



# Türkiye’de Eğitimin Faillğine Yönelik Bir Eleştirel Analiz Denemesi: Akademisyen ve Öğretmenlerde Mesleki İnşa, Toplumsal Yatkinlıklar ve Çok Boyutlu Gerilimler

Cem ÖZKURT\*

Trabzon Üniversitesi

## Öz

Bu makale, 2018 yılında orta sınıf meslekler kapsamında yapılan bir çalışmanın “öğretmen” gruplara yönelik derinlemesine görüşme verileriyle, 2021 yılında akademisyenlerle yapılan nitel bir sosyolojik çalışma çerçevesindeki derinlemesine görüşmelerin karşılaştırmalı analizine dayanmaktadır. Çalışma, akademisyenler ve öğretmenleri, toplumsal/ sınıfsal kökenin avantajlar/dezavantajlar bağlamı, mesleki pratiğin sosyo/psikolojik yansımaları ve meslek mensuplarının deneyimledikleri gerilimleri keşfetmeyi ve sosyolojik açıdan analiz etmeyi amaçlamaktadır. Makale, akademisyen ve öğretmenleri çok boyutlu olarak inşa eden yapılaşmış ilişki ağlarına, failerin biyografik/kişisel geçmişlerindeki deneyimlere dayanarak içeriden bir sesi yansıtmayı ve yoğun bir betimlemeyi hedeflemektedir. Bu betimleme, akademisyen ve öğretmenlerin meslek ruhunun inşa aşamalarına, mesleki pratiklerdeki gerilim alanlarına ve failerin sosyo/psikolojik oluşumuna bir yandan düzenlilikler, yöndeşmeler ve örtüşmeler bağlamında; bir yandan da, ayrımlar ve farklılaşmalar çerçevesinde bir bakış sergilemeyi amaçlamaktadır. Sınıf durumunun, ekonomik, kültürel/sosyal sermayeler toplum etki gücünün ve toplumsal yatkinlıkların, akademisyen ve öğretmenlerin eğitimsel süreçlerine ne yönde etkide bulunduğunu, gelecek tasarımlarında ve kariyer atıflarında hangi biçimlerde inşalar gerçekleştirdiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Makale, öğretmenleri ve akademisyenleri, daha önce icra edilmiş derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgular bağlamında toplumsal yatkinlıklar, toplumsal sınıfsal köken, meslek ruhu ve mesleki pratikler gibi kavramsal çerçeveye tartışmaya açan bir meta sentez girişimidir. Alana katkı açısından ise, öğretmenler ve akademisyenlerin, mesleki pratiklerinde deneyimledikleri sorun alanlarını inşa eden sosyolojik düzenlilikleri nitel çalışmalar ve yeniden yorumlamalar yoluyla keşfetmeye çalışmak ve yeni araştırmalara katkı niteliğinde bakış açısı geliştirmektir.

## Anahtar Kelimeler

*Akademisyenler, Öğretmenler, Toplumsal Yatkinlıklar,  
Toplumsal Sınıfsal Köken, Sosyo-oluşum.*

\* Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, cemozkurt@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1438-6517

## **A Critical Analysis of the Agency of Education in Türkiye Professional Construction, Social Dispositions and Multidimensional Tensions in Academicians and Teachers**

### **Abstract**

This article is based on the comparative analysis of in-depth interviews within the framework of a qualitative sociological study conducted with academics in 2021, with in-depth interviews data for “teacher” groups of a study conducted within the scope of middle-class professions in 2018. The study aims to explore academics and teachers, the context of advantages/disadvantages of social/class origin, socio/psychic reflections of professional practice and the tensions experienced by professional members and analyze them from a sociological point of view. The article aims to reflect an insider’s voice based on the structured relationship networks that build academicians and teachers multidimensionally, the experiences in the biographical/personal histories of the perpetrators and to depict them intensely. This description aims to show an overview of the construction stages of the professional spirit of academics and teachers, the areas of tension in professional practice and the socio/psychic formation of perpetrators in the context of regularities, orientations and overlaps on the one hand, and within the framework of distinctions and differentiations on the other. It is to try to reveal in what way the class situation, economic, cultural/social capitals, social influence and social predispositions affect the educational processes of academics and teachers, in what forms they carry out constructions in their future designs and career references. The article is an attempt at meta-synthesis that opens teachers and academics to discussion with a conceptual framework such as social predispositions, social class origin, professional spirit and professional practices in the context of the findings obtained from in-depth interviews conducted previously. From the point of view of contribution to the field, it is to try to discover the sociological regularities that build the problem areas that teachers and academics experience in their professional practice through qualitative studies and reinterpretations and to develop a perspective that contributes to new research

### **Keywords**

*Academicians, Teachers, Social Dispositions, Social Class Origin, Socio-generation*

### **Extended Abstract**

This article includes an inside look at the educational integration of teachers and academics, their career backgrounds that are directly related to their social and class origins, their rhythms in pre-professional and professional practices, an intensive description and an exploratory sociological inquiry. The theoretical approach of the study is based on the conceptual framework in which authors and commentators such as Apple, Freire, Illich, Bourdieu explain education as embedded in social power relations and the classroom. The study aims to analyze teachers and academicians, the context of advantages/disadvantages of social/class origin, socio/psychic reflections of professional practice and multidimensional tensions experienced by professional members. In this analysis, a discussion framework has been created that concentrates on three axes. The first axis tries to reveal the nature of the total power of influence

and directing capacities of the economic, cultural and social capital of teachers and academics in social origin, its role in career, advantages and disadvantages. The second axis tries to reveal the background experiences of teachers and academics in the professional construction processes and the multidimensional tensions they perceive as professional actors in today's world, status battles and problematics related to the professional spirit in. The third axis includes an analysis of whether teachers and academics imagine their profession as a future design and whether they make a respectable career reference to their profession in the world of the future. It is problematic to which dimensions the social origins and predispositions of teachers and academics are shaped by the educational process and career orientations, which are discussed on the first axis, and interesting findings have emerged. Accordingly, teacher groups did not receive technical/vocational, professional and career-related constructivist guidance in connection with the low family social, cultural and economic capital during both high school and undergraduate periods. In teacher groups, the lack of information / guidance in the construction of a professional career creates a rift in the professional career at later stages. The aspect of this decoupling is an absolute conflict situation between the career of the teacher perpetrator, which becomes evident especially during the undergraduate period, and the given (real) career of the teacher in Turkish society. This career conflict, especially with the post-2000 period, has taken on a classroom dimension with the addition of a new restriction, assignment problem, and the socio-economic decline of the large number of teachers has accelerated. Within the framework of the first axis, academic positioning has taken place at three levels. Accordingly, the first level is that the family cultural and economic capital is relatively more dominant, and academics who have completed their undergraduate education in a big city receive an effective vocational guidance, especially during their undergraduate periods. It has been observed that this group of academics entered the academic profession at an earlier stage compared to other groups of academics. In other academic groups, it has been found that the total capacity of family cultural and economic capital is quite weak and rural connection is more dominant. Due to this situation, they both start academic life later and experience the limitations in the technical dimensions of professional competence in a multidimensional way. The second is connected with the professional tensions and status battles of teachers and academics. Accordingly, there is a different kind of hierarchical structure that has emerged in teacher groups in recent years: assigned, contracted, paid, private school, classroom teaching hierarchy, assigned teacher groups are at the highest socio-economically with full employment and secure income opportunities, while paid teacher groups are at the lowest position. Private school and classroom teachers, who make up other teacher groups, are employed in jobs embedded in the market and are therefore mainly exposed to exploitation relations and economic pressure. On the other hand, in academic groups, the direction of multidimensional tension is based on authority relations. Administrative and bureaucratic control applied by those in higher hierarchical positions to those in lower positions by academic status and titles is the nature of pressure based on authority relations. When comparing teacher groups with academics in terms of status relations, we come across a multi-layered structure, especially in teacher groups. Accordingly, teachers with Ministry of National Education background experience an existential status anxiety in encounters with higher types of professions with social equivalent (doctor and engineering) and more dominant groups with economic capital (middle-level merchants). Paid and classroom teachers, who are at the

bottom of the hierarchy, experience status deprivation at all levels of the social sphere in connection with secure job deprivation. The third axis is a discussion about whether the perpetrators imagine their profession as a future design and whether they make a respectable career reference to their profession in the world of the future. In this discussion, teacher groups do not attach a self-meaning to their profession that can be carried hopefully into the future and expect to retire as soon as possible. In academic groups, on the other hand, the profession emerges in two directions as future design. The first consists of academic groups that have completely lost hope and do not attach a positive meaning to the academic profession. The latter, on the other hand, have a more optimistic outlook.

## Giriş

Bireyler ve toplumsal gruplar, deneyimledikleri çağın ruhunu kurumsal düzenin yapılaştığı kadar ya da toplumsal kurumların sunduğu olanaklar çerçevesinde anlarlar ve anlamlandırırılar. Bu olanaklar, çok boyutlu karşılaşma alanları yaratır ve insanlar bu karşılaşma alanlarında birbirlerini eğitirler. Bu eğitimin bilhassa da, formel boyutu düzenleyici, dağıtıcı ve biçimlendirici olması; diplomalar, sertifikalar, mesleki/teknik kapasitelerle bireylerde göreceli pazar kapasiteleri yaratması ve statü ilişkilerine dahil etmesi bakımından daha fazla sosyolojiye gömülüdür. Eğitim, toplumsal gücün sürekli olarak etkileşime girdiği ve toplumsal yaşama içkin sosyo-ekonomik çelişkilerin ve sınıfsal yarılmaların yansıdığı canlı bir arenadır (Özkurt, 2021). Bu arenada, en azından çağdaş toplumlar açısından, farklı toplumsal gruplara mensup bireylerin başarı şansları asimetriktir ve çok büyük ölçüde eşitsiz biçimde yapılaşmıştır. Illich, tam da bu ekseninde okul sistemlerinin insanlara eşit şanslar vermek yerine, imkânların dağılımında tekelleşmeye yol açtığı iddiasındadır (Illich, 2009: 25). Illich, dünyanın gün geçtikçe eğitim dışı haline geldiğine vurgu yapar. Eğitimin, göreceli olarak yabancılaştığına temas ederek, eğitimsel yabancılaşmanın ekonomik yabancılaşmadan daha tehlikeli olduğuna vurgu yapar (2009: 38,39). Apple'a göre ise, pedagojik yabancılaşmanın anlamı, eğitimin bütünüyle alınır ve satılır bir meta haline dönüşmesiyle ilişkilidir (Apple, 2009: 63). Apple'ın tezi, eğitimin piyasalaşmasıyla birlikte, eğitim merkezli sorun alanlarının genişlediği yönündedir. Buna göre, varlıklı ailelerin çocuklarıyla, yoksul ailelerin çocuklarının eğitim olanaklarına erişimleri bakımından eşitsizlikleri gün geçtikçe artmaktadır (2009: 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 kaygılardır (Apple, 2004: 162). Eğitimin, gün geçtikçe para ilişkilerine gömülü hale gelmesi, bireylerin toplumsal olanaklara ve kaynaklara erişimde, toplumsal/sınıfsal kökenlerindeki ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler toplamının belirleyiciliğini artırmıştır. Bireylerin ve toplumsal grupların, toplumsal olarak üretilen ekonomik artıktan ne kadar pay alacakları, meslekle, pazar kapasitesiyle ve statü ilişkilerindeki konumlanmalarla ilişkilidir. Yani, ekonomik bir sistem ve üretim ilişkileri yapılaşması, bireylerin biyografik kariyerlerini öncelemiştir. McLaren, tam da bu ekseninde, eğitimin mevcut sınıf ve statü ilişkilerini yeniden üretme işleviyle, insan emeğinin sömürü mekanizmalarıyla metalaştırılması arasındaki

tutarlılık çizgisine vurgu yapar. Kimi yorumcular ise, daha radikal bir tespitte bulunur: “Eğitim ruhlarımızı sermayeye bağlayan zincirdir, ona işgücü ile sermaye arasındaki savaşın bir aynası olarak bakmak mümkündür” (McLaren, 2009: 115). Freire’nin tartışmaya katkısı ise, daha özgün sayılabilir. Buna göre, anlatan özne ile (öğretmen) dinleyen nesnelere (öğrenciler) arasındaki ilişkinin diyalektiği ister değerler düzleminde, ister ampirik boyutlarda olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı edimi 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 malzemeyle ne kadar meşgul olurlarsa, dünyanın dönüştürülmesine yönelik eleştirel bilinçten o kadar yoksun kalırlar (Freire, 2018: 57-60). Freire’nin eleştirisini yaptığı model, “bankacı eğitim” modelidir ve çağdaş toplumlarda neo-liberal toplumsal sistemin, eğitim modeli olarak bireylerin yaratıcı kapasitelerinin aktüel hale dönüşmesine olumsuz bir etki yapmaktadır.

Apple’ın analizinde de, eğitim süreçleri toplumsal ilişkilerden bağımsız değildir. Okul hem bir iş yeri, hem kimliklerin inşa edildiği bir mecaz, hem de bilginin ve kültürün meşru kılındığı mekândır (Apple, 2017: 224). Apple’a göre eğitim, iyicil bir yapılaşma olmayabilir. Bu iyinin mahiyetini, eğitimin nasıl işlediği, en çok kime katkı sağladığı ve eğitim ile iktidarın doğası arasındaki gizli bağlantının ne olduğu eleştirel olarak analiz edildiğinde (Apple, 2017: 202) ortaya çıkar. Bu eleştirel diyalogun amacı, eğitimin; eğitim sistemindeki egemen kurumları düzenleyen, toplumun geniş kesimlerini titiz bir sorgulama içine sokan ve olanaklardan en az faydalanan toplumsal kesimleri sisteme dâhil etmeyi amaçlayan kavramsal bir açılım (Apple, 2017: 146) sunmaktır. Belki de, böyle bir eleştirel analize, en çok da günümüz eğitim sistemi ihtiyaç duymaktadır. Bourdieu ve Passeron, bu ihtiyacın nesnel dayanağını bir “değişmezlik ilkesine” göndermeyle açıklamaktadır: Eğitimsel süreçlerde, bir grubun veya sınıfın kendi kültürel keyfiyeti, nesnel olarak dayatılmakta ve yeniden üretmektedir. Bu kültürel keyfiyet, en eksiksiz biçimde egemen grup ve sınıfların çıkarlarını yansıtmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2015: 38,39). Apple, bu yaklaşımı temellendirmek için müfredatlara ilişkin iki kritik soruyu gündeme getirmek gerektiğine inanır: İlk soru içerikle ilgilidir: Müfredatlar da içerikte ne bulunuyor ve eksik olan nedir? İkincisi ise biçime gönderme yapar. İçerik ve resmi kültür nasıl bir araya geliyor ve bilginin örgütlenme düzeyinde ne oluyor? Apple bu sorunsallara, ABD’deki eğitim pratiği özelinde cevap verir. Apple’a göre ABD’deki müfredatın büyük bölümü bireyselleşme çerçevesinde düzenlenmiştir. Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilgisi ve okuma ile ilgili müfredatlar, öğrencileri bireysel beceri düzeyinde geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrenciler, daha önceden belirlenen bireysel çalışma kâğıtlarından ve kendilerine verilen bireysel görevler çerçevesinde eğitim almaktadır. Bu işleyiş analiz edildiğinde, en önemli pedagojik ve değerlendirmeye

yönelik faaliyetlerin öğretmen merkezli olarak kurgulandığı ve öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmedikleri gözlemlenir. Sistemi öğretmen idare etmektedir böylece, hem etkinliklerin sayısı artmakta hem de disiplin sağlanmaktadır. Apple, bu noktada daha etkili bir soru sormak gerektiğine vurgu yapar: “Materyaldeki ideolojik kodlamanın anlamı nedir?” Apple’a göre, bu kodlamanın gerçek mahiyeti analiz edildiğinde, kamusal duyarlılıkları sınırlı, bütün ilgi ve yoğunlaşmasını özel alana yöneltmiş bireyselleşmiş bir toplumun eğitimsel süreçlerle inşa edilemeye çalışıldığı (Apple, 2006: 74-77) anlaşılmaktadır. Bu kodlamaların eğitim pratiklerinde mevcut toplumsal hiyerarşilenmeleri ve sınıfsal konumlanmaları güçlendiren karakteri, kendisini bir orta sınıf imgesiyle ortaya koymaktadır. Toplumsal hiyerarşide ilerlemek, güç, para, statü ve saygınlık sahibi olmak açık biçimde bir burjuva yaşamı özenti si ve öykünmesi şeklinde takdim edilemeyeceği için, bir orta sınıf püritanizmiyle birlikte sunulur (Özkurt, 2021). Bourdieu’nun da çalışmalarında temas ettiği gibi, okul kültürü hâkim perspektifin izlerini zihinlerinde silinmez biçimde taşıyan öğretmenlerden (kendileri de orta sınıf mensubudur) oluşur. Orta sınıfa mensup öğretmenlerle, yine orta sınıftan gelen öğrencilerin sosyal sermayelerinin türdeşliği, bu öğrencileri daha avantajlı hale getirir. Zihinsel yakınlıklar, jestler/mimikler, konuşma biçimleri ve soyutlamalar düzeyindeki örtüşmeler, (orta sınıf kökenli öğretmenlerle, orta sınıfa mensup öğrenciler arasındaki) orta sınıfa mensup öğrencilerin lehine, işçi ve köylü toplumsal kökene sahip öğrencilerin ise aleyhine, kapatılması mümkün olmayan akademik başarı farklılıkları yaratır. Bu tartışmalarla örtüşür biçimde, Bourdieu, faille rin sosyal gerçekliği düşünsel, duygusal ve söylem düzeyinde anlamlandırma kapasitelerinin eşitsiz biçimde inşa olduğuna vurgu yapar. Bourdieu’ya göre, fikir üretme ve ifade kabiliyeti, eşit olmayan biçimde dağılmıştır. Herkes eşittir, cümlesi bir dogmadır ve herkesin fikir karşısında eşit olduğunu söylemek, hem bir hatadır hem de siyasal bir yanıştır. Kişisel fikir bir lükstür çünkü sosyal dünyada, kendi gerçekliklerini sorunsallar yoluyla inşa edemeyenler; beyan edebilenlerin ve inşa edenlerin bizzat haklarında söylediklerini duyarlar (Bourdieu, 2015: 125). Bourdieu’a göre, eğitim mevcut toplumsal güç ilişkilerini, iktidar yapılarını meşrulaştıran ve bireylerin her gün zihinlerinde sağlama alınan bir sembolik tahakkümün işlemesine zemin hazırlar. Bourdieu ve Passeron, sembolik şiddeti elinde bulunduran her iktidarın, bir anlamlar dizisi inşa ettiğini ve bu anlamlar dizisiyle güç ilişkilerini gizleyerek, sembolik nitelikteki kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklediğine (Bourdieu&Passeron, 2015: 34) temas eder. Pedagojik eylem ise, bir iktidar tarafından dayatılır ve objektif olarak sembolik şiddeti içerir (2015: 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 (2015: 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 (2015: 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 eğitim sistemine rahatlıkla entegre edebilmektedirler (Apple, 2004: 156).

Bu makale, öğretmen ve akademisyenlerin eğitimsel entegrasyonlarına, toplumsal ve sınıfsal kökenleriyle doğrudan ilişkili kariyer arka planlarına, sosyal yatkınlıklarına, meslek öncesi ve mesleki pratiklerdeki ritimlerine içerden bir bakışı, yoğun bir betimlemeyi ve keşfedici nitelikte sosyolojik bir sorgulamayı içermektedir. Çalışma, öğretmenler ve akademisyenleri, toplumsal/ sınıfsal kökenin avantajlar/dezavantajlar bağlamı, mesleki pratiğin sosyo/psikişik yansımaları ve meslek mensuplarının deneyimledikleri çok boyutlu gerilimleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analizde, üç eksenle yoğunlaşan bir tartışma çerçevesi oluşturulmuştur. İlk eksen, öğretmen ve akademisyenlerin aile ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin toplam etki gücü ve yönlendirme kapasitelerinin mahiyetini, kariyerin inşasındaki rolünü, avantajlar ve dezavantajlar setlerini ortaya koymak biçimindedir. İkinci eksen, öğretmen ve akademisyenlerin mesleki inşa süreçlerinde arka plan yaşam deneyimleri ve bugünün dünyasında mesleki aktörler olarak algıladıkları çok boyutlu gerilimleri, statü savaşlarını ve meslek ruhuyla olan ilişkilerini sorunsallaştırmakta ve karşılaştırmalı olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Üçüncü eksen, öğretmen ve akademisyenlerin, mesleklerini bir gelecek tasarımı olarak tahayyül edip etmedikleri ve geleceğin dünyasında mesleklerine yönelik saygın bir kariyer atfı yapıp yapmadıklarıyla ilişkin bir analizdir.

### **Yöntem ve Çalışma Grubu**

Makalenin ampirik dayanağı iki bölümden oluşmaktadır. İlki, 2018 yılında tamamlanan ve Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilim Enstitüsü'nün kabul ettiği "1980 Sonrası Çalışma Hayatına Başlayan Bazı Meslek Mensuplarının Sosyolojik Açından Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı tezin orta sınıf meslek mensuplarıyla yapılan derinlemesine görüşmelerin öğretmenlerle icra edilen kısmından oluşmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenler, avukatlar, mühendisler ve İktisadi İdari Bilim mezunu bankacı meslek mensuplarının olgun kuşak temsilcileriyle, (meslek pratiğine 1980'lerde başlayan) genç kuşak temsilcileri (meslek pratiğine 2000'lerde başlayan) meslek yaşamı/çalışma hayatı, mesleki statü/saygınlık, aile hayatı, eğitimsel geçmiş, sınıfsal köken/konum ve mülkiyet ilişkileri, inanç/ahlak/değer alanı ve ideoloji olmak üzere yedi sosyolojik parametre açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir (Özkurt, 2018). Veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmış ve İstanbul'da toplamda 44 kişiyle derinlemesine görüşmeler icra edilmiştir. Çalışmadan elde ettiğimiz en temel bulgu, söz konusu yedi ölçüt



açısından olgun kuşak meslek mensuplarının avantajlı konumuna karşılık, genç kuşak meslek mensuplarının dezavantajlı durumudur. Şöyle ki, olgun kuşak mülkiyete erişim, net gelir, evlilik kariyerine erken adım, yüksek mesleki saygınlık algısı, meslek aidiyeti, ideolojik bakımdan netlik gibi bağlamlarda pozitif bir konumdayken; aynı meslek mensuplarının genç kuşak temsilcileri bütün parametreler açısından negatif konumdadır ve genel olarak orta sınıf mensupluğu koşulunu sağlayan mülkiyete erişiminde sosyo-ekonomik engeller ve kısıtlar deneyimlemektedirler. Yeni makaleye veri sağlayan, İkinci çalışma ise, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinde 2021 yılında yayınlanan “Akademinin Sosyal İnşası, Sınıfsallıklar ve Toplumsal Yatkinlikler: Bayburt Üniversitesi Örneği” başlığındadır. Bu çalışmaya veri oluşturan bulgular, 2021 yılı itibarıyla, Bayburt Üniversitesinde aktif olarak görev yapan akademik personelden oluşmaktadır. Bu eksende, 30 katılımcıyla derinlemesine görüşmeler yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Derinlemesine görüşme formunun içerdiği sorular üç yönden oluşmaktaydı. İlki toplumsal yatkinlikleri saptamaya yönelik, akademisyenlerin meslek öncesi yaşantılarını keşif amacı güden bir soruşturmaydı. İkincisi, akademisyenlerin meslek pratiklerinde deneyimledikleri gerilimleri keşfetmeyi amaçlamıştı. Üçüncüsü ise aktörlerin akademisyenliği bir gelecek kariyeri olarak kurgulayıp kurguladıkları, yani meslek ethosunun verili durumunu anlamaya yönelik bir çabaydı. Bulgular ise üç bağlamda farkındalık yarattı. İlk bağlam, akademisyenlerin meslek öncesi pratiklerde, zihniyetin ve bakış açısının sınıfsal konumla ve aile eğitim, kültürel ve ekonomik sermayesinin kompozisyonuyla biçimlenmesiydi. İkinci bağlam, meslek pratiklerinde akademik ortamın unvanlar etrafında gelişen rekabete ve astlık/üstlük hiyerarşisine dönüşmesinin yarattığı derin hoşnutsuzluk ve eleştiriydi. Üçüncü bağlam ise akademisyenlerin meslek ruhundaki aşınma ya da mesleki ethos kaybı olarak betimleyebileceğimiz durumdur. Akademisyenler, içinde buldukları bilimsel ortamın sorun alanlarına vurgu yapmakta ve bu sorunların meslek ruhunda derin yaralar açtığına temas etmektedir. Yeni makale çalışmamız ise, bahsedilen bulgusal dayanaklar üzerinden, akademisyen ve öğretmenleri, geçmiş deneyimler ve toplumsal/sınıfsal yatkinlikler, mesleki pratiklerdeki sorun alanları, gerilim hatları ve meslek dünyasına yönelen değer atfı bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmektedir. Çalışmada, kuramsal yaklaşım bakımından Apple, Bourdieu, Passeron ve Freire gibi yorumcuların eğitim - sınıf, eğitim-toplumsal yakınlıklar ve eğitim - egemenlik/tahakküm ilişkileri nosyonları bağlamındaki teorik birikiminden faydalanılmıştır. Kavramsal çerçeve açısından ise eğitimsel borç yükü, çok boyutlu gerilimler, sınıfsal /toplumsal köken, toplumsal yatkinler gibi kavramlar kullanılmıştır. Bu kavramların tercih edilmesinin nedeni bulgulara dayanan bir gerekliliktir. Hem akademisyenlerde hem de öğretmenlerde, lise, üniversite ve mesleki yaşam pratiklerinde, toplumsal/sınıfsal yakınlıkların ve çok boyutlu gerilim akslarının (ataması olmayan bir öğretmenin sınıfsal olarak gerilmesi, sosyal olarak dışlanması, aile ilişkilerinin bozulması, özel eğilim kurumlarında sömürülmesi) devreye girmesi ve yaşam ritmine yön vermesi bir ortak nokta olarak öne çıkmaktadır.

### **Kısıtlayıcılar: Toplumsal/Sınıfsal Köken ve Eğitimsel Geçmiş**

Bireylerin toplumsal/sınıfsal kökenleriyle, bu kökenlerin yatkınlıkları biçimlendiren kompozisyonu eğitimsel süreçleri, edinilmiş diplomalar/sertifika niteliklerini ve teknik/mesleki kapasiteleri belirler ve yaşam pratiklerinin her aşamasında eğitimsel arka plan kısıtlılığına dönüşerek, merkezi sınav ve mülakatlarla eğitimsel borç yükünü yeniden hatırlatır. Çoğu durumda, sınıfsal köken-eğitim ilişkisi, aktörlerin biyografik yaşantılarında dışsal ve nesnel bir etken olarak, kentsel ilişkiler alanında iyi yapılaşmış bir okulla bağlantısında şekillenir. Akademisyen ve öğretmenlerin (fen edebiyat ve eğitim fakülteleri kökenli) sınıfsal köken-eğitim ilişkisi ise karmaşık ve kendine özgü bir ritimle biçimlenmiştir. Bu gruplarda, toplumun daha alt toplumsal kesimlerindeki kötü eğitim, düşük pazar kapasitesi ve kırılğan sınıfsallık denklemi biraz sapmaya uğrar. Sapmanın yönü, akademisyen ve öğretmenler açısından bir ortaklaşmayla ifade edilebilir: Aile kültürel ve eğitim sermayesinin toplam etki gücü, bir sonraki kuşağın kariyerini yüceltmez ya da iyileştiremez. Bu negatif durum, her iki grup açısından da, lisans dönemi öncesinde “meslek bilincine” ilişkin yönlendirme eksikliğiyle görünür hale gelir. Yönlendirilmeyenlerin yönlendiremediği, kuşaktan kuşağa geçen bir değişmezlik ve durağanlık durumu. Örneğin, doktora dahil, tüm eğitim süreçlerini ileri kapitalist bir Avrupa ülkesinde tamamlayan akademisyen katılımcı, ailesinin eğitim süreçlerini yönlendirebilme kapasitesine sahip olabilseydi, eğitim hayatının farklı bir biçimde oluşabileceğine vurgu yapmaktadır:

*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. Öğretim. Üyesi, Erkek).*

Öğretmen gruplarda ise yönlendirme eksikliğinin, bir farkındalığa dönüşmesi (geç de olsa) lisans dönemi periyotlarına denk gelmektedir ve bu farkındalığa çoğu zaman içsel bir çatışkı durumu eşlik etmektedir: Aktörlerin kendi iç dünyalarındaki kariyer atfıyla, öğretmenliğin Türk toplumundaki verili statü, saygınlık ve ekonomik olanaklar setinin uyuşmaması hatta büyük boyutlu bir uçumu ifade etmesidir. Bu uçurumun kökensel itici güçleri, ilgili bölümlere rastgele (bir meslek nosyonu dışında) dört yıllık fakülte oldukları için gidilmesi ya da lise arka planındaki teknik boyutlu (matematik ve fen) eksiklerdir. Böylece, pazar kapasitesi düşük ve göreceli değersiz fakülte ve meslek türlerinin zorunlu tercihi gerçekleşir. Atanamayan matematik öğretmenin değeri, öğrencilik döneminde cereyan eden kariyer atfı (beklenen)- verili kariyer (gerçek) çatışmasını gösterir niteliktedir:

*Aslında ben İstanbul'a geldiğim andan beri stajyerlik yaptığım andan beri öğretmenliği düşünmüş birisi değildim. Yani Milli eğitim öğretmenliğini düşünmedim. Çok önemsemedim mesela formasyon başvurularından bir tanesiyle askerliği er-teledim. Fakat sonrasında askere gitmedim, formasyonu da almadım. Fakat hiç düşünmedim yani KPSS'ye hazırlanmadım. Formasyonun peşine düşmedim. Arka arakaya 2-3 defa denediğim bile olamamıştır yani." ( Öğretmen, Erkek,36)*

Çoğu zaman öğretmenlerde (Fen edebiyat ve Eğitim Fakültesi mezunları) lisans döneminde kariyer atfı (beklenen)- verili kariyer (gerçek) biçiminde cereyan eden çatışkı, atama kriziyle birlikte sınıfsal bir yarılmaya dönüşür. Düzenli gelire ve mesleki saygınlığa erişimin mutlak bir riskle karşılaşması ve maddi/mülkiyet erişim olanaklarının bütünüyle sınırlanması, mesleki içerik kaybı olarak ifade edebileceğimiz bir süreci tetikler. Bu süreç, ilk aşamada failerin kendilerine yönelttikleri bir güvensizlik süreciyle derinleşmekte, sonraki aşamada mesleği ret etmeye ve aslında kendini de redde kadar giden failin yine kendiyse süresiz olarak gerçekleştirdiği bir çatışmaya doğru sürüklenir:

*Türkiye'de Tarih bölümlerinin kapatılmasını istiyorum. Öğretmenlikler kalsın bölümler kapansın. Tarih bölümü olmaması lazım ataması yapılmıyor çünkü. Çok mezun var, benim arkadaşlarımdan şu an formasyonu olanlarda var, evde oturuyorlar yani hiçbir işe yaramıyor. Hatta erkek arkadaşlarım var üniversite de polisliğe başvurudular. Polis olacaklar mecbur başka çıkar yolu yok. (Öğretmen, Kadın,27)*

Öğretmen gruplarda atama kriziyle karşı karşıya kalan ücretli, dersane ve özel okul öğretmenlerinin tam istihdam yoksunluğu ve iş güvencesizliğiyle, akademisyen gruplarda, araştırma görevlilerinin meslek pratiği örtüşmektedir. Araştırma görevlileri, iş güvencesizliğini, özellikle yıllık olarak yenilenen sözleşmelerle deneyimlemektedir. Sözleşmenin yenilenmeme olasılığı, araştırma görevlilerinin üzerindeki baskıyı artırmaktadır. 50 D ve benzeri Yüksek Öğretim Kurumları yasaları da araştırma görevlilerinin işsizlik riskiyle karşı karşıya kalma olasılığını artırmaktadır:

*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 derinleştirdim ama bitirme imkânım olmadı. Bitiremeyince, 50 D'liydim o zaman, iliştiğim 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).*

Üniversitesiyle sözleşmesi yenilenmeyen araştırma görevlilerinin, piyasaya yönelmektense, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında atanmış öğretmen olma zorunlu ideali, fen edebiyat ve eğitim fakülteleri mezunlarının diploma türlerinin piyasa koşullarının ve işletme ideolojisinin beklentilerine

cevap vermekten uzak olduğunun göstergesidir. Bu durum, genel hatlarıyla değerlendirildiğinde bir alternatif kaybidir ve devlet istihdamını pratik zorunluluklar bakımından yüceltmektedir. Özellikle atanamamış (devlet istihdamı yaratamamış) genç kuşak öğretmen sayılarının 2000 sonrası dönemdeki artışı göz önüne alındığında, devlet merkezli tam istihdamın çantada keklik olmadığı açıktır. Atanamayan Tarih öğretmeni Derya'nın anlatısı, hem devlet istihdamının (KPSS yoluyla atanamamak dolayısıyla) hem de piyasada çalışma olanaklarının hangi düzeyde kısıtlandığını göstermesi bakımından dikkate değerdir:

*Başvurdum ama dönmüyorlar. Bir tek Garanti Bankası'ndan döndüler çok çalışıyorlarmış herhalde akşam 21.30-22.00'ye kadar çalışıyorlarmış istemedim. (kredi kartı satış temsilciliği) Marketlere başvurdum A101 gibi, mağazalara başvurdum, internet üzerinden bayağı başvuru yaptığım yerler oldu. Ama dönmediler. Hatta Büyükşehir Belediye'sine bile başvurdum. (Öğretmen, Kadın,27)*

Akademisyen ve öğretmen gruplarda, "geleceğin korkulu bir karanlığa" dönüşeceğine yönelik düşünce, üniversite lisans döneminde belirginleşmektedir. Bu durumu pekiştiren iki olgusal dayanak söz konusudur. İlki, bölümlerin piyasa kapsamının son derece düşük olmasıdır. Para etmeyen meslek türleri olarak addedilen alanlarda eğitim alan öğretmen ve akademisyen adayları gençler, gelecekte bir yoksulluk kariyeri satın alacaklarını öngörmektedirler. Geniş halk kesimlerinin bu meslek türlerine (öğretmenlik ve türevleri) bakışı da, faillerin öngörüsünü doğrular niteliktedir. Günümüz Türkiye'sinde, geniş halk kitleleri, "meslek fetişizmi" olarak kavramlaştırılabileceğimiz bir durumu devreye sokmaktadır. Bu kavram, diploma türünün pazar kapasitesine ve ekonomik karşılığına gönderme yaparak; pazar kapasitesi yüksek mesleki alanları olumlamakta, diğerlerini dışlamaktadır. 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 düzeyde bir dışlama edimini gerçekleştirir. Özellikle, sosyal ve kültürel bilimlerde uzmanlaşan öğretmen adayları ve geleceğin akademik faillerini içine alır ve sembolik bir şiddetle erken dönemlerde tanıştırır: "Şimdi Tarih bölümü, Boğaziçi bile olsa, tarih okuyup da ne olacaksın? Niye hukuk olmadı, tıp olmadı lafları söylendi" (Tarih Bölümü, Araştırma Görevlisi, Erkek)

Öğretmen ve akademisyen adayları, iç dünyalarında deneyimledikleri kaygıları, korkuları ve tedirginlikleri, bugünün dünyasında mesleki aktörler olarak yatkınlıklar bütünlüğüyle taşımaktadır. Bu yatkınlıklar, toplumsal ve sınıfsal kökenlerle tutarlı inşalar gerçekleştirmektedir. Yapabilirlikler ve dönüştürme kapasitelerinin bir kuşak öncesindeki kısıtlılıkları, bir kuşak sonrasına insansal olanakları sınırlayan kültürel bariyerler olarak yansımaktadır. Akademisyen kadın katılımcının anlatısı, bu bariyerlerin gündelik hayattaki görünümüne işaret etmektedir:

*Ben doğuda, (Doğu Anadolu'yu kastediyor) bir kız çocuğu olarak büyüdüm. Orada, kız çocukları 18 yaşına geldiğinde, aileler hadi evlen artık derler. Lisede sayısal-cıydım, sınav puanımla Van'da, Ağrı'da tıp ve eczacılık gibi bölümlere gerebiliyordum ama ailem, biz seni dışarıya göndermeyiz dediler. Sonra şehrimde Matematik öğretmenliği bölümüne gittim ve okul bittiğinde KPSS'den 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. Öğretim Üyesi, Kadın)*

Kentsel dokuda göreceli yüksek aile eğitim ve kültürel sermayesine sahip olarak gelişim sergileyen faillerle, (öğretmen ve akademisyenler) bu olanaklardan yoksun failler arasında keskin bir farklılaşma bulgulanmıştır. Öğretmen gruplarda bu farklılaşmanın yönü, özellikle metropol olanaklarına sahip öğretmenlerin (Lisans döneminde bir büyük şehirde okumak ya da yerleşik olarak yaşamak) atama sorununu daha erken dönemlerde çözmelerine, lisan (İngilizce) becerilerini geliştirmelerine, yüksek lisans ve doktora eğitimleri alma gibi kazanımları yaşama geçirmelerine aracılık etmiştir. Kırsal mekân bağlantıları baskın öğretilerde ise atama süreci gecikmektedir. Akademisyen gruplarda ise üç yönlü bir oluşum söz konusudur. İlk oluşum, akademisyenin bir büyükşehirde okuması ve orta düzeyli kültürel ve eğitim sermayesine sahip ebeveynlerce (öğretmen ya da bankacı) yönlendirilmiş olmasıyla ilişkilidir. Bu grup akademisyenlerde, üniversite birinci ya da ikinci sınıfta akademisyenlik bir ideal kariyer durumu olarak içselleştirilir ve hiç vakit kaybetmeden lisansüstü eğitim için asgari koşullar erken dönemde yaratılır. (İngilizce kurslar/özel dersler alma, Ales- Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı- kursuna gitme, not ortalamasını yüksek tutmak için çok çalışma) Böylece, akademisyenlik bir mesleki kariyer olarak yüksek lisans süreci ya da yüksek lisansın hemen bitimiyle başlar. İkinci oluşum, taşra kökenli akademisyenlerde gözlemlenmiştir ve bu gruplarda, bir akraba yanında kentsel ortamda ortaokul ya da lise okumanın, erken eğitim dönemlerinde bir kazanım yarattığı bulgulanmıştır. Bu süreç sonunda failler, okumak ve kariyer sahibi olmak gibi genel bilinç düzeyi oluşturmuş, üniversiteye girmek ve akademisyen olmak ilke olarak benimsenmiştir. Bu gruba mensup akademisyenlerde, lisans döneminde, akademisyenlik mesleğine girişi kolaylaştıran pratiklere profesyonel, bilinçli ve doğrudan (aile ya da başka mercilerden) bir katkı olmamıştır. Üçüncü oluşum, yine taşra kökenli akademisyenlerde, taşra mekân yapılaşması ve ilişki ağının üniversite dönemine kadar aşılımadığı ve bu durumun akademisyenin gelişim sürecini olumsuz yönde etkilediği bir duruma gönderme yapar:

*...Büyükşehir, (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, gerilettiler yani. Bir anlamda zaman kaybı oldu, işte benim arkadaşlarım vardı. Kabataş Lisesinden mezun, 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)*

### **Çok Boyutlu Gerilimler, Statüler Savaşı ve Mesleki Ruhun Aşımını**

Akademisyen gruplarla, öğretmenler arasında çalışma ilişkileri bakımından çok boyutlu ortaklaşmalar bulguladık. Ortaklaşmalardan en belirginini, öğretmen gruplarda iş yaşamında maruz kalınan otorite ilişkileri pratiğiyle, akademisyenlerin aynı yöndeki pratiğinin bir açıdan benzerliğidir. Özellikle özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler otorite ilişkileri eksenli baskıları, iş güvencesine yönelik tehditlerle algılamaktadır. Daha iyisi bulunur yaklaşımla, özel eğitim öğretmenlerinin iş yükü insani sınırları zorlayacak biçimde artırılmaktadır. Öğretmelerin deneyimlerinde, otorite ilişkileri eksenli baskıya, iş gücü sömürü motivasyonu yön vermektedir. Çoğu durumda, beklenen performans sergilense de, sözleşme bitim dönemlerinde, daha ucuz beyaz yakalı iş gücünü elde etmek uğruna, mevcut personelin iş akdi fes edilmektedir. Akademisyen gruplarda ise otorite ilişkilerinin mahiyeti, iş gücü sömürüsüyle bağlantılı değildir; daha ziyade, akademik titrler ve unvanlarla inşa edilmiş çatışma ve gerilimlerle ilişkilidir. Bu ilişkinin mahiyeti, profesörün, doktor öğretim üyesine ve araştırma görevlisine, dekanların bölüm başkanlarına, onların da daha alt akademik personele uyguladıkları, akademik adap-ı muşeret gereği özdenetimden geçirilmiş ama bir o kadar da kontrol ve tahakküm içeren muameleler setine gönderme yapmasıdır. Titrler ve unvanların bir ivedilik akademik kültürüyle dolaşıma sokulduğu, bilginin ve bilgi üretiminin merkez üssünün anlam kaybına uğradığı, statülerin hem fiili olarak hem de sembolik olarak savaştığı bu epistemik pazarda, en büyük darbeyi akademisyenin meslek ruhu almaktadır:

*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 tuhafliklar oluyor. Yani garip bir rekabet var ve bu benim mesleğimden aldığım hazzı engelliyor (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Dr. Öğr. Üyesi, Kadın).*

Akademideki kötücül rekabetin yıkıcı etkileri, akademisyenin düşünsel ve duygusal dünyasına negatif biçimde yansımaktadır ve olumsuzluğun kaynağı, “üniversitedeki askeri düzen ve alt-üst hiyerarşisi” olarak görülmektedir. Akademik hiyerarşinin yüceltilmesi ve unvanların birer sembolik tahakküm aracına dönüştürülmesi, akademik failerde çok temel bir yansımaya neden olmaktadır: “Sahici mesleki içeriklere mesafe” Sahici mesleki içeriklere mesafeden kastedilen, alana yönelik yaratıcı, eleştirel, dönüştürücü ve inşa edici (kuramsal bakımdan) okuma ediminden motivasyonel ve niyet olarak

uzaklaşmaktır. Bu durumda sıklıkla, sahici ve eleştirel bir okuma kültürünün önemi teorik olarak teslim edilir; ama bireysel akademik pratiklerde, bundan mümkün olduğunca uzak durulur, bir kolaycılığa ama daha da önemlisi, titrler ve unvanlara erişim amacıyla “zor olan” terkedilir; “kolay olan” olumlanır. Akademi dünyamızda, ivedilik içinde düşünmek, düşünmenin gerçek kökü olan anlamla bağlantısını koparır ve akademik fail bir seri metin üretim makinesine dönüşerek, unvanlar için yarış eder: “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. Öğr. Üyesi, Erkek) Hız içinde düşünme eğilimi, akademisyenin kendi bilimsel alanına saygınlıkla bakmasını engellemektedir. Özellikle de sosyal, kültürel ve beşeri bilimler ailesine mensup akademisyenler bu duygusal çatışmayı sıklıkla deneyimler. 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. Öğr. Üyesi, Erkek)*

Akademisyen 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 (Özkurt, 2021). Anlatılarda bu durum çok açık bir biçimde gözlemlenirse de, özellikle daha alt statülü addedilen “öğretmenlik” mesleğine ilişkin değerlendirmelerde bu eğilim daha da görünür hale gelmektedir. 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. Bu eğilim derinlemesine biçimde analiz edildiğinde, Türk toplumunda, öğrencilerin zihin dünyasında “lise öğretmenin” kapsayıcı ve tatmin edici bir model oluşturamadığı anlamının çıkması olasıdır. Bu durumu, eğitim sistemimizin geniş halk kesimlerinden gelen orta alt ve alt toplumsal sınıflara mensup bireylere kültürel bir sermaye vermekten yoksun kimliğiyle birlikte düşündüğümüzde, durumu açıklamak bakımından nesnel bir dayanak buluruz. Ancak daha derinlerde, akademisyenler, öğretmenliği statü ve meslek bütünlüğü açısından küçümserken, bir açıdan kendi statü realitelerini yüceltmekte, bir açıdan da kendi toplumsal/sınıfsal kökenlerinde her köşe başında denk gelen öğretmen figürünü küçük görerek, kendi toplumsal/sınıfsal kökenlerinin olağan akışına da mesafe koyma eğilimindedirler:

*"... 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. Öğr. Üyesi, Erkek)*

Bugünün akademisyenlerinin (Edebiyat ve Eğitim fakülteleri kökenli) fiili bir mesleki alan olarak öğretmenliğe ilişkin negatif tutumları, "dışlananların dışladığı" varoluşsal bir karşılıklılıktır. Akademisyenlerin, öğretmenliğin mesleki dünyasını dışlama eğilimi, eğitim geçmişlerinin kişisel/biyografik yaşantı deneyimlerinde bir dizi akademik/bilgisel yoksunlukla ilişkili (öğretilmeyen matematiğin, fen bilimlerinin, lisanın, okutulmayan kitapların ve görülmeyen tiyatro oyunlarının) inşa edilememiş bir eğitim sermayesi ve kültürel sermayenin eksikliğine tepkidir. Yaşamlarının özellikle de ilk eğitim dönemlerinde edinilememiş kültürel sermayeden kaynaklı olarak deneyimlenen yoksunluğun, çaresizliğin ve dışlanmanın benliklere kazanmış öfkesidir. Akademisyenler, tamamlanmamış bir hayata, eksik biçimde yapılaşmış bir kariyere isyan ederler. Bu tepki aynı zamanda, akademik hiyerarşinin içindeyken, kuyruğu dik tutmak ve pot kırmamak için lafzi olarak ifade edilmekten kaçınılan, eğitim sistemine yönelik bir eleştirinin bizzat kendisidir. Bu, basit bir etki-tepki ilişkisinin çok ötesinde, bireyin tüm saygınlığını ve onurunu zedeleyen, zihinsel/ruhsal bütün enerjisini ortaya koyduğu halde, olası bir reddedilme durumunda, (doktorasını bitiren failin kadro bulamaması, bir lisans mezunu öğrencinin yüksek lisans programına girememesi ve bir öğretmenin atanamayarak devlet güvencesinden yoksun kalması) yaşamsal tüm bağlantıların sosyo/ekonomik açıdan alt üst olmasıdır. 2018 yılında yapılan çalışma çerçevesindeki öğretmen gruplar verileriyle, 2021 yılında akademisyenler üzerine yapılan çalışmanın verileri karşılaştırıldığında, özellikle atanamayan öğretmenlerin hoşnutsuzluğuyla, bugünün akademisyenlerinin serzenişlerinin belirli bir tutarlılık çizgisi sergilediği gözlemlenmektedir. Her iki grubun, eleştiri noktalarının merkez üssü, eğitim sisteminin kurumsal yapılaşmasıdır. Yani bir yapı, kurumsallık eleştirisi söz konusudur. Öğretmen gruplarda bu eleştirilerin yönü düşük maaş, statü ilişkilerindeki gerileme ve inşa edici kültürel sermaye yoksunluğudur ama özellikle de atama sorunuyla ilişkili kurumsallığın (devletin) sorumluluklarını yerine getirmedigine yönelik eleştiriler ağır basmaktadır. Atanamamış ve ücretli öğretmen olarak çalışmak zorunda olan Derya'nın anlatısı hoşnutsuzluğun boyutlarını ortaya koymaktadır:

*Kadroluyla ücretli arasındaki fark büyük. Devlet ayırım yapıyor, ki ayırım, maaştan belli zaten, kadrolu atamıyor ücretli olarak 1000 TL Bugünün asgari ücret altı bir meblâğ veriyim çalış diyor. Devlet yapıyor bunu, ki bende evde kapanmayayım diye ve canım çok sıkılıyor evde hem kendime güvenim gidiyor. Örneğin geçen yıl hep evdeydim ve ev işi yapıyordum." (Öğretmen, kadın,27)*



Milli eğitime bağlı okullarda atanmış öğretmen-ücretli (vekil) öğretmen ayırımı, yaşam pratiklerinin her aşamasında işleyen ekonomik ve sınıfsal bir ayrımı tetiklediği gibi, insani saygınlığı zedeleyen sembolik anlamları da içermektedir. Bu anlamlar, mesleki bakımdan vekil olma (kadrolu geldiği anda meslekten dışlanma) durumunu ve insan ilişkileri alanında da geçiciliği canlı bir ruh olarak yansıtmaktadır:

*Katılımcı: Şöyle bir şey, ya bir şeyler duyuyorsun hoş olmayan şeyler.*

*Moderatör: Ne gibi mesela.*

*Katılımcı: Öğrenciler mesela bazı hoş olmayan şeyler diyorlar. Mesela, ciddiye almıyorlar mesela.*

*Moderatör: Yani geçicisin, kadrolu değilsin gibi mi?*

*Katılımcı: Evet, okulda mesela bir şey olduğu zaman bir grup kuruyorlar what-sap grubu, orada mesela beni unutuyorlar o gruba almaya.*

*Moderatör: Kadrolu öğretmenler mi?*

*Katılımcı: Evet, yani bir moral bozukluğu oldu daha geçenlerde. Sonra beni gruba aldılar ama çok önemli değil. (Öğretmen, kadın, 27)*

Akademisyen gruplarda ise, akademik içerik yetersizliği hem üniversite içi sorun alanlarının artışının temel nedeni olarak görülüyor, hem de toplum sorunlarının yapılandırıcı unsuru olarak değerlendiriliyor.

*Türkiye’de gerçek manada akademisyen sayısının fazla olmadığını düşünmüyorum. Bugün zaten yaşadığımız sorunların büyük 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. Öğr. Üyesi, Erkek).*

Öğretmenlerle, Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi kökenli akademisyenlerin gelişim süreçlerindeki duygusal, düşünsel ve pratik sorun alanları çok büyük ölçüde örtüşmektedir. Toplumsal ve sınıfsal köken akademik gelişim süreçlerini çok boyutlu olarak biçimlendirmektedir. Sosyo-ekonomik olarak kırılğan toplumsal kesimlerde mensup bireyler kariyer eksenli korkuyu ve gelecek kaygısını daha yoğun biçimde deneyimlemektedir:

*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. Öğr. Üyesi, Erkek).*

## Bir Kariyer Tahayyülü ve Gelecek Tasarımı Olarak Meslek

Meslek, bir gelecek tasarımı olarak bireyleri içerir ve kendi olağan ritmiyle aktörleri sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarda inşa eder, çok boyutlu olarak yeniden üretir. Meslek, bir yaşam evreninin, kurucu unsuru olarak çalışma ilişkileri, statü konumlanmaları, mülkiyet ve sınıf ilişkileri bakımından bir olanaklar setini sunabiliyorsa; bir gelecek tasarımı olarak kariyer atfı işlevini yerine getiriyor demektir. Bu noktada, tartışmaya açtığımız sorunsal, öğretmen ve akademisyen grupların kavramsallaştırdığımız biçimiyle mesleğe yönelik böyle bir kariyer atfını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede, öğretmen grupları üç ekseninde tartışmaya dâhil etmek olanaklıdır: İlki, Milli Eğitim kökenli kadrolu öğretmen kategorisidir. Bu gruba mensup öğretmenler, diğer öğretmen gruplarla karşılaştırıldığında, istikrarlı çalışma yaşamı ve mütevazı mülkiyet olanaklarına katılım bakımından avantajlı konumdadır. Statü ilişkileri açısından ise, aktörlerin beklentilerinin karşılanmadığı gözlemlenmektedir. Özellikle toplumsal statüsü yüksek meslek türleriyle karşılaşma alanlarında, (hekimlik, mühendislik, üniversite profesörlüğü, bankacılık) mesleki saygınlığın düşüklüğü hoşnutsuzluk kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Gündelik pratiklerde, özellikle orta düzey tüccar bireylerle etkileşimlerde öğretmen grupların ekonomik sermaye kapasitelerinin düşüklüğü daha da görünür hale gelmektedir. Milli Eğitim kökenli, öğretmen katılımcının anlatısı bu yöndeki fiili durumu yansıtır niteliktedir:

*Şöyle söyleyeyim, benim okulda öğretmen arkadaşlarım var. Bunlar aynı zamanda büyük ölçekli ticaret yapan ailelerin çocukları, sadece öğretmen maaşlarıyla nasıl geçinir diyerek dalga geçiyorlar (Öğretmen, erkek,30)*

İkinci grup, özel okullarda istihdam edilen öğretmen kitleleridir. Bu grup, istikrarlı gelire erişim ve mütevazı mülkiyet olanaklarına katılım bakımından milli eğitim kökenli öğretmenler kadar avantajlı değildir. Çalışma yaşantılarında göreceli bir istikrarsızlık söz konusudur. Bu grupların bakışında, öğretmenliğin bir mesleki kariyer alanı olarak gözde olmadığı söylenebilir. Özel okul öğretmenleri, pazar kapasitesi gelişmiş diğer mesleki alanları beğenmekte ve bir imkân durumunda meslek değiştirmeyi arzulamaktadır.

*"...Şimdi hocam şu anki Türkiye'nin durumuna baktığımda işimi seviyorum severek yapıyorum ama her halükarda bu kadar dil becerisine sahip olabileceğime inanıyorum zaten abimde dilciydi, ailemden yatkınlıklarımın da olduğunun farkındayım, bir de avukatlık olsaydı daha da ballı kaymaklı olurdu. Şimdi tabi bu nokta da çok çelişkilerim var." (Öğretmen, erkek, 31)*

Üçüncü grup olarak ücretli ve dersane öğretmenlerini analiz edeceğiz. Bu grup öğretmen kitleler, sosyo-ekonomik bütün parametreler açısından tüm öğretmen grupların gerisindedir. İş güvencesi sınıra yakındır, net gelir ise asgari ücret ya da asgari ücret altı konumdadır. Dersane ve ücretli öğretmenlerin bakışında, öğretmenlik mesleği bireysel pratikleri bakımından hiçbir kariyere dönüşmemiştir ve gelecek açısından beğeni oluşturabilecek mesleki

bir alan değildir. Bu gruba mensup öğretmenler için şöyle bir istisnai durum söz konusudur: Devlet merkezli öğretmenlik türlerine atanamamış olmanın sosyo-ekonomik güvencesizliği, milli eğitime kadrolu bir öğretmen olarak atanmayı bir zorunlu kariyer olarak dayatmıştır. Böylece, bu öğretmen gruplar güvencesiz ve geçici çalışma ilişkilerinin yıkıcılığından sıyrılmayı ummaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretmen grupların mesleklerine bir kariyer atfı ve gelecek tahayyülü olarak üç yönde bakış sergiledikleri bulgulanmıştır. İlki, MEB'e bağlı okullarda kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin mesleki kariyer atfıdır. Buna göre, eğreti ve güvencesiz öğretmenlik pratikleriyle karşılaştırıldığında, kadrolu öğretmenlerin garantili ve düzenli gelire sahip olması, cazibeyi artırmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin genel statü ilişkilerindeki düşük konumlanması ise mesleki kariyerin saygınlık algısını düşürmektedir. Bu durumdaki öğretmen kitleler, bir kariyer alanı olarak öğretmenlik mesleğini kendi çocuklarına tavsiye etmemektedir. Özel okul öğretmenleri ise öğretmenlik mesleğinin kariyer konumlanmasından hoşnut olmamakla birlikte, devlete bağlı okullarda da öğretmenlik mesleğini icra etmek istememektedirler. Bu grupların bakış açısına göre, avukatlık ve akademisyenlik gibi meslekler cazibe merkezidir. Özel okul öğretmenleri de, kendi çocuklarına öğretmenliği bir mesleki alan olarak tavsiye etmemekte, çocuklarını farklı kariyerlere yönlendirmektedir.

Akademisyen gruplarda, mesleki kariyere atfı içeriksel anlamı bakımından yüksektir. Meslek, içsel bakımdan doyuma ulaştırabilecek bir araç görülmektedir. Aynı zamanda, sosyo/ekonomik düzeyde bir refah gözlemlenmekte, maddi imkân ve mülkiyet olanaklarına erişim bakımından açıklık dikkat çekmektedir. Akademisyen grupların mesleğe ilişkin gelecek tahayyülleri de olumludur. Aktörler, gelecekte de kendilerini bu meslek evreninin içinde görmektedirler. Yakın çevrelerinde gençlere akademisyenliği bir kariyer alanı olarak tavsiye etmektedirler. Problem noktası, bu içsel eğilimi ve güçlü duyguyu engelleyen nesnel/dışsal koşullardır. Daha doğru bir ifadeyle, olması gerekenle- fiili durum arasındaki uzlaşma olasılığı bulunmayan yarılmalıdır. Bu yarılmanın mahiyetini ortaya koymak bakımından, Türkiye'de akademinin bize has olan sorun alanlarının üç bağlamı olduğu söylenebilir ve bu üç bağlam Türkiye'de akademisyenlerin meslek ruhunda aşınmaya neden olmaktadır. Bu bağlamlardan ilki, akademinin sıkı hiyerarşik yapılaşması ya da katılımcıların betimlemesiyle "askeri düzeni" dir. Burada kastedilen, akademik titr ve unvanların bilginin ve üniversitenin ruhuna uygun olmayan tahakküm ve buyurganlık içeren muameleler setidir. İkinci bağlam, akademik unvanlar için girişilen yarıştır. Hız içinde verilen doktoralar, ivedilikle üretilen akademik metinlerin doçent unvanı almak için dosyalara konulması gibi pratikler üniversite içinde epistemik bir rekabet kültürü inşa etmiştir. Buna göre, oyunu kuralına göre oynayıp yarışı kazananlar, rekabeti avantaja dönüştüren ve sonuca gidenlerdir. Epistemik rekabet kültürüne uyum sağlayamayanlar ise unvanlar bakımından geride kalanlardır ve bu nedenle itibar bakımından da

göz ardı edilirler. Üçüncü bağlam ise, akademik anlatımın gerçekleştiği sınıf ortamının verimsizliğidir. Akademisyenler, öğrencilik dönemindeki (lisans dönemi) kurumsal, eğitimsel pratik eksiklikleri, gelecekteki meslek yaşantılarında dezavantajlar seti olarak deneyimlemektedir.

*Yarı Tanrı hocalarla karşılaşacağımı düşündüm ama amfilere 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 kardı. 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. Öğr. Üyesi, Erkek).*

## Sonuç

Eğitimsel süreçler, bireyler ve toplumsal gruplar açısından tarihin hiçbir döneminde içinde yaşadığımız çağ kadar kritik önem taşımamıştır. Karmaşıklaşan ve çok boyutlu ekonomik sistemlerle yeniden üretilen çağcıl dünyamızda, bireylerin mesleki yeterlilikler, diplomalar ve sertifikalar yoluyla ekonomik bir sisteme entegrasyonunun, kamusal bir mesele olarak addedilen tarihsel konumundan çok büyük ölçüde saptığını gözlemliyoruz. Bilinen ve herkesçe kabul edilen kamusal sorumluluk alanları terk edilmiş ve boş bırakılmıştır. Bireylerin ve toplumsal grupların, iyi bir eğitim almak, pazar kapasitesi yüksek meslek alanlarına giriş yapmak, bir dünya tasarımı oluşturmak bakımından kültürel sermayeye sahip olmak gibi yeterlilikleri yaşama geçirmek için kendilerinden başka dayanakları kalmamıştır. Çağcıl dünyamız, eğitim alanında devletin ve kamusal iradenin çok büyük ölçüde yer almadığı ve geniş toplumsal kesimlerin yalnız bırakıldığı, kendi için bir dünyadır. Toplumsal grupların kurumsallıklara (eğitim gibi) içeriksel ve anlamlı katılımlarındaki bireyleşme/yalnızlaşma artmış, toplumsal kökenin ve sınıfsal yakınlıkların tayin edici rolü yükselmiştir. Öğretmen ve akademisyenlerle gerçekleştirdiğimiz derinlemesine görüşmelerde, benzer yönlü belirleyiciliklerin arttığını bulduk. Belirleyiciliğin yönü, yalın ve kaba sınıf durumundan ziyade, toplumsal kökendeki (aile) kültürel, ekonomik, sosyal ve eğitimsel sermayeler toplam enerjisinin etki gücüyle ilişkilidir. Bu çerçevede, hem öğretmenlerin hem de akademisyenlerin (Fen edebiyat ve eğitim fakülteleri) lise ve lisans dönemi süreçlerinde hem aile çevresinden hem de okul ortamından mesleki, teknik ve profesyonel bir yardım alamadıkları bulgulanmıştır. Bu durum, eğitim arka planındaki göreceli eksiklerle birlikte ele alındığında, aktörlerin, pazar kapasitesi düşük mesleki alanlara yönelmeleriyle sonuçlanmıştır. Aktörler açısından, fen edebiyat ve eğitim fakülteleri gibi göreceli pazar kapasitesi düşük alanlara yönelmek, trajik bir deneyime yol açmıştır: Atama kriziyle bağlantısında sürekli tetikte olmak, mezun olduktan sonra ne iş yapılacağını rahatsız edici biçimde zihninde tutmak ve benzeri hayat memmat meseleleriyle bağlantılı bir kriz durumuyla karşı karşıya kalmak. Özellikle 2000 sonrası süreçte,

öğretmenler dünyasında, atama sorunuyla gündeme gelen fiili kriz, eğitim yapılaşmamızda, sağlıklı bir toplumun gelişimi açısından son derece riskli olabilecek “beklenmedik bir hiyerarşi” inşa etmiştir. Bu hiyerarşiyi atanmış, sözleşmeli, dersane, ücretli vs. öğretmenlik türleri biçiminde biliyoruz. Eğitimin fırsat eşitliğini hedeflemesi gereken evrensel talebiyle mutlak biçimde çelişen ve denetim dışı bir hali yansıtan bu beklenmedik eğitim hiyerarşisi, toplumsal alanda da, özellikle olanaklara erişim bakımından “beklenmedik hiyerarşiler” inşa etmiştir: Pazar kapasitesi yüksek diploma türlerine sahip olan ve tam istihdama layık olanlarla- diploma türleri göreceli zayıf pazar kapasitesine sahip, ne kamuda ne de özel sektörde istihdam olanağı bulamayanlar. Akademisyen gruplar açısından değerlendirdiğimizde ise, bir genel eğitimsel toplumsal krize dönüşme riski ve potansiyeline sahip nüve, akademi dünyamızın içerikten ve gerçek bilimsel anlamdan yoksun kimliğidir. Dönüştürme, değiştirme, gözden geçirme, beğenmeme, eleştirme ve reddetme ve yeniden inşa etme gibi yetilerin gelişmediği bu akademik ortam ortaya çıkmaktadır ve toplumsal bir sıçrama ve ilerleme şansını ortadan kaldırmaktadır.

### Kaynakça

- Apple, M. W. (2009). *Müfredatın ve Eğitimin ve Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yeni Muhafazakarlığın Gündemi*. (Ed. H. Tanıttıran). (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (s. 45-90). Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. (Çev. F. Gök, vd.,). Eğitim Sen Yayınları. Ankara.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut). Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (2015). *Yeniden Üretim*. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya). Heretik Yayınları. Ankara.
- Bourdieu, P. (2015). *Bilimin Toplumsal Kullanımları*. (Çev. L. Ünsaldı). Heretik Yayınları. Ankara.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hatatoğlu, E. Özbek). Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- McLaren, P. (2009). *Muhalefetin Politikası*. (Ed. H. Tanıttıran). (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (s. 91- 127). Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz Toplum*. (Çev. M. Özay). Şule Yayınları. İstanbul.
- Özkurt, C. (2018). *Sınıf ve Ötesi, 1980 Sonrası Çalışma Hayatına Başlayan Bazı Meslek Mensuplarının Sosyolojik Açından Karşılaştırmalı Analizi*. Gece Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Özkurt, C. (2021). *Akademik Sosyoloji İnşası, Sınıfsallıklar ve Toplumsal Yatkinlikler: Bayburt Üniversitesi Örneği*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32,1. 1003-1036.