

---

# *alternatif politika*

---

Volume 12, Issue 2, June 2020

## ARTICLES

Nation and Map  
Özgür ADADAĞ

## SOCIAL MOBILITY AND INEQUALITY OF OPPORTUNITY

Sub-Theme Editor: Umut TÜRK

Inequality of Opportunity in Income Distribution and Its Components: A Research on Turkey  
Umut TÜRK

From Privileged Category to Army of Unemployed: Changing Perspectives on Youth  
Demet LÜKÜSLÜ

Reading the Effects of Educational Mobility to Youth Through Expectations  
and Results: The Case of Van Yüzüncü Yıl University  
Aysun YARALI AKKAYA

Social Status and School Choice: Private School as Cultural Capital Investment  
Evşen ALTUN ASLAN

---

*alternatif  
politika*

---

Cilt 12, Sayı 2, Haziran 2020

---

*alternative  
politics*

---

Volume 12, Issue 2, June 2020

---

# *alternatif* *politika*

---

## EDITORIAL STAFF

### **Publisher:**

Rasim Özgür DÖNMEZ

### **Editor:**

Rasim Özgür DÖNMEZ

### **Editorial Assistants:**

Kasım TİMUR

Tuğçe KELLEÇİ

F. Orçun KEÇECİ

### **English Language Editor:**

İshak TURAN

## EDITORIAL BOARD (in alphabetical order)

Prof.Dr. Berna Turam (Northeastern Univ.)  
Prof.Dr. Edward L. Zammit (Malta Univ.)  
Prof.Dr. Esra Hatipoğlu (Nişantaşı Univ.)  
Prof.Dr. Filiz Başkan (İzmir Ekonomi Univ.)  
Prof.Dr. Hamit Coşkun (Abant İzzet Baysal Univ.)  
Prof.Dr. Kamer Kasım (Abant İzzet Baysal Univ.)  
Prof.Dr. Pınar Enneli (Abant İzzet Baysal Univ.)  
Prof.Dr. Sema Buz (Hacettepe Üniv.)  
Prof.Dr. Şule Toktaş (Kadir Has Univ.)  
Prof.Dr. Veysel Ayhan (Abant İzzet Baysal Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. Efe Baştürk (Recep Tayyip Erdoğan Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. Eugenia Kermeli (Hacettepe Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. Fatih Konur (Abant İzzet Baysal Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. İpek Eren (Orta Doğu Teknik Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. Marie Vogel (École Normale Supérieure de  
Lyon)  
Assoc.Prof.Dr. Nilay Ulusoy Onbayrak (Bahçeşehir Univ.)  
Assoc.Prof.Dr. Şener Aktürk (Koç Univ.)  
Asst.Prof.Dr. Defne Karaosmanoğlu (Kadir Has Univ.)  
Atty.Ebru Sargıcı

## ADVISORY BOARD (in alphabetical order)

Prof.Dr. Aylin Özman (Hacettepe Univ.)  
Prof.Dr. Ayşe Kadioğlu (Sabancı Univ.)  
Prof.Dr. Bogdan Szajkowski (The Maria Curie-  
Sklodowska Univ., Lublin)  
Prof.Dr. Bruno S. Sergi (Messina Univ.)  
Prof.Dr. Darko Marinkovic (Megatrend University of  
Applied Sciences)  
Prof.Dr. Füsün Arsava (Atılım Univ.)  
Prof. Dr. Maria T. Grasso (The University of Sheffield)  
Prof.Dr. Mithat Sancar (Ankara Univ.)  
Prof.Dr. Sibel Kalaycıoğlu (Orta Doğu Teknik Univ.)  
Prof.Dr. Tayyar Arı (Uludağ Univ.)  
Prof.Dr. Tim Niblock (University of Exeter)  
Dr. Rubba Salih (University of Exeter)

---

# *alternatif politika*

---

**Alternatif Politika** (Alternative Politics) is an interdisciplinary international journal committed to publishing high-quality research papers in all areas of politics and international relations, as well as papers that cut across other disciplines such as cultural studies, geopolitics, and political economy. The journal's editorial philosophy is to support a pluralistic approach to the political science discipline and debate. The editor particularly welcomes submissions that are inventive in their approach, cross traditional disciplinary boundaries, evaluate the relationship between domestic and international politics, or offer comparative perspectives.

Alternatif Politika is a tri-annual, "open access" scholarly journal and regularly published in February, June and October. It also prepares some special issues during the year. All articles published in this journal are free for everyone to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles. The journal does not have article processing charges or submission charges. The authors are not paid royalties.

The journal accepts submissions by email. Authors can send their articles or book reviews via this e-mail address: [alternatifpolitika@gmail.com](mailto:alternatifpolitika@gmail.com)

**Alternatif Politika is abstracted and indexed in:** *Worldwide Political Science Abstracts, Scientific Publications Index, Scientific Resources Database, Recent Science Index, Scholarly Journals Index, Directory of Academic Resources, Elite Scientific Journals Archive, Current Index to Scholarly Journals, Digital Journals Database, Academic Papers Database, Contemporary Research Index, EBSCOhost, ProQuest, Index Copernicus, DOAJ (Directory of Open Access Journals), Columbia International Affairs Online (CIAO), ERIH PLUS, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), ULAKBİM TR Dizin, SOBİAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini), ASOS Index, ACAR Index, İdeal Online, Gesis Sowiport – Portal für Sozialwissenschaften, ResearchBib (Academic Resource Index), DRJI (Directory of Research Journals Indexing), SIS (Scientific Indexing Services), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Scientific World Index and MIAR (Information Matrix for the Analysis of Journals).*

---

# *alternatif politika*

---

Volume 12, Issue 2, June 2020

## ARTICLES

*Nation and Map, Özgür ADADAĞ, 281-310.*

## SOCIAL MOBILITY AND INEQUALITY OF OPPORTUNITY

Sub-Theme Editor: Umut TÜRK

*Inequality of Opportunity in Income Distribution and Its Components: A Research on Turkey, Umut TÜRK, 311-335.*

*From Privileged Category to Army of Unemployed: Changing Perspectives on Youth, Demet LÜKÜSLÜ, 336-352.*

*Reading the Effects of Educational Mobility to Youth Through Expectations and Results: The Case of Van Yüzüncü Yıl University, Aysun YARALI AKKAYA, 353-381.*

*Social Status and School Choice: Private School as Cultural Capital Investment, Evşen ALTUN ASLAN, 382-423.*



## ULUS VE HARİTA

## NATION AND MAP

Özgür ADADAĞ\*

### ÖZ

Harita ulusu görünür kılar. Ulusal toprağın sınırlarını belirleyip içeriği dışarıdan ayırır, sınırın içerisine olası tehditleri gösterir ya da dışarıya doğru genişleme olasılığını düşletir. Ulusu ve vatani anlamlı bir bütün olarak sunan, somutlayan harita insanların bu bütün ile bağ kurmasını kolaylaştırır, böylece ulusa aidiyet duygusunu pekiştirir. Haritalar olmasaydı ulusu düşünmek, vatana bağlılık hissetmek, ulusun tahayyülü daha zor olurdu. Bu sebeplerle 19. yüzyıldan itibaren ulusçulukların malzemesi olur. Haritalar, dünya haritalarıyla, tarih atlaslarıyla, ulusal atlaslarla, ders kitaplarıyla, eğitim malzemesi olarak yaygın ve etkin kullanım alanı bulur ve çocukluk çağımızdan itibaren dünyayı ve onun içinde kendimizi/ulusu konumlandırma işlevi görür. Bu çalışmada Türkiye sosyal bilimler alanında hayli arka planda kalmış haritaların siyasal dili ulus harita ilişkisi üzerinden ele alınacak. Ulusun inşasında ve tahayyülünde haritaların nasıl bir rol oynadığı incelenecek.

**Anahtar Kelimeler:** Ulus, Ulusçuluk, Atlas, Harita, Eleştirel Haritacılık.

---

\* Doç. Dr., Galatasaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi Bölümü, oadadag@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-9329>

\* Makale Geliş Tarihi: 13.02.2020  
Makale Kabul Tarihi: 17.04.2020

**ABSTRACT**

**Map renders the nation visible. It determines the borders of the homeland and distinguishes inside from the outside; it points to the probable threats to the land within the borders or engenders dreams of expansion towards outside the borders. Maps, through presenting the nation and the homeland within a meaningful coherence and concretizing them facilitates people to bond with this unity, hence reinforces the emotion of belonging to the nation. If there were no maps it would have been harder to think about the nation, feel a loyalty towards the homeland and imagine the nation. As a result of this from 19th Century onwards maps became elements of nationalisms. Maps with world maps, history atlases, schoolbooks find themselves an effective and widespread area of usage as educative materials. Hence maps from childhood onwards function as tools where we position the world and ourselves/nation within it. In this study the political language of maps, a neglected issue within the social sciences in Turkey, will be tackled through the nation- map relation. The role maps play in construction and imagination of the nation will be analyzed.**

**Keywords: Nation, Nationalism, Atlas, Map, Critical Cartography.**

**GİRİŞ**

Bir dünya haritası gördüğümüzde genellikle önce vatandaşı olduğumuz ülkeye bakarız. Bu gayriihtiyari tepki haritanın yönlendirmesi sonucudur, zira siyasi dünya haritaları sınırlarla ve renklerle birbirinden ayrılmış ülkeleri gösterir. Bu sunum bizler için çok sıradan ve kanıksanmıştır, oysa bir dünya haritasına bundan 200 yıl önce bakanlar başka, 400 yıl önce bakanlar daha başka, 1.000 yıl önce bakanlarsa bambaşka bir görüntüyle karşılaşmıştı. Bugün dünyayı bu şekilde algılıyorsak bunda haritanın büyük payı var, çünkü ulusları düşünmek coğrafi bir meseledir ve ulusu düşündüren, görünür kılan en temel araç haritadır.

1980'li yılların sonundan itibaren uluslararası yazında eleştirel coğrafya ve eleştirel haritacılık alanındaki çalışmalar gelişme gösterdi. Brian Harley'in öncü çalışmaları sonrasında haritaların nesnel, bilimsel ve dolayısıyla tartışılmaz doğruluk içeren malzemeler olduğu fikrini sorgulayan; haritaların üretildikleri

toplumsal ve siyasal bağlama ait olduklarını ileri süren; haritaları iktidar ilişkileri içinde analiz etmeyi öneren; haritaların her defasında belirli bir söylem barındırdığını ve haritaların iktidarın sessiz araçları olduğunu savunan bir literatür yıllar içinde gelişti (Harley, 2001). Günümüze geldiğimizde uluslararası yazında eleştirel haritacılık konusunda tatmin edici ve geniş bir literatür oluştu. Ancak Türkiye’de eleştirel haritacılık konusu muhtemelen coğrafya ve harita alanındaki akademisyen ve araştırmacıların konuya ilgi göstermemesi nedeniyle arka planda kaldı. Bu durumun sonucu olarak Türkiye sosyal bilimler alanında - ileride değineceğimiz- haritaların siyasal dili üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıda kaldı.

Ulusların inşa edildiği ve hayal edildiği ulus ve ulusçuluklar üzerine yapılan nitelikli çalışmalarla uzun süredir savunuluyor (Gellner, 1992; Anderson, 1995). Bu inşa ve hayal etme süreçlerinde birçok başka belirleyenle birlikte haritaların da önemli bir rolü var. Çünkü haritalar ulusu görünür kılar, onlar olmasaydı ulusu düşünmek, vatana bağlılık hissetmek daha zor olurdu. Bu çalışmada amaçlanan ulusların inşa süreçlerinde, tahayyülünde ve ulusal aidiyetin şekillenmesinde haritaların oynadığı rolü ortaya koymak. Bu amaç kapsamında ilk olarak haritaların ulusçulukların güçlendiği 19. yüzyılda ulusal birlik projelerinin taslağını oluşturmak, 1. Dünya Savaşı sonrası ise hem ulusal toprakların sınırlarını belirlemek hem de revizyonist politikalar kapsamında toprak taleplerini meşrulaştırmak için kullanımı farklı örneklerden hareketle ele alınacaktır. Bu açıklamaları tamamlayan ikinci bölümde ise savaş sonrası dönemde Türkiye örneği üzerine odaklanılacaktır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ulusu ve vatani farklı şekillerde tahayyül etmelerinin aracı olan üç harita -Misak-ı Millî, Sevr ve Lozan- incelenecek ve bu haritaların farklı dönemlerde nasıl ve ne amaçla kullanıldığı açıklanacaktır. Bu iki bölüm bize haritaların, ulus inşa sürecinde siyasal iktidarların gündeminde önemli bir yer tuttuğunu gösterir, sonraki iki bölümde ise haritaların bu ulus inşa sürecinde kullanımının çözümlenmesi yapılarak haritalardan hangi yöntemlerle ve nasıl ulus fikrini yaygınlaştırmak için yararlanıldığı incelenecek. Bu doğrultuda üçüncü bölümde ulusu homojen bir yapı olarak sunan haritaların sembolik gücüne değinilecek, haritaların görselleştirdiği sınırların “biz/içerisi” ile “onlar/dışarı” arasındaki ayrımı somutlayarak ulusa aidiyet duygusunu pekiştirdiği vurgulanacaktır. Dördüncü bölümde ise bu sunumun önemli araçlarından biri olan atlaslara değinilecek, haritaların atlaslar ve ders kitapları vasıtasıyla ulusun eğitim malzemesi olarak kullanımını üzerinde durulacaktır. Bu açıklamaların hepsi hâkim siyasal iktidarların haritalardan yararlanmasını açıklar, oysa haritalar karşı-iktidar odakları tarafından da alternatif şekillerde kullanılabilir. Ulus ve harita ilişkisini bütünlüklü şekilde ortaya koyabilmek için



bu alternatif kullanımları da dikkate almak gerekir. Bu konunun işleneceği beşinci ve son bölümde haritaların egemen gruplar tarafından kullanımının beklenmedik sonuçlar doğurabileceği vurgulanacak ve bu kapsamda haritaların bağımsızlığını kazanan eski sömürgelerde sömürgeciliğe cevap olarak karşı kullanımları üzerinde durulacaktır.

## 1. ULUSAL TOPRAĞI TANIMLAMAK VE HARİTALAR SAVAŞI

Ulus toprak gerektirir. Bir ulus topraksız düşünülemez. Colin Williams ve Anthony Smith'in (1983: 502) belirttiği gibi "ulusçuluklar her zaman toprağın kontrolü için mücadeledir, ulus ise toplumsal mekânın inşa ve yorumlanma biçimidir". Ulusal kimlik sınırları belirli bir toprak parçasına atıfla kurulur ki bu toprak ulusun maddi ve manevi temelini oluşturur. O toprak ulusal tarihin yaşandığı ve gelecekte yaşanacağı; dağları, ırmakları ile ulusal ruhu taşıyan ve bu sebeple eşi benzeri olmayan; şiirlerle, şarkılarla, ders kitaplarıyla çok değerli olduğu vurgulanan; uğruna canların feda edildiği yerdir (Williams ve Smith, 1983: 509). Bu sebeple toprak tüm ulus ve ulusçuluklar için anahtar bir rol oynar.

Ulusal anlatı belirli bir toprak üzerinde anlam kazanırken o toprağı en iyi harita sunar. Harita ulusal toprağın sınırlarını belirleyip içerisini dışarisinden ayırır, ulusu anlamlı bir bütün olarak görünür kılar; ulusal toprağı olası tehditleri gösterir ve onu genişletme talebini dile getirir; ulusal toprağı kolayca anlaşılabilir ve yaygınlaştırılabilir ulusal bir sembole dönüştürür; ulusu somutlar ve insanın kendini ona ait hissetmesinin maddi temelini oluşturur. Bu sebeplerle uluslar ve ulusçuluklar için harita ideal bir malzemedir. Nitekim, -devlet aygıtının işlevselliği için kullanımı 16. yüzyılda başlasa da- haritalar özellikle ulus-devletlerin yükselişe geçtiği 19. yüzyıldan itibaren yaygın bir şekilde kullanımdadır.

16. yüzyıldan itibaren haritalar bir yanda devlet toprağını sınırları belirlenmiş, görünür, okunur ve daha kolay kontrol edilebilir hale getirirken, diğer yanda siyasal otoriteyi temsil edebilen sembollere dönüşür. Bu açıdan haritalar siyasal otoritenin toprak ile olan bağıını etkin şekilde ortaya koyan, yönetim ve kontrol için vazgeçilmez olmaya başlar. 16. yüzyıldan önce ne yöneticiler ne de onların tebaası, üzerinde yaşadıkları ülkeyi bütünlüklü bir şekilde sunan bir harita görmüştü (Weber, 1986: 100). 17. ve 18. yüzyıllara gelindiğinde ise haritacılık alanındaki bilimsel ilerlemeye ek olarak toprağın haritalandırılmasının daha sistemli ve kurumsal hale gelmesiyle Batı Avrupa'da birçok yönetici sahip olduğu toprakları bütünlüğü içinde görebiliyordu. Örneğin, 18. yüzyılda İngiltere ve Fransa'nın haritalandırılması sonrası, egemenlik sınırları belirlenmiş ve bu sınırlarla diğer egemen ülkelerden ayrılmış teritoryal

devletler gözler önüne serilir. Sonuç olarak sınırlarla belirlenmiş bir toprak üzerindeki egemenliğe dayalı teritoryal devlet fikrinin şekillenmesinde haritalar başat rol oynar (Branch, 2014; Biggs, 1999; Escobar, 2003).

18. yüzyılın son dönemlerinde ise Amerikan ve özellikle Fransız devrimleri sonrası “halk egemenliği” söylemine paralel olarak söz konusu sınırları belirlenmiş toprak yeni bir sembolik, siyasal ve toplumsal anlam kazanmaya başlar (Escobar, 2003: 43). 19. yüzyıl ve sonrasında yaygınlaşmaya başlayacak halk egemenliği fikriyle siyasal otoritenin nereden neşet ettiği, egemenin kim olduğu sorularına verilen cevap değişecek, devlet toprağına yüklenen anlam farklılaşacaktır. Bu süreç içinde devlet toprağı, herhangi bir hanedan ile özdeşleşmeyen, kişiselleşmemiş, vatandaşların verdiği yetkiyle idare edilen alan olarak kabul edilmeye başlanacaktır. Nitekim 19. yüzyıl Avrupası’nda imparatorluklarla şekillenmiş siyasi sınırlar içinde ulusal birlik projeleri giderek daha güçlü şekilde ortaya çıkarken bu birlik projelerinin kendilerini ifade araçlarından biri haritalar olacaktır.

19. yüzyılda farklı konularda elde edilmiş istatistiki bilgileri kullanarak yapılan tematik haritalar yaygınlık kazanır. Öncelikli olarak nerede ve ne kadar sorularına cevap veren bu haritalar, suç, hastalıklar, eğitim, konuşulan diller, dinsel aidiyetler gibi farklı temaları ele alır (Crampton, 2006: 732-733). Yaygın şekilde “etnografik harita” olarak adlandırılmakla birlikte “diller haritası”, “milliyetler haritası” gibi farklı adlandırmalara da sahip olan bu haritalar (Labbé, 2007: 26) insanlar arasında gerçek ya da muhayyel kültürel, dinsel, dilsel, tarihi, coğrafi ya da ırki farklılıkları ortaya koyma iddiasındadır. İstatistiki verilerin elde edilme yöntemleri ve bunların haritalarda sunumu zaman içinde gelişme kaydeder ve devlet kurumları her iki konuya giderek daha fazla önem atfederken (Hansen, 2015: 51-74) yapılan haritalar toprak taleplerini meşrulaştırmak için olduğu kadar, ulusal kimliğin, bilincin ve gururun sembolü olarak da kullanılır (Culcasi ve Asch, 2015: 409-411). Nitekim 19. yüzyıldan itibaren özellikle Orta ve Doğu Avrupa’da birbirinden farklı, hatta birbirine rakip siyasi projeleri desteklemek için yerel milliyetçi topluluklar ya da devletlerin oluşturdukları haritaların kullanımları yaygınlaşacaktır.

1848’de Avusturya genelinde yaşanan ayaklanmalar sonrası imparatorluk dağılmanın arifesindedir, ancak bu ayaklanmalar şiddetli şekilde bastırılıp monarşi daha otoriter bir yapıyla yeniden tesis edilir. Morgane Labbé’nin çalışmalarının (Labbé, 2004, 2007) ortaya koyduğu gibi bu süreçte yayımlanan “Avusturya Monarşisinin Etnografik Haritası”, farklı etnik grupların imparatorluk bünyesinde uyumlu bir birlik içinde yaşadığını ve milliyetçi kalkışmalara karşı imparatorluk düzeninin hâkim kıldığını gösterme amacı

taşıır. Bu haritaların bir amacı da İmparatorluk içindeki etnik grupların homojen yapılar oluşturmaları, bu anlamda Habsbourg monarşisinden ayrılmalarının bir anlamı olmayacağını ortaya koymaktır (Svatek, 2018: 100). Aynı dönemde Almanya’da yapılan haritalar ise konuşulan dili esas alan “milletler haritası”dır. Bu haritalar Almanların yaşadığı topraklardaki çok devletli yapıya bir çözüm arayışı kapsamında dil birliğinden hareketle Alman siyasal birliğini oluşturma projesini yansıtır.

Bir yanda hanedana bağlılık, uyumlu çokulusluluk söylemiyle Avusturya İmparatorluğu’nu bütünlüğü içinde tutma çabası, diğer yanda halkın türdeşliği fikrine dayalı Alman ulusal birliğini kurma amacı. Haritalar bu iki farklı ve birbirine rakip siyasal projenin mücadelesini temsil eder, ancak ikisinin de ortak noktası kendi projeleri kapsamında birliği oluşturmak ya da güçlendirmektir. Ayrıca her iki harita da olanı değil olması isteneni gösterir, Labbé (2007: 27)’nin ifadesiyle “siyasal düzende olmayanı haritanın grafik düzeninde sunar”: Almanya örneği siyasal açıdan henüz var olmayan birliği harita üzerindeki çizgilerle ve haritaya verilen “Almanya” başlığı ile görünür kılarken, Avusturya örneği siyasal açıdan tehdit altında olan birliği harita üzerinde tüm sorunlarından arınmış olarak sunar (Labbé, 2004: 72; 2007: 27-30).

Bu örneklerin de gösterdiği gibi haritalar gerçekte var olmayan idealize edilmiş bir siyasal gerçekliği sunar ve bu şekilde siyasal projelerin taslağını oluşturur, siyasal söyleme dayanak olur. Nitekim ilerleyen yıllarda özellikle Doğu Avrupa ve Balkanlar gibi farklı aidiyetlere sahip insanların yoğun oranda bir arada yaşadığı bölgeler etnik haritaların en yaygın kullanım alanlarını oluşturur. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu’nun zayıflaması sonrası Balkanlardaki toprak paylaşımı haritaların da dahil olduğu bir mücadeleye sahne olacak, Sırp, Bulgar, Yunan bilim insanları 19. yüzyılın son döneminden itibaren yükselen milliyetçi dalgayla birlikte kendi yaklaşımlarını savunmak için etnografik haritalar oluşturacak ve Peckham’ın tanımlamasıyla haritalar vasıtasıyla bölgenin “etnografik sahiplenme” sürecinde “harita çılgınlığı” (*map mania*) dönemine şahit olunacaktır (Peckham, 2000: 79).

Etnografik haritalar bu ilk aşamada ulus inşa sürecinde milliyetçi söylemi şekillendiren farklı araçlardan biri olarak işlev görürken 19. yüzyılın sonuna doğru ve özellikle 20. yüzyılın başında operasyonel bir nitelik kazanacak ve haritalar ülke sınırları belirlenirken diplomatların ve siyasetçilerin temel referans malzemesine dönüşecektir. Bu süreçte dönüm noktası 1. Dünya Savaşıdır. Daha savaş sürmekteyken Avrupalı ve ABD’li politikacılar ve bilim insanları etnik grupları temel alan haritalar oluşturmak için çalışmalara başlar. Bu haritalar savaş sonrası Paris’te yapılan barış görüşmelerinde ulus-devletlerin sınırlarının

nereden geçeceği ve dolayısıyla insanların hangi siyasal birliğe dahil olacağı gibi temel meseleleri belirlemede referans alınacaktır (Martin, 2015; Crampton, 2006; Herb, 1997; Palsky, 2001; Boulineau, 2001).

Savaş devam ederken farklı disiplinlerden bilim insanları tarafından oluşturulan ABD'li araştırma grubu (*Inquiry*) topladıkları ve yaptıkları haritalar ile Barış görüşmelerinde belirleyici olur. *Inquiry* içinde önemli rol oynayan ve *American Geographical Society*'nin de başkanlığını yapmış Isaiah Bowman Avrupa'daki sınırları belirleme sorununun ender karşılaşılabilecek karmaşıklıkta olduğunu ve bu sorunların haritalar olmadan kavranamayacağını belirtir. Onun ifadeleriyle “harita bir sorunu gösterir ve basitleştirir. Hem bir resim hem bir iddiadır” (alıntılayan Crampton, 2006: 738-739). Haritaların bir delil, savunulan fikrin en inandırıcı kanıtı olarak görülmesi Barış görüşmeleri sırasında genel kanaat olduğundan ülke temsilcileri kendi çıkarlarını sunan haritalarla toplantılara gelir ve bir harita enflasyonu yaşanır. Bowman Barış görüşmeleri sırasındaki deneyimlerini anlatırken bu harita bolluğu içinde özellikle Balkanlarla ilgili yanıltıcı bilgiler içeren haritaların varlığını belirtirken, “yeni bir araç olarak harita dili keşfedildi [...] Çarpıtılmış harita birçok kurucu iddia için can yeleği oluyor” tespitlerinde bulunur. (Bowman, 1921: 142). Nitekim birçok ülke temsilcisinin toprak taleplerini meşrulaştırmak için farklı haritaları kullanması tartışmaları da beraberinde getirecek ve ülkeler birbirlerini propaganda yapmakla suçlayarak kendi haritalarının doğru olanı sunduğunu iddia edecektir (Herb, 1997: 21-22).

Haritaların kullanımı Savaş sonrasında da güçlenerek devam eder. Büyük Savaş sonrası yapılan anlaşmalar özellikle Doğu Avrupa ve Balkanların siyasi coğrafyasında büyük bir değişime yol açar. Bu değişimin kaybedenleri savaşın da kaybedenleri olan Almanya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluklarıdır. Üç ülkede de Barış anlaşmaları imzalandıktan kısa bir süre sonra anlaşmaların gözden geçirilmesini savunan revizyonist politikalar gündeme gelecek ve haritalar bu defa kaybedilmiş toprakların geri alınması için ileri sürülen fikirleri meşrulaştırmaya yarayacak araçlar olacaktır.

1920 yılında yapılan Trianon Anlaşması ile Macaristan, topraklarının üçte ikisini, nüfusun ise üçte birini bırakmak zorunda kalır. Büyük bir travmaya sebep olan bu durumun telafi edilmesi iki dünya savaşı arası dönemde Macaristan dış politikasının ana hedefi olacaktır. Toprak taleplerini meşrulaştırmak ve karar vericilere işlevsel bilgiler sağlamak için etnografi, tarih, coğrafya, istatistik gibi alanlardaki çalışmalar artacak ve elde edilen bilgiler haritalar vasıtasıyla görselleştirilecektir (Gyuris, 2014). Aslında Macar temsilciler Trianon anlaşması öncesi yapılan barış görüşmelerinde Macaristan'ın toprak bütünlüğünü korumak

için argümanlar ileri sürmüşler ve bunları farklı konularda hazırlanmış 111 harita ile savunmuşlardır (Kubassek, 2011: 35). Dikkate alınmayan bu görüşler ise ilerleyen dönemde revizyonist politikaların temel argümanlarını oluşturur. Görüşmelere Macaristan'ı temsilen katılan ve iki savaş arası dönemde Bakanlık ve Başbakanlık yapan coğrafyacı Pál Teleki revizyonist politikaların önemli temsilcilerinden biri olarak Siyaset Bilimleri Enstitüsünü kuracak ve bölge coğrafyasını farklı açılardan sunan haritalar yapacaktır (Gyuris, 2014: 220; Kubassek, 2011: 37). Tüm bu girişimlerle amaçlanan Trianon Anlaşması öncesi var olan birliği temsil eden “Büyük Macaristan”ı yeniden kurmak için kaybedilen toprakları geri almaktır.

Benzer durum savaşın diğer kaybedeni Avusturya'da da geçerlidir. Barış görüşmeleri sırasında Avusturya devlet kurumları tarafından oluşturulmuş etnografik haritalar tartışmalı sınır bölgelerinde Almanca konuşan nüfusu görselleştirerek bu bölgeleri Avusturya'ya katmayı hedefler. Barış görüşmeleri sonrası ise etnografik harita yapımına bu defa bilim insanlarının büyük bir ilgisi olur. Bu haritalar revizyonist görüşlerin temsilcisidir, zira Almanca konuşanların homojen bir kültürel alan oluşturduklarını ve ortak bir devlette birleşmeleri gerektiğini savunur (Svatek, 2018: 103 ve 106). Dolayısıyla, Petra Svatek'in Avusturya'daki etnik haritacılık üzerine yaptığı çalışmada vurguladığı gibi Nazilerin 1938 yılında Avusturya'yı ilhak edip Almanya ve Avusturya'yı birleştirmesinden önce Avusturya'da etnik haritacılık zaten çok gelişmiştir, hatta Nazilerle organik bağları olan Avusturyalı coğrafyacılar çalışmaları ile Nasyonal Sosyalizmin “yaşam alanı” kavramsallaştırmasına katkı sunmuşlardır (Svatek, 2018: 113).

Revizyonist politikaların şiddetli şekilde savunulduğu bir diğer ülke olan Almanya'da ise 1920'li yıllardan itibaren, Herb'in deyimiyle, “büyük harita seferberliği” başlar (Herb, 1997: 2). Versay Antlaşması'nın Almanya için büyük haksızlık olduğu ileri sürülürken haritalar revizyonist politikaların temel dayanağını oluşturur. Versay Antlaşması ile kaybedilen toprakların görselleştirildiği haritalar ile “Büyük Almanya” ideali toplumsal hafızada canlı tutulmaya çalışılır ve toprak talepleri dile getirilir. Bu haritalar telkin edici, yönlendirici ve ikna edici olmayı amaçlar, bu anlamda siyasal bir silah ve eğitici bir araç olarak kullanılırlar (Herb, 1997: 76-118). Özetle Naziler iktidara gelmeden önce, yani Weimar Cumhuriyeti döneminde haritalar sistemli bir şekilde olmasa da yaygın olarak revizyonist politikalar doğrultusunda kullanımdadır.

Nazilerin iktidarda olduğu 1933-1945 yılları arasında da bu durum devam eder. Ancak Naziler farklı dönemlerde izledikleri farklı politikalar doğrultusunda

farklı kavramsallaştırmalara dayanan haritalardan yararlanırlar. Bir dönem Büyük Savaş'ta kaybedilen topraklar üzerinde hak iddia etmek için dil temelli etnografik haritalardan yararlanırlar, ancak revizyonist politikalar doğrultusunda talep edilen bu toprakların etnik açıdan karmaşıklığı dolayısıyla zaman içinde bu tür haritaların kullanımını arka plana bırakırlar. Diğer taraftan 1930'lu yılların sonuna doğru, 2. Dünya Savaşı öncesinde Almanya topraklarının, kültürünün ve ırkının tehdit altında ve saldırıya açık olduğu anlatısını besleyen haritalar kullanıma sokulur. Savaş başladıktan sonra ise kültürel ve askeri dış tehdit anlatısı yerini askeri zaferler anlatısına bırakır. Tüm bu haritaların yapımında dikkat edilen konu ise haritaların kolay anlaşılır olmasıdır, bunun için aşırı basitleştirilmiş haritalar yapılır (Herb, 1997: 119-129, 154-158). Her halükârda haritalar dönemin politikası neyi gerektiriyorsa o doğrultuda işlevsel bir şekilde kullanıma sokulur. Ancak haritaların bu şekilde faydacı ve şartlara göre kullanımını sadece Nazilere özgü bir durum değildir.

Her ne kadar haritalar toprak taleplerini meşrulaştırmak ve ulusal toprakları tanımlamak için referans kaynaklar olsa da tartışmaya açık metinlerdir. Özellikle etnografik haritaları oluştururken kullanılan istatistiki verilerin elde edilme yöntemleri tartışmalıdır. Diğer taraftan ulusal aidiyeti belirlemek için dil, din, etnik köken vs. gibi kategorilerden hangisinin seçileceği ve harita oluşturulurken hangi kriterin dikkate alınacağı örneğin Balkanlar gibi çok farklı aidiyetler barındıran coğrafyalarda tartışmalı olmuş, bir ülke etno-dinsel kriteri ön plana çıkarırken bir diğeri konuşulan dilin ortak kimliği oluşturduğu iddiasında bulunarak tartışmalı bölgede yaşayan insanların ve dolayısıyla o toprakların kendisine ait olduğunu savunmuştur (Peckham, 2000: 80-81). Bu şartlarda ülkeler kendi çıkarlarına en uygun yöntemi ve haritayı kullanma eğilimindedir. Örneğin Polonya batı sınır bölgesinde konuşulan dil kriterinden, doğu sınırında ise din istatistiklerinden yararlanarak topraklarını genişletmeyi amaçlamıştır (Hansen, 2015: 157). Macaristan'da ise Trianon Antlaşması ile kaybedilen toprakları geri almak temel hedef olsa da bu topraklarda Macar asıllıların azınlıkta olması sebebiyle etnik gruplara dayalı haritaların kullanımını amaca hizmet etmez. Böylece Macaristan temsilcileri savaş sonrası dönemde "etnik ilke"nin uygulanması kendisi için olumsuz sonuçlar doğuracağından bu yöntemle oluşturulmuş haritalara ihtiyatla yaklaşır (Gyuris, 2014: 224).

Özetle, savaş sonrası dönemde haritalar ülkelerin ulusal çıkarlarına uyumlu ama birbirinden farklı ve her defasında faydacı şekilde kullanımdadır. Şartlara göre bazen etnik haritalar, bazen dil birliğini vurgulayan haritalar, bazen hak iddia edilen topraklarda eskiden beri var olduğunu ortaya koyan yakın ya da uzak geçmişe gönderme yapan haritalar ya da bazen dağ, ırmak gibi doğal

verilerden hareketle toprağın doğal bütünlüğü olduğunu savunan ve bu doğrultuda toprak taleplerini meşrulaştırmaya çalışan haritalar kullanıma sokulur.<sup>1</sup> Bu durum John Pickles'in tespitlerini doğrular: "Toplum ve doğanın özel temsilleri haritanın nesneliliği sayesinde gerçekleşmiştir; bir grubun çıkarları kaydedilirken bir başka grubun çıkarları silinmiş ya da bastırılmıştır." (Pickles, 2011: 175).

## 2. BÜYÜK SAVAŞ SONRASI TÜRKİYE'DE ÜÇ HARİTA

Haritaların ulusun tahayyülü ve inşası açısından kullanımı savaşın bir diğer kaybedeni Türkiye için de geçerlidir. Savaş sonrası dönemde Türkiye'de üç metin ve onlarla bağlantılı üç harita söz konusudur: Misak-ı Millî, Sevr ve Lozan.

Erzurum ve Sivas Kongrelerinde, daha sonra ise son Osmanlı Mebusan Meclisinde kabul edilen Misak-ı Millî 1. Dünya Savaşı sonrası oluşan duruma bir tepki, bu anlamda bir revizyonizmdir. Ancak, Millî Mücadelenin kazanılması ve ardından imzalanan Lozan Antlaşması sonrası resmi söylemde revizyonist politikalar -yukarıda değindiğimiz Büyük Savaş'ın diğer kaybedenlerine kıyasla- sınırlı kalacak ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ulusal ve uluslararası konjonktürle bağlantılı olarak elde edilen kazanımlara dayalı statükocu bir politika izleyecektir (Oran, 2001: 46-48, 104-105). Bu durum Misak-ı Millî metninin sınırları üzerine Mecliste yapılan konuşmalar ve bu sınırları gösteren harita dikkate alındığında da teyit edilir.

Misak-ı Millî, Millî Mücadelenin liderleri için temel referanstır ve bu durum farklı vesilelerle kendini gösterir. Örneğin, 1923 yılında Bakanlar Kurulu'nun çıkardığı kararname ile İstiklal Madalyası'nın bir yüzünde "Misak-ı Millî hududu dahilindeki vatanımızın haritasının" bulunmasına karar verilir (Alp, 1998: 202). Aynı dönemde Misak-ı Millî haritası gündemdedir ve farklı mecralarda kullanılır.<sup>2</sup> Ancak bu örnekler 1920'lerin ilk yılları ile sınırlı kalmış gözükmektedir. 4 Şubat 1923'te Lozan Konferansı'na ara verilmesi sonrası

<sup>1</sup> Siyasal örgütlenme açısından bu çalışmada ele aldıklarımızdan farklılık sunan örneklerde de haritalara atfedilen işlevsellik açısından benzer durumlar geçerlidir. Bu örneklerden biri Kürtlerin yoğunlukta yaşadığı bölgeleri gösteren haritalardır. Her ne kadar Büyük Savaş sonrası dönemde devlet talepleri kabul görmemiş olsa da Kürtler de bir siyasal birlik kurma amacıyla haritaları kullanıma sokar. Makale içinde verilen örneklere benzer şekilde bu haritalar da farklı kıstasları öne sürerek ve farklı siyasal stratejileri dillendirerek Kürtlere ait olduğu iddia edilen toprakları gösterme çabasıdır. Özetle uluslararası arenada tanınan egemen bir ulus-devlet yapılanması olsun ya da olmasın tüm topluluklar bazen "birlik" bazen "bağımsız devlet" fikrini güçlendirmek için haritadan kendi çıkarları doğrultusunda yararlanmaya çalışır. 1. Dünya Savaşı sonrası Kürtlerin haritalardan yararlanma çabaları konusunda ayrıntılı bilgi için (Öğür, 2014: 133-138).

<sup>2</sup> Misak-ı Millî sınırlarını gösteren bir harita 28.11.1922 tarihinde *Yeni Gün* adlı dergide yayımlanır (Koloğlu, 1997: 122). Mete Tunçay ise 1920 yılında yapıldığını düşündüğü bir başka Misak-ı Millî haritasının taslak çizimini çalışmasında kullanır (Tunçay, 1976: 15).

Konferansın devamında nasıl bir yol izleneceğine dair Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yapılan gizli oturumda Mustafa Kemal Musul meselesiyle bağlantılı olarak Misak-ı Millî ve sınırları hakkında şunları söyler: “[...] Misak-ı Millî'nin ne olduğunu evvela anlamalı [...] Efendiler, arazi meselesi ve hudut meselesi, malûmu âliniz Misak-ı Millî'nin birinci maddesinin dairei şumulündendir. Misak-ı Millî şu hat, bu hat diye hiçbir vakitte hudut çizmemiştir. O hududu çizen şey milletin menfaati ve Hey'eti Celilenin isabet-i nazarıdır. Yoksa haritası mevcut bir hudut yoktur. [...]” (T.B.M.M., 1923: 1318.)

Gerçekten de Millî Mücadele'nin lideri Mustafa Kemal'in belirttiği gibi Misak-ı Millî'de açık ve belirgin sınırlar söz konusu değildir. Ayrıca Misak-ı Millî metnine eşlik eden bir harita yoktur ya da ilerleyen yıllarda “Misak-ı Millî haritası” adıyla resmi kanallarla yaygın ve sistemli şekilde kullanıma sokulan bir harita olmayacaktır. Nitekim Misak-ı Millî metni 1930'lardaki ders kitaplarında revizyonist politikaları çağrıştıracak ve toprak taleplerine imkân sunacak ifadelerden arındırılarak yer bulacaktır (Tunçay, 1976: 12; Durgun, 2011: 137-138). Bunun önemli sebepleri arasında Lozan Antlaşması sonrası Misak-ı Millî'nin hedeflerine büyük ölçüde ulaşılmış olunması kadar dönemin uluslararası şartları da bulunur. Dolayısıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren giderek arka planda kalan bir Misak-ı Millî ve haritası söz konusudur. Bu duruma rağmen Misak-ı Millî ulusun harita üzerinden düşünülmesinde önemli bir aşamayı oluşturur. Bu anlamda yukarıda değindiğimiz diğer ülkelerle Türkiye arasında 1. Dünya Savaşı sonrası ulusal toprak ve sınırlara bakışta bazı benzerlikler görülebilir. Guntram Herb, Almanya'da ulusal kimlik fikrinin erken 19. yüzyılda şekillenmeye başlamış olmakla birlikte, ulusal toprağın sınırlarını net bir şekilde tanımlamanın önem kazanması için bir yüzyıl geçtiğini belirtir. Bunu tetikleyen ise Büyük Savaş'taki yenilgi ve ardından imzalanan Versay Antlaşması ile kaybedilen topraklardır. Tam da bu sebeple 1920'lerden itibaren Almanya'da ulusal toprak ve bu toprağın sınırları üzerine daha fazla düşünülmüş ve bu kapsamda haritaların öneminin farkına varılmıştır (Herb, 1997: 178). Benzer bir durum Türkiye için de geçerlidir. Sezgi Durgun'un belirttiği gibi “Misak-ı Millî modern Türkiye'nin mekânsallığı için önemli bir aşamadır. Çünkü ulusu kartografik bir gerçeklik olarak somutlaştırma eğilimi taşır. [...] Ama öte yandan aynı metin hâlâ Osmanlı siyaset geleneğinin izlerini taşımaktadır, zira 1919'larda ulusal hareketin başını çeken lider kadronun zihninde sabit bir sınır algısı yoktur.” (Durgun, 2011: 135-136).

Diğer taraftan yakın dönemlerde özellikle internet üzerinden kullanıma sokulan popüler haritacılık ile Misak-ı Millî haritaları gündeme gelir (Batuman 2010: 230-232). Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin iç ve dış politikaları doğrultusunda zaman zaman Misak-ı Millî üzerine yapılan tartışmalar alevlenir



ve haritası internet ortamında milliyetçi söylemin taşıyıcısı olarak kullanılır. En mütevazı olanından (Irak'ın kuzeyindeki Musul ve Kerkük'ü Türkiye toprağı olarak gösteren) çok daha talepkâr olanına (Kuzey Irak, Kuzey Suriye, Batı Trakya, Ege Adaları vd. bölgeleri Türkiye toprağı olarak gösteren) kadar Misak-ı Millî başlığı verilen bu haritalar ülke içi siyasal söylemi özetleyen sembollere dönüşür.

Misak-ı Millî haritasının süreci bu şekilde ilerlerken “Lozan haritası” ve “Sevr haritası” olarak adlandırılan haritaların hikayesi ise farklı olacaktır, zira bu iki harita diğerine kıyasla Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren hem resmi hem popüler haritacılıkta çok yaygın bir kullanım alanı bulacaktır.

24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Antlaşması Türkiye Cumhuriyeti'nin bugünküne çok yakın sınırlarının belirlenmesi, ülkenin bağımsızlığı ve toprak bütünlüğünün uluslararası alanda kabul edilmesi açısından Cumhuriyet'in kurucu antlaşmasıdır. Bu antlaşmadan hareketle oluşturulan Lozan haritası ise Türkiye Cumhuriyeti'nin “doğum belgesi” gibidir. Sınırlar, toprak bütünlüğü ve bunları temsil eden harita için Millî Mücadele'nin temel referansı Misak-ı Millî iken 1923 sonrası temel referans artık Lozan Antlaşması ve “Lozan haritası”dır. Ancak bu haritaya bir diğeri eşlik edecektir. Bu ikinci harita 10 Ağustos 1920'de Osmanlı İmparatorluğu hükümeti tarafından imzalanan, ancak Ankara'da kurulan Millet Meclisi tarafından kabul edilmeyen ve Lozan Antlaşması sonrası geçerliliği kalmayan Sevr Antlaşması'na dayanılarak yapılan haritadır. “Sevr Haritası” olarak bilinen bu harita itilaf devletlerinin nüfuz alanlarını gösterir.

Lozan ve Sevr haritalarının üst üste bindirilmiş halde kullanımı, 1920'lerin ikinci yarısından, ama özellikle 1930'lu yıllardan itibaren, ders kitapları başta olmak üzere farklı şekillerde yaygınlaşır (Adadağ, 2016: 27-34). Bu iki haritanın tek haritada üst üste sunumu biri geçmişe diğeri geleceğe dönük, ama birbirini tamamlayan iki söylemi barındırır. Bir yanda 1. Dünya Savaşı sonrası işgalci güçlerin Türkiye'yi paylaşma çabasına karşı Millî Mücadele liderlerinin ve Cumhuriyet'in kurucularının direncini ve direnişin başarısını gözler önüne serer. Böylece Cumhuriyet'in kazanımlarını da ortaya koyar, zira Cumhuriyet olmasaydı üzerinde özgür olarak yaşanılacak toprağın dahi kalmayacağı vurgulanır. Bu anlamda Cumhuriyet'in sahiplenilmesi gerektiği bir kere daha hatırlatılır. Diğeri yanda üst üste bindirilmiş bu iki harita geleceğe dönük bir söylem de barındırır: Sevr haritası vasıtasıyla, Lozan haritası ile somutlanan vatana, elde edilen kazanımlara ilerideki olası tehditler görselleştirilir. Böylece geçmişteki somut tehdidin her daim hafızalarda tazeliği korunarak gelecekte hep tetikte olunması gerektiği hatırlatılır.

Hindistan'ın bağımsızlık süreci ve sömürge sonrası dönemini değerlendiren çalışmasında Sankaran Krishna, Hindistan'da ülkenin ve ulusun tehdit altında olduğu söylemini haritalar üzerinden eleştirel bir perspektifle incelerken “kartografik endişe” (*cartographic anxiety*) ifadesini kullanır (Krishna, 1994). Bu ifade Sevr haritasının Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki etkisini anlamak için de açıklayıcıdır. Sevr haritası Türkiye Cumhuriyeti'nin genetik kodlarına işlemiş “kartografik endişe” olarak kendini gösterir. Ülke bütünlüğünün, milletin birliğinin, vatan toprağının tehdit altında olduğunun ve bu tehdit algısının beslediği bölünme korkusunun görsel sunumunu sağlayan yegâne malzeme Sevr haritasıdır. Bu haritadan hareketle oluşan kartografik endişe, “Sevr sendromu” ifadesiyle özetlenen bölünme endişesinin kurucu ögesi, onun bir tamamlayıcıdır. Sevr haritası bölünme endişesini gözle görülür hale getirerek somutlar ve daha ikna edici hale getirir. Sonuç olarak ilginç bir durum oluşur: Sevr haritası geçerliliği olmadığı halde yüzyıldan uzun bir süre bir ülkenin gündeminde kalan ve “Sevr sendromu” ile vatandaşlarının tahayyüllerini belirleyen bir sembole dönüşür. Üstelik Sevr haritası Avrupalı güçlerin kazanımlarını ortaya koysa da Avrupalı devletler tarafından değil, işlevsel bir şekilde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ve yöneticileri tarafından kullanılır.

Sevr, Lozan ve Misak-ı Millî haritalarını anlamlandırmak için Winichakul'un Siyam üzerine yaptığı çalışmada kullandığı -ve ileride tekrar değineceğimiz- ifade olan “ulusun coğrafi-bedeni” (*geo-body of the nation*) hayli işlevseldir (Winichakul, 1997). Bu üç harita modern ulusun coğrafi-bedenini yaratmaya, ulusun hayatı hakkında tarihi bir bilinç vermeye yarayan, “ulusun biyografisini” sunan malzemelere dönüşür (Winichakul 1997: 153-156). Lozan haritası Türkiye Cumhuriyeti'nin coğrafi-bedenini temsil ediyorsa Sevr bu bedene tehdidi düşündürür, Misak-ı Millî ise bu beden genişleme olasılığını düşletir. Sevr ve Misak-ı Millî haritaları birbirlerini tamamlayan iki parça gibidir: Bir yanda bölünme tehdidine karşı birlikte hareket edilmesi ve toprak bütünlüğünün korunması gerektiğini vurgulayan Sevr haritası, diğer yanda imparatorluk geçmişine atıfla “vadedilen toprakları” hatırlatan Misak-ı Millî haritası. Biri kayıpları ve parçalanma olasılığını düşündürterek savunmacı, diğeri güçlü olunması durumunda elde edilebilecekleri düşleterek talepkâr, ama her ikisi de birlik olmayı hatırlatan metinlerdir (Adadağ, 2016: 44).

Şimdiye kadar verilen ve çoğatılabilecek örnekler haritaların 19. yüzyıldan itibaren ama özellikle 20. yüzyılda ulusların inşa sürecinde etkin şekilde kullanıldığını ortaya koyar. Bu kullanım aynı zamanda sembolik bir içerik barındırır ve siyasal iktidarlar bu sembolizmi yaygınlaştırmaya çalışır. İlerleyen iki bölümde ilk önce haritaların taşıdığı siyasal dilin içeriği çözümlenecek,

sonrasında ise ulusu tasvir eden bu anlam bütünlüğünün atlaslar başta olmak üzere ulusun eğitimi için kullanımı işlenecektir.

### 3. HARİTA İLE ULUSU SINIRLARI BELİRLİ BİR BÜTÜNLÜK OLARAK SUNMAK

Harita ulusal aidiyet için önemli bir araçtır, zira ulusal toprağı, soyut bir kavram olan vatani görünür kılıp somutlaştırır. Harita yaşanan ülkedeki dağları, ırmakları, yolları, kentleri, tarihi mekanları ve en önemlisi sınırları görselleştirerek toprağı aidiyet ve sahiplik duygusunu biçimlendirir. Sınırların çizilmesi ve görselleştirilmesi ile ulus tutarlı bir görünüm kazanır, özdeşlik kurulabilecek bir mekân ortaya çıkar, siyasal vücut kendine has büyüklüğü ve şekli olan bir görüntü ile ifade edilir (Daniels, 1998: 112-113). Bunları sağlayan ise her şeyden önce haritalardır, zira sınır harita ile görünür hale gelir, gerçeklik kazanır. Bir ulusu diğerinden ayıran sınırları doğal olarak kabul ederiz, çünkü haritada görürüz. Oysa tüm sınırlar yapaydır, tarihin belirli dönemlerinde insanlar tarafından sınır olarak kabul edilmiştir. Dağ, ırmak gibi doğal verilerden bahsetmiyorsak sınırlar gerçekte yoktur, varlıklarından bahsediyor olsak bile birçoğumuz tarafından sadece haritada görülmüştür. Üstelik haritalarda yer alan ülkeleri birbirinden ayıran sınırların tarihi de eski değildir, sınırların resmiyet kazanıp genel kabul görmesi ulus-devlet kavramı gibi insanlık tarihi içinde çok yenidir (Weber, 1986: 100; Akerman, 1995: 139-144).

Diğer taraftan sınırları harita üzerinde belirtilmiş bu somut görüntü, kendi içinde her anlamda bir bütünlük içerdiğini ima eder (Biggs, 1999; Branch, 2014: 77-80). Haritada görselleştirilen sınırları belirlenmiş toprak, bölgesel farklılıklardan azade coğrafi bir bütünlük kurarken aynı zamanda siyasal, iktisadi, kültürel farklılıklarından arınmış homojen bir toplumu da düşletir. Hem siyasi hem fiziki hem de beşerî bütünlük olduğunu ima eden bu görüntü “içerisi”ni oluşturur. “İçeridekiler” ile “dışarıdakilerin” birbirinden net bir şekilde ayrılması ile bir yandan içeridekilerin birlik ve bütünlük algısı pekişecek, diğer yandan da bu birliğe dışarıdan gelebilecek her türlü olası tehdidi görsel halde sunmak mümkün olacaktır. Böylece soyut olan vatani ve ona tehdidi, dolayısıyla “bizi” ve “onları” gösteren haritalar ulusa aidiyet duygusunun şekillenmesi ve kökleşmesinde önemli bir işlev görür. Bu sunum aynı zamanda “ulusal” ölçeğin modern siyasal hayatın tartışmasız bir parçası olarak genel kabul görmesini kolaylaştırır.

Ernest Gellner haritanın bütünlüklü sunumunu tasvir ederken güzel bir metafor kullanır. Ulusçuluk çağından önce çizilmiş etnografik haritayı Kokoschka'nın çizdiği bir resme benzetir: “Çeşit çeşit renk noktaları öyle bir kargaşa oluşturur ki ayrıntılı net bir desen seçilemez. Büyük bir çeşitlilik, çoğul

bir görüntü ve karmaşıklık bütünün tüm belirgin parçalarına hakimdir. Resmi oluşturan atomlara benzetebileceğimiz en küçük toplumsal grupların; birçok kültürle karmaşık, muğlak ve birden fazla ilişkisi vardır.” Gellner, ulusçuluk ilkesi etkili olduktan sonra çizilmiş bir diğer haritanın ise Modigliani’nin bir resmini andırdığını yazar: “Başlangıç ve bitiş noktaları oldukça net gözükürken muğlaklığa ve üst üste binen alanlara çok az yer verilmiştir. Haritanın kendisinden temsil ettiği gerçekliğe geçecek olursak, siyasal otoritenin etkileyici bir biçimde tek tür bir kurumun tekelinde, yani oldukça büyük ve tümüyle merkezileşmiş bir devlette yoğunlaştığını görürüz” (Gellner, 1992: 226-227).

Benedict Anderson ise ulusun nasıl “hayal edildiğini” açıklarken üç iktidar kurumundan söz eder: nüfus sayımı, müze ve harita. Anderson’a göre (1995: 182-206), bu üç kurum da ulusal kimlikleri düzenleyen, sınıflandıran, standartlaştıran, bütünleştiren, tek-anlamlılık kazandıran, biçimlendiren ve sembolleştirerek yeniden üretilebilir kılan bir güce sahiptir. Bu üç öğeden harita için yaptığı açıklamada ise “logo-harita” tanımını kullanır. Anderson’un tasvirine göre coğrafi bağlamından tamamen koparılmış haldeki sunumlarıyla ülke haritaları bir “yapboz bilmecesinin” parçaları gibi görünür. “Aldığı nihai biçimde bütün ek açıklamalar, enlem boylam çizgileri, yer adları, ırmakları, denizleri, dağları gösteren işaretler ve *komşular* haritadan toptan çıkarılabilir. [...] Bu şekliyle harita sonsuz bir yeniden üretilebilirlikle, afişlere, resmi damgalara, antetli kağıtlara, dergi ve ders kitabı kapaklarına, masa örtüleri ve otel duvarlarına aktarılabilir bir diziye katılmış oluyordu. Her yerde görülebilen ve anında tanınabilen logo-harita popüler hayal gücüne derinlemesine nüfuz etti [...]” (Anderson, 1995: 195).

Elbette ulusu görselleştiren yegâne araç harita değildir. 19. yüzyıldan itibaren “ulusun resmedilmesi” sergi ve müzeler ile olduğu kadar resim ve müzik eserleri, para ve posta pulu üzerindeki görseller, üniforma ve geleneksel kıyafetler gibi farklı vasıtalarla olur (Thiesse, 1999: 185-224). Ulusu temsil eden en güçlü sembolün ise bayrak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır, zira bayrak yaygınlık kazanması ve anlaşılması en kolay sembollerdendir. Ülke sınırlarının üzerinde bayrağın bindirildiği harita-bayraklar ise son dönemde neredeyse her yerde karşımıza çıkan en önemli sembolik araçtır. Örneğin, kırmızıya boyanmış bir Türkiye zemininin ortasında yer alan beyaz ay ve yıldızdan oluşan harita-bayrak Türkiye’de bayraktan sonra en yaygın kullanımı olan ulusal sembol durumunda. Bilgiyi yalınlaştırması, temsil gücü ve yaygınlığı ile bu harita-bayraklar Benedict Anderson’un bahsettiği logo-haritalara iyi bir örnek teşkil eder. Diğer taraftan heryerdelikleriyle, sıradanlıklarıyla bu logo-haritalar Michael Billig’in vurguladığı “banal milliyetçiliğin” önemli araçlarından. Billig, günlük hayatlarımızda birçok vesileyle ve çok farklı

araçlarla hangi ulusa ait olduğumuzun hatırlatıldığını ve bu hatırlatmaların insanlar tarafından bilinçli bir şekilde kayda geçirilmemesi de ulusun “sıradan, gündelik hatırlatıcıları rolünü üstlendiklerini” belirtir: “Banal milliyetçiliğin mecazi imgesi, bilinçli olarak, ateşli bir tutkuyla sallanan bir bayrak değil, kamu binasının önünde fark edilmeden dalgalanan bayraktır” (Billig, 2002: 18 ve 53). Bu anlamda, farklı görsel medya araçlarıyla karşılaştığımız harita-bayraklar ya da daha genel anlamda logo-haritalar milliyetçiliğin banal bir biçimde yeniden üretimini sağlarlar.

Nasıl ki logo-haritalar yapboz bilmecesinin parçaları gibi ulusu sembolize ediyorsa, dünya haritaları da benzer bir işlev görür. Siyasi dünya haritalarının temel prensibi birbirinden sınırlarla ve farklı renklerle ayrılmış ulus-devletleri görselleştirmektir. Bu görüntüde her bir ulus-devlet bir diğerinden sınırlarla ve renklerle farklılaşan homojen “içerisini” temsil ederken başka sınırlar ve farklı renklerle temsil edilen “dışarı”ndan ayrılır. Her parçanın bir diğerinden ayrıldığı ve kendi içinde bir bütünlük sunduğu izlenimi veren bu görüntü atlaslarla, duvar haritalarıyla, kürelerle, ders kitaplarıyla çocukluk çağımızdan itibaren zihnimize nakşolur.

#### 4. ATLASLAR VE HARİTALARLA ULUSU ÖĞRETMEK

Dünya bütünüünün uluslar şeklinde parçalı sunumu en sistemli şekilde dünya atlaslarında yer alırken, her bir parçanın en sistemli sunumu ise ulusal atlaslardır. Ulusal atlaslar bir ülkenin toplumsal, iktisadi, siyasi, kültürel durumunu, ülkenin geçirdiği tarihsel süreci ve toprağın fiziki özelliklerini bilimsel verilere dayanan tematik haritalar vasıtasıyla ayrıntılı şekilde aktarır (Culcasi, 2015: 1000-1001). Atlaslar bir ulusun geçmişi ve bugünü sunup geleceği hakkında fikir vermeyi amaçlar. Bu anlamda ulusun hikayesini anlatıp ortak bir kimlik kazandırmada belirleyicidir.

Monmonier ulusal atlaslar üzerine yaptığı çalışmada 1579 yılında ünlü haritacı Christopher Saxton tarafından yapılan İngiltere ve Galler atlasının ilk ulusal atlas olarak adlandırılabilceğini savunur (Monmonier, 1994). Tematik haritalar içermese de bu atlas toprağa bir kimlik kazandırarak onun İngiltere devletine ait olduğunu görselleştirir. Benzer şekilde bu defa Fransa’da 1594 yılında yayımlanan ve kralın amacına hizmet eder şekilde Fransa’nın birliğini gösteren atlas da ulusal atlaslar kategorisine dahil edilebilir. Akerman’ın belirttiğine göre de bağımsızlığını ilan etmesinin hemen ardından, 1795 yılında, Amerika Birleşik Devletleri’nde de yaşanılan toprağı kurgulamak ve biçimlendirmek için atlaslara başvurulur. ABD’de ulusal toprak tanımlanırken o topraklarda daha önce yaşayan yerlilerin varlığı yok sayılarak açık ve

biçimlendirilebilir bir kıta kurgulanır ve ilerleyen yıllarda ABD'nin genişlemesi ele geçirilen toprakların haritalara bir bir eklenmesiyle tasvir edilir. Böylece atlaslar toplumsal bir görevi yerine getirerek Amerikan kimliğini düzenler ve sabitler (Akerman, 1995: 153).

Ulusal atlasların bu tür öncülleri olmasına rağmen içerdikleri tematik haritalarla bugünkü anlamını kazanması ve haritacılık alanında farklı bir tür olarak ortaya çıkması 19. yüzyılın sonuna tarihlendirilir (Monmonier, 1994: 2). Bu tarihlendirmenin dönemin şartlarıyla bağlantılı iki temel sebebi vardır. İlk olarak atlasları oluşturmak için gereken farklı konulardaki istatistikî bilgilerin sistemli şekilde kullanımı bu dönemdedir. Ulusal atlasların bu yüzyılın sonundan itibaren ama özellikle 20. yüzyılda yaygınlık kazanmasının bir diğer ve daha önemli sebebi ise bu atlasların ulus-devletleri her yönüyle sunarak sembolik bir işlev görmesidir. Ulusal atlaslar ulusa ve ülke toprağına dair sunduğı görsel verilerle bir anlamda aile albümü gibidir. Ülkenin farklı alanlardaki yakın geçmişini ve gelişimini gösteren bu atlaslar bir yandan da ulusal birliğin ve bağımsızlığın sembolleri işlevini görür. Nitekim birçok ülkede ulusal atlaslar bağımsızlık sürecinin ardından yapılacaktır.

1899 yılında yayımlanan Finlandiya Ulusal Atlası bir ülkeye odaklanan tematik haritalar barındırması sebebiyle yakın dönemin ilk ulusal atlası olarak kabul edilir. 1809 yılında Rus İmparatorluğu tarafından ilhak edilen ve 19. yüzyıl sonunda Rusya'nın artan baskısına karşı Finlandiya'nın bütünlüklü bir ulusal resmini sunan bu atlas ülkenin bağımsızlık ve ulusal kimliğini dile getirme aracı olur. İlerleyen yıllarda atlasın yeni baskıları ulusal kimliğin temsili işlevini görmeye devam edecektir. Örneğin 1925 yılında yapılan üçüncü baskı 1917 yılında kazanılan bağımsızlık sonrası ulusun coğrafi tasviridir (Jaatinen, 1982: 202).

1. Dünya Savaşı sonrası Finlandiya gibi bağımsızlığını kazanan Polonya, Çekoslovakya gibi ülkeler de ulusal birliklerini sunan ülke atlaslarını oluşturur (Ormeling, 2015: 96). Atlasların siyasal dilini ortaya koyması açısından Polonya Atlası örneği dikkat çekicidir. Polonya'da coğrafya biliminin kurucularından ve ülkedeki milliyetçi oluşumlar içinde yer alan Eugene Romer 1916 yılında Polonya Atlası'nı yayımlar (Labbé, 2018). Oysa bu tarihte Polonya devleti ve toprakları Avrupa haritalarında yoktur, zira toprakları yüz yıldan fazla süre önce Avusturya, Prusya ve Rusya tarafından paylaşılmıştır. Dolayısıyla söz konusu Atlas geçmişteki siyasi birliği hatırlayan, gelecektekini ise hayal eden, öngören bir atlasdır. Üç ülkenin işgali öncesi Polonya toprakları olan alanı tarihi gerekçelerle, Polonya'ya dahil olmayan toprakları ise etnik gerekçelerle Polonya içinde gösteren bu atlas (Labbé, 2018: 98) 1. Dünya Savaşı sonrası dönemin

ruhunu yansıtmaktadır. Bir yanda kendi kaderini tayin hakkı prensibini, diğer yanda dil, din, etnik köken gibi farklı gerekçeleri ileri sürerek toprak taleplerinde bulunmak -yukarıda değindiğimiz gibi- Büyük Savaş sonrası hâkim eğilimdir.

1. Dünya Savaşı sonrası ulusal atlaslar yaygınlaşmaya başlar, ancak ulusal atlasların sayısı ve kapsam olarak hızla gelişmesi 2. Dünya Savaşı sonrası ve özellikle 1960'lı yıllardan itibaren. Bu dönüşümün temel sebebi 1950'li ve 60'lı yıllarda uzun sömürge dönemi sonrası yeni bağımsızlıklarına ulaşan Afrika ve Asya kıtasındaki bazı ülkelerin hem idari ve coğrafi referans oluşturma hem de ulusal bağımsızlık ve birliğini sembolize etme arayışıdır. Bu sebeple 1960 ile 1980 yılları arasındaki dönemi “ulusal atlaslar çağı” olarak adlandırmak mümkündür (Monmonier, 1994: 8-9; Ormeling, 2015: 97-98).

Türkiye’de ise ilk bilimsel ölçülere dayalı ulusal atlas 1961 yılında yayımlanır. Atlasın önsözünde belirtilen temel meselelerden biri ulusal atlas yapımının zorluğuna dönüktür: “Türkiye Atlası’nın bu ilk baskısının kusursuz olduğu iddia edilemez. İyi bir atlasın meydana getirilebilmesi teknik imkânların müsaadesine, bol malzemeye, geniş bir kadroya ve bütün bunlardan başka uzun bir tecrübeye ve geleneğe ihtiyaç gösterir. Biz bu şartların birçoğundan mahrum olarak [...] bu işi başarmaya gayret ettik.” Ayrıca, maddi imkansızlıklar yüzünden, aslında 1954 yılında tamamlanan atlasın basımının yedi yıl sürdüğü belirtilir (Tanoğlu vd., 1961). Burada belirtildiği gibi harita ve atlasların yapımı teknik bilgi ve birikimi, haritacılık alanında gelişmişliği ve ülke hakkında farklı konulardaki istatistikî bilgilerin sistemli şekilde tutulmuş olmasını gerektirir. Nitekim ulusal atlasların Avrupa kıtasında ve sömürge döneminin haritacılık geleneğini devam ettirmiş eski sömürge ülkelerinde yoğunlaşması bu durumu kanıtlamaktadır.

Ancak belirtilen bu eksikliklere rağmen, Türkiye ulusal atlasının önemli bir gelişmeye işaret ettiğini de vurgulamak gerekir. Kitabın önsözünde atlasın yapılma sebebine dönük bir açıklama yer alır: “İlmi esaslara göre hazırlanmış teferruatlı bir memleket atlasına yalnız öğretim bakımından değil, memleket problemlerinin teşhis ve çözümlenmesi bakımından da ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir.” (Tanoğlu vd., 1961). Burada belirtildiği gibi Türkiye Atlası tüm ulusal atlasların temel işlevlerinden birini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Ulusal atlaslar ulusal birliğin sembolü olduğu kadar bu birliğin planlı bir şekilde kalkınmasına da hizmet eder. Ulusal atlaslar ülkedeki sanayii ve tarımsal üretim, ulaşım, idari yapı, demografi, iklim vb. birçok farklı konuda bilimsel verilerden hareketle bütünlüklü bir döküm sağlayarak ülke hakkında yapılacak ilerideki araştırmalara temel referans oluşturmakta, farklı alanlarda karar alma süreçleri ve planlama çalışmalarına katkı sunmaktadır (Ormeling, 2015: 96). Bu açıdan

1961 tarihli ilk ulusal atlas Türkiye'deki coğrafi sunumda ve algıda önemli bir değişimi temsil eder. Sezgi Durgun'un belirttiği gibi 1950'li ve 1960'lı yıllardan itibaren beşerî-iktisadi coğrafya verileri “rasyonelleşmiş” vatan imgesinin oluşması için kullanımdadır; “artık yurt bilgisi, ulusçuluğun soyut güzellemelerinden çıkarak somut verilerle ele alınmaya başlamış”tır ve bu gelişmeler “fiziki kaynakların sanayi kalkınma hamleleri için bir parametre haline geldiğinin göstergesidir” (Durgun, 2015: 102).

Ulusal anlatının oluşmasında tarih atlaslarının da çok önemli bir rolü vardır. Tarih atlasları ülkenin tarihi hakkındaki farklı haritaları birleştirmesiyle bütünlüklü ve tutarlı bir anlatı barındırır. Ancak bu anlatıda “hatırlananlar” kadar “unutulanlar” da nasıl bir ulusal hafıza oluşturulmak istendiğine göre değişir, zira tüm harita ve atlaslarda olduğu gibi tarih atlaslarında da hangi olayların işleneceği, seçilen tarihi olayların nasıl aktarılacağı gibi bir dizi soruya verilen cevap atlasın dilini oluşturur.

Tarih atlasları yapıldığı dönemdeki siyasal iktidarların geçmiş kurgusu ve gelecek tahayyülünü yansıttığı kadar, gündemdeki siyasal meselelere hangi perspektifle bakıldığı hakkında da fikir verir. Örneğin 19. yüzyıl tarih atlaslarının temel işlevi yapıldığı ülkenin teritoryal egemenliğini görselleştirmektir. Nitekim, yukarıda değindiğimiz gibi, özellikle Doğu Avrupa'da yapılan tarih atlaslarında azınlıkta kalan halkların yer almadığı etnografik haritalar yaygın şekilde kullanılır (Black, 1994: 646-647). 20. yüzyılda da tarih atlaslarının yapıldıkları dönemin siyasal eğilimini yansıtmaya açısından bir farklılık yoktur. Örneğin Franco döneminde, İspanya İç Savaşının sonrasında yapılan atlas yakın geçmişten bahsetmezken 15. yüzyılda İber yarımadasında Hristiyanların Müslümanlar üzerinde elde ettiği zaferlere vurgu yapan bir anlatı barındırır ya da 2. Dünya Savaşı sonrası Almanya'da yayımlanan bir atlasta yerleri değiştirilen Almanlar haritalandırılırken toplama kamplarından bahsedilmez. Daha genel anlamda ise 1945 sonrası “Doğu ve Batı blokları” olarak ayrılan dünyanın yaptıkları tarih atlasları içerik açısından kendi dünya görüşlerini yansıtan büyük farklılıklar barındırır, diğer taraftan Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde yerli halk tarih atlaslarında görünür olmaya başlar (Black, 1994: 649, 653; Black, 1997: 149-186). Çoğaltılabilecek tüm örneklerde geçmişe dayanan kökler, toprakla tarihsel bağ, geçmişteki başarılar vurgulanarak ulusal birliği oluşturduğu iddia edilen kurucu anlar aktarılır. Ama değişmeyen kural atlasların ulusun herkes tarafından anlaşılır bir hikayesini oluşturması ve bunu siyasal iktidarın perspektifinden sunmasıdır.

Bu özellikleriyle haritalar ve atlaslar en temel eğitim malzemelerinden biridir. “Coğrafya eğitimi coğrafi bilginin uluslaşmasında, belirli bir toprak



parçasının vatan duygusuyla donatılmasında etkili yollardan biridir” (Durgun, 2011: 242). Bu eğitim kapsamında haritaların ise temel bir rolü vardır, zira coğrafya alanında öğretilen neredeyse her şeyi somutlayabilen onlardır. Nitekim tüm haritalar ve atlaslar ders malzemesi olarak okul eğitiminde ya da farklı kitap ve basın yayın araçlarıyla toplumsal eğitimde kullanılır.

Birçok Batı ülkesinde uzun süre coğrafya eğitimi tarihin gölgesinde kalmış ve haritalar tüm kesimlere ulaşan yaygın kullanım kazanmamıştır. Ancak 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren coğrafya eğitimi okul programlarında geniş yer bulacak ve haritalar bu yüzyılın sonundan itibaren dersliklere girecektir. Örneğin Fransa’da vatanın haritalandırılmış görünümü ancak 20. yüzyıl başında yaygınlık kazanacaktır (Weber, 1986: 104-108; Escobar, 2003: 48-49).

Osmanlı İmparatorluğu’nda da 19. yüzyılın son döneminden itibaren okullarda haritalar kullanılmaya başlanır. Ancak kıtalar esasına dayalı bu haritalar üç kıtaya yayılmış İmparatorluğun her bir kıtadaki varlığını ayrı ayrı görselleştirdiğinden İmparatorluğu bütünlüğü içinde göstermekten uzaktır. Bu soruna çözüm olarak yüzyılın sonundan itibaren İmparatorluk topraklarının tamamının tek bir haritada sunumu yaygınlaşır ve bu haritalar sınıf duvarlarını süslemeye başlar. Bu sunum resmi retoriğin birleştirici çabasıyla uyumlu bir şekilde öğrencilerin Osmanlı topraklarına dönük bütünlük fikrini geliştirmesine imkân sunarken İmparatorluğa bağlılık duygusunu da tetikleyen bir işlev görür (Fortna, 2005: 221-242). 1908 devrimi ve özellikle Balkan Savaşları’ndaki kayıplar sonrası ise coğrafya eğitimi, ders kitapları ve haritalar ile Osmanlı tebaasında teritoryal bir bilinç oluşturulmaya çalışılır ve mekânsal aidiyeti güçlendirme çabasına paralel olarak “vatan” kavramı ön plana çıkar. Tüm bu süreçte dikkat çeken bir diğer özellik ise bir yanda Türklüğe vurgunun artması, diğer yanda Türklerin vatanı olarak Anadolu’ya odaklanan bir anlatının ön plana çıkmasıdır (Özkan, 2014: 462-467; Durgun, 2011: 75-114). Cumhuriyet döneminde bu eğilim güçlenerek devam eder. 1930’lardan itibaren Türkiye’de tarih yazımına damga vuran Türk Tarih Tezini (TTT) mekânsallık açısından ele alan Sezgi Durgun şunları yazar: “TTT, olgulara değil “olması gerekene” odaklandığı için “Türklerin mekânı neresidir?” değil, “Neresi olmalıdır? sorusundan hareket etmiştir. [...] Kurulan üst-anlatı etnisite merkezli olmasıyla aslında toprağın tarihinden çok Türklerin tarihidir.” Bu kapsamda Durgun TTT’nin “ulusu mekânsallaştırma”, başka deyişle “mekâna tarih yazma” gibi bir özelliği olduğunu savunur (2011: 164). Bu tespitler 1930’ların başından itibaren ders kitaplarındaki haritaları ve atlasları inceleyen nitelikli çalışmada Etienne Copeaux’nun yaptığı tespitlerle örtüşür. Türk Tarih Tezine paralel olarak ilerleyen coğrafya eğitimi ve ders kitaplarında kullanılan haritalarda bir yandan üzerinde yaşanılmakta olan Anadolu’nun Türklüğü, diğer yandan “Türk

dünyası” temalı Orta Asya’ya odaklanan haritalar ile Türk medeniyetinin eskiliği ve geniş bir alanda etkili olduğu, dolayısıyla Türklerin kurucu bir medeniyet olduğu vurgulanır (Copeaux, 2000: 63-109). Ders kitaplarında kullanılan haritaların temel özelliklerinden biri de ne kadar geniş alanda egemenlik kurulduğunu gösterme amacıdır. “Adriyatik’ten Çin Seddi’ne kadar” ya da “üç kıtada” hüküm sürüldüğünün görselleştirildiği bu haritalarda kültürel, iktisadi, demografik, dil, din gibi konular neredeyse hiç işlenmez (Copeaux, 2000: 57-58). Bu anlamda kurgulanmış ya da gerçek bu tarihsel anlatının bir yandan haritalara bakanlar için gurur vesilesi olması amaçlanırken bir yandan da haritalar göstermedikleriyle farklılıklardan ve çeşitlilikten arınmış yekpare bir sunumun aracı olur.

Haritaların tüm bu amaçlar doğrultusunda kullanımı elbette sadece ders kitapları ile sınırlı değildir. Eylül 1936 ila Temmuz 1939 arası İskenderun Sancağı/Hatay’ın Türkiye’ye katılma sürecinde dönemin basınında kullanılan haritalar bunu ortaya koyar. Döneme hâkim olan TTT çalışmalarının uzantısı olarak Antakya-İskenderun bölgesinde ilk medeniyet kuranların Etiler, onların da Türk olduğu iddia edilerek bölgenin Türklüğü kanıtlamaya çalışılır. Ayrıca Orta Asya’daki yer adlarından hareketle bölgenin Hatay olarak adlandırılması; İskenderun Sancağı’nın coğrafi ve beşerî özellikleriyle Suriye’nin değil Anadolu’nun bir parçası olduğunun ileri sürülmesi metinler kadar haritalar aracılığıyla da olacaktır (Duman, 2018: 332-343).

## 5. KARŞI-HARİTACILIK VE ULUS

Haritaları sadece iktidarı elinde tutanlar tarafından ve sadece siyasal iktidarın amaçları doğrultusunda kullanılan araçlar olarak tanımlamak harita ve ulus arasındaki ilişkinin analizini eksik bırakacaktır. Üstelik haritalar her zaman hâkim düşüncenin onları kullanma amaçlarına uygun sonuçlar doğurmaz. Bu konuyu ortaya koymak için bu bölümde haritaların yapılma amaçlarının dışında alımlanması ve planlanmayan sonuçlara yol açması üzerinde durulacak ve bu duruma en iyi örnek teşkil eden eski sömürgelemlerin bağımsızlıklarını kazanma sürecinde haritaları sömürgecilğe karşı bir silah olarak kullandıkları durumlar açıklanacaktır.

Yukarıda değindiğimiz örneklerde görüldüğü gibi haritalar yeni toprakları ülkeye katmak ya da kaybedilen toprakları göstererek revizyonist politikaları desteklemek için kullanılabilir (Özkan, 2014: 464-465; Herb, 1997). Ancak bazen kayıplara yapılan vurgu beklenmedik sonuçlar da doğurabilir. Bu “beklenmedik yan etkileri” Benjamin Fortna, Şevket Süreyya Aydemir’in öğrencilik yıllarından aktardığı anılarından hareketle ortaya koyar. Fortna, haritaların Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde öğrencilerin imparatorluğa aidiyet

duygusunu güçlendirmede rolü olduğunu vurgulamakla birlikte, aynı öğrencilerin kaybedilen toprakları harita vasıtasıyla görüp önceki ve şimdiki imparatorluğun büyüklüğünü kıyaslayınca bugünün yöneticilerinin başarısız olduğu sonucuna varma ihtimaline değinir (Fortna, 2005: 238 ve 243-245.) Sevr haritasının Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitapları başta olmak üzere bir çok eserde yer alması da bu perspektiften, ancak tam tersi etki yaratır şekilde okunabilir, zira Sevr ve Lozan haritalarını bir arada kullanmak “kaybedilmişin ve kaybedilebileceğin kazanıldığını” ve bu anlamda yöneticilerin başarısını gösterir.

Haritaların beklenenden farklı sonuçlar doğurabilme olasılığı farklı durumlarda ortaya çıkabilir. Örneğin bir imparatorluk haritası bütünlük fikrini oluşturmaya çalışırken, farklı etnik ya da dini grupların kendi siyasal birliklerini düşlemesini tetikleyebilir veya imparatorluk içindeki ayrılıkçı grupların ayrılma eğilimini pekiştirebilir (Fortna, 2005: 242). Dolayısıyla harita sadece vatan imgesini yaratıp “birleştirici” bir gücü değil, ama aynı zamanda ve tam tersi alternatif birlikler için yol gösterici olabilir.

Haritaların yapılma amaçlarının tam tersi sonuçlar doğurmasına verilebilecek en iyi örnek sömürge topraklarının haritalandırılmasıdır. Sömürgeci güçler sömürgeleştirdikleri toprakları haritalandırırken bu topraklara sahip olduklarını görselleştirip sahipliği meşrulaştırmayı ve sömürgeleri kendisi açısından daha verimli ve daha kolay yönetilir kılmayı amaçlar (Adadağ, 2018). Ancak aynı haritalar sömürgelerin bağımsızlıklarını kazanma sürecinde ve sonrasında ulus-devlet örgütlenmelerini oluştururken bu defa eski sömürgelerin kullandıkları bir araca dönüşür. Bu bir anlamda eski sömürgelerin emperyalizme haritayla cevabıdır. Bağımsızlığını kazanan ülkelerdeki haritacılık bilgisi Avrupalılardan öğrenilmiştir, ülkelerin sınırları da Avrupalıların eskiden çizmiş olduklarıdır, ancak ne bu bilgiye ne de sınırlara yüklenen anlam artık aynı değildir, tüm bunlar bağımsızlığını kazanan ülkelerin kendi amaçları doğrultusunda sahiplenilir ve kullanılır. Haritalar ve atlaslar sömürgelikten kurtuluşun ve bağımsızlığın sembolü anlamına dönüşecek ve Craib’in deyimiyle “psikolojik dekolonizasyona” katkısı olacaktır. Ayrıca bağımsızlık sonrası bazı ülkeler adlarını, bazılarıysa birçok yerin adını değiştirecektir. Adlandırmak hakimiyetin göstergesi olduğuna göre bu yeni adlandırmalar toprağın hakiminin kim olduğunu gösterecek ve aynı zamanda hem bu ülkelerin dillerini hem de icat edilen ya da geçmişten hatırlanan tarihlerini ön plana çıkarmalarına yardımcı olacaktır (Craib, 2015: 300-304). Anderson da logo-haritalar kavramsallaştırmasını bu kapsamda kullanır. İmparatorlukların kendilerini ve sömürgelerini haritada aynı renge boyadığını, böylece logo olarak haritaların ortaya çıktığını ve bu anlayışın eski sömürgeler tarafından devam ettirildiğini

belirten Anderson şu tespitte bulunur: “logo-harita [...] sömürgecilik karşıtı milliyetçi hareketlerin doğuşunda güçlü bir amblem hizmeti gördü” (Anderson, 1995: 195).

Bu tür bir kullanıma örneklerden biri Mısır’dır. Britanya’dan bağımsızlığını elde ettikten altı yıl sonra, 1928’de Mısır Ulusal Atlası Arapça değil İngilizce ve Britanyalı haritacıların elde etmiş olduğu bilgilerden hareketle, ancak yakın geçmişteki sömürgeci döneme değinmeyen ve Mısır Monarşisinin amblemiyle yayımlanır. 1952’de tam bağımsızlığın elde edilmesi sonrası ise birçok okul atlası ve Mısır haritası yayımlanır ve bunlar ülkenin Arap kimliğini ve firavunlar dönemini içerir (Culcasi, 2015: 1003-1004).

Bir başka örnek Siyam/Tayland’dır. Siyam sömürgeleştirilmemiş olsa da Fransa ve Britanya’nın sömürge imparatorlukları ile komşudur. 19. yüzyıl sonunda bölgede sınırları belirleme çabasındaki sömürgeci güçlerin girişimleri Siyam’ı modern haritacılıkla tanıştırır. Sonraki dönemde Siyam’ın coğrafi-bedeni oluşturulurken sömürge temsilcilerinden öğrenilen harita bilgisinin katkısı olur (Winichakul, 1997: 113-129). 1939’da ülkenin ismi Tayland olarak değiştirildiğinde ise Tayland’ın coğrafi-bedeninin ezelden beri var olduğunu kanıtlamak için haritalar devreye girer ve “ulusun hayatı hakkında tarihsel bilinc vermek için” kullanılır (Winichakul, 1997: 154-156).

Hindistan’daki durum farklılıklar sunmakla birlikte benzer çerçevede değerlendirilebilir. Britanyalıların 1750’den sonra Hindistan’da yaptığı haritalandırma çalışmalarınıyla Hindistan Britanya için okunaklı ve kullanışlı hale getirilir. Edney bu haritalarla Britanya’nın “gerçek” değil “kendi Hindistan’ını” oluşturduğunu yazar, kendi algıladığı ve yönettiği Hindistan’ı. Britanya’nın imparatorluğunu haritalandırırken oluşturduğu bu coğrafi varlık o kadar etkili olur ki Britanyalı sömürgeciler kadar 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Hindistanlı milliyetçiler tarafından da sorgulanmaksızın kabul edilir. Böylece Hindistan’ın coğrafi birliği Britanyalıların yaptığı bir dizi haritayla yaratılmış olur (Edney, 1997: 2, 15-16).

Haritaları bağımsızlık sürecinde kullanan bir diğer örnek ise Meksika’dır. 1821’de Meksika’da, İspanya’dan bağımsızlığın elde edilmesinin hemen ardından ülkenin egemen ve birleşmiş olduğunu kanıtlamak için ulusal harita yapımına girişilir. Harita birlik içinde bir ulus sunmayı amaçlasa da o tarihte Meksika’da birçok ayaklanma ve ayrılıkçı hareket vardır. Yapımı tamamlanamayan harita ABD-Meksika Savaşı (1846-48) sonrası daha bir gereklilik olarak görülür ve nihayet ilk Meksika genel haritası 1857’de, Meksika atlası ise bir yıl sonra yayımlanır. Bu ürünlerin amacı Meksika’nın köklerinin eskiye dayandığını kanıtlamak, “Meksika’nın bir kavramdan daha fazlası

olduğunu göstermek, Meksika'nın uzamsal ve zamansal varlığını meşrulaştırmaktır" (Craib, 2002: 34).

Güney Amerika'da da durum farklı değildir. Portekizli sömürgeciler 18. yüzyılın sonlarında Brezilya'nın Minas Gerais bölgesindeki varlıklarını pekiştirmek için ele geçirdikleri toprakları yeni haritacılık teknikleri ve anlayışıyla haritalandırır. Sömürge toprakları ve insanları hakkında önemli ve stratejik bilgileri içeren bu haritalar sömürgecilik karşıtı yerli isyancıların eline geçtiğinde ise bağımsızlık mücadelesinin araçlarına dönüşür (Furtado, 2011). 19. yüzyıl başında ise Güney Amerikalı ülkeler Avrupalı güçlere karşı bağımsızlıklarını kazanır, ancak bu defa aralarında kurdukları birlik içi mücadele başlar. Bu süreçte Güney Amerikalı liderler toprak taleplerini meşrulaştırmak, var olan topraklarını tanımak ve ondan en iyi şekilde yararlanmak için haritalara önem verir ve Avrupalılardan bu konuda yardım alır. Örneğin Venezuela ve Kolombiya'da toprağın haritalandırılması yönünde ilk girişimler Avrupalı asker-haritacıların yardımlarıyla gerçekleşir. Bu girişimler gelecek dönemlerde yerel kişilerin haritacılık konusunda bilgi sahibi olması ve haritacılığın kurumsallaşmasına zemin hazırlar. (Del Castillo, 2011: 148.)

Makaleye başlarken Brian Harley'in haritacılık alanındaki öncü çalışmalarına değinmiştik. Harley'in katkılarında biri harita ve iktidar ilişkisini çözümlemesidir (Harley, 1988; Harley, 1989). Ancak ardından gelen çalışmalar haritaların sadece iktidarı elinde tutanlar tarafından değil, ama aynı zamanda karşı-iktidar odakları tarafından da kullanıldığını vurgular. Jeremy Crampton'ın belirttiği gibi: "Devleti etkin kılmak için olduğu kadar, hâkim güç yapılarına direnmek için kullanılan ve karşı-haritacılık olarak adlandırılan harita örnekleri de bulabiliriz." (Crampton, 2006: 735-736). Nitekim yukarıda verilen örnekler bu kapsamda değerlendirilebilir.

## 6. SONUÇ

Hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın tüm haritaların ortak bir özelliği vardır: Harita "gerçek olanı" sunmaz, bir gerçeklik oluşturur. Haritaların "gerçeği" sunduğu gibi bir ön kabul vardır. Bu anlayışa göre haritalar bilimsel verilerden yararlanan, matematiksel hesaplamalarla oluşturulmuş, bilimsel olduğu oranda nesnel, var olanı olduğu gibi aktaran, bu sebeplerle de sunduğu görüntü "doğru" olarak kabul edilip üzerine tartışmaya gerek görülme, ikna edici nesnelere. Haritaya bakan kişi de "gerçek, çünkü gördüm" diye düşünür, zira insan gördüğüne inanır. Oysa haritalar gerçekliğin aynası değildir, var olanın olası sunumlarından biridir, gerçekliğin bir tür yorumudur. Haritada neyin sunulduğu ve sunulmadığı, ne amaçla sunulduğu ve bu sunumun ona

bakanlar tarafından nasıl alımlandığı, haritanın hangi toplumsal ve siyasal dönemde ve bağlamda yapıldığı gibi bir dizi soru haritanın söylemini çözümlenmek için dikkate alınmalıdır.<sup>3</sup> Ulus ve ulusçuluk ile harita arasındaki ilişkiyi de bu perspektifle değerlendirmek gerekir.

Winichakul harita ve gerçeklik arasındaki ilişkiye dair şunları yazar: “Harita mekânsal gerçekliği önceler, tersi değil. Başka bir deyişle, harita temsil ettiğini ileri sürdüğü şeyin modeli değil, onun için bir modeldir. Bir harita insan ile mekân arasında saydam bir aracı değildir. Aktif bir aracıdır.” (Winichakul, 1997: 130). Bu tespitler yukarıda değindiğimiz örnekler için büyük ölçüde geçerlidir. 1916 yılında yapılan Polonya atlası, daha bu ülke işgal altındayken, yakın gelecekte Polonya'nın nasıl olması gerektiğini tasvir eder ve bu anlamda bir model oluşturur. Nitekim Polonya ulus-devleti büyük ölçüde haritanın oluşturduğu bu modele göre belirlenecektir. 19. yüzyılda hem Almanya'da hem de Avusturya'da yapılan haritalar daha siyasal gerçeklik oluşmadan o gerçekliği önelemeye, ona model olmaya çalışan girişimlerdir. Diğer taraftan Türkiye Cumhuriyeti'nde biraz daha farklı bir durumla karşılaşırız. Sevr, Misak-ı Millî ve Lozan her biri bir diğeri ile bağlantılı olarak ulusun inşa sürecinde, vatan kavramının yerleşmesinde etkili rol oynamışlardır. Bu üçünün etkinliğini sağlayan ise yazılı metinlerden daha çok haritalardır. Birçok kişi Misak-ı Millî ya da Sevr Antlaşması metinlerini okumamıştır, ancak neredeyse herkesin bu metinler hakkında fikri vardır, bu fikri oluşturan ise haritalardır. Metinlere referansla yaratılan haritalar, algımızda Misak-ı Millî'yi ve Sevr Antlaşması'nı somutlayacak ve hatta metinlerin yerine geçerek toplumsal gerçekliği yaratacaktır.

Bu çalışmada verilen ve verilebilecek daha birçok örnek gösterir ki harita karmaşıklık ve çeşitlilik barındıran mekânı ulus-devletler olarak sadeleştirir, tanımlar, gruplar, homojenleştirir. Böylece harita ulusal toprağın konumlandırılmasında, o toprağa aidiyetin güçlenmesinde, ulusun vücut bulmasında etkili olur. Harita ulusu ete kemiğe büründürür.

## KAYNAKÇA

Adadağ, Özgür (2016), “Visualiser ‘l’indivisible unité de l’Etat avec son pays et sa nation’”, Les multiples facettes de l’Etat en Turquie (Paris: Harmattan): 17-50.

<sup>3</sup> Haritanın gerçeği sunduğu tespitine eleştirel açıdan ve farklı konu başlıklarıyla yaklaşan ufuk açıcı bir analiz için bkz. Pickles, 2011: 61-121.

Adadağ, Özgür (2018), “Sömürgecilik ve Harita”, Asoscogress 5. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Sempozyumu (İstanbul): 121-134.

Akerman, James R. (1995), “The Structuring of Political Territory in Early Printed Atlases”, *Imago Mundi*, 47: 138-154.

Alp, İlker (1998), “Misak-ı Millî”, *Misak-ı Millî ve Türk Dış Politikasında Musul*, (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi): 175-252.

Anderson, Benedict (1995), *Hayali Cemaatler. Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması* (İstanbul: Metis) (Çev. İskender Savaşır).

Batuman, Bülent (2010), “The shape of the nation: Visual production of nationalism through maps in Turkey”, *Political Geography*, 29: 220-234.

Billig, Michael (2002), *Banal Milliyetçilik* (İstanbul: Gelenek) (Çev. Cem Şişkolar).

Biggs, Michael (1999), “Putting the State on the Map: Cartography, Territory, and European State Formation”, *Comparative Studies in Society and History*, 41 (2): 374-405.

Black, Jeremy (1994), “Historical Atlases”, *The Historical Journal*, 37 (3): 643-667.

Black, Jeremy (1997), *Maps and History* (Yale University Press).

Boulineau, Emmanuelle (2001), “Un géographe traceur de frontières: Emmanuel de Martonne et la Roumanie”, *L'Espace géographique*, 4: 358-369.

Bowman, Isaiah (1921), “Constantinople and the Balkans”, House, Edward M. ve Charles Seymour (Der.), *What Really Happened at Paris: The Story of the Peace Conference 1918-1919* (New York: Charles Scribner's Sons): 140-175.

Branch, Jordan (2014), *Cartographic State. Maps, Territory, and the Origins of Sovereignty* (Cambridge University Press).

Copeaux, Etienne (2000), *Une vision Turque du monde à travers les cartes de 1931 à nos jours* (Paris: CNRS Editions).

Craib, Raymond B. (2002), “A Nationalist Metaphysics: State Fixations, National Maps, and the Geo-Historical Imagination in Nineteenth-Century Mexico.” *Hispanic American Historical Review*, 82 (1): 33-68.

Craib, Raymond B. (2015), “Decolonization and Independence”, Monmonier, Mark (Der.), *The History of Cartography. Cartography in the Twentieth Century*, Vol.6 (University of Chicago Press): 300-309.

Crampton, Jeremy W. (2006), "The Cartographic Calculation of Space: Race Mapping and the Balkans at the Paris Peace Conference of 1919." *Social & Cultural Geography*, 7 (5): 731-752.

Culcasi, Karen (2015), "Nation-State Formation and Cartography", Monmonier, Mark (Der.), *The History of Cartography. Cartography in the Twentieth Century*, Vol.6 (University of Chicago Press): 1000-1009.

Culcasi, Karen ve Claudia R. Asch (2015), "Ethnographic Map", Monmonier, Mark (Der.), *The History of Cartography. Cartography in the Twentieth Century*, Vol.6 (University of Chicago Press): 409-413.

Daniels, Stephen (1998), "Mapping national identities: the culture of cartography, with particular reference of the Ordnance Survey", Cubitt, Geoffrey (Der.), *Imagining Nations* (Manchester and New York: Manchester University Press): 112-131.

Del Castillo, Lina (2011), "Interior Designs", Dym, Jordana, Karl Offen (Der.), *Mapping Latin America: a cartographic reader* (University of Chicago Press): 148-152.

Duman, Levent (2018), "Siyasi Bir Araç Olarak Haritalar: Basında İskenderun Sancağı Haritaları", *Alternatif Politika*, 10 (3): 321-348.

Durgun, Sezgi (2011), *Memalik-i Şahane'den Vatan'a* (İstanbul: İletişim).

Durgun, Sezgi (2015), "Okul Coğrafyasında Türkiye Anlatılarının İnşası ve Bugünü", Yeşiltaş, Murat, Sezgi Durgun, Pınar Bilgin (Der.), *Türkiye Dünyanın Neresinde? Hayali Coğrafyalar, Çarpışan Anlatılar* (İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları): 95-117.

Edney, Matthew H. (1997). *Mapping an empire: The geographical construction of British India, 1765-1843* (Chicago: University of Chicago Press).

Escolar, Marcelo (2003), "Exploration, Cartography and the Modernization of State Power", Brenner, Neil, Bob Jessop, Martin Jones ve Gordon MacLeod (Der.), *State/Space: A Reader* (Blackwell Publishing): 29-52.

Fortna, Benjamin C. (2005), *Mekteb-i Hümayun. Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim* (İstanbul: İletişim) (Çev. Pelin Sıral): 205-246.

Furtado, Junia Ferreira (2011), "Cartographic Independence", Dym, Jordana, Karl Offen (Der.), *Mapping Latin America: a cartographic reader* (University of Chicago Press): 114-119.



Gellner, Ernest (1992), *Uluslar ve Ulusçuluk* (İstanbul: İnsan Yayınları) (Çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksu Özdoğan).

Gyuris, Ferenc (2014), "Human Geography, Cartography, and Statistics: A Toolkit for Geopolitical Goals in Hungary until World War II.", *Hungarian Cultural Studies*, 7: 214-241.

Hansen, Jason D. (2015), *Mapping the Germans. Statistical Science, Cartography, and the Visualization of the German Nation, 1848-1914* (Oxford University Press).

Harley, J. Brian (1988), "Maps, knowledge, and power", Cosgrove, Denis ve Stephen Daniels (Der), *The Iconography of Landscape: Essays on the Symbolic Representation, Design and Use of Past Environments* (Cambridge: Cambridge University Press): 277-312.

Harley, J. Brian (1989), "Deconstructing the map", *Cartographica* 26 (2): 1-20.

Harley, J. Brian (2001), *The New Nature of Maps. Essays in the History of Cartography* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).

Herb, Guntram Henrik (1997), *Under the map of Germany: Nationalism and propaganda 1918-1945* (London: Routledge).

Jaatinen, Stig (1982), "The National Atlases of Finland The Fifth Edition, its Background and Structure", *GeoJournal*, 6 (3): 201-208.

Koloğlu, Orhan (1997), *Kim Bu Mustafa Kemal?* (İstanbul: Boyut Matbaacılık).

Krishna, Sankaran (1994), "Cartographic Anxiety: Mapping the Body Politic in India", *Alternatives: Global, Local, Political*, 19 (4): 507-521.

Kubassek, János (2011), "Pál Teleki ou les espoirs de renaissance de la nation hongroise dans l'entre-deux-guerres", *Hérodote*, 140: 31-45.

Labbé, Morgane (2004), "La carte ethnographique de l'empire autrichien: la multinationalité dans 'l'ordre des choses'", *Bulletin du Comité français de cartographie*, 180: 71-84.

Labbé, Morgane (2007), "Les usages diplomatiques des cartes ethnographiques de l'Europe centrale et orientale au XIXe siècle", *Genèses*, 68 (3): 25-47.

Labbé, Morgane (2018), "Eugene Romer's 1916 Atlas of Poland: Creating a New Nation State", *Imago Mundi*, 70 (1): 94-113.

Martin, Geoffrey J. (2015), "Paris Peace Conference (1919)", Monmonier, Mark (Der.), *The History of Cartography. Cartography in the Twentieth Century*, Vol.6 (University of Chicago Press): 1049-1053.

Monmonier, Mark (1994), "The Rise of the National Atlas", *Cartographica*, 31 (1): 1-15.

Oran, Baskın (2001), *Türk Dış Politikası* (İstanbul: İletişim).

Ormeling, Ferjan (2015), "National Atlas", Monmonier, Mark (Der.), *The History of Cartography. Cartography in the Twentieth Century*, Vol.6 (University of Chicago Press): 96-101.

Öğür, Berkan (2014), "Kürdistan Haritalarındaki Jeopolitik Söylem", *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 1 (2): 115-146.

Özkan, Behlül (2014), "Making a National Vatan in Turkey: Geography Education in the Late Ottoman and Early Republican Periods", *Middle Eastern Studies*, 50 (3): 457-481.

Palsky, Gilles (2001), "Emmanuel de Martonne et la cartographie ethnographique de l'Europe centrale (1917-1920)", *Bulletin du Comité Français de Cartographie*, 169/170: 76-85.

Peckham, Robert Shannan (2000), "Map mania: Nationalism and the politics of place in Greece, 1870-1922", *Political Geography*, 19: 77-95.

Pickles, John (2011), *Uzamların Tarihi: Haritacılık Mantığı, Haritalandırma ve Coğrafi Olarak Kodlanmış Dünya* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları) (Çev. Kerem Işık).

Svatek, Petra (2018), "Ethnic cartography and politics in Vienna, 1918-1945", *British Society for the History of Science*, 55 (1): 99-121.

Tanoğlu, Ali, Sırrı Erinç ve Erol Tümertekin (1961), *Türkiye Atlası* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

T.B.M.M. (1923), *Gizli Celse Zabıtları*, 27 Şubat 1923 tarihli oturum, Devre 1, Cilt 3.

Thiesse, Anne-Marie (1999), *La création des identités nationales* (Paris: Editions du Seuil).

Tunçay, Mete (1976), "Misak-ı Milli'nin 1. Maddesi Üstüne", *Birikim*, 18/19: 12-16.

Weber, Eugen (1986), "L'Hexagone", Nora, Pierre (Der.), Les lieux de mémoire. II La nation (Paris: Gallimard): 97-116.

Williams, Colin ve Anthony D. Smith (1983), "The National Construction of Social Space", Progress in Human Geography, 7 (4): 502-518.

Winichakul, Thongchai (1997), Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation (Honolulu: University of Hawaii Press).



**GELİR DAĞILIMINDA FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ VE ALT  
KIRILIMLARI: TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**INEQUALITY OF OPPORTUNITY IN INCOME  
DISTRIBUTION AND ITS COMPONENTS: A  
RESEARCH ON TURKEY**

Umut TÜRK\*

**ÖZ**

Bu makale 2005 ve 2017 yılları arasındaki 12 yıl içinde Türkiye’de gelir dağılımındaki fırsat eşitsizliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Normatif bir eşitlik kuramı olarak fırsat eşitsizliği, bireylerin çaba ve seçimleri ile bertaraf edemeyecekleri, iradeleri dışında maruz kaldıkları fayda kaybının bir ölçüsüdür. Son yıllarda fırsat eşitsizliği üzerine farklı ülkeleri ve ülkeler arası karşılaştırmalı analizleri içeren çok sayıda ampirik çalışma yapılmıştır. Özellikle mevcut veri setlerinin aile yapısıyla ilgili temel bilgileri içermemesi, bu alanda yapılan çalışmaların Türkiye özelinde sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Bu makalede TÜİK tarafından her yıl düzenli olarak derlenen Hane Halkı Gelir ve Yaşam Koşulları verilerini kullanılmıştır. Veri setinde aile yapısına dair eksik gözlemler istatistiksel metotlarla tamamlanarak, fırsat eşitsizliği analizlerinin yapılmasının mümkün olmuştur. Çalışmada gelir dağılımındaki farklılıklar cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesi ve ikamet edilen bölge üzerinden incelenmiş, bu faktörlerin yarattığı eşitsizlikler ayrıntılarıyla ortaya konulmuştur. Analizler 25-35 yaş aralığındaki genç nüfus için ayrıca tekrarlanarak işgücü piyasasına henüz dahil

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Ekonomi Bölümü, umut.turk@agu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8440-7048>

\* Makale Geliş Tarihi: 28.02.2020  
Makale Kabul Tarihi: 07.04.2020

olan bireylerin karşılaştıkları fırsat eşitsizliği ve bunun alt bileşenleri incelenmiştir. Çalışmanın referans yılları küresel ekonomik kriz dönemlerini de içerdiğinden, literatürde göz ardı edilen fırsat eşitsizliği ve kriz arasındaki ilişki ile bunun genel nüfus ve genç nüfus açısından sonuçları da tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fırsat Eşitsizliği, Türkiye, Ekonomik Kriz, Bölgesel Eşitsizlik, TÜİK.

#### ABSTRACT

This paper aims to examine the inequality of opportunity in income distributions in Turkey in the 12 years between 2005 and 2017. As a normative equality theory, inequality of opportunity is a measure of the loss of utility that individuals experience out of their will and are not able to compensate the loss with their efforts and choices. In recent years, numerous empirical studies have been conducted on the inequality of opportunities in different countries and as comparative cross-country analysis. Especially, due to a lack of basic information about the family background in existing datasets, the research in this field has been limited in Turkey. This paper uses the Household Income and Living Conditions Survey, which is conducted on an annual basis by TURKSTAT. Statistical methods are used to complete the lacking information about the family background, which made inequality of opportunity analysis possible. In the study, the differences in income distribution were examined on the basis of gender, education level of parents and the region of residence, and the inequalities due to these factors were revealed in detail. By repeating the analysis for the young population between the ages of 25-35, the inequality of opportunity experienced by the individuals who have just entered the labor market and its subcomponents are examined. Since the reference years of the study include the period of economic crisis, the relationship between inequality of opportunity and economic crisis and its consequences for the total and the young populations are also discussed.

**Keywords:** Inequality of Opportunity, Turkey, Economics Crisis, Regional inequality, TURKSTAT.

## GİRİŞ

Eşitlikçi teoriye geleneksel olarak yöneltelen eleştirilerden en temel olanı; sosyoekonomik çıktıların ediniminde insanların sorumluluklarını göz ardı etmesidir. Gelir, eğitim ve sağlık gibi çıktıların dağılımında gözlemlenen eşitsizliklerin; değişen oranlarda insanların kontrolleri dahilinde olan faktörlerin bir sonucu olduğu, bu şekilde oluşan eşitsizlikleri gidermeye yönelik politikaların, etik olarak arzulanan bir müdahale olmadığı savunulmuştur (Roemer ve Trannoy, 2016). Özellikle John Rawls (1958)'ün çalışmasıyla birlikte bu eleştirilere bir cevap olarak, fırsat eşitliği argümanları üzerine kurulan normatif bir eşitlik tanımı, geliştirilmiştir. Fırsat eşitliği olarak tanımlanan bu yaklaşım; bireyin sorumluluklarını, fırsatların adil ve eşit dağılımı tartışmalarına entegre etmeyi, amaçlamaktadır. Bu aynı zamanda toplam eşitsizliklerin bireyin sorumluluğu dışında kalan ve çaba sarf ederek bertaraf edemeyecekleri bir bölümünün de var olduğu anlamına gelir. Fırsat eşitliği konsepti Roemer'in (1998) deyiimiyle "oyun alanının eşitlenmesi" (*leveling the play ground*) olarak anlaşılabilir. Bu tanımdan hareketle, fırsat eşitliği, doğumla edinilen ve birey iradesinden tamamen bağımsız kalan koşullara rağmen herkesin eşit bir başlangıç yapabilmesi gerektiği fikrine dayanır.

Sorumluluklara duyarlı bir eşitlikçi teori olarak fırsat eşitliği, sosyoekonomik çıktıların bireyler ve toplumlar arası dağılımını incelerken, eşitsizlikleri etik olarak kabul edilebilir ve adil olmayan eşitsizlikler olmak üzere iki temel biçimde ele alır (de Barros vd, 2009). Etik olarak kabul edilebilir eşitsizliklerin insanların seçimleri ve belirli bir faydaya ulaşabilmek amacıyla sarf ettikleri çaba sonucu oluştuğu kabul edilirken, bireylerin sorumlulukları dışında kalan koşullar nedeniyle maruz kaldıkları eşitsizlikler adil olmayan eşitsizlikler olarak görülür (Roemer, 2012). Kabul edilemez ya da adil olmayan eşitsizlikler; cinsiyet, ırk, etnik köken ve aile yapısı gibi bireyin iradesi dışında sahip olduğu koşulların yarattığı eşitsizliklerdir. Bu sayılan *dışsal koşullar* sonucu oluşan eşitsizlikler, fırsat eşitsizliği olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışma; gelir dağılımındaki fırsat eşitsizliğine anne ve babanın eğitim seviyesi, cinsiyet ve yaşanan bölgenin etkisini, Türkiye örneği üzerinden ampirik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Makalede *dışsal koşullar* olarak tanımlanacak cinsiyet ile anne ve babanın eğitim seviyesinin, gözlemlenen gelir dağılımında anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığı araştırılıp, bunların toplam eşitsizliğe etkisi kantitatif olarak belirlenecektir. Ayrıca yaşanan bölgenin sebep olduğu eşitsizlikler de fırsat eşitsizliği olarak yorumlanacaktır. Teorik olarak insanlara yaşayacakları bölgeyi ve şehri tercih etme özgürlüğü ithaf edilirse, ikamet tercihlerinden dolayı maruz kaldıkları fayda kaybından sorumlu tutulmaları

gerektiği görüşü savunulabilir. Fakat bireylerin belirli bir bölgeye göç etmeye zorlanamayacağı fikrinden yola çıkarak hem de özellikle kadın nüfusun çocuk ve yaşlı bakımı gibi sebeplerle ikamet tercihlerinin sınırlı olması nedeniyle, yaşanan bölgelerin sebep olduğu gelir varyasyonları adil olmayan fırsat eşitsizliği olarak yorumlanacaktır. Galster (2001) insanların yaşadıkları bölgelerin hem tüketicisi hem de üreticisi olduğunu savunur; fakat geniş ölçekli bir coğrafyanın özellikle emek piyasalarına etki edemeyecekleri açıktır. Türkiye'nin 12 bölgesinin nüfus yoğunluğu göz önüne alındığında bunun anlamlı bir önerme olduğu görülebilir.

Fırsat eşitliği teorilerinin temelleri, John Rawls (1971) tarafından önerilen ve politika yapıcılarının kararlarını bir "cehalet perdesinin" (*veil of ignorance*) ardında vermeleri gerektiğini savunan çalışmasına dayandırılabilir. Cehalet perdesinin arkasındaki karar vericiler; kişilik özellikleri, cinsiyet ve sosyal sınıfları gibi *dışsal koşulları* ile ilgili bilgilere sahip olmayacak, dolayısıyla aldıkları kararlar toplumun geneline etki eden ve özellikle de en avantajlı grupların refahını maksimize edecek bir kapsama sahip olacaktır (Rawls, 1971). Rawls'u takip eden politik felsefeciler; eşitlikçi teorinin salt gelir dağılımındaki eşitsizliklere değil, genel olarak fırsatların eşitlenmesi ilkesine odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır. Sen (1980) gelirin, zenginliğin ve materyal edinimlerin sadece enstrümantal değerlere sahip olduğu fakat yaşam standartlarının bir göstergesi olmadıklarını savunmuştur. Bireylerin beslenme, barınma ve eğitim gibi temel; kendine saygı, sosyal çevrenin bir parçası olabilmek gibi kompleks fonksiyonlara eşit erişim kabiliyeti Sen (1980)'in eşitlik argümanına temel oluşturmuştur. İlerleyen yıllarda, Arneson (1989) *fırsatları* kişinin *çabaladığı* taktirde ulaşabildiği bir değer olarak tanımlamış, Cohen (1989) ise eşitlik kavramını ele alınırken insanların seçimlerinin ve sonuç olarak sorumluluklarının rolünü vurgulamıştır. Görüldüğü üzere modern eşitlik teorileri; bir *yaşam şansının* bireyler arasındaki dağılımında, adil paylaşım koşulları ararken, salt eşitsizliğe değil eşitsizliği yaratan koşullara ve bireylerin bu süreçteki sorumluluklarına odaklanmaya başlamıştır. Bu teorilerden hareketle, fırsatların başarıya dönüşme sürecinin, insanların sorumlulukları dahilinde olan çaba ve seçimleriyle belirlendiği bir toplumda adil bir sosyal düzenden bahsedileceği gibi *dışsal koşulların* fayda ediniminde güçlü rol oynadığı durumlar, adil olmayan bir düzeni tarif eder.

Son yıllarda eşitlik tartışmalarında hızla artan fırsat vurgusundan da anlaşılacağı üzere (Ferreira ve Peragine, 2011), Roemer (1998) tarafından yakın zamanda formalize edilen ve Fleurbaey (2008) tarafından büyük katkı sunulan fırsat eşitliği nosyonu, neredeyse evrensel olarak kabul edilen normatif bir teori halini almıştır. Artan sayıdaki fırsat eşitliği çalışmaları, farklı ülkeleri, ülkeler arası karşılaştırmalı çalışmaları ve coğrafi bağlama göre farklılık gösteren tanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda ortak olarak bireylerin *dışsal koşulları* ve

belirli bir *yaşam fırsatına* ulaşmak için ne kadar *çaba* sarf ettikleri fırsat eşitsizliği hesaplarının temel verilerini oluşturur. Bu nedenle, fırsat eşitliğinin doğru ölçülmesi, eşitsizliği yaratan koşulların anlaşılması ve bireylerin sorumluluklarının kantitatif olarak belirlenebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Toplam eşitsizliklerin oluşumunda bireyin sorumlulukları, örneğin *şans*, *yetenek* gibi insanların çaba sarf etmeden elde ettikleri koşulların yarattığı eşitsizliklerin, adil olarak kabul edilip edilemeyeceği halen tartışılan konulardır (Lefranc vd., 2009; Lefranc vd., 2011). Bununla birlikte çocukların *yaşam şanslarına* etki eden tüm *dışsal koşulların* adil olmayan eşitsizlik yarattığı ile ilgili ortak bir kanıdan bahsetmek mümkündür (de Barros vd., 2009; Björklund ve Roemer, 2012).

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda ortak olarak cinsiyet, ırk, etnik köken, anne ve babanın gelir ve eğitim seviyesi *dışsal koşullar* olarak tanımlanmış, bu *koşulların* sebep olduğu eşitsizliklerin adil olmayan eşitsizlikler olduğu kabul edilmiştir (Brunori vd., 2013). Yapılan çalışmalarda nispi fırsat eşitsizliği bu değişkenlerin toplam eşitsizliğe olan oranı ile ölçülmüştür. Yakın zamanda yapılan az sayıdaki çalışmada insanların yaşadığı mahalle (Türk ve Östh, 2019), şehir ve bölge (Peragine ve Checchi, 2011) sebebiyle karşılaştıkları *fayda* kaybı da adil olmayan, toplum tarafından bertaraf edilmesi gereken eşitsizlikler olarak ampirik modellere eklenmiştir. Benzer şekilde bu makalede cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesine ek olarak yaşanan bölgelerin fırsat eşitliği açısından belirleyici olduğu varsayılacaktır.

Türkiye üzerine fırsat eşitliği konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan Ferreira ve Gignoux (2010) eğitimde fırsat eşitliği düzeyini cinsiyet, anne ve babanın eğitim seviyesi, evdeki mevcut kitap sayısı ve yaşanan bölge üzerinden ölçmüştür. Çalışmanın bulguları, eğitimde toplam eşitsizliğin %26 ila %28'inin fırsatlara atfedilen eşitsizliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Benzer şekilde Ferreira, Ginoux ve Aran (2010) tüketim harcamaları üzerinden hesaplanan refah göstergeleriyle yaptıkları çalışmada, Türkiye'de en az bir kere evlenmiş kadınlar arasındaki toplam eşitsizliğin en az %26'sının fırsat eşitsizliğinden kaynaklandığını göstermişlerdir. Tansel (2015), Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliğinin yıllar içindeki değişimini çalışmış, sonuç olarak 2003 yılında %33 olan nispi fırsat eşitsizliğinin 2012 yılında %20'ye gerilediğini kanıtlamıştır. Bunlar dışında doğrudan fırsat eşitsizliğinin hesaplamalarına odaklanmasa da bireyin eğitim ve çıktuları ile cinsiyet, aile yapısı ve bölge gibi değişkenler arasındaki ilişkileri analiz eden birkaç çalışma mevcuttur. Tansel (2002), 1994 yılında, öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise eğitimini tamamlama olasılıklarına aile sosyoekonomik yapısı ve yaşadıkları mekân/bölgenin etkilerini incelemiştir. Çalışmasının sonunda aile gelir seviyesinin çocukların eğitim



seviyesini büyük ölçüde belirlediği ve bu etkinin özellikle kız öğrenciler için belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmada, anne ve babanın eğitim seviyesi çocukların eğitim başarısını büyük ölçüde etkilediği, babanın kendi işinde çalıştığı ailelerde, erkek çocukların eğitime devam etme eğiliminin düştüğü gözlemlenmiştir.

Türkiye’de mikro verilerin, özellikle aile yapısıyla ilgili temel bilgileri içermemesi, fırsat eşitsizliği üzerine yapılan çalışmaların yetersiz oluşunun temel sebebidir. Bu çalışma; veri setindeki anne ve baba eğitim seviyesine ilişkin eksikleri, “çoklu töhmet” (*multiple imputation*) yönteminden faydalanarak tamamlamış, geçmiş literatürden yararlanılarak çoklu töhmet yönteminin başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu açıdan çalışma, gelecekte Türkiye üzerine yapılacak fırsat eşitsizliği araştırmaları için önemli bir referans niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda insanların; eğitim, sağlık ve gelir gibi fırsatlara eşit erişimini sağlamak, toplumların gelişmişlik seviyelerinin bir ölçüsü olarak görülebilir. Türkiye’deki fırsat eşitliğinin cinsiyet, aile yapısı ve bölgesel etkiler referans alınarak hesaplanması özellikle kanun yapımı açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Makalenin ikinci bölümünde, uluslararası yazımdaki fırsat eşitliği hesaplamaları incelenmiş, üçüncü bölümünde bu çalışmada kullanılan veriler ve model sunulmuş, dördüncü bölümünde bulgular tartışılmış ve sonuçlar son bölümde verilmiştir.

## 1. FIRSAT EŞİTLİĞİNİN HESAPLAMALARI: LİTERATÜR TARAMASI

Bugün artan sayıdaki ampirik çalışmalara temel oluşturan fırsat eşitliği tanımı ilk olarak John Roemer (1993) tarafından biçimlendirilmiştir. Roemer (1993, 1998) çalışmalarında fırsatların eşitlenmesine yönelik politikaların hesaplanması için bir algoritma önermiştir. Bu algorithmada nüfusun belirli bir sayıda gruplara (Roemer bu grupları *türler* olarak tanımlamaktadır) bölünebileceği varsayımından yola çıkmıştır. Gruplar; cinsiyet, ırk ve hatta genetik mirasla edinilmiş zekâ gibi insanların kontrolleri dışındaki gelişen *dışsal koşullara* sahip insan topluluklarını içermektedir. Bir toplumdaki bireylerin *yaşam fırsatlarını*, aynı çabayı göstermeleri halinde eşitlemeyi amaçlayan bir kanun yapıcının var olduğu varsayılırsa, Roemer’in yaklaşımı bir *yaşam fırsatının* aşağıdaki gibi bir fonksiyonel yapıya sahip olduğunu önerir:

$$y_i = f(c_i, e_i, r_i) \quad (1)$$

Burada  $y_i$  gelir, sağlık ya da eğitim gibi bireylerin arzuladığı bir yaşam fırsatını gösterir,  $c_i$  *dışsal koşulları*,  $e_i$  *efor* ya da bireylerin kontrolleri dahilindeki

faktörleri ve de  $r_i$  şans, genetik faktörler ve yetenek gibi gözlenemeyen faktörleri temsil eder.

*Yaşam fırsatlarının* ( $y_i$ ) eşitlik (1) yoluyla gerçekleşmesinde iki varsayımın kabul edilmesi gerekir. i)  $y_i$  efor ya da çaba ( $e_i$ ) ile monoton olarak artar ii)  $c_i$  ve  $e_i$  ortogonaldır, bu da  $e_i$  eforun koşullu dağılımının *dışsal koşullardan* bağımsız olduğu varsayımına dayanır.

Roemer (1995)'in çalışmasını takiben, fırsat eşitsizliği genel eşitsizliğin iki normatif alt unsura ayrıştırılmasıyla ölçülmektedir. İnsanların sorumlulukları dahilinde olan ve belirli bir faydaya ulaşmak için ne kadar çaba sarf ettiklerinin bir ölçüsü olarak kabul edilebilecek kısma *efor* denilmektedir. Bunun aksine, insanların kontrolleri dışında gerçekleşen, çoğunlukla cinsiyet, ırk, aile yapısı gibi doğumla birlikte edinilen faktörler *dışsal koşullar* olarak tanımlanmaktadır. Fırsat eşitliğinin ölçülmesi, toplumda gözlenen toplam eşitsizliğin *efor* ve *dışsal koşullar* kaynaklı alt eşitsizliklere bölünerek, *dışsal koşulların* toplam eşitsizliğe hangi ölçüde sebep olduğunun belirlenmesine dayanır. Toplam eşitsizliğin büyük bir bölümünün insanların kontrolleri dışındaki koşullardan kaynaklandığı ülkelerde yüksek bir adaletsiz ya da fırsat eşitsizliğinden bahsetmek mümkündür.

Literatürde fırsat eşitliği “öncül” (*ex-ante*) ve “ardıl” (*ex-post*) yaklaşımlar olmak üzere iki şekilde ölçülmektedir. Ardıl yaklaşım; aynı eforu gösteren bireylerin gelir, eğitim ve sağlık gibi çıktılarının aynı olması gerektiği prensibine dayanır ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bu koşulu arar (Roemer, 1993). Öncül yaklaşım; farklı *koşullara* sahip bireylerin aynı fırsatlara sahip olması gerektiğini savunur (Van de Gear, 1993). Öncül ve ardıl yaklaşımların fırsatların adil dağılımı açısından benzer argümanlara dayandığı görülse de farklı eşitsizlik ölçümlerine ulaştıkları bilinmelidir (Checchi ve Peragine, 2011).

Yukardaki eşitlikte (1) gösterilen ilişki  $F(y|c) = F(y)$  koşulunu sağladığı durumlarda *tam* fırsat eşitliğinden bahsetmek mümkündür. Belirli bir faydanın ( $y$ ) ediniminde *dışsal koşulların* anlamlı bir etkisi olmamalıdır. Bu aynı zamanda tüm *efor* değişkenlerinin *koşullara* bağlı olmaksızın dağılması gerektiği anlamına gelir. Sonuç olarak fırsat eşitsizliği; faydaların hangi oranda *dışsal koşullara* bağlı olduğunun yani  $F(y|c) \neq F(y)$  eşitsizliğinin ölçülmesinden ibarettir (Ferreira ve Gignoux, 2014).

Bugüne kadar yapılan çalışmalar, temel olarak aşağıdaki iki ölçüm metoduna dayanır:

### Parametrik Olmayan Ölçüm

Parametrik olmayan ölçümü, Checchi ve Peragine (2011)'nin çalışmalarını takiben aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

$$Y = y_1, y_2, \dots, y_n \quad (2)$$

“Y” gelir gibi bir fırsatın “n” nüfuslu bir toplumda dağılımını göstermektedir. Bu toplumda cinsiyet, etnik aidiyet gibi *dışsal koşullara* dayalı “i” grubu tanımlanırsa, “ $y_i$ ” “i” grubunun (örneğin) gelir dağılımını temsil eder. Dolayısıyla “ $y_i$ ” özdeş *koşullara* tabi bir gelir grubunu göstermektedir. Buna rağmen “ $y_i$ ”nin dağılımında belirli oranda eşitsizlik görülmesi muhtemeldir. Checchi ve Peragine (2011), fırsat eşitliği ölçülürken bu farklılıkların bir “düzleştirme” (*smoothing*) işlemiyle elemine edilmesi gerektiğini önermiştir. Bu dönüşüm tüm grup üyelerinin tek tek çıktılarının, ait oldukları grubun çıktılarının aritmetik ortalamasıyla değiştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Böylece, örneğin tüm kadınların aynı geliri elde ettikleri yine tüm erkeklerin ise kendi grup ortalamalarına eşit bir gelir elde ettikleri yeni bir dağılım elde edilmiş olur. Bu dağılımı aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

$$Y^c = a_1^c, a_2^c, \dots, a_n^c \quad (3)$$

“ $Y^c$ ” bireylerin gelirlerinin ait oldukları gelir grubunun ortalama geliri olan “ $a_i^c$ ” ile değiştirilmesiyle oluşan yeni dağılımı gösterir. Bu operasyonla tüm grup içi varyasyonun elemine edildiği ve de sadece gruplar arası varyasyona ya da eşitsizliğe izin verildiği, yeni bir vektör oluşturulmuş olur. Başka bir düzleştirme işlemi, gruplar arası varyasyonun elemine edilmesiyle sağlanabilir. Bu durumda tüm *dışsal koşul* gruplarının aynı seviyede gelir elde ettiği varsayılarak, farklı gruplardan bireylerin gelirleri aynı olacak şekilde grup ortalamalarıyla değiştirilecektir. Yeni dağılım şu şekilde tanımlanabilir:

$$Y^e = g_1^e, g_2^e, \dots, g_n^e \quad (4)$$

Burada “ $Y^e$ ” bireylerin gelirlerinin gruplar arası aritmetik ortalamasıyla “ $g_i^e$ ” değiştirilmesiyle oluşan yeni vektördür. *Dışsal koşulların* cinsiyet temelli tanımlandığı, erkek ve kadın nüfustan oluşmak üzere iki özdeş grup olduğu varsayılırsa, bu yeni dağılımda tüm erkek ve kadınların iki grubun ortalama gelirine sahip olduğu varsayılacaktır. Böylece bu yeni vektör, gruplar arası varyasyonu elemine ederken, gözlemlenen tek varyasyonun grup içi gelir farklılıklarından kaynaklanması sağlanacaktır.

Parametrik olmayan metot, fırsat eşitliğinin bu iki yeni dağılım kullanılarak hesaplanmasına dayanmaktadır. Fırsat eşitliği “ $Y$ ,  $Y^c$  ve  $Y^e$ ” dağılımlarına herhangi bir eşitlik endeksi uygulanarak hesaplanabilir.

$$IO_c = \frac{I(Y^c)}{I(Y)} \quad (5)$$

Burada “ $I()$ ” genel bir eşitlik endeksini göstermekte ve Gini ya da Theil endeks grubuna dahil olan herhangi bir endeks olarak tanımlanabilmektedir. Kullanılan endeksin farklı sonuçlar vereceği açıktır. Örneğin, Gini karşılaştırmalı çalışmalara imkân verirken, (4)’de gösterilen oranlarda gözlemlenemeyen (*residual*) bir miktar eşitsizliğe sahip olacağı bilinmelidir.

“ $Y^c$ ” dağılımında tüm grup içi eşitsizlikler elimine edildiğinden, “ $I(Y^c)$ ” gruplar arası eşitsizliği yani belirli bir grubun mensubu olunması sonucu oluşan ve adil olmayan eşitsizliği ölçmüş olacaktır. Buna göre (5) nispi fırsat eşitsizliği olarak tanımlanır ve toplam eşitsizliğin hangi oranda fırsat eşitsizliği içerdiğinin parametrik olmayan bir ölçüsüdür. Pay değeri arttıkça, gözlenen eşitsizlikte fayda eşitsizliği oranı yükselecek, eşitsizliğin büyük bölümü *dışsal koşullarla* açıklanabilir hale gelecektir. Örneğin aile yapısı insanların kontrolleri dışında kalan *dışsal* bir koşuldur. Bu tanıma uygun olarak aile yapısı bazında oluşturulan gruplar (örneğin eğitilmiş anne baba ve okur yazar olmayan anne baba) arasında gözlemlenen eşitsizlik “ $I(Y^c)$ ” ile ölçülecek, “ $IO_c$ ” ise bu eşitsizliğin toplan eşitsizliğe oranını belirlemede kullanılacaktır.

### Parametrik Ölçüm

Fırsat eşitliği; parametrik olmayan yöntemle hesaplanırken, aynı *dışsal koşulları* paylaşan grupların sayısı analizlerin sonuçlarını etkilemekte, birçok durumda veri setinin içerdiği gözlemler yeterli olmamaktadır. Örneğin, herbiri beş değer alabilen dört değişkenden, özdeş 625 grup oluşmaktadır. Yaş, cinsiyet ve bölge temsiline sahip, her grubun 1000 gözlem içerdiği bir veri setinin en az 625,000 gözlem içermesi gerekecektir. Fakat yeterli sayıda gözleme sahip veri setlerine erişim, birçok ülkede mümkün değildir. Parametrik yöntem bu sorunu ortadan kaldıran, esnek bir ölçüm metodudur. Regresyon analizleri ile tahmin edilen katsayılar, gözlem sayısına görece daha hassas olarak fırsat eşitsizliğinin hesaplanmasına imkân verir. Diğer bir avantajı da *efor* değişkeninin gözlemlenmesine ihtiyaç olmamasıdır. Belirli bir faydaya ulaşmak için gösterilen çaba, çoğunlukla araştırmacının erişebileceği ya da ölçebileceği bir bilgi değildir. Aşağıda ayrıntıları verildiği gibi, *eforun* regresyon analizinde “artık” (*residual*) olarak tanımlanması, parametrik ölçüm metodunu avantajlı kılmaktadır.

Parametrik yöntem, gözlenen gelir dağılımı ile bireylerin arasında *dışsal koşullara* bağlı herhangi bir eşitsizliğin olmadığı varsayımına dayanan “karşıolgusal” (*counterfactual*) bir dağılımla karşılaştırılır. Regresyon modelini aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz (Ferreira ve Gignoux, 2011):

$$\ln y_i = \gamma C_i + \delta E_i + u_i \quad (6)$$

$$E_i = \rho C_i + v_i \quad (7)$$

Yukarıdaki ilk eşitlikte “ $\ln y$ ” “ $i$ ” bireyinin gelirinin logaritması, “ $C_i$ ” dış koşullarını ve “ $E_i$ ” efor değişkenin göstermektedir. İkinci eşitlik ise “ $E_i$ ” efor değişkeninin koşullara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu iki eşitlik aşağıdaki gibi ‘indirgenmiş’ (*reduced*) formda yeniden ifade edilebilir:

$$\ln y_i = (\gamma + \rho\delta)C_i + u_i \quad (8)$$

Yeni eşitlikte “ $C_i$ ” ile hesaplanan katsayılar hem *dışsal koşulların* direkt etkilerini hem de efor değişkeninin dolaylı etkisini yansıtmaktadır. Yeniden ifade edilen indirgenmiş form, sadece gelirin bağımlı değişken ve dışsal koşulların bağımsız değişken olduğu, OLS gibi bir regresyon ile analiz edilebilir. Regresyon analizinin çıktıları ve hesaplanan parametreler ile gruplar arası farklılıkların elemine edildiği karşıolgusal bir dağılım elde edilerek, bu dağılımın içerdiği artık eşitsizlik ile ilk dağılımın eşitsizliği kullanılarak nispi fırsat eşitsizliği hesaplanır. Yeni dağılım aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

$$y_i^c = \exp [C_i \hat{\gamma}] \quad (9)$$

Burada “ $y_i^c$ ” *dışsal koşullardan* oluşan alt grupların kendi içlerinde bir eşitsizlik göstermedik yeni dağılımı ve  $\hat{\gamma}$  ise tahmin edilen katsayıları göstermektedir.  $y_i^c$  ile tanımlanan yeni dağılımdaki eşitsizlikler sadece bireylerin *dışsal koşullarından* kaynaklanacağından, nispi fırsat eşitliği olarak şu şekilde hesaplanır:

$$IO_c = \frac{I(y^c)}{I(y)} \quad (10)$$

Yukarıda “ $I()$ ” genel bir eşitlik endeksini, “ $IO_c$ ” nispi fırsat eşitsizliğini, “ $I(y^c)$ ” mutlak fırsat eşitsizliğini ve “ $I(y)$ ” dağılımda gözlemlenen toplam eşitsizliği ölçmektedir.

Bir sonraki bölümde 2005 ile 2017 yılları arasında yani 12 yıllık sürede Türkiye’de fırsat eşitsizliğinin değişimi incelenirken kullanılacak veri seti ve metotlar sunulmuştur.

## 2. VERİ SETİ VE METOT

### Veri Seti

Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2004 yılından itibaren Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak her yıl düzenli olarak derlenen Hane Halkı Gelir ve Yaşam Koşulları (GYK) verileri kullanılacaktır. Veri seti; nüfusun gelir, yoksulluk ve yaşam koşullarını araştırmak üzere anket yöntemiyle birebir yapılan görüşmeler sonucunda raporlanmaktadır. Bireylerin yaş, cinsiyet, en son edinilen eğitim seviyesi, meslek durumu ve geliri gibi sosyoekonomik verileri dışında bölge bazında (12 bölge) ikamet bilgileri veri setinin kapsamı dahilindedir. Fırsat eşitliği çalışmalarında büyük önem taşıyan bireylerin aile yapıları ile ilgili bilgiler, GYK veri setinde sadece anket döneminde ebeveynleriyle yaşayan gözlemler için mevcuttur. Bu durumda anne ve baba eğitim seviyesinin analizlere dahil edilmesinin “seçim önyargısı” (*sample selection bias*) problemine sebep olacağı açıktır. Veri setindeki bu eksikliği aşmak için Metot bölümünde ayrıntıları belirtileceği gibi “çoklu töhmet” (*multiple imputation*) yönteminden faydalanılacaktır.

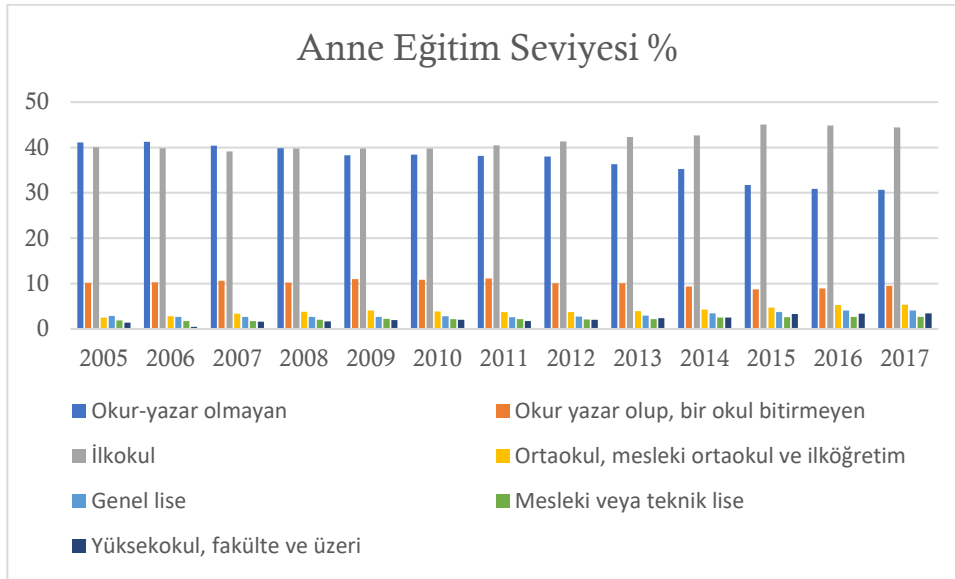
Tablo 1’de özet istatistikleri verilen, bireylerin aylık gelir miktarı, çalışmada bağımlı değişken olarak tanımlanacak, eşitsizlik analizleri bu değişken üzerinden yapılacaktır. Bu çalışmada, kişilerin asıl işlerinden edindikleri net ve aynı gelir bilgileri kullanılacaktır. GYK gelir bilgilerini yıllık olarak rapor etmektedir. Aylık gelir hesaplanırken yıllık gelir miktarı bireyin bir yılda çalıştığı ay sayısına bölünerek bulunmuştur. Tablo 1’de kullanılan veriler ve özet istatistiklerini gösterilmiştir. 2006 ile 2018 yılları arasında kalan tüm yıllara ait gelir bilgileri bir önceki dönemi kapsayacak şekilde derlenmiştir. Yani 2006 yılı verileri, örneklemin 2005 yılı boyunca kazandığı toplam gelir bilgilerini içermektedir. Tablo 1’de gösterildiği gibi 2005 yılında ortalama aylık gelir 624 TL ve 2017 yılında 2187 TL olarak gözlemlenmiştir<sup>1</sup>. Yıllara göre bölünmüş panelde kadınların erkeklere göre daha düşük bir ortalama gelire sahip olduğu görülebilir. Şekil 1 ve 2 sırasıyla anne ve babanın eğitim seviyesinin yıllara ve de eğitim tipine göre dağılımını göstermektedir. Bunlara göre 2005 yılında okuma yazma bilmeyen anne oranı %40 civarındayken, aynı oran babalar için %9 olarak gözlemlenmiştir. Şekillerden en az lise diplomasına sahip anne oranının 2017 ile beraber %10 seviyelerine ulaştığı, aynı yıl bu oranın babalar için %22 civarı olduğu görülebilir.

<sup>1</sup> Enflasyon düzeltmesi yapılmadan yıllar arasındaki ortalama gelir değişimi karşılaştırılmamalıdır. Fakat gelir dağılımının bir sabitle çarpılması ya da bölünmesi, eşitsizlik hesabını değiştirmeyeceğinden, bu çalışmada enflasyon düzeltmesine gerek duyulmamıştır.

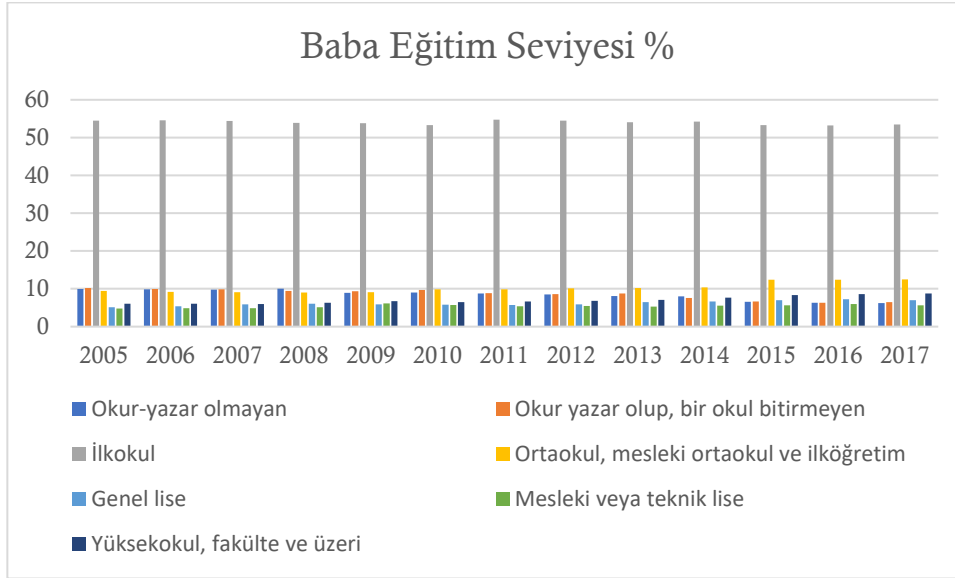
**Tablo.1: Yıllara Göre Toplam Nüfus ve Cinsiyet Kırılımında Ortalama Gelir**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Ortalama Gelir</b>	623.8764	687.8006	762.4292	783.3591	920.009	1012.976	1090.828
<b>Gözlem Sayısı</b>	8043	8517	9515	10305	10343	13052	15647
<b>Cinsiyet</b>							
<b>Kadın</b>	518.7006	518.7006	585.4308	631.9095	732.8154	796.3421	852.9473
<b>Erkek</b>	670.7908	741.0948	819.5993	835.0183	985.4437	1090.262	1178.194
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
<b>Ortalama Gelir</b>	1220.354	1368.639	1558.284	1759.817	1984.582	2186.65	
<b>Gözlem Sayısı</b>	18418	21123	20667	20467	20798	21671	
<b>Cinsiyet</b>							
<b>Kadın</b>	961.2242	1088.749	1278.42	1451.333	1656.035	1821.392	
<b>Erkek</b>	1319.881	1479.22	1671.752	1891.529	2125.376	2345.25	

**Şekil.1: Yıllara Göre Anne Eğitim Seviyesinin Alt Kategorilere Yüzdelerle Dağılımı**



**Şekil.2: Yıllara Göre Baba Eğitim Seviyesinin Alt Kategorilere Yüzdelerle Dağılımı**



Bu çalışmada referans yıllar içindeki gelir dağılımı ve fırsat eşitsizliği; cinsiyet, anne ve babanın eğitim seviyesi ve yaşanan bölge *dışsal koşulları* ile araştırılacaktır. Ortalama gelirin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, 2017 yılında en zengin iki bölgenin sırasıyla İstanbul ve Batı Anadolu bölgeleri olduğu, en fakir bölgenin ise sırasıyla Güney Doğu Anadolu olduğu görülmektedir <sup>2</sup>. Bir sonraki bölüm makalede kullanılan regresyon modelini ve fırsat eşitsizliğinin ölçümünde kullanılan eşitsizlik endeksini sunmaktadır.

### Metot

Bu bölümde öncelikle mevcut veri setindeki bilgilerin istatistiksel olarak tamamlanmasına olanak sağlayan yöntem ve fırsat eşitliği hesaplamalarında kullanılacak model ayrıntılarıyla sunulacaktır.

Veri bölümünde bahsedildiği gibi fırsat eşitsizliği çalışmalarının temelini oluşturan anne ve babanın eğitim seviyesini gösterir veriler, sadece anket döneminde ebeveynleriyle yaşayan aileleri kapsadığından eksik gözlemlerin, çoklu töhmet yöntemiyle tamamlanması amaçlanmaktadır. Töhmet yöntemi, veri setindeki gözlemlenebilen bilgilerle eksik gözlemlerin tamamlanmasına dayanan bir metottur (Rubin, 1987). Birçok ülkede bireylere aileleriyle ilgili bilgiler sorulmadığından bu bilgilerin geriye doğru tahmin edilebilmesi fırsat eşitsizliği ve kuşaklar arası sosyal hareketlilik çalışmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

<sup>2</sup> Diğer istatistikler talep edildiği takdirde yazar tarafından sağlanacaktır.



Çoklu töhmet yöntemi eksik gözlemlerin kesin olarak tahmin edilmesi olarak anlaşılmalıdır. Bu yöntem sadece analizler için önem taşıyan eksik bilgilerin ortalama, varyans ve kovaryans analizlerinde kullanılabilir hale getirilmesi işlemidir. Fırsat eşitsizliği ölçümü tam da bu analizlerin yapılmasından ibarettir.

Çoklu töhmet metodu kullanılırken, ilk olarak değişkenlerin ortak dağılımlarını doğru yansıtan bir modelin tayin edilmesi gerekir. Bu çalışmada gözlemlenebilen anne ve baba eğitim seviyesi; (bireyle aynı hane halkına mensup ebeveynler) iki ayrı modelde bağımlı değişken olarak tanımlanıp, veri setinde eksiksiz olarak gözlemlenen bağımsız değişkenler ile regresyon analizine dahil edilecektir. Kullanılan veri setinin ayrıntılarında belirtildiği gibi anne ve babanın eğitim seviyesi altı farklı değer almaktadır. En küçük değer olan “0” okuma yazma bilmeyen ebeveynleri tanımlarken, en yüksek değer “6” yüksekokul, fakülte ve üzeri eğitim seviyesine sahip ebeveynleri göstermektedir. Eğitim seviyesinin dağılımında öğrenim görülen yıl sayısına ilişkin sürekli yapı göz önüne alındığında<sup>3</sup> çoklu töhmet metodunu Sıralı Lojistik Regresyon modeli ile tanımlamak doğru olacaktır. Sıralı Lojistik Regresyona tüm gözlemler için eksiksiz olarak mevcut olan cinsiyet, bireyin mesleği, gelir ve eğitim seviyesi, verilerin toplandığı referans yılı, yaşanan bölge yordayıcı değişkenler olarak kullanılmıştır. Bunlara ek olarak anne ve babanın eğitim seviyesiyle zayıf bir bağ kuran bireyin yaşı ve bireyin gelirinin hane halkının toplam gelirine oranı “tesadüfi kayıp” (*missing at random*, Rubin, 1976) varsayımını güçlendirmek amacıyla eklenmiştir. Son olarak bağımsız değişkenlerle anne ve baba eğitimi arasındaki korelasyonu güçlendirmek için değişkenlerin birinci, ikinci ve üçüncü derece “etkileşimleri” (*interactions*) modele dahil edilmiştir. Daha net açıklamak gerekirse; örneğin cinsiyet ve gelir arasındaki etkileşim; cinsiyet, gelir ve referans yılı arasındaki etkileşim; cinsiyet gelir, referans yılı ve meslek arasındaki etkileşimler sıralı lojistik modele eklenmiştir. Model girdileri belirlendikten sonra, töhmet işlemi 10 defa tekrarlanmış ve eksik gözlem içermeyen veriler aşağıdaki regresyon analizine dahil edilmiştir.

Bu çalışmada 2. Bölümde ayrıntıları sunulan parametrik model kullanılacaktır. Parametrik model aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

$$\ln y_i = (\gamma + \rho\delta)C_i + u_i \quad (11)$$

<sup>3</sup> Veri setinde öğrenim seviyesini belirten değerler ayrık olarak mevcut olsa da belirli bir eğitim seviyesinin edinimini belirleyen, okul sistemi içinde başarılı olarak kalınan minimum yıl sayısıdır. Bu açıdan ayrık olarak kodlanan gözlemlerin alt yapısı sürekli değerlerden oluşmakta, dolayısıyla aralarında sıralı (*ordinal*) bir ilişki kurulması mümkün olmaktadır.

Yukarıda  $y_i$  belirtilen yıldaki geliri, " $C_i$ " cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesi ve yaşanan bölgeyi içermektedir. Hata terimi " $u_i$ " effor, şans, genetik faktörler gibi model tarafından açıklanamayan faktörleri içermektedir. Hata terimi aynı zamanda " $C_i$ " tarafından gözlemlenemeyen *dışsal faktörleri* de içerdiğinden hesaplanana fırsat eşitsizliğinin "alt sınırı" (*lower bound*) olacağı bilinmelidir. Model (4) en küçük kareler (OLS) regresyon yöntemiyle analiz edilecektir. Anne ve baba eğitimi çoklu töhmet yöntemi ile belirlendiğinden, Model (4) 10 defa tekrarlanıp, aynı *dışsal koşullara tabi* grupların kendi içlerinde eşitsizlik gözlemlenmeyen karşılıksal dağılımı tahmin edilen katsayıların ortalamaları ile aşağıdaki gibi elde edilecektir:

$$y_i^c = \exp [C_i \hat{\rho}] \quad (12)$$

Fırsat eşitsizliği literatüründe sıklıkla bileşenlerine tamamen ayrılabilen tek eşitsizlik endeksi olan Ortalama Logaritmik Sapma (MLD) kullanılmaktadır. Fakat son yıllarda Gini katsayısının daha kesin sonuçlar verdiğine dair bir kanaat oluşmuştur. Yakın zamanda yapılan iki çalışma Gini katsayısı kullanılarak yapılan ölçümlerin MLD endeksine göre oldukça yüksek nispi fırsat eşitsizliği hesapladığını fark edilmiş (Checchi vd., 2015), Brunori vd. (2015) bu farkların MLD endeksinin uç değerlere fazlaca hassas olmasından kaynaklandığını göstermiştir. Gözlemlenen gelir dağılımından fırsat eşitsizliğini hesaplamak amacıyla 'düzeltilmiş' yeni bir dağılım elde edilirken eşitsizliğin bir bölümü elimine edilmektedir. MLD endeksi örneğinde olduğu gibi kullanılan eşitsizlik endeksi uç değerleri göz ardı ediyorsa, gerçek eşitsizliklerden ek bir bölümü daha elimine edilerek düşük bir fırsat eşitsizliği elde edilmektedir (Brunori vd., 2015). Bu sebeplerden dolayı çalışmada Gini katsayısı kullanılmasına karar verilmiştir. Gini endeksi aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

$$Gini(y) = \frac{1}{2N^2\mu} \sum_i \sum_j |y_i - y_j|$$

Burda "N" toplam popülasyon, " $\mu$ " toplam popülasyonun ortalama gelirini, " $y_i$  ve  $y_j$  i ve j" bireylerinin gelirlerini göstermektedir. Tüm bireylerin aynı seviyede gelir ettiği varsayımsal bir durumda, Gini katsayısı en düşük değer "0" ve ekstrem fakir ve zenginlerden oluşan bir toplum için ise "1" değerini alır. Nispi fırsat eşitsizliği aşağıdaki gibi hesaplanacaktır:

$$IO_c = \frac{Gini(y^c)}{Gini(y)}$$

Yukarıdaki eşitsizlikte görüleceği gibi, referans yılındaki toplam fırsat eşitsizliği yine o yıl gözlemlenen toplam eşitsizliğe oranlanarak nispi fırsat

eşitsizliği hesaplanmış olacaktır. Bulguların nispi fırsat eşitsizliği formunda sunulması, hem toplam eşitsizliklerin hangi oranlarda fırsat temelli (adil olmayan eşitsizlik) olduğunun açık olarak görülmesini sağlayacak, hem de yıllar arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, anne ve baba eğitimi, cinsiyet ve yaşanan bölge *dışsal koşullarıyla* tanımlanan fırsat eşitliğinin Türkiye’de 2005 ve 2017 yılları arasında 13 yıllık değişimi araştırılacaktır. Analizler aynı zamanda örneklem 20 ile 35 yaş aralığına sınırlandırılarak genç nüfusun karşılaştığı fırsat eşitsizliği ayrıca incelenecektir.

Tablo 3, belirtilen yıllar için elde edilen fırsat eşitsizliği ölçümlerini göstermektedir. İlk satır nispi fırsat eşitsizliğinin Gini katsayısı yardımıyla yapılan ölçümlerini, ikinci satır toplam eşitsizliğin Gini katsayısı ile ölçümlerini ve son satır gözlem sayısını içermektedir. Ayrıca her bir kolon referans yılına özel ölçümleri göstermektedir. Yukarıda ayrıntıları verildiği gibi anne ve baba eğitimini gösteren değişkenlerde gözlemlenen eksik değerler töhmet yöntemiyle tahmin edilmiştir. Bu yöntemin yanlı olmayan (*unbiased*) tahminler üretmekte başarılı olduğunu söylemek mümkündür. *Herkes için Geçiş: Eşit Olmayan Bir Dünyada Eşit Fırsatlar Raporu*’nun (2016) üçüncü bölümünde Türkiye’de 2015 yılında görülen fırsat eşitliği cinsiyet, anne ve baba eğitimi, kırsal/kent yerleşim ve etnik köken değişkenleri ile tanımlanmış ve fırsat eşitsizliğinin toplam eşitsizliğe oranı %33 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3’te görüleceği gibi bu makalede kullanılan metotlar ile 2015 yılı %31,9 ile benzer bir fırsat eşitliği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Ferreira vd., (2009) Türkiye’de zenginlik ediniminde fırsat eşitliğini kantitatif olarak araştırdıkları çalışmalarında, 2003 yılı verilerini baz alarak ve MLD endeksini kullanarak nispi fırsat eşitliği %33 olarak hesaplamışlardır. Tablo 3’te gösterildiği gibi Ferreira vd., (2009)’un ölçümü, fırsat eşitsizliğindeki yıllar arasındaki artış ve literatürde ayrıntılarıyla incelenen ve Gini katsayısının MLD’ye göre daha yüksek sonuçlar verdiği kabulü göz önünde bulundurulursa bu makalenin 2005 yılı için gözlemlendiği %35,7 (Gini katsayısı ile hesaplanmıştır) ile benzer bir niceliğe sahiptir.

#### **Yıllara Göre Fırsat Eşitsizliği ve Ekonomik Kriz**

Bu çalışmanın bulgularına göre Türkiye’de özellikle 2005 ve 2011 yılları arasından yüksek bir fırsat eşitsizliğinden bahsetmek mümkündür. Tablo 2’de özetlendiği gibi gelir dağılımındaki toplam eşitsizliğin en az üçte biri fırsat eşitliğinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin çabaları ve seçimleriyle bertaraf edemeyecekleri cinsiyet, aile yapısı ve yaşanan bölgenin sosyoekonomik

koşulları yıllara göre değişmekle birlikte toplam eşitsizliğin büyük bir bölümünü açıklamaktadır. Fırsat eşitsizliğini benzer *dışsal koşullarla* incelemiş uluslararası çalışmalara bakıldığında; Türkiye gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bir bölümüne nazaran eşitsizliklerde daha yüksek bir fırsat payı barındırmaktadır. Örneğin, Herkes için Geçiş: Eşit Olmayan Bir Dünyada Eşit Fırsatlar Raporu (2016-2017) Almanya için nispi fırsat eşitsizliğini 2016 yılında %23 (Gini katsayısı ile) olarak hesaplamıştır. Bununla birlikte Türkiye’de fırsat eşitsizliğinin yıllar içerisindeki dinamiği incelendiğinde, 2015 ve 2016 yılları arasında bir düşüş gözlemlenmekte fakat 2017 yılı ile birlikte yeniden yükselme eğilimi göstermektedir.

Türkiye’de Gini katsayısı ile hesaplanan nispi fırsat eşitsizliğinin en yüksek değerleri 2008 ve 2009 yıllarında sırasıyla %41,2 ve %38,9 olarak ölçülmüştür. Bu yıllar ABD’de ortaya çıkan ve küresel bir ekonomik krize dönüşen sürece denk gelmektedir. Tablo 3’te özetlenen bulgular Türkiye’de bu dönemde toplam eşitsizlikte de bir artış olduğu gözlemlenirken, fırsat eşitsizliğine ilişkin olarak bu sürecin Türkiye’ye yansımalarını anlamak açısından önemli bir bilgi sunmaktadır. Örneğin 2012 yılında 2009 yılına yakın bir toplam eşitsizlik hesaplanmış olsa da ekonomik kriz dönemine denk gelen 2009 yılında 2012 yılına göre çok daha yüksek bir fırsat eşitsizliği yaşandığı görülmektedir. Fırsat eşitsizliğinin ekonomik kriz dönemlerinde toplam eşitsizlikle monoton olmayan bir ilişki ile büyüebileceği yeni ve önemli bir bulgudur. Özellikle gelir dağılımdaki eşitsizlikler ve ekonomik krizin ilişkileri bilinirken, krizlerin yaşandıkları dönemde geliştirdikleri fayda temelli eşitsizlikler literatürde keşfedilmemiş bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomik krizlerin fırsat eşitsizliği üretme mekanizması şu şekilde değerlendirilebilir: Krizden etkilenen ebeveynlerin finansal güçleri azaldığından, hem kendi eğitim edinimleri sekteye uğramakta hem de çocuklarının beşerî sermayesine yapacakları yatırım sınırlanmaktadır. Bu da her iki kuşak açısından kısa vadede emek piyasasında gözlenebilir sonuçlar doğurabilmektedir. Bunlara ek olarak, aşağıda tartışılacağı gibi ekonomik kriz bölgesel eşitsizliklerin artmasına sebep olarak fırsat eşitsizliğinin büyümesiyle sonuçlanabilmektedir. Ekonomik kriz ve fırsat eşitliği arasındaki ilişkiyi araştıran nadir çalışmalardan Torche (2010), benzer bulgular elde etmiştir. Torche, ekonomik krizin Latin Amerika ülkelerindeki eğitimde fırsat eşitsizliğinde anlamlı bir artışa sebep olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, fırsat eşitsizliği ve ekonomik büyüme üzerine yapılan çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Marrero ve Rodriguez (2013), kuzey Amerika üzerine yaptıkları çalışmalarında; 1970, 1980 ve 1990 yılları arasında gözlemlenen toplam eşitsizliği *dışsal koşullar* ve *efor* olmak üzere iki ana temele ayırmış, fırsat eşitsizliği ile ekonomik büyüme arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

**Tablo.2: Nispi Fırsat Eşitsizliği, Toplam Eşitsizlik: Tüm Gözlemler**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>NİSPİ FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ (GİNİ)</b>	0,357	0,384	0,351	0,412	0,389	0,379	0,325	0,299	0,298	0,315	0,319	0,274	0,288
<b>TOPLAM EŞİTSİZLİK (GİNİ)</b>	0,411	0,409	0,413	0,464	0,425	0,419	0,416	0,422	0,413	0,400	0,395	0,369	0,368
<b>GÖZLEM SAYISI</b>	1971	2133	2300	2518	2390	2990	3559	4156	4710	4366	4222	4219	4354

Fırsat eşitsizliğinin genç nüfusa ilişkin sonuçları ayrıca incelenmesi gerek bir konudur. 2005-2017 yılları arasında genç nüfusun muhatap olduğu fırsat eşitsizliğini incelemek amacıyla 20 ile 35 yaş arası çalışan genç nüfustan oluşan bir alt örneklem tanımlanarak yukarıdaki analizler tekrarlanmıştır. Tablo 2 ve 3 karşılaştırıldığında toplam nüfus ve genç nüfus arasında benzer derecede nispi fırsat eşitliği gözlemlenmektedir. 2012 ve 2013 yıllarından genç nüfusun maruz kaldığı fırsat eşitsizliği toplam nüfusunkiyile aynıdır. Henüz uzun dönem gelir seviyesine erişmemiş genç nüfusun, toplam nüfusla benzer bir fırsat eşitsizliğiyle karşı karşıya kalması, fırsat eşitsizliğinin kalıcı ve zamana karşı dirençli bir olgu olduğunu göstermektedir. Fırsat eşitsizliği yapısı gereği bireylerin kontrolü dışında kalan faktörlerin belirlediği ve etkileri uzun dönemleri kapsayan dikkatle ele alınması gereken bir fenomendir.

Tablo 3'te özetlenen fırsat eşitsizliği hesaplamalarına göre 2005 yılından 2011 yılına kadarki dönemde %40 civarı nispi fırsat eşitsizliğinden bahsetmek mümkündür. Bu oranlar aynı dönem için toplam nüfus arasındaki ölçümlere göre bir miktar daha yüksektir. Bunun sebeplerinden biri yukarıda bahsedildiği gibi örneklem olarak seçilen yaş grubunun henüz uzun vadeli gelir seviyelerine erişmedikleri olsa da kariyerlerini henüz başlamış bu bireylere eşit koşullarda bir başlangıç şansı verilmediği açıktır.

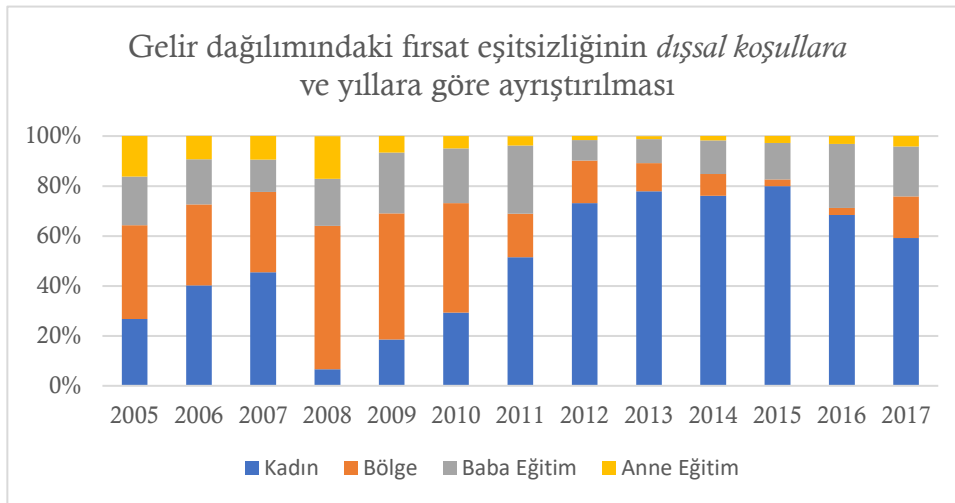
**Tablo.3: Nispi Fırsat Eşitsizliği, Toplam Eşitsizlik: 20-35 Yaş Grubu**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>NİSPİ FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ (GİNİ)</b>	0,383	0,406	0,379	0,443	0,416	0,361	0,331	0,295	0,292	0,340	0,354	0,305	0,270
<b>TOPLAM EŞİTSİZLİK (GİNİ)</b>	0,365	0,354	0,359	0,412	0,370	0,370	0,360	0,366	0,363	0,349	0,345	0,312	0,316
<b>GÖZLEM SAYISI</b>	1341	1497	1602	1685	1610	2011	2353	2722	3114	2961	2854	2939	3089

### Fırsat Eşitsizliğinin Alt Dinamikleri

Bugüne kadar yapılan fırsat eşitsizliği çalışmalarda *dışsal koşulların* ayrı ayrı etkilerinin incelenmesi amacıyla hesaplanan fırsat eşitsizliği alt bileşenlerine *ayrıştırılmıştır*. Ayrıştırma işlemi, *dışsal koşul* olarak belirlenen cinsiyet ve aile yapısı gibi değişkenlerin toplam fırsat eşitsizliğe olan katkılarının hesaplanmasından ibarettir. Bu çalışmada, benzer şekilde referans yıllarda hesaplanan fırsat eşitsizliği cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesi ve de bölge olmak üzere altı *dışsal koşula* ayrıştırılmış ve bulgular özet olarak Şekil 1’de gösterilmiştir. Bulgular özellikle 2011 yılından itibaren kadın çalışanların artan oranlarda fırsat eşitsizliğine maruz kaldıklarını göstermektedir. 2006 yılında toplam fırsat eşitsizliğinin %27’sinin gelir dağılımındaki kadın-erkek farklılıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu oran 2015 yılında %80’e kadar çıkarken, 2017 yılında %60 oranına düşmüş olmasına rağmen hala yüksek bir seviye izlemektedir. Aile yapısı incelendiğinde ise özellikle babanın eğitim seviyesinin fırsat eşitsizliğinde belirleyici olduğu sonucuna varılabilir. 2016 yılında görülen toplam fırsat eşitliğinin %25,62’si örnekleme dahil edilen babaların en son edindikleri eğitim seviyesindeki farklılıklar tarafından açıklanmaktadır. Bu oran üniversite eğitimini bitirmiş bir babaya sahip bir bireyle okur yazar olmayan bir babaya sahip bir bireyin gelir edimindeki potansiyel fark olarak yorumlanabilir. Aynı yıl için annenin en son bitirdiği eğitim seviyesi toplam fırsat eşitsizliğinin %3,13’ünü açıklamaktadır. Baba eğitim seviyesinin anne eğitim seviyesine göre bireylerin yaşam başarılarında daha belirleyici olduğu daha önce Gürbüz ve Polat (2017) tarafından “Türkiye’de Kuşaklar Arası Eğitim Hareketliliği” konulu çalışmada da gözlemlenmiştir.

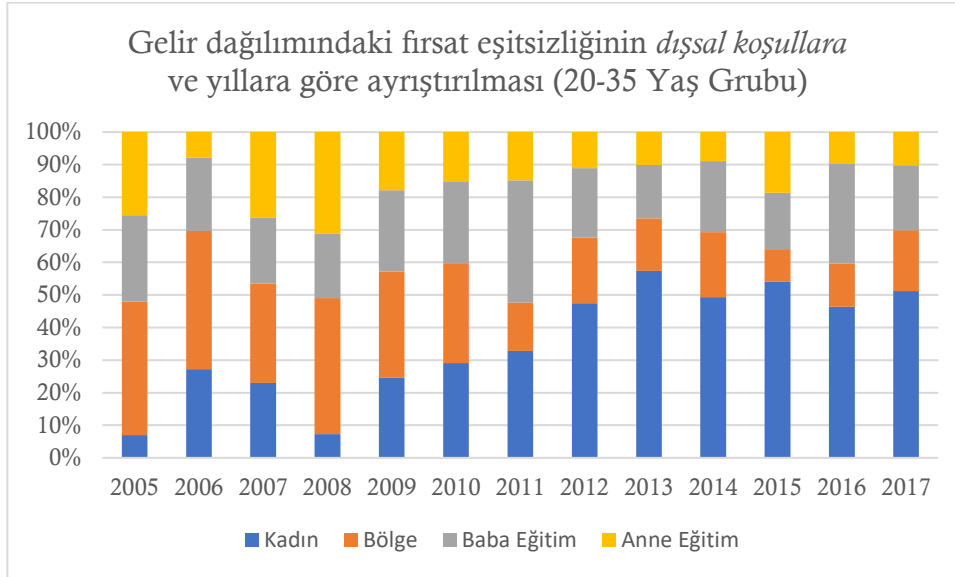
**Şekil.3: Fırsat Eşitsizliğinin Dışsal Koşullara Göre Alt Kırılımları: Tüm Gözlemler**



Şekil 2 genç kuşaklar arası fırsat eşitsizliğini açıklayan alt *koşulların* oransal özetini içermektedir. 2011 yılından itibaren toplam fırsat eşitliğinin büyük bölümünün cinsiyet temelli olduğu görülebilir. 2013 yılında bu oran %54’de kadar ulaşmıştır. Genel nüfus için yapılan ölçümlerle karşılaştırıldığında, kadın çalışanların karşılaştığı eşitsizliklerin kariyerlerinin başından itibaren ortaya çıktığı ve benzer biçimde devam ettiği görülmektedir. 2012 ile 2017 yılları arasında, cinsiyet, fırsat eşitliğinin %50’lik bir kısmını açıklamaktadır. Son yıllarda artan bu trend dikkatle izlenmeli ve özellikle genç kuşaklar arasında cinsiyet temelli fırsat eşitsizliğini azaltmak amacıyla politikalar üretilmelidir.

Genç nüfus arasında gözlemlenen fırsat eşitsizliğinin ikinci belirleyeni anne ve babanın eğitim seviyesi olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle babanın edindiği en son eğitim seviyesi bireyin emek piyasasındaki başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim ve gelir arasındaki yüksek korelasyon göz önüne alındığında, bu bulgu Türkiye’de kuşaklar arası eğitim hareketliliğinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Anne ve babanın eğitim seviyesinin çocuğun eğitim seviyesini güçlü bir biçimde tahmin edebildiği durumlarda, kuşaklar arası eğitim hareketsizliğinden bahsedilebilir. Bu da yine politika yapıcının dikkatle ele alması gereken uzun vadeli sosyal bir problemdir.

#### Şekil.4: Fırsat Eşitsizliğinin *Dışsal Koşullara* Göre Alt Kırılımları: 20-35 Yaş Grubu



### **Fırsat Eşitsizliği Ekonomik Kriz ve Bölgesel Eşitsizlikler**

Bölgesel farklılıkların sebep olduğu fırsat eşitsizliğinin, özellikle ekonomik kriz dönemlerinde fırsat eşitsizliğinin ana belirleyicilerinden olduğu gözlemlenmektedir. 2008 ve 2009 yıllarında bireylerin maruz kaldıkları toplam fırsat eşitsizliğinin %50 ila %57'lik bir bölümü yaşanan bölgeden kaynaklanmaktadır. Krizin etkilerinin sürdüğü 2010 yılında bu oran %44 olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomik kriz dönemlerinde yavaş ekonomik büyüme ile karakterize olan bölgelerde durgun üretim gözlenmekte, artan maliyetler ve yüksek borç seviyeleri bu bölgelerin ihracat ve yatırım kapasitelerini düşürmektedir (EPRS, 2019). Bu dinamiklerin bölgeler arası eşitsizliği büyüteceği ve sonuç olarak bu bölgelerde yaşayan nüfusun eşit olmayan fırsatlara sahip olacağı açıktır. Türkiye'de bölgesel fırsat farklılıklarından kaynaklanan fırsat eşitsizliği 2014 yılından itibaren azalan bir trend göstermiş (2015'de %2,68 seviyesine düştüğü görülüyor); fakat 2017 yılından yeniden yükselişe geçmiştir. 2017 yılında gözlemlenen toplam fırsat eşitsizliği artışı ve bunun bölgesel sebepleri, bu döneme denk gelen politik ve ekonomik krizlerin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Şekil 2'de gösterildiği gibi genç kuşak açısından da bölgesel eşitsizlikler, fırsat eşitsizliğinin temel belirleyenlerinden biri olarak ölçülmüştür. Küresel krizin sonuçlarını burada da gözlemlemek mümkündür. 2008 ve 2009 yıllarında toplam fırsat eşitliğinin sırasıyla %41,81 ve %32,52'lik kısımları bölgeler arası eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu oranlar 2015 ve 2016 yıllarında düşüş göstermişse de 2017 yılında yeniden %19' seviyelerine ulaşmıştır. Genç nüfusa ilişkin bulgular birlikte ele alındığında, eğitilmiş ebeveynlere sahip, ekonomik olarak gelişmiş bir bölgede yaşayan erkek bir bireyin sahip olduğu fırsatlara eğitimsiz ebeveynlere sahip, az gelişmiş bir bölgede yaşayan kadın bir bireyin sahip olduğu fırsatların anlamlı farklılıklar gösterdiği, bu durumun dirençli olarak yıllara yayıldığı söylenebilir. Bu sorunun dikkatle ele alınması gerektiği açıktır.

### **4. SONUÇ**

Bu makalede Türkiye'de fırsat eşitsizliğinin 2005 ile 2017 yılları arasında yani 13 yıllık değişimi ampirik analizler yoluyla incelenmiştir. Kullanılan veri seti fırsat eşitsizliği yaratan temel unsurlardan anne ve babanın eğitim seviyesini gösteren bilgileri, sadece aynı haneyi paylaşan aileler için içerdiğinden, genel nüfusu temsil etmemektedir. Bu eksikliği aşabilmek için çoklu töhmet yöntemine başvurulmuş, bu yöntemin daha önce Türkiye için yapılmış fırsat eşitsizliği çalışmalarına benzer sonuçlar verdiği gösterilmiştir. Bu da özellikle az gelişmiş ve de gelişmekte olan ülkelerde sık sık karşılaşılan ve geçmişe dönük verilerin



eksik olmasına ilişkin probleme karşı, çoklu töhmet yönteminden faydalanılabileceğini ortaya koymuştur.

Türkiye’de yüksek bir fırsat eşitsizliğinden bahsetmek mümkündür. Son yıllarda fırsatlara ilişkin eşitsizliklerde bir düşüş yaşanmışsa da hala gelir edinimindeki toplam eşitsizliklerin en az üçte biri *dışsal koşullar* ile açıklanabilmektedir. Fırsat eşitsizliğinin büyük bir bölümünün cinsiyet temelli olduğu, sırasıyla baba eğitim seviyesi, bölge ve anne eğitim seviyesinin bireylerin yaşam şanslarında belirleyici faktörler olduğu, kantitatif olarak tartışılmıştır.

Aynı zamanda, literatürde az çalışılmış bir fenomen olan ekonomik kriz ve fırsat eşitsizliği arasındaki ilişki, Türkiye özelinde ilk defa ortaya konulmuştur. Fırsat eşitsizliğinin ekonomik kriz dönemlerinde en yüksek seviyelerine ulaştığı ve toplam eşitsizliğin büyük bir kısmını açıkladığı kantitatif olarak gösterilmiştir. Toplam gelir eşitsizliğinin benzer seviyelerde olduğu kriz sonrası yıllarda, fırsat eşitsizliğinin kriz dönemlerindeki değerlerinin altında seyretmesi, ekonomik kriz ve fırsat eşitsizliği arasında karakteristik bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu konudaki derinlemesine araştırmalar gelecekteki çalışmalara bırakılmıştır.

Makalede özellikle genç kuşakların maruz kaldığı fırsat eşitsizliği vurgulanmış, *dışsal koşulların* tekil etkileri ayrıntılarıyla gösterilmiştir. Bulgular genç kadın nüfusun son yıllarda karşılaştığı gelir dağılımdaki adaletsizliğin, toplam fırsat eşitsizliğinin büyük bir kısmını açıkladığı sonucunu göstermiştir. Cinsiyet temelli eşitsizlikleri, anne ve baba eğitim seviyesindeki farklıların getirdiği eşitsizlikler takip ederken, özellikle kriz dönemlerinde az gelişmiş bölgelerde ikamet eden bireylerin fırsatlara erişiminde ciddi düşüş olduğu ortaya konulmuştur.

Türkiye’de politika yapıcıların özellikle kadınların işgücü piyasalarında “eşit işe eşit ücret” prensibini güçlendirecek önlemleri alması, fırsat eşitliğini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Genç nüfusun karşılaştığı ve özellikle anne ve baba eğitim seviyesinden kaynaklanan eşitsizliklerin, aile içi tüketim harcamalarında beşerî sermayeye ayrılan payın asimetric olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan, ülkede sağlık ve eğitim gibi kaynaklara eşit erişim prensibine dayalı kanunların güçlendirilip, aile yapısının fırsat edinimindeki rolü minimize edilmelidir. Çalışmada bölgesel eşitsizliklerin başta ekonomik kriz dönemlerinde geniş bir fırsat eşitsizliğine yol açtığı ortaya konulmuştur. Bu sorun dikkatlice ele alınmalı ve bölgesel ekonomik dirençliliği artıracak programlar geliştirilmelidir.

Bu çalışmada fırsat eşitsizliği analizlere sadece referans yılında istihdam edilen bireylerin dahil edildiği ve *dışsal koşulların* ver setinde gözlemlenebilen sınırlı sayıdaki değişkenler üzerinden tanımlandığı göz önüne alınırsa, hesaplamaların alt sınır yani minimum fırsat eşitsizliğini gösterdiği vurgulanmalıdır. İlerdeki çalışmaların istihdama dahil olmayan nüfusu incelemesinde fayda görülmektedir.

## KAYNAKLAR

Arneson, Richard (1989), “Equality and Equal Opportunity for Welfare”, *Phil.Stud.* 56(1): 77- 93.

Björklund, Anders, Markus Jäntti ve John Roemer (2012), “Equality of Opportunity and The Distribution of Long-run Income in Sweden”, *Soc Choice Welf*, 39 (2–3): 675–696.

Bourguignon, François, Francisco Ferreira F. H. ve Marta Menéndez (2003), “Inequality of Outcomes and Inequality of Opportunities in Brazil”, *Inequality and Economic Development in Brazil*, 149.

Brunori, Paolo, Francisco Ferreira ve Vito Peragine. (2013), “Inequality of opportunity, income inequality and mobility: some international comparisons”, E. Paus (Der.), *Getting Development Right: Structural Transformation, Inclusion and Sustainability in the Post-Crisis Era* (Palgrave Macmillan).

Checchi, Daniele ve Vito Peragine (2010), “Inequality of opportunity in Italy”, *The Journal of Economic Inequality*, 8 (4): 429-450.

Checchi, Daniele, Vito Peragine ve Rita Serlenga. (2008), “Income inequality and opportunity inequality in Europe”, 263-292.

Cohen, Gerald A. (1989), “On the Currency of Egalitarian Justice”, *Ethics*, 99 (4): 906-944.

EBRD (2017b), *Life in transition: After the crisis* (London: European Bank for Reconstruction and Development).

Ferreira Francisco ve Vito Peragine (2015), “Equality of Opportunity: Theory and Evidence”, M. Adler and M. Fleurbaey (Der.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (Oxford: Oxford University Press).

Ferreira, Francisco H.G. ve Jérémie Gignoux (2010), Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye örneği, T.C. Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı, Çalışma Raporu, 4.

Ferreira, Francisco H.G., Jérémie Gignoux ve Meltem Aran (2011), Measuring Inequality of Opportunity with Imperfect Data: The Case of Turkey. *The Journal of Economic Inequality*, 9 (4): 651-680.

Ferreira, Francisco H.G. ve Jérémie Gignoux (2007), *Inequality of Economic Opportunity in Latin America* (World Bank, Washington, DC).

Fleurbaey, Marc (2008), *Fairness, Responsibility and Welfare* (Oxford: Oxford University Press).

Galster, G. (2001), "On the Nature of Neighbourhood", *Urban Studies*, 38 (12): 2111-2124.

Lefranc, Arnaud., Nicolas Pistolesi ve Alain Trannoy (2009), "Equality of opportunity and luck: definitions and testable conditions, with an application to income in France", *J. Pub. Econ.*, 93: 1189-1206.

Lefranc, Arnaud, Nicolas Pistolesi ve Alain Trannoy (2011) "Measuring circumstances: Francs or ranks, does it matter?", J.G. Rodriguez (Der.), *Inequality of Opportunity: Theory and Measurement (Research on Economic Inequality 19)*, 131-156.

Marrero, Gustavo A. ve Juan G. Rodríguez (2013), "Inequality of Opportunity and Growth", *Journal of Development Economics*, 104 (1): 107-122.

Paes de Barros, Ricardo, Francisco H.G. Ferreira, Jose Molinas Vega ve Jaime Saavedra Chanduvi (2009), *Measuring Inequality of Opportunities in Latin America and the Caribbean* (Washington, DC: World Bank).

Rawls, John (1958), "Justice as Fairness. The philosophical review", 67 (2): 164-194.

Rawls, John (1971), *A theory of Justice*, Cambridge, MA (Harvard University Press).

Roemer, John (1998), *Equality of Opportunity* (Harvard University Press).

Roemer, John (2012), "On Several Approaches to Equality of Opportunity", *Econ. & Phil.*, 28: 165-200.

Roemer, John E. ve Alain Trannoy (2016), "Equality of Opportunity: Theory and Measurement", *Journal of Economic Literature*, 54 (4): 1288-1332.

Rubin, Donald B. (1976), "Inference and missing data", *Biometrika*, 63 (3): 581-592.

Sen, Amartya K. (1980), "Equality of what? (1979 Tanner Lecture at Stanford)", *Tanner Lectures on Human Values*, 195-220.

Tansel, Aysit (2002), "Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors", *Economics of education review*, 21 (5): 455-470.

Tansel, Aysit (2015), "Inequality of Opportunities of Educational Achievement in Turkey Over Time", [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2598161](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2598161) (20.06.2020).

Türk, Umut ve John Östh (2019), "How much does geography contribute? Measuring inequality of opportunities using a bespoke neighbourhood approach", *Journal of Geographical Systems*, 21 (2): 295-318.

Van De Gaer, Dirk (1995), "Equality of Opportunity and Investment in Human Capital", 0366-0366.



## İMTİYAZLI BİR KİTLEDEN İŞSİZLER ORDUSUNA DEĞİŞEN GENÇLİK ALGISI<sup>1</sup>

### FROM PRIVILEGED CATEGORY TO ARMY OF UNEMPLOYED: CHANGING PERSPECTIVES ON YOUTH

Demet LÜKÜSLÜ\*

#### ÖZ

Gençlik kategorisi farklı dönemlerde farklı şekilde tanımlanan, farklı misyonlar verilen dinamik bir kategoridir. Bu makale, gençlik kavramının modern anlamıyla ortaya çıktığı, modern eğitim sisteminin dikey toplumsal hareketlilik vaat ettiği ve gençlerin imtiyazlı bir kategori olarak tanımlanmasına, İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitimin kitleleşmesiyle yaşanan değişime ve ardından neoliberal dönemle beraber ortaya çıkan, eğitimin vaatlerini yerine getiremediği ve genç işsizliğinin başat rol oynadığı toplumlarda genç olmaya deneyimine odaklanmaktadır. Yaşanan dönüşümle beraber “yetişkinliğe” geçişin gittikçe zorlaştığı, zorlu bir gençlik dönemi ortaya çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlik, Genç İşsizliği, Toplumsal Eşitsizlik, Eğitim.

---

<sup>1</sup> *Alternatif Politika*'nın değerli iki hakemine zihin açıcı yorumları ve makalenin iyileştirilmesine yaptıkları katkıdan dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

\* Prof. Dr., Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, dlukuslu@yeditepe.edu.tr, dlukuslu@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3338-3066>.

\* Makale Geliş Tarihi: 30.11.2019  
Makale Kabul Tarihi: 06.01.2020

**ABSTRACT**

**Youth is a dynamic category which is defined differently at different periods. This paper discusses how the youth category goes through a transformation from the early 19th century when the modern youth category emerges to the neoliberal era. The paper analyzes the transformation of the youth category by first discussing how youth emerges as a privileged constructor category during which the education system promises social equality with modernity, how the category experiences a transformation by the massification of the education system and lastly how youth becomes a vulnerable category in the neoliberal era during which the education system fails to keep its promises and provide social equality nor social mobility and during which the transition to adulthood becomes problematic with a special focus on Turkey.**

**Keywords: Youth, Youth Unemployment, Social Inequalities, Education, The Wild Pear Tree.**

**GİRİŞ**

Bu makale toplumdaki gençlik algısındaki dönüşüme odaklanıyor. Gençler için toplumsal hareketliliğin imkânlarının daha fazla olduğu ve gençlerin imtiyazlı, seçkin bir kesim olarak tanımlandığı dönemden bugüne nelerin değiştiğini tartışmayı hedefliyor. Gençlik ve kuşak modernlik tarafından icat edilen kavramlardır ve modern toplumlar içindeki önemli kategorilerden bir tanesi olarak yerlerini alırlar. Özellikle 19. yüzyıla beraber siyasal alanda önemli bir rol oynayan genç kuşak, aynı zamanda siyasal kültürlerde “gençlik miti”nin (Lüküslü, 2009) ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Böylece genç nüfusun sadece küçük bir kısmını oluşturan ve imtiyazlı bir sınıfsal yapıdan gelen öğrenci kitlesi kurulan ulus-devletleri kurmada başat bir rol edinecektir (Batı toplumları üzerinden yapılan bir tartışma için bkz. Levi ve Schmitt, 1999). Ancak gençlik ve kuşak kavramları üzerine oluşan akademik yayınlar özellikle gençlerin siyasal sahnede önemli bir rol oynadıkları 1960’lardan itibaren gelişmiştir. Ünlü Fransız tarihçi Pierre Nora’nın (1992: 81) ifadesiyle söylersek: “Eğer 1968 Mayısı olmasaydı belki kuşak kavramı [bu kavrama gençliği de eklemek pek ala da mümkündür] üzerine bu kadar sosyolojik, ekonomik, demografik ve tarihi sorgulama olmayacaktı.” Gençlik sosyolojisi yazını açısından da gençlik kategorisinin sınıfsal yapısı ve toplumlarda oynadığı rol bu dönemde özellikle

Pierre Bourdieu ve Herbert Marcuse gibi ünlü isimler tarafından tartışılmıştır. 1960'ların sona erdiği küresel neoliberal düzende ise genç kuşakların sahip oldukları "imtiyazlı" kitle profillerini kaybettikleri görülmektedir. Öğrenci kategorisinin giderek genişlemesi "diploma enflasyonunu" da beraberinde getirmiş ve gençler imtiyazlı bir kategori olarak tanımlanmaktan potansiyel genç işsiz olmaya doğru yol almışlardır. Gençlik sosyolojisi perspektifinden yazılan bu makale etrafında bu dönüşüm tarihsel olarak incelenecek ve küresel neoliberal düzenin genç kuşağa olan etkileri asıl olarak Türkiye örneğine odaklanılarak tartışılacaktır. Makalenin ilk bölümünde 19. yüzyılla beraber "inşa edilen" bir kategori olarak gençliğin imtiyazlı bir kategori olarak şekillendiği, ikinci bölümde ise İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan eğitimdeki kitleselleşmenin gençlik kategorisine etkisi tartışılacaktır. Üçüncü ve son bölümde ise neoliberal dönemde artan genç işsizliği ile de beraber gençliğin dezavantajlı bir kategori halini alması üzerine odaklanılacaktır.

## **1. EĞİTİM, TOPLUMSAL EŞİTLİK, TOPLUMSAL HAREKETLİLİK VE EĞİTİM SİSTEMİ İÇİNDE YER ALAN İMTİYAZLI BİR KATEGORİ OLARAK GENÇLİK**

19. yüzyılla beraber bir toplumsal kategori olarak gençlik kategorisinin belirmesinde modernliğin önemli bir etkisi vardır. Bu sebeple bugün anladığımız anlamdaki gençlik kategorisinin modern bir kategori olduğunun altını çizmek gerekir. Modern sanayi toplumunun ortaya çıkması yaş kategorileri üzerinde önemli etkiler yapmıştır. Modern sanayi toplumu Xavier Gaullier'nin (1998) ifadesiyle söylersek 'yetişkin merkezli' bir toplumdur; üretim ve çalışma hayatı etrafında örgütlenmiştir. Modern sanayi toplumunda yetişkinler merkezde iken, artık çalışıp üretemeyen 'yaşlılık' kategorisi geleneksel toplumda sahip olduğu statüyü kaybetmiştir. Çocukluk ve gençlik kategorileri ise henüz yetişkin olmadıklarından toplumun merkezinde değildiler, önemleri ancak geleceğin yetişkinleri olmalarından gelir. Bu bakış açısı çocukluk ve gençliğin gelecek olarak görülmelerini beraberinde getirecek; geleceği şekillendirmek isteyen ideolojilerin çocukluk ve gençlik üzerinden geleceği şekillendirme çabalarına tanıklık edilecektir.

Tüm bu sebeplerden ötürü gençlik ile modern toplum ve modern eğitim sistemi arasında sıkı bir bağ vardır. Geleceğin toplumunu yaratmak isteyen modern toplumlar (ulus-devletler) bunu modern eğitim sistemi üzerinden yapmayı hedeflemişlerdir. Modern eğitim sistemi ruhları, kafaları ve bedenleri ile geleceğin nesillerini yetiştirme misyonunu elinde tutmaktadır. Bir yandan gençlere rasyonel, bilimin ışığında modern topluma ayak uymalarını ve ileriye götürmelerini sağlayacak bir eğitim vermek hedefi, diğer taraftan toplumun egemen ideolojisi

etrafında hareket etme ve değerlere sahip olmaları yani ruhların eğitimi hedefi gözetilir. Bu anlamda ulus devletler eğitim sistemine başat rol atfetmişlerdir (Green, 1990). Eğitim sisteminin önemini hem aydınlık bir gelecek yaratmanın yolu hem de toplumsal hareketliliğin daha az görüldüğü geleneksel toplumlara göre toplumsal hareketliliğin mümkün olduğu, daha eşitlikçi bir toplum yaratmanın yolu olarak meşrulaştırırlar: Hangi sınıftan gelirlerse gelsin sınıf ortamında tüm öğrenciler eşittir ve eğitim sisteminde başarılı olan öğrencileri parlak bir gelecek beklemektedir (Cowen ve Kazamias, 2009).

Farklı sosyolojik perspektifler eğitimin toplumdaki rolünü farklı şekillerde analiz ederler. İşlevselci sosyolojik perspektife göre eğitim sisteminin işlevi bireylere ortak değerler ve normlar aşilayarak topluma entegrasyonlarını sağlamaktır. Marksist perspektife göre ise eğitim sistemi kapitalizme uygun bireyler yetiştirerek ve kapitalizmi benimseterek ideolojik aygıt görevini görür (Dubet ve Martuccelli, 1996). Ne işlevselci ne de Marksist bir düşünür olan Michel Foucault ise modern projenin disiplin toplumunu oluşturmak için önemli bir kurum olarak tanımlar ve eleştirir. Modern eğitim sistemi sadece kafalara, ruhlara değil aynı zamanda da bedenlere de hükmeder. Michel Foucault'nun tabiri ile söylersek 'uysal bedenler' yetiştirmeye büyük önem verilmektedir. Modern eğitimin bir parçası haline gelen beden eğitimi üzerinden bir yandan modern sanayi toplumunun itaat etmeyi bilen "bedenleri" hem iş hayatında hem de savaş alanında verimli olmak üzere eğitilir. Beden eğitimi aynı zamanda gençleri kötü alışkanlıklardan koruyacak bir misyon da edinir.<sup>2</sup> Bu nedenle Michel Foucault'nun (2000: 62-63) da belirttiği gibi beden eğitimi (tıpkı modern eğitim sisteminin diğer bileşenleri gibi) siyasal alanın içine dalmıştır, siyasal alandan ayrı olarak düşünülemez:

[...][B]eden aynı zamanda siyasal bir alanın içine de doğrudan dalmış durumdadır; iktidar ilişkileri onun üzerinde doğrudan bir müdahale meydana getirmektedirler; onu kuşatmakta, damgalamakta, terbiye etmekte, ona azap çektirmekte, onu işe koşmakta, törenlere zorlamakta, ondan işaretler talep etmektedir. Bedenin bu siyasal olarak kuşatılması, karmaşık ve karşılıklı ilişkilere göre, onun ekonomik kullanımına bağlıdır; bedenin iktidar ve egemenlik ilişkileri tarafından kuşatılmasının nedeni büyük ölçüde, üretim gücü olmasından kaynaklanmaktadır, fakat buna karşılık bedenin işgücü olarak oluşması ancak, onun bir tabiyet ilişkisi içine alınması halinde mümkündür (burada ihtiyaç aynı zamanda özenle düzenlenen, hesaplanan ve kullanılan siyasal bir araçtır); beden ancak hem

<sup>2</sup> Türkiye örneği üzerinden modern beden eğitiminin gelişmesini tartışan çalışmalar için bakınız Yiğit Akın, 2004, 2005; Lüküslü ve Dinçşahin, 2011, 2013.



üretken beden, hem de tabi kılınmış beden olduğunda yararlı güç haline gelebilmektedir.

Bireyler üzerindeki bu disiplin edici politikalar geliştiren toplumu Michel Foucault “disiplin toplumu” olarak adlandırmaktadır. Disiplin toplumu içinde çocuklar ve gençler merkezi bir rol oynamakta, onların inşası devletlerin başlıca görevi haline gelmektedir. “Gençlik miti” (Lüküslü, 2009) olarak tanımlanabilecek bu modernist proje, gençliği “yukarıdan aşağıya” inşa etmeyi, özne olarak değil “nesne” olarak görmeyi ve heterojen bir kitle olan gençliği homojenleştirmeyi hedeflemektedir. 20. yüzyılın tüm ideolojileri geleceği kuşatmanın önemli bir yolu olarak gördükleri gençliği şekillendirmeye büyük önem vermişler, tüm ulus devletler milli eğitim politikaları üzerinden ideal bir gençlik yaratma hayali peşinde koşmuşlardır. Almanya’daki Nazizm dönemi gençlik inşası çalışmalarından (Michaud, 1997), Mussolini İtalya’sına (Malvano, 1997), Sovyetler Birliği Rusya’sına (Pilkington, 1994) pek çok örnekte bu politikaların ne kadar ileri gidebileceği 20. yüzyılın ilk döneminde gözlemlenmiştir.

Gençlik kategorisinin modern toplumla beraber ortaya çıkması gençlik ve öğrenci kategorilerinin de beraber düşünülmesi ve hatta eş anlamlı olarak görülmesini beraberinde getirmiştir. Oysaki modern eğitim sisteminin oluşmaya başladığı ve yavaş yavaş gelişmeye başladığı İkinci Dünya Savaşı öncesi dönemde öğrencilerin sayısı genel gençlik nüfusu ile karşılaştırıldığında küçük bir azınlık niteliğindedir. Eğitim alabilme şansına sahip olanlar imtiyazlı bir kesimi oluşturmaktadır. Bu durum ise eğitim alabilen imtiyazlı öğrenci grubunun ülkenin geleceği, bu şanstı mahrum olanların ise her an topluma tehdit oluşturabilecek “tehlikeli sınıf” olarak tanımlanmasını beraberinde getirmiştir (bu konuda bir tartışma için bkz. Wyn ve White, 1997). Modern eğitim sisteminin henüz gelişmeye başladığı dönemde yaşanan bu tablo, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan ekonomik değişimlerle beraber eğitimin de kitleselleşmesi ile birlikte değişecektir.

## **2. İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI EĞİTİMİN KİTLESELLEŞMESİ VE GENÇLİK KATEGORİSİNDEKİ DEĞİŞİMLER**

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem önemli bir değişim dönemine işaret eder. Dünya savaşlarını takip eden yirmi beş ya da otuz yıl süren olağanüstü ekonomik büyüme ve toplumsal dönüşüm ortamının altını çizen ünlü tarihçi Eric Hobsbawm, “Bu dönüşüm insan toplumunu muhtemelen kıyaslanabilir kısalıkta herhangi bir başka dönemden daha derin bir biçimde değiştirdi” (Hobsbawm, 1996: 18) sonucuna varmaktadır. Bu dönüşümle beraber gençliğe biçilen roller de değişimler geçirecektir.

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gelen Soğuk Savaş dönemi ile birlikte dünya iki kutuplu bir hal almış ve bu iki kutuplu dünya Sovyetler Birliği'nin yıkılmasına kadar devam etmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem, Batı'da nüfusun hızla büyüdüğü- bu sebeple 68 kuşağı *baby boom generation* olarak anılır-, ekonomik olarak üretimin arttığı ve de refah devletleri tarafından şekillenen bir dönemi temsil eder. Bu süreç 1974 petrol krizine kadar devam edecek ve ardından neoliberal süreç başlayacaktır. Ancak 60'lı yıllar, ilk olarak ABD'de üniversite kampüslerinde başlayan, Mayıs 1968'teki Fransa'daki olaylarla tüm dünyaya yayılan öğrenci isyanları ile, gençlerin dönemin önemli aktörlerinden biri olduğu bir dönemi simgeler (Marwick, 1998). Özetle söylemek gerekirse, özellikle 1950'li yıllarla beraber gençlik kültürünün ortaya çıkışı, 1960'larla beraber sisteme isyanları ile gündeme damgasını vuran öğrenci hareketiyle gençlik kendisi üzerine konuşulmasını sağlar.<sup>3</sup>

Bu dönem aynı zamanda gençlik ve kuşak kavramları üzerine önemli bir literatürün ortaya çıktığı bir dönemdir. Gençlik sosyolojisinde Herbert Marcuse ile Pierre Bourdieu arasında gençlik üzerinden bir tartışmaya sahne olur. Frankfurt Okulu'nun önemli üyelerinden Herbert Marcuse (1964), İkinci Dünya Savaşını takip eden yıllarda değişmekte olan sanayi toplumunda işçi sınıfının burjuvalaştığını, orta sınıfa benzeyen bir hayat tarzı sürdürmekte olduğunu, ve bu durumda olması ihtimal bir devrimin liderliğini işçi sınıfının değil öğrencilerin yapacağını savunur. İşçi sınıfı sanayi toplumuna zincirlenmiş iken, henüz çalışma hayatına atılmamış olan öğrenci kategorisi sisteme henüz zincirlenmemiştir. Öğrenci kategorisine devrimci bir rol biçen Herbert Marcuse'a karşılık bir başka neo-Marksist isim Pierre Bourdieu, öğrenci kategorisinin devrimci bir kategori olmaktan uzak olduğunu savunur. Bourdieu'nün meslekdaşı Jean-Claude Passeron (1964) ile yaptıkları ortak çalışmaya göre üniversite öğrencisi olan kitle büyük bir çoğunlukla burjuva ailelerin çocuklarıdır. Bu kategoriye Passeron ve Bourdieu 'varisler' adını verir. Varisler kategorisi dışında 'burslular' adını verdikleri bir kategori daha vardır, onlar işçi sınıfı ailelerden gelmektedirler, ancak azınlıkta kalmaktadırlar. Varisler ile bursluların farklı toplumsal sınıf ve habitus'lerden geldiklerini vurgulamanın yanında öğrenci kategorisinin imtiyazlı bir kategori olduğunu vurgular ve bu kategori dışında kalan genç yaşta okulu bırakmış ve çalışma hayatına atılmış genç işçilerin varlığına dikkat çeker. Tam da bu sebeple, gençlik Bourdieu'ya (1992) göre "sadece laftır". Böylece Bourdieu ve Passeron eğitim sisteminin toplumsal eşitliği sağlamak değil tam tersine var olan sınıfsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini vurgularlar.

<sup>3</sup> İkinci Dünya Savaşı yaşanan değişimlerin Türkiye'ye yansımaları ve Türkiye'nin 68 kuşağı üzerine bir araştırma için bkz. Lüküslü, 2015.

Gençlik kategorisi üzerinden iki neo-Marksist isim etrafında dönen bu tartışma hiç kuşkusuz ilginçtir. Ancak aynı dönem aynı zamanda üniversite öğrencisi kategorisinin giderek kitleselmeye başladığı ve kendi içinde heterojen bir hale geçtiği bir döneme işaret eder. Ayrıca dünyanın farklı coğrafyalarında ortaya çıkan öğrenci hareketleri var olan sistem içinde üniversite öğrencisine biçilen role ve üniversite kurumuna önemli eleştiriler getirirler (Marwic 1998). Bu sebeple 1960'ların öğrenci hareketinin eğitim sistemine önemli bir itiraz olarak da okunması gerekir. Bu itiraz öyle görünmektedir ki aynı zamanda ilerleyen dönemde olacakların da habercisidir. Eğitimin kitleselmesi ile beraber eğitimli kesim bir önceki dönemde sahip oldukları imtiyazları yavaş yavaş yitirecek ve petrol kriziyle beraber girilen yeni ekonomik sistem olan neoliberalizm ile birlikte –özellikle genç işsizliği ile beraber– işsizler ordusunun bir potansiyel üyesi olarak adlandırılacaklardır. Bu yeni sistemde gençlere kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği ve iş piyasasına uygun bir şekilde kendilerini hazırlamaları öğütlenecektir.

### **3. EĞİTİM SİSTEMİNİN VAATLERİNİN ZORA DÜŞTÜĞÜ NEOLİBERAL DÖNEMDE GENÇ OLMAK**

1960 ve 1970'leri takip eden 1980 sonrası dönemde ve özellikle 21. yüzyıla beraber (önceki dönemlerle karşılaştırıldığında) “gençlik uzamıştır”. Orta ve yüksek öğrenim, kentleşme, iş yaşamına giriş yaşının ve evlenme yaşının ilerlemesi gibi sebeplerin etkisiyle gençlik yaş dilimi uzamaktadır. Ancak özellikle 2008 ekonomik krizini takiben tüm dünyada genç işsizliği can yakıcı bir hal almıştır. İstatistikler, ekonomik krizin en çok gençleri vurduğunu, tüm kategorilerin hayatlarını zorlaştırdığı ancak genç işsizliğini çok daha fazla arttırdığını gözler önüne sermektedir. Birleşmiş Milletler'in 2011 Dünya Gençlik Raporu, dünya üzerinde genç işsizlerin sayısının 75.8 milyona ulaştığının altını çizmiştir (United Nations, 2011). Genç işsizliğinden pek tabii ki de en çok hem yüksek bir genç nüfusuna sahip olan hem de genç işsiz istatistikleri yüksek olan Ortadoğu ya da Afrika toplumları gençleri etkilenecektir. Ortadoğu toplumlarında Arap Baharı'nın patlak vermesinden önce yayımladıkları derleme kitapta, Asef Bayat ve Linda Herrera (2010) dünyanın “güneyindeki” toplumlarda gençliğin yaşadıkları sorunların altını çizmiştir. Kitabın önsözünde bugün Ortadoğu'da gençlerin deneyimlediklerine dair bilgiler yer almaktadır. Gençlik işsizlik oranı dünya ölçeğinde %14 iken, bu rakam Ortadoğu toplumlarında Arap Baharı'nın hemen öncesindeki istatistiklerde %25 olarak görülmektedir. Bayat ve Herrera, yine bahsettiğimiz kaynakta, Birleşmiş Milletler rakamlarına dayanarak, tarihin en eğitimli kuşağıyla karşı karşıya olduğumuzu, ancak eğitimli nüfusun karşı karşıya kaldığı tablonun pek de iyimser değil, karamsar bir tablo ile karşıya olduğumuzun altını özellikle çizmektedir. Arap Baharı'ndan altı yıl sonra Orta

Doğu ve Kuzey Afrika’da gençlerin durumunu analiz etmeyi hedefleyen, Jörg Gertel ve Ralf Hexel (2018) tarafından derlenen bir başka çalışma (görüşmelerle beslenen bir anket çalışması) ise bölgede gençlerin durumunu tanımlayan iki anahtar kelimenin altını çizmektedirler: belirsizlik (*uncertainty*) ve güvencesizlik (*insecurity*). Belirsizlik geleceğe dair hissiyat- hayal ve umutlar- olarak öne çıkarken, güvencesizlik hayat koşulları ve sahip olunamayan kaynaklarla bağlantılıdır. Araştırma gençlerin hayatlarında bugünlerini kuşatan güvencesizliğin ve geleceklerine dair belirsizliklerin ne denli önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Son dönemlerde Avrupalı gençler ve işsizlik rakamları üzerine yapılan analizler de durumun Batılı (özellikle Güney Avrupa) gençler açısından da farklı olmadığını göstermektedir (Pollock, 1997; Roberts, 2005). Bu durum eğitimin işleviyle ilgili algıları alt üst etmektedir. Bilindiği gibi tarihsel olarak modern toplumlarda eğitim, toplumsal hareketliliği (sınıf atlamayı) sağlamada kilit bir rol oynamaktaydı. Bugün ise bu tarz bir toplumsal hareketliliği sağlayamaz duruma gelmiş olduğu gözlemlenmekte. Öyle görünüyor ki işsizlik, sadece eğitimi düşük gençleri değil, yüksek eğitim almış gençlerin de bir sorunu. Tanıl Bora, Aksu Bora, Necmi Erdoğan ve İlknur Üstün’ün (2011) Türkiye’de beyaz yakalı işsizliğinin istisnai olmaktan çıkmasından hareket ederek gerçekleştirdikleri niteliksel çalışmada eğitim sisteminin günümüzdeki işlevi konusunda çok önemli bir soruyu ortaya koymaktadır: Boşuna mı okuduk?

Neoliberalizmin krizi, ekonomik kriz, eğitimin işlevi konusunu etkilemekle birlikte gençliğin geleceğe bakışını da doğrudan etkilemekte, gençleri bir bilinmezliğe hapsedebilmektedir. Gençlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır ancak ekonomik krizle beraber bu yetişkinliğe geçişin zorlaştığı görülmektedir. Gençlik sosyolojisinde “geçiş perspektifi” (*transition perspective*) olarak adlandırılan literatür, gençlikten yetişkinliğe geçişi, gencin bir iş bularak ekonomik özgürlüğünü ele alma sürecini analiz eder. Bu literatür, ekonomik krizin gençlerin güvenli bir iş bulma ve ekonomik özgürlüğünü ele alma sürecini zorlaştırdığını göstermektedir. Eskiden lineer olarak yaşanan yetişkinliğe geçiş bugün lineer değil çoğu zaman kaotik bir hal almaktadır (bkz. MacDonald, 2011; Furlong, Woodman ve Wyn, 2011). Ortadoğu toplumlarında evlilik pratiklerini analiz eden Singerman (2007), bu yetişkinliğe geçememe halinin bekleme dönemi (*waithood*) yarattığını belirtmektedir. Bugün giderek ailelerine daha uzun süre bağımlı olan bir genç kuşakla karşı karşıyayız. Bağımlılık döneminde Aksu Bora’nın (2011) deyimiyle söylersek aile “en güçlü işsizlik sigortası” rolü oynamaktadır. Tüm bu nedenlerden ötürü gençlik sosyolojisi literatüründe önemli bir yeri olan Johanna Wyn (2011), gençlik sosyolojisi ile aile sosyolojisinin harmanlanması gerektiği, gençlik üzerine

çalışanların aile üzerine daha fazla eğilmesi gerektiği konusunda çağrı yapmaktadır. Ancak bu çağrının aileye tüm sorumluluğun yüklendiği, gencin tüm ihtiyaçlarının karşılanma görevinin aileye bırakıldığı muhafazakâr bir bakış açısını öne çıkaran bir çağrı olmadığı altını çizmek gerekir. Kastedilen Batı toplumlarında sosyal devletin erimesiyle beraber neoliberal sistemin genci pek çok olanaktan mahrum bıraktığı ve de bu sebeple ailenin gencin hayatında tek destek alabildiği kurum olarak çok daha fazla önem kazanmakta olduğudur. Üstelik bu durum farklı sosyo-ekonomik statülerden gelen gençler arasındaki eşitsizliklerin artışı da beraberinde getirmektedir.

Öyle görünüyor ki, küresel ölçekte gençlik kategorisi üzerine daha fazla düşünmemiz gerekiyor. Genç olmak oldukça zor ve stresli bir dönemi ifade ediyor. Üstelik bu stresli ve korkuların yoğun olduğu dönemde genç ile bir tek aile kurumu işlevsel olarak belirlemekte ancak o da gençleri anlamada ve sorunlarına yanıt bulmakta yetersiz kalmaktadır. Her ne kadar gencin hayatında aile önemli bir kurum olarak belirse de, bir kurum olarak aile bir taraftan genci baskı altına alırken diğer taraftan gence sunduğu olanaklar ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel konumuyla sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple gençler bir yandan gençlik döneminde geleceklerini oluşturma, geleceklerinin “temellerini” atma sınavını vermektedirler. Bu nedenle Fransız sosyolog François Dubet (2004) gençlik dönemini “sınav dönemi” olarak tanımlamaktadır. Öte yandan öyle görünmektedir ki gençler aynı zamanda ailelerine ve topluma karşı da karşı da kendilerini kabul ettirme ve kendilerini ifade etme gibi farklı açılardan bir sınavya da eski kuşakların deyimiyle “imtihan”- vermektedirler. Sistem “imtihanı geçemeyenlere” başarısızlıklarının suçlusunun kendileri olduğunu sert bir şekilde ifade ederken, onlara Zygmunt Bauman’ın (2004) ifadesi ile söylersek “boşa giden hayatlar” (*wasted lives*) muamelesi yapmaktadır. Foucault’nun kavramları ile söylersek nüfusun bir kısmı “harcanabilir”<sup>4</sup> olarak tanımlanmakta ve bu durum normalleştirilmektedir.

Bütün bu sebeplerden dolayı, milenyum kuşağı olarak adlandırılabilir bu kuşağın neoliberalizmden ve ekonomik krizden ayrı düşünülemediği aşikâr<sup>5</sup>. Karl Mannheim, kuşak kavramını ele alan bugün bir klasik olarak değerlendirilen metninde bir kuşağın oluşması için somut bir bağ oluşmasının, aynı tarihsel-toplumsal birliğin ortak kaderine katılımın gerektiğini belirtir (Mannheim, 1990: 58-69). Bir başka deyişle, kuşağı düşünceleri, duyguları ve yaşam tarzları benzeşen

<sup>4</sup> Michel Foucault’nun disiplin ve güvenlik toplumu kavramları üzerine yorum yapan Zeynep Gambetti’nin de belirttiği gibi güvenlik toplumu “anomalileri yadsımaz; bilakis, işleyebilmesi için anomaliye ihtiyaç duyar. Nüfusun bir kısmı ‘harcanabilir’ olmalıdır (2008: 45)”. Michel Foucault’nun güvenlik toplumu için bkz. Foucault, 2002; 2013.

<sup>5</sup> Milenyum kuşağı üzerine Türkiye üzerinden bir tartışma için bkz. Yücel ve Lüksüslü (2013).

ve unsurları oldukları toplumu etkileyen büyük olaylara benzer tepkiler veren ortak fiziksel, entelektüel ve ahlaki koşullarda yaşayan insanlar topluluğu, yaş grubu olarak ele alabiliriz (Favre, 1989: 285). Milenyum kuşağını oluşturan bu somut bağın, tarihsel-toplumsal birliğin neoliberalizmin 2000’li yıllarda girdiği kriz olduğunu belirtmek sanırız yanlış olmayacaktır. Kuşağı oluşturan bağdan bahseden Mannheim, aynı zamanda kuşağın kendi içinde homojen olmadığını da altını çizerek her kuşağın içinde var olan farklı kuşak kümeleri olduğunu da belirtir. Ancak bu farklı kuşak kümelerinin (*generation units*) varlığına rağmen aynı dönemde ve benzer koşulların içine doğmaktan dolayı aynı kuşağın üyelerinde ortak bir kuşak bilinci oluşur. 2000’li yıllar Türkiye’sinin anlaşılmasında- tıpkı küresel ölçekte olduğu gibi- kuşak kavramının bir anahtar kelime olarak kullanılabileceğini ve içinde yaşanan küresel ve neoliberal düzenin farklı yüzlerinin bu kuşağın farklı “hallerine” odaklanarak mümkün olacaktır.<sup>6</sup>

Türkiye genç işsizliğini kronik olarak yaşayan toplumlardan bir tanesidir ve tıpkı dünyadaki kuşakdaşlarına benzer bir şekilde Türkiye’deki gençler de güvencesizlik ve belirsizliklerden etkilenirler ve ailelerine daha bağımlı hale gelirler.<sup>7</sup> Türkiye’deki gençler de bu durumdan muzdariptir. Haziran-Ağustos 2017 tarihlerinde Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı (TÜSES) için yapılan gençlik araştırmasında (bkz. Lüküslü, Uzun ve Taşkın, 2019), ankete katılan gençlere “herhangi bir nedenle iş arasanız, yaşadığınız yerde kolaylıkla iş bulabilir misiniz?” diye sorulmuştur. İş bulmanın kolay olacağını belirtenler (kolay olur yüzde 21.8 ve çok kolay olur yüzde 10.6) toplamda yüzde 32.4’ iken, iş bulmanın zor olacağını belirtenlerin (çok zor olur yüzde 34.1 ve zor olur yüzde 29.2) oranı ise iki neredeyse iki katı, yüzde 63.3’dir. Kadınların ise iş bulmanın daha zor olduğunu düşündüğü görülmektedir. “Çok zor” olacağını belirtenler kadınlarda yüzde 36.1, erkeklerde yüzde 32.2’dir. “Zor” olacağını belirtenler erkeklerde yüzde 25.5 iken kadınlarda yüzde 32.9’dur. Sonuç olarak hem kadınlarda hem de erkeklerde oranlar oldukça yüksektir: zor olacağını belirtenler kadınlarda yüzde 69 iken erkeklerde yüzde 57.6’dır (Lüküslü, Uzun ve Taşkın,

<sup>6</sup> Bu farklı hallerin anlaşılmasında sinema da yeni ufuklar açmaktadır. Türkiye sinemasının da günümüz Türkiye’sinde genç olmak ve genç olmanın sorunları konusuna ilgi duyduğu görülmektedir. Örneğin, Nuri Bilge Ceylan’ın 2018 yapımı filmi *Ahlat Ağacı* şehirdeki eğitimini bitirip doğduğu kasabaya dönen Sinan’ın hikayesine odaklanmaktadır. Sinan’ın sınıf öğretmenliğini bitirmiş olması ancak meslek edindiren bölümlerden bir tanesi olsa da merkezi bir sınavı geçmesi gereken ve ardından atanmayı bekleyen bir öğretmen adayı olarak Sinan’ın “bekleyişine” odaklanan bir filmidir. Sinan’ın hikayesi, sadece Sinan’ın değil, eğitim hayatını bitirmiş, iş bulmayı bekleyen genç işsiz nüfusu yüksek olan ülkelerden bir tanesi olan Türkiye’nin benzer durumda olan diğer gençlerinin de hikayesi halini almaktadır. Her ne kadar bu makalenin sınırları içinde Türkiye sineması üzerinden bir analize girilmeyecek olsa bile bu konuda *Ahlat Ağacı*’nın yanında, *Küçük Şeyler*, *Kelebekler*, *Çoğunluk*, *Bornova Bornova*, *Nefesim Kesilene Kadar* gibi filmlere de bakılabilir.

<sup>7</sup> Türkiye’de genç işsizliği üzerine bir analiz için bkz. Çelik ve Lüküslü, 2018.

2019: 61). Ankete katılan gençlere iş bulmanın önündeki engeller sorulduğunda ise gençlerin aklına gelen ilk yanıt sistemle, sistemin olanakları/olanaksızlıkları ile ilgili bir yanıttır: Ankete katılanların yüzde 45.1'i (kadınların yüzde 48'i, erkeklerin yüzde 42.2'si) "yeterli iş olanaklarının olmaması" yanıtını vermiştir. İkinci yanıt ise yüzde 24.7 ile (kadınlarda yüzde 20.2, erkeklerde yüzde 29.1) "ücretlerin düşüklüğü" ile yani yine sistemle ilgili bir yanıttır. Üçüncü en çok verilen yanıt ise yüzde 24 ile (kadınlarda yüzde 24.9, erkeklerde yüzde 23.1) "iş bulmamı sağlayacak tanıdıklarımın olmaması"dır (Lüküslü, Uzun ve Taşkın, 2019: 62).

**Tablo.1: Herhangi Bir Nedenle İş Arasanız, Yaşadığınız Yerde Kolaylıkla İş Bulabilir Misiniz? (Cinsiyete Göre)**

		Cinsiyet		
		Erkek	Kadın	Total
Herhangi bir nedenle iş arasanız, yaşadığınız yerde kolaylıkla iş bulabilir misiniz?	Çok zor olur	32,2%	36,1%	34,1%
	Zor olur	25,5%	32,9%	29,2%
	Kolay olur	26,2%	17,5%	21,8%
	Çok kolay olur	13,9%	7,3%	10,6%
	Bilmiyor/Cevap yok	2,3%	6,2%	4,2%
	Total %, N	100,0%	100,0%	100,0%
		611	602	1213
	Zor olur (1+2)	57,6%	69,0%	63,3%
	Kolay olur (3+4)	40,1%	24,8%	32,4%

**Tablo.2: İş Bulmanın Önündeki Engel (Cinsiyete Göre)**

		Cinsiyet		
		Erkek	Kadın	Total
İş bulmanın önündeki engel	Yeterli iş olanaklarının olmaması;	42,2%	48,0%	45,1%
	İş bulmamı sağlayacak tanıdıklarımın olmaması	23,1%	24,9%	24,0%
	Nereden iş bulunacağını bilememe	11,7%	13,3%	12,5%
	Gerekli becerilerden yoksun olma/İş piyasasının talep ettiği becerilere sahip olmama	17,5%	18,3%	17,9%
	Uygun bir iş bulamama/doğru iş fırsatı için bekleme	16,4%	15,0%	15,7%
	Açılan pozisyonların tecrübe istemesi ve tecrübe sahibi olmama	11,2%	14,2%	12,7%
	Ücretlerin düşüklüğü	29,1%	20,2%	24,7%
	Çalışma koşullarının zorluğu	14,3%	14,7%	14,5%

Ayrımcılığa uğradığımı düşünüyorum	7,2%	4,6%	5,9%
Diğer	3,2%	2,7%	2,9%
Bilmiyor/Cevap yok	8,8%	8,4%	8,6%
Total %, N	184,7%	184,4%	184,6%
	611	602	1213

British Council'ın *Next Generation Türkiye* (2017) araştırmasında da Türkiye'deki gençlerin belirli endişelerine baktığımızda, onların yalnızca kendileriyle ilgili değil, aynı zamanda gelecekte kurmayı hayal ettikleri aile için de endişe duyduklarını görülür. Gençlerin neredeyse yüzde 60'ı, çocuklarına iyi bir eğitim sağlayamayacağından korkmakta, yüzde 38'i ise yükseköğrenime erişemeyeceklerinden endişe duymaktadır.

Üstelik Türkiye'nin gençlik istatistikleri gençler arasındaki eşitsizlikleri açıkça ortaya koymaktadır. Bu istatistikler fırsat eşitliğinin olmadığını göstermektedir. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi tarafından Mayıs 2014'te yayınlanan *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu*, Türkiye'de akademik başarı ile sosyoekonomik durum arasında güçlü bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir. Örneğin Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik dilimden gelenleri ağırlıklı olarak akademik olarak başarılı, seçkin Fen liseleri ya da Anadolu liselerine giderken, meslek liselerindeki öğrencilerin %23'ü en düşük %20'lik sosyoekonomik dilimindedir. Ayrıca unutmamak gerekir ki 2013 OECD verilerine göre, Türkiye Meksika'dan sonra gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkedir. "Gelir eşitsizliği sosyal hareketlilik, yaşam kalitesi, topluma katılım, sağlık durumu, sosyal uyum, suç oranı ve istihdam fırsatları gibi birçok kritik konu ile bağlantılıdır. Bu bağlamda, bireylerin almak istedikleri ve alabildikleri eğitim de aile geliri ile yakından ilişkilidir" (Eğitim Reformu Girişimi, 2014: 17). Tüm bunlar eğitimin sosyal hareketliliği sağlamaktan öte sosyal eşitsizlikleri daha da belirginleştirdiğini göstermektedir. Gençlerin içinde yaşadığı bu eşitsizliklere karşı fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik sosyal politikaların ise geliştirilmediği görülmektedir.

Gençlere yönelik fırsat eşitsizliğini giderici politikaları geliştirmekte zorlanılırken, gençler ailelerine tamamen bağımlı nesnelere olarak kurgulanmaktadır. Sosyal politikaların yokluğunda gençlerin özerlik ve özgürlükleri konusunu sorgulayan Laden Yurttagüler (2014: 33-34) Türkiye'de gençlerin ailelerine bağımlı olduklarının altını çizmektedir:

[G]ençler, [...] sosyal haklar konusunda önemli kısıtlar, hatta ihlaller yaşamaktadır. Gençler, gerek eğitimleri süresince gerekse



eğitimlerini tamamladıktan sonra iş bulma konusunda zorlu bir süreçten geçmektedirler. Bunun sonucu olarak ise gençlerin eğitim, sağlık ya da barınma gibi temel ihtiyaç ya da hizmetleri piyasadan almaları sınırlı ya da yetersizdir. Yurttaşlık hakkı olarak, kamu tarafından sağlanması beklenen hizmetler, diğer bir deyişle, destek mekanizmaları ise hem nicelik, hem de nitelik olarak kısıtlıdır. İhtiyaçlarını piyasadan satın alamayan, temel sosyal hakları kamu tarafından yurttaşlık hakkı bağlamında hiç ya da yeterince karşılanmayan gençler için geriye kalan tek güvenlik ağı ailedir. Gençlerin temel ihtiyaçlarının (ve ihtiyaç duydukları temel hizmetlerin) aile tarafından karşılanması, kaçınılmaz olarak, genç yurttaşları ihtiyaçlarını karşılayana, yani aileye bağımlı kılmaktadır.

İş bulmak, hayatını idame ettirebilmek gibi kavramlar kendini bir yetişkin olarak var etmek için merkezi rol oynamaktadır. Bu anlamda da gençlik çocukluk ile yetişkinlik arasındaki bir geçiş dönemi olarak tanımlandığından, daha önce de belirttiğimiz gibi gençlik sosyolojisi literatürü bu geçişin giderek zorlaşmakta olduğunu vurguluyor. Bu geçişin zorlaşması kendi ayakları üzerinde duran yetişkinlerin oluşmasının önündeki engel olduğundan bu ara dönemin bir “bekleme dönemi/*waithood*” olarak tanımlanmasını da beraberinde getiriyor (bkz. Singerman 2007, aktaran Gertel ve Hexel, 2018, s. 11). Bu durumu kadınlar evlenerek aşmayı hedefleyebilirken (bu yüzden de evlenememek çalışmayan ve okumayan genç kadınlar için korkutucu olduğundan<sup>8</sup>), erkekler için evlenmelerinin önünde de bir engel olarak durmaktadır. Üstelik bu kuşağın yaşlılık dönemi de önceki kuşaklardan çok daha zorlu geçeceğe benzemektedir.

### 3. SONUÇ

Neoliberal dönemde, eğitim sisteminin toplumsal hareketliliği vaat etmekte zorlandığı toplumlarda gençlik üzerine ayrıntılı araştırmalar yapmaya ihtiyacımız var. Dinamik bir kategori olarak gençlik, gençliğin imtiyazlı ve kurucu bir kategori olarak kurulduğu günden bugünün neoliberal toplumlarına farklı deneyimler yaşıyor. Toplumsal eşitsizlikleri ve genç kuşakta nasıl deneyimlendiği üzerine çalışmak sadece bugün gençliğin ne kadar zorlu bir dönem halini aldığını anlamak için değil, aynı zamanda eşitsizliklerle savaşıyor, gençleri güçlendirmeyi hedefleyen gençlik politikalarının geliştirilmesine ilham vermek açısından da çok önemli. Toplumsal eşitsizliklerin can yakıcı bir şekilde yaşandığı ve güçlü gençlik politikalarının olmadığı Türkiye toplumunda bu tarz gençlik araştırmalarına hiç şüphesiz çok ihtiyacımız var.

---

<sup>8</sup> Okumayan ve çalışmayan genç kadınlar üzerine bir analiz için bkz. Lüküslü ve Çelik, 2008; Çelik ve Lüküslü, 2012.

**KAYNAKÇA**

Akın, Yiğit (2004), *Gürbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor* (İstanbul: İletişim Yayınları).

Akın, Yiğit (2005), "Ana Hatları ile Cumhuriyet Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor Politikaları", *Toplum ve Bilim*, 103: 53-92.

Bauman, Zygmunt (2004), *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts* (Cambridge: Polity).

Bayat, Asef ve Linda Herrera (2010), *Being Young and Muslim. New Cultural Politics in the Global South and North* (Oxford: Oxford University Press).

Bora, Aksu (2011), "Aile: En Güçlü İşsizlik Sigortası", Bora, Tanıl, Aksu Bora, Necmi Erdoğan ve İlknur Üstün (Der.), "Boşuna mı Okuduk?" Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği (İstanbul: İletişim Yayınları).

Bora, Tanıl, Aksu Bora, Necmi Erdoğan ve İlknur Üstün (2011), *Boşuna mı Okuduk? Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği* (İstanbul: İletişim Yayınları).

Bourdieu, Pierre (1992), "La jeunesse n'est qu'un mot", *Questions de sociologie*, (Paris: Editions de Minuit): 143-154.

Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers: Les étudiants et la culture* (Paris: Editions de Minuit).

Cowen, Robert ve Andreas M. Kazamias (Der.) (2009), *International Handbook of Comparative Education* (Dordrecht: Springer).

Çelik, Kezban ve Demet Lüküslü (2012), "Spotlighting a silent category of young females: The life experiences of 'house girls' in Turkey", *Youth & Society*, 44 (1): 28-48.

Çelik, Kezban ve Demet Lüküslü (2018), "Unemployment as a chronic problem facing young people in Turkey", *Research and Policy on Turkey*, 3 (2): 155-172.

Dubet, François (2004), "La jeunesse est une épreuve", *Comprendre: Les Jeunes*, 5: 275-291.

Dubet, François ve Martucelli, Danilo (1996), "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école", *Revue Française de Sociologie*, 37 (4): 511-535.

Eğitim Reformu Girişimi (2014), Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz (İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi).

Favre, Pierre (1989), “De la question sociologique des générations et de la différence à la résoudre dans le cas de la France”, Jean Crête ve Pierre Favre (Der.), Générations et Politique (Paris: Economica): 285-322.

Foucault, Michel (2000), Hapishanenin Doğuşu (Çev. M. A Kılıçbay) (Ankara: İmge Kitabevi).

Foucault, Michel (2002), Toplumunu Savunmak Gerekir (Çev. Ş Aktaş) (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları).

Foucault, Michel (2013), Güvenlik, Toprak, Nüfus. Collège de France Dersleri (1977-1978) (Çev. F Taylan) (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları).

Furlong, Andy, Dan Woodman ve Johanna Wyn (2011), “Changing times, changing perspectives: Reconciling ‘transition’ and ‘cultural’ perspectives on youth and young adulthood”, Journal of Sociology, 47 (4): 355-370.

Gambetti, Zeynep (2008), “Foucault’da Disiplin Toplumunu-Güvenlik Toplumunu Ayrımı”, Mesele, 20: 43-46.

Gaullier X (1998), “Ages mobiles et générations incertaines”, Esprit, 246: 5-44.

Gertel, Jörg ve Hexel, Ralf (Der.) (2018), Coping with Uncertainty: Youth in the Middle East and North Africa (Londra: Saqi Books).

Green, Andy (1990), Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA (New York: St Martin’s Press).

Hobsbawm, Eric (1996), Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991: Aşırılikler Çağı (Çev. Yavuz Alogan) (İstanbul: Sarmal Yayınevi).

Lüküslü, Demet (2009), Türkiye’de “Gençlik Miti”: 1980 Sonrası Türkiye Gençliği (İstanbul: İletişim Yayınları).

Lüküslü, Demet (2015), Türkiye’nin 68’i: Bir Kuşağın Sosyolojik Analizi (Ankara: Dipnot Yayınları).

Lüküslü, Demet ve Şakir Dinçşahin (2011), “Selim Sırrı Tarcan ve Beden Eğitimi”, Bilgi ve Bellek, 9: 44-64.

Lüküslü, Demet ve Şakir Dinçşahin (2013), “Shaping Bodies Shaping Minds: Selim Sırrı Tarcan and the Origins of Modern Physical Education in Turkey”, *The International Journal of the History of Sport*, 30 (3): 195-209.

Lüküslü, Demet, Begüm Uzun ve Yüksel Taşkın (2019), *Gençler Konuşuyor: Gençlerin Gözünden Dindar-Seküler Eksenli Kutuplaşma* (İstanbul: TÜSES Yayınları).

MacDonald, Robert (2011), “Youth transitions, unemployment and underemployment. Plus ça change, plus c’est la meme chose?”, *Journal of Sociology*, 47 (4): 427-444.

Malvano, Laura (1997), “The Myth of Youth in Images: Italian Fascism” Giovanni Levi ve Jean-Claude Schmitt (Der.), *A History of Young People in the West, Cilt II* (Cambridge: Harvard University Press): 232-256.

Mannheim, Karl (1990), *Le problème de générations* (Paris: Nathan).

Marcuse, Herbert (1964), *One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society* (Boston, Massachusetts: Beacon Press).

Marwick, Arthur (1998), *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States* (Oxford: Oxford University Press).

Michaud, Eric (1997), “Soldiers of an Idea: Young People under the Third Reich”, Giovanni Levi ve Jean Claude Schmitt (der), *A History of Young People in the West, Cilt II* (Cambridge: Harvard University Press): 257-280.

*Next Generation Türkiye: Gençlerin Sesini Dinlemek* (2017), (İstanbul: British Council).

Nora, Pierre (1992), “La Génération”, Pierre Nora (Der.), *Les Lieux de mémoire. III. France. 1. Conflits et partages* (Paris: Gallimard).

Pilkington, Hilary (1994), *Russia’s Youth and Its Culture: A Nation’s Constructors and Constructed* (Londra: Routledge).

Pollock, Gary (1997), “Uncertain Futures: Young People in and Out of Employment Since 1940”, *Work, Employment and Society*, 11: 615-638.

Roberts, Ken (2005), “Youth Unemployment and Social Exclusion”, Pole, C., Pilcher J. ve Williams, J. (Der.), *Young People in Transition* (Londra: Palgrave Macmillan): 116-135.

Singerman, Diane (2007), “The Economic Imperatives of Marriage: Emerging Practices and Identities among Youth in the Middle East”, *Middle East Youth*

Initiative Working Paper 6, Wolfensohn Center for Development at Brookings/Dubai School of Government, September.

United Nations (2011), World Youth Report 2011. Youth Employment: Youth Perspectives on the Pursuit of Decent Work in Changing Times, United Nations Department of Economic and Social Affairs, <http://www.undp.mn/publications/WYR2011.pdf>

Wyn, Johanna (2011), “The Sociology of Youth. A Reflection on Its Contribution to the Field and Future Directions”, Youth Studies Australia, 30 (3).

Wyn, Johanna ve White Rob (1997), “The Concept of Youth”, Wyn, Johanna ve White, Rob (Der.) Rethinking Youth (Londra, Thousand Oaks ve Yeni Delhi: Sage Publications): 8-25.

Yurttagüler, Laden (2014), “Gençlerin Özerkliği Var mı?”, Yurttagüler, Laden, Burcu Oy ve Yörük Kurtaran, Özerklik ve Özgürlükler Açısından Türkiye’de Gençlik Politikaları, Laden (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları): 11-36.

Yücel, Hakan ve Demet Lüküslü (2013), “2000’li Yılları Gençlik Üzerinden Düşünmek”, Lüküslü, Demet ve Hakan Yücel (Der.), Gençlik Halleri: 2000’li Yıllar Türkiye’sinde Genç Olmak (Ankara: Efil Yayınları): 9-23.



**EĞİTİM HAREKETLİLİĞİNİN GENÇLİĞE ETKİSİNİ  
BEKLENTİLER VE SONUÇLARI ÜZERİNDEN  
OKUMAK: VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
ÖRNEĞİ<sup>1</sup>**

**READING THE EFFECTS OF EDUCATIONAL  
MOBILITY TO YOUTH THROUGH EXPECTATIONS  
AND RESULTS: THE CASE OF VAN YÜZÜNCÜ YIL  
UNIVERSITY**

**Aysun YARALI AKKAYA \***

**ÖZ**

Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğrenim sürecinde yaşanan öğrenci hareketliliğinin sonuçlarını sosyo-politik olarak analiz etmeye odaklanmıştır. Son yıllarda yükseköğrenim politikalarında, öğrenciyi merkeze alan, okullaşma oranını artırmayı hedefleyen bir eğilim öne çıkmaktadır. Ayrıca yükseköğrenimde, Avrupa Yükseköğretim Alanı’na dahil olmak için “Bologna” sürecinin hız kazanması, yurtdışı öğrenci hareketliliğini artırırken, üniversite sistemindeki yığılmaları ve talebi karşılamak amacıyla da yurtiçi değişim hareketliliği desteklenmiştir. Bu bağlamda çalışma, yurtiçi eğitim hareketliliği programlarından –yatay geçiş, dikey geçiş ve Farabi– Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde en çok karşılaşılan “yatay geçiş” hareketliliğine odaklanır.

<sup>1</sup> Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen, SBA-2018-6867 Kodlu, “Yurtiçi Değişim Programı ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesine Geçiş Yapan Öğrenciler Üzerine Bir Çalışma” isimli Bireysel Araştırma Projesinden üretilmiştir.

\* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, aysun\_yarali@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-4282>.

\* Makale Geliş Tarihi: 18.12.2019  
Makale Kabul Tarihi: 17.02.2020

Çalışmada, eğitim hareketliliğinin gençliğin taleplerini yerine getirmek ve sorunlarına çözüm bulmak amaçlı planlanmasına karşılık bölgesel eşitsizliklere neden olduğu görülmüştür. Ayrıca bu durum neredeyse bütün eğitim hayatını aynı şehirde geçiren, aile ilişkileri ve sorumlulukları arasında kuşatılmış bir gençlik yaratmıştır. Buradan hareketle çalışmanın evrenini, YÖK'ün 2017 güz dönemi yatay geçiş kontenjanı ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne kayıt yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Belirlenen örneklem grubu ile derinlemesine mülakatlar yapılarak, elde edilen bulgular eleştirel yöntem üzerinden analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin yatay geçiş hareketliliğinde sosyo-kültürel, siyasal ve ekonomik gerekçeler gibi birden fazla etken olduğu görülmüştür. Çalışmada, gençliği kuşatan aile bağları ve sorumlulukların diğer bulgulara kaynaklık ettiği, bu nedenle gençliğin idealleştirilen bir kuşak olarak geleceği şekillendirirken yapısal sınırlılıklarla karşılaştığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlik, Eğitim, Hareketlilik, Aile.

#### ABSTRACT

This study is focused on analyzing the socio-political results of education mobility in Turkey's higher education. In recent years higher education policies that are centered on students and aimed to increase the schooling rate became prominent. In addition to that, the acceleration of the "Bologna" process to be included in the European Higher Education Area increased international student transfers; but also domestic student transfers got support with a goal to deal with high demand and congestion. In this context, this study is focused on the most common form of domestic transfer -from lateral student transfer, vertical transfer and Farabi Exchange Programme- in Van Yüzüncü Yıl University, which is "lateral student transfer". Through the study, it has been observed that even though student transfers are planned to fulfill the youth's demands and solve their problems it causes regional inequalities. Besides that, this situation created a youth that lives in the same city for their entire education while also surrounded by family relationships and responsibilities. The target group of the study consist of students who got registered

to Van Yüzüncü Yıl University for lateral transfer in the semester of 2017 fall. Findings derived from the deep interviews that had been conducted from a specific sample group got analyzed with the critical method. As a result of these analyses, it has been found that there are multiple reasons for students to apply for a lateral transfer including socio-cultural, political and economic reasons. Based on the study, it can be said that family relationships and responsibilities that surround the youth are the sources of other findings and due to that the youth who shapes the future as an idealized generation face with structural limitations.

**Keywords: Youth, Education, Mobility, Family.**

## GİRİŞ

Türkiye’de yükseköğretim düzeyindeki gençlerin hareketliliğine odaklanan çalışma konusu ve kapsamı açısından yeni bir çalışma olduğundan sınırlı bir literatüre sahiptir. Üniversite öğrencilerinin, üniversiteler arasında hareketliliğini ele alan çalışmalar neredeyse yok denecek düzeydedir. Bununla birlikte gençlik çalışmalarında “hareketlilik” konusuna odaklanan çalışmalarda da bir sınırlılık söz konusudur.<sup>2</sup> Uluslararası literatürde ise karşımıza eğitim hareketliliğini ele alan çalışmalar çıkmasına karşılık, doğrudan yatay hareketlilik konusuna odaklanan çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte eğitim hareketliliğini ele alan çalışmalar da daha çok dikey hareketliliğinin etkileri üzerinde durmaktadır. Örneğin bir çalışmada göç ile ülke dışından yapılan eğitim hareketliliği konusuna değinilmiş ve göçmenler arasındaki kuşaklararası hareketlilik ilişkisi incelenmiştir (Aydemir, Chen ve Corak, 2008)<sup>3</sup>. Bir diğer çalışmada hareketliliğin toplumsal eşitliği sağlamada etkisi ve toplum içerisinde düşük gelirliilerinin yükseköğretime katılmasına yönelik alınabilecek tedbirlerden söz edilmiştir. Bu çalışmada kuşaklar arasında bir hareketliliğin söz konusu olmadığı, dolayısıyla düşük gelirli bir aileden gelenlerin daha az yükseköğretimden yararlandığı üzerinde durulmaktadır (Haveman ve Smeeding, 2006: 148). Bir diğer çalışma ise

---

<sup>2</sup> Bununla birlikte doğrudan gençlik alanında yapılan çalışmalar vardır. Özellikle sosyoloji alanında, gençlik sosyolojisi ayrı bir disiplindir. Bu konuda yapılan önemli çalışmalar 1950’lerden sonra başlamış, 1968 kuşağı ile birlikte gençlik hareketlerinin şiddetlenmesi gençlik araştırmalarına ilgiyi artırmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar için bkz. T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013), Gençlik Temalı Lisansüstü Tez Bibliyografyası, (Edt.L.Eraslan), Ankara: Dinamik Akademi Yay.

<sup>3</sup> Çalışma Kanada, ABD ve İngiltere gibi göç alan ve göçmen geçişlerinin yoğun olduğu ülkelerde kuşak hareketliliğinin olası durumları ve derecelerini araştırmıştır (Aydemir, Chen ve Corak, 2008).



kuşaklararası hareketliliği belirleyen şehirlerin itici gücüne odaklanmaktadır (Michelangeli ve Türk, 2019). Çoğunlukla çalışmalarda eğitim hareketliliğinin yönünün doğudan batıya, dolayısıyla az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olduğuna dikkat çekilmiştir. Göç için söylenen itme ve çekme nedenlerinin eğitim hareketliliğini de belirleyen etkenler arasında olduğundan söz edilmektedir. Bu nedenle çoğunlukla eğitim hareketliliğinin yönü Batı Avrupa ve ABD olarak gözükmektedir. Özellikle literatürde bunun üzerine odaklanan çalışmalar, temel belirleyici unsurun ekonomik gelişmişlik ve refah düzeyinin artışı olduğunu vurgulamışlardır (Didisse vd., 2018: 1099).<sup>4</sup> Bir diğer çalışmada ise Birleşik Krallık'taki yükseköğretim ve hareketlilik ilişkisine dikkat çeker ve "dil" unsuruna vurgu yapılır. Sadece batılı ülkelerde değil, Uzak Doğu ülkeleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalarda, dil, kültür ve sosyal bağların hareketlilik konusunda öne çıktığını göstermiştir (Brooks ve Waters, 2009: 192). Yine uluslararası yazında eğitim hareketliliğinin en öne çıkan boyutlarından bir diğeri ise Avrupalı ülkelerin birlik içindeki hareketliliğe olan destekleri konusudur. AB için Avrupa'da yükseköğretimin modernize edilmesi öncelikli politikalar olarak ifade edilmiştir. Bu hareketliliğin desteklenmesi ile aynı zamanda birlik içinde demokratikleşmenin, katılımın ve kültürlerarası iletişimin artacağı ifade edilmiştir (Barrioluengo ve Flisi, 2017: 5).

Literatürün de gösterdiği gibi genel olarak dünyada ve Türkiye'de en hareketli kesim gençlerdir. En yoğun göç alan ve göç veren ülkelerde konunun öznesi doğrudan gençler olmuştur. Genç göçünün temelinde, daha iyi bir yaşam umudu ve istihdam sorunu yer alsın bile her iki durumunda tetikleyici unsuru eğitimidir. Kendileri için belli bir yerleşik düzen kuramamış gençler, daha iyi bir yaşam ve eğitim için göç etmektedirler. Gençler içerisinde de üniversite eğitimi alan grubun daha hareketli olduklarını söyleyebiliriz (Pultar, 2012: 274)<sup>5</sup>. Türkiye'deki gençlerin hareketliliği çoğunlukla üniversite döneminde ya da yaş olarak üniversite çağında gerçekleşmektedir. Bu anlamda hareketliliğinin iki yönü bulunmaktadır. Birincisi, yurtiçi hareketlilik diğeri ise yurtdışı hareketliliğidir. Üniversite öğrencileri için yurtdışı hareketliliğini belirleyen eğitim sürecinde karşılarına çıkan yurtdışı eğitim olanaklarıdır<sup>6</sup>. Bu hareketlilik yeni bir şehir ve

<sup>4</sup> Ancak bu çalışmaya göre hareketliliğinin belirleyici unsurlarından biri de gelişmekte olan ülke ile gelişmiş ülkeler arasındaki ikili ilişkilerdir. Burada ikili ilişkilerden kasıt ülkeler arası bağımlılık ilişkisidir. Ülkelerin özellikle sömürge ilişkisinin olduğu ülkeler ile arasında bu hareketlilik daha kolay ve hızlı gerçekleşir (Didisse vd., 2018: 1112).

<sup>5</sup> Pultar'ın yapmış olduğu araştırmaya göre, üniversite eğitimi kadınların %24,78'i erkeklerin ise %21,33'ü 5 yıl ve daha az zamandır bulunduğu yerde yaşıyor. Bu durum yaş yükseldikçe yerleşik oranının artışı ile değişiyor. Buna karşılık lise ve mesleki eğitimlilerin daha yerleşik olduğu söylenebilir (Pultar, 2012: 274).

<sup>6</sup>Yurtdışı hareketliliğinde, Türkiye dahil olmaya çalıştığı Avrupa Birliği süreci ile birlikte üniversite öğrencilerini belirli sürelerde Erasmus gibi olanaklardan yararlanması amaçlayan geçici

ülke görmenin dışında, gençler için farklı kültürler ve farklı insanlar ile karşılaşma açısından en verimli deneyimdir. Bu yüzden daha yeni reşit olmuş bireyler için üniversite, bundan sonraki yaşamları içinde mobilizasyonlarını destekleyecek karşılaşma alanlarının en yoğun yaşandığı mekanlardır diyebiliriz.

Türkiye’de üniversite eğitiminin şekillendirildiği ve politikaların hayata geçirildiği kurum, üniversitelerin bağlı olduğu Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’dur. Anayasa’nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olarak YÖK, yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş olarak 1981’de 2547 sayılı kanun ile kurulmuştur.<sup>7</sup> Bu kurum ile birlikte yükseköğretimin tek bir çatı altında ve merkezi bir yerde toplanması amaçlanmıştır. YÖK, bu anlamda devletin ve iktidarların eğitime yönelik stratejilerinin şekillenmesine ve dolayısıyla gençlerin yönlendirilmesinde etkili olan tek kurumdur. Böylesi bir kurumun varlığının üniversite eğitimine katkısı olup olmadığı yönündeki sorgulamaları bir yana bırakacak olursak, gençlerin her yöne hareketliliğinde belirleyici bir kurum olduğunu kabul etmek gerekir.

Çalışma yukarıdaki tartışmalar çerçevesinde, eğitim hareketliliğinin yoğun yaşandığı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ndeki öğrencilerinden özellikle üniversitenin son beş yıl içerisinde artan öğrenci yoğunluğunun bir örneği olarak “yatay geçiş sistemi” ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ne gelen öğrencilere odaklanmaktadır. 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurulan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye’nin doğusunda bulunan diğer üniversiteler içerisinde en köklülerinden biridir. Bugün itibari ile 16 fakülte, 9 meslek yüksekokulu, 5 yüksekokul ve 5 enstitü olmak üzere, yaklaşık 25 bin öğrenciye sahiptir.<sup>8</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi son beş yılda yüzde seksen bir büyüme ile Türkiye ortalaması üstünde bir gelişme kaydetmiştir.<sup>9</sup> Böylece üniversitenin, etki alanı artmış ve daha çok tercih edilmiştir. Yatay geçiş hareketliliğine yönelik 2010 yılında yayınlanan 27561 sayılı yönetmelik ile kurumlar arası ve kurum içi olmak üzere yatay geçiş düzenlemesine gidilmiştir. Bu düzenlemenin temel gerekçesi, öğrencilerin kazanmış oldukları üniversiteden memnun olmamaları ve bu nedenle değiştirmek için yeniden sınava girmeleridir. Buna karşılık, çalışmamızda ulaşılan verilerden elde edilen bulgular bu

---

deneyimlerdir. Bu hareketliliğin Avrupa ülkeleri tarafından desteklenmesinin nedeni, böyle bir hareketliliğin Avrupa Birliği’nin amaçları arasında yer alan Avrupa vatandaşlığının benimsenmesini sağlamaktır. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında bu hareket ülkeler arasında barışın kurulmasına bir kaynak olarak görülmüştür (Kristensen, 2012: 118).

<sup>7</sup> <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>, Erişim tarihi: 21.11.2019

<sup>8</sup> <https://www.yyu.edu.tr/tarihce>, Erişim tarihi: 22.10.2019

<sup>9</sup> <http://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/son-dakika-haberi/yyu-5-yilda-yuzde-80-buyudu-1608851/>, Erişim Tarihi: 23.10.2019.

memnuniyetsizliğin sadece gençlerin kendi taleplerinden değil sosyo-kültürel, ekonomik, siyasal gibi değişkenler ile belirlendiğini göstermektedir. Çalışmada, özellikle aile mefhumunun yeniden gözde bir kurum haline dönüştüğü 1980 sonrası neo-liberal politikaların, gençler içinde bir sığınak haline dönüştüğünü gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Neo-liberalizmin güçlü aile vurgusu, geleneksel aile bağlarına sahip bölge gençleri için kendilerini aile üzerinden tanımlamalarına fırsat vermiş ve desteklemiştir. Böylece üniversite çağında beklenen bireyselleşme ve aileden kopuş tam tersi olarak gençleri yeniden aileye dönüşe zorlamıştır. Dolayısıyla çalışma üç bölümden oluşur. İlk bölümde gençlik kavramı ve gençlik döneminin içerdiği anlamdan söz edilirken, sonrasında yükseköğretim sistemi temel parametreleri ve genel özellikleriyle birlikte tartışılarak, kurumsallaşmanın getirilerinden söz edilir. Üçüncü bölümde alan çalışmasının genel çerçevesi çizilerek elde edilen bulgular analitik olarak ele alınır ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği üzerinden gençlik olma hali ile eğitim hareketliliğinin getirileri üzerinde durulur.

## 1. ERİŞKİN OLMAMA HALİ OLARAK GENÇLİK DÖNEMİ

Gençlik ile ilgili genel tanımlama kavramın biyolojik olarak ifade ettiği yaş aralığını içermektedir. Birleşmiş Milletler (BM), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Dünya Bankası 15-24 yaş aralığındaki kimseleri genç olarak tanımlar. Avrupa Birliği'nin yayınlarında ise 15-29 yaş aralığındakiler genç olarak tanımlanır. Türkçede genç kelimesi, Türk Dil Kurumunun (TDK) internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlükte, yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşısı ifadeleri ile açıklanır ve kelimenin biyolojik anlamına atıfta bulunur. Gençlik ise genç kelimesine bağlı kalarak, insan yaşamının ergenlikle orta yaş arasındaki dönemini temsil eder. Gençlikteki özelliklerini koruyan ifadesi ile yine belli bir döneme işaret edilmek istenir. Bunun yanında zihin bakımından yeterince gelişmemiş, toy gibi bir anlam ile açıklanırken de aslında biyolojik anlamın yanında genç olmaya toplumsal bir anlam yüklenmiştir<sup>10</sup>. Benzer şekilde gençlik kelimesi deneyimsizlik ve toyluk ifadelerine karşılık olarak gündelik dilde sıklıkla kullanılır.

Taşıdığı anlamlardan yola çıkarsak gençlik ile ilgili iki farklı yaklaşımın söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan ilki, gençliği bir ideal üzerinden ele alarak mite dönüştüren tanım, diğeri ise gençliğin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmediği, bu nedenle beklentileri karşılamadığından şikâyet eden eleştirel yaklaşımdır (Lüküslü, 2012: 287). Her iki yaklaşım bu anlamda gençliği sadece bir yaş aralığı olarak ele almaz ona daha farklı bir anlam yükler. Gençlik

<sup>10</sup> Genç kavramı ile ilgili Türk Dil Kurumu'nda verilen tanıma ulaşmak için bkz. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=asi%20gen%C3%A7>, Erişim tarihi: 09.12.2019.

ideal olarak bir mite<sup>11</sup> dönüştüğünde yetişkinliğe geçiş süreci, yetişkin olmaya giden yol olarak görülür ve yetişkinlik iyi bir gençlik sonrası ulaşılabilecek bir hedef olarak belirlenir. Yani gençlikten yetişkinliğe geçiş eksik olma durumundan kurtulmadır. Gençlik, doğal olarak eksiklikler barındırdığı için yetişkinliğin uzmanlığına ihtiyacı vardır. Gençlik bir tür ön deneyim ve gelecek hayata hazırlanma sürecidir (Kurtaran vd., 2012: 5). Bu nedenle gencin bulunduğu dönemi geçici ve gençleri de sorumsuz olarak görme daha yaygın bir yaklaşımdır. Aslında gençlik için biyolojik tanımlamaları bir kenara bırakacak olursak, asıl belirleyici olan sosyal ve psikolojik faktörlerdir (Görgün Baran, 2013: 10). İşte bu nedenle gençliği sorumsuz ya da herhangi bir geçici dönem olarak görmek yeterli değildir. Baran'a göre:

Genç toplumsal sorunlardan bağımsız bir dünyada yaşamamaktadır. Bu nedenle içinde bulunduğu toplumun sosyo-politik ve sosyo-ekonomik sorunları gencin eğitimi, harçlığı, eğlencesi, sportif faaliyetleri gibi birçok alana yansımakta, genç kendini doğrudan sorunlar içinde bulabilmektedir. Ayrıca bu sorunlara gencin biyolojik ve fizyolojik değişimleri de eklenince kuşak çatışması ve gençlik bunalımları gibi konular öne çıkmaya başlayacaktır (Görgün Baran, 2013: 11).

Gençlik denince üzerinde durulan problem, çatışma gibi unsurları etkileyen çok farklı etkenler söz konusudur. Bu anlamda gençlik denildiğinde, tek ve homojen bir sınıftan söz ediliyor gibi gözükmesine rağmen, farklı etkenlerin gençliği çeşitlendirdiğini söylemek mümkündür. Çoğunlukla genç dendiği zaman, akıllara öğrenci olan genç gelmektedir. Bunun dışında, eğitim alanının ya da iş piyasasının dışında olan, evde duran, erken evlenmiş, enformel sektörde çalışan gençler ya da işsiz gençler akla gelmemektedir. Oysa gençlik, dezavantajlılıkları yani yoksulluk, engellilik, suçluluk, küçük yerleşim yeri, cinsiyet gibi farklı unsurları da içerisinde barındıran halleri de kapsmalıdır (Çelik, 2013: 36). Bütün olarak baktığımızda gençliğin kendisi sıklıkla bir bunalım dönemi olarak resmedilir. Bunun nedeni gençliği, biyolojik yaşa indirgeyen ve geçiş süreci olarak gören bakış açısıdır. Gençlik, kimlik ve kişilik gelişimi noktasında bunalımlı ve çatışmalı bir dönemdir. Dolayısıyla gençlik biyolojik, psikolojik, ekonomik, siyasal ve kültürel olmak üzere birçok dinamiğin etkisi altında, çok boyutlu sorunlar ile karşı karşıya kalınan bir dönemdir (Görgün Baran, 2013: 11).

---

<sup>11</sup> Gençlik miti, gençliği ileri götürebilecek bir insan kaynağı olarak olumlar. Türkiye için modernitenin, endüstri toplumunun ve kentleşmenin bir ürünü olan gençliğin doğuşu Osmanlı İmparatorluğu ile gerçekleşir. Buna göre Osmanlı İmparatorluğu modernleşme hareketinin eğitim yolu ile Batı tarzını gören ve benimseyen aydın kesimi İmparatorluğu çöküşten kurtarmak için bir umut olarak görülmüştür. Böylece gençlik ve gelecek arasında bir bağ kurulmuş bu sayede onlara misyon görevi verilmiştir (Lüküslü, 2012: 288).

Gençlik döneminde etkili olan unsurlara makro ve mikro bağlamdan bakabiliriz. Burada ilk öne çıkan makro etken demografik bulgulardır. Hele bizim gibi ülkelerde genç nüfus önemli bir kesimi oluşturur. Bir diğer ifade ile yüksek nüfus oranları, karşımıza her alanda eşitsizliğin arttığı bir durum ortaya çıkarmıştır. Bir diğer makro etken ekonomik etkenler, istihdama dâhil olmama durumudur. Türkiye’de genç işsizliği oldukça yüksek oranlardadır<sup>12</sup>. Bunun yanı sıra çalışan iş piyasasına dahil olan gençler, çoğu zaman bunu ilk kez deneyimledikleri için düşük ücret ile karşılaşmakta ve çalışan yoksul konumunda olmaktadır. Bu durum gençlerin aileye olan bağımlılıklarını arttırmaktadır (Çelik, 2013: 34). Bu nedenlerle artık gençlik, toplumsal sınıf kategorileri içerisinde ayrıca kategorileştirilir. Bir sınıf olarak gençliğin, güvencesiz bir yaşamı olması ve geleceğe dair umutsuzluğu onların “prekarya”<sup>13</sup> olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Prekarya kısmi bir vatandaşdır. Normal vatandaşlara göre çoğunlukla o topluma uzak olan ve daha suçlu bir kitle olarak tanımlanan prekarya, hemen hemen her ülkede yetişkin nüfusun dörtte birini oluşturur. Gençler ile birlikte kadınlar, yaşlılar, stajyerler, etnik azınlıklar, engelliler ve en çok da göçmenler bu grubun bir parçasıdır (Altıntaş, 2014: 168).

Genç olmayı belirleyen makro etkenlerden bir diğeri ise istihdamı da etkileyen “eğitim” değişkenidir. Eğitim, hem istihdamı belirler hem de sosyal yaşama katılımı şekillendirir. Gençler için eğitim aynı zamanda da önemli bir geçiş sürecidir. Ancak eğitim alma ve okullaşma oranı yükselmiş olsa da gençlerin bir kısmı ya eğitime hiç katılmamakta ya da eğitimin çeşitli aşamalarında eğitimden uzaklaşmaktadır. Burada, ekonomik etkenler ve ailenin olanakları kadar eğitimin kalitesi de belirleyicidir. Eğitimin, hemen hemen her aşamada bireyin sonraki yaşamına çok katkı sağlamayan, ezbere dayanan ve bu anlamda öğrenmenin önemini vurgulamayan bir hal aldığı düşüncesi öne çıkmaktadır. Eğitim aktif bireyi yetiştirmeyi destekleyici değildir (Çelik, 2013: 34-35). Bu nedenle eğitime yüklenen yüksek anlam, gençler içinde giderek belirsizleşmektedir.

## 2. YÜKSEKÖĞRENİM GENÇLİĞİNİN HAREKETLİLİĞİ

Türkiye’de gençlikle ilgili genel söylemlerin başında 1980 sonrası dönemin bir eseri oldukları ve politikayı sadece skandallardan öğrenmiş, apolitik bir kuşak

<sup>12</sup> Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) açıkladığı Temmuz ayı verilerine göre 15-24 yaş arası gençlerde işsizlik bir önceki yıla göre 7,2 puan yükselerek %27,1 ile rekor kırmıştır. Bkz. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50054225> (15 Ekim 2019). Erişim tarihi: 25.11.2019.

<sup>13</sup> Prekarya, “*precarious*” (güvencesiz) sıfatı ile “*proletariat*” (proletarya) isminin birleşimiyle oluşan yeni bir terimdir. Bu terimi ilk kullananlar Fransız sosyologlardır. Bunu kullanma sebepleri ise o dönemin mevsimlik ve geçici işçilerini tanımlamak içindir (Altıntaş, 2015: 167).

oldukları eleştirisi gelir. Aynı zamanda bu kuşağın, söylenenin aksine küreselleşen dünyada siyasetten uzak değil, buna karşılık çok fazla değişimle karşılaşan, sınırsız bir özgürlük anlayışına sahip oldukları da ifade edilir.<sup>14</sup> Bu dönemin kuşağı hızlı gelişen bilim ve teknolojinin etkisinde, değişen dönüşen küresel bir gençliktir. “Y” kuşağı olarak da tanımlanan bu kuşak kendisini daha çok sosyal medya üzerinden tanımlayan, özgürlük beklentisi yüksek, sosyalite düzeyi düşük, bencil ve açık sözlü olarak tanımlanır. Teknolojik bir dünyanın içinde doğmuş olan Y kuşağı için eğitim ve eğitim başarısı gelecek hayatı için belirleyicidir. Üniversite eğitimi ve bunun dışındaki eğitim çeşitliliğine yönelimin atması adeta bunun bir göstergesidir (Kuyucu, 2017: 855-857).

Üniversite eğitimi almak günümüz koşulları içerisinde iyi bir iş bulmak için yeterli değildir. Bunun farkında olan aileler, çocuklarını kendi yeteneklerinden ziyade piyasada iş bulabilme imkanları olan mesleklere yönlendirmekte ve onlara daha çok para kazanabileceği işleri yapmasını önermektedirler. Öte taraftan karşımıza erken yaşta eğitim ile tanışan ancak uzun süre eğitim alan bir genç nüfus çıkmaktadır. Gençler, hayata dahil olmakta oldukça gecikmekte ve bu durum toplumsal alanda gençlerin söz sahibi olmasını ertelemektedir (Çelik, 2013: 36). Bununla birlikte Tekeli’ye göre üniversite eğitiminde bir kitleleşme söz konusudur. Üniversite eğitimine talep, fordist üretimden esnek üretime geçiş ile birlikte artmıştır. Özellikle 1960’lı yıllar itibari ile gelişmiş ülkeler için genç nüfusun yüzde 15’i öğrenim görürken bu durum günümüzde yüzde 65’e çıkmıştır. Bu anlamda üniversite eğitiminin ülkelerin elitlerini oluşturmayı sağlayan bir yer olduğu düşünülecek olursa, bu eğitimin artık kitlesel bir hal aldığını söylemek yanlış olmayacaktır (Tekeli, 2012:8). Dolayısıyla artık elit kesim beklenin aksine bir azınlık olmaktan çıkmış ve geniş bir kesim haline dönüşmüştür. Pultar’ın 2012’de yapmış olduğu “Biz Kimiz?” adlı toplumsal yapı araştırmasına göre de gençler arasında okullaşma ve eğitim oranları yükselirken, genç kadınlar arasında da ev kadını olanlar azalmış ve buna karşılık okumakta olan veya çalışma hayatına katılanlar artmıştır (Pultar, 2012: 285).

Türkiye’de yükseköğretim sürecinde okullaşmanın artırılması, her zaman üniversite eğitiminin temel hedefleri arasında idi. 1980’li yıllarda bu bir sorun olarak kabul edilmiş, 1981 “reform”u ile diğer sorunların yanında yükseköğretimdeki sayısal artışa da katkı sağlanması hedeflenmiştir. İşte hem bu hedefleri geliştirmek hem de yükseköğretimin planlaması, koordinasyonu ve denetlenmesi için bir organ olarak Yükseköğretim Kurumu (YÖK)

<sup>14</sup> Ulrich Beck ve Elisabeth Beck-Gernsheim “Individualization” (Bireyselleşme) adlı kitaplarında bireyselleşmenin her zaman apolitiklik, kayıtsızlık ve egoizm ile eşdeğer olmadığını belirtirler. Gençlik onlara göre aktif bir apolitik kuşaktır ve bu kuşağı özgürlüğün çocukları olarak tanımlamak mümkündür (Beck ve Beck-Gernsheim, 2003: 159 akt. Lüküslü, 2012: 295).

oluşturulmuştur. Böylelikle hem üniversitelerin öğrenci alımı ile ilgili planlaması merkezde toplanacak hem de üniversitelerin eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağı vaat edilmiştir. Yükseköğretimde kalite, öğretimde araştırma ve bilimsel düşüncelerin daha geniş bir çerçeveden bakılarak yapılmasının teşviki hedeflenmiştir. YÖK'ün amacı temelde planlama, koordinasyon ve denetim olarak da sınırlandırılmıştır (YÖK, 1988: 11-12)<sup>15</sup>.

YÖK, 6 Kasım 1981'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile şekillenmiştir. 1981'de çıkarılan bu kanun aslında bir tür ikinci reform olarak kabul edilmiş ve bu anlamda önceki dönemlerdeki düzensizliğe bir çözüm olarak öne sürülmüştür. Bunun öncesinde, ilk reform ise 1933'te TBMM'de kabul edilen 2252 sayılı kanundur. Bu kanun ile İstanbul Darülfünunu kaldırılmış ve yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (YÖK, 1988: 3)<sup>16</sup>. Birinci reformun devamında 1946 yılında 4936, 1960 yılında da 115 ve 119 sayılı kanunlar yürürlüğe konulmuş ve üniversitelere özerklik getirilmesi, 1960 Anayasası'nın 120. Maddesi ile güvence altına alınmıştır. Ancak bu özerkliğin gerekli ihtiyacı karşılamadığı gibi yükseköğretimde okullaşma oranında beklentilere cevap vermediği de 1981 reformu için gerekçe olarak sunulmuştur (YÖK, 1988: 5-6)<sup>17</sup>. Üniversite sayılarının artırılması ve beraberinde mezun öğrenci sayısını artırma çalışmaları bu dönemde hız kazanmıştır. Öncesinde 1946-1981 yılları arasında üniversiteye giren her 1000 öğrenciden sadece 175'i mezun olmaktadır. (YÖK, 1988:9)<sup>18</sup>. Bu okullaşma 1981'de %5,9 iken, 1991'de %15,3'e yükselmiştir (YÖK, 1991)<sup>19</sup>. 2014-2015 verilerine göre 18-24 yaş arası bütün öğrenim şekillerinin dahi edildiği net okullaşma oranı ise %38,02'dir (Günay ve Günay, 2016: 23). 2018-2019 TÜİK verilerine göre ise yükseköğretimdeki okullaşma oranı %44,1'dir.<sup>20</sup> 1981 düzenlemesi ile ülke genelinde üniversite anlayışında hızlı bir değişim ve tek elden yönetim imkânı doğmuştur. O zaman için geçerli olan kamu-akademi ayrımı

<sup>15</sup> Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelistmeler.pdf>, Erişim tarihi: 29.10.2019

<sup>16</sup> Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelistmeler.pdf>, Erişim tarihi:29.10.2019

<sup>17</sup> Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelistmeler.pdf>, Erişim tarihi: 29.10.2019

<sup>18</sup> Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelistmeler.pdf>, Erişim tarihi: 29.10.2019

<sup>19</sup>Türk Yükseköğretiminde On Yıl 1981-1991 1981 Reformu ve Sonuçları, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminde-on-yil.pdf>, Erişim tarihi: 30.10.2019.

<sup>20</sup> [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018), Erişim tarihi: 15.10.2019



ortadan kaldırmış, üniversite sayısı artmış ve çeşitlenmiştir (YÖK, 1988)<sup>21</sup>. Aslında aynı dönem, ülke genelinde genç nüfusta da hızlı bir artışın yaşandığı dönemdi. Bu genç nüfusa, sosyal olarak aynı imkanlardan yararlanabileceği bir fırsat ortamının yaratılması gerekmekteydi. Yükseköğretimde okullaşma oranının artırılması ile sosyal olarak gençler arasında bir denge sağlanmış olunacaktı.

“Eğer geçen on yıllık dönemde alınan önlemler olmasaydı, yükseköğretimdeki okullaşma oranının, genç nüfusumuzun süratle artması karşısında, %5’in altına düşmesi kaçınılmaz olurdu. Bu takdirde de yükseköğrenim görmek bir imtiyaz haline gelir ve sonunda sosyal ve bölgesel dengeleri bozulmuş, kalkınmamızın en önemli unsuru olan yetişmiş insan gücünden mahrum kalmış olma acı gerçeği ile karşılaşılırdı.” (YÖK, 1991: 15).

2000’li yıllara geldiğimizde ise üniversite eğitimi, sosyal denge ve okullaşma oranının artırılmasının yanında gençliğin yeni dönemle birlikte değişen taleplerine de karşılık vermiştir. Şubat 2007 tarihli “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” başlıklı raporda dünyadaki gelişmelere paralel olarak gelişen ve değişen yükseköğretim beklentilerinden söz edilmiştir. Küreselleşme, evrenselleşme gibi kamu kurumlarını kuşatan ve bir bağlamda yeni bir yönetim modelini zorlayan yaklaşımların, yükseköğretimin özerkliğini ve hesap verilebilirliğini hızlandırarak, yönetim yaklaşımları ile birlikte öğrenci hareketliliklerini desteklemesinden söz edilmiştir. Yükseköğretim artık giderek ülkelerin kendi belirlediği bir etkinlik olmanın dışında küresel bir hal almış, genç nüfusu yoğun, gelişmekte olan ülkeler için bu küresel taleplere karşılık verecek bir hale dönüşmesi gerekliliği doğmuştur. Rapor dünyadaki küreselleşme, liberalleşme ve bireyselleşme eğilimlerine karşılık demokratik değerler ile eğitimin sürdürülmesi, eğitimin daha özgür bir temelde yapılması ve çeşitlendirilmesini öne çıkarır. Bununla birlikte öğretim sürecindeki dikey ve yatay hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması ile eğitimin yaygınlaştırılması vurgusu yapılır (YÖK, 2007: 251)<sup>22</sup>. 2010 yılındaki bir diğer raporda ise Bologna Süreci’nin öğrenciyi merkeze alması ve eğitim sürecinin öğrenciye katkısı, getirileri ve geri dönüşlerinden söz etmektedir. Bu stratejiye göre eğitim-öğretim düzeyleri arasındaki yatay-dikey geçişlerinin daha kolay ve daha anlaşılabilir bir hale dönüştürülmesi temel alınmıştır (YÖK, 2010: 3)<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelismeler.pdf>, Erişim tarihi:29.10.2019

<sup>22</sup> Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Şubat 2007 <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>

<sup>23</sup> Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları Haziran 2010



Dolayısıyla, üniversite sisteminde küresel bir dönüşüm kaçınılmazken diğer taraftan daha bölgesel değişimler de kendini göstermektedir. Ancak gençlerin her yöne hareketliliğinin getirileri ve etkileri çok üzerinde durulan bir konu olmamıştır. Bu anlamda yatay geçiş gibi bir hareketlilik planlaması yapılarak bunun sonuçları ya da etkileri dile getirilmediği gibi uzun süreli olarak bahsi bile gerçekleştirilmemiştir. Hiçbir strateji belgesinde, raporunda bu sürecin nasıl gerçekleşeceği üzerinde durulmamıştır.

### 3. YÜKSEKÖĞRETİMDE YATAY GEÇİŞ HAREKETLİLİĞİ: VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Çalışmanın doğrudan odaklandığı yükseköğretimde hareketlilik konusundan önce hareketliliğin bir kavram olarak ne ifade ettiği üzerinde durmak yerinde olacaktır. Hareketlilik insanlığın tarihi boyunca desteklediği bir olgudur. İnsanlar farklı coğrafyalara, farklı kültürlerle seyahat etmiş ve bu seyahatler sırasında da her açıdan farklı kazanımlar elde etmişlerdir (Nemutlu ve Kurtaran, 2012: 35). Hareketlilik kavramı aslında göç literatürü içinde değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Göç tartışmalarının oldukça popüler olduğu günümüzde, göçten farklı, yatay boyutlu olarak coğrafik yer değişiminin karşılığı olarak hareketlilik kavramının kullanıldığını söyleyebiliriz. Eğer son dönemlerde dünya genelinde siyasal karışıklıklardan beslenen krizlere bağlı insani göçler bu kadar öne çıkmamış olsaydı, kuşkusuz göç çalışmalarının temel ilgi odağı aslında hareketlilikler olarak tanımlanan bu alanda olacaktı. Hatta küresel nitelikteki beşeri hareketliliği imkanlarını artıran teknolojik gelişmeler ile beraber göç kavramının dinamik ve süreklilik tarafını vurgulamak amaçlı hareketlilik kavramı tercih edildiğini söylemek mümkündür (Yazgan, 2015: 183). Yazgan'ın üzerinde durduğu gibi:

Göç ve/ya hareketlilik literatüründe çok sayıda araştırma ulus devletlerin sembolik hale gelen sınırları arasında gerçekleşen harekete odaklanmaktadır. Sınırların, küreselleşme ile birlikte akışkan hale getirdiği bireyler ve fikirlere yönelik çalışmalar ulus devletler içerisindeki hareketliliği göz ardı etmektedir. Oysaki tam da ulus içerisindeki hareketliliğin küresel ağlardaki hareketlilikle paralel olarak artışı dikkat çekicidir. Bu noktada Sirkeci'nin (2010) vurguladığı sürekliliği olan bir insan hareketi olarak göçten *hareketlilik* kavramına yönelme ihtiyacı tüm göç literatürüne yeni bir yön vermektedir. Küreselleşme üzerine tartışmalar içerisinde, mekân kavramını yeniden tanımlanması,

akışkanlık, dolaşım daha genel olarak *hareketlilik* kavramını gündem oluşturmaktadır (Yazgan, 2015:185).

Hareketlilik kavram olarak birçok bağlamda kullanılabilir. Bunlar, ülkelerarası serbest iş gücü dolaşımı, fiziksel açıdan engelli kişilerin seyahat ve erişim olanakları, üye ülke vatandaşlarının nispeten düşük bir sosyal sınıftan daha yukarıdaki bir sınıfa geçiş imkanları şeklinde olabilir (Kristensen, 2012: 115).Öğrenim hareketliliği ise hareketlilik içerisinde genç insanların çoğunlukla yurtdışına çıkarak, kendi ülkeleri dışındaki bir ülkenin bilişsel ve duyuşsal ortamına ilişkin çeşitli beceri ve yeterlilikler edinmesini ifade eder (Kristensen, 2012: 115)

Hareketliliğin öğrenim boyutunda katkısı açısından baktığımızda yeni bir olgu olmadığı ortadadır. Avrupa'da her yerden öğrencilerin öğrenim görmek amaçlı başka ülkeleri ziyareti Ortaçağ'a kadar dayanmaktadır. Hatta aynı dönemde, bir alanda usta olabilmek için mutlaka başka ülkelerde çalışma deneyimi, iş kurmada zorunluluk olarak kabul edilmiş. Bu dönemde hareketlilik özellikle üniversitelerin azlığı nedeni ile belli amaçla ve belli bir konuda bilgi edinme temelli bir içeriğe sahiptir. Günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri nedeni ile hareketliliğin amacı daha çok tecrübe edinmek, başka bir yerde yaşamayı denemek olarak değişmiştir. Doğrudan bilgi aktarımı daha geri plandadır (Kistensen, 2012: 117). Dolayısıyla uluslararası öğrenci hareketliliği modern dönemler öncesinde var olmasına karşılık günümüzün uluslararası öğrenci hareketliliği göçün yepyeni bir forma kavuşmuş halidir. Bu haliyle, geniş coğrafyalarda devam eden kıtalararası hareketliliğinin yeni hali gidilen ülkede kalmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu göç sürecinin asıl amacı eğitim olarak kendini belirli bir hedefe götürecektir nitelikten çok o ülkenin bir vatandaşı olmaktır. Yeni oluşan küresel alan içerisinde yeteneklere ulaşma rekabeti doğmuştur (Alkın, 2019: 132-133). Yine hareketlilik ile ilgili karşımıza çıkan çalışmalarda üzerinde durulan konuların başında kuşaklararası hareketlilik gelmektedir. Özellikle eğitim hareketliliğinin en belirleyici koşullarının başında ekonomik ve sosyal hareketlilik üzerinden gerçekleşen kuşaklararası geçiştir. Kuşaklararası hareketliliği, fırsat eşitliğinin bir ölçüsü olarak da görebiliriz. Kuşaklararası hareketlilik çalışmaları, çocukların gelirlerinin veya eğitiminin, ebeveynlerinin geliri, mesleği veya eğitimi ile nasıl ilişkili olduğuna odaklanmaktadır. Bu anlamda, ebeveynlerin eğitimsel kazanımlarını kullanarak eğitim çıktılarında nesiller arası hareketlilik ile onların çocukları arasındaki ilişkiye odaklanır. Nesiller arasındaki mükemmel eğitim hareketliliği, bireyin eğitim sonucunun, ebeveyninin eğitim sonuçlarından bağımsızlığı ile sağlanır. Bu bir fırsat eşitliği göstergesidir. Çünkü böylece eğitim sistemi ailenin eğitiminden bağımsız çocukların eğitimini destekleyici politikalar üretebilmektedir (Tansel, 2015: 2). Kuşaklar arası eğitim hareketliliği ile ilgili

Türkiye ile AB ülkelerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada Türkiye için hareketlilik oldukça düşük seyrettiği üzerinde durulmuştur. Yaşlı kuşaklar açısından oldukça yüksek olan hareketlilik farkı genç kuşaklara geldiğinde kapanmaktadır. Örneğin, Türkiye’de babası ilkokul mezunu olan çocukların %64’ü yine ilkokul mezunu olurken, %17’si ortaokul, %15’i lise ancak %5’i üniversite mezunu olabilmektedir. AB ülkelerinde babası ilkokul mezunu olanlar içerisinde yüksek öğrenim eğitimi alan çocukların oranı daha yüksektir (Bakış, 2017: 99).<sup>24</sup>

Öğrenme hareketliliği programları çoğunlukla ve özellikle öğrenci olan gençleri kapsamaktadır. Oysaki hareketlilik, öğrenci olsun olmasın, tüm gençlerin kazanımlar elde edebileceği önemli bir öğrenme fırsattır (Nemutlu ve Kurtaran, 2012: 35). Türkiye’de öğrenim hareketliliği, bilgi ve tecrübe temelli bakış sağlanması amacıyla Osmanlı İmparatorluğunun son döneminden başlayarak, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren devam ettirilmiştir. Tabii bu hareketlilik, öğrenim amaçlı ve yurt içinden yurt dışına yöneliktir. Yakın dönemde bu hareketlilik güçlü bir şekilde Avrupa Birliği sürecine dahil olmak isteyen ülkelerin AB ülkelerinin üniversite sistemleri ile uyumlaştırılması ile gerçekleştirilmiştir. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) önce Avrupa ülkelerinin üniversite sistemleri arasındaki farklılıklar ortadan kaldırmış ve bu sayede öğrenci hareketliliğinin artmasına imkân tanınmıştır. Bu sayede SOCRATES programının yükseköğretim ile ilgili olan ERASMUS süreci daha da hızlandırılmıştır (YÖK, 2001: 25)<sup>25</sup>. Özellikle uluslararası literatürde ERASMUS hareketliliğinin olası etkileri ve sonuçları üzerinde çok durulan bir konudur. Avrupa Birliği ülkeleri için ERASMUS sıradan bir öğrenci hareketliliği değildir. Ülkeler bu program ile kendi aralarında eğitim ortaklığı sağlarken aynı zamanda Avrupalı kimliği ve yaşamını da yaygınlaştırmaktadır. Dolayısıyla, Avrupalı kimliği ekonomik birliktelikten yola çıkılarak ortak nokta da bir yurttaşlık birlikteliği haline getirilmeye çalışılır (Berg vd, 2013: 14-15)<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Bir diğer çalışmada ise yükseköğrenim görme ile babanın mesleği arasında bir ilişki olup olmadığına baktığımızda, sıralamada ilk sırayı sanayici çocukları, tüccarlar, memurlar, serbest meslek, esnaf, işçi ve en son çiftçi çocukları gelmektedir (Özen, 1987:130).

<sup>25</sup> YÖK Avrupa Kredi Transfer Sistemi, Ocak 2001, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/avrupa-kredi-transfer-sistemi.pdf>, Erişim tarihi: 25.10.2019.

<sup>26</sup> Avrupa ülkelerinin her biri için hareketlilik ve hareketliliğin olası etkileri oldukça önemlidir. Bunun dışında Avrupa Birliği’nin hareketlilik programlarını teşvik ettiğini görmekteyiz. Böylece birliğin geleceği için önemli olan kimlik ve yurttaşlık bağı gençler arasında yaygınlaştırılmaktadır. Ayrıca bütün bunların temellendirilmesinde gençlik ile ilgili kalıcı politikaların hayata geçirilmesi için uzun vadeli programlar yapıldığını söylemek yanlış olmasa gerek. Bunun için bkz. “Avrupa bağlamında öğrenim hareketliliği ve formel olmayan öğrenme: Politikalar, yaklaşımlar ve örnekler”, (2013), Derleyenler Günter J. Friesenhahn (ana derleyen), Hanjo Schild, Hans-Georg Wicke, Judit Balogh, Christina Plantz (asistan); çeviren Yusuf Ertaç Taşar. Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yurt içi hareketliliğini belirleyen ise yatay ve dikey geçiş imkanlarının artırılması olmuştur. Yatay geçişler konusundaki imkanlar daha eski bir düzenlemedir. Bunda etkili olan özellikle yükseköğretime giriş sınav sisteminde dahil oldukları programa kayıt yaptırdığı halde pek çok öğrencinin tekrar sınava girmeyi istemesidir. Bu durum sistem üzerinde yeniden bir baskı yaratmıştır (Çetinsaya, 2014: 189). Yatay geçiş programına yönelik mevzuat 2010 yılında yayımlanan 27561 sayılı “Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik”tir. Bu yönetmelikte, kurumlar arası ve kurum içi olmak üzere, yatay geçişin iki türüne dikkat çekilmektedir. Bu çalışmanın kapsamına, kurumlar arası yatay geçiş programı girmektedir. İlgili yönetmeliğin “Dördüncü Bölüm”ü kurumlar arası yatay geçişe ayrılmıştır ve 11. Maddesinde temel yatay geçiş şartları sıralanmıştır. Bir kere, kurumlar arası yatay geçiş için, öğrencinin kayıtlı olduğu programda bitirmiş olduğu dönemlere ait genel not ortalamasının en az 100 üzerinden 60 olması şarttır (11/2, Md.).<sup>27</sup> Genel ortalama ile yapılan yatay geçişin dışında, bir de merkezi puanla yapılan yatay geçiş ile üniversite yönetmeliği çerçevesinde ilgili fakülte toplantısında alınan kararlarla “özel öğrenci statüsü” ile de yatay geçiş yapılabilmektedir. Çalışmamız çerçevesinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ne yatay geçiş yapan öğrencilerin, hem “genel ortalama” hem “merkezi puan” hem de “özel öğrenci statüsünde” geldiklerini görmekteyiz.

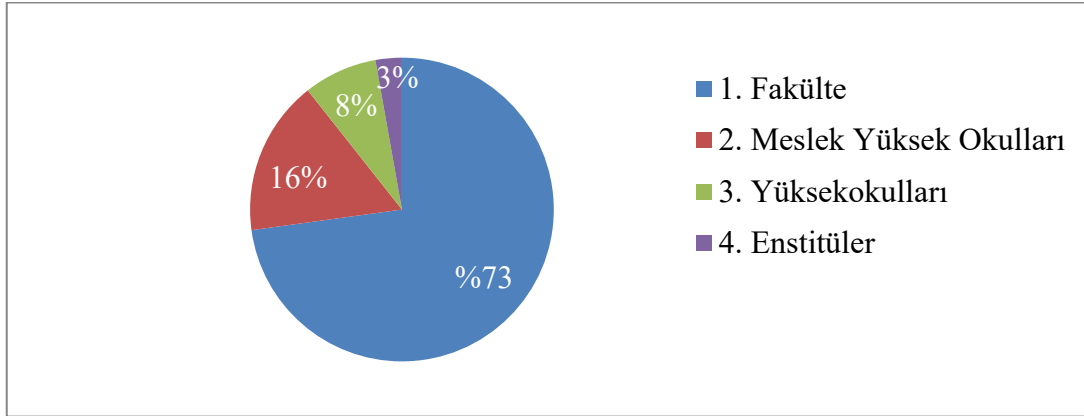
### Alan Çalışmasının Kapsamı ve Yöntemi

Alan çalışmasının kapsamına, Yüksek Öğretim Kurumu’nun 2016/2017 yılı güz dönemi yatay geçiş kontenjanından yararlanan öğrenciler girmektedir. Bu yüzden yarı-yapılandırılmış mülakatlarla görüşme yapılan katılımcılar, 2016/2017 kontenjanından yatay geçiş yapmış olan öğrencilerdir. 2017 YÖK’ün güz dönemi yatay geçiş kontenjanında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ne, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar dâhil olmak üzere, 626 adet kontenjan açılmıştır. Fakat bu kontenjanlarda yararlanan öğrenci sayısı 360’tır. Toplam yatay geçiş yapan 360 kişiden, 170’i kadın ve 190’nı ise erkek öğrencidir.

Yatay geçiş dağılımlarının fakültelerde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Aşağıdaki pasta grafikte de görüldüğü gibi, yatay geçişler en yüksek oran olan %75 ile fakültelerde gerçekleşmiştir.

<sup>27</sup><http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13948&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1nda%20%C3%96nlisans%20ve%20Lisans%20D%C3%BCzeyindeki%20Programlar%20Aras%C4%B1nda%20Ge%C3%A7i%C5%9F> (Erişim Tarihi: 08.06.2019).

**Grafik.1: Van YYÜ'deki Yatay Geçişlerin Fakülte, Enstitüsü, Yüksekokulları ve Meslek Yüksekokullarına Oran Dağılımı**



Grafik.1'teki oransal dağılımları verilen öğrencilerin hepsi ile görüşme yapılması hem imkânsız hem de zaman kaybı olacağından, bu öğrenciler içinden 60 öğrenci seçilmiştir. Seçim yapılırken cinsiyet ve fakülte dağılımı göz önünde bulundurulmuş etkenlerdir. Fakültelerden 40, Meslek Yüksekokulları ve Yüksekokullardan da 10'ar katılımcı seçilerek, yarı yapılandırılmış mülakatların gerçekleştirileceği birim grup (30 kadın ve 30 erkek) oluşturulmuştur. “Meslek Yüksekokulları” ile “Yüksekokullarına” aynı sayıda katılımcının seçilmesi, Meslek Yüksekokullarına geçiş yapan öğrencilerin bir kısmının görüşmelere katılmak istememesinden kaynaklanmıştır.

Çalışmanın alan kısmında nitel yöntemler kullanılırken nicel verilerden de yararlanılmıştır. Görüşmecilere “İz Sürme Tekniği” ile ulaşılmıştır. İz Sürme yönteminin sağladığı temel avantaj, nedensel mekanizmalarla ilgili hipotezler geliştirmeye uygun olmasıdır. Ayrıca çalışmada seçilen yarı yapılandırılmış mülakatlarda yurtiçi değişim programının nicel olarak yoğunlaştığı fakültelelere göre belirlenmiştir. Mülakat görüşmelerinde, yurtiçi değişim programlarından en çok kullanılan “yatay geçiş” (57 kişi) programı olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu nedenle değişim programları içerisinde (Farabi, dikey geçiş, yatay geçiş) yatay geçiş seçilmiştir. Görüşmecilerin 29'u merkezi puan, 24'ü genel ortalama ve 4'ü ise özel öğrenci statüsüyle yatay geçiş yapmıştır. Derinlemesine mülakat yönteminin kullanılması ile öğrencilerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın bulguları kısmında öğrencilerin bu hareketliliği kullanmalarının belirleyen etkenle, yapısal nedenler dışında sosyo-politik gerekçeler üzerinden analiz edilmeye çalışılır. Temel olarak beş başlık öne çıkmıştır. Birincisi, *Ailevi Sebepler*; ikincisi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Van Kentinin Çekiciliği*; üçüncüsü, *Ekonomik Sebepler*; Dördüncüsü, *Siyasal ve Sosyo-Kültürel Etkenler* ve beşinci olarak

da *Diğer Etkenler* başlığı altında, sağlık, ulaşım, kişisel-özel vb. faktörleri içermektedir. Ancak bu etkenler içerisinde aile etkeni neredeyse diğer etkenlerinde oluşumunda belirleyici olduğu ve onları da etkilediği için çalışmada bu konunun belirleyiciliğine odaklanılmıştır.

### Demografik Bulgular

Demografik bilgiler her alan çalışmasında olduğu gibi bu çalışma içinde oldukça etkilidir. Demografik dağılım, temel hipotezlerden biri olan Van'lı olmak ya da memleket unsurunun doğrulanmış olduğunu göstermektedir. Buna göre öncelikle yaş dağılımlarına baktığımızda görüşmecilerden 24'ü yaşlarını ifade etmişlerdir. Yirmi dört görüşmeci içinde en yüksek yaş 26, en düşük yaş ise 20'dir. Buna göre yaş ortalaması 22 olarak belirlenmiştir. Görüşmelerden, ailelerinin demografik yapısı hakkında da bilgi edinilebilmiştir. Görüşmecilerden 48'inin ailedeki kardeş sayıları tablo olarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo.1: Yatay Geçiş Yapan Öğrencilerin Kardeş Sayıları Dağılımı**

Nicel Olarak Kardeş Sayıları	Görüşmeci Sayısı
İki kardeş olanlar	2
Üç kardeş olanlar	3
Dört kardeş olanlar	6
Beş kardeş olanlar	10
Altı kardeş olanlar	8
Yedi kardeş olanlar	8
Sekiz kardeş olanlar	3
Dokuz kardeş olanlar	2
On kardeş olanlar	3
On bir kardeş olanlar	2
On dört kardeş olanlar (iki anneden)	1
<b>Toplam</b>	<b>48</b>

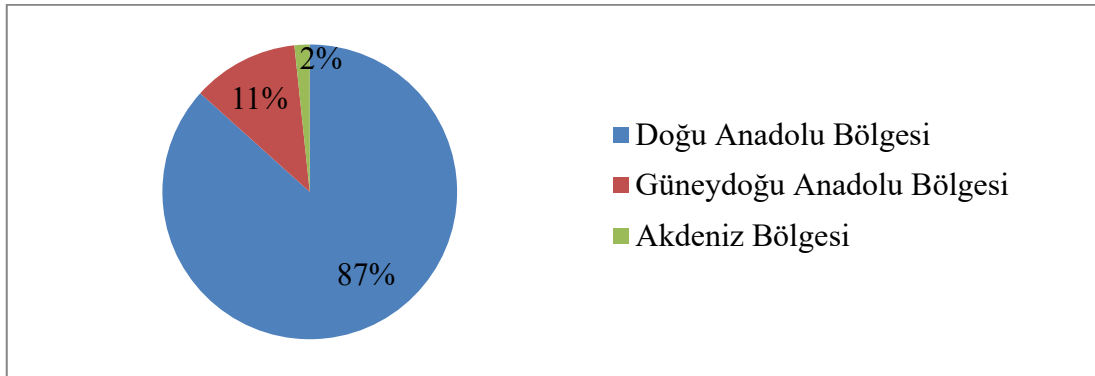
Tabloya göre en düşük kardeş sayısı 2 olan 2 görüşmeci, en yüksek kardeş sayısı 14 olan (iki anneden) 1 görüşmeci olduğu göze çarpmaktadır. Ortalama kardeş sayısı ise, 6'dır. Bu dağılıma göre geçiş öğrencilerinin çoğunlukla kalabalık ailelerden olduklarını ve geleneksel aile tipolojisine sahip ailelerden geldiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte bir diğer veri, yatay geçiş yapan öğrencilerin ikamet ettiği şehirlerin dağılımıdır. Öğrencilerin çoğunluğu Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde yaşamaktadır. İkamet edilen il sayıları aşağıdaki Tablo 2'te gösterilmiştir:

Tablo.2: Yatay Geçiş Yapan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Şehirler

Şehirler	Kişi Sayısı
Van	33
Hakkâri	9
Muş	4
Ağrı	3
Şırnak	3
Diyarbakır	2
Kahramanmaraş	1
Erzurum	1
Kars	1
Mardin	1
Şanlıurfa	1
Bitlis	1
<b>Toplam</b>	<b>60</b>

Tabloya göre, Doğu Anadolu Bölgesi'nde 52, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 7 ve Akdeniz Bölgesi'nde ise 1 görüşmeci ikamet etmektedir.

Grafik.2: Yatay Geçiş Yapan Öğrencilerin Bölgesel Dağılımı



Dolayısıyla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne yatay geçiş yapan öğrencilerin %87'si Doğu Anadolu Bölgesi'nde, %11'i Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ve %2'si ise Akdeniz bölgesinde ikamet etmektedir. Bu bilgi bile öğrencilerin geçiş nedenlerini belirleyen etkili ilk unsurun ikamet edilen yer, "memleket" olduğunu ispatlayan düzeydedir. Neredeyse ülkenin batısından hiçbir öğrencinin olmaması bunun önemli bir gösterenidir. Sayısal veriler dışında görüşmelerden elde edilen bilgilerde bu tercihin sebebini açıklar.

*"En önemli faktör memleketime yakın olduğu için geldim. Aile ve arkadaşlarıma yakın olma isteğimden dolayı geldim (Erkek, Ağrılı)."*

*"Yakın olduğu için geldim. Ailem de Hakkari'de, Aydın çok uzak oluyordu. (Kadın, Hakkari)."*

Demografik bilgiler arasında bölgeselleştirilen hareketlilik durumunu gösteren bir diğer veri, yatay geçişlerin yapıldığı üniversitelerin bölgelere göre dağılımıdır.

**Tablo.3: Yatay Geçişlerin Yapıldığı Bölgeler ve Kişi Sayısı**

Bölge	Kişi Sayısı
Doğu Anadolu Bölgesi	20
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	12
Ege Bölgesi	10
İç Anadolu Bölgesi	8
Marmara Bölgesi	6
Karadeniz Bölgesi	2
Akdeniz Bölgesi	2
<b>Toplam</b>	<b>60</b>

Tabloya göre, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne yatay geçiş yapanların üniversitelerine bakıldığında en çok yine Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversiteler olduğu görülmüştür. Ardından Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Ege Bölgesi gelmektedir. Üniversitelerin dağılımına bakıldığında ise öncelikle Malatya İnönü Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Gaziantep ilk sıralarda yer alırken, Muğla, Konya ve Aydın'daki üniversiteler takip eder. Bu sıralamada tek tek gelinen şehirlerin doğrudan anlamına bakmak belli bir gruplamaya tekabül etmemektedir. Ancak bir bölgeselleşmenin olduğu ortadadır. Bu bölgeselleşme sadece coğrafik alanın dışında bölge içerisinde bölge olma durumu da söz konusudur. Van'ın kent ya da öğrenci için taşıdığı anlam bakımından, bir merkez olduğunu söyleyebiliriz. Aslında beklenen eğitim sebebiyle yurt içi hareketlilikte bulunan kişilerin, tekrar geldikleri şehre geri dönme eğiliminin düşük olması ya da eğitim sebebiyle hareketlilikte bulunmamış kişilere göre hareket halinde olma potansiyellerinin daha yüksek olmasıdır (Yazgan, 2015: 187). Ancak çalışmamızda, tersine bir şekilde bu defa hareketliliğin daha önce ikamet edilen yere doğru olması, öğrencilerin hareketlilikten beklentilerinin aynı olmadığını göstermektedir. Yani öğrencilerin üniversite ile edindikleri tecrübelerle yeni hareketlilikler ekleyerek devam etme eğiliminde değillerdir. Bu anlamda hareketliliğin kendisinde bir tersine dönüş söz konusudur. Bu nedenle çalışma bildiğimiz hareketlilik literatüründen farklı sonuçlar sunmaktadır.



### Geçiş Hareketliliğinin Nedeni: Gençliği Kuşatan Aile Bağları

Çalışmanın alan kısmından elde edilen veriler üzerinden yatay geçişte etkili olan faktörler, bireysel nedenler gibi görülürken bu bireysel tercihin dayandığı sosyo-politik sebepleri birkaç başlık altında analiz edebiliriz<sup>28</sup>. Bu faktörler içerisinde en öne çıkan neden ise “Ailevi Nedenler”dir. Doğrudan soru olarak sorulduğunda öğrencilerin oransal olarak dağılımında 30 kişi, yani yaklaşık %50 oranında aile faktörünü ifade etmişlerdir. Aslında burada ailevi nedenlerin diğer etkenleri de şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Söylem olarak sadece ekonomik nedenleri öne çıkaran bir görüşmeci içinde bunu etkileyen temel unsur ailedir. Geçiş hareketliliklerini belirleyen hem katılımcıların hem de ailelerinin isteğidir denilebilir. Doğrudan kendi istekleri ile yatay geçiş yapan öğrenci sayısı 20 iken, ailenin isteği üzerine yatay geçiş yapan öğrenci sayısı ise 13’tür. Ayrıca diğer faktörler olarak birlikte ele alabileceğimiz etkenleri ise %18 olarak ortaya çıkmıştır. Bu diğer etkenler içerisinde kişisel gerekçeler çok etkili olsa bile öğrencinin aile koşullarından oldukça etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle görüşmelerden bir kısmında aile net bir şekilde ifade edilirken, bir kısım görüşmede ise ailevi nedenler ile kişisel nedenler iç içe geçmiş durumdadır.

*“Aslında bir sebebi vardı oda aileme yakın olmak, Hakkâri’ye en yakın yer Van olduğu için Van’ı ve Malatya’yı tercih ettim ikisi de çıktı fakat Van yakın olduğu için Van’ı tercih ettim öyle belli bir sebebi yok yani.” (Kadın/Vanlı).*

*“Çünkü ailevi nedenlerden dolayı da batıya gitmek istesem hani bizinkiler üniversiteni değiştirme yani en azından buraya onay verdiler batıya gitmek istedim onay vermediler gerçi daha çok batıya yönelikti tercihim ama...” (Kadın/Hakkâri).*

*“Ailevi nedenlerden dolayı yakınlar buraya ondan.” (Muş/Kadın/Hakkâri).*

Öğrencilerin aileye yakın olma istekleri oldukça etkili ve kararlarında da onların talepleri belirleyicidir denilebilir. Genç olma hali ile ilişkili olarak gencin ne ve nasıl olmasına karar veren çok fazla etken ile karşılaşmaktayız. Yukarıda gençlik tanımı bölümünde de ifade edildiği gibi gençlik, erişkinlik öncesi adeta henüz olgunlaşmamış bir dönem olarak görüldüğü için gençlerin kendi kararlarını vermeleri de imkansızdır. Aile, yakın akrabalar, yakın çevre, okul ve öğretmenleri ve diğer uzak yetişkinler gibi gençler üzerinde iktidarlarını yaratan kesimler hep

<sup>28</sup> Çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak hareketliliğin sebeplerini birkaç başlıkta sınıflandırabiliriz. Bunlar birinci sırada %50’lik oranla Ailevi Nedenler ilk sırada iken ikinci sırada %18 oranla hastalık ve diğer özel-kişisel gibi diğer nedenler, üçüncü en büyük paya sahip neden %14’lük oranla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ile Van’ın Kent Olarak Çekici Olması, dördüncü sırada %10’luk orana sahip Siyasal ve Sosyo-Kültürel Nedenlerin oluşturmaktadır. Son olarak ise %8’lük oranla Ekonomik Nedenlerin yer aldığı sonucuna varılmıştır.

olmuştur. Çünkü gençler, pek güvenilmeyen, her an bir yanlış yapma potansiyeline sahip ve bu anlamda kanı deli akanlar olarak kabul edilmektedirler. Oysa yetişkinler, deneyimleri ile bu iktidar alanını genişletirken diğerlerine de yol göstermişlerdir. Bütün bunlar yapılırken ısrarla gencin iyiliği düşünüldüğü söylenir. Dolayısıyla gencin kendisi ile ilgili pek çok kararı aslında yetişkinlerin kontrolü ile ona sorulmadan verilmektedir. Böylece sürekli deneyimsizlik ile karşılaşan gençler bir süre sonra kronik deneyimsizlik halini yaşarlar. Bu bir döngü olarak gençleri sarıp sarmalamakta ve bundan çıkmaları güç olmaktadır (Çelik, 2013:38).

*“Önceden gelen bir arkadaşım vardı o söyledi birde Muş’a da yakın memleketime Van güzel falan da dedi ben de geldim.” (Erkek/Muşlu).*

*“Ailem istiyordu hem yakın diye hem de dedemler burada olduğu için geçiş yaptım”. (Kadın/Hakkâri).*

*“Aileme yakın olduğu için Van’a geldim”. (Van Erciş İşletme Fakültesi, Erkek, Vanlı).*

*“Tamamıyla aileme yakın olduğu için geçiş yaptım. Ailem de istedi”. (Kadın, Hakkâri).*

Yukarıdaki ifadelerle göre, aileye yakın olmak, ailem istedi, akrabaların etkisi, arkadaşlar gibi etkenler gencin kendi isteğinin doğal bir sonucu gibi görünmektedir. Ancak yine görüşmelerde belirmiştir ki ailevi nedenler denilirken memleket, yaşam konforu ve özlem duymak gibi unsurlarda açıkça öne çıkmasa da belirleyicidir.

*“Temel neden şuydu ben buraya gelirken Mardin de bazı yapamadığım şeyler vardı. Mesela yurtta kaldığım için bir de orası benim memleketim değil....Burada ailemde vardı burada daha rahat olabileceğimi düşündüm, geldim aslında pişman da değilim belki bir gün yüksek lisans yaparsam farklı bir şehre de giderim benim hiç bir sorun olmaz. Burada ailemle birlikte olmamda iyi sadece otobüs sıkıntısı yaşıyoruz.” (Mardin/Kadın/Vanlı).*

*“İlk nedenim memleketime yakın olması. Denizli otobüs ile yaklaşık 28 saat falan sürüyordu Şırnak’tan hem maddi olarak da zordu ondan sonra bir düğün taziyede de gelemedim. Denizli’den tren ile İzmir’e İzmir’den uçakla Van’a Van’dan da Şırnak’a gidiyordum. Bir de çok fazla akrabam burada ablam burada kuzenlerim burada.” (Denizli/Kadın/Şırnaklı).*

*“Yakın olduğu için, böyle olduğunu bilmiyordum. Ailem Hakkâri’de Aydın çok uzak oluyordu. Aydın’da yurtta biraz sıkıntı vardı... Aslında tek sıkıntı vardı ve sıkıntı şöyle, ben çok özlem çekiyordum, çok uzaktı o yüzden geldim.” (Aydın, Kadın, Hakkâri).*

*“Memleketim, eve yakın olmasından dolayı, geçiş yapmak istedim”.  
(Konya – Necmettin Erbakan Üniv.- Erkek, Vanlı).*

*“İlçede kalıyordum, sıkılıyordum ve biraz da işin içine özlem girdi.  
Ailemi özliüyordum. Geçiş yaptım”. (Sakarya, Erkek, Vanlı).*

Görüşmeciler aile ile memleket arasına özdeşlik kurarken, bir yerde yabancılığın onlara getirdiği sıkıntıları da görmüşlerdir. Özlem duygusu evinden yeni ayrılmış genç bireyler için bilindik bir kaygıdır. Ancak görüşmecilerin genç olması ve üniversite deneyimi için evlerinden ayrıldıkları düşünüldüğünde aslında daha yeni bir yaşama daha kolay adapte olabilecekleri beklenebilir. Oysa çalışma bulguları gençlerin tam tersi ev, aile, memleket arasında sıkı bir bağ kurduklarını ve özlem ile ifade edilen durumun sadece doğrudan aile bireylerine duyulan dışında bütün bunları aynı anda kapsadığını göstermiştir. Gençlerin yaşamında aile vazgeçilmez bir unsura dönüşmüş durumdadır. İstihdama dahil olsa da olmasa da gençler aile yaşamı olmadan bir yaşam sürdürememektedirler. Aile gençlerin karşılaştığı her durumda örneğin, işsizlik, güvencesizlik, istikrarsız işler gibi durumlar ile baş edebilme kaynağıdır. Bu sadece bizler gibi Akdeniz toplumunun sıcak aile bağlarından ya da dayanışma kültüründen beslenen bir sonuç değildir. Aynı zamanda gelişmiş ülkeler içinde aileye dönüş özellikle ekonomik krizler ile birlikte gençler arasında hızla artmıştır. Buna göre yetişkin çocukların aile ile birlikte yaşaması en çok refah devletinin gelişmediği ülkelerde rastlanılan bir durumdur (Çelik, 2013: 38). Aslında günümüz toplumlarının geldiği aile yapısı sanayileşme ile birlikte karşılaştığımız bir tipolojidir. Sanayi toplumu için “çekirdek aile” işgücü ve ekonomik ilişkilerin varlığı için gerekli ve yeterlidir. Geniş aile sanayi toplumları için işlevsel değildir. Aslında hareketliliğin oluşması içinde ailenin küçük olması kolaylaştırıcı bir etkidir. Günümüzde toplumbilimciler sanayileşme ve kentleşme ile birlikte geniş aileden çekirdek aileye geçildiğini sanayileşme ve kentleşme ile çağdaş çekirdek aile arasında evrensel bir bağlantı olduğu fikri üzerinde durmaktadır (Özen, 1987: 124). Dolayısıyla aile sadece kişinin ait olduğu yeri değil, geleceği üzerinde de etkilidir. Ailenin yapısı, olanakları ve aile ilişkileri aynı zamanda gençlerin eğitimini, hareketliliğini de etkilemektedir. Aynı şekilde şöyle bir çıkarsamada bulunmak çok zor olmasa gerek, geniş aile tipi, sanayi hareketliliğini engellerken, modern çekirdek aile ise daha hareketli bir işgücü sağlayabilmektedir (Özen, 1987: 125).

*“Tek nedenim ailemin burada olması başka hiçbir neden yok. Onların yanında olmak istiyordum. Ablamın rahatsızlığı vardı. Evdekilerin morali açısından. Gözleri arkada kalmasın diye. Yani ben de geçiş yaptım.” (Kocaeli/Erkek/Vanlı).*

*“Yani aslında benim gelme gibi bir niyetim yoktu, istemeyerek dediğim gibi çünkü benim eğitim hayatımın yüzde sekseni Van’da geçti ben Dicle*

*Üniversitesi'ne deprem döneminde ben liseyi zorunlu olarak Diyarbakır'da okudum, Dicle Üniversitesi'ni tanıdıktan sonra orayı seçtim ondan sonra ailevi sıkıntılar annemin küçük bir rahatsızlığı vardı, yeri geldi mi sürekli gidip gelmek zorunda kalıyordum bunu karayoluyla ulaşım yaptığımdan dolayı zorlanıyordum hani şu an ki ailevi sıkıntılardan dolayı buraya gelmek zorunda kaldım.” (Diyarbakır/Erkek/Vanlı).*

Görüşmeciler mülakatlarda sebep olarak ailevi nedenler dediklerinde, burada genelleştirebileceğimiz tek bir gerekçe olmadığını görmekteyiz. Ailevi nedenlerin içerisinde özlem ya da konfor gibi unsurların dışında beklenenin aksine bir gençlik mitine rastlamaktayız. Çalışmanın ilk bölümlerinde ifade ettiğimiz gençlik miti için daha çok ideal bir gençlik beklentisi olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu mit üzerine düşen sorumlulukların toplumun geleceği olarak eksiksiz yerine getiren bir gençliktir. Bu gençlik kendisi için belirlenen eğitim, öğrenimi yerine getirir, devletin ve milletin emanet edileceği bir kuşak halini alır. Çalışma bulgularında da bir mit ya da gençlik ideali vardır. Buradaki gençlikten beklenen daha çok ailenin sorunlarına yardımcı olarak görülen ve bu nedenle önceliği kendi ideallerinden çok ailenin geleceği olan bir gençliktir. Görüşmecilerden erkek, Vanlı “Ailevi nedenlerden dolayı geldim. Evin tek erkeğiyim ondan dolayı geldim” diyerek Tunceli'den gelişinin nedenini evde ondan beklenen sorumluluklar olarak açıklar. Bilecik'ten Van'a geçiş yapan kadın görüşmeci “Annem kalp krizi geçirdiği için buraya gelmeyi tercih ettim” derken bu tercihin aynı zamanda bir zorunluluk olduğunu da gösterir. Burada ailenin yanında olma isteği sadece duyulan endişeden kaynaklanmaz, öğrencilerin pek çoğu hasta bakımı başta olmak üzere aile içi sorumlulukları üstlenmekte ve genç olmanın tanımında yer alan sorumsuzluk halinden oldukça uzak bir tablo çizmektedirler. Görüşmecilerin söylemlerinde ailevi nedenler ile özel sebepler birleşmiş bu nedenle ailenin sorunu kendi sorunu olarak görülmüştür. Burada öne çıkan bir diğer unsur aile içi sorumluluklar olarak da tanımlanan bu özel sorunları ifade edenlerin çoğunlukla kadın öğrenciler olmasıdır. Kadın öğrencilerin, aile içinde bakım hizmetlerindeki rolü öğrenciliklerine rağmen devam etmektedir.

*“Yakın olmam gerekiyordu aileme. Çeşitli özel sebeplerden dolayı gelmek zorundaydım”. (Kırklareli, Kadın, Hakkarili).*

*“Hem ailem geçiş yap diyordu hem de bazı sebeplerden dolayı geçiş yaptım. Sağlık sebeplerinden dolayı. Fakat benim sağlık sorunumdan dolayı değil”. (Afyon, Erkek, Vanlı).*

*“Ailevi nedenlerden dolayı geçiş yaptım”. (Erzincan, Kadın, Vanlı).*

Ailevi nedenlerin bu kadar çok öne çıkmasını sağlayan temel unsur hiç kuşkusuz geleneksel aile bağlarının toplumda ve özellikle alan çalışmasının yapıldığı bölgede varlığını sürdürüyor olmasıdır. Geçiş hareketliliğinin yapıldığı

Van ili daha çok geniş ve feodal ilişkilerin olduğu bir toplumdur. Bu durum içerisindeki öğrencilerin hepsi bu bölgeden aynı ilişkilerde büyümüş gençlerdir. Dolayısıyla Van'da yaşamak aileye yakın olmak, akrabalarına yakın olmak ile birlikte öğrencilere çok tanıdık bir yaşam imkanı sunar.

*“Ben burada doğdum, ortaokula kadar okudum, lisede İstanbul'a geçtim, arkadaşlarım buradaydı yani tanıdığım bir şehirdi her şeyi tanıyordum, burada rahat edebileceğimi düşündüm, burayı seçtim.”* (Yozgat/Erkek/Vanlı).

*“Bilmiyorum tam olarak ama biraz sıkıntılıydı. Muğla'nın koşulları da pek hoşuma gitmedi.”* (Muğla/Erkek/Kars).

Burada sadece şehrin ya da üniversitenin sağladığı maddi koşullardan çok kültürel anlamda yaşanan bir kabullenilmeme sürecinin de öğrencilerin geçiş hareketliliğini etkilediğini söyleyebiliriz. Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi kimi tam olarak bu sebebin ne olduğunu açıklayamaz iken, bazı görüşmeciler ise doğrudan kabul görmediklerini ifade etmişlerdir.

*“Aydın'dan geçiş yapmamın nedeni oraya bir türlü alışamadım. Özellikle yurttaki kaldığım odadakiler beni dışlıyorlardı. Hem Kürt olmam hem de ailemle Kürtçe telefonda konuştuğum için bana ters bakıyorlardı genelde. Yurt dışında doğulu arkadaşlarla konuşuyorduk ama ekonomik olarak çok fazla durumlar iyi olmadığı için de yurttan çıkamıyordum. Böyle de olunca oda arkadaşlarıyla kalıyordum ve kötü hissediyordum. Bunlardan dolayı ben de geçiş yaptım. (Erkek, Vanlı)”*.

Geçiş yapan öğrencilerin çoğunluğunun kalabalık ailelerden gelmeleri ailede sadece anne-babadan kaynaklanan sorumlulukları değil, aynı zamanda kardeşler, neneler ve dedeler gibi diğer aile bireylerine karşı da yükümlülüklerini doğurmuştur. Aileye yakın olmanın doğal olarak gençlere konfor sunmasını beklerken karşılığında, geniş aile bağlarının yükünü paylaşma zorunluluğu ile karşı karşıya olan bir gençlik vardır. Bu hem maddi anlamda hem de manevi anlamdaki bir paylaşımıdır. Kırşehir'den geçen Bitlisli erkek öğrenci *“burs ya da kredi alamadığım için ekonomik sorun vardı”* diyerek ekonomik sebepleri açıkça belirtmiştir. Aynı şekilde Şırnaklı bir erkek öğrenci de *“Sivas'ta hayat çok pahalıydı. Ben de Van'da maddi açıdan daha rahat olacağımı düşünerek geçiş yaptım”* ifadesi ile maddi yetersizlikleri açıklamıştır. Barınma, yeme içme ve genel ekonomik problemler, genç olarak yaşamı kendi başına deneyimleme yerine aileye dönüşü hızlandırmış, bunun içerisinde geniş ailenin sorumlulukları da eklenince yatay geçiş yapmak bir zorunluluk haline almıştır. Böylece yatay geçiş deneyiminin doğrudan bir politika olarak yapısal gerekçelere dayandığı düşünülse de toplumsaldaki karşılığı farklı sonuçları doğurabilmektedir. Yükseköğrenimin evrenselleştirme, dönüştürme ve farklı deneyimlerden yararlanmayı teşvik eden anlayışına karşılık,

yatay geçiş hareketliliği bu süreci tersine çevirmektedir. Sınıfsal farklılıklar ve eğitimde eğitsizlik bu politikalarla yeniden üretilmektedir. Küresel dünya ile etkileşen bir niversite gençliğine karşılık diğer tarafta daha çok blgeselleşen, yerelleşen ve ideal olandan uzaklaşan bir gençlik vardır. Bu gençliğin sorumluluğu kendi sorunlarını zözmeye odaklanmak, kendisini ailesi içinde eritmek ve böylece sistemde bir baskı unsuru olmamak olarak sıralanabilir.

#### 4. SONUÇ VE DEğERLENDİRME

Çalışmanın konu olarak ele aldığı yatay geçiş hareketliliğine odaklanan çalışmalar yok denecek düzeydedir. Bu konunun özellikle taşra olarak görülen merkez dışındaki üniversitelerde ve ğrenci geçişlerin yoğun yaşandığı bölgelerde sorun olarak kabul edilmesi bile yeni yenidir. Doğrudan geçiş hareketliliğini konu alan ve yatay geçişlerin sonucunu ele alan çalışmalardan biri, ğrenci kaybı yaşayan Kars Kafkas niversitesi'nde yapılmıştır<sup>29</sup>. Bu çalışmada, üniversiteden neden yatay geçiş yapıldığı konusuna odaklanılmıştır. Bizim çalışmamız ise tam tersi olarak rencilerin neden Van Yüzüncü Yıl niversitesi'ne geçiş yaptıklarına yöneliktir. Bu nedenle çalışma, özgünlüğe sahiptir. Bunun dışında ğrenci hareketliliğini inceleyen diğer bir çalışmada “Farabi Değişim Programı”ndan yararlanma nedenleri ve sonuçları araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcılar çoğunlukla ailelerinin yanına gelmek istemektedirler. Bu nedenle birincil sebep olarak aile faktörünün belirleyici olduğu görülmüştür (Kumral ve Şahin, 2017: 48). Benzer sonuç, aynı dinamiklerden beslenirse de bu çalışmanın en önemli sonuçları arasındadır.

Yatay geçiş hareketliliği yükseköğrenimde pek çok alanda yaşanan değişimin başladığı bir dönemde niversite yönetim modellerinin, sektörünün, hizmetlerinin ve eğitim ğretim yöntemlerinin radikal bir şekilde değiştiği bir süreç içerisinde hızlanmışır (Aktan, 2009:40). Dolayısıyla gerçekleştirilen her yeni düzenleme bir eğitim politikası oluşturma sürecidir. Örneğin, niversite eğitiminin ücretsiz olması ile birlikte sınıflar arasında bir denge kurulduğu düşünülse de bu durum st gelir gruplarına kaynak aktaran gizli bir mekanizmanın ötesine geçememektedir. Üniversite giriş sınavı için yapılan ön hazırlık ve kurslar açıkça buna hizmet etmektedir (YK, 1997: 77)<sup>30</sup>. Bu anlamda doğrudan yatay geçiş ile birlikte amaçlanan okullaşma oranının artırılması, niversite içerisinde hareketliliğin artırılması, niversite sisteminin yükünün hafifletilmesi gibi görünen

<sup>29</sup> ınar, İkrım (2016). Üniversite ğrencilerinde niversiteler Arasında Yatay Geçiş Algılarının İncelenmesi: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi rneği isimli çalışmada temel bulgulardan biri olarak olumsuz akademisyenlik ölçütü ön plana çıkmıştır.

<sup>30</sup> Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, (Kasım 1997), <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminin-bugunku-durumu-mart-1996.pdf>, Erişim tarihi: 23.10.2019

amaçlar, politikanın hayata geçirilmesi ile birlikte farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Ancak üniversite dönemi hareketliliğinden beklenti, gençlerin bilgi, birikim ve deneyimlerinin çeşitlenmesi böylece “universal” üniversite fikrine yaklaşabilmektir. Ama eğer çalışmanın üzerinde durduğu gibi bu hareketlilik bölgesel bir üniversite modelini destekleyip, bununla birlikte yerleşmeye neden oluyorsa o zaman yürütülen politikaların refleksif bir değerlendirmeden geçmesi daha yararlıdır. Sonuç olarak çalışmanın alan bulgusu beklenenin aksi bir gençlik profili ortaya koymuştur. Bu nedenle genel politikalar uygulamaya konulurken, yapısal belirlenimlerin gidilmeden, sonuçların yaratabileceği bölgesel farklılıkların ve eşitsizliklerin göz önünde bulundurulması, çalışmanın mütevazı bir önerisi olarak söylenebilir.

### KAYNAKÇA

Aktan, Çoşkun Can (2009), “Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar”, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1 (2): 39-96.

Alkın, Ruhi Can (2019), “Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education”, Medeniyet ve Toplum Dergisi, 3 (1): 131-134.

Altıntaş, Safiye (2015), “Guy Standing, Prekarya:Yeni Tehlikeli Sınıf Kitabı Üzerine Değerlendirme”, İnsan & Toplum Dergisi, 5 (9): 167-169.

Aydemir, Abdurrahman, Wen-Hao Chen ve Miles Corak (2008), “Intergenerational Education Mobility Among the Children of Canadian Immigrants” (Bonn: IZA Discussion Paper).

Bakış, Ozan (2017), “Kuşaklar Arası Eğitim Hareketliliği: AB-Türkiye Karşılaştırması”, Finans Politik &Ekonomik Yorumlar, 54 (634): 97-107.

Barrioluengo, Mabel Sanchez ve Flisi, Sara (2017), Student mobility in tertiary education:institutional factors and regional attractiveness, JRC Science For Policy Report, (Luxembourg: Publications Office of the European Union), [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC108895/student\\_mobility\\_in\\_tertiary\\_education\\_final\(1\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC108895/student_mobility_in_tertiary_education_final(1).pdf) (20.06.2020)

Berg, Charles, Marianne Milmeister ve Christiane Weis (2013), “Learning mobility in the youth field: Starting to set a framework”, G. Friesenhahn, & H.-J. Schild (Der.), Learning Mobility and Non-Formal Learning in European Contexts - Policies, Approaches, Examples, (Strasbourg: Council of Europe Publishing): 13-23.

Brooks, Rachel ve Johanna Waters (2009), “International Higher Education and The mobility of UK Students”, Journal of Research in International Education, 8 (2): 191-209 .

Çelik, Kezban (2013), ““Genç Olmak Zor İş”: Türkiye’de Genç Olmayı Etkileyen Bazı Unsurlar”, Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1 (1): 26-45.

Çetinsaya, Gökhan (2014), Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası (Eskişehir: YÖK Yayınları).

Çınar, İkrâm (2016), “Üniversite Öğrencilerinde Üniversiteler Arasında Yatay Geçiş Algılarının İncelenmesi: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (1):317-334.

Didisse, Jonas, Thanh Tam Nguyen-Huu ve Thi Anh-Dao Tran (2019), “The Long Walk to Knowledge: On the Determinants of Higher Education Mobility to Europe”, The Journal of Development Studies, 55 (6), 1099–1120.

Friesenhahn Günter J. (Ana Der.) Schild, Hanjo, Wicke, Hans-Georg, Balogh, Judit ve Christina Plantz (Asit.) (2013), Avrupa Bağlamında Öğrenim Hareketliliği Ve Formel Olmayan Öğrenme: Politikalar, Yaklaşımlar Ve Örnekler, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları) (Çev: Yusuf Ertaç Taşar).

Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013), Gençlik Temalı Lisansüstü Tez Bibliyografyası, (Edt.L.Eraslan), (Ankara: Dinamik Akademi Yayınları).

Görgün Baran, Aylin (2013), Genç ve Gençlik: Sosyolojik Bakış, Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1 (1): 7-25.

Günay, Durmuş ve Aslı Günay (2016), “Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Okullaşma Oranları ve Gelişmeler”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6 (1): 13-30.

Haveman, Robert ve Timothy Smeeding (2006), “The Role of Higher Education in Social Mobility”, Opportunity in America, 16 (2): 125-150.

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod.>

[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>

<https://www.yyu.edu.tr/tarihce>,

<https://sozluk.gov.tr/?kelime=asi%20gen%C3%A7>

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50054225>



Kristensen, Soren (2012), “Avrupa’da “Hareketlilik””, Yentürk, Nurhan, Yörük Kurtaran, Gülesin Nemutlu (Der.), Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları): 115-128.

Kumral, Orhan ve Abdurrahman Şahin (2017), “Amaçları ve İşlerliği ile Yükseköğretimde Farabi Değişim Programı: Öğretmen Adaylarının Gözünden Bir İnceleme”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7 (1): 41-50.

Kurtaran, Yörük, Gülesin Nemutlu ve Nurhan Yentürk (2012), “Gençler Hakkında, Gençlik İçin, Gençlerle”, Yentürk, Nurhan, Yörük Kurtaran, Gülesin Nemutlu (Der.), Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları): 3-15.

Kuyucu, Mihalis (2017), “Y Kuşağı ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları”, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5 (2): 845-872.

Lüküslü, G. Demet (2012), “Günümüz Türkiye Gençliği: Ne Kayıp Bir Kuşak Ne de Ülkenin Aydınlik Geleceği”, Yentürk, Nurhan, Kurtaran, Yörük, Nemutlu, Gülesin, (Der.), Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları):287-297.

Michelangelive, Alessandra ve Türk, Umut (2019), “Cities As Drivers Of Social Mobility”, CefES-DEMS Working Papers Series, <http://repec.dems.unimib.it/repec/pdf/mibwpaper397.pdf> (20.06.2020)

Nemutlu, Gülesin ve Yörük Kurtaran (2012), “Gençlik Çalışmaları Temelinde Gençlik Politikaları Önerileri”, Yentürk, Nurhan, Kurtaran, Yörük, Nemutlu, Gülesin, (Der.), Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları): 23-47.

Özen, Sevinç (1987), “Sosyal Hareketlilikle Aile ve Eğitim İlişkileri”, Sosyoloji Dergisi, 1 (1): 123-138.

Pultar, Eren. (2012), “Biz Kimiz? KONDA Toplumsal Yapı Araştırmasında Gençler”, Yentürk, Nurhan, Kurtaran, Yörük, Nemutlu, Gülesin, (Der.), Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları):

Tansel, Aysit, (2015), Intergenerational Educational Mobility In Turkey, Turkish Economic Association, Discussion Paper. [http://www.tek.org.tr/dosyalar/ayisit\\_december2015.pdf](http://www.tek.org.tr/dosyalar/ayisit_december2015.pdf), 29.12.2015

Tekeli, İlhan (2012), “Yükseköğretim’de Yeniden Düzenleme Arayışlarının Nasıl Temellendirilebileceği Üzerine”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2 (Özel Sayı): 6-10.

Yazgan, Pınar (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Ülke İçi Hareketliliği”, Akademik İncelemeler Dergisi, 10 (1): 181-207.

YÖK (1988), Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler,

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelismeler.pdf> (30.10.2019).

YÖK (1991), Türk Yükseköğretiminde On Yıl 1981-1991 1981 Reformu ve Sonuçları, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminde-on-yil.pdf>, (30.10.2019).

YÖK (1997), Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, (Kasım 1997), <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminin-bugunku-durumu-mart-1996.pdf>, ( 23.10.2019).

YÖK (2001), YÖK Avrupa Kredi Transfer Sistemi, Ocak 2001, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/avrupa-kredi-transfer-sistemi.pdf>, ( 25.10.2019).

YÖK (2007), Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Şubat 2007, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>. (22.10.2019)

YÖK (2010), Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları, Haziran 2010, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/yuksekogretimde-yeniden-yapilanma-66-soruda-bologna%20s%C3%BCreci-uygulamaları.pdf>. (21.10.2019).



**TOPLUMSAL STATÜ VE OKUL SEÇİMLERİ:  
KÜLTÜREL SERMAYE YATIRIMI OLARAK ÖZEL  
OKULLAR<sup>1</sup>**

**SOCIAL STATUS AND SCHOOL CHOICE: PRIVATE  
SCHOOL AS CULTURAL CAPITAL INVESTMENT**

**Evşen ALTUN ASLAN\***

**ÖZ**

Orta sınıf ailelerin çocuklarının toplumsal statülerini şekillendirmek amacıyla eğitim alanında izledikleri stratejileri anlamaya çalışan bu makale, ailelerin okul seçimlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, toplumsal statü ve okul seçimleri arasındaki ilişkiyi orta sınıfların özel okul seçimleri ekseninde göstermeyi amaçlamaktadır. Orta sınıfların çocuklarını genelden farklılaştırmak ve toplumsal statülerini artırmak amacıyla özel okul seçimlerinin bir kültürel sermaye yatırımı olduğunu ileri süren bu çalışma, İzmir’de çocukları ilköğretim kademesinde 15 farklı özel okulda eğitim alan 30 veli ile yarı-yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen saha araştırmasının verilerine dayanmaktadır. Makalede orta sınıf ailelerin çocuklarının toplumsal konumunu iyileştirmek amacıyla yaptıkları özel okul seçimlerinin, toplumsal farklılaşmaya etkisi de gösterilmeye çalışılmıştır.

<sup>1</sup> Bu makale yazarın, Dr. Öğretim Üyesi Ali Faruk Mutlusu danışmanlığında tamamlanan ve 6 Eylül 2019 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde savunulan “Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okul Tercihleri” başlıklı yayınlanmamış doktora tezinden üretilmiştir. Makalede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ilkelerine uyulmuştur.

\* Araş. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, ealtunaslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7703-1890>.

\* Makale Geliş Tarihi: 04.11.2019  
Makale Kabul Tarihi: 17.02.2020

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Toplumsal Statü, Kültürel Sermaye, Özel Okul, Ayrım.

#### **ABSTRACT**

**The article focuses on the school choice in order to understand the strategies that middle-class families follow in the field of education in order to shape the social status of their children. In this context, the study aims to show the relationship between social status and school choices private school choices of middle-class families. In the study, which proposes that private school preferences are a cultural capital investment in order to differentiate children from the general classes and increase their social status, interviews were conducted with 30 parents who send their children to 15 different private schools in Izmir by using semi-structured interview method. In this article, it is tried to show the effect of private school preferences on social differentiation in order to improve the social position of middle-class family's children.**

**Keywords:** Education, Social Status, Cultural Capital, Private School, Distinction.

#### **GİRİŞ**

Bireyler yaşamları boyunca tutum ve davranışlarını şekillendirmek amacıyla bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgiler bireye toplumsallaşma süreci içerisinde aile, okul, din, meslek gibi toplumsal kurumlar tarafından aktarılır (Ochs, 1999: 230). Bu toplumsal kurumlar arasında aile ve okul, bireye kültürel bir prestij kazandıran (Kataoka, 2017: 106) kültürel sermaye kaynakları oldukları için ön plana çıkmaktadırlar (Bourdieu, 2015: 28). Kültürel prestije sahip olmak, bireye saygınlık ve statü de kazandırdığı için çok önemlidir. Bu noktada bireyler kültürel bir prestij ile birlikte toplumsal bir statü kazanmak amacıyla kültürel sermaye kaynaklarını biriktirmek için mücadele ederler. Pierre Bourdieu, kültürel sermayenin aile ve okul aracılığıyla bireylere aktarılan tutum ve davranışları şekillendirmeye yönelik kültürel bilgiler, sahip olunan tablo, müzik enstrümanları, kitaplar gibi kültürel nesnelere sahip olunan diplomalar ve sertifikalar aracılığıyla biriktirilebileceğini ifade etmektedir (Bourdieu, 1986: 243-248). Kültürel sermaye kaynaklarının bu çeşitliliği, birikim için verilecek mücadeleyi de farklı alanlara yönlendirmektedir. Müzik, sanat, edebiyat ve eğitim alanları, kültürel sermaye birikimi amacıyla mücadele edilen alanlar arasında yer

almaktadır. Bu alanlar arasında eğitim alanına bireyin toplumsal konumu ile birlikte toplumu da şekillendiren kaynaklara sahip olduğu için ayrı bir önem atfedilebilir (Lüküslü, 2016).

Eğitim alanında konumlanan okullar, bireye diploma sağlayan eğitim kurumları oldukları için önemli oldukları kadar kültürel nesnelere ile ilgili bilgi aktardığı; müzik, sanat, spor gibi alanlarda bireylerin farklı yetenek ve becerilere sahip olmalarını sağlayacak programlara sahip oldukları için de önemlidir. Bu noktada okulların sahip oldukları çok yönlü programlar ile diploma değerleri bireye kültürel bir prestij kazandıracak kültürel sermaye kaynakları olarak kabul edilebilir. Nitekim okulların kültürel sermaye yoğunluğunu etkileyen bu özelliklerinden dolayı çocuklarının toplumsal statülerini arttırmak isteyen aileler için çocuklarının hangi okulda eğitim aldığı önemli bir konu haline gelmiştir. Çünkü ailelerden miras alınan kültürel sermaye birikimi okuldan kazanılacak kültürel sermaye ile birlikte arttırılabilir (Swartz, 2011: 112).

Çocuklarının toplumsal konumunu iyileştirmek veya korumak için eğitim alanında mücadele eden ve avantajlı konumda bulunan ailelerin genellikle orta sınıflar olduğu kabul edilmektedir (Ball, 2003). Orta sınıflar eğitimin kendi sınıfsal konumlanışlarını yeniden üretecek kaynaklara sahip olduğuna inandıkları için bu alanda verilen mücadeleyi önemsemektedirler (Bourdieu, 2015: 173-174). Bu eksende çalışma, orta sınıf ailelerin kendi sınıfsal konumlanışlarından hareketle eğitimi nasıl algıladıklarını ve çocuklarının toplumsal uzamdaki konumlarını iyileştirmek veya korumak amacıyla eğitim alanında nasıl stratejiler izlediklerini sorunsallaştırmaktadır. Literatürde orta sınıfların çocuklarının toplumsal konumlarını iyileştirmek amacıyla eğitim alanında izledikleri en yaygın stratejinin okul seçimleri olduğu görülmektedir (Ball vd., 1996: 89-112; Raveaud ve Van Zanten, 2007: 107-124; Crozier, 2015: 1115-1123; Gerrard, 2018: 672-674).

Yabancı literatürde toplumsal konumlanışlarını iyileştirmek amacıyla orta sınıf ailelerin okul seçimlerini ele alan araştırmalar çoğunlukta iken Türkiye literatüründe bu konu hak ettiği değeri görememekte ve alanda önemli bir boşluk yaratmaktadır. Nitekim literatürde söz konusu meseleyi ele alan araştırmalar oldukça azdır. Bu araştırmalardan biri İstanbul'da yeni orta sınıfların sınıfsal konumlanışlarını yeniden üretmek amacıyla çocuklarını özel okul sınavlarına hazırlayan aileler ile görüşmeler yapan Rutz ve Balkan'ın "*Sınıfın Yeniden Üretimi: Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi*" başlıklı çalışmalarıdır. Rutz ve Balkan bu çalışmalarıyla eğitimin yeni bir orta sınıf oluşturmada oynadığı rolü ortaya koymaktadırlar (Rutz ve Balkan, 2015). Rutz ve Balkan'ın ardından pek çok akademik çalışmanın da orta sınıfların farklı kademelerinde bulunan ailelerin resmî ve özel okul seçimleri ile sınıfsal konumlarının yeniden üretimi

arasındaki ilişkiye yönelik önemli veriler sundukları görülmektedir (Çimen-Aratemur, 2015; Özdemir 2018; Karataşoğlu 2018). Ailelerin sahip oldukları sermaye yoğunluklarını harekete geçirerek, çocuklarının gelecekteki mesleğini ve toplumsal statüsünü bir ölçüde etkilediği için gidecekleri okulu belirlemek stratejik bir karardır (Kosunen, 2016: 5). Ancak ailelerin okul seçim pratikleri ve sınıfsal konumlarının yeniden üretimi arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik yapılan bu çalışmalarda, ilköğretim kademesinde adrese dayalı kayıt sistemi ekseninde belirlenen resmî<sup>2</sup> okullar ve ortaöğretim<sup>3</sup> döneminde merkezî sınav sistemi ekseninde gerçekleştirilen sınavlar sonucunda alınan puanlar ile tercih edilen okulların örnekleme dahil edilmesi; ekonomik sermaye yoğunluğunun sınıflar arasında veya sınıf içi farklılaşmadaki rolünü anlamayı zorlaştırdığı kabul edilebilir. Bu nedenle bu çalışma, alandaki boşluğu tamamen doldurmaktan çok toplumsal statü, kültürel sermaye ve okul seçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için ilköğretim kademesindeki özel okul seçimlerine odaklanmaktadır. Çalışmanın özel okul seçimleri ile kendini sınırlamasının bir diğer önemli nedeni de son yıllarda ailelerin özel okul tercihlerinde ortaya çıkan artıştır (Nartgün ve Kaya, 2016: 15). Türkiye’de özellikle 2014 yılından itibaren dershanelerin de özel okullara dönüştürülmesi ile ilgili sürecin başlamasının ardından özel okul sayılarında ciddi bir artış yaşanmıştır. Tablo 1’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmi internet sitesinde yayınladığı Millî Eğitim İstatistikleri ekseninde özel okul sayılarında 2006 yılından itibaren yaşanan bu değişiklikler gösterilmektedir.

**Tablo.1: İlköğretim Kademesinde Özel Okul Sayıları<sup>4</sup>**

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
İlkokul	-	-	-	-	-	-	992	1071	1205	1389	1324	1618	1808
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	904	972	1111	1555	1481	1869	2060
İlköğretim (Toplam)	757	866	907	879	898	931	1896	2043	2316	2944	2805	3487	3868

<sup>2</sup> Giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar için, devlet okulları, kamu okulları, resmî okullar gibi tanımlamalar kullanılmaktadır. Bu çalışmada giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar için MEB Temel Kanunu esas alınarak resmî okul kavramı kullanılmaktadır.

<sup>3</sup> Türkiye’de ortaöğretime geçişte Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ekseninde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan merkezi sınav uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesinin Madde-4 (d) bendi uyarınca merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarıdır.

[https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_04/03134342\\_Yonerge2019.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf) (03.01.2020)

<sup>4</sup> MEB internet sayfasından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim verilerinde özel okul sayıları yıllara göre yeni açılan kurumlara göre değişmekle birlikte genel olarak; özel Türk ilkokulları ve ortaokulları, özel eğitim ilkokul ve ortaokulları, özel milletlerarası ilkokul ve ortaokulları, özel azınlık ilkokul ve ortaokulları ile özel yabancı ilkokul ve ortaokulları sayılarından oluşmaktadır. Tablo bu verilerden hareketle yazar tarafından hazırlanmıştır. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (03.01.2020).

Tablo 1'e bakıldığında, özel okul sayılarının öncelikle 2012-2013 eğitim-öğretim dönemi ile birlikte farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmaya eğitim sisteminde 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ekseninde ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulmasının sebep olduğu söylenebilir. Kanun ile ilköğretim kademesinde sekiz yıllık zorunlu eğitim yerine zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde kademelendirilerek on iki yıla çıkarılması önerilmiştir (Odabaşı, 2014: 105). Kanunun yasallaşmasının ardından sekiz yıl olan ilköğretim okulları 4+4 şeklinde ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmıştır. Bu ayrışma sonucunda bir taraftan mevcut ilköğretim okulları; ilkokul ve ortaokul olarak eğitimlerine devam ederken diğer taraftan da yeni okullar açılmaya başlamıştır. Özel okul sayılarında yaşanan artışa neden olan bir diğer düzenleme, yukarıda bahsedildiği gibi 2014 yılında 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ekseninde dershanelerin kapatılması veya özel okullara dönüştürülmesi ile ilgili başlayan hukuki süreçtir. Eğitim sisteminde yaşanan bu değişikliklerle birlikte özel okul sayılarının artışına benzer bir biçimde özel okula giden öğrenci sayılarında da artış yaşanmıştır.

**Tablo.2: İlköğretim Kademesinde Özel Okullarda Eğitim Alan Öğrenci Sayıları<sup>5</sup>**

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
İlkokul	-		-	-	-	-	167.381	184.325	203.272	232.039	213.113	233.740	262.164
Ortaokul	-		-	-	-	-	164.294	182.019	208.424	278.089	288.766	321.779	338.046
İlköğretim (Toplam)	213.071	226.187	239.988	251.967	267.294	286.972	331.675	366.344	411.696	510.128	501.879	555.519	600.210

Özel okula giden öğrenci sayılarında ortaya çıkan bu oransal değişiklikler, ailelerin çocuklarının eğitimi için özel okul tercihlerinin arttığını göstermektedir (ERG, Eğitim İzleme Raporu, 2014-2015: 21-22; ERG, Eğitim İzleme Raporu 2015-2016: 24). Ailelerin özel okullara yönelmelerinde resmî okullarda uygulanan ikili öğretim, ailelere verilen özel okul teşvikleri<sup>6</sup>, yabancı dil eğitimi, yetenek ve

<sup>5</sup> MEB internet sayfasından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim verileri ekseninde yazar tarafından hazırlanmıştır. [http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64\(03.01.2020\)](http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64(03.01.2020)).

<sup>6</sup> 2014 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklarını özel okula göndermek isteyen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına eğitim ve öğretim desteği verilmektedir. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Ek Madde1.

beceri gelişimine yönelik çok yönlü programlara sahip olma isteği gibi faktörler etkili olabilir (Kuyumcu-Önsal, 2019; Bağcı, 2019).

Bu çalışma, ailelerin özel okul tercihlerini etkileyen tüm faktörleri ele alma iddiasında değildir; bu tercihin ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasında ihmal edildiğini düşündüğü birkaç etmene dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışma, orta sınıf ailelerin özel okul seçimlerinin çocuklarına kültürel bir prestij kazandırmak ve dolayısıyla kültürel sermaye yoğunluklarını artırmak amacıyla gerçekleştirildiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri İzmir ilinde çocuklarını ilköğretim kademesinde bulunan 15 farklı özel okula gönderen ve kartopu örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 30 veli ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış mülakatlardan oluşmaktadır. Araştırma sahasının İzmir ili ile sınırlandırılmasını etkileyen ilk faktör; araştırmanın bir kurum tarafından desteklenmemesi ve araştırma sürecinde sahada bulunma gerekliliğidir (Taylor vd., 2016: 69). Bir diğer faktör ise, İzmir ilinde ilköğretim kademesinde bulunan özel okul sayıdır. İzmir’de 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde ilköğretim kademesinde toplamda 259 özel okul bulunmaktadır (MEB, Millî Eğitim İstatistikleri 2018-2019: 73; 83). Özel okul sayılarının fazla olması, bu okullar arasında fiyat farklılıklarının da fazla olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla araştırma sahasının özel okul sayılarının fazla olduğu illerden biri olan İzmir olarak belirlenmesi, ailelerin özel okul tercihlerinde sahip oldukları ekonomik sermaye yoğunluklarının rolünü anlamaya da imkân tanımaktadır.

Türkiye’de özel Türk okulları, özel azınlık okulları, özel yabancı okullar, özel milletlerarası okullar ile birlikte özel özel eğitim okulları da özel okul statüsünde kabul edilmektedir (MEB, Millî Eğitim İstatistikleri). Araştırmada bu noktada amaçlı örneklem tekniğine başvurulmuş ve bu ekseninde çocuklarını özel Türk ilkokulu ve özel Türk ortaokullarına gönderen aileler örneklem olarak belirlenmiştir. Görüşmeler öncelikle kişisel ilişkiler üzerinden çocuklarını özel okullara gönderen veliler ile başlamış ve kartopu örneklem yöntemi kullanılarak diğer velilere ulaşılmıştır. Saha araştırmasından elde edilen veriler metin içerisinde kavramsal alet kutusu ekseninde betimsel analiz tekniği kullanılarak aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Bu bilgiler ekseninde çalışmada ilk olarak toplumsal statü, kültürel sermaye ve eğitim odaklı bir kavramsal tartışmanın ardından saha verilerinden hareketle katılımcıların “yabancı dil öğrenimi”, “bir müzik aleti çalmak”, “bir spor dalında uzmanlaşmak” gibi yetenek ve becerilerin geliştirilmesi amacıyla kültürel sermaye kaynaklarına yönelik anlatıları tematik olarak kategorize edilecek ve ailelerin özel okul seçimlerindeki rolü tartışılacaktır. Ardından ailelerin özel okullar arasında



tercihlerinde çocuklarını gönderecekleri özel okullara çocuklarını gönderen diğer ailelerle “benzer yaşam tarzlarına” sahip olmaya verdikleri öneme ilişkin bulgular açıklanacaktır.

## 1. TOPLUMSAL STATÜ VE OKUL TERCİHİ

Statü, anlaşılması ve tanımlanması zor bir kavram olarak kabul edilmektedir. Miller, statüyü toplumsal ilgi, cazibe ve saygınlık uyandıran her şey olarak tanımlamaktadır (Miller, 2012: 85). Bu ekseninde bireyin statüsünü etkileyen pek çok dinamiğin bulunduğu söylenebilir. Sahip olduğu geliri, mesleği, eğitimi, dini, yaşı, cinsiyeti veya medeni hali bireyin statüsünü etkileyen dinamikler arasında kabul edilmektedir (Ellis vd., 2018). Statüyü etkileyen/belirleyen faktörlerin çeşitli olması kavramın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı kavramın sübjektif olduğu kabul edilmektedir.

Statü, doğum ile doğrudan kazanılabileceği gibi bireysel çabayla da kazanılabilir (Han vd., 2010: 18). Bu ekseninde ırk, cinsiyet, yaş gibi kişilerin üzerlerinde denetimlerinin az olduğu yükümlülükler “verilmiş statü” olarak kabul edilirken; eğitim yoluyla elde edilen konumlar “kazanılmış statü” olarak kabul edilmektedir (Turner, 2000: 14). Turner, statü kavramının toplumsal konum ile bağlantılı olarak hak ve yükümlülükler ekseninde hukuksal bir anlamının da bulunduğunu ifade etmektedir (Turner, 2000: 13). Weber ise statüyü, yaşam tarzı, formel bir eğitim, mesleki konumlardan kaynaklanan saygınlıklar ekseninde tanımlamaktadır (Weber, 2012: 427). Weber statü gruplarının ayrıcalıklarını korumak için kendilerini eğitsel araçları kullanarak yeniden ürettiklerini ifade eder (Turner, 2000: 19).

Statü tartışmaları şüphesiz sınıf tartışmaları ile ilişkilidir ve bu durum kavramın kullanımını da zorlaştırmaktadır. Beyaz yaka olarak tanımlanan, maddi olmayan emek üreten, üretim araçlarına sahip olmama noktasında kol emekçisi işçisine yakın olan mesleklerin ortaya çıkması sınıf ve statü tartışmalarını da beraberinde getirmektedir (Uca, 2016: 25). Bu grup, eğitim, meslek, gelir gibi faktörler ekseninde kendisini yukarı veya aşağı statüde görmekte; ancak işçi sınıfı içerisinde görmemektedir (Parkin, 2014: 650). Dolayısıyla statü, bireylerin toplumsal konumlarını nasıl algıladıkları ve bu konumun diğer bireyler tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir (Öngen, 1996: 35). Sınıf ve statü grupları arasındaki ayırım da buradan kaynaklanmaktadır. Çünkü sınıf, üretimdeki ilişkiler çerçevesinde ele alınırken; statü grupları tüketim pratikleri ve itibar ekseninde ele alınmaktadır (Giddens, 2010: 301).

Kazanılmış statünün öneminin arttığı kapitalist toplumlarda birey, sınıfsal konumlanışından farklı olarak toplumsal statüsünü de artırmaya çabalamaktadır.

Bu noktada eğitim, bireye verilmiş statünün kısıtlarından kurtaracak fırsatlar sunan önemli bir kaynak olarak ön plana çıkmaktadır (Aktay, 2014: 495). Nitekim eğitim, bireye bir meslek sahibi olmasını sağlayacak diploma kazandırmakla birlikte, burjuva sınıfına veya en azından orta sınıfa bir giriş bileti kazandıran önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Collins, 2011: 229).

Bourdieu, toplumsal statünün artırılmasında kültürel tüketime önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Bourdieu, 2015: 17). İyi bir toplumsal konum elde edebilmek için eğitim vasıfları artık şart olduğundan kültürel sermaye birikimine yatırım yapılması gerekmektedir (Swartz, 2011: 113). Bireyselleşme ile birlikte artan rekabet edilebilir niteliklere sahip olmaya yönelik kültürel sermaye biriktirme çabası aslında sadece iyi bir meslek edinebilmek için bir diplomaya sahip olmanın ötesinde toplumsal farklılaşmayı sağlayacak bariyerler inşa etme mücadelesi olarak da görülebilir. Bariyeri aşmanın yolu ise daha yoğun bir kültürel sermaye hacmine sahip olmaktır (Arun, 2014: 187).

Statü ve kültürel tüketim arasındaki ilişkiyi anlamak, bireylerin ve özellikle ailelerin toplumsal düzendeki konumlarını nasıl koruduklarını veya iyileştirdiklerini, aynı zamanda kültürün toplumsal yeniden üretimdeki rolünü anlamaya imkân verir (Swartz, 2011: 20). Bourdieu, tabakalaşmış toplumsal düzende toplumsal statünün artırılmasında bireyler gibi ailelerin de sahip oldukları sermaye hacmini yeniden-dönüştürme stratejileriyle sürdürmeye ve arttırmaya çalıştıklarını ifade etmektedir (Wacquant, 2014: 67). Bu noktada aileler sahip olduğu kaynaklarını çocuklarının toplumsal alanda iyi bir konuma gelmeleri için en iyi yatırıma dönüştürmek isterler (Swartz, 2011: 105) ve bu amaçla çocuklarını yabancı dil öğrenimi, yetenek ve becerilerin gelişimi için çeşitli kurslara gönderebilir, kültürel alanda çok yönlü programlara sahip olan okullarda eğitim almasını sağlayabilirler (Keskin, 2012: 65). Bu noktada eğitim alınan okulun da toplumsal statüyü etkileyen bir unsur olduğunu söylenebilir. Nitekim çocuklarının toplumsal statülerini arttırmak isteyen orta sınıf aileler için de çocuklarının kültürel sermaye yoğunluğu yüksek bir okulda eğitim alması önemlidir. Dolayısıyla okul seçimi, orta sınıf aileler için stratejik bir karardır (Benson vd., 2015: 25).

Kültürel yetkinlik ile birlikte çocukların toplumsal alanda iyi bir konum elde etmelerini sağlayacak çok yönlü programların resmî okullara göre özel okullarda daha yoğun olduğu kabul edilmektedir (Açıklalın, 1989: 85). Bu çalışma da orta sınıf ailelerin çocukları için tercih ettikleri özel okulların çocuklarının toplumsal konumlarını artıracak veya iyileştirecek bir kültürel sermaye yatırımı olduğunu iddia etmekte ve özel okul tercihlerinde yabancı dil, kültürel yetkinlikleri geliştirmeye yönelik çok yönlü programlar gibi kültürel sermayenin alt formlarının rolünü göstermeye çalışmaktadır. Ailelerin özel okul tercihlerindeki

motivasyonlarına yönelik bu sınırlandırma analizleri derinleştirmek için öngörülmüş olmakla birlikte, statü ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi anlamak açısından da gereklidir. Zira ailelerin özel okul tercihlerini etkileyen farklı motivasyonları ele alacak çalışmaların bu çalışmanın bulgularını bir adım öteye taşıyacağı da aşikardır.

## 2. KÜLTÜREL SERMAYE ve OKUL

Kültürel sermaye kavramı ilk olarak, Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron tarafından okuldaki eşitsiz eğitim başarısında, farklı eğitim düzeylerine sahip ailelerden kazanılan kültürel unsurların rolünü anlamak için gerçekleştirdikleri *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* adlı 1964 yılında yayınlanan çalışmalarında kullanıldı (Bourdieu ve Passeron, 2014). 1970 yılında Bourdieu ve Passeron, *Vârisler* kitabının devamı olarak kabul edilebilecek *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* başlıklı çalışmalarında Fransız eğitim sistemindeki eşitsizliklerde kültürel unsurların oynadığı rolü göstermek için de kültürel sermaye kavramını kullandılar (Bourdieu ve Passeron, 2015). Daha sonra Bourdieu, kültürel sermaye kavramını 1960'lı yılların sonunda Fransız toplumundaki toplumsal sınıflar arasındaki ayrımları kültürel dinamikler ekseninde çözümlendiği *Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* başlıklı çalışmasında genişleterek kullandı (Bourdieu, 2015). Beğeni ve sınıfsal konumlanışlar arasındaki ilişkiyi gösterdiği *Ayrım* eserinin ardından kültürel sermaye kavramı, toplumsal eşitsizlikler ve kültürel tüketim arasında ilişkileri konu alan pek çok çalışmada yaygın olarak kullanılmaya başladı (Bennet ve Savage, 2004: 7). Eğitim sosyolojisi alanında akademik başarı (DiMaggio, 1982), eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretilmesi gibi meseleleri ele alan çalışmalar (Giroux, 2014), spor sosyolojisinde aileden ve okuldan kazanılan spora yönelik tutum ve davranışların nasıl şekillendiğini gösteren çalışmalar (Warde, 2006) ve toplumsal tabakalaşmayı ele alan çalışmalar (Collins, 1979) kültürel sermaye yaklaşımından hareket ettiler. Dolayısıyla kültürel sermaye kavramının, basit bir biçimde kültürel ve eğitsel yetkinlikleri anlatmanın ötesinde toplumsal ilişkilerin ve toplumsal hiyerarşinin resmedilmesinde, sınıf ve statü tartışmalarının kültürel dinamikler ekseninde yeniden tartışılmasında anahtar bir kavram olarak kullanıldığı söylenebilir (Prieur ve Savage, 2013: 248; Lamont ve Lareau, 1988: 154).

Günümüzde kültürel sermaye, bireylerin toplumsal hiyerarşi içerisinde bir konum elde etmek için yatırım yaptıkları, bilgi ve yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2015: 21). Bir başka ifade ile kültürel sermayenin kaynakları; kültürel ürün ve hizmetler (Karadağ, 2009: 191) ile eğitsel yetkinliklerden (Budak, 2015: 25) oluşmaktadır. Bourdieu, kültürel sermayenin üç

alt formu olduğunu ifade eder. Bu bağlamda kültürel sermaye; somutlaşmış (*embodied*), nesneleşmiş (*objectified*) ve kurumsallaşmış (*institutionalized*) formda bulunur. Somutlaşmış kültürel sermayeye sahip olabilmek için uzun yıllar gerekir. Çünkü somutlaşmış kültürel sermaye hediye, miras, satın alma gibi yollarla birikmez; bilinçli bir aktarım olmadan da toplumsallaşma süreci içerisinde failerin zihinlerinde ve bedenlerinde içselleştirilebilir (Bourdieu, 1986: 244-245). Nesneleşmiş kültürel sermaye, somutlaşmış kültürel sermayenin aksine sahip olunan kitaplar, tablolar, enstrümanlar gibi somut kültürel nesnelere sahip olmayı anlatır. Nesneleşmiş kültürel sermaye ekonomik sermaye ile biriktirilebilecek kültürel sermaye formudur. Ancak ekonomik sermaye sahipliği, tek başına nesneleşmiş kültürel sermaye birikimi için de yeterli değildir. Sahip olunacak kültürel nesnelere yönelik değeri içselleştirmiş bir başka ifade ile belirli bir yoğunlukta somutlaşmış kültürel sermayeye sahip (Bourdieu, 1986: 246-247) olmak da gerekir. Kültürel sermayenin üçüncü formu olan kurumsallaşmış kültürel sermaye ise, eğitim aracılığı ile elde edilen diplomalar ve unvanlardan oluşmaktadır (Bourdieu, 1986: 247).

Kültürel sermayenin farklı formları arasında yer alan nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasındaki eşitsiz dağılımının, modern toplumlarda ortaya çıkan toplumsal eşitsizliklerin kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Swartz, 2011: 113). Dolayısıyla nesneleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermayeye sahip olmak için verilen mücadele aslında failin kendini genelden ayırıştırmasını sağlayan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Bourdieu, 2015: 55). Şüphesiz Bourdieu'ye göre toplumsal sınıfları birbirinden ayıran temel farklılıklar, öncelikle toplam sermaye hacminden kaynaklanır (Bourdieu, 2015: 177). Ancak sermaye hacminin bileşenlerindeki farklılık (ekonomik ve kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı) sınıfların da kendi içinde farklılaşmasına neden olmaktadır (Swartz, 2011: 222). Bu bağlamda kültürel sermaye kaynaklarına sahip olmaya yönelik verilen mücadelenin aslında sınıflar arasında bariyer inşa etmeye yönelik olduğu söylenebilir (Sayılan, 2010).

Bourdieu'ye göre her birey toplumsal uzamda kendini sınıflandırırken, diğerleri ile benzerliklerini ve farklılıklarını dikkate alır. Dolayısıyla yeme-içme zevki, sanatsal ve kültürel aktivitelerin sıklığı, ne tür müzik dinlendiği gibi pratikler arasında kurulan benzerlik ve farklılıklar bireyin diğerleriyle benzerliklerini veya farklılıklarını gösterir (Karadağ, 2009: 201). Örneğin Bourdieu, müze ziyaretlerine yönelik kapsamlı çalışması olan “*Sanat Sevdası*” başlıklı çalışmasında, bireylerin sahip oldukları gelir düzeyleri ve eğitimleri ile müze ziyaretlerini nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik ilişkilere odaklanmaktadır. Buna göre müzelerin rehber eşliğinde veya elde bir katalog ile gezilmesi arasında ortaya çıkan önemli farklılıklar bulunmaktadır (Bourdieu ve Darbel, 2011: 30).

Benzer bir biçimde müzik ve resim gibi daha meşru olan sanat alanlarında da müzik ve kültür programlarının izlenmesi, plak dinleme gibi pratikler sahip olunan eğitim sermayesi ile ilişkilendirilir ve bu pratikler farklı sınıfları ve sınıf fraksiyonlarını kendi içinde kademelendirir (Bourdieu, 2015: 29-30).

Kültürel sermaye birikiminde aile başroldedir (Sayılan, 2010: 64). Aile ile birlikte eğitim de kültürel sermayenin biriktirilmesinde önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Budak, 2015: 50). Bu nedenle eğitim sisteminin kazandırdıklarından daha az faydalanmış olanlar, eğitim alanından edineceği unvan ve kültürel sermaye için rekabete girerler. Çünkü toplumsal konumlarını iyileştirmek isterler (Bourdieu, 2015: 199). Kültürel sermayesi yüksek olanlar da yeniden üretimlerini okul yoluyla sağladıkları için çocuklarının okuldan kazandıkları kültürel sermayeyi arttırmak isterler (Bourdieu, 2015: 238). Özellikle varoluş koşullarını eğitim ile sağlayan orta sınıflar için okul, sınıfsal yeniden üretimlerini sağlayacak önemli bir kültürel sermaye kaynağıdır (Swartz, 2011: 252). Bu nedenle orta sınıfların sahip oldukları sermayeyi yeniden üretmek için geliştirdikleri strateji, okul eğitimine yatırım yapmaktır. Böylece orta sınıflar toplumsal hiyerarşi içerisinde konumlarını korur veya yükseltirler (Swartz, 2011: 289).

Bourdieu, okul eğitimine yönelik stratejilerin de sınıfsal konumdaki farklılıklara göre farklılaştığını ifade etmektedir. Örneğin egemen konumda bulunanlar prestijli okullara yönelirler (Swartz, 2011: 290). Çünkü bir pratik yaygınlaştıkça egemen konumda bulunanlar nadirliklerini koruyabilmek için yatırımlarını farklılaştırmaya ve arttırmaya çaba gösterirler (Bourdieu, 2015: 199). Bu bağlamda kültürel sermaye yoğunlukları yüksek olan sınıf fraksiyonları, çocukları söz konusu olduğunda eğitimlerinin yanında kültürel etkinliklere de yatırım yapmak isterler (Bourdieu, 2015: 184). Dolayısıyla aileler için okullarda öğrencilere sunulan akademik eğitim ile birlikte öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirebilmek için uygulanan çok yönlü programların varlığı önemli bir konu haline gelmektedir.

Kültürel sermaye kaynağı olarak kabul edilen okullar arasında öğrencilerin akademik becerileri ile birlikte öğrencilere iyi bir yabancı dil eğitimi verilmesi, sosyal ve kültürel beceriler kazanmalarına yönelik yoğun programların uygulanması, özel okulların velilere ve öğrencilere sunduğu vaatler arasında kabul edilmektedir (Soylu, 2018: 153). Özel okulların, resmî okullardan farklı olarak sanat, spor, müzik, yabancı dil gibi alanlarda uyguladıkları bu çok yönlü programlar da ailelere çekici gelmekte (Hesapçioğlu ve Nohutçu, 1999; Bozyiğit, 2017: 540) ve çocukları için kültürel sermaye kaynaklarının daha yoğun olduğunu düşündükleri özel okulları tercih etmektedirler. Burjuvazi çocuklarının ayrıcalıklı

bir eğitim alması için inşa edilen özel okulların (Tan, 1987: 246-247) niceliksel olarak artışı, burjuvaziye dahil olma çabası içerisindeki orta sınıfları (Göker, 2014: 539) çocuklarının kültürel sermaye birikimine katkıda bulunacak özel okullara yönlendirmektedir.

### 3. YÖNTEM ÜZERİNE

Araştırma konusunun belirlenmesinde çevremizde çocuklu ailelerin okul çağına gelmiş çocukları için okul belirleme sürecinde yaşadıkları telaş belirleyici oldu. Bu bağlamda aileler çocuklarının geleceklerinden kendilerini sorumlu tuttukları için çocuklarına iyi bir okul seçmek istiyorlardı (Soares, 2010: 113). Ancak iyi bir okuldan beklenti de ailelerin okul eğitiminden beklentilerine göre farklılaşmaktaydı. Buna göre kimi aileler okul eğitiminden çocuklarına sadece eğitim sermayesi aktarmasını bekliyorken; kimi aileler çocuklarını genelden farklılaştıracak kültürel kaynakları da aktarmasını bekliyorlardı. Çünkü kültürel farklılaşma ile çocuklarının toplumsal konumlarını iyileştireceklerine inanıyorlardı. Okul seçimlerinde de buna dikkat ediyorlardı. Çalışan anne ve babalar bir taraftan resmî okulların tam gün olmamasını eleştirirken diğer taraftan da sınıfların çok kalabalık olduğunu ve verilen eğitimin kalitesini sorguluyorlardı. Özellikle resmî okullarda verilen yabancı dil eğitimini yetersiz görüyorlardı. Buna karşılık çocuklarını özel okullara gönderen aileler, özel okullarda tam gün eğitim verilmesinden memnun olduklarını; aynı zamanda çocuklarının bu okullarda yabancı dil öğrenme becerilerinin çok geliştiğini, okullarda *native speaker* (ana dilini konuşan) olarak tanımladıkları ana dilleri İngilizce olan öğretmenlerden çocuklarının İngilizce öğrenebildiklerini ayrıca kulüp adı altında ders dışı sosyal aktivitelerin (spor, müzik, sanat vb. alanlarda) resmî okullara göre çok çeşitli olduğunu ve bu aktivitelerin de çocuklarının kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu dile getiriyorlardı. Bu bağlamda özel okullarda bir veya birden fazla yabancı dil öğretiliyor olması, sanatsal, kültürel ve spor gibi alanlarda çok yönlü programların bulunması, ailelere çocuklarının genelden farklı olmasını sağlayacak kültürel sermaye kaynakları olarak çekici geliyordu (Bozyiğit, 2017: 540).

Toplumsal uzamdaki konumu korumak amacıyla genelden farklı pratiklere sahip olmak için verilen mücadele Bourdieu'de ayrım tartışmalarına karşılık gelmektedir ve Bourdieu, bu tartışmayı sınıfsal farklılaşma ekseninde yürütmektedir (Bourdieu, 2015). Kendi sınıfsal konumlanışlarının eğitim aracılığıyla yeniden üretileceğine inanan ve eğitim alanında mücadele eden insanların ise genellikle üst ve orta sınıflar<sup>7</sup> olduğu kabul edilmektedir (Swartz,

<sup>7</sup> Orta sınıf kavramının tanımlanmasının zor ve sınırlarının muğlak olması sosyal bilimler literatüründe sıklıkla dile getirilen önemli bir tartışmadır (Rutz ve Balkan, 2015: 14). Bu durum orta sınıf çalışmalarına yönelme konusunda öncelikle bir çekince yaratmaktadır. Orta sınıf

2011: 252). Küreselleşen dünyada, meritokratik anlayışın güçlenmesi ile birlikte akademik yeterliliğin ön plana çıkması (Bosetti ve Pyryt, 2007: 91) orta sınıfları konumlarını koruyabilmek için kültürel yatırımlarını arttırmaya yönlendirmektedir (Bourdieu, 2015: 199). Bu yatırımlardan biri de okul seçimleridir. Swartz, Bourdieu'nün özellikle eğitim vasıfları söz konusu olduğunda kültürel sermayenin zaman, enerji ve para karşılığında satın alınabilecek bir sermaye olduğunu düşündüğünü ifade eder (Swartz, 2011: 275). Bu noktada orta sınıflar, sahip oldukları ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeyi kullanarak çocuklarının kültürel sermaye birikimine katkıda bulunacak (Power, 2004: 25) özel okullara yönelmektedirler.

Araştırmanın konusunun belirlenmesinin ardından önemli olan bir diğer aşama araştırma yönteminin belirlenmesidir (Silverman, 2013). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada ilk olarak araştırma için uygun saha belirlendi. Bu aşamada Isparta ve İzmir'de pilot görüşmeler gerçekleştirildi. Pilot görüşmelerin gerçekleştirildiği dönemde henüz hangi ilde araştırma yapılacağı netleşmemişti. Isparta'da gerçekleştirilen pilot görüşmelerin ardından, il ölçeğinde bulunan özel okullar arasında fiyat farklılıklarının az olması, orta sınıf konumundaki ailelerin özel okul tercihlerinde sahip oldukları ekonomik sermaye yoğunluğunun sınıf içi farklılaşmada bir ayırım kaynağı olup olmadığını anlamaya imkân vermeyecekti. Diğer taraftan saha araştırmalarında alanda geçirilen zaman katılımcıların güvenini kazanmak için çok önemlidir. Ancak bu araştırma bir kurum tarafından desteklenmediği ve araştırma sürecinde sahada bulunmak gerektiği (Taylor vd., 2016: 69) için araştırma sahası mekânsal olarak sınırlandırıldı. Bu bağlamda araştırma sahası, velilerle bağlantı kurabilecek referanslara ulaşma imkânının bulunması gibi faktörler göz önünde bulundurularak İzmir ili ile sınırlandırıldı. Araştırma sahasının belirlenmesinin ardından İzmir ilinde yer alan ilköğretim kademesindeki özel okulların listesine ulaşıldı.

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi çok önemlidir. Çünkü örneklemden genelleme yapmak için yeterli olması değil, derinlemesine bilgi verecek yeterli sayıda olması beklenir (Sandelowski, 1995: 180). Bu amaçla araştırmada amaçlı örneklem kullanıldı. Bu ekseninde görüşmeler öncelikle kişisel ilişkiler üzerinden

---

kavramını teorik ve kavramsal düzeyde tartışabilmek için toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanda yaşanan değişim ve dönüşümleri belli bir tarihsellik içerisinde ele almak gerekir (Arslan, 2012: 56). Ancak bu çalışmanın orta sınıflılık konumuna yeni bir yaklaşım getirme iddiası olmadığı için, kavramın operasyonel olarak kullanılması tercih edildi ve bu çalışmada orta sınıflar kavramı kendisini geleneksel işçi sınıfından yaşam tarzı, tüketim kalıpları çerçevesinde ayıran, düzenli bir gelire sahip olanlar ile kendi hesabına çalışan profesyonel bir mesleğe sahip olan bireyleri anlatmak için kullanıldı.

çocuklarını özel okullara gönderen veliler ile başladı. Görüşmeler, velilerin kendilerini rahat hissetmeleri için istekleri göz önünde bulundurularak ev, iş yeri ve kafe gibi mekânlarda gerçekleştirildi. Görüşmelerin sonunda her katılımcı veliden çocuklarını özel okullara gönderen tanıdıkları diğer veliler ile iletişime geçmek için referans olmaları talep edildi ve böylece diğer katılımcı velilere ulaşımında kartopu örneklem yöntemi kullanıldı. Görüşmelerde İzmir'de okul fiyatları yüksek<sup>8</sup> olan özel okullara çocuklarını gönderen veliler ile görüşmeye özen gösterildi. Böylece sınıf içi farklılaşmada ekonomik sermaye yoğunluğunun rolü anlaşılabilir. Ancak bu velilere erişim konusunda birtakım zorluklarla karşılaşıldı. Veliler arasında iş yoğunlukları nedeniyle görüşmeyi reddedenler olduğu gibi görüşmeyi kabul edip planlanan görüşme günü randevuyu iptal eden de oldu. Sahada ortaya çıkan bu kriz, kişisel bağlantılar kullanılarak aşılına çalışıldı ve daha önce görüşülen katılımcıların referansları sayesinde yüksek ekonomik sermaye sahibi orta sınıfın üst fraksiyonlarında konumlanan bu velilere ulaşılabilir. Araştırmada özel okulların isimleri katılımcı aileleri deşifre etmemek için kullanılmadı. Benzer bir biçimde katılımcı velilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla isimleri de değiştirildi. Bu ekseninde metin içerisinde geçen isimler katılımcıların kendi adları değildir ve kullanılan bu takma isimler, benzer isimlere sahip kişileri de temsil etmemektedir. Görüşmelerde katılımcıların karmaşık konulara yönelik algı ve bilgilerini derinlemesine anlayabilmek amacıyla (Barriball ve While, 1994: 330) yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanıldı. Görüşmelerde katılımcılara eğitim ile kurdukları ilişkiye yönelik sorular soruldu ve özel okul tercihlerini etkileyen motivasyonlar anlaşılmasına çalışıldı. Görüşmelere geçmeden her bir katılımcıya öncelikle araştırmanın amacı açıklandı ve ardından katılımcılara isimlerinin, çocuklarını gönderdikleri okulların deşifre edilmeyeceği bilgisi verildi ve herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için her katılımcıdan sözlü onayları alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanıldı. Araştırmada Eylül 2018-Şubat 2019 tarihleri arasında 15 farklı özel okula çocuklarını gönderen toplam 30 veli ile görüşüldü. Örneklemin heterojen olmasına özen gösterilmesine rağmen örneklemin birbirlerine yaşam tarzı, sosyo-ekonomik özellikler ekseninde benzediklerini belirtmek gerekir. Araştırmaya başladıktan sonra yaklaşık yirminci görüşmede temalar ve anlatımlar birbirini tekrar etmeye başladı; ancak araştırma kapsamının geniş tutulması kaygısıyla saha araştırması sonlandırılmadı ve 30 görüşmeye kadar devam edildi. Görüşülen velilerin 29'u kadın iken bir katılımcı ise erkektir. Görüşmelerde veliler arasında kadın ve erkek sayılarının eşit olmamasının önemli nedenlerinden biri kullanılan örneklem yöntemi olarak kabul edilebilir. Araştırmada kullanılan kartopu örneklem yöntemi ekseninde kadın olan katılımcıların kadın velilere

<sup>8</sup> İzmir'de bulunan ve okul fiyatları 40.000 TL ve üzeri olan özel okullar kastedilmektedir.



yönlendirmesi böyle bir tabloyu ortaya çıkardı. Bu durum bizi okul ve anne ilişkisi ekseninde düşünmeye sevk etse de babaların okul seçimlerinde etkilerinin olmadığını göstermez.

Ailelerin özel okul tercihlerine yönelik kültürel sermayenin temel öğeleri temalaştırılarak sorulan sorular ekseninde toplanan verilerin analizinde ise alt temalar kullanıldı. Böylece ailelerin özel okul tercihlerinde “yabancı dil öğrenme”, “sanatsal ve kültürel faaliyetler”, “diğer velilerle benzer yaşam tarzı” gibi konulara dair bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Saha araştırmasından elde edilen veriler metin içerisinde kavramsal alet kutusu ekseninde betimsel analiz tekniği kullanılarak aktarıldı ve yorumlandı.

#### 4. BİR DİL BİR İNSAN, İKİ DİL İKİ İNSAN: YABANCI DİL EĞİTİMİ

Ülkeler arası sınırların bilgi teknolojileriyle aşıldığı, iletişimin yaygınlaştığı küresel dünyada bireylerin anadilinden farklı bir dil konuşabiliyor olması önemli bir konu haline gelmiştir (Kırkgöz, 2009). Ana dilinden farklı bir dil konuşabiliyor olmanın kişisel gelişimi etkilemekle birlikte, profesyonel bir mesleğe sahip olmaya yönelik fırsat yarattığı ve özellikle dünya vatandaşı olmayı güçlendirdiği kabul edilmektedir (Ivan, 2012: 80). Şüphesiz bireylerin ana dili dışında farklı bir dil biliyor ve konuşabiliyor olmalarının önemi küreselleşme süreci ile birlikte gerçekleşmedi; ancak küreselleşme yabancı dil bilmenin önemli olduğunu hatta bir değil birkaç dil bilmek gerekliliğini zihinlere yerleştirdi (Ivan, 2012: 80-81). Bireyler de yaşadıkları ülke dışındaki farklı coğrafyalarda yaşayan, farklı dil konuşan bireyler veya kurumlarla iletişime geçmek, gelişen teknolojiyi takip etmek, bilim, müzik, eğitim veya sanat alanında dünyadaki gelişmeleri izlemek adına dil becerilerini geliştirmek istedikleri için yabancı dil öğrenimine zaman, enerji ve para harcamaya başladılar (Oral, 2010: 62). Bu ekseninde müzik dinlemek (Niño ve Fernando, 2010: 143), yurt dışında yaşamak, özel ders almak, film izlemek, gibi dil becerilerini geliştirecek farklı aktivitelere yöneldiler.

Dünyanın globalleştiğine ve çocuklarının bu rekabetçi koşullara uyum göstermeleri ve esneklik kazanmaları gerektiğine inanan aileler için “dil sermayesi” (*linguistic capital*) önemli bir güç olarak kabul edilmektedir (Smala vd., 2013: 374). Bu bağlamda aileler, çocuklarının yabancı dil öğrenimine katkı sağlamak amacıyla çocuklarını resmî okullara göre daha iyi bir yabancı dil eğitimi verdiklerine inandıkları özel okulları tercih etmektedirler (Nartgün ve Kaya, 2016: 155). Aysel ve Fatma'nın resmî okullarda da yabancı dil eğitimi verilirken neden özel okul tercih ettikleri sorusuna verdikleri yanıt, resmî ve özel okullardaki verilen yabancı dil eğitime karşı velilerin bakışını göstermektedir.

*“Evet en önemli şeylerden biri. Yani ben Anadolu meslek mezunuyum bir 17-18 yıl olmasına rağmen lise. Ben gramerde daha iyiydim kendi okulumda. Hiç konuşmadım. 16-17 yıl yani böyle ara ara akıcı bir konuşmam biriyle olmadı. Hep çocukla haşır neşir olduğum için. Ama kızımın şu anki bize normalde derslere yardım etmek yok, ödevleri yok. Kızımın konuşma olarak speaking olarak çok iyi bende de gramer var; ama işte 17-18 yıl önceden kalma gramer var ki ona rağmen arada ona destek olabiliyorum. Bence en önemli şeylerden biri kızımın ikinci dilde alıyor eğitim. Şimdi İspanyolca, İspanyolca istedi. (E: Okulun öyle bir imkânı var yani?) Zaten kolej seçmenin, benim kolejden anlayışım bu yani dil. Bunun dışında müfredat aynı Millî Eğitim Bakanlığı’ndan müfredat aynı yani işte atıyorum onlar on saat görüyordur biz de on beş yirmi saattir ya da ikinci dil vardır. İşte altıncı sınıftan itibaren ikinci dilimiz vardı.” (Aysel, 36 yaş, Çalışmıyor)*

*“Öncelikle zaten bir özel okul istedik. Evet yabancı dil devlet veriyor; ama ikinci sınıfta başlıyor. Ders sayısı daha az, imkânları daha az. Biz daha yoğun bir İngilizce programı istemiştik. O yüzden de özel okuldu.” (Fatma, 40 yaş, Öğretmen)*

Çocuklarının iyi bir yabancı dili öğrenmesi gerektiğini düşünen aileler, resmî okullarda verilen yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğunu dile getirmektedirler. Kendi eğitimini resmî okullarda tamamlayan Aysel, kendisinin aldığı yabancı dil eğitimini özel okula giden kızının aldığı yabancı dil eğitimi ile kıyaslamaktadır ve özel okulların bugün yabancı dil öğretiminde resmî okullardan iyi olduğunu belirtmektedir. Resmî okullarda verilen yabancı dil eğitimine ilişkin ders saatlerinin özel okullara göre yoğun olmaması ailelerin resmî okullardaki yabancı dil eğitimine bakışlarını etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenimine verilen önemin göstergelerinden biri işgücü piyasalarında yabancı dile ve iletişim becerilerine sahip olmaya yönelik taleplerin artmasıdır (European Commission, 2020: 13). Yabancı dil öğrenimi aileler tarafından iyi bir meslek edinebilmek için sahip olunması gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir. Sema da oğlunu özel okula göndererek yabancı dil becerisinin gelişeceğini ve bu dil sermayesinin de işgücüne katılımda etkili olabileceğini ifade etmektedir.

*“Tabii ki en önemli kriterlerden birisi o. Çünkü işte daha önce dediğim gibi bir dil öğrenmesi bir insan için bence çok önemli şu an. İleriki yaşamı için yani iş bulabilmesi için açıkçası yani iş olayı çok çok daha önemli olduğu için de ileride bir dil gerekli. (E: Bunun içinde daha küçük yaşta öğreniyor olması.) Yani olanağım olsa böyle azıcık daha fazla yurt dışına gönderirim yazları. Gitsin tabii ki yani onu dil olayını kesinlikle herkesin çözmesi gerek bence ülkede.” (Sema, 47 yaş, Turizmci)*

Alt orta sınıf konumunda yer alan Sema için, çocuğunun bir yabancı dili öğrenmesi iyi bir meslek ile birlikte geleceğine inanılan toplumsal statü için çok önemlidir. Yabancı dil bilmediğini ve yurtdışına çıktıklarında yaşadıkları zorlukları anlatan Nursen, özellikle oğlunun yabancı dil bilmesini istemektedir.

*“En çok oğlumu özel okula göndermek istememizin en büyük nedeni de odur. Eşimle biz o kadar yurt dışına çıktık. Onun çok büyük eksikliğini hissettim. Yani Mısır'da düşün gelişmemiş bir ülke gidiyorsun orada bir alışveriş yapsan adam soruyor bana işte İngilizce diyor ki ‘İngilizce biliyor musunuz’ no, ‘Almanca biliyor musunuz’ no, ‘Rusça biliyor musunuz’ no. Ya böyle kendimi o kadar cahil hissettim ki. O çok kötü bir şey. Her böyle döndüğümüzde hadi bir kursa gidelim dedik; ama ya işte çalışırken de yaşını da geçiyorum birazda tembellik. Ondan biz yani oğlumu özel okula vermemizin en önemli hani mesela dört neden sayarsak bunu ikincisi yabancı dil olsun diye.” (Nursen, 46 yaş, Memur)*

Ailelerin, çocuklarının eğitim aracılığı ile statü sahibi olabileceklerine inandıkları görülmektedir. Nursen ekonomik sermayesini kullanarak kendisinin sahip olamadığı kültürel yetkinliğe çocuğunun sahip olmasını sağlayarak, konumunun iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Dilsel becerilerin çocukluk döneminde içselleştirilmesinin bireysel gelişim için de önemli olduğu kabul edilmektedir (Güngör-Aytar ve Öğretir, 2008: 16). Kültürel sermayesi yoğun katılımcılardan Berna ve Tülin yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda daha kolay ve kalıcı olduğunu düşünüyor ve çocuğunu ilkökul kademesinde özel okula göndermenin bir gereklilik olduğunu ifade ediyorlar.

*“Önemli çok önemli. Oğluma da onu söylüyorum. En önemli senin için bu okulu seçmemizin en önemli nedeni benim açımdan dildir. Yani çünkü dil olmadan hiçbir yerde şu an Türkiye’de, yurtdışında özellikle açılırken çok gerekli ve ihtiyaç yani. Hep şey diyorlar ya sonra da öğrenilir dil filan diyorlar. Ben ona inanmıyorum açıkçası. Ya ne olacak Amerika’ya göndeririz, İngiltere’ye gider. O olmuyor. O yüzden ben açıkçası dilin birincil öncelik olduğunu düşünüyorum. Çocukların özellikle öğrenirken genç yaşta öğrenmeleri bunun bilincinde olmaları çok önemli.” (Berna, 40 yaş, Akademisyen)*

*“Bir özel okula gitmesi gerektiğini zaten düşünüyordum idim. Neden yabancı dil eğitimi dolayısıyla ve işte ne bileyim biraz daha sosyal olanaklar anlamında ee tabii bir de tam gün çalışıyor olmanız okullarında tam gün oluyor olması da sizin için bir kriter oluyor. Öbür türlü çocuk çıkacak nereye gidecek, etüt gibi seçenekler var ama. (E: Özellikle çalışan anneler be babalar için daha doğrusu.) Aynen benim kriterlerim arasında bu yukarılara çok çıkmadı. Zaten bir yabancı dil eğitimi dolayısıyla bir özel okula gitmesini kesinlikle ve kesinlikle düşünüyordum idim. (...)” (Tülin, 41 yaş, Yönetici)*

Aileler için sahip oldukları sermayenin aktarımı çok önemlidir. Çünkü elde etmiş oldukları toplumsal konumu korumayı ve bu konumun yeniden üretilmesini isterler (Swartz, 2011: 192). Bu noktada lise eğitimini özel bir okulda alan Gözde, iyi derecede İngilizce biliyor ve çocuğunun da iyi derecede bir yabancı dili ancak özel bir okulda öğrenebileceğine inanıyor.

*“Şimdi bu çocuklara ilkokuldan itibaren İngilizce vermeye başlıyorlar, kolejdekilere. Çocuğu ben buradaki ilkokula yollasam, beş sene. Onlar olmuş çatır çatır İngilizce konuşan. Ondan sonra ben çocuğu o okula yolladığımda şok geçirmeyecek mi? Geçirecek, üzülecek ağlayacak, zorlanacak diyecek ki ‘anne ben konuşamıyorum, anlamıyorum dersleri’ diyecek. Onun baştan kararını vereceksin. Ya öyle bir okula yollayıp bitirene kadar orada tutacaksın ya da baştan hiç yollamayacaksın. Baştan yollayacaksın. Çünkü durum oraya geldi. Eskiden öyle değildi yani, onu söylemeye çalışıyorum. Eskiden herkes normal ilkokula giderdi, başarabilen, kazanan veya ailesinin durumunda bunu destekleyebilecek çocuk özel okula veya Anadolu liseleri de vardı İngilizce üzerine eğitim veriyorlardı. Ona giderdi. Diğerleri düz lisede okurdu. Eğitimler arasında çok büyük farklılık yani Türkçe bazında yoktu. Daha eşit durumlar vardı. Ama şimdi onu diyorum yani İngilizce çok önemli. Ama ben çocuğu şimdi ilkokuldan verirsem ben ona şey haksızlığı etmiş olurum yani orada aldığı eğitim kötü olduğundan değil, iyidir. Başından karar vermek lazım bu işlere diye düşünüyorum sadece. Çocuğu şoka sokmamak, çocuğun özgüvenini bozmamak adına. Şimdi orada çocuğu onlar çatır çatır konuşurken, ben çocuğu alıcam oraya koyucam çocuk orada konuşamayacak sıkıntı yaşayacak belki kalben üzülecek, belki içine kapanacak, bunlar psikolojik şeyler. (...) (E: Dolayısıyla yabancı dil eğitiminin ilkokuldan veriliyor olması en önemli kriterlerden biri.) Evet bence o. (E: Sıralarsanız.) Bana göre, birinci benim için o. Ben zannetmiyorum ki ilkokul eğitimi buradaki eğitimle özel kolejdaki eğitim çok büyük birbirinden farklı olsun. (E: Müfredatları.) Müfredatları aynı, öğretmenler bazen daha deneyimli oluyor hatta, buradaki okullarda. Çocukların daha iyi üstüne gidiyorlar. Daha iyi öğreniyor çocuklar. Ben onlarla ilgili hiçbir problem olduğunu düşünmüyorum. Bu bir alınacak ailesel karardır. Yani çocuğun psikolojisini ileride etkilememek adına.” (Gözde, 43 yaş, Çalışmıyor)*

Gözde, Nursen’in aksine iyi bir yabancı dil eğitimine sahiptir. Kendisi de özel okullarda eğitim alan Gözde’nin bu stratejisinin sahip olduğu konumunu korumak olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenimi için özel okul tercih etmek, otuz görüşmecimiz tarafından paylaşılan önemli bir motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil bilen ve sahip olduğu sermaye yoğunluğu ekseninde üst orta sınıfta konumlanan katılımcılar, yabancı dil eğitimi için tercih ettikleri özel okulların çift dil programlarına, yurt dışında eğitim almaya imkân tanıyacak

sertifikalara sahip olmasını, *native speaker* öğretmenlerin bulunmasını önemsemektedirler. Doktor olan katılımcı Eda, kızı için yabancı dil öğretiminde çift dil bulunan bir özel okulu tercih etme nedenlerini şöyle anlatıyor.

*“Öncelikle yabancı dil, ikinci yabancı dili olsun istedik, çünkü İzmir’de çok şansımız yoktu ya Fransızca ya Almandaydı ikinci yabancı dil. Çünkü İngilizce babası zaten Amerikan, o da Amerikan vatandaşı olduğu için zaten hayatının bir yerinde mutlaka yurt dışına Avrupa’da falan üniversiteye gider o. İngilizceyi en kötü ihtimal yazın 1-2 ay gönderirim lisede diye düşündüm ve mutlaka İngilizceyi öğrenir. İngilizce şansı yok zaten öğrenmemek için. Dolayısıyla ikinci yabancı dil öğrensin istedik o da ya Fransızca ya Almandaydı. Almanca okulu çok uzak olduğu için tercih edemedik. Bir de Almanca bir tek Almanya’da konuşuluyor. Fransızca’yı seçtik, iki sebepten; Fransızcadan İspanyolcaya İtalyancaya geçiş çok kolay. Bir de Fransızcanın daha geniş kullanımı var, Kanada falan, o yüzden Fransızca’yı, dolayısıyla [Okul 1] ya da [Okul 2] idi. [Okul 1’i] tercih ettik. Çünkü orada da şeye geldi tercihimize, biz okul seçerken ata bindiriyoruz, yüzdürüyoruz şunu yapıyoruzları istemedik. Biz gerçekten sadece geniş okul bahçesi olsun, yeşili olsun, koştursun çocuklar, sadece okusunlar ve arkadaşlarıyla eğlenirler ve eğitim önemli ve Fransızca verilen ders sayısı, onlara baktık yani klasik bir okul istedik biz açıkçası. Zaten biz ekstra götürüyoruz onlara. O yüzden [Okul 1’i] seçtik. Yani dil ve okulun bahçesinin olanakları, okulun mezun olduktan sonra okulu bıraktıktan sonra burs olanakları yurt dışında. Mesela [Okul 1] şey yapıyor Fransa ile değişim programları var mesela lisede. Bunlar önemli. Çünkü bir şekilde yurt dışına gitmesini istiyoruz biz, eğitimine en azından. O yüzden ona göre seçtik.” (Eda, 45 yaş, Doktor)*

Aileler özel okullar arasında verilen yabancı dil eğitimleri arasında da farklılık olduğunu dile getirmektedirler. Kendisi de ortaokul ve lise eğitimini özel bir okulda alan ve üniversitede de vakıf üniversitesinde okuyan, uzun yıllar özel sektörde yöneticilik yapmış, ekonomik ve kültürel sermaye yoğunluğu yüksek üst orta sınıf konumunda konumlanan Ayşe’ye göre çocuklar yabancı dili bir ders gibi değil bir kültür gibi öğrendiklerinde daha rahat konuşabilmektedirler.

*“Dil eğitimini veriyor olması evet. (E: Her okul veriyor.) Her özel okul verebiliyor. Şimdi bu dil ile ilgili ben size konuşabilirim. Bence dil eğitimi algısı, bir dili bu İngilizcedir diye öğretmek var. Bir de İngilizce bir başka kültürün dili diye öğretilmesi var. Burada kültürün dilidir diye öğretiliyor. [Okul 3 ve Okul 4] öyle. Kültürü kim verecek, yabancı öğretmen verecek. Yabancı öğretmen veriyor, iki çift dil geliyor, bununla ilgili bir sürü eylemler yapıyorlar. (...) [N]e yapıyorlar, onların bayramlarını da kutluyorlar. Onun kültürü ile de büyüyorlar. Bu önemli. (...) Bu okullar da onu veriyor. Yani dünya vatandaşı gibi büyütüyor çocuğu.” (Ayşe, 45 yaş, Yönetici)*

Aileler yabancı bir dili konuşabilmenin, küresel dünyada işgücü piyasasına girişte çocuklarına bir prestij ve farklılık kazandıracağına inanmaktadırlar. Yabancı bir dili konuşabiliyor olmak, çocuklarını genelden sembolik olarak farklılaştıracak kültürel sermaye kaynağı (Smala vd., 2013: 379) olarak görülmektedir. Ailelerin yabancı dil öğrenimine yönelik yaptıkları bu yatırımlarının, çocuklarının kültürel sermaye birikimi ile birlikte sembolik bir güç elde etmeye ve bu sayede toplumsal statülerini artırmaya yönelik bir çaba olduğu kabul edilebilir (Oral, 2010: 62). Çünkü sahip olunan eğitimsel veya kültürel sermayenin sembolik değeri, kendi alanları içinde önemli bir statü kaynağı olarak görülmektedir (Kaya, 2014: 404).

Bourdieu, toplumsal sınıfların kendilerine toplumsal statü kazandıran sembolik ayrımlara yatırım yapma eğiliminde olduklarını söylemektedir (Swartz, 2011: 256). Ailelerin çocuklarının yabancı diller arasında İngilizceyi mutlaka bilmeleri gerektiğine yönelik tutumları aslında İngilizcenin diğer yabancı dillerden daha fazla sembolik sermayeye sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Pennycook, 1997). Bu ekseninde İngilizce biliyor olmak ve konuşabilmek kültürel sermaye birikimine katkı sunduğu kadar bireye prestij, statü ve itibar kazandıran (Jourdain ve Naulin, 2016: 107) sembolik sermaye birikimini de artırır.

Toplumsal hiyerarşiler, Bourdieu'ye göre nadir kültürel tüketim mallarına yapılan yatırımla inşa edilmektedir (Bourdieu, 2015). Bu ekseninde özel okullar çift dil programlarının yanında müzik, sanat, spor gibi alanlarda da çok yönlü programlara sahiptirler ve bu kaynaklar ailelerin özel okul tercihlerini etkileyen bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **5. YETENEK VE BECERİ GELİŞİMİNE YATIRIM**

Pierre Bourdieu, okullaşma ile diplomaların değersizleştirilmesi arasında bir ilişki kurarak; diplomaların sayılarının artmasının diplomaların değer kaybına neden olduğunu ifade eder (Bourdieu, 2015: 201). Bu değer kaybından kaçınmak isteyen faillerin verdikleri mücadele, sadece diploma rekabeti ile sınırlı değildir (Brown vd., 2016: 193). Çünkü belli bir diplomaya sahip olmakla kazanılan değer; bu diplomaya sahip olanların artmasıyla düşmektedir (Collins, 2014: 64). Çocuklarının sınıfsal konumlarını korumak veya iyileştirmek isteyen aileler kurumsallaşmış kültürel sermaye kaynağı olan diplomanın yanında müzik, sanat, spor gibi alanlarda yetenek ve becerilerini geliştirecek nesneleşmiş kültürel sermaye kaynaklarını da biriktirmeye yönelmektedirler (Vincent ve Ball, 2006: 5). Kültürel varlıklara sahip olmak, toplumsal ilişki ağları içerisinde yer almak da sermaye sahipliğinin bir göstergesidir ve toplumsal alandaki konumlanışları etkilemektedir (Savul, 2018: 138). Buna göre bireyler, maddi varlıkları olmasa bile sahip oldukları kültürel varlıklar sayesinde statü elde edebilirler (Blunden, 2004).

Okullar, akademik bilgi aktarımı dışında öğrencilere değer aşıl原因 ve kültürün ayırt edici özelliğinin üretken alanındırlar (Bourdieu, 2015: 41). Berna, çocuğunun gittiği özel okulun müzik ve spor alanındaki faaliyetlerini anlatırken; bize aslında okulun çocuklara aktardığı kültürel sermaye biçimlerine ilişkin de bilgi veriyor.

*“Yok vallahi açıkçası şey var müzik anlamında ukulele diye bir şey çalışıyorlar bütün sınıf çalışıyor onu. Biz aldık, yani ukulele gitar gibi. Öyle bir dersleri var bir tane ders gibi geçiyor ayrı bir aktivite olarak okul kulüp yönünden. (...) [O]kul içerisinde haftanın bir günü genelde kulüpler oluyor. Çok kulüp var o kadar çok kulüp var ki; dil var, meraklı gözler kulübü var, fotoğraf çekme yani anlamı da meraklı gözler (gülüyor). Yok kurabiye yapma kulübü oluyor. Tabii benim oğlum bunlara gitmiyor. Tiyatro kulübü oluyor. Badminton, atıcılık, yüzme. Gerçi okul bir şeyle anlaşıyor, yüzme kursuyla. Yani benim bilmediğim bu nedir dediğim şeyler de oluyor. Mesela badmintonu hiç bilmiyordum. Onun kulübü bile var yani. (...)”* (Berna, 40 yaş, Akademisyen)

Ukulele, telli çalgı türleri arasında yer alan bir müzik aletidir. Gitara benzeyen ukulele, boyut olarak gitardan daha küçük olduğundan çocuklar için daha elverişli olduğu kabul edilebilir (Kruse, 2018: 603). Badminton da raket ve tüy top ile oynanan bir spor türüdür. Berna'nın çocuğunu gönderdiği özel okulda çocuklara ukulele, badminton gibi yaygın olmayan ve nadirlikleri korumayı sağlayacak müzik aletleri ve spor türlerinin öğretildiği görülmektedir. Özel okullarda belirli müzik enstrümanlarının öğretilmesi, belirli sporların uygulanması, okulların diploma değerlerini etkilemektedir (English, 2009: 93). Bu bağlamda özel okullar arasında yüksek fiyatlı ve prestijli olanların diploma değerlerini koruyabilmek ve diğer özel okullardan farklılaşmak için bu tür nadir kültürel programlara yöneldikleri söylenebilir. Gül, oğlunun gittiği özel okuldan sonra yelken sporu ile ilgilenmeye başladığını anlatıyor.

*“Yelken yapıyor okulla. Okulun kulübünde başladı. Ondan sonra o yelken zor bir şey su ile vs. şimdi babasıyla birlikte yapıyorlar. Küçük bir tane yelkencikleri var. Kayıkları. Yazın babası ile yapmayı seviyor; ama kulüp bünyesinde yapmayı sevmiyor. Pinpon oynuyor. Okulun takımında ilk başladık. Hafta sonları pinpon dersi alıyor dayısı ile birlikte. Kayak yapmayı sevdi. Biz denettik. Sevdi onu da fırsat olursa yapıyor; ama tabii İzmir koşullarında Şubat tatilinde vs. o kadar.”* (Gül, 43 yaş, Yönetici)

Kayak, golf, yelken, atıcılık gibi sporlar ayrıcalıklı sporlar arasında yer alırlar (Bourdieu, 2015: 317). Ancak Bourdieu, toplumsal sınıflar arasında spor pratiklerine yönelik ayrımın sadece ekonomik sermaye yoğunluğu farklılıkları ile açıklanamayabileceğini buna karşılık bu sporların üst sınıfa ait spor pratikleri olduğunu gösteren önemli bir göstergenin ailevi gelenekler olduğunu söylemektedir (Bourdieu, 2015: 318). Ayşe, ailecek yelken sporu ile ilgilendiklerini

ve oğlunun da yelken sporunu tercih ederek, bu spor dalında lisanslı sporcu olduğunu anlatıyor.

*“Küçük oğlum da arayış içerisindeyiz. Büyük oğlumda biz bu aşamaları bitirdik çok şükür. Büyük oğlum yolunu buldu. Beşinci sınıfa kadar dolandırdım büyük oğlum (E: Nelerden hoşlanır diye.) Sonra bir şey seçiyorsun ve sonrasında lisanslı uzmanı oluyorsun. Büyük oğlum kendine optimist yelken sporunu seçti. Ki bu arayış yıllarımızda, ağladı, gitmedi. İsyan etmesine rağmen, karar verme anında ‘ben bu sporu istiyorum’ dedi. Çok farklı tepkiler verebiliyorlar. (...)”* (Ayşe, 45 yaş, Yönetici)

Bir pratiğinin sosyal anlamı ve değeri, şüphesiz konumlanılan toplumsal uzamdaki koordinatlar ile ilişkilidir (Stempel, 2018: 2). Bu bağlamda belirli kültürel tüketim malları belirli bir bilgi, beceri ve yatkınlığı gerektirir. Bu yatkınlığın içselleştirilmesi ve sürdürülmesinde ise okul ile birlikte aile çok önemlidir. Nitekim ailede kazanılan kültürel sermaye ile okulun aktardığı kültürel sermaye arasında uyum varsa kültürel sermaye hacmi artar (Swartz, 2011:112).

Çocuklarının nesneleşmiş kültürel sermaye yoğunluklarını iyileştirmek isteyen aileler için özel okulların çok yönlü programları önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Bourdieu’ye göre kültürel yetkinliğe sahip olabilmek için gerçekleştirilen eğitime dair yatırımlar, okul dışında da devam edebilir (Bourdieu, 2015: 136). Bu ekseninde aileler çocuklarının bir spor türünde uzmanlaşmalarını sağlamak amacıyla çocuklarını okul dışında da kurslara götürmektedirler. Buse’nin oğlu okul dışında tenis kursuna giderken Sevgi’nin oğlu da basketbol kursuna gitmektedir. Aynı özel okula giden çocukları, yazları da gittikleri özel okulun yaz kamplarında sörf yapmaktadırlar.

*“Evet var. Okulun takımında. Aynı zamanda ve de okulun takımını çalıştıran bir kulüp var. Dışarda da haftada iki gün ona devam ediyor. (E: Başka gittiği spor dalı?) Yok yeter. Yazın sörf yapıyor. Haftada dört gün. Bir gününü de kulüpte gidiyor. Beş gün oldu.”* (Sevgi, 50 yaş, Memur)

*“Tenise gidiyor, dışardan. Dört senedir bateri çalışıyor. Kendisi istedi. (...) Yazları sörfte gidiyor. Okulun yapmış olduğu kampa katılıyor. Orada da maksat sörfte ziyade arkadaşlarıyla vakit geçirmek. Kışında her kış kayağa götürüyoruz. Sezonluk tatilde yapılan sporlar.”* (Buse, 44 yaş, Yönetici)

Bourdieu spor aktivitelerinin sınıfsal bir farklılaşma aracı olarak nasıl kabul edilebileceğini *Ayrım* kitabında göstermiştir. Buna göre spor türleri arasında simgesel bir ayrım olduğu kabul edilir (Bourdieu, 2015). Spor faaliyetlerinin sınıflara göre değişimi, ilgili sporun faydalarının algılanması ve değerlendirilmesi ile bağlantılı olduğu kadar, alınan riskler ekseninde bedensel maliyetlerin



değişimiyle de bağlantılıdır. Egemen beğeni, ayırıcı özelliklere sahip olan golf, tenis, yelken, binicilik, kayak, eskrim gibi ayrıcalıklı sporları tercih eder (Bourdieu, 2015: 311-314). Nitekim kayak, yelken, sörf gibi sporları yapmak için gerekli olan malzemelerin pahalı oluşu bu sporları gerçekleştirebilen çocukların ailelerinin ekonomik sermaye yoğunluklarının da yüksek olduğuna ilişkin önemli bir veri olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul dışında gidilen kurslar, sadece spor alanında değildir. Çocuklarının bir müzik enstrümanı da çalmasını isteyen aileler çocuklarını okul dışında bir müzik kursuna götürmektedirler. Nursen, oğlunu gönderdiği özel okulun müzik alanındaki eksikliği nedeni ile çocuğunu okul dışında bir kursa götürdüğünü anlatmaktadır.

*“Sözde var. Mesela hafta sonları bunların, gülme ama öyle yani. Ha ne oluyor, ben mesela özel okul bak şöyle düşünüyordum. Diyordum ki bu özel okula gider çocuk, bir tane enstrüman çalar di mi, resim konusunda buna gösterirler yani Cin Ali çizmesin. Ana sınıfında oğlum; gitti bir gün geldi işte bana ‘Piet Mondrian’ falan dedi. Gerçekten duymadım ki ben de ilgiliyimdir yani. Allah Allah kimdir Piet Mondrian falan. Sonra bir gün geldi, ‘anne dedi kübizm ne’ dedi, hah dedim onu biliyorum anlatırım sana. Ondan sonra bir gün geldi işte ince bıyıklı, Dali’yi soruyor, ana sınıfında çok iyi bir görsel sanatlar öğretmenimiz vardı, oradan çok güzel böyle eğitim aldı. Hah bu okulda öyle değil şimdi. Ya da mesela enstrüman konusunda, ben onu piyano kursuna götürüyorum. Okulda yok. Çünkü bir saat müzik dersi var. Orada da bir şey de diyemiyorum. Haftada bir saatte kime ne öğretecek yani. (E: **Onun dışında böyle şey kulüpleri var mı, işte girişimciliktir, legodur, bilmem nedir, işte ne bileyim o tarz şeyler?**) Var, tabii var. İki saatleri var işte cumartesi günleri. İki kulüp seçebiliyorsun. Mesela oğlum bir fen bilimleri kulübünde, deneyler meneyler yapıyorlar. Bir de sportif faaliyetler diye işte futbol, voleybol, ama tabii erkek çocukların hepsi futbol seçmiş. Lego var, robotik yazılım falan bir sürü şeyler var. Yani, halk oyunları var, çok kulüpleri var. Hangisini seçersen.” (Nursen, 46 yaş, Memur)*

Müzik de spor gibi kültürel bir ürün olarak kabul edilmektedir (Savage, 2006: 160). Müzik ve kültür programlarının dinlenmesi, müzik enstrümanlarına sahip olmak ve kullanabilmek müzik alanı ile ilişkiselliği arttırdığı gibi kültürel sermaye birikimine de katkıda bulunur (Bourdieu, 2015: 29). Ayrıca evde bulunan müzik aletleri ve bu aletlerin kullanımı müzik zevkinin gelişimini etkileyebilir (Brändström, 1999: 52). Avukat olan Esin, çocuğunun bir müzik enstrümanı çalmasını istediğini; ancak hangi enstrümanı çalmasına karar veremediğini anlatırken, oğlunun gittiği özel okulda bulunan müzik enstrümanlarından biri olan piyano ile ilgilendiğini ve kendilerinden eve alınmasını talep ettiğini aktarıyor.

*“Çok beklentilerim var. Birkaç dil bilsin, en az bir enstrüman çalsın, başarılı olduğu bir spor dalı olsun gibi bir sürü şey yükleyebilirim çocuğa. (E: Şu an var mı peki, başlangıç yeni yeni öğreysin diye yönlendirdiğiniz?) Yok çok kararsızız. Yan flüt mü yapsak, yok yan flüt daha yaş itibari ile erken mi, işte eskime başlasa mı böyle sürekli git geldeyiz biz (gülmeler). Okulda piyano dersi var. Müzik dersinde piyano çalıyorlar. Şimdi yavaş yavaş şey dedi, ‘eve piyano alabilir miyiz?’. Bu anlamda bir piyano hocamız da var. Getirin şey yapın diye. Ama tabii bizim belki de tembelliğimiz şu an çok şey olmadı.”*  
(Esin, 38 yaş, Avukat)

Kültürel ürünler ile temas arttıkça somutlaşmış kültürel sermaye birikeceği gibi nesneleşmiş kültürel sermaye de birikir. Çünkü sahip olduğumuz kültürel nesnelere nasıl kullanılacağı, nasıl değerlendirileceği bilinmedikçe, kültürel sermaye birikimi gerçekleşmez (Hazır-Karademir, 2014: 244). Çalışmada, çocuklarının müzik beğenisinin gelişimini desteklemek isteyen ailelerin son yıllarda müzik enstrümanları arasında piyanoya yöneldikleri görülmektedir. Piyano en tipik burjuva müzik aleti olarak kabul edilmektedir (Bourdieu, 2015: 36). Bu bağlamda orta sınıf ailelerin çocuklarını piyanoya yönlendirmesi, egemen beğeniye meşrulaştırma örneği olarak kabul edilebilir. Ayşe oğlunun talebi ile eve piyano aldıklarını; ancak evde piyanonun dışında bateri, org gibi müzik enstrümanlarının da bulunduğunu ifade etmektedir.

*“Dışarda bir piyano dersi alıyor. (...) Birinci sınıftan itibaren gidiyor. Kendisi birden bir gün piyano çalmak istediğine karar verdi. (E: Evet o nasıl oldu?) Ben hiçbir gün ne ben ne babası şey yapmadık, ‘hadi çocuğum sen de bir müzik kursuna git’ filan şeklinde (gülmeler). Onu da yapanlar var. Birdenbire dedi ki ben bir müzik aleti çalmak istiyorum dedi. Nereden estiğini de bilmiyoruz. (E: Okula başladığı zaman mı talep etti sizden?) Birinci sınıfa başlayacağı yazdı. (E: Acaba arkadaşlarından filan mı gördü?) Evet olabilir. Belki de anaokulundaki arkadaşlarından filan duymuştur. Onun dışında öyle başka bir şeyi tutturmadığı için biz de dedik ‘aa tamam çocuğum, git buyur’ (gülmeler). (E: Anaokulunda da burasının anaokulunda mıydı?) Buranın anaokuluna gitti. Öyle yedi senedir piyano çalıyor. (...) Evde baterisi var, piyano da çalıyordu. Org var.”* (Ayşe, 45 yaş, Yönetici)

Oğlunun bir müzik enstrümanı çalmasını isteyen Sevdâ, bu sürecin kendi müzik beğenilerini de etkilediğini ve çocuğunun piyano çalması ile birlikte klasik müzikleri daha sıklıkla dinlediğini aktarmaktadır. Bu durum bize, kültürel sermaye aktarımının toplumsallaşma sürecinde tek yönlü olarak gerçekleşmediğini; çocukların da farklı alanlardaki pratikleri ile ailelerinin kültürel sermaye yoğunluklarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

*“Tamamen biz bir şeyle ilgilenir ne ile ilgilenir diyip, bir arkadaşımız ‘ya benim oğlan piyano çalıyor sizinki de ilgilenir mi bizim piyano eskidi*

*artık hadi sizin eve koyalım' diyip, oğlumun böyle onun başında takılması ile başladı. Sonra bir özel ders öğretmeni destek attı. Hala da hiç kopmadan yıllardır devam ediyor. (E: Ne zaman başlamıştı?) İlkokulda başladı, sekiz oldu neredeyse sekiz sene oldu piyano çalıyor." (Sevda, 47 yaş, Öğretmen)*

Farklı ekonomik ve kültürel sermaye sahibi olsalar da aileler, çocuklarının müzik alanında kültürel yetkinlik kazanacağına inandıkları piyanoya yöneldiklerini görülmektedir. Bourdieu, faillerin toplumsal konumu korumak ya da iyileştirmek amacı ile benzer pratiklere yöneldiklerini söyler. Ancak ayırım için daha ince farklılıklar gerekir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 39). Hilal'in kızının piyano ile birlikte arp çalması buna örnektir.

*"İki enstrüman çalıyor [kızının ismini söylüyor]. Piyano çalıyor bir de arp çalıyor." (Hilal, 41 yaş, Avukat)*

Yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocuklar, müzik alanındaki bilgi ve becerilere daha kolay ulaşabildikleri için müzik alanında kültürel yatkınlıkları kolay kazanabilirler (Valenzuela ve Codina, 2014: 505). Özel ve prestijli bir lisede eğitim alan ve eğitim aldığı dönemde, okuldaki müzik dersleri ekseninde senfoni, opera gibi dinletilere gitme zorunlulukları olan Melek, Gülsüm ve Ayşe kendi müzik beğenilerini anlatırken, bu konserlere bugün de gitmeyi çok sevdiklerini ve çocuklarını da konserlere götürdüklerini anlatıyorlar.

*"Her şey dinlerim, klasik müzik dinlerim, 70'ler dinlerim. Ondan sonra 60'lar ve 70'ler dinlerim. (E: Konserlere gider misiniz?) Valla konserlere çok fazla gidemiyorum. Onu ayarlamak benim için çok zor oluyor. Çünkü çocukla beraber, çocuğu bırakmak istemiyorum fakat en son şöyle bir şey oldu işte çocuğu kültürlendirelim diye İzmir Devlet Senfoni Orkestrası'nın konserine gittik. Saat 8'de başlıyordu, çocuk uyudu. Üstelik konserin hani on beşinci dakikasında falan uyudu. Üstelik solist falan var yani ayrıca Shostakovich çalıyorlardı işte bu Caz Suite bilmem ne, gayet güzeldi ama nedense öyle oldu. Neyse tek uyuyan çocuk bizimki değildi tek tesellim bu (gülüşmeler)" (Melek, 44 yaş, Akademisyen)*

*"Yabancı dinlerim genelde kanallarım vardır internet radyosundan. (E: Neleri takip ediyorsunuz?) Cafe de Paris diye bir kanal var. Çok güzel böyle sanki Fransa'da bir kafede kahve içiyorsun havası oluyor. Evde o çalar ya da birkaç DJ var takip ettiğim. PowerApp diye bir şey var. Orada da böyle şeyler. İşte caz, yumuşak şarkılar böyle evde hep müzik çalar yani (E: Klasik müzik dinlemeyi sever misiniz?) Klasik müzik çok çalmıyorum. Böyle caz, ambiance böyle daha eski şarkılar cazlar genelde onları çalıyorum. (E: Peki böyle klasik müzik dinletisi operaya gittiğiniz bale gösterilerine gittiğiniz oluyor mu?) Evet çok nadir oluyor. (...) (E: Sizde çocuğunuzun alışkanlığı olsun bir opera nedir öğreysin diye konserlere götürür müsünüz?) Yani böyle caz*

*şeylerine götürüyorum. Ona götürdüm birkaç kere, seviyor sonra uyuyor (güleşmeler).” (Güleşüm, 39 yaş, Psikolog)*

*“En son oğlum Sevil Berberi Operasına götürdüm. Bayıldı çocuk, gözüni kırpmadan izledi. (E: Gerçekten mi?) Evet, şaka gibi. Naptın oğlum diyorum, ‘anne ne olacak, çok merak ediyorum’ diyor ve izliyor. (E: Severek ve beğenerek izliyor.) Evet. Şimdi bununla ilgili bir şey anlatayım. Bizim okulda lise mi hangisinde bilmiyorum. Konsere gitmek zorunluymuştu. Müzik dersinin AKM’de, bu şeyde biliyor musunuz AKM’yi? (E: Biliyorum.) Atatürk Kültür Merkezi’nde konserler olurdu. Düzenli olarak cumartesi sabahları veya cuma akşamları olurdu. Kağıtlarımız vardı böyle A4 beyaz, orada sorular vardı, o soruları cevaplamamız, her haftalık müzik zorunluluğumuzdu. (E: Oradaki konserlere gidiyordunuz?) Gitmek zorundaydık zaten, gitmezsek açıklama yapmamız gerekirdi. İşte şu oldu da gidemedik. Keyfine bir dönem de iki kere git değil. (E: O bir zorunluluk, gelenek.) Ya cuma gideceksin ya cumartesi sabah ödev gibi teslim edeceksin. Biz böyle gittiğimiz için, bir konsere gitmek hani o zaten gidilir.” (Ayşe, 45 yaş, Yönetici)*

Yabancı dil, müzik, sanat ve spor gibi alanlarda kültürel yetkinliklerin geliştirilmesi için gerçekleştirilen bireysel çabaların, toplumsal statüyü etkileyeceğine yönelik inancın sonucunda gerçekleştiği görülmektedir. Bourdieu’ye göre, kültürel yeniden üretim araçları toplumsal hiyerarşilerin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir (Arlı, 2014: 147). Kültür, bireyleri veya aileleri rekabetçi statü hiyerarşisi içerisinde değerli kaynakları elde etmeye yönelik gerçekleştirilen mücadelede karşı karşıya getirmektedir ve bu mücadele alanı içerisinde aktörler kendi çıkarları için stratejiler geliştirirken toplumsal tabakalaşma düzeninin yeniden inşa edilmesine farkında olmadan da neden olabilirler (Swartz, 2011: 19). Özellikle aile ve okul arasındaki ilişki bu hiyerarşilerin yeniden üretimindeki rolünü anlamak için önemlidir (Türk, 2014: 616). Ailelerin özel okul seçimleri de bu ekseninde değerlendirilmelidir. Ancak bu stratejinin aynı zamanda farklılaştıran ve sınıflandıran toplumsal ayrımlara neden olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Kültürel mallara yönelik beğeni ve tüketim ekseninde sınıflar arasındaki yaşam tarzı farklılıkları da analiz edilebilir (Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 324). İşçi sınıfı, ihtiyaçlar ekseninde bir tüketime yönelirken; üst sınıf ihtiyaçtan bağımsız bir tüketimi tercih etmektedir ve bu iki farklı tüketim biçimine dayalı yaşam tarzları arasında hiyerarşi kendiliğinden inşa edilir (Kaya, 2014: 400). Bourdieu, yaşam tarzı farklılıklarının toplumsal uzamdaki konumlanışlardan kaynaklandığını şöyle ifade etmektedir.

*“[...] toplumsal uzamdaki yakınlık, yakınlaşmaya hazırlar: Uzamın bir yerinde bulunan insanlar hem (özellikleri ve yatkınlıkları, zevkleri nedeniyle) daha yakın olacak hem de yakınlaşmaya daha çok eğilim*

*göstereceklerdir; Bir araya gelmeleri, harekete geçmeleri de daha kolay olacaktır.” (Bourdieu, 1995: 26).*

Bu bilgiler ekseninde orta sınıf fraksiyonları arasında da sahip oldukları toplumsal uzamdaki konumları ekseninde yaşam tarzlarında farklılıklar ortaya çıkabilir ve bu farklılıklar (Swartz, 2011: 213) da tüketim pratiklerine yansyarak farklılaşmanın yeniden üretimine neden olabilir. Orta sınıfın farklı fraksiyonlarında konumlanan katılımcıların özel okul tercihlerinde dikkate aldıkları önemli bir konu da yaşam tarzı farklılıklarıdır.

## 6. BENZER YAŞAMLAR, BENZER OKULLAR

Okul tercihleri; okulların güvenliğinden (Catt ve Rhinesmith, 2016) dini değerlere (Trivitt ve Wolf, 2011), okul başarısından öğretmen kalitesine kadar farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Saha araştırmasından elde edilen bulgulara göre ailelerin çocuklarının toplumsal konumlarını iyileştirmek amacıyla tercih ettikleri özel okullarda diğer veliler ile benzer yaşam tarzlarına sahip olmaya dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda aileler için çocuklarını gönderdikleri özel okullarda diğer velilerin meslekleri, gelir durumları, sahip oldukları kültür ve yaşam tarzları önemli bir kriter olarak kabul edilmektedir. Kültürel sermayesi ekonomik sermayesine göre daha yoğun olan akademisyen Duygu, özel okul tercihinde diğer veliler ile benzer yaşam tarzına sahip olmanın önemini şöyle ifade ediyor.

*“Benim en dikkat ettiğim şey, bir; kendi yaşam seviyeme ya da yaşam tarzıma yakın okul olması. Sonuçta ben, örneğin gelir seviyeme çok daha yüksek bir okula gönderebilir miyim evet gönderirim. Her türlü zorluğu göze alırım. Gerekirse borçlanırım, kredi çekerim, gönderirim. Ama biz eşimle hep şunu düşündük. Çocuğumuz bu tip ailelerin çocukları ile birlikte bir eğitim yuvasında eğitim alacak, yarın öbür gün bizi beğenmeme ihtimali ya da yaşantımızı hakir görme ihtimali çok yüksek ihtimal olacak. Bunu görüyorum çünkü arkadaşlarımların çocuklarında. İşte bir tanesi şey dedi geçen. Benim Renault Clio aracım var; ama halası bir şirkette çalışıyor. Ona Mercedes vermişler. Kız demiş ki artık annesine ‘sen gelip beni alma halam gelsin alsın’. Neden, çünkü onun Mercedes’i var. Ya bu o kadar acı bir şey ki ben çocuklarımların giyimi ile kuşamı ile markası ile veya işte amblemi ile bunları yaşamasını istemiyorum. Onlarla büyümesini istemiyorum. Bundan ne kadar uzak tutabilirim; ama hep bunu aşılama çalışıyoruz çocuklara. Çünkü biz böyle büyümedik. Belki de bizim de şartlarımız elverseydi biz de bu jenerasyona dahil olabilirdik. (...) Şu an bize çok hitap eden bir okuldayız; ama ne yazık ki orada da bir gelir farklılığı var.” (Duygu, 42 yaş, Akademisyen)*

Ekonomik sermaye yoğunluğu yüksek aileler sahip oldukları toplumsal konumlarının sürekliliğini sağlamak için çocuklarının eğitimini ciddi bir biçimde kontrol etmektedirler (Pinçon ve Pinçon-Charlot, 2013: 97). Bu aileler için

çocuklarının seçkin, prestijli okullarda okuması önemlidir. Çünkü bu aileler için prestijli okullar sosyeteye giriş bileti işlevi görür ve böylece çocukları sahip oldukları diploma sayesinde sembolik sermayelerini ve toplumsal sermayelerini de artırırlar (Pinçon ve Pinçon-Charlot, 2013: 27; Özsan, 2016). Toplumsal sermaye bir bakıma kârlı bir yatırım stratejisidir. Bireye konumunu korumak veya iyileştirmek amacıyla fırsat sunar (Uysal ve Topak, 2013: 15). Ancak orta sınıflar üst sınıfların yaşam tarzlarını tam anlamıyla benimseyebilmelerini sağlayacak sermayeye sahip olmadıkları için bu standartları taklit etmeye çalışırlar (Swartz, 2011: 245). Memur olan Cengiz, oğluna öncelikle prestij getirecek bir özel okulu tercih ettiğini; ancak diğer velilerle benzer yaşam tarzına sahip olmadığı için yaşadığı zorlukları ve bu süreçte kendi yaşam tarzına sahip velilerin bulunduğu başka bir özel okula geçişini şöyle anlatıyor.

*“Çok önemli, neden önemli, gelir seviyesi ve yaşantı farkı ortaya çıktıkça çocukların davranışlarına da yansıyor. Gelir seviyesi çok yüksek ailelerde bunun istatistiğini bilemem ama parçalanmış aile çok oluyor. Anne baba ayrılığı. Bu da çocuklarda hani bir şeyler tam oturmuyor. Çünkü ailede de oturmamış, çocukta da oturmamış ve o çocuk onu okul hayatına yansıtıyor. Tabii o ortamda sizin çocuğunuz da onlardan etkileniyor. Dolayısıyla öyle bir şeyi var. Aslında daha homojen, daha böyle sadece o grup değil de hani diğer grupların da böyle iç içe olduğu, daha böyle dengeli şey olabilir, olması daha sağlıklı gibi. (E: Sizin gönderdiğiniz okuldaki peki veli profilini düşündüğünüzde hani sizin yaşam tarzınıza uygun, uygun demeyelim de benzer aileler midir?) Bir önceki okulda o profile bakarsak biz o profilde o gelir düzeyinde olmadığımız için hani çok şey, bizim düzeyimizdeki kişilerin az olduğu bir okuldu. Şu ankinde bizim düzeyimizdekilerin hemen hemen tamamı benzer. Arada daha az diğer grup öyle söyleyeyim. (E: Bu daha mı mesela hem sizi daha mutlu eden motive eden bir şey?) Beni orası da çok mutsuz etmiyordu. Hani ben orada o gelir seviyesi diye kendimi şeyde gören bir insan değildim, barıştım, hani öyle bir eziklik ne söylememe ne davranışma yansımadağı için benim açımdan bir sıkıntı yoktu; ama çocuğum açısından evet ben eğitimi öne tuttuğum için dolayısıyla onların zaten hepsine göğüs geriyordum.” (Cengiz, 48 yaş, Memur)*

Sermayenin bileşimindeki farklılıklar, orta sınıf fraksiyonlarının yaşam tarzı örüntülerini de birbirinden farklılaştırır (Swartz, 2011: 249) ve ortaya çıkan bu farklı yaşam tarzları bir arada yaşamayı zorlaştıran bir faktör olarak kabul edilebilir. Nursen, oğlunu daha prestijli bir özel okula göndermek istediğini; ancak sahip olduğu ekonomik sermayenin yoğun olmamasından dolayı yaşayabileceği zorlukları anlatırken bu durumu örneklendirmektedir.

*“Anladım ben sizi. Şimdi tabii yine her şey yine ekonomide. Kendim şey yapmadığım için mesela Skechers markasını bilmiyorum ben, oğlum bir gün geldi ‘anne ben Skechers ayakkabı istiyorum’, ya o ne, hani Nike*

*falan Adidas biliyoruz ya dedim ya öyle bir marka mı varmış ya. Şimdi çocuklar alıyorlar ya, görüyorlar, onu istiyor. Ya mesela ben onu düşünüyorum, [çocuğunun eğitim almadığı farklı bir okulun ismini veriyor] Koleji'ne gönderseydim yetişemeyecektim. Şimdi bile beni aşan şeyler; ama insan işte onlar da onu yapınca yanlış olduğunu bile bile sen de ona bir şekilde bir yerden kısıp yapmaya çalışıyorsun. İnsanın çocuğu olunca, inşallah olunca göreceksiniz, bambaşka bir şey yani. Ha doğru mu doğru olmadığını da bile bile bazı şeyleri yapıyoruz. Ama öyle. Biz hani az çok işte standart bir ailede yetiştik, ben kendim çalışana kadar ki on sekiz yaşından beri çalışıyorum, marka bilmezdik. Yani, işte bize bayramda alırlardı. Bir ayakkabımız olurdu, ama çok mutluyduk. Geçen diyor ki anne diyor 'benim şimdi Nike'im var' diyor, 'Adidas'im var' diyor, 'Skechers'im var' diyor, işte bir de diyor şundan alalım. Kalifornia mı ne varmış. (E: Columbia.) Heh Columbia. İşte bak adını bilmiyorum. Dedim oğlum biraz yavaş git. Biraz yavaş git yani. Playstation 4 aldırana kadar bizi mahvetti. Ama bir şekilde dirensen de alıyorsun yani. Ama benim oğlum şey, hani kurallara da uyan bir çocuk. Mesela diyorum ki okul zamanında sadece hafta sonu oynayabilirsin, derslerin biter ancak öyle, onu da dinliyor yani." (Nursen, 46 yaş, Memur)*

Nursen'in ifade ettiği gibi, aileler kendi yaşam tarzlarına sahip aileler ile bir arada olmak istemektedirler. Şüphesiz farklı ekonomik veya kültürel sermayeye sahip ailelerin çocukları da aynı özel okulda eğitim alabilirler. Ancak aileler böyle bir durumda birtakım zorlukların yaşanabileceğini dile getirmektedirler. Örneğin Esin, oğlunu evlerine yakın ve prestijli bir özel okula göndermeyi neden tercih etmediğini anlatırken, özel okul tercihlerinde benzer yaşam tarzlarına olan vurgu ortaya çıkmaktadır.

*"Fazla okul gezmedik açıkçası. (E: Belli başlı okul vardı?) Vardı, fakat şöyle bir handikap yaşadık. Bizim evin en yakını olan okullar bir tanesi çok iyi bir okul olmasına rağmen bütçemiz zorlanabilirdi. Daha doğrusu zorlanmak da değil; ama okul masraflarının ödenmesi dışında diğer çocukların aile ekonomilerinin daha farklı olduğu için işte birtakım doğum günü partileri vs. şeylerde sıkıntı yaşarız. Çocuğumuzu mutsuz ederiz." (Esin, 38 yaş, Avukat)*

Özel okullar resmî okullardan farklı olarak bir bedel karşılığında eğitim hizmeti verirler ve eğitim fiyatlarının belirlenmesinde serbest hareket edebilirler (5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Md. 13). Ancak bu durum özel okullar arasında fiyat farklılıklarına neden olmaktadır. Esin'in de ifade ettiği gibi her ne kadar eğitim fiyatı yüksek olan özel okullara ekonomik sermayesi yoğun olmayan aileler bir biçimde çocuklarını gönderebilirlerse de o okula çocuklarını gönderen diğer aileler ile aralarındaki sermaye bileşiminden kaynaklanan farklılıklar ile birlikte ortaya çıkan farklı yaşam tarzları, toplumsal farklılaşmaya neden olabilir (Swartz, 2011: 249). Kızını yüksek fiyatlı bir özel okula gönderen Sibel, kıyafet alışverişini yurt dışında yaptıklarını, doğum günü

organizasyonlarının maliyetlerini karşılayabilen bir ekonomik sermaye yoğunluğuna sahip olduğunu ve kızını gönderdiği okula gönderen diğer velilerin de benzer bir ekonomik sermayeye sahip oldukları için bu pratiklerin doğal olarak kabul edildiğini anlatmaktadır.

*“Bizim aile yapımızla da ilgili olabilir. Dediğim gibi yurtdışına gittiğimiz için. Kızım bütün kıyafetleri bütün alışverişi yurtdışından yapıyor. Çantasından botuna kadar ve çocuk bunu çok seviyor. Artık yurt dışına çıkış amacımız sadece kızımın kıyafet alışverişi olmaya başladı neredeyse. Ben bunda bir sakınca görmüyorum. Eşim zaman zaman bundan rahatsız oluyor. On iki yaşında bir çocuğun yurt dışından giyinmesi ne kadar mantıklı diye düşünüyor. Ama ben de alışverişi ve giyimde marka giyinmeyi sevdiğim için sakınca görmüyorum. [Okul 3] bunu kabullenen bir okul. Genelde öğrenci profili bu şekilde. Öğrenci profili yurt dışına giden, kısım kayağa giden; ama başka bir okulda bununla ilgili çocuğum nasıl bir zorluk yaşardı; hedef tahtası haline gelebilirdi. Giydiği ayakkabı o yaş grubunda kıskançlığa sebep olabilirdi. Diğer çocukların psikolojisi de olumsuz etkilenirdi. (E: Dolayısıyla aslında diğer velilerin benzer yaşam tarzında olması önemli bir şey mi?) Önemli bir şey tabii. Mesela kızım doğum gününün çok güzel kutlanmasını seviyor. (...) Mavibahçe’de yirmi beş tane kız arkadaşını davet etti ve bir akşam yemeği organizasyonu yaptı. Çok şık giyinmek istedi. Kuaföre gitmek istedi. Yani çok açık konuşayım mı? (E: Yani, tabii.) Yani böyle bir akşam yemeği sonrasında ben 1500 TL hesap ödedim oraya. Ama orada gelen bütün arkadaşlarının aileleri çocuklarına öyle bir doğum günü daha iyisini yapabilecek kapasitede aileler. Bu diğer aileleri rahatsız etmedi. Ama başka bir okulda böyle bir doğum günü partisi yaptığımda nasıl bir tepki ile karşılaştım bilemiyorum.” (Sibel, 52 yaş, Diş Hekimi)*

Ayşe’nin çocukları da yüksek fiyatlı özel okullara gitmektedirler ve Ayşe, aileler arasında ekonomik sermaye yoğunluklarından kaynaklanan farkın bu tür okullarda daha fazla ön plana çıkabileceğini ifade etmektedir.

*“Şimdi bu okullarda tabii ki üst grup var. Zaten okulun yıllık ücretinden dolayı alt grup olamıyor. Öğretmenlerin çocuklarına indirim yapıyorlar o yüzden orta, orta üst ve üst grup gidiyor. Zaten kendisi o elemeyi kayıt anında zaten yapmış oluyor. O öyle. Onun dışındaki durum ise, tamamen karakterle alakalı. Ne diyeyim, görgüsüz mü diyeyim. Toplumun nasıl her kesiminde farklı profilde insanlar var. (...) [D]evlet okulunda bile var. (...) Büyük oğlum ‘Uludağ’a ne zaman gideceğiz’ diye sorardı. Küçük oğlum ‘Alplere ne zaman gideceğiz’ diyor. Kriterler bile değişiyor (güleşmeler).” (Ayşe, 45 yaş, Yönetici)*

Orta sınıfların farklı fraksiyonları arasındaki yaşam tarzı farkları; sınıfın kendi iç hiyerarşisinin de önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bourdieu, 2015: 188). Bu bağlamda orta sınıflar arasında ekonomik ve kültürel sermaye yoğunluğu yüksek olan ve hiyerarşinin üst kısmında yer alan Gülsüm, Tülin, Berna, Sevgi, Buse, Ayşe ve Hilal çocukları için özel okullar arasında okul



fiyatı ile birlikte tanınırlığı yüksek olan bir özel okulu tercih etmektedirler. Buna karşılık sahip olduğu ekonomik sermaye ile kültürel sermaye yoğunluğu düşük olan Sema ve Nursen sahip oldukları ekonomik sermaye yoğunluğu ekseninde düşük fiyatlı bir özel okulu tercih etmektedirler. Ailelerin bu tercihlerini etkileyen en önemli faktör de yaşam tarzı farklılıklarıdır.

## 7. SONUÇ

Bireyler, toplumsal alanda avantajlı bir konum elde etmek ve elde edilen bu konumu korumak amacıyla kıymetli olduğuna inanılan kaynakları biriktirmek amacıyla farklı alanlarda mücadele ederler. Bu mücadelede sahip oldukları sermaye kaynaklarını kullanarak stratejiler izlerler. Sahip olunan konumu iyileştirmek ve korumak amacıyla mücadele edilen alanlardan biri şüphesiz eğitim alanıdır. Çünkü eğitim, bireye iyi bir meslek kazandıracak ve toplumsal statüyü etkileyecek kültürel sermaye kaynağıdır. Bu bağlamda eğitim alanında izlenen stratejiler kültürel sermaye biriktirmeye yöneliktir. Çalışma, ailelerin çocuklarının toplumsal statülerini biçimlendirmek amacıyla eğitim alanında izlenen stratejilerden biri olan okul seçim sürecine odaklanmaktadır. Özellikle ilköğretim kademesinde özel okul tercihleri ele alınmaktadır. Bunun iki nedeni bulunmaktadır. İlki, resmî ve özel okullarda farklılaşan okul belirleme sürecidir. İlköğretim kademesinde resmî okullarda okul belirleme sürecinde ailelerin ikametgâh adresi belirleyici olurken; özel okullar da ailelerden okulun belirlediği şartları (fiyat, kabul sınavı vb.) yerine getirmesi beklenir. İkincisi ise, ailelerin son yıllarda çocuklarının yabancı dil öğrenimi, spor ve müzik gibi alanlarda yetenek ve beceriye sahip olması amacıyla özel okulları tercih etmeleridir.

Bu bağlamda çalışmada toplumsal statü, eğitim, aile ve kültürel sermaye arasında nasıl bir ilişki olduğu; ailelerin çocukları için neden özel okulları tercih ettikleri ve bu tercihlerini etkileyen motivasyonların neler olduğu sorularına cevap aranmıştır. Devletin eğitim politikaları, anne ve babaların çalışma koşulları, resmî okulların fiziki ve sosyal aktiviteleri, eğitimde piyasalaşmanın artması gibi birçok faktör, aileleri çocuklarının yetenek ve beceri gelişimlerini destekleyecek çok yönlü programlara sahip olan özel okullara yönlendirmektedir. Aileleri özel okullara yönlendiren önemli bir faktör de çocuklarının toplumsal statülerini artırma isteğidir. Çocuklarını genelden farklılaştırmak amacıyla eğitim alanında mücadele eden ailelerin genellikle orta sınıflar olduğu kabul edilmektedir. Orta sınıfların bir kültürel sermaye yatırım stratejisi olarak özel okulları tercih ettikleri varsayımından hareket eden çalışmada gerçekleştirilen saha araştırmasından elde edilen bulgular şu şekildedir:

Üst sınıfın çocuklarına ayrıcalıklı bir eğitim talep etmesi ile birlikte inşa edilen özel okulların eğitimde özelleştirmeler ile birlikte niceliksel olarak artışı,

orta sınıfların da özel okullara erişimini kolaylaştırmıştır. Özel okullar belirli bir fiyat karşılığında eğitim hizmeti veren eğitim kurumları olduğu için bu okullara çocuklarını göndermek isteyen ailelerden öncelikle ekonomik sermayesinin yoğun olması beklenmektedir. Ancak özel okulların sayılarının artması ve çocuklarını özel okullara göndermek isteyen ailelere devlet tarafından verilen teşvikler, ekonomik sermaye yoğunluğu orta derecede olan ailelerin de özel okullara erişimini kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık teşvikler belirli eğitim-öğretim yılına özgü olduğu ve özel okullarda eğitime devam edebilmek için belirlenen okul fiyatlarının her yıl karşılanması gerektiği için ekonomik ve kültürel sermaye yoğunluğu düşük ve dezavantajlı konumda bulunan ailelerin çocuklarını özel okula göndermeleri zordur. Bu bağlamda özel okullar, ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek ve avantajlı konumda bulunan ailelerin sahip oldukları konumlarını korumaları için önemli bir araç olarak kabul edilebilir.

Orta sınıfın farklı fraksiyonlarında konumlanan veliler ile yapılan görüşmelerde velilerin özel okul tercihi konusunda görüş birliğinin olduğu konu yabancı dil eğitimidir. Bu durum, iyi bir konum elde etmek için yabancı dil biliyor olmanın önemli bir kültürel sermaye kaynağı olduğuna yönelik ailelerin paylaştıkları ortak inancı göstermektedir. Orta sınıflar arasında yabancı dil bilmeyen aileler, çocuklarının toplumsal konumlarını iyileştirmek amacıyla çocuklarını özel okula göndererek, yabancı dil öğrenimine yatırım yapmaktadırlar. Buna karşılık yabancı dil bilen orta sınıf ailelerin özel okul tercihleri, toplumsal konumu korumaya yöneliktir. Özel okulların yabancı dil eğitimi dışında sanat, müzik, edebiyat, spor gibi kültürel alanlarda çok yönlü yetenek ve beceri programlarına sahip olması, kültürel sermaye birikimlerini artırmak isteyen aileler için çekici gelmektedir. Özel okullarda bulunan ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve niteliği ise okulların ekonomik kaynaklarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin basketbol, voleybol, futbol gibi sporlar her özel okulda bulunan bir spor aktivitesi iken; yelken, sörf, tenis, badminton gibi belirli bir ekonomik sermaye gerektiren elit sporlar yüksek fiyatlı/prestijli okullarda yaygındır. Benzer bir durum müzik alanında da ortaya çıkmaktadır. Prestijli özel okullarda diğer pek çok özel okulda bulunan piyano, gitar, keman gibi müzik enstrümanlarının yanında, ukulele, bas gitar, bateri gibi nadir bulunan müzik enstrümanları da bulunur. Bu bağlamda bu özel okulların sahip oldukları fiziksel, sosyal imkânlar ekseninde belirli ailelere yönelik olduğu söylenebilir.

Orta sınıflar özel okulların aktardığı kültürel sermayeyi korumak ve arttırmak amacıyla çocuklarını okul dışında da kurslara göndermektedirler. Spor alanında toplumsal hiyerarşinin üst kısmında konumlanan ailelerin çocuklarını yelken, sörf, kayak gibi elit sporlara yönlendirerek ayrıcalıklı konumlarını sürdürmek için çaba gösterdikleri görülmektedir. Müzik alanında ise, orta

sınıfların piyanonun ayrıştırıcı bir pratik olduğuna yönelik inancı paylaştıkları görülmektedir. Ancak ailelerin çocuklarının piyano ile ilgilenmelerine yönelik beklentilerinin artması ve bunun için yatırımda bulunması, piyanonun ayrıştırıcı bir pratik olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bourdieu, bir pratiğin yaygınlaştıkça ayırt edici özelliğini yitirdiğini söylemektedir. Bu bağlamda sahip oldukları sermaye hacmi dolayısıyla toplumsal hiyerarşinin üst kısmında yer alanların, spor alanında olduğu gibi müzik alanında da çocuklarını piyano dışında arp, bateri, yan flüt gibi müzik enstrümanlarını çalmaları için kurslara göndererek eğitsel yaşantılarıyla pekiştirecekleri pratiklere yönlendirdikleri söylenebilir.

Ekonomik sermaye yoğunluğu yüksek olan ve bu nedenle avantajlı konumda bulunan, orta sınıflar, çocuklarını genellikle yüksek fiyatlı, özel erişim koşulları olan, elit müzik ve spor aktivitelerine sahip, öğrencileri için yurt dışı programları bulunan, özel okullar arasında bir hiyerarşi durumu söz konusu olduğunda, hiyerarşinin üst kısmında yer alan ve prestijli okullar olarak kabul edilen özel okullara göndermeyi tercih ettikleri söylenebilir. Kültürel ve ekonomik sermaye yoğunluğuna sahip ailelerin bu seçimleri kuşaklararası sosyal hareketlilik ekseninde önemli sonuçlar doğurabilir. Çünkü bu aileler, sahip oldukları konumu çocuklarını prestijli özel okullara göndererek koruyacaklarına inanmaktadırlar. Nitekim aileler prestijli özel okulların, kültürel sermaye birikiminin yanında toplumsal ve sembolik sermaye birikimine de katkıda bulunduğuna inanmaktadırlar. Özel okulların iç dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda bu okulları tercih edebilecek ailelerin okulun aktardığı kültürel sermayeye benzer bir kültürel sermaye yoğunluğuna ve yaşam tarzına sahip olması beklenir. Ancak bu durum özel okulları, orta sınıflar için benzer yaşam tarzlarına sahip olanlarla bir arada olmaya imkân sunan bir ayırım aracına dönüştürmektedir.

Toplumsal konumun iyileştirilmesi ve korunmasında eğitim kurumuna önemli bir rol atfedilmektedir. Özellikle okul kurumu; bireylerin bilgi, kültürel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesini sağlayan kültürel sermaye kaynağı olarak ön plana çıkmaktadır. Toplumsal konumu etkileyen sahip olunan sermaye hacminin korunması, toplumsallaşma sürecinde kuşaklararası aktarım yoluyla gerçekleştiğinden aileler çocuklarının eğitimlerini kontrol etmek istemektedirler. Çünkü kültürel olanaklar, toplumsal hiyerarşi içerisinde sahip olunan konumu korumaya imkân vermektedir. Özel okullar, sahip oldukları kültürel sermaye kaynakları ekseninde düşünüldüğünde öğrencilerine ve ailelerine kültürel sermaye birikiminde önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu imtiyazdan faydalanan bireyler ve aileler, toplumsal hiyerarşinin üst kısmında yer alan yoğun bir ekonomik sermayeye sahip olanlardır ve bu aileler için özel okullar kuşaklar arası sosyal hareketlilik için önemli bir kültürel sermaye kaynağıdır. Bu durum kültürel ve ekonomik sermaye yoğunluğu yüksek, avantajlı konumda bulunan ailelerin sahip

oldukları avantajlı konumlarını yeniden üretmelerini sağlarken; dezavantajlı konumda bulunan ailelerin çocukları ise bu avantajdan yararlanamamaktadırlar ve bu da adil olmayan bir eşitsizlik yaratmaktadır. Simgesel anlamı olan kültürel kaynaklara sahip olmak için verilen mücadelede faillerin isteyerek veya istemeden toplumsal uzamdaki sınıflar arasında farklılaşmanın yeniden üretilmesine neden olabileceklerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

Açıkalın, Aytaç (1989), “Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetimsel Boyutları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (4): 85-91.

Aktay, Yasin (2014), “Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 473-499.

Arlı, Alim (2014), “Klasik Sosyolojide Derin Revizyon: Pierre Bourdieu Sosyolojisi”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 131-161.

Arslan, Zerrin (2012), “Geçmişten Bugüne Eleştirel Bir Orta Sınıf Değerlendirmesi”, Toplum ve Demokrasi, 6 (13-14): 55-92.

Arun, Özgür (2014), “İnce Zevkler-Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye’de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları”, Cogito, 76: 167-192.

Bağcı, Zeynep Çiğdem (2019), Özel Okul Velilerinin Okuldan Beklentilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ball, Stephen, J., Richard Bowe ve Sharon Gewirtz (1996), “School Choice, Social Class and Distinction: The Realisation of Social Advantage in Education”, Journal of Education Policy, 11 (1): 89-112.

Ball, Stephen J. (2003), Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage (London: Routledge Falmer).

Barriball K. Louise ve Alison While (1994), “Collecting Data Using A Semi-Structured Interview: A Discussion Paper”, Journal of Advanced Nursing, 19: 328-335.

Bennett, Tony ve Mike Savage (2004), "Introduction: Cultural Capital and Cultural Policy", *Cultural Trends*, 13 (2): 7-14.

Benson, Michaela, Gary Bridge ve Deborah Wilson (2015), "School Choice in London and Paris – A Comparison of Middle-class Strategies", *Social Policy & Administration*, 49 (1): 24-43.

Blunden, Andy (2004), *Bourdieu on Status, Class and Culture*, <https://www.ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/bourdieu-review.pdf> (26.08.2018).

Bosetti, Lynn. ve Michael C. Pyryt (2007), "Parental Motivation in School Choice: Seeking the Competitive Edge", *Journal of School Choice*, 1 (4): 89-108.

Bourdieu, Pierre (1986), "The Forms of Capital", Richardson, John (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (Westport, CT: Greenwood): 241-258.

Bourdieu, Pierre (1995), *Pratik Nedenler* (İstanbul: Kesit Yayıncılık) (Çev. Hülya Tufan).

Bourdieu, Pierre ve Alain Darbel (2011), *Sanat Sevdası Avrupa Sanat Müzeleri ve Ziyaretçi Kitleleri* (İstanbul: Metis Yayınları) (Çev. Sertaç Canpolat).

Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron (2014), *Vârisler, Öğrenciler ve Kültür* (Ankara: Heretik Yayınları) (Çev. Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer).

Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron (2015), *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Ankara: Heretik Yayınları) (Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkaya).

Bourdieu, Pierre (2015), *Ayırım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (Ankara: Heretik Yayınları) (Çev. Derya Fırat Şannan ve Ayşe Günce Berkkurt).

Bozyiğit, Sezen (2017), "Özel Okulların Eğitim Hizmetlerine İlişkin Veli Beklentisi ve Algısı: Nitel Bir Araştırma", 2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 19-22 Mayıs: 521-543.

Brändström, Sture (1999), "Music Education as Investment in Cultural Capital", *Research Studies in Music Education*, 12 (1): 49-57.

Brown, Phillip, Sally Power, Gerbrand Tholen ve Annabelle Allouch (2016), "Credentials, Talent and Cultural Capital: A Comparative Study of Educational Elites in England and France", *British Journal of Sociology of Education*, 37 (2): 191-211.

Budak, Özgür (2015), Türkiye’de Kapitalist Yöneticiler Sınıfı (İstanbul: Ayrıntı Yayınları).

Catt, Andrew D. ve Evan Rhinesmith (2016), Why Parents Choose: A Survey of Private School and School Choice Parents in Indiana, The Friedman Foundation for Educational Choice, <https://www.edchoice.org/wp-content/uploads/2017/03/Why-Parents-Choose-A-Survey-of-Private-School-and-School-Choice-Parents-in-Indiana-by-Andrew-D.-Catt-and-Evan-Rhinesmith.pdf> (03.10.2019).

Çimen-Aratemur, Canan (2015), Eğitim Aracılığıyla Çocukları Farklılaştırmak: Neoliberal Zamanlarda Orta Sınıf Ailelerin Okul Tercihleri ve Eğitim Pratikleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Crozier, Gill (2015), “Middle-Class Privilege and Education”, British Journal of Sociology of Education, 36 (7): 1115-1123.

Collins, Randall (1979), Credential Society, An Historical Sociology of Education and Stratification (New York: Academic Press).

Collins, Randall (2011), “Credential Inflation and the Future of Universities”, Italian Journal of Sociology of Education, 2: 228-251.

Collins, Randall (2014), “Orta Sınıf İşçilerin Sonu: Artık Kaçış Yok”, Wallerstein, Immanuel, Randall Collins, Michael Mann, Georgi Derlugian ve Craig Calhoun (Der.), Kapitalizmin Geleceği Var mı? (İstanbul: Metis Yayınları) (Çev. Bülent O. Doğan): 48-85.

Ellis, Lee, Anthony W. Hoskin ve Malini Ratnasingam (2018), Handbook of Social Status Correlates (United Kingdom: Academic Press).

European Commission (2020), "Languages For Jobs", Report From The Thematic Working Group, <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=3956&no=1> (03.01.2020).

DiMaggio, Paul (1982), “Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students”, American Sociological Review, 47 (2): 189-201.

English, Rebecca (2009), “Selling Education Through ‘Culture’: Responses to the Market by New, Non-Government Schools”, Australian Educational Researcher, 36 (1): 89–104.

ERG, Eğitim izleme Raporu 2014-2015,  
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_E%C4%B0R\\_2014-15.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2014-15.pdf) (03.01.2020).

ERG, Eğitim izleme Raporu 2015-2016,  
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_E%C4%B0R\\_2015-16.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf) (03.01.2020).

Gerrard, Jessica Anne (2018), "Middle-Class School Choice in Urban Spaces: The Economics of Public Schooling and Globalized Education Reform", Book Review, Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education, 39 (4): 672-674.

Giddens, Anthony (2010), "Marx, Weber ve Sınıf", Giddens, Anthony (Ed.), Sosyoloji Başlangıç Okumaları, 2. Baskı (İstanbul: Say Yayınları) (Çev. Günseli Altaylar): 295-303.

Giroux, Henry A. (2014), Eğitimde Kuram ve Direniş: Bir Muhalefet Pedagojisine Doğru (Ankara: Dost Kitabevi) (Çev. Senem Demiralp).

Göker, Emrah (2014), "Araştırma Tasarımı Açısından Pierre Bourdieu'nün Sanat Sosyolojisi", Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 525-559.

Güngör-Aytar, Abide ve Ayşe Dilek Öğretir (2008), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (1): 13-30.

Jourdain, Anne ve Sidonie Naulin (2016), Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları (İstanbul: İletişim Yayınları) (Çev. Öykü Elitez).

Han, Young Jee, Joseph C. Nunes ve Xavier Drèze (2010), "Signaling Status with Luxury Goods: The Role of Brand Prominence", Journal of Marketing, 74 (4): 15-30.

Hazır-Karademir, Irmak (2014), "Bourdieu Sonrası Yeni Eşitsizlik Gündemleri: Kültürel Sınıf Analizi, Beğeni ve Kimlik", Cogito, 76: 230-265.

Hesapçioğlu, Muhsin ve Adil Nohutçu (1999), "Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (11): 183-202.

Ivan, Oana-Roxana (2012), "Foreign Language Learning in The Age of Globalization", Quaestus Multidisciplinary Research Journal, 1 (1): 80-84.

Karadağ, Meltem (2009), “Pierre Bourdieu’nün Sınıf Analizi: Sınıf Pratikleri, Sınıf Habitüsü ve Sembolik Şiddet”, Hattatoğlu, Dilek ve Gökçen Ertuğrul (Ed.), *Methodos: Kuram ve Yöntem Kenarından* (İstanbul: Anahtar Kitaplar): 190-211.

Karataşoğlu, Dilek (2018), *Neoliberal Eğitim Politikaları Bağlamında Orta Sınıfın Okul Tercihlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kataoka, Emi (2017), “Cultural Prestige and Classificatory Systems as Class Habitus: Gendered “View” of Culture and Effect of Inter-generational Social Mobility”, *Journal of the Faculty of Letters, Komazawa University*, (75): 105-133.

Kaya, Ali (2014), “Pierre Bourdieu’nün Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat*, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 397-421.

Keskin, Derya (2012), *Bitmeyen Sınavlar, Yaşanmayan Hayatlar, Eğitimde Paradigma Değişimi* (Ankara: Dipnot Yayınları).

Kırkgöz, Yasemin (2009), “Globalization and English Language Policy in Turkey”, *Educational Policy*, 23 (5): 663-684.

Kosunen, Sonja (2016), *Families and The Social Space of School Choice in Urban Finland*, Unpublished Doctora Thesis, University of Helsinki-Institute of Behavioural Sciences.

Kruse, Nathan B. (2018), “The jumping flea diaspora: an ethnographic exploration of music and culture in a Hawaiian ‘ukulele club””, *Music Education Research*, 20 (5): 603-615.

Kuyumcu-Önsal, Şafak (2019), *İstanbul’da Özel Okulların Yürüttüğü Halkla İlişkiler Çalışmalarının Velilerin Okul Tercihlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Galatasaray Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lamont, Michele ve Annette Lareau (1988), “Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments”, *Sociological Theory*, 6 (2): 153-168.

Lüküslü, Demet (2016), “Creating a pious generation: youth and education policies of the AKP in Turkey”, *Southeast European and Black Sea Studies*, 16 (4): 637-649.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, (MEB) [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_04/03134342\\_Yonerge2019.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf) (03.01.2020).



Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (MEB), <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (03.01.2020).

Miller, Geoffrey (2012), *Tüketimin Evrimi: Cinsiyet, Statü ve Tüketim* (İstanbul: Alfa Basım) (Çev. Gülçin Vardar).

Nartgün, Şenay ve Ayça Kaya (2016), “Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2): 153-167.

Niño, Pérez ve Daniel Fernando (2010), “The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English”, *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (1): 141-157.

Parkin, Frank (2014), “Toplumsal Tabakalaşma”, Bottomore, Tom ve Robert Nisbet (Der.), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, 3. Baskı (İstanbul: Kırmızı Yayınları) (Çev. Fatmagül Berktaş): 647-681.

Pennycook, Alastair (1997), “English And Capital: Some Thoughts”, *The Language Teacher*, 21 (10) <http://jalt-publications.org/ilt/articles/2217-english-and-capital-some-thoughts> (3.01.2020).

Pinçon, Michel ve Monique Pinçon-Charlot (2013), *Burjuvazinin Sosyolojisi* (Ankara: Epos Yayınevi) (Çev. Hande Turan Abadan).

Prieur, Annick ve Mike Savage (2013), “Emerging Forms of Cultural Capital”, *European Societies*, 15 (2): 246-267.

Power, Sally (2004), “Comments on ‘How not to be a Hypocrite’: School Choice for the Morally Perplexed”, *Theory and Research in Education*, 2 (1): 23-29.

Raveaud, Maroussia ve Agnès Van Zanten (2007), “Choosing The Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix In London and Paris”, *Journal of Education Policy*, 22 (1): 107-124.

Rutz, Henry ve Erol M. Balkan (2015), *Sınıfın Yeniden Üretimi, Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi* (İstanbul: H2O Kitap) (Çev. Neşecan Balkan).

Sandelowski, Margarete (1995), “Sample size in qualitative research”, *Research in Nursing & Health*, 18 (2): 179–183.

Sayılan, Fevziye (2010), “Kültürel Sermaye”, *Eleştirel Pedagoji Sözlüğü*: 63-65. [http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/kulturel\\_sermaye.pdf](http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/kulturel_sermaye.pdf) (03.10.2019).

- Savage, Mike (2006), "The musical field", *Cultural Trends*, 15 (2-3): 159-174.
- Savul, Güven (2018), *Sınıfın Yeni Görünümleri ve Bilişim Sektörü, Maddi, Gayri Maddi Emek* (İstanbul: Nota Bene Yayınları).
- Silverman, David (2013), *Doing Qualitative Research*, 4th Edition (United Kingdom: SAGE Publication).
- Smala, Simone, Jesus Bergas Paz ve Bob Lingard (2013), "Languages, Cultural Capital and School Choice: Distinction and Second-Language Immersion Programmes", *British Journal of Sociology of Education*, 34 (3): 373-391.
- Soares, Joseph A. (2010), "The Effects of Parents' College Tier on Their Offspring's Educational Attainments", Howard, Adam ve Rubén A. Gaztambide-Fernández (Ed.), *Educating Elites Class Privilege and Educational Advantage* (United Kingdom: Rowman & Littlefield Education): 113-131.
- Soylu, Ayşe (2018), *Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stempel, Carl (2018), "Sport, Social Class, and Cultural Capital: Building on Bourdieu and His Critics", 22.09.2018, <https://osf.io/5np83/> (26.05.2019).
- Swartz, David (2011), *Kültür ve İktidar, Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (İstanbul: İletişim Yayınları) (Çev. Elçin Gen).
- Ochs, Elinor (1999), "Socialization", *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1/2): 230-233.
- Odabaşı, Battal (2014), "Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2): 103-124.
- Oral, Yasemin (2010), "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Programları Kapsamında İngilizce: 'Eleştirel Bir Çalışma'", *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1: 59-69.
- Öngen, Tülin (1996), *Prometheus'un Sönmeyen Ateşi, Günümüzde İşçi Sınıfı*, 2. Baskı (İstanbul: Alan Yayıncılık).
- Özdemir, Tuğçe (2018), *Yeni Orta Sınıf Velilerin Türk Eğitim Sistemi Alanında Sınıfsal Yeniden Üretim Stratejileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özsan, Gül (2016), “Türkiye’nin Sosyal Dokusunda Değişen ve Değişmeyen Unsurlar: Eşraf Aileleri ve Eğitim”, Sunar, Lütfi (Ed.), Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik (İstanbul: Matbu Kitap): 385-417.

Tan, Mine (1987), “Eğitsel Fırsat Eşitliği: (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20 (1): 245-259.

Tatlıcan, Ümit ve Güney Çeğin (2014), “Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 303-367.

Taylor, Steven J. Robert Bogdan ve Marjorie L. DeVault (2016), Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource, 4th Edition (United States of America: Wiley).

Trivitt, Julie R. ve Patrick J. Wolf (2011), “School Choice and the Branding of Catholic Schools”, Education Finance and Policy, 6 (2): 202-245.

Turner, Bryan S. (2000), Statü (Ankara: Doruk Yayınları) (Çev. Kemal İnal).

Türk, H. Bahadır (2014), “Sihirden Nefret Eden Bir İlizyonist: Bourdieu, Gelenek ve İdeoloji”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları): 605-627.

Uca, Onur (2016), Türkiye’de Orta Sınıfın Fotoğrafı, Akışlar ve İlişkiler, Maddi Olmayan Emeğe Sahanın Eleştirisi (İstanbul: Nota Bene Yayınları).

Uysal, Ayşen ve Oğuz Topak (2013), Particiler Türkiye’de Partiler ve Sosyal Ağların İnşası, 2. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları).

Valenzuela, Rafael ve Nuria Codina (2014), “Habitus And Flow in Primary School Musical Practice: Relations Between Family Musical Cultural Capital, Optimal Experience And Music Participation”, Music Education Research, 16 (4): 505-520.

Vincent, Carol ve Stephen J. Ball (2006), Childcare, Choice and Class Practices, Middle Class Parents and Their Children (New York: Routledge).

Wacquant, Loïc (2014), “Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi”, Çeğin, Güney, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Der.), Ocak ve Zanaat, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları) (Çev. Ümit Tatlıcan): 53-77.

Warde, Alan (2006), “Cultural Capital and The Place of Sport”, Cultural Trends, 15 (2-3): 107-122.

Weber, Max (2012), Ekonomi ve Toplum, Cilt 2 (İstanbul: Yarı Yayınları) (Çev. Latif Boyacı).

5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Resmî Gazete, (Sayı: 26434, 14.02.2007).

### KATILIMCI LİSTESİ

Katılımcı	Eğitimi	Yaşı ve Mesleği	Hane Halkı Gelir Aralığı
Sema	Üniversite	47, Turizmci	10.000 TL Altı
Berna	Üniversite	40, Akademisyen	10.000 TL-15.000 TL
Tülin	Üniversite	41, Yönetici	10.000 TL-15.000 TL
Aysel	Lise	36, Çalışmıyor	10.000 TL Altı
Fatma	Üniversite	40, Öğretmen	10.000 TL-15.000 TL
Gözde	Üniversite	43, Çalışmıyor	20.000 TL Üzeri
Eda	Üniversite	45, Doktor	15.000 TL-20.000 TL
Gül	Üniversite	43, Yönetici	15.000 TL Üzeri
Sibel	Üniversite	52, Diş Hekimi	-
Nursen	Lise	46, Memur	10.000 TL-15.000 TL
Sevgi	Üniversite	50, Memur	15.000 TL-20.000 TL
Buse	Üniversite	44, Yönetici	20.000 TL Üzeri
Ayşe	Üniversite	45, Yönetici	20.000 TL Üzeri
Sevda	Üniversite	47, Öğretmen	10.000 TL-15.000 TL
Esin	Üniversite	38, Avukat	10.000 TL-15.000 TL
Melek	Üniversite	44, Akademisyen	10.000 TL-15.000 TL
Gülsüm	Üniversite	39, Psikolog	10.000 TL-15.000 TL
Duygu	Üniversite	42, Akademisyen	10.000 TL-15.000 TL
Hilal	Üniversite	41, Avukat	20.000 TL Üzeri
Cengiz	Üniversite	48, Memur	10.000 TL Altı

---

# *alternatif politika*

---

## Yayın İlkeleri

### I. Genel Kurallar

1.Dergiye gönderilen yazılar başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazıların uzunluğu 10.000 sözcüğü geçmemelidir. Makaleler için alt sınır 6000 sözcüktür. Yazılar yayımlanmak üzere kabul edildiğinde Alternatif Politika Dergisi bütün yayın haklarına sahip olacaktır.

2.Yazarlar ayrı bir Word dosyasında unvanlarını, görev yaptıkları kurumları, haberleşme adresleri, telefon numaraları, e-posta adresleri ve ORCID ID (<http://orcid.org>) bilgilerini bildirmelidir.

3.Dergiye verilecek yazılar Yayın Kurulu'nca ilk değerlendirilme yapıldıktan sonra en az iki hakeme gönderilecek, hakemlerden gelecek rapor doğrultusunda yazının basılmasına, rapor çerçevesinde düzeltilmesine, yazının geri çevrilmesine ya da üçüncü bir hakeme gönderilmesine karar verilecek ve durum yazara en kısa sürede bildirilecektir. Yayımlanmayan yazılar yazara geri gönderilmeyecektir.

4.Yazardan düzeltme istenmesi durumunda, düzeltmenin en geç 1 ay içerisinde yapılarak Yayın Kurulu'na ulaştırılması gerekmektedir.

5.Alternatif Politika Dergisi'nin yazı dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce dilinde de yazılar yayımlanmaktadır. Yazı bu dillerden hangisinde yazılmış olursa olsun ortalama 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce özetler de yazının başına eklenerek gönderilmelidir. Aynı şekilde, hangi dilde yazılmış olursa olsun yazının başlığının Türkçe ve İngilizce olarak yazıya eklenmesi, ayrıca yine Türkçe ve İngilizce olarak 5 anahtar sözcüğün belirtilmesi gerekmektedir.

6.Yazarlardan herhangi bir ücret talep edilmemekte veya yazarlara telif ücreti ödenmemektedir.

7.Yazılar MS Office Word dosyası olarak (.doc ya da .docx halinde) **alternatifpolitika@gmail.com** adresine gönderilmelidir.

8.Yayımlanan çalışmaların bilim ve dil bakımından sorumluluğu yazarlara ait olup bu konuda dergi editörlüğü sorumlu tutulamaz.

### II. Yazım Kuralları

1.Yazı, MS Office Word formatında, 1.5 satır aralığında, ana bölümlerinde, özet ve kaynakçada 12 punto; dipnot ve tablo gibi bölümlerinde ise 10 punto harf büyüklüğünde ve Times New Roman karakterinde yazılmalıdır.

2.Sayfa yapısı, tüm kenarlardan 2.5 cm kenar boşluğu olacak şekilde ayarlanmalıdır.

3.Yazının giriş bölümüne numara verilmemelidir. İzleyen bölümler yalnızca kelimelerin ilk harfleri büyük olacak şekilde numaralandırılmalıdır.

### III. Referanslar, Dipnot ve Kaynakça

Metinde dipnot uygulaması yalnızca açıklama amacıyla kullanılmalıdır, kaynakça metnin sonuna aşağıda belirtilen kurallara uygun olarak eklenmelidir.

Metin içinde yapılacak referanslar ayraç içinde gösterilecektir. Kaynakça da bu referans sistemine uygun olarak hazırlanacaktır. Aşağıda farklı nitelikteki kaynakların metin içindeki referanslarda ve kaynakçadaki yazılış biçimleri örneklerle gösterilmiştir:

#### a) Tek yazarlı kitaplar ve makaleler:

*Metin içindeki referans (kitap):* (Wendt, 2012: 85).

Aynı yazarın, aynı yıl birden fazla eserine referans yapılması durumunda: (Wendt, 2012a: 85); (Wendt, 2012b: 40).

*Kaynakçada:* Wendt, Alexander (2012), Uluslararası Siyasetin Sosyal Teorisi (İstanbul: Küre Yayıncılık) (Çev. Helin Sarı Ertem, Suna Gülfer Ihlamur Öner).

*Metin içindeki referans (makale):* (Waterbury, 1991: 15).

*Kaynakçada:* Waterbury, John (1991), “Twilight of State Bourgeoisie”, International Journal of Middle Eastern Studies, 23 (1): 1-17.

#### b) İki yazarlı kitaplar ve makaleler:

*Metin içindeki referans (kitap):* (Balibar ve Wallerstein, 2000: 67).

*Kaynakçada:* Balibar, Etienne ve Immanuel Wallerstein (2000), Irk Ulus Sınıfı (İstanbul: Metis Yayınları) (Çev. Nazlı Ökten).

*Metin içindeki referans (makale):* (Sına ve Soyer, 1998: 108).

*Kaynakçada:* Sına, Zeynep ve Serap Soyer (1998), “Sosyolojik Açıdan Kooperatifçilik Teorisinin Niteliğine İlişkin Düşünceler”, Amme İdaresi Dergisi, 31 (3): 103-117.

#### c) İkiyden çok yazarlı kitaplar ve makaleler:

*Metin içindeki referans (kitap):* (Gönlübol vd., 1996: 45).

*Kaynakçada:* Gönlübol, Mehmet, Haluk Ülman, Ahmet Şükrü Esmer, Cem Sar, Duygu Sezer, Oral Sander ve Ömer Kürkçüoğlu (1996), Olaylarla Türk Dış Politikası, 1919-1995 (Ankara: Siyasal Kitabevi).

İkiyden çok yazarlı makaleler de yukarıdaki örneğe göre kaynakçada yer alacak ve referanslar da bu örneğe göre yapılacaktır.

**d) Derleme yayınlar içinde yer alan makaleler:**

*Metin içindeki referans:* (Riddell, 1994: 53).

*Kaynakçada:* Riddell, Peter (1994), “Major and Parliament” , Kavanagh, Dennis ve Anthony Seldon (Der.), The Major Effect (London: Macmillan): 46-63.

*Metin içindeki referans:* (Geray, 1992: 236).

*Kaynakçada:* Geray, Cevat (1992), “Çevre İçin Eğitim”, Keleş, Ruşen (Der.), İnsan Çevre Toplum (Ankara: İmge): 223-240.

**e) Kurum yayınları:**

*Metin içindeki referans:* (DPT, 1989: 145).

*Kaynakçada:* DPT (1989), Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1990-1994 (Ankara).

**f) İnternet kaynakları:**

*Metin içindeki yollamada:* (Çubukçu, 2009).

*Kaynakçada:* Çubukçu, Mete (2009), “Bu Kimin Zaferi?”, <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/473346.asp> (15.06.2010).

*Metin içindeki yollamada:* (Dışişleri Bakanlığı, 2010).

*Kaynakçada:* Dışişleri Bakanlığı (2010), <http://www.mfa.gov.tr/default.tr.mfa> (16.06.2010).

**g) Bunların dışında adı uzun çeşitli resmi yayınlara ya da mevzuata metin içinde yapılacak yollamalarda kısaltmalar kullanılmalıdır.** Örneğin Devlet Memurları Kanunu için DMK, Ateşli Silahlar ve Bıçaklar Hakkında Kanun için ASBHK gibi.

**h) Dipnotlar, referans verme dışındaki açıklamalar için kullanılmalıdır.**

---

# *alternatif politika*

---

**Alternatif Politika Dergisi**

*İletişim İçin*

**Adres:** Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Uluslararası İlişkiler Bölümü, Merkez/BOLU

**Tel:** 0374 254 1000-1423

**Web:** [www.alternatifpolitika.com](http://www.alternatifpolitika.com)

**E-posta:** [alternatifpolitika@gmail.com](mailto:alternatifpolitika@gmail.com)

**E-ISSN: 1309-0593**