçışı ima ettiği, bu sınıfsal/toplumsal ilişkilere yönelik bir mesafeli yaklaşma eğilimini andırdığı söylenebilir. “Öğretmen oldun Anadolu'da, taşrada ya da daha merkezi bir yerde sürekli aynı şeyleri, ben bakıyorum mesela, öğretmenlik yapanlara hep aynı şeyleri ezberlemişler, kafalarını eğmiş papağan gibi hep aynı şeyleri anlatıyorlar ” (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek) “ Öğretmenlikte kitle hep aynı, sorular hep aynı, beklentiler hep aynı haliyle okuduğunun araştırdığının karşılığını bulamıyorsun ” (Türkçe Öğretmenliği, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek)

Özellikle edebiyat ve eğitim fakülteleri kökenli akademisyenlerin öğretmenliği bir mesleki alan olarak ötekileştirmesi farklı türden bir düzenliliğe işaret etmektedir. Bu düzenlilik, Türkiye'de 2000 sonrası dönemde öğretmenliğin atama kriziyle yoğun bir sosyo/ekonomik güvencesizlik ve statü kaybına uğramasıyla

bağlantılıdır. Bu güvencesizliğe ve yoğun baskıya maruz kalan kitleler ise o dönemlerde öğrenci olan bugün ise akademik titre sahip olan aktörlerdir. Gerçekleştirdiğimiz derinlemesine görüşmelerde, özellikle edebiyat ve eğitim fakülteleri kökenli akademisyenlerde, mutlak ve keskin bir bilinçle akademisyenliğe yönelme tavrının (lisans döneminin başından itibaren) çok sınırlı olduğu bulgulanmıştır. Genel eğilim, bir yandan atama krizinin trajedileriyle baş etmek ve onu yönetmeye çalışmak şeklindeyken; bir yanda da, öğretmenlik pratiğe dökülebilecek en yakın meslek olarak düşünülür, (zor olsa da) akademisyenlik ise ulaşılabilecek en üst konum olarak değerlendirilir:

Üniversite birinci sınıfta belki yeni öğrenciydik neyin ne olduğunu bilmiyorduk ama özellikle ikinci sınıfta çalışma performansım arttı. Çünkü formasyon yoktu öğretmen olamıyorduk. Bu öğretmenlik hakkı 2003 yılında geldi. Öğretmenlik hakkı söz konusu olmadığı için herkes okulda kalmanın hesabını yapıyordu. Yani genelde böyle bir algı vardı. Şunu da ifade etmem gerekiyor: Korkuda vardı, açıkçası yani yapabilir miyiz değil de, hani olur mu olmaz mı diye bir korkumuz vardı, herkeste olan bir korkudur. Üniversite 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf yıllar geçtikçe biraz daha bilinçlendik. Akademik yönlendirmeye ihtiyacımız var mıydı? vardı ama, bu yönlendirmeyi ne kadar aldık tartışılır (Tarih Bölümü, Dr.Öğrt.Üyesi, Erkek).

Bugünün akademisyenlerinin (Edebiyat ve Eğitim fakülteleri kökenli) fiili bir mesleki alan olarak öğretmenliğe ilişkin olumsuzlamaları, “dışlananların dışladığı” varoluşsal bir karşılıklılıktır. Bu, basit bir etki-tepki ilişkisinin çok ötesinde, bireyin tüm saygınlığını, onurunu ve zihinsel/ruhsal enerjisini ortaya koyduğu ama aynı zamanda bunun reddedilmesi (öğretmen olarak atanamama) durumunda, yaşamsal tüm bağlantıların sosyo/ekonomik açıdan alt üst olduğu bir sürece atıfta bulunur. Bu atfın sosyolojik mahiyetini, 2018 yılında orta sınıf meslekler üzerinde gerçekleştirdiğimiz çalışmada da ayrıntılı biçimde gözlemlene olanağımız oldu (Özkurt, 2018). Bu gözlemlerin akademik failer açısından önemi, özellikle atanamayan öğretmenlerin hoşnutsuzluğuyla, bugünün akademisyenlerinin serzenişlerinin belirli bir tutarlılık çizgisinde olmasıdır:

Türkiye’de Tarih bölümlerinin kapatılmasını istiyorum. Öğretmenlikler kalsın bölümler kapatılsın. Tarih bölümlerinin olmaması lazım, ataması yapılmıyor çünkü. Çok mezun var, benim arkadaşlarımdan şu an formasyonu olanlar da var, evde oturuyorlar yani hiçbir işe yaramıyorlar. Hatta erkek arkadaşlarım var üniversitelerde polisliğe başvurular. Polis olacaklar, mecbur başka çıkar yolu yok (Atanamamış Öğretmen, 27, Kadın).

Akademisyenlerin üçüncü gerginlik aksı, akademik hiyerarşinin kendi içindeki idari denetimin baskı olarak algılanmasının biçimlendirdiği hoşnutsuzluklardır. Genel eğilim, idari ve hiyerarşik baskının, araştırma-bilgi-entelektüel üretim diyalektiğine bozucu etki yaptığı yönündedir. Akademik failer, üniversitenin idari mekanizmalarından daha fazla özerklik, bürokratik işlerin kendilerine yansıtılmaması, ders yüklerinin daha fazla akademik personel alınarak azaltılmasını talep etmektedirler. Özellikle, araştırma görevlileri, akademik hiyerarşinin en altında yer almanın somut etkileriyle hoşnutsuzluklarını daha yüksek sesle dile getirmektedir:

“ Akademisyenlerin en önemli sorunu, kurum içindeki askeri düzen ve alt-üst hiyerarşisinin yarattığı olumsuzluklardır ” (Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek). Araştırma görevlilerinin sorun alanlarını sadece hiyerarşik baskıyla betimlemek yeterli değildir. Sözleşmelerinin bir yıllık olması ve doktora sonrasında kadro bulma konusundaki kısıtlılıklar da sorun alanlarına eklenmelidir. Akademi içerisindeki hiyerarşik tahakküm, sadece araştırma görevlilerini denetim altına alan bir araç değil, üst konumda olan bütün aktörlerin alt kadroya uygulayabildikleri bürokratik bir kıskaca dönüşebilir: “ Ünvanların emir komuta düzeni olarak kullanılması problemi. Profesör, sorun neyse sorunu çözmeli. Yukarıya çıktıkça, ünvanlar yükseldikçe sorumluluk almaktan kaçmamalı, cesur olmalı, susmamalı ” (Türkçe Öğretmenliği, Dr.Öğrt. Üyesi, Erkek).

Hiyerarşik baskı ve denetim serzenişine ek olarak, bu durumdan çok da ayırksız olmayan ve katılımcıların “ ünvan baskısı” olarak tanımladıkları bir durumsallığın da altını çizmek gerekir. Hiyerarşik denetim bir taraftan alt kadroları bunaltırken, tam da idari denetimi pratiğe dökmek suretiyle kuruluş reçetesini de sunmaktadır: “ doçent ve profesör olmalısınız, ilerlemelisiniz ” Niceliğin niteliğin önüne geçtiği, bütünüyle çağcıl postmodern değerlerle uzlaşan yeni bilimsel ve akademik söylem bütünlüğünü yansıtan bir önerme. Bu durumun, akademik failer üzerindeki yansıması ise, bir bilimsel/akademik ivedilik kültürünü tetiklemevidir:

Ben bir çalışmayı keyif alarak yapmalıyım. Benim kaygım doçent olmak olmamalı,

Ben üretmek için çabalyor olmalıyım, o psikolojide olmalıyım. Sırf doçent olacağım diye oradan kopyala buradan kopyala yapamam. Bu yayınlarla insanlar bir yere gelince bazı tuhafıklar oluyor. Yani garip bir rekabet var ve bu benim mesleğimden aldığım hazzı engelliyor (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Dr.Öğrt. Üyesi, Kadın).

3.2. Tamamlanmamışlığın Reddi ve Doxa'ya Teslimiyet

Freire'ye göre "insanın meşru çıkarlarını savunmak için radikal bir duruş benimsemek gerekir" (Freire, 2019a, s.168). Meşru çıkarların savunusu ise, insanlık durumu nosyonunun, kavramsal çerçevesini gerçek boyutlarıyla temellendirmeyi gerektirir. Freire, bu temellendirmeyi "mevcudiyet" kavramının analitik analizini yaparak gerçekleştirir. İnsan için bu mevcudiyet, dünyayla ve ötekilerle ilişki içinde bir mevcudiyettir. Ötekini, "ben olmayan" olarak tanımlayıp, kendinin farkına varan bir mevcudiyet. Kendi üzerine düşünebilen, yaptıklarına müdahale edebilen, onları dönüştürebilen, akıl yürüten, kıyaslayan, değer biçen, vazgeçebilen ve hayal edebilen bir mevcudiyet (2019a, s.64,65). Freire'nin mevcudiyet nosyonu, özünde, insan varlığının tamamlanmamışlığına işaret eder ve insanlık durumunun bir gereği olarak tahayyül edilir. Yaşamın olduğu yerde tamamlanmamışlık vardır ve insanın alameti farikası, dünyayı tinselleştirmesi, güzelleştirmesi yahut çirkinleştirmesidir (2019a, s. 95). İnsanın tamamlanmamışlığının bilincinde olmak, insanlarla birlikte olasılıklar arasından bir tarih yapıldığını ve kadercı durağanlığa sığınmamak gerektiğini kabul etmektir. Gelecek, tüm eylemlerimizi belirleyen acımasız bir mengene değil, deneme-yanılma yoluyla inşa edilecek bir şeydir (2019a, s. 94, 97).

Freire'nin tamamlanmamışlık nosyonundan hareketle, bu noktada sorulması gereken kritik soru, akademi dünyamızın hem faillik hem de yapı düzeyinde eleştirel, dönüştürücü, özgün, yaratıcı ve ütopyacı bir mevcudiyetin ontolojik ve epistemolojik olanaklarını yaratıp yaratmadığını sormaktır. Bu sorgulamanın mahiyeti, akademi dünyamızın giderek boşluğa sürüklenen, mevcudiyet dışı mevcudiyetine eleştirel bir bakış olanağı vermektedir. Akademisyenlerle gerçekleştirdiğimiz derinlemesine görüşmelerde, bu mevcudiyet krizini, gözlemlemek olanaklı oldu. Akademik failler lisans, yüksek lisans, doktora ve bizzat üniversite hocalığı süreçlerinde negatif pekiştireçler ve engelleyici unsurlara vurgu yaptılar. İlk ve en temel hoşnutsuzluk, üniversitenin gün geçtikçe bilimsel kültür ve içerikten uzaklaştığına yöneliktir. Bu değerlendirmelerde, akademi içinde üç yönlü anlam kayması dikkat çekicidir: Yapının, (makro düzeyde üniversitenin işleyiş mekanizmaları) anlam kayması, akademik failliğin anlam kayması ve alımlayıcının (öğrencinin) anlam kayması:

Türkiye'de gerçek manada akademisyen sayısının fazla olmadığını düşünmüyorum. Bugün zaten yaşadığımız sorunların büyük bir bölümü de bu bana göre, yeterli seviyede iyi yetişmiş akademisyenin olmamasından kaynaklanıyor. Eğer gerçek anlamda iyi yetişmiş akademisyenler olsaydı, akademi de bu durumda olmazdı. Mesela, buraya gelen öğrencinin hedefi edebiyat okuyup edebiyatçı olmak, tarih okuyup tarihçi olmak değil, diploma edinmek için geliyor ve bu diplomayla polis olmayı, asker olmayı hedefliyor. Bu koşullarda, siz bir kürsünün bilimini yapamazsınız; önce amaçların, hedeflerin uyushması gerekiyor (Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

Özellikle, merkez üniversitelerde doktora yapan genç araştırma görevlileri, profesörlerle görüşemediklerinden ve doktora konularıyla ilgili yeterli tartışma imkânı bulamadıklarından yakınmaktadır. Bu durum, Türkiye'de akademiye usta-çırak ilişkisi diyalektiğinin oturmadığının göstergesidir: "zaten çok sınırlı görüşme imkânım var, arıyorsun müsait değilim diyor, görüşünce de yok bu iş böyle olmaz, şöyle olmaz diyor. Nasıl olur o zaman onu söyleyin" (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek). Akademisyenlerin en fazla şikâyet ettikleri konuların başında ise lisan bilgilerinin yetersizliği gelmektedir. Derinlemesine görüşme gerçekleştirdiğimiz 30 akademisyenden, YDS, KPDS, ÜDS gibi merkezi sınavlardan 80 puanın üzerinde alan bir tek akademisyen vardır. Akademisyenlerin hiçbiri İngilizceyi yazma, okuma ve konuşma pratikleri bakımından yeterli düzeyde bilmemektedir. Lisan eksikliği, alanla ilgili yabancı literatüre yönelik bilimsel hâkimiyeti de olumsuz etkilemiştir. 30 akademisyenden sadece beş tanesi alanıyla ilgili bilimsel saygınlığıyla ün yapmış en az beş yabancı bilim insanını tam olarak sayabilmiştir. (Alanınızda bilimsel saygınlığıyla ün yapmış 5 yerli, 5 tane de yabancı bilim insanı söyleye bilir misiniz ?)

Akademisyenlerin anlatılarından hareketle, bilimsel mevcudiyeti olumsuz pekiştiren dışsal koşulların daha lisans dönemlerinde oluşmaya başladığı söylenebilir. Yaptığımız görüşmelerde, üniversite lisans dönemini bilgi düzeyi, zihinsel farkındalıklar ve akademik eğilimlerin yetkinleştirilmesi gibi parametreler açısından hiçbir katılımcı olumlu olarak değerlendirmemiştir: "... yarı Tanrı hocalarla karşılaşacağımı düşündüm ama anfilere girdiğimde bazı hocalarda hayal kırıklığı yaşadım İstanbul Edebiyatı. Benim akademisyenliğe evrilmem aslında bir hayal kırıklığıyla birlikte oldu. Akademisyen olmayı hep hayal ederdim. Ancak, İstanbul Edebiyatın taşralı hoca dünyası hevesimi kırdı. Şöyle düşündüm: Hayatımı kitaplara vereceğim ve bunlar gibi mi olacağım ? Gördüm ki, İstanbul Edebiyat, şehirli hocaların çekip gittiği, yerine taşralı hocaların geldiği bir kimlikteydi" (Türk Dili Edebiyatı, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

Eğitim arka planındaki bilgi eksikleri ve akademik kurumsallıklarla karşılaşmalarda yaşanan motivasyonel kısıtlılıklar, akademisyenlerin bilişsel, duygusal ve geleceğe yönelik tasarım kodlarını gerçek bilimsel bir ruhla inşa etmelerini engellemiştir. Bu gerilim, kendini akademi dünyamızda bir sahiçilik sorunu olarak dışlaştırmıştır. Genel eğilim, sahiç bir bilimsel mevcudiyet inşasından çok, yalın bir “bilimsel iyi niyetlilik” tavrı biçiminde karşımıza çıkar. “Bilimsel iyi niyetlilik”, gerçek bilimsel ruhun ve edimin ne olduğu bilip, bu ruhun pratiklerini eyleme dökmek olarak özetlenebilir. Gün geçtikçe, okuma kültüründen uzaklaşan akademik faillik, kendi tamamlanmamışlığının farkındalığından ayrılır ve inşa edilmiş bilimsel bir boşlukta, kendi tamamlanmamışlığını reddeder. Örneğin, derinlemesine görüşmelerde sorduğumuz, son iki yıl içinde 5 yerli, 5 yabancı alan dışı okumalar sorusuna, 30 akademisyenden sadece bir tanesi tam olarak yanıt vermiştir. Gerçek bilimsel ruhtan, bilimsel iyi niyetliliğe geçiş, doçentlik gibi unvan baskılarıyla daha da genişlemektedir. Mevcut bilgiler tekrar edilerek bilimsel nosyondan giderek uzaklaşmaktadır. Bourdieu’nun “papazın peygamberin mesajını rutinleştirmesi gibi, (Weber’e atıfla söyler) profesörün de yaratıcının söylemini sıradanlaştırması, rutinleştirmesi; özellikle esas olan şeyi, yani yaratıcısının kendi kendine sorduğu problemi ortadan kaldırması” (Bourdieu, 2015a, s.116) olarak betimlediği, esas/özü yok sayma tavrı, akademimizin verili durumuyla örtüşmektedir. Yaratıcı sorunsalların ortadan kalkması ve rutinleşme doğal bir eğilim olarak özgünlük sorununu ortaya çıkarmıştır: “Akademisyenler sürekli bir yarış halindedir. Bunun ciddi bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Bir de çok ciddi bir özgünlük sorunu var. Sürekli birilerine öykünme durumu ve kendini bulamama hali” (İnşaat Mühendisliği Bölümü, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek). Akademi dünyamızda, ivedilik içinde düşünmek, düşünmenin gerçek kökü olan anlamla bağlantısını koparmaktadır ve akademik fail bir seri metin üretim makinesine dönüşmekte, ünvanlar için yarış etmektedir: “Maalesef nicelik daha fazla ön planda bugün: Doçent misin? Profesör müsün? Doktor öğretim üyesi misin? bir yarış var. Bu da akademisyenleri seri üretmeye, makine gibi üretmeye itiyor istese de istemese de (Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

Akademik seri üretim, niceliklerin nitelikler üzerindeki tahakkümü ve “bilimsel iyi niyetlilik” düzeyindeki akademik faillik, üniversitelerde bir sahte bilimsel statüko oluşturur ve gerçek bilimselliğin bizzat kendisi yanlış bilinç olarak addedilir. Tam da bu eksende, Bourdieu sosyolojisindeki “doxa” kavramlaştırmasını gündeme getirmekte fayda vardır. Doxa: “Gündelik hayatın sıradanlığında ve “aşıkarcılığında” aşına olunan, sorgulanmayan, bütün sıradanlığında kendini kabul ettirmiş, yani sessiz bir kabulü içinde barındıran inanç ya da sosyal pratikler bütünüdür (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Akademi dünyamızda, “bilimsel iyi niyetliliğin” gerçek bilimsellikten uzaklaşmak için meşrulaştırılmış kendine has doxa’lara ihtiyacı olduğu kuşku götürmez. Akademi dünyamız, Freire’nin kavramlaştırdığı biçimiyle tamamlanmamış mevcudiyetini inşa etmeye yönelik sahiç girişimlerden uzaklaştıkça, biçimlendirilmiş “doxa” larına teslim olur. Akademi dünyamızın doxa’sının sıklet noktası, “bilimsel iyi niyetlilik” arkasına gizlenmiş “gerçek bilimsellikten kaçış” tavrıdır. Sahici, dönüştürücü, eleştirel, toplumcu, paylaşımcı ve ütopyacı bir akademik faillik yoksunluğu; alternatif olarak rekabetçi, hız içinde düşünmeye eğilimli ve niteliği bir kariyere dönüştürmeyi amaç edinmeyen bir tipoloji yaratmıştır:

Sayılar artmış, kütüphaneler artmış, bakıyorsun etki derecesi yok. Akademisyenin özgünlükle ilgili, kendini gerçekleştirmeye ilgili, işte sahiçilik sorunu diyoruz ya, buralarda büyük sorunlar var (Türkçe Eğitimi, Dr. Öğrt. Üyesi, Erkek).

3.3. Klişelerin Ötesine Geçmek, Yeniden Yapılandırma ve Kurucu Ütopyanın İnşası

Çağdaş toplumlarda, artık sadece belirli bir toplumsal kesimin ya da meslek grubunun potansiyel eşitsizliklere maruz kaldıkları, sıradan bir eşitsizlik gerçekliğiyle değil; hiç kimsenin güvencede olmadığı, eşitlerin eşitsizleştiği, çoklu eşitsizliklerin inşa edildiği ve kökensel eşitsizliklerin yanına, köklü eşitsizliklerin eklendiği yeni türden bir gerçeklikle karşı karşıyayız (Özkurt, 2018). Eğitim, tüm süreçleriyle, bu yeni türden eşitsizlik gerçekliğinin temel aktörlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde çağcıl değerler eğitim, meslek ve iş arasındaki diyalektik etkileşimi de büyük bir dönüşüme uğratmıştır. Güncel çalışmalar, eğitim ile iyi meslek ilişkisinin giderek zayıfladığını göstermektedir. Var olan ekonomik sistem içerisinde, birçok işin düşük vasıf ve yetersiz formel eğitim gerektirdiği görülmektedir (Apple, 2004, s. 52). Aynı gerçekliğe, Castells’in küresel ekonominin merkez üssünü oluşturan başlıca kapitalist ülkelerde, 1920-2005 arası dönemde, istihdamın gelişimini izlediği “Ağ Toplumunun Yükselişi” çalışmasında, ileri ve enformasyonel toplumlarda, düşük

vasıflı işlerin ciddi bir artış eğiliminde olduğuna ve bunun da tavan ile tabanın orta kesim aleyhine paylarını artırdığı daha kutuplaşmış bir toplumsal yapı yarattığına vurgu yapılır (Castells, 2013, s. 281).

Bu analizin, ilişkisel bir boyutunu 2018 yılında orta sınıf meslekler üzerine yaptığımız çalışmada bulguladık: İşletme ideolojisinin para ilişkileri merkezi bankacılık sektöründe iktisat, işletme, muhasebe, ekonomi gibi bölümlerden mezun genç iş gücü, kurumsal pratiklerde satış ve pazarlama departmanlarına yönlendirilerek “meslek olmayan mesleğin” (işyerlerini kapı kapı dolaşıp para satmak) inşa süreçleri gerçekleştirilerek, fiili meslek bağlarından koparılmaktadır. İşletme ideolojisi ve kâr zihniyetinin beklentilerini gerçekleştirmek için ne makro iktisat ne de ekonomi tarihi bilgisine ihtiyaç vardır (Özkurt, 2018, s. 221,222). Vasıfsızlaşmanın ve uzmanlık dışı hale gelmenin anlamı, enformasyon toplumunda makbul olanın düşük vasıf sahibi ya da kuramsallıklarda gerçek meslek bağlantısından koparılmış failer olarak, toplumsal artı-değerin üretilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bourdieu'nun Ayrım'da, habitusun yansımaları olarak değerlendirdiği, ihtiyar bir marangozun dünya görüşü, bütçesini, zamanını ve bedenini idare etme biçimi, dili kullanımı ve kılık kıyafet seçimi gibi yatkınlıkların analizi, meslek ve eğitimin (habitus) karşılıklı konfigürasyonları olduğuna (Bourdieu, 2015, s. 259) yönelik analizi geçerliğini korumakla birlikte, günümüz dünyasında biraz daha karmaşık bir görünüm almıştır. Türkiye'de akademisyenlerin orta sınıf kökenlerinin aşındığı ve statü kaybına uğradığı, (Vatansever ve Yalçın, 2015) mühendislerin, avukatların işçileştiği ve taşeronlaştığı bir toplumsal gerçekliği deneyimliyorsak, analizlerin kavramsal çerçevesini genişletmek zorundayız. Neo-liberal dalganın, sosyo/ekonomik kazanımları aşındırması ve para ilişkilerinin tahakkümünün genişlemesi, geniş kitlelerin yasal ve meşru olarak yani eğitimsel süreçlerle, diplomalarla, teknik/mesleki bir uzmanlıkla içinde yaşadıkları toplumsal sistemde onurlu ve saygın bir yer edinmelerini gün geçtikçe zorlaştırmaktadır. Bu çerçevede, eğitimsel süreçlerin her bir kademesinde ilerici ve dönüştürücü müdahaleler kaçınılmaz gözükmektedir. Apple ve Beane'ye göre, eğitimsel süreçlerde merkezileşmiş denetim, içeriğin standartlaştırılması, indirgemeci sınavlar, otoriter/kısrı öğretim yöntemleri, (Apple ve Beane, 2011, s. 36) özgürleştirici bir okul yapılaşmasının önündeki en temel engellerdir. Apple'ın formel eğitim süreçlerine atıfla işaret ettiği indirgemecilik, Gelson'un hikayesinde de gözlemlendiği gibi, resmi eğitimle, yaşamın fiili pratiklerinden elde edilen beceriler arasında açık bir yarılma durumu yaratmaktadır ve formel eğitim süreçlerinde yetenekler keşfedilememektedir:

Campinas Üniversitesinden iki profesör, Fizikçi Carlos Arguelo ve Matematikçi Eduardo Sebastiani Ferreira, Parant'ta matematiğin ve genel olarak bilimin nasıl öğretilceğinin tartışıldığı bir üniversite toplantısına katılırlar. İlk günkü etkinliklerin ardından otele döndükten sonra, metruk bir arazide uçurtma uçuran bir grup çocuk görürler. Çocuklara yaklaşıp onlarla sohbet etmeye başlarlar. “Uçurtmayı uçurmak için genellikle kaç metre ipi serbest bırakıyorsun diye sorar Sebastiani. “Aşağı yukarı elli metre” der Gelson isimli oğlan. “Bıraktığımız ipin elli metreden daha az ya da daha çok olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz? diye sorar Sebastiani. “sık sık, yaklaşık her iki metrede bir, ipe düğüm atıyorum” der oğlan, “ip elimden kayarken, düğümleri sayıyorum ve böylece ne kadar ip bıraktığımı biliyorum” der çocuk. “Peki sence şu an uçurtma hangi yükseklikte ?” diye sorar matematikçi. “Kırk metre” der oğlan. “Nereden biliyorsun” diye sorar matematikçi. “Ne kadar ip bıraktığıma ve ipin çizdiği yaya göre” der çocuk. “Bu sorunu, trigonometri ya da üçgen benzerliğine dayanarak çözebilirdik” der Sebastiani. Bu arada çocuk “Eğer uçurtma tam başımın üstünde olsaydı, bıraktığım ipin uzunluğuyla aynı yükseklikte olurdu, ama uçurtma başımdan uzakta, aşağıya doğru eğildiğinden, ipin uzunluğundan daha alçakta” der. “O zaman açı ölçümü kullanırdık”, der Sebastiani. Sonra Arguelo çocuğa makara yapımını sorar ve Gelson dört işlemleri kullanarak yanıt verir. İşin tuhafı der fizikçi, Gelson okulda matematikten kalmıştı. Bildiklerinin hiç birinin okulda bir değeri yoktu, çünkü bildiklerini tecrübeleriyle, kendi bağlamının somutluğu içinde öğrenmişti. Bilgisini kurallara uygun ve iyi kurulmuş, mekanik bir şekilde ezberlenmiş bir dille anlatmamıştı ve okulun meşru kabul ettiği tek dilde buydu (Freire, 2019b, s. 151).

Gelson'un hikayesinden formel eğitim süreçlerinin, insan olanaklarını genişleten bir mahiyette sahip olmadığını anlayabiliyoruz. O halde, bu noktada sorulması gereken soru, insansal olanakları genişletmeyi hedefleyen bir eğitim tahayyülünün, yeni bir kurucu ütopya inşasının temel çıkış noktası olup olamayacağıdır? Böyle bir olanağın yaşama geçebilmesi için eğitimsel süreçlerdeki eşitsizlik akslarının toplumcu bir eğilimle ve toplumu savunmak adına bertaraf edilmesi gerekir. Kamusal iradenin, eğitimi toplumun savunulmasının en hassas ve mahrem alanı olarak addetmesi ve para ilişkilerinin eğitim alanındaki tahakkümünü, bu alanın toplum adına kutsallığını kabul ederek reddetmesi gerekir. Böyle bir reddiye, kendi olgusal dayanağını bir başarı hikâyesi olarak geniş kitlelere kabul ettirebilirse, yani en kırılğan toplumsal kesimlerden gelen gençler, örtük ya da belirtik bir ayrımcılığa tabi tutulmadan, eğitim süreçlerinin her adımında iyi eğitimle karşılaşma olanağına

sahip olabilirlerse ve kendilerini gerçekleştirmek adına, her daim yeniden keşfe çıkabilme olanağını bulabilirlerse, belki bir adım ileriye gidilmiş olur. Gerçek anlamda bilimsel, eleştirel, klişeleri reddeden, ilerlemeci, dönüştürücü, yeniden keşif ruhuna sahip bir eğitim nosyonuyla gelişen aktörlerin, işsizlik ve yoksulluk sarmalında heba olmaları çok düşük bir olasılıktır.

Apple ve Beane, başarının anahtarını eğitim programlarında görmektedir: “ İnsanların adalet, iktidar, insan onuru ve özsaygı hakkında önemli dersler öğrendikleri bir çeşit örtük programlar oluşturulmalıdır ” (2011, s. 44). Apple ve Beane, demokrasinin eğitimsel süreçlerde genişletilmesi çerçevesinde bazı temel değerler ve ilkeler saptamıştır: (i) Bireylerin ve azınlıkların onuru ve hakları konusunda duyarlılık (ii) Başkalarının iyiliği ve kamu yararına ilgiyi cazip kılma (iii) Problemlerin çözümü için olasılıklar yaratma konusunda insanların bireysel ve kolektif kapasitelere inanç duyma (iv) Fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirilmesinde eleştirel düşünme ve analiz yönteminin kullanılması (v) Demokrasinin bireysel değil, kolektif bir değer olduğunun kabulü (vi) Sosyal kurumların demokratik yaşam biçimini destekleme ve genişletme üzerine organize edilmesi (2011, s. 33).

Bu ilkeler, aynı zamanda yeniden yapılandırılacak bir üniversite girişiminin de, kurucu ütopyasının ilkesel çerçevesini oluşturur. Ancak, burada altı çizilen demokrasi tahayyülünün gerçek bir bilimsel tavırla iç içe geçmesi gerekmektedir. Akademik fail bir ideolojiye değil, tüm insanlık adına evrensel bir ütopyaya sahip olmalıdır. Kendisini yeniden arayan bir sorgu ve eleştiri tavrı, gerçek bilimsel yordamlarla birleşmeli ve akademisyenler, kendi sahipliklerini tüm yaşam enerjileriyle mesleklerine katmaya çalışmalıdır. Akademik dünyamız için kurucu ütopyanın inşasında temel çıkış noktası, Ksenofon’un Anabasis’te, Pers ülkesinde bir iç savaşa katılmış paralı Yunan askerlerin öyküsünü anlatırken çizdiği kavramsal çerçeveye yakın bir anlam almalıdır. Anabasis, Yunancada yeniden yükselerek geri dönmek anlamına gelir; erişilmesi güç bir istikamete doğru geri dönen ya da yeniden yükselen bir gezginliktir bu (Badio, 2016, s. 44,46). Akademik fail, bu gezginlik ruhunu okuma kültürüyle kompozite edebileceğini bilmeli ve kendi eleştirel pedagojisini geliştirdikçe; yapıların, kurumların ve geleceğin yeniden inşasına katkı yapacağını unutmamalıdır.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Eğitim, tüm süreç ve aşamalarıyla toplumsal olarak inşa edilir ve ekonomik, siyasal, kültürel, sembolik bir yeniden üretim aracı olarak işlev görür. Eğitim, aynı zamanda toplumsal güç ilişkilerinin yansıdığı canlı bir savaşım alanını oluşturur. Bu savaşımın mahiyeti, toplumsal yatkinlıklarla gelen sınıfsal sınırları, en meşru görülen ve objektif olarak addedilen sıralama sistemleriyle güçlendirmesi daha da önemlisi, hem biyografik yaşantılar hem de kolektivite açısından meşrulaştırıcı bir kimliğe sahip olmasıdır. Aktörler kendi sınıfsal/toplumsal kökenlerinden gelen kısıtlılıkları aşma ve sosyo-ekonomik olanaklarını genişletmenin merkez noktasını eğitimsel süreçler olarak görürler. İlk eğitimsel beceriler ve yatkinlıklar, erken dönemlerde olgunlaşmaya başlar ve tüm eğitim aşamalarında canlı bir savaşımın fitili ateşlenir. Çoğu zaman, başarı miti merkezli dışlama süreçleri devreye girer ve eğitim içerikli borç yükü kabarır. Üniversiteler, en son aşamada, aktörlerin total sınıfsal/toplumsal yatkinlıklarının, avantajlar ve dezavantajların, olanaklar ve olanaksızlıkların önceki eğitimsel süreçlerde ayrıştırıldığı, sınıflandırıldığı, elendiği ve sınıfsal konumun olgun bir mahsul olarak görünür hale geldiği mekânsal bütünlükler olarak öne çıkar. Üniversite, makro düzeye işleyen piyasa kurallarıyla ve tarihsel/kültürel egemen ön kabullerle, eğitimsel yapılar arasındaki gizli ittifakın ortaya çıktığı son duraktır. Bu son eğitimsel durakta, akademi, kendi mekânsal zeminine ulaşmış ve gözlem alanına girmiş, aktörlerin (öğrencilerin) ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin oluşturduğu total bütünlüklerden inşa olan sınıfsallıkları yeniden üretir. Oysa, gerçek anlamda çağdaş ve gelişmiş toplum, sınıf hakikatinin kendiliğindenliğine müdahale edebilen, sınıfın olağan akışındaki hem bireysel hem de kolektif kaderi değiştirebilen ve dönüştürebilen bir yapılaşmaya sahip olmalıdır. Bir köprünün gücü en zayıf bölümlerinin taşıma kapasitesiyle ölçülüyorsa, bir toplumun gücü de en kırılgan toplumsal kesimlerden gelen aktörlerini toplumsal sisteme katma ve onları içerme gücüyle ölçülür (Bauman, 2011).

Türkiye’de üniversite ise, toplumsal ve sınıfsal kökenlerden gelen eğitimsel eşitsizliklerin yoğun bir biçimde yeniden üretildiği, tasdiklendiği ve son olarak akademik dil ve söylemlerle meşrulaştırıldığı özgün bir yapılaşmadır. Bunun anlamı, üniversite ve akademi yapılaşmamızın çağdaş dinamiklerle mutlak bir yarıma ve çelişki içerisinde olmasıdır. Son 25 yıllık periyotta hukuk, mühendislik, iktisadi idari bilimler ve iletişim

fakülteleri gibi birçok bölüm temel işlevlerini yerine getirmekten uzaktır. Üniversite, eğitim alan aktörlere hem kendi dünyaları hem de içinde yaşadıkları çağın sorun/problem alanlarına ve işleyiş mekanizmalarına ilişkin çok sınırlı farkındalıklar sunmaktadır.

Hali hazırda alt orta sınıf ve dar gelirli toplumsal/sınıfsal kökenlerden gelen üniversite öğrencilerinin sosyolojik bakımdan en kırılgan yönleri, aile yatkınlıklarıyla da doğrudan ilişkili kültürel sermaye yoksunluğu ve belirli bir meslek, diploma ve teknik bilgiyle iş sahibi olamamalarıdır. Türkiye’de üniversite, bu iki olanağı yaratmakta ve aktörlerin mevcut toplumsal/sınıfsal kısıtlılıklarını aşma ve sosyo/ekonomik olarak dezavantajlı olan durumlarını, avantajlı hale getirme işlevini yerine getirememekte zorlanmaktadır. Bu durumun en yakıcı olduğu sorun alanı, mezun olan aktörlerin işsizleşmesi, düzenli istihdam yoksunluğu ve prekarizasyon gibi süreçlerin, eğitilmiş/diplomalı bir kent yoksulluğunu ortaya çıkarmış olmasıdır.

Bütün bu sonuçları, akademik faillik açısından değerlendirdiğimizde ise, yapı düzeyinde deneyimlenen bu kısıtlılıkların, iki yönlü yansıması vardır. Bunlardan ilki, akademik zihinsel emeğin kaçınılmaz olarak, hala hazırdaki eğitimsel süreçler ve üniversite yapılaşmasından devşirilmesi ve yapının kısıtlılıklarından mutlak bir epistemolojik kopuş olanaklı olmadığı için, mevcut sınırlılıkların akademik faille doğrudan yansımaktadır. İkincisi, akademik failin, kendi pratiklerinde belirginleşen bilişsel ve entelektüel sınırlılıkları aşmaya yönelik iradenin boşlukta kalmasıdır. Akademide, bu boşluğu oluşturan üç temel faktör: Kültürel sermaye yetersizliği, teknik bilgi eksikliği ve eleştirel/yaratıcı bakış yoksunluğudur. Bu üç faktörün karşılıklı etkileşimi, akademik faillığın alanıyla ilişkisini yüzeyselleştirmekte ve motivasyonel düzeyde bir geri çekilmeye neden olmaktadır. Gerçek bilimsel tavırdan, bilimsel iyi niyetliliğe evrilen mutlak bir epistemolojik gerilemenin zihinsel ve ruhsal dayanakları inşa edilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma, akademisyenler üzerine keşif niteliğinde bir niteliksel sosyoloji çalışmasıdır. Sosyoloji çalışmalarında arzu edilen hem nitel çalışmayı, hem de anket çalışmasını birlikte yapmak ve her iki yönden gelen verileri karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Ancak bu çalışmada, sadece nitel çalışma tekniklerinden derinlemesine görüşmeler aracılığıyla veri toplamış ve bulgular belirli parametreler çerçevesinde analiz edilmiş, tartışılmıştır. Araştırmanın geliştirilmesi gereken yönü ise, akademik dünyamızın içerden sesini ve olağan inşa süreçlerini niteliksel olarak bulgularından hareketle, başka çalışmaların, bu bulguları test etmek ve geliştirmek bakımından büyük akademisyen gruplarla anket çalışmaları yapmalarıdır. Böylece, üniversite ve akademi dünyamızın sorun alanlarına ilişkin yeni bakış açılarını elde etmek olanaklı olacaktır. Ayrıca bu çalışmada, derinlemesine görüşmelere katılan, samimi görüş ve değerlendirmelerini ortaya koyan, Bayburt Üniversitesi akademik personeline çok teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Apple, M. W. (2001). Piyasalar, Standartlar, Tanrı ve Eşitsizlikler: Eleştirel Pedagoji Yaklaşımları Sağcı Politikalara Müdahale Edebilir mi ? (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser, H. Ala, Çev.), *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar* İçinde (s. 143-196). 2004, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar* (E. Bulut, Çev). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M.W ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik Okullar* (M. Sarı, Çev). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2009). Müfredatın ve Eğitimin ve Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yeni-muhafazakarlığın Gündemi (H. Tanıttıran, Yay. Haz.). (E. Ç. Babaoğlu, Çev.) *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* İçinde (s. 45-90). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Badiou, A. (2016). *Gerçek Yaşam, Gençliği Yoldan Çıkarmaya Yönelik Bir Çağrı*, (I. Ergüden, Çev). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2011). *Bireyselleşmiş Toplum* (Y. Alogan, Çev). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boudieu, P. ve Passeron, C. (2015a). *Yeniden Üretim* (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Çev). Ankara: Heretik Yayınları.
- Boudieu, P. ve Passeron, C. (2015b). *Varisler, Öğrenciler ve Kültür* (L. Ünsaldı, A. Sümer, Çev). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015a). *Bilimin Toplumsal Kullanımları, Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi İçin* (L. Ünsaldı, Çev). Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (N. Ökten, Çev). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015b). *Ayrım* (D. F. Şannan, A.G. Berkkurt, Çev). Ankara: Heretik Yayınları.
- Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunu Yükselişi* c. 1 (E. Kılıç, Çev). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hatatođlu, E. Özbek, Çev). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019a). *Özgürlüğün Pedagojisi* (G. K. Gevinç, Çev). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019b). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* (Ç. Sümer, Çev). İstanbul: Yordam Kitap.
- Guy, S. (2014). *Prekarya- Yeni Tehlikeli Sınıf* (E. Bulut, Çev). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz Toplum* (M. Özay, Çev). İstanbul: Şule Yayınları.
- McLaren, P. (2009). Muhalefetin Politikası (H. Tanıttıran, Yay. Haz.). (E. Ç. Babaoğlu, Çev.) *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* içinde (s. 91- 127). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Özkurt, C. (2018). *Sınıf ve Ötesi: 1980 Sonrası Çalışma Hayatına Başlayan Bazı Meslek Mensuplarının Sosyolojik Açından Karşılaştırmalı Analizi*, Ankara: Gece Akademi.
- Vatansever, A. ve Yalçın, M. G. (2015). “ *Ne Ders Olsa Veririz* ” *Akademisyenin Vasıfsız İşçiye Dönüşümü*, İstanbul: İletişim Yayınları.

EK: DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

1. Üniversite öncesi süreçte nerede yaşıyordunuz?
 - a. Lisede nasıl bir öğrenciydiniz?
 - b. Lise döneminde akademik evrilme gerçekleştireceğimize yönelik emareler var mıydı?
2. Baba-Anne ne iş yapar? Özellikle üniversite sınavına giriş sürecinde aile çevresinden
3. yönlendirme bakımından yardım aldığımızı söyleye bilir misiniz? (Mühendislik, Tıp, Hukuk)
4. Hangi üniversiteden mezunsunuz? Lisans döneminde nasıl bir öğrenciydiniz?
5. Akademik evrilme süreciniz nasıl oldu? Yaşamanızda akademik süreçlere evrilme aşamalarındaki gelişmeleri anlata bilir misiz?
6. Tüm yaşamınız boyunca kaç kere tiyatroya, müzeye ya da konsere gittiniz?
7. Akademisyenlik nedir sizce? Bu meslekte kendinizi buluyor musunuz?
8. Akademisyenlik mesleğinde kendinizi bulduğunuz unsurlar nelerdir?
9. Sizce bir akademisyenin dünyaya, yaşadığı çağın sorun alanlarına ilişkin sorumlulukları var mıdır?
10. Alanınızda bilimsel saygınlığıyla ün yapmış beş yerli, beş tane de yabancı bilim insanı sayabilir misiniz?
11. Mesleki kaygı ve kokularınız var mı? Mesela, bu meslekte kendinizi gerçekleştirememek gibi, yetkin eseler verememek gibi.
12. Son iki yıl içerisinde edebiyat alanında okuduğunuz beş yerli, beş tane de yabancı eser söyleyebilir misiniz?
13. Size göre, çağımızda bir akademisyen dünyaya nasıl bakmalı?
14. Günümüz dünyasını karmaşık buluyor musunuz? Eğer karmaşık buluyorsanız, ne yönde bir karmaşıklık olduğunu ifade edebilir misiz?
15. Sizce, bu karmaşıklıkları anlamada yerel ve milli değerler alanı bir çıkış yolu sağlayabilir mi?
16. Sizce akademisyenlikle, diğer mesleklerden özgün kılan ayrım noktaları nelerdir?
17. Akademisyenlik öncesinde başka bir mesleki alanda çalışıyor muydunuz?
18. Sizce Türkiye’de akademisyenlerin en temel sorun alanları nelerdir?