

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM SİSTEMİNİN YENİ AKTÖRLERİ:
KOÇLAR VE DANIŞMANLAR
İSTANBUL ÖRNEĞİ - 2020**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şükran GÜZELİŞ

Anabilim Dalı: SOSYOLOJİ

Programı: Genel Sosyoloji ve Metodoloji

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs Gümüőođlu

Haziran 2021

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM SİSTEMİNİN YENİ AKTÖRLERİ:
KOÇLAR VE DANIŞMANLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şükran GÜZELİŞ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs Gümüšođlu

Haziran 2021

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

ÖNSÖZ

Öncelikle bu araştırmayı mümkün kılan saha aşamasında görüştüğüm velilere, özellikle annelere, danışmanlara, koçlara teşekkürü borç biliyorum. Bu araştırmayı sürdürmek onların deneyimlerini, uzmanlıklarını, düşünce ve bilgilerini benimle paylaşmaları ile mümkün olabildi.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar beni yalnız bırakmayan tez danışmanım Prof. Dr. Firdevs Gümüşoğlu'nun hem araştırmaya ve hem de akademik birikimime olan katkılarını cümlelere sığdırmam mümkün değildir. Tezin tüm aşamalarında sunduğu bakış ağıları ve önerdiği fikirler bu tezin olgunlaşıp sonuçlanmasını sağladı. Tüm bu süreçte ihtiyaç duyduğum hiçbir anda beni yalnız bırakmayan Prof. Dr. Firdevs Gümüşoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hem tezin jürisinde yer alan hem yüksek lisans eğitimi sürecinde akademik olarak destekleyen Prof. Dr. Güliz Erginsoy'un hem üzerimde hem de bu araştırmada katkıları büyüktür. Titiz ve özverili yaklaşımını kendi çalışmalarıma da yansıtmamı sağladığı için sonsuz teşekkür borçluyum. Dr. İbrahim Turan tezi titizlikle gözden geçirip katkılarıyla bu tezin eksikliklerini gidermeme vesile oldu. Sunduğu tüm fikir ve değerlendirmeler için kendilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde akademik ve entelektüel birikimlerinden faydalanarak bu araştırma sürecinde yaklaşımımı belirleyen değerli akademisyenler mevcuttur. Bu sayede Prof. Dr. Ali Akay, Prof. Dr. ağlayan Kovanlıkaya ve Dr. Aylin Dikmen başta olmak üzere dersine girdiğim tüm akademisyenlere teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde desteğini esirgemeyen, bu süreci beraber yaşadığımız diğer tüm öğrenci arkadaşlarıma da teşekkür borçluyum.

Son olarak, bu süreçte ailemin bana gösterdiği sabır ve destek hem yüksek lisans eğitim sürecini hem de bu araştırmayı yürütmemi mümkün kıldı. Hali hazırda öğrenci olan iki çocuğumun yanında benim de öğrenciliğimi destekleyen, sabır ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Emil'e sonsuz teşekkür ediyorum. Çocuklarım Kevin İlyas Ata ve Emil Ata yaşamakta oldukları öğrencilik hayatından dolayı bana sonsuz empati gösterdiler ve destek oldular. Varlıkları ile beni geliştiren, onurlandıran çocuklarıma en derin teşekkürlerimi borç biliyorum.

EĞİTİM SİSTEMİNİN YENİ AKTÖRLERİ: KOÇLAR VE DANIŞMANLAR

ÖZET

Bu tez çalışmasında, çocukların eğitimlerinin planlanması, sürdürülmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması şeklinde özetlenebilecek bir sürecin neden ve sonuçlarına odaklanılmaktadır. Çalışma, kamusal eğitim süreci dışında velilerin çocuklarına ek eğitim desteği sağlamaya dönük süreçlerini, koç ve danışmanların söylem ve yöntemlerini değerlendirmektedir. Dolayısıyla ebeveynler, çocuklar ve koçluk/danışmanlık mesleğini icra eden kişiler bu çalışmanın temel aktörleridir. Bir taraftan tüm bu aktörlerin bir araya gelerek meydana getirdikleri yeni ilişkiler analiz edilmekte, diğer taraftan da her bir aktörün öznelleşme süreci, eylemsel ve söylemsel araçları, duygu ve düşünce izleri takip edilmektedir. Bu izlerin peşine düşerken ilişkilerin oluşmasını sağlayan ailesel, toplumsal, siyasi ve ekonomik yapılar ön planda tutulmaktadır. Bu şekilde, eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunları, velilerin eğitim ve çocuk algısı, danışman/koçların mesleki uzmanlaşma süreçleri, ve çocuklara dair üretilen toplumsal ve kültürel beklentiler analiz edilmiştir. Bu nedenle tez çalışması, sahadaki aktörlerin birbirleriyle olan etkileşimlerine ve ortaya çıkan müzakereye dair değişkenlere odaklanmaktadır. Bu değişkenlerin sabit olmadığını, sürekli dönüştüğü vurgulanmaktadır. Veliler, çocuklar ve koçlar/danışmanlar arasındaki bu müzakerenin şartları sürekli değiştiği gibi, ihtiyaçlar, talepler, yöntemler de sürekli dönüşerek yeniden üretilmektedir.

Eğitim sisteminin 1980'lerden bugüne neoliberal politikalarla yapısal bir biçimde dönüşmesi eğitimin bir metalaşmasına katkı sunmuştur. Bu süreçle beraber eğitim piyasaya eklenerek birer ticari sektöre dönüşmektedir. Neoliberalizm ile beraber diğer kamusal hizmetlerde görüldüğü gibi eğitim de giderek devletin sağladığı hizmetler dışına çıkmakta ve birey ve ailelerin sorumluluk alanına devredilmektedir. Eğitim birey ve ailelerin yürüteceği, ilgileneceği, ekonomik olarak karşılayacağı bir sisteme dönüşmektedir. Bu nedenle koç ve danışmanları da ticarileşen eğitimin yeni aktörleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu araştırma meslek sosyolojisi, habitus ve kültürel sermaye yaklaşımlarının yanında eğitim ve çocuk sosyolojisi literatürlerinden beslenmektedir. Kavramların sunduğu olanaklarla toplumsal ve kurumsal düzlemlerde eğitim, ebeveyn, çocuk ve koç/danışman kategorileri analiz edilmektedir. Bu kategoriler statik kategorilerden ziyade dinamik kategoriler biçiminde tasarlandığı için analizler bazen belirtilen yaklaşım ve kuramların ötesine taşmaktadır. Özellikle kent hayatının ilişki ve etkileşimsel sosyalliği yeni deneyimler ve düşünceler üretmekte, eğitime dair yerleşik algı ve uygulamaların dönüşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla kavramların statik tasarımı değerlendirmeler üretmekte yetersiz kalabilmektedir. Bu araştırmaya göre çocuğa dair tasarlanan eğitim süreçleri velinin tercih ve beklentileri çerçevesinde oluşmakta fakat bu tercih ve beklentiler dönüşmeler geçirmektedir. Bu nedenle çocukların eğitimi ile ilgili tüm süreçlerin velilerin dünden ve bugünden yaşadığı ve yaşıyor olduğu tüm koşullar tarafından belirlendiğini belirtmek gerekmektedir.

Bu araştırma, çocuk eğitiminin bakım emeğiyle ilişkisini öne sürerek, bu alanda kadının görünmez emeğine dikkatleri çekmektedir. Danışman/koçlarla kurulan ilişki biçimi anneler için ek işler, ek ilişkiler, ek müzakereler yaratmaktadır. Bu bağlamda

annelerin tek başına çocuklarının eğitim süreçlerine öncülük etmesi toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye dair önemli göstergeleri gün ışığına çıkarmaktadır. Annelerin içinde bulunduğu bu emek sürecine dair anlatıları, emek kategorilerinin eril-toplumsal güç ve ilişkilerle devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Koçluk/danışmanlık mesleklerinin kapsam ve sınırlarını belirleyen bürokratik bir belge mevcut olmadığı gibi bununla ilgili üstünde uzlaşmış kurulmuş akademik bir literatür de bulunmamaktadır. Mesleğin sahip olması gereken kriterler, icra edecek aktörlerin uzmanlaşma süreci, icra faaliyetini belirleyen araç ve yöntemler standart bir şekilde belirlenmediğinde dolayı danışmanlık/koçlukla ilgili tüm yöntem, faaliyet ve ilişkiler “gri” bir alanı temsil etmektedir. Bu gri alanın genişlemesi sağlayan da herhangi yasal ve teknik bir süreç dışında kendini mevcut kılabilen olmasıdır. Çünkü bu mesleğin oluşum ve pratik düzlemlerinde var olan belirsizlikler aynı zamanda mesleğin denetim süreçlerinden azade, referans sabitlerinden bağımsız olmasını sağlamaktadır.

Hem araştırma konusu hem de araştırma alanı farklı ayrımlar üzerinde kurulmuş gibi ~~şeklinde~~ görünse de yakından incelendiğinde bu ayrımların geçerli olmadığı fakat yeni ayrımları mevcut olduğu görülmüştür. Araştırma sahasında aktörler arasında görünür suni ayrımların yanında gömülü gerçek ayrımlar söz konusudur. Dolayısıyla saha aktörleri kendilerini ifade ederken farklı isim ve ünvanlara başvurmalarına rağmen yönetsel ve kurumsal araçlardan, toplumsal ve kültürel referanslardan yoksunlar. Bu yüzden bu çalışma koç ve danışmanlık ayrımından ziyade, mesleği icra eden aktörlerin uyguladıkları yöntemlerde ve kurdukları ilişkilerdeki farklılıklara odaklanarak kavramlar üretmektedir.

“Koç” veya “danışman” isim ve ünvanlardan bağımsız bir şekilde aktörlerin uyguladığı yöntemlere ve kurdukları ilişkilere odaklanılarak ayrımlar keşfedildi. Bu ayrımların “pasiflik” ve “aktiflik” üzerinde kurulabileceğini gördük. Pasiflik üzerine kurulan ayırım “psikoloji” alanına yakın iken aktiflik üzerine kurulan ayırımın ise “öğretmenlik” alanına yakın olduğunu tespit etmek mümkündür. Bu yüzden bu araştırmanın diğer önemli bir sonucu gelişim ve eğitim süreçlerinde çocuklara yönelik psikolojik hizmetlerinin uzman psikologlar tarafından sağlanmadığı gibi, eğitim hizmetlerinin de uzman öğretmenler tarafından sağlanmadığıdır.

Danışmanlar/koçlar farklı derece ve nitelikte çocukların hayatına nüfuz ettiği görülmektedir. Bu nüfuz etme biçiminin önemli bir kısmı çocuğa dair geliştirilen denetleme mekanizmalarını içermektedir. Bu mekanizmalar çocuğu takip etme, gözlemlenme, yönlendirme, sorgulama, suçlama, eksik hissettirme gibi çok geniş bir spektrumda dağılmaktadır. Koçun çocuğa dair geliştirdiği bu denetleme mekanizmaları, ailenin evde, öğretmenin okuldaki denetleme mekanizmalarıyla birleşmektedir. Gözetleme ve denetim aynı zamanda çocukların farklı güç ilişkilerine nasıl maruz kaldığını da göstermektedir. Ailede karşılaştıkları “duygusal” güç, koçlar ile beraberken karşılaştıkları “yumuşak güç” ve okulda iken karşılaştığı “bürokratik güç”, çocukların yaşantılarını şekillendirmektedir.

Anahtar kelimeler: Koç, Danışmanı, Eğitim, Rehberlik, Ebeveyn, Çocuk

NEW SUBJECTS OF THE EDUCATION SYSTEM: COACHES AND CONSULTANTS

ABSTRACT

In this thesis, it focuses on the causes and consequences of a process that can be summarized as planning and maintaining the education of children and achieving the determined goals. Apart from the public education process, the study evaluates the processes of parents to provide additional educational support to their children, the discourse and methods of coaches and counselors. Therefore, parents, children and people who perform the coaching/consulting profession are the main actors of this study. On the one hand, the new relations created by all these actors coming together are analyzed, on the other hand, the subjectivation process of each actor, their operational and discursive tools, the traces of feelings and thoughts are followed. While pursuing these traces, familial, social, political and economic structures that enable the formation of relations are kept in the foreground. In this way, the problems of the education system, parents' perception of education and children, professional specialization processes of counselors/coaches, and social and cultural expectations about children are analyzed. For this reason, this thesis study focuses on the negotiation-related variables that emerge by focusing on the interactions of the actors in the field with each other. It is emphasized that these variables are not constant, they are constantly transforming. The conditions of this negotiation between parents, children and coaches/counselors are constantly changing, as well as the needs, demands and methods are constantly transformed and reproduced.

The structural transformation of the education system with neoliberal policies since the 1980s has contributed to the transformation of education as a commodity. With this process, education is integrated into the market and turns into a commercial sector. Along with neoliberalism, as seen in other public services, education gradually goes beyond the services provided by the state and is transferred to the responsibility of individuals and families. Education turns into a system that individuals and families will manage, take care of, and afford economically. For this reason, it is possible to consider coaches and consultants as new actors in commercialized education.

This research is fed by the literature of education and sociology of children as well as occupational sociology, habitus and cultural capital approaches. With the possibilities offered by the concepts, education, parents, children and coaches/counselors categories are analyzed at social and institutional levels. As these categories are designed as dynamic rather than static categories, analyzes sometimes go beyond the stated approaches and theories. In particular, the relational and interactional sociability of urban life generates new experiences and thoughts, and causes the transformation of established perceptions and practices regarding education. Therefore, the static design of the concepts may be insufficient to produce evaluations. According to this research, the educational processes designed for the child are formed within the framework of the parents' preferences and expectations, but these preferences and expectations constantly undergo transformations. For this reason, it should be noted that all processes related to the education of children are determined by all the conditions in which the parents lived and are living from yesterday to today.

This research reveals that child education is included in invisible women's labor by claiming that it is considered as care work. Counselors/coaches create additional jobs,

additional relationships, additional negotiations for mothers. In this context, the fact that mothers alone lead their children's educational processes reveals important indicators of the relationship between gender and education. The reason for the narratives about this labor process involving mothers is that the categories of labor continue with masculine-social power and relations.

There is no bureaucratic document that determines the scope and boundaries of coaching/consulting professions, and there is no academic literature on which a consensus has been established. Since the criteria that the profession should have, the specialization process of the actors who will perform, the tools and methods that determine the performance activity are not determined in a standard way, all methods, activities and relationships related to consultancy/coaching represent a "grey" area. What allows this gray area to expand is that it can make itself available outside of any legal and technical process. Because the uncertainties existing in the formation and practical levels of this profession also ensure that the profession is free from audit processes and independent of reference constants.

Although both the research subject and the research area seem to be based on different distinctions, when examined closely, it is seen that these distinctions are not valid, but there are new distinctions. In the field of research, besides the apparent artificial distinctions between actors, there are embedded real distinctions. Therefore, although field actors use different names and titles to express themselves, they lack methodological and institutional tools, social and cultural references. Therefore, this study produces concepts by focusing on the differences in the methods and relationships established by the actors practicing the profession, rather than the distinction between coaches and consultancy.

Regardless of the names and titles of "coach" or "consultant", distinctions were explored by focusing on the methods used and the relationships established by the actors. We have seen that these distinctions can be built on "passivity" and "activity". It is possible to determine that the distinction based on passivity is close to the field of "psychology", while the distinction based on activity is close to the field of "teaching". Therefore, another important result of this research is that psychological services for children during development and education processes are not provided by expert psychologists, and educational services are not provided by expert teachers.

Counselors/coaches seem to permeate the lives of children of varying degrees and qualities. An important part of this form of influence includes the control mechanisms developed for the child. These mechanisms are distributed in a wide spectrum such as following, observing, directing, questioning, blaming, and making the child feel incomplete. These supervision mechanisms developed by the coach for the child are combined with the supervision mechanisms of the family at home and the teacher at school. Surveillance and control also show how children are exposed to different power relations. The "emotional" power they encounter in the family, the "soft power" they encounter when they are with the coach, and the "bureaucratic power" they encounter while at school shape their own lives.

Keywords: Coaches, Consultants, Education, Guidance, Parents, Children

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xii
1.GİRİŞ	2
1.1 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	2
1.2. Araştırmanın Sorunsalı	9
1.3 Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları.....	11
2. BÖLÜM: EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİ ÖZNELER BAĞLAMINDA HABİTUS VE KÜLTÜREL SERMAYE	17
2.1 Koçluk Kavramının Tarihsel Arka Planı.....	18
2.3 Koçlar ve Danışmanlar: Mesleki Edinim, Uzmanlaşma ve İcra Etme.....	20
2.4 Eğitim ve Aktörler: Habitus ve Kültürel Sermaye.....	23
2.5 Türkiye’de Neoliberalizm: Eğitimin Metalaşması	27
3. BÖLÜM: EBEVEYNLERİN EĞİTİME YAKLAŞIMLARI VE ÇOCUKLARI İÇİN EĞİTİM DESTEĞİ ARAYIŞLARI	37
3.1 Ebeveyn ve Eğitim: Başarı, Tatmin ve Eksiklik.....	36
3.1.1 Ebeveynin eğitim hikayesi.....	36
3.1.2 Ebeveynin gerçekleştiremediği hayalleri.....	39
3.1.3 Ebeveynin ailesi ve eğitim.....	42
3.2 Ebeveyn Dünyasında Çocuk ve Eğitim	47
3.2.1 Ebeveyn ve yetersizlik duygusu.....	47
3.2.2 Çocuk: “farklılıklar” ve “üstünlükler”	49
3.2.3 Çocuk: “ihtiyaçlar” ve “beklentiler”	52
4. BÖLÜM: EĞİTİM KOÇU VE EĞİTİM DANIŞMANI	57
4.1 Mesleği Tanımlama	58
4.1.1 Koçluk/danışmanlık: Pasif “psikolog” rolü	63
4.1.2 Koçluk/danışmanlık: Aktif “öğretmen” rolü	66
4.2 Koçlar ve Danışmanları Mesleğe Yönelten Etkenler.....	71
4.2.1 Koç ve danışman olmak: Mesleki eğitim ve sertifika.....	74
4.3 Talepler, Uygulamalar ve Çözümler	77
4.3.1 Eğitimde başarının ölçüsü: Sınavlardan yüksek puan almak.....	80
4.3.2 Koçlar ve danışmanların yetenek ve zekâ testlerine yönelik görüşleri.....	82
4.3.3. Yurt dışı eğitim danışmanlarının niteliği	86
4.3.4 Koçlar ve çocuk: Stres, motivasyonu, öz disiplin.....	88
4.3.5 Koçla “Seans”: Terapi.....	94
5. BÖLÜM: SONUÇ	97
KAYNAKÇA	106

KISALTMALAR

- RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi
MYB : Mesleki Yeterlilik Belgesi
ICF : Uluslararası Koç Federasyonu
MYK : Mesleki Yeterlilik Kursu
NLP : Nörolingüistik Programlama
MMPI : Minnesota Kişilik Envanteri
SAT : Okul Yetenek Testi
AP : Yüksek Yerleştirme Sınavı
ACT : Amerika Kolej Sınavı
CCO : Üniversite Danışmanlık Ofisi

1. GİRİŞ

1.1 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu tez araştırması eğitim sürecine dışarıdan dahil olan bireysel eğitim koçluğu ve danışmanlığına odaklanarak, okul çağındaki çocuklarına formel eğitim süreçleri boyunca ek destek sağlamaya dönük olarak ebeveynlerin arayışlarını incelemektedir. Eğitim koçluğu ve danışmanlığı, ebeveynlerin ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda erişilebilen, belirli piyasa koşullarındaki, beklentileri, bu beklentilerin karşılanmasına dönük ilişkilerle şekillenen uzmanlık temelinde verilen bir hizmeti işaret etmektedir. Bu tez araştırmasında, piyasa koşullarında oluşan bu ilişkinin temel aktörlerine yoğunlaşarak, söz konusu eğitim hizmetinin çok boyutlu dinamiklerini analiz etmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte eğitim koçları ve danışmanlarla okul çağındaki çocuklar ve gençler arasında köprü niteliği taşıyan veliler de alanın doğası gereği araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada veliler ile eğitim koçu ve danışmanı arasında oluşan ve devam eden ilişkinin biçimine odaklanarak, bu ilişkinin vücut bulmasına ön ayak olan toplumsal, ailesel, kurumsal ve siyasi koşullar irdelenmektedir. Bu koşullar, bir taraftan eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunları, velilerin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayeyi de içermektedir. Bu bağlamda bu tez çalışmasında, çocuklarının eğitimlerinin planlanması, sürdürülmesi ve belirlenen hedefe ulaşılması için velilerin çocuklarına dair algı ve beklentileri dikkate alınmıştır. Böylece velilerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili algı ve beklentileri, onların ekonomik ve kültürel sermayeleriyle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Diğer taraftan da mevcut eğitim sistemi ve velilerin beklentilerine karşılık gelişen bir koç ve danışmanlık hizmetine yapısal, pratik ve söylem düzlemlerinde yaklaşılarak değerlendirmeler geliştirilmektedir. Koçluk hizmeti veren aktörlerin karar ve oluşum

¹ D7, 44.

süreci, mesleklerine dair tanım ve tarifleri, işlerinin motif ve koşullarını, başvurdukları teknik ve uygulamaları, elde ettikleri sonuç ve değerlendirmeler ışığında kavramsal yaklaşımlar üretilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, koç ve danışmanların araçları ve yöntemleri, velilerin eğitimle ilgili algıları ve beklentileri, çocuğun ihtiyaç ve tercihleri etrafında şekillenen tüm aktörlerin söylemsel, pratik ve duygulanım düzemeleriyle var olduğu yeni evrenin anlaşılır kılınmasına çalışılacaktır. Bu yeni evreni makro ve mikro düzeylerde çözümlenmeye dönük tüm yaklaşımlar, aile, çocuk, eğitim, ekonomi, siyaset gibi kavram ve olgular etrafında dikkate almak zorundadır. Bu evren, özne ile siyasetin, özel ile kamusalın, kadın ile emeğin, eğitim ile ekonomin arasındaki ilişkiyi görünür kılmaya katkı sunmaktadır.

Tez araştırmasının yapısı alanın temel aktörleri olan veliler ile koçlar ve danışmanlardan oluşan iki temel aks üzerinde inşa edilmektedir. Herhangi bir eğitim kurumunda öğrenci olup danışmanlık veya koçluk hizmetinden doğrudan faydalanan çocuklar da bu araştırmanın merkezi bir aktörü olmasına karşın, 18 yaşında küçük çocukların araştırma sahasına dahil edilerek onlardan doğrudan veri toplanmasının etik ve yasal sınırlamaları mevcuttur. Bu kaygı ve sınırlamalardan dolayı çocuklarla doğrudan veri toplamaya dönük bir ilişki kurulmamış, çocuklarla ilgili izlenimler veliler, koçlar ve danışmanlar aracılığıyla dolaylı olarak elde edilmiştir.

Öte yandan diğer iki aktör olan, veliler ile koç ve danışmanlar analitik bir amaçla ayırarak her birisinin özel ve kamusal dünyasına dair değerlendirmeler geliştirilmektedir. Böylece bu iki aktör arasındaki ilişkilere ve etkileşimlerine eğilerek karşılıklı olarak birbirlerini nasıl ürettiklerine yoğunlaşmaktadır. Bu tez çerçevesinde araştırmaya konu olan, çocukları için dışarıdan destekleyici ek eğitici programlar arayışında olan velilerin (buradaki veli kavramı tümüyle anneleri içermektedir) koçlarla kurdukları ilişki biçiminin yüzeysel bir arz-talep ilişkisinin ötesine taşındığını ortaya koymaktadır. Hem talep edilen desteğin, hem de arz edilen hizmetin standart bir ürün tasarımına sahip olmaması kurulan ilişkinin belirlenmiş bir sözleşmenin ötesinde, sürekli müzakere halindeki karşılıklı gerçekleşen dönüşümlerle, değişen stratejilerle sonuçlanan bir süreç olduğunu nitelendirmek gerekir. Bu süreç içinde çocuğun merkezi bir aktör olarak değerlendirdiğimizde ilişkinin katmanlı ve karmaşıklığı daha da ön plana çıkmaktadır. Bu ilişkide birbiriyle temas halindeki her aktör, önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde hareket etmekten ziyade, veli ve öğrencinin talepleri doğrultusunda değişen özgünlükler ve farklılar her defasında

kendisini yeniden konumlandırarak ilişkilerini devam ettirmektedir. Bu nedenden dolayı, bu tez çalışması, sahadaki aktörlerin birbirleriyle olan etkileşimlerine yoğunlaşarak sahip oldukları konum ve tutumdan, duygu ve düşüncelerine kadar uzanan değişkenlerin haritasını çıkarmaktadır. Bu değişkenlerin sürekli dönüşümü ile anneler, çocuklar ve koçlar, danışmanlar arasındaki müzakerenin şartları, dönüşen ihtiyaç, talep ve vaatler etrafında yeniden şekillenmektedir.

İhtiyaç, talep ve vaatler etrafından şekillenen bu ilişkinin aktörleri sosyolojinin kuram ve pratik evrenleri içinde tutarlı derecede bir analiz ve değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Örneğin velilerin, bu araştırma bağlamında sadece annelerin çocuklarının eğitim süreçlerine öncülük etmesi toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye dair önemli ipuçları vermektedir. Babaların görünmezliğine dair anneler tarafından üretilen söylemler genelde babanın “çok işi olduğu” veya “çok yoğun olduğu” yönündedir. Eril toplumsal düzenle emeğin görünürlüğüne dair oluşturulan aksiyom mantıksal çelişkilerine rağmen güçlü bir şekilde dolaşımdadır. Babaların çocuklarının eğitim süreçlerindeki görünmezliği ile babaların emeklerinin görünürlüğü arasında ters orantılı bir ilişki mevcuttur. Babaların çocukların eğitimleri sürecindeki görünmezliği arttıkça, emeklerinin görünürlüğü de artmaktadır. Anne ise ne kadar görünür olursa olsun, onun emeği “emek” olarak görülmez, çocuklarının eğitim süreçlerinde yaptıkları bir emek olarak değerlendirilmez. Bu durum kadınların annelik rolleriyle doğrudan ilişkili olarak ele alınır. Fakat burada dikkat çekici olan, çocukların eğitim süreçlerinde anneler, babaların gösterdiği desteği yine de görünür kılmaktan geri adım atmamaktadırlar. Anneler için babaların bu süreçte en büyük desteği genelde “sorun yaratmadı” veya “engel olmadı” biçiminde ifade edilmektedir.

Görüşme gerçekleştirilen annelerin eğitim öyküleri çoğunlukla 2000’ler öncesi dönemi işaret etmektedir. Kadınlarının eğitime erişimin ve sonrasında eğitimin sürdürülmesinin daha olanaksız olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Sayılan, 2012; Özaydınlık, 2014) çocuklarının eğitim ile ilgili konularda daha hassas olduklarını gözlemlemek mümkündür. Görüşme yaptığımız annelerin çoğunluğunun ekonomik olarak hem günümüzde hem de geçmişlerinde üst-orta veya üst ekonomik sınıflara mensuplar. Buna rağmen kadınlar için eğitimin büyük bir ölçüde sadece ekonomik imkanlar dahilinde çözülebilen bir mesele olmadığı görülmektedir. Kadınlar, ekonomik olarak eğitime erişim ve sürdürülmesine yönelik ne kadar elverişli olanaklara sahip olsalar da eğitim bu süreçleri kendi tercihleri doğrultusunda

gerçekleşmeyebilmektedir. Toplumsal cinsiyet normlarından ve rollerinden kaynaklı olarak kadınların ailelerinde, yakın çevrelerinde ve toplumsal alanda maruz kaldıkları dışsal baskı, beklenti, tutum ve davranışlar kadınların eğitim hikayelerinin kendi tercihleri dışında şekillenmesine, sekteye uğramasına veya sürdürülememesine yol açabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri kadınların sahip olduğu tüm bedensel, düşünsel ve duygusal değerleri kadınların hakimiyet alanından çıkarıp kamulaştırmaktadır (Kandiyoti, 1991; Tuncer, 2018; Çavdar, 2019). Kamulaşan bu değerler dışarının müdahalesine sürekli açık haldedir. Bu yüzden kadınlar hangi sosyo-ekonomik sınıf ve statüden olursa olsun, kendileri çoğunlukla kendi hayat hikayelerinin nasıl şekillenip ilerleyeceğine dair karar verememektedir (Tuncer, 2018). Görüşülen annelerin çocuklarının eğitim hikayelerine dair aldıkları kararlar, annelerin sorumluluk dünyasına yerleştirilmiş, kadın emeğine devredilmiş toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ürettiği tek taraflı, rızasız ve müzakeresiz bir toplumsal sözleşmenin ürünüdür. Çocuklarının eğitimi konusunda bu sözleşmenin çatışmasız şekilde sürdürülebilmesinin en önemli koşulu ise kadınların geçmiş hikayelerindeki eğitimle ilgili tatminsizliklerini hafifleten bir iş ve eylem içinde olmalarıdır.

Anneler, mevcut eğitim sisteminin eksiklerini gidermek için çocuklarının ihtiyaç duyduğu ek eğitim desteğini dışarıdan, başka bir ifade ile piyasadan sağlaması basit bir arz-talep denkleminin çok ötesinde yeni ilişki ağlarını doğurmaktadır. Söz konusu denklem farklı biçimde değişkenleri kapsamakta ve doğrusal olmayan çok karmaşık süreçler şeklinde devam etmektedir. Süreçlerin bu denli karmaşık ve doğrusal olmamasının nedeni dışarıdan eğitim arayışının gerektiren taleplerin ve bu talepleri karşılamaya dönük oluşan arzın belirgin ve homojen olmamasıdır. Öncelikle dışarıdan eğitim desteği ihtiyacı, bu araştırma çıktılarından da anlaşıldığı üzere çocuğun kendi belirlediği veya tarif ettiği ihtiyaçlardan ziyade veli tarafından gözlemlenen ihtiyaç ve beklentilere dayanmaktadır. Diğer bir ifade ile dışarıdan danışmanlar aracılığıyla destekleyici ve yönlendirici ek eğitim talebi çoğunlukla çocukların taleplerinden ziyade velilerin talebi olmaktadır. Bu talepler ise her zaman formel eğitim sisteminin okul müfredatlarına içkin olan programlara paralel değil, bazen de “hayat koçluğu” şeklinde ifade edilen “kişisel gelişime” katkı sunacağı düşünülen talepleri de kapsamaktadır. Bazen de veliler tarafından dile getirilen talepler terapistlik süreçleri de kapsamına rağmen bu taleplerin karşılanması uzman psikolog ve psikiyatristler tarafından değil koç ve danışmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir.

Taleplerin karmaşık yapısının içinde eğitim sürecine dair teknik bilgiler de yer almaktadır. Örneğin görüşme gerçekleştirilen velilerin önemli çoğunluğu çocuklarının eğitimlerini bir noktadan sonra yurt dışında sürdürmelerini planlandıkları görülmektedir. Çocuğunun yurt dışındaki bir okula kaydolup eğitimini sürdürmesi şeklinde ham bir beklenti, yurt dışı eğitim yönünde olağanüstü derecede karmaşık bir süreci de beraberinde getirmektedir. Çünkü söz konusu alanda ihtiyaç duyulan teknik bilgiler oldukça geniş bir yelpazeye dağılmış durumdadır. Ancak yurt dışı eğitim konusunda bir danışmanla aşılması mümkün olan bu süreç, başta eğitim alınacak ülkeler hakkında ekonomik, güvenlik, ulaşım ve konaklamaya dair uzman bilgilerini ihtiyaç kılmaktadır. Seçilmiş ülkelerde yer alan eğitim kurumları, bu eğitim kurumların sahip olduğu uygun eğitim programı, programlarda mevcut olan eğitim kadrosu, spor ve sanat gibi sosyal faaliyetleri ile ilgili sıradan biri için erişilebilirliği kısıtlı olan devasa bir alandan gerekli bilgilerin toplanması gerekmektedir.

Bunun yanında, çocuk için önceden planlanan yurt dışı eğitim modeli ise çocuğun hali hazırda içinde bulunduğu eğitim sistemini radikal bir şekilde değiştirebilecek başka bir sürece de dahil olmasını gerektirir. Öncelikle yurt dışında bir eğitim kurumuna başvurup çocuğun kabul alması için bu kurumun kabul ettiği nitelikte bir eğitim süreci yaşaması, hem standartlaştırılmış test ve sınav aşamalarını geçmesi hem de kişisel beceri ve yetenekleri ile ayrıştırıcı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Yurt dışında eğitimin sürecinin son adımı ise yurt dışı eğitim kurumu ile temasa geçme, buraya başvuruyu gerçekleştirme şeklinde son derece karmaşık operasyonel aşamalardan oluşmaktadır. Tam da burada, bu çoklu, katmanlı ve karmaşık aşamalarla mücadele edebilecek danışman ve/veya koçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle anneler için dışarıdan ek eğitim desteği sağlamanın, arz-talep şeklinde basit bir piyasa mekanizmasıyla çözülemediğini gösterilebilmesi açısından yurt dışı eğitim sürecine dair aşamalara değinmek oldukça önemlidir. Bu süreci bir veya birden çok danışmana havale etmek annelerin bu süreçte gündemlerini ve emeklerini hafifletmiyor, aksine anneliğe dair oluşmuş geleneksel, sosyal ve duygusal tüm görev ve emeklere ek olarak bu karmaşık süreci yönetmesini, denetlemesini, takip etmesini gerektiren yeni görev ve emekler de eklemektedir. Bütün bu yeni iş ve görevler anneyi, çocuğun, ailenin diğer üyelerinin ve koç ve danışmanların dahil olduğu çok aktörlü bir topluluğun ortak muhatabı haline getirmektedir. Bu topluluğun içinde oluşabilecek çatışmaları yönetmesi, uyuşmazlıkları gidermesi ve sürekli değişebilecek dengelerin

sağlanmasına dönük farklı araç ve yöntemlerle sürekli bir müzakere süreci içindedir. Kadının-annenin ev içinde görünmez emeği (Erdoğdu & Toksöz, 2013, Dedeoğlu, 2010) ev dışındaki görünmez emeğiyle bu şekilde birleşmektedir. Çocuk için dışarıdan eğitimle ilgili sağlanan tüm ek destekler annenin toplum içinde oluşturulmuş rollerini aile içinde değiştirmemekte, bu rollerin oluşturduğu eşitsiz emek ilişkilerini dönüştürmemekte, hatta yeniden üretmektedir. Aksine tüm bu yeni ilişkiler, hem anneliğin icra edildiği alana eşitsiz yeni görev ve misyonlar eklemekte, hem de artık görülmeyen kadın emeğinin temsil eden mekân genişlemekte, özel alandan kamusal alana doğru görevler artmaktadır. Diğer bir ifade ile, çocuk için dışarıdan sağlanan ek eğitim desteği annelikle özdeşleştirilen emek ve işleri azaltmamakla birlikte yeni ek annelik işleri yaratmaktadır. Bu süreç eşitsiz ataerkil aile yapısını (Kandiyoti, 2016) zayıflatmamakta, aksine daha da güçlendirerek yeniden üretmektedir. Dışarıdan çocuk için sağlanan ek destekler, annenin sorumluluklarını farklı bir aktöre devretmemekte, aksine anneliğe yeni yükler getirmektedir. Araştırmaya başladığımda bu durumun tam tersini, ebeveynlerin sorumluluklarını bu şekilde dışarıya devrettiklerini varsayıyordum. Danışman ve koçların annelere rahat bir alan açtığı, annelik işlerinin bu şekilde dışarıya bırakıldığını düşünüyordum. Ama annelerle görüşmeler yapınca bunun tam tersi olduğunu, anneye yüklenen işlerin daha da arttığını, mevcut işlerinin de devam ettiğini fark etmeye başladım.

Araştırma konumuzun öznelerinin koçlar ve danışmanlar olduğuna yukarıda değinmiştik. Eğitimde son derece önemli bir yer işgal eden koçlar ve danışmanlar arasında bir ayrımı çizebilecek bir argüman, ne kuramsal bir çalışmada ve ne kurumsal bir yönergede bulunmaktadır. Bu nedenle koçlar ve danışmanların dahil olduğu sektörün aktörleri, faaliyetleri, ürünleri ve ilişkileri düzenlemiş bir alan olmaktan uzaktır (D'Abbate vd, 2003). Koç ve danışman ayrımı, bazen bu işi icra eden aktörler tarafından yapıldığı gibi bazen de aynı aktörler bu ayrımı yapmamakta ve bu nedenle koç ve danışman birbirlerinin yerine kullanılabilirlerdir. Bu çalışma bazen ikisinin arasında bir ayrım yapmaya ihtiyaç duysa da genel olarak tüm alanı kapsamaması nedeniyle bu iki kavram zaman zaman benzer anlamlarda kullanılacaktır. Söz konusu kişilerin farklı isimlendirmeleri ve tanımları genel anlamda sistematik ve metodolojik bir ayırımdan ziyade bakış açısı, eğitim ve deneyim, veli ve çocuğun özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri, danışmanlık ve koçluğun içeriğini belirlemektedir. Bu nedenle sahada bu işi icra eden aktörlerin kendi çalışma biçimlerine referansla ortaya

koydukları farklılıklar bazen bu ikilik üzerine bina edilse de görüşülen her bir danışman ve koç bir farklılığa denk gelmektedir. Aktörler kendilerini isimlendirirken danışman ve koç etiketlerini kullanmakla beraber her bir aktör her bir etiketin altını hem söylemsel hem de uygulamalar bakımından farklılıklara işaret ederek tanımlamaktadır. Mesleği icra edenler açısından tanım ve isimlendirme üzerinden kurulan bir uzlaşma söz konusu değildir. Bununla beraber tekil ve belirli bir aktörün kendisini koç veya danışman olarak nitelendirip söylemsel olarak tarif ettiği mesleğin uygulama aşamasını anlatırken öne sürdüğü tanımla çelişebilecek aktarımlar da söz konusu olmaktadır. Ancak sahada görüşme gerçekleştirilen aktörlerin tutarlılık ve tutarsızlık durumlarının değerlendirilmesine dayanmayan bu araştırma, bu tür çelişkileri danışman ve koçların temsil ettiği alanın tanımlanmasındaki zorluğu göstermeye yönelik değerlendirmektedir.

Koçluk bir meslek olarak icra edilse bile bir mesleğin sahip olduğu kuramsal ve kurumsal kriterleri tam anlamıyla barındırmamaktadır. Herhangi bir mesleğin kriterleri, o mesleğe dair eğitim sürecini, mesleğin araç ve yöntemlerini, yasal ve teknik tanımlarını, bağlı olduğu resmi kurum ve kuruluşları, denetleme ve kontrol mekanizmalarını işaret etmektedir (Abbott, 2015). Bu mekanizmaların asgari bir derecede belirlenmiş, yapılandırılmış sınır ve çerçeveye sahip olması gerekir. Bu sınır ve çerçeve o mesleğin sahip olması gereken otonom alanı belirlemektedir (Anteby Chan & Benigno, 2016). Eğitim koçluğu ve danışmanların icra ettiği uzmanlık derecesindeki faaliyetler hem sahada görüşülen aktörler tarafından hem resmi kurum ve kuruluşların mevzuatlarında tanımlanmış bir meslek olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bireysel danışmanlık hizmeti olarak resmi ve teknik bir tanımla daha çok özdeşleştirilen koçlar ve danışmanlar Ticaret Bakanlığı veya Maliye Bakanlığına bağlı olarak vergi mükellefi sayılmaktadır. Buna rağmen koçların ve danışmanların faaliyetleri ağırlıklı olarak eğitim alanında olmasına karşın Eğitim Bakanlığı mevzuatında tanımlanmış ve tanınmış bir kategori olarak karşımıza çıkmamaktadır.

Koçluk ve danışmanlığı bu nedenle geleneksel anlamdaki bir meslekten ziyade bir süreç olarak tanımlamak ve bu çerçevede faaliyet yürüten aktörleri de bu süreci yöneten bireysel girişimciler olarak ifade etmek anlamlı olacaktır (Bachkirova, 2011). Bu haliyle koç ve danışmanlığa dair yapılacak bir tanımın, bu sürecin amacına, kişilerine, araç ve yöntemlerine açıklık getirmesi gerekmektedir. Cox vd'ne (2010) göre "koçluk, danışanın ve potansiyel olarak diğer paydaşların pozitif yönlü ve

sürdürülebilir değişimini amaçlamayan, yapılandırılmış, odaklanmış etkileşimleri barındırarak uygun stratejiler, araçlar ve tekniklerin kullanılmasını içeren bir insani gelişme süreci olarak görülebilir” (s., 1). Bachkirova (2011) koçluğu ise “odaklanılmış bir süreç” olarak tarif etmektedir. Bachkirova’ya göre koçluk “bireysel bir şekilde tasarlanan, belirgin bir amaç etrafından olumlu bir gelişmeyi öngörerek tasarlanan faaliyetlerden ibarettir” (Bachkirova, 2011, s., 7) Sahada kendisini sadece koç veya danışman olarak tanımlayanların yanında kendilerini özel ders veren “özel öğretmenler”, “mentörler”, “hayat koçları”, “kariyer planlamacı”, “portfolyo yöneticisi” gibi farklı isimlendirenler de söz konusudur. Çoğunlukla bu farklı isimlendirmelerin karşılığı her zaman farklı tanımlar veya uygulamalar olmamakta, bir aşamadan sonra aktörlerin aynılaştığını gözlemlemek mümkündür. Bu “farklılıklara” rağmen çocuğun eğitim ve gelişim ihtiyacına yönelik olarak tasarlandığı varsayılan, yapısal ve formel eğitim sisteminin dışındaki piyasa aktörleri tarafından arz edilen bir hizmet/ürün şeklindeki, “soyut ve ortaklaştırıcı” bir tanım bütünselci bir yaklaşımı mümkün hale getirmektedir.

Sonuç itibari ile bu araştırmanın amacı koçluğun ve danışmanlığın pratik ve kuramsal evrenine dair ayırt edici kavramsallaştırmaları inşa edip incelemek değildir. Bu alanın karmaşık yapısının ne türden etki ve sonuçlara sahip olduğunu, koçlar ve danışmaların bu karmaşık evren içinde, veli ve öğrenci ilişkileri bağlamını içerecek şekilde kendilerini ne şekilde temsil ettiğini ve bu bağlamda kendilerini nasıl meşru ve gerekli kıldığını, söylem ve pratik düzlemlerinde incelemeyi incelemektedir.

1.2. Araştırmanın Sorunsalı

Akademik merak ve arayışlarımı tetikleyen, hayatımın merkezinde yer alan hem benim hem de çocuklarımın eğitim serüvenleri gerçeği idi. Lisans eğitimimden on yıllar sonra akademiye dönüş yapan bir yüksek lisans öğrencisi olarak, hem de ilk ve orta öğretimde iki çocuk sahibi olan bir anne olarak “eğitim süreçleri” her yönüyle hayatımın odağında yer almaktadır. Bu süreci kendim deneyimlemenin yanı sıra bunu deneyimleyen çocuklarımın deneyimine de ortak oluyordum. Ortak olmakla kalmayıp yaşadıkları bu deneyime müdahil oluyor, onları yönlendiriyordum, ihtiyaç duydukları destekleri türlü arayış ve yöntemlerle karşılamaya çabalıyordum. Bu nedenle gündelik hayatım ve eğitim serüvenim arasında kesişimsel anlar bulunmaktadır. Bir taraftan kendi eğitim sürecimde yer alan akademik ve kuramsal boyutunun getirdiği soyutluluk

düzlemi, diğeri bir taraftan çocuklarımın eğitim sürecinde sergilediğim eylemsellikle beraber gelen somutluluk düzlemi birbirini kesmektedir. Birbirleriyle çelişir şekilde görünen bu iki tezat uç, hayatı bir bütün olarak anlama ve anlamlandırmada olabildiğince uyumlu bir şekilde bana yardımcı olduğuna tanık oldum.

Bu süreçle hayatımın merkezinde olan iki soruya dönük cevaplar için mesafeler kat ediyorum. Birincisi, neden sonradan dönüp ilk önce lisans eğitimimi tamamlayıp sonra lisans üstü eğitime başladım? İkincisi, çocuklarımın eğitim hayatlarında etkin bir şekilde var olmanın, bu süreçte her yönüyle müdahil olmanın motivasyonu nedir ve bu süreçte neler yaşadım? Birinci sorunun beni sürüklediği yer bu tez araştırmasına girişmeye başlamam oldu. İkinci sorunun cevabına dönük tüm arayışlar ise bu tezin temel konusunu teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın hem öznesi hem de nesnesi durumunda olmamın olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu düşünülebilir. Araştırma sahasına hâkim olmam, sahanın aktörleri ile ilişki kurma araçlarına sahip olmam, bir veli olarak konuştuğum velileri kolay anlamam ve sürekli bu meselelere dair düşünüp sorguluyor olamam, araştırma sürecine olumlu yansıyan faktörlerdir. Bu araştırma sürecinde bütün pratik, analitik ve kuramsal düzlemlerde değerlendirmeler üretmeye çalıştığım anlar zihinsel bir sürecin ötesinden bedensel bir sürece dönüşmekte. Kendimi araştırmadan bir türlü soyutlamayarak nesnel bir değerlendirme geliştiremeyeceğim kaygısı ise olumsuz faktör olarak düşünülebilir. Fakat bir özne olarak içinde bulunduğum konumu değiştirmenin mümkün olmayacağını, çok farklı bir konuda da araştırma yürüttüğümde yine içinde bulunduğum öznel konumun etkisinde kalacağımı, tüm nesnel değerlendirmelere öznel yargıların eşlik etmemesinin mümkün olamayacağını çözümlenerek bu olumsuz faktörün etkisinden sıyrıldım.

Bunun dışında, bu alan ve konu, eğitim, ekonomi, çocuk, veli ve bu alandaki mesleki aktörleri kapsayarak son derece hayati olmasına rağmen ne akademide ne siyasette ne de medyada son derece kısıtlı bir görüme sahip olması oldukça dikkat çekicidir. Bu eksikliğin peşine düşerken önemli sorular bu araştırma anlamlı kılmaktadır. Çocuklarının eğitimine yönelik dışarıdan özel destek tedarik etmek nasıl normalleşen bir sürece dönüştü? Dışarıdan eğitim desteği ile ilgili gelişen talep ve arz birbirini nasıl yeniden üretmekte? Talep ile arz gerçekten birbiriyle tutarlı mı? Bu süreçte veli, çocuk ve danışman/koçlar birbirleriyle nasıl ilişkililiyor?

Sonuç olarak öznel değerlendirme olarak yukarıda özetlediğim süreç, bu tez çalışmasının da başlangıcını oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmaya bir veli olarak içerden bir gözle bakma olanağına sahip oldum.

1.3 Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları

Niteliksel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, sahadaki katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu kapsamda görüşmeler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde toplanan verilerin kendi sosyal bağlamıyla ilişkili, bütüncül ve gerçekçi olmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2016, 41). Bu şekilde derinlemesine görüşmelerin yanında tutum, tavır, ve mekâna dair yapılan gözlemlerle destekleyici veriler de elde edilip değerlendirilmiştir. Bu yöntemlerle toplanan veriler incelenerek, genelleştirilebilir soyut istatistiklerin veya ölçülebilir nicel frekansların ötesinde niteliksel bir yaklaşımla kavramsal bir analiz geliştirmeye yönelik incelenmiştir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla veliler, koçlar ve danışmanlarla toplam 16 tane yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme gerçekleştirildi. Görüşmecilerin kimliklerini açık etmemek için görüşmeciler kodlarla gösterilmektedir. Koç ve danışmanlar için D sembolü, veliler için V sembolü kullanılmıştır. Sembolün yanında görüşmecilerin yaşları yer almaktadır.

Tablo 1. Veliler

KOD	YAŞ	EĞİTİM	MESLEK
V1	51	Lisans	Emekli
V2	59	Lisans üstü	Doktor
V3	46	Lisans	Finansçı
V4	52	İlkokul	Çalışmıyor
V5	40	Lisans	THY'de çalışıyor
V6	42	Lisans üstü	Fizik tedavi uzmanı
V7	42	Lisans üstü	Avukat
V8	35	Lise	Hademe

Tablo 2. Danışman & Koçlar

KOD	YAŞ	EĞİTİM	MEZUN OLDUĞU BÖLÜM
D1	39	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı
D2	40	Lisans	Tarih
D3	43	Lisans üstü	Antropoloji
D4	42	Lisans	Arkeoloji ve Sanat Tarihi, Sosyoloji
D5	40	Lisans üstü	Uluslararası İlişkiler
D6	23	Lisans üstü	Psikoloji
D7	44	Lisans	İşletme
D8	39	Lisans üstü	Tarih, Siyaset Bilimi

Koç, danışman ve veliler ile görüşmeleri belirlemek, iletişim kurmak ve yürütmek için farklı yöntem ve stratejiler kullanıldı. Kişisel olarak çocuklarımla eğitimi sürecinden dolayı benzer türden ilişkiler içinde önceden bulunmamdan dolayı katılımcılar ile gerekli bağlantılar sorunsuz bir şekilde kuruldu.

Örneklem sürecinde, benzer profillere sahip homojen bir katılımcı grubundan veri toplama olasılığını azaltmayı amaçladım. Bu nedenle, farklı alanlarda ve farklı geçmişlere sahip koç, danışman ve velilerden oluşan katılımcılarla görüşme yapmayı tercih ettim. Danışman ve koçlarla araştırma için sosyokültürel ve ekonomik sınıf ve statü çeşitliliğini yansıtabilecek oranda farklı görüşmeler gerçekleştirildi. Araştırma sahasının veli ayağında ise sosyokültürel ve ekonomik sınıf ve statü çeşitliliği dar bir ölçekte sağlanmıştır. Buna karşın görüşülen velilerin anlatımlarıyla beraber bu anlatımlarda aktarılan algılar, kaygılar, beklenti ve ihtiyaçların farklılığı geniş bir temsil gücünü işaret etmektedir. Nihayetinde bu araştırma, sahanın istatistiki dağılımını tespit etmekten ziyade keşfedici bir çabayı ön planda tutmaktadır.

Yapılan derinlemesine görüşmeler yarı yapılandırılmış ortak bir format biçiminde tasarlanmıştır. Mülakat esnasında görüşmecilere ek sorular da yöneltilmiştir. Bu ek sorular görüşmecilerimizin sahip oldukları farklı profillerinden kaynaklandı. Bu nedenle önceden belirlenmiş yarı yapılandırılmış ortak soruların yanında, her anlatıcının öznel hikayesine paralel farklı sorularla da veriler toplandı.

Derinlemesine görüşmeler sırasında, koç ve danışmanlardan oluşan katılımcılara çalışma alanları, temel motivasyonları, uyguladıkları yöntem ve araçları, hedefledikleri gruplar ve karşılaştıkları sorunlar hakkında sorular yöneltildi. Bu soruların yanında temel demografik sorulara da cevaplar arandı. Bu şekilde eğitim geçmişi, kariyer planları ve sosyoekonomik alanlara dair verilerin elde edilmesi sağlandı. Edindikleri deneyimler ışığında mesleğin gündelik icrasına dair anekdot biçiminde anlatıların toplanmasına özen gösterildi. Kişisel hikayelere, gündelik yaşam ve pratiklerine odaklanıldı. Görüşmeler analiz edilerek, verilerin söylem, pratik ve duygulanım bağlamlarını göstermeye yönelik bir haritanın oluşturulması hedeflendi.

Tümü annelerden oluşan veli katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler farklı bir soru formatından oluşan bir tasarımla gerçekleştirildi. Tez araştırmasının merkezinde çocukların eğitimi ilgili süreçler olmasından kaynaklı olarak velilere özellikle eğitim geçmişleri ilgili detaylı sorular yöneltildi. Katılımcı velilerin tümünün anne olmalarından kaynaklı olarak belirlenmiş soruların yanında çocuğun eğitimi ile ilgili süreçleri yönetmenin ve burada emek vermenin toplumsal olarak oluşan annelik veya kadınlık norm ve rollerine içkin olmasına dönük sorulara cevaplar arandı. Bunun yanında çocukları için eğitim koçu ve danışmanlık desteğine duyulan ihtiyacın gerekçelerini, hem çocuğun hem de kendisinin bu süreçteki değişim ve dönüşümünü, danışman ve koçlarla içinde bulunduğu ilişki ve iletişimi açığa çıkarmasını sağlayacak sorular bu görüşmelerin temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın sahasının bir kısmı Covid-19 pandemisinden dolayı çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirildi. Velilerle görüşmelerin tamamı bu şekilde gerçekleştirildi. Bu görüşmeler 1 saat ile 1,5 saat arasında sürdü. Görüşmelerin yüz yüze değil, internet üzerinden yapılması, araştırmacı ile görüşülen kişi arasındaki etkileşimi sınırlayan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, yüz yüze iletişimin ve etkileşimin aracısız olduğu düşüncesi bir avantaj olarak görülse bile medya teknolojileri aracılığıyla iletişim ve etkileşim biçimlerinin de yeni ve farklı avantajlar yarattığı görülmektedir. Araştırmacının, görüşme esnasında görüşme yapılan kişinin gerçek mekânında aracısız bir şekilde bulunması o mekânın sürekliliğini ve doğallığını değiştirme etkisine sahiptir. Bu tür değişiklikler ise görüşmecilerin anlatımlarına da yansıtılabilmektedir. Aracılı, yani çevrim içi görüşmelerde ise görüşmecinin bulunduğu mekân daha fazla müdahalesiz bir alan olarak kalabilmektedir.

Görüşmeler sırasında görüşmecilere araştırma hakkında gerekli bilgiler verilerek kendilerinden toplanılan bilgilerin yüksek lisans tez araştırması başta olmak üzere diğer akademik araştırmalarda kullanılabileceğine dair onaylar alındı. Katılımcılardan görüşmelerin dijital bir cihaza kaydedilmesi için gerekli izinler talep edildi ve sözel olarak kaydedildi. Görüşmecilere yanıtlamak istemedikleri veya rahat hissetmedikleri soruları cevapsız bırakabileceklerine, istedikleri anda görüşmeyi sonlandırabileceklerine dair bilgi verildi. Görüşmeler sırasında, katılımcılarımızın tümü isimlerinin kullanılmasından bir sakınca görmediklerini belirttiler. Buna rağmen bu araştırmada hiçbir görüşmecinin özel ismi kullanılmamış, onları belirlemek için kod şeklinde sembollere başvurulmuştur. Bu kodlar içinde bilgi olarak görüşmecinin sadece yaşı bulunmakta, özel yaşamını ve kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilginin kullanılmamasına etik kurallar çerçevesinde özen gösterilmiştir.

Araştırmanın saha aşamasında veliler ve eğitim koçları ve danışmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirildiğine yukarıda kısaca değinildi. Burada dikkat çekici olan nokta görüşme yapılan bütün velilerin hepsinin kadınlardan oluşmasıdır. Çocukların eğitim sürecinde içinde oldukları tüm arayışlar, harcanan emekler, düzenlenen plan ve programlar anneler tarafından yürütülmekte, bu süreçteki bütün kaygı ve endişeler anneler tarafından yaşanmaktadır. Anneler bu sürecin hem zihinsel, hem de duygusal emek yükünü yüklenmektedir. Bir taraftan, annelerin çocukları ile kurdukları duygusal yakınlıktan ötürü bu görevleri “gönüllü” veya “içgüdüsel” bir şekilde üstlenmelerini sağlıyorken diğer taraftan da anneler toplumsal kadınlık ve annelik rollerinden kaynaklı eşitsiz bir iş bölümünün temel parçası olmanın yükünü taşımaya devam etmektedir. Bu yüzden anneler yalnızca “gönüllü” değiller veya sadece “içgüdüleri” ile hareket etmiyorlar, aynı zamanda çocukların eğitim süreçlerinde karşılaşılan tüm yük ve işler onlara “zoraki” bir şekilde devredilmiştir. Bunun ötesinde de annelerin bu alanda harcadıkları tüm bu emekler görünmez emeğin bir parçası olarak kalmayı sürdürmektedir.

Annelerin bu süreçte gönüllüğünü artıran başka bir öge var ki kendilerini çocuklarının eğitimi ile resmetmeleridir. Annelerin çoğunluğunun eğitim geçmişine dair hikayelerinde tamamlanmamışlık duygusunun yer edindiği fark edilmektedir. Eğitim geçmişleri, istedikleri ama gerçekleştiremedikleri hayallerle doludur. Eğitim konusundaki geçmişten gelen hayal kırıklıkları çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olarak soğumaktadır. Çocuklar anneler için kendilerinin geçmişte

gerçekleştiremedikleri faaliyetlerin bugünkü failleri görünümündedirler. Araştırma sahasına katılan her anne, çocuğu için eğitim sürecinin mükemmel olmasını istemesinin yanında, bu süreçte geçmişte başaramadığı bir anın nostaljisine dair parçacıklar taşır. Bu nostalji sadece geçmişe duyulan bir özlem değil, geçmişte yolunda gitmeyen bir anın çocukları vasıtasıyla bugünden onarımı kaygısını içermektedir.

Bu araştırma sürecinde fark ettiğim en önemli noktanın konuştuğum annelerden farklı olmamamdır. Eğitim geçmişimde gerçekleştiremediğim hayallerimden kaynaklı kırıklıkları çocuklarımın eğitime dahil olarak hafifletebiliyordum. O hayal kırıklıklarının bugüne gelen etkilerini çocuklarımın eğitimi ile sürekli ilgilenerek azaltabiliyordum. Fark ettiğim diğer bir nokta ise hayal kırıklıklarımı onarma yükünü sadece çocuklarıma bırakamayacağımdı. Genel olarak bugün akademi ile olan ilişkimin ve özel olarak bu tez araştırmasını yürütmemin temel itkisi, geçmişte kendi eğitimime dönük gerçekleştiremediklerimi, bugünden gerçekleştirecek failin çocuklarımın değil, yine kendim olabileceğini düşünüp harekete geçmemden besleniyor.

Araştırmanın sahasını meslek olarak koç veya danışmanlık işlerinde faaliyet gösteren kişilerin yanında bu kişilere başvurmuş veya hali hazırda bu hizmetlerden yararlanan veliler oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile bir hizmeti üretenleri ve tüketenleri aynı andan araştırma sahasına dahil edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın mekânsal sahası İstanbul sınırları içerisinde koç, danışmanlar ve öğrenci velilerin ikame ettiği veya çalıştığı farklı bölgelerden oluşmaktadır. Yukarıda da değindiğim gibi yasal ve etik sınırlardan dolayı öğrenciler veya çocuklar, bu dönemde 18 yaşının altında oldukları için araştırma sahasına dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan koç ve danışmanlar aldıkları eğitim, yaşadıkları deneyimler, sahip oldukları motivasyonlarla birlikte kendilerinden beklenen ihtiyaçlar çerçevesinde faaliyetlerde bulunmaktadır. Koçlara duyulan ihtiyaçlar veya onlardan beklentiler genel bir biçimde benzerlikler gösterse bile, uygulanan yöntemler farklılıklar içermektedir. Koçluk mesleğinin kavramsal ve yasal bir biçimde sınırları net çizilemediğinden dolayı, hizmet sunma biçimleri çeşitli türden farklılıklar barındırmaktadır. Araştırmaya bu farklılıkları dahil etmek için, kendisini, işini ve çalışma biçimini farklı tanımlayan koçlara ulaşıp kendileriyle derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Velilerin çocuklarının hem eğitim sürecinden hem de

hayatta daha fazla başarı elde edebilmeleri için başvurdukları koçların yöntem ve yaklaşımları oldukça geniş bir yelpazede değişkenlikler içermektedir. Bu türden farklılıkların yansıtılabilmesi için yöntem ve yaklaşımları farklı olan koç danışmanlar araştırma sahasına dahil edilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırma sahasına dahil olan koçlar genç ve orta yaş sınırlarındaki yaş gruplarını kapsamaktadır. Cinsiyet dağılımı olarak benzer oranlara sahiptirler. Her bir koç ve danışman en az lisans eğitim derecesine sahip olmamakla beraber içlerinde yüksek lisans derecesinde eğitim görmüş kişiler de mevcuttur. Genel olarak danışman ve koçların üniversite eğitim geçmişinde günümüzde icra ettikleri meslekler arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Saha aşamasına dahil olan sadece bir danışman psikoloji bölümünden mezun olduğunu belirterek eğitimini icra ettiği meslekle ilişkilendirmiştir. Bunun dışındaki koç görüşmecilerin önemli bir kesimi icra ettikleri iş alanına dair mesleki bir eğitim geçmişine sahip olmadığını belirtmiştir. Geri kalanlar ise sertifika bazlı özel eğitim kuruluşlarından veya üniversite kurslarından mesleğe dair eğitim gördüğünü dile getirmiştir. Bunun yanında hemen hemen tüm danışman ve koçlar, bu mesleğe dair daha önceden bir kariyer planına sahip olmadıklarını aktarmıştır.

Yapılan görüşmelerin bir kısmı, koç ve danışmaların kendi işlerini icra ettikleri mekanlarda gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Böylelikle koç ve danışmanların anlattıklarının yanında iş mekanları da detaylı bir şekilde gözlemlenip araştırma sahasına dahil edilmiştir. Bu şekilde toplamda 8 tane koç ve danışmanla derinlemesine görüşmeler sağlanmıştır.

Araştırma sahasının velilerden oluşan katılımcıları belirlenirken, başlangıçta anne ve babalara eşit olarak yer ver vermek amaçlansa da mülakat yapılmasını kabul ederek araştırmaya katılmaya istekli olan ebeveynler anneler olmuştur. Böylece gruptaki kişilerin tümünü anneler oluşturmaktadır ve toplamda 8 anne ile görüşülmüştür. Annelerin önemli bir kısmı lisans derecesine sahiptir. Sadece biri dışında diğer anneler ise lise eğitim derecesine sahiptirler. Ailelerle yapılan mülakatlarda hem aileleri/velileri daha iyi tanımak hem de daha sonra sorulacak soruları bir zemine oturtmak amacıyla, ilk olarak kendi eğitim hayatlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Mülakatların yapıldığı velilerden 1'i ilkokul mezunu, 1'i lise mezunu, 2'si üniversite mezunu iken 3 kişi yüksek lisans yapmıştır, 1 kişi ise tıp doktordur. Görüşme yapılan

ilkokul mezunu anne hiç çalışmadığını, 1'i bankacılıktan emekli olduğunu, diğer katılımcılar ise aktif olarak iş hayatlarına devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sahasının niceliksel olarak sınırlı bir alana sahip olmasının yanında bu saha niteliksel olarak farklılıklar ve benzerlikleri, çelişki ve tutarlılıkları barındıran oldukça geniş bir evrene açılmaktadır. Sahada toplanan tüm verilerin etkileşimli ve dinamik olması için, özellikle birbirleriyle ilişki halinde, birbirleriyle çalışan koç, danışman ve velilerden oluşması hedeflenmiştir. Böylelikle katılımcılar tarafından aktarılan anlatılar, söylemler ve değerlendirmelerin birbirleriyle olan ilişkiselliğinden dolayı farklı merceklerden değerlendirilmesi mümkün hale gelmiştir.

2. BÖLÜM: EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİ ÖZNELER BAĞLAMINDA HABİTUS VE KÜLTÜREL SERMAYE

Türkiye'de, dışarıdan eğitim desteği arayışı, aileleri, öğrenciler, eğitim uzmanlarını, eğitim sistemini ve ekonomiyi önemli derecelerde etkilemektedir. Buna rağmen eğitim

koçluğu ve danışmanları üzerine yapılan son derece kısıtlı çalışmalar belirli sosyolojik bakışı açısı sunmaktan uzak, sistematik bir metodolojiye sahip olmayan çalışmalardır. Etki-sonuç üzerine bina olan bu çalışmalar, koçun veya danışmanın çocuğun başarısına olan katkısını kısıtlı parametrelerle yöntemlerle ölçmeye girişen çalışmalardır. Bu çalışma ise konuyu sosyolojik bir bakış açısıyla aktörleri, ilişkileri ve kurumları detaylı bir biçimde ele almayı amaç edinmektedir.

Bu bölümde koçluğun tarihsel arka planı işlendikten sonra eğitim sisteminin 1980'lerden bugüne neoliberal politikalar bağlamında toplumsal yapı ve eğitim sisteminde yarattığı dönüşümlerle eğitimin piyasaya eklenme sürecine, eğitimle ilgili ortaya çıkan yeni sektörlere değinilecektir. Bununla yanı sıra araştırmanın dayandığı literatür ve kuramsal yaklaşımlar incelenecektir. Meslek sosyolojinin kavramlarıyla oluşan yeni sektörün aktörlerin konumu anlaşılmaya çalışılacaktır. Sürece dahil olan tüm aktörleri ve bu aktörlerin oluşturduğu toplumsallığı anlayabilmek için Bourdieu sosyolojisinin *habitus* ve *kültürel sermaye* kavramlarına baş vurulacaktır.

2.1 Koçluk Kavramının Tarihsel Arka Planı

Toplumsal bir ihtiyacın oluşması ve bu ihtiyacın karşılanması noktasında ortaya çıkan meslekler zamanla dönüşümler geçirebilir, faaliyet alanları daralıp genişleyebilir. Koçluk veya danışmanlığın benzer bir tarihsel serüveni mevcuttur. Tarihsel olarak koçluğun kökenine baktığımızda kavramsal kullanımın ilk izlerini antik Yunan mitolojisinden görmek mümkündür. Koçlar yarı tanrısal figürlerin “yönlendirme”, “yol açma”, “seçenek sunma” gibi kabiliyetleriyle olağanüstü durumların içinden insanların sıyrılmasını sağlayan kişiler olarak resmedilmektedir (Cox, Bachkirova, & Clutterbuck, 2009, s. 2). Yarı tanrısallık bir formda ve mitolojik bir anlatımın içinde vücut bulan koçluğa teolojik bir çerçevede yaklaştığımızda, koçluğun yarı tanrısallık niteliklerinden ziyade seçilmiş kutsal kişinin kabiliyet ve yetkinliğini özdeşirildiği görülmektedir. Bunun en iyi bilinen örneği ise rehberlikle eş değer görülen peygamberlerdir. Evrensel iyiye yönelik yönlendirmelerde bulunan peygamberler koçluğun teolojik anlamının en uç notasını göstermektedir.

Mitik öğelerle yüklü olan koçluk “siyaset” kavramsallaştırmasının kökenini oluşturmaktadır. Terminolojik olarak Arapça “seyis” kökünde türeyen siyaset “götüren”, “taşıyan”, “yönlendiren” anlamına gelen koçluğun anlamıyla oldukça yakındır. Bir kişiyi “hareket ettirmek” şeklinde eylemsel bir çabanın yanında bu

hareketin “yönünü” de tayin eden “yönlendirici” öğeler taşımaktadır. Bundan dolayı koçluğun matematiksel denklemini birisini veya birilerini A noktasından alıp B noktasına götürmek şeklinde ifade etmek mümkündür (Cox, Bachkirova, & Clutterbuck, 2009, s. 2). Burada koçluğun iki özelliğine vurgu yapıldığını belirtmek gerekir. Birincisi klasik fiziğin ön gördüğü biçimde hareketi sağlayan “enerjiyi mevcut kılmak, ikincisi ise klasik siyaset ve felsefeye içkin olan akıldır. Hareketin gerçekleşmesi için bir enerjiye gerek duyulurken, bu hareketin bir yöne evrilmesi ise bir akla ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle koçluk akıl ve enerjinin birleşimine dair hem hareketi sağlayan hem de bu hareketin yönünü tayin eden bir özelliğe sahiptir.

Mittik ve teolojik öğeler içeren koçluğun yerini siyasi danışmanlık şeklinde yaklaşımlarla başka bir aşamaya geçtiği belirtilebilir. 11. Yüzyılda Türk-İslam yönetimlerine dair Nizamülmülk’ün kaleme aldığı Siyasetname bu anlamda bir koçluğun iyi bir örneğini teşkil etmektedir (Kafesoğlu, 1955). Devlet yönetimine ve siyasetin icrasına dair ilke ve yöntemleri normatif bir şekilde aktarıırken referanslar hala teolojik kaynaklar, yani ayet ve hadisler olmaktadır.

Mutlakiyetçi yönetim biçimlerinin doğmasıyla krallara yönetim ve savaş sanatlarında fikirler sunan koçluk anlayışı, referanslarını sekülerleştirdi. Bunun en iyi örneği ise taktik ve strateji üzerine kurulu, krallara yönetim ve savaş alanında yöntemler sunan Machiavelli ve kaleme aldığı Prens kitabıdır (Machiavelli, 2021; Viroli, 2017; Raymond, 2017). Prens ile beraber “yönlendiren” ve “yol gösterenlerin” hem mittik hem de teolojik tarafları aşındırılmış, artık dünyevi alana dair fikir, eylem ve yöntemleri belirtmektedir. Koçluk giderek dünyevi akıl ve rasyonaliteye doğru uzanarak sekülerleşmektedir. Bütün bu dönüşüme rağmen koçluğun anlamında sabit kalan ise “eğitme” özüdür.

Koçluğun eğitime dair tarihsel arka planına baktığımızda ise çocukları merkeze alan yaklaşımın toplumsal üst sınıflar için bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Batı ortaçağının modern dönemlerine kadar, kralların, aristokratların ve burjuva sınıfının çocukları için başvurduğu önemli bir seçenek olduğunu görmekteyiz. Dadı ve diğer eğitim alanlarında uzman kişiler, çocukların yetişmesi ve eğitimi için sürekli tutulan kişiler olmaktadır. Osmanlı’da ise Lala şeklinde belirtilen eğitici kişiler padişahların şehzadelerini çocukluğunda gençliğine kadar her alanda sürekli eğiten kişilerdir. Saray dışında ise mürebbiyeler, Osmanlı aristokrasi ve burjuva çocuklarının koçluğunu andıran eğiticileri şeklinde gösterilebilir (Ulu, 2014).

2.3 Koçlar ve Danışmanlar: Mesleki Edinim, Uzmanlaşma ve İcra Etme

Modern toplumla beraber uzmanlaşma ve iş bölümünün derinleşip yaygınlaşması hem mesleklerin oluşumunu hızlandırdı hem de mesleklerin sahip olduğu sınırlar katı bir şekilde ortaya çıktı (Durkheim, 2014; Weber, 2019). Meslekler için belirlenen bu sınırlar, mesleğin tanımını, faaliyetlerini, araç ve uygulamalarını belirleyerek diğer mesleklerle ayrılan nitelik ve özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu süreç kendiliğinden iş bölümümü ve uzmanlaşma sürecini beraberinden getirmektedir. Her mesleğin sahip olduğu özel sınırlar, o mesleğin içeriğini belirlediği gibi mesleğin dışında kalan alanı da ortaya koymaktadır. Kısacası sınırlar bir mesleğin ne olup ne olmadığını tespit edilmesinde son derece önemli olmaktadır.

Meslekler, modernitenin önemli kriterlerinden olan rasyonelliğin toplumsal alana etkin bir şekilde nüfuz etmesine katkı sunmaktadır (Ritzer; 1975; Weber, 2019). Her meslek gibi koçluk mesleği de bir dizi kültürel değer ve norm etrafında kümelenmiş bir topluluğa işaret eder (Van Maanen & Schein, 1979). Bu yüzden genel anlamda sosyolojik bir kategoridir. Özel olarak da, iş, meslek, örgütlenme, organizasyon ve yönetim sosyolojisinin literatürü, mesleklerin inşasını, meslek aktörlerinin oluşumunu ve meslek faaliyetlerini uygulanmasını merkeze alarak incelemektedir. Bunun yanında, meslek aktörlerinin mesleki sosyalleşme süreçleri hem mikro ölçüde belirli bir meslek topluluğunun hem de makro ölçüde genel bir toplumun parçası olmaya dönük işlemektedir. Bu da toplumsal alanın sürekli üretilmesine katkı sunmaktadır. Buna göre meslekler genel toplumun sadece rasyonel bütünlüğünü değil aynı zamanda ahlaki bütünlüğünü de inşa etmektedir (Wolf, 1970). Bir mesleğe yeni başlayan kişinin o mesleki alanın temelini teşkil eden kültürel değerleri ve normları içselleştirerek sosyalleşmesi, genel toplumun bir parçası olmasını sağlayan süreçleri mümkün hale getirmektedir.

Buna karşın her mesleğin tarifi, içeriği ve sınırları mutlak bir şekilde belirlenmiş değildir. Bu nedenle mesleğin ve üyelerinin oluşumunu toplumsal ve kurumsal ilişki ve süreçlerle takip etmek karmaşık bir hal alabilir. Avukatlık, doktorluk, öğretmenlik gibi toplumsal yerleşiklik dereceleriyle, yasal ve kurumsal yönetmenliklerle, kavramsal ve kuramsal yaklaşımlarla ve son olarak genel geçer yöntem ve uygulamalarla sınırları net bir şekilde çizilmiş mesleklerin yanında aynı netlikte çizilmiş sınırlara sahip olamayan meslekler de söz konusudur. Koçluk veya

danışmanlık olarak bilinen meslekler de kendine has kavram, uygulama ve kabul edilmiş prensipler ışığında ortaya koymuş sınırlara sahip değildir. Danışmanlık ve koçluğun sabit sınırlara sahip olamamasının önemli bir nedeni de bu mesleklerin yeni meslekler olması değil, diğer yerleşik mesleklerin çerperinde kendini kurmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden bu meslekleri çoğunlukla “yan”, “yardımcı” meslek olarak belirtmek mümkündür.

Koçluk veya danışmanlık; bir mesleğin önemli özelliklerinden biri olan otonom bir alana sahip değildir. Otonom meslek alanından kastedilen ise, işin icra eden aktörlerin teorik ve pratik düzeyde belirgin bir mesleği edinme sürecinden geçmiş olmalarını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında, bu belirgin aktörlerin sahip olduğu araç ve uygulamalar da belirginleşip genel geçerlilik kazanması gerekmektedir. Son olarak bu aktörlerin belirgin genel geçer araç ve uygulamaların ürettiği hizmetlere karşılık gelen talep ve sorunların ve bu talep ve sorunlara sahip kitlenin belirli derecelerde homojen olması gerekmektedir (Anteby, Chan & Benigno, 2016, ss. 204-205). Diğer bir ifade ile mesleklerin sınırları belirgin ve otonom bir alana sahip olması, mesleklerin yarattığı arz ve talebin belirgin bir derecede öngörülebilir olmasını sağlamaktadır. Örneğin doktorluk mesleğini ele aldığımızda, bu mesleği icra eden aktörlerin standartlaştırılmış bir meslek eğitim sürecinden geçtiğini, genel geçer araç ve uygulamalara sahip olduğunu görürüz. Doktorluk mesleğinin yarattığı homojen arzın (sağlıkla ilgili iyileştirme pratikleri), homojen talepleri olan kitlelerce, yani sağlık sorunları olan kişilerce karşılık bulmaktadır. Benzer şekilde bunu avukatlık, öğretmenlik ve benzeri diğer mesleklerde gözlemlemek mümkündür.

Yönetişim ve organizasyonu merkezine alan yaklaşımlar, bir mesleği tarif ederken benzer kriterlerle hareket etmektedir. Bir mesleğin aktörü olma süreci, bir mesleği icra etme biçimleri ve son olarak “bir mesleğin içinde ve dışında ilişki kurma stratejileri” bir mesleği anlama noktasında oldukça önemlidir (Age, 2016, s.184). Herhangi bir mesleği incelerken birbiriyle ilintili bu üç süreci göz önünde bulundurmanız o mesleğin öznelere anlamamızı mümkün hale getirir. “Oluş”, “icra etme” ve “ilişkilene” olarak nitelik bulan bu aşamalar bir mesleği tüm süreçlerini kapsamaktadır (Age., s. 184). Öncelikle bir mesleği icra edenin bir oluş süreci söz konusudur. Bu süreç mesleğe dair bilgi ve becerilerin edinmesini sağlayan kurumsal ve akademik eğitim sürecidir. Bunun yanında belirli bir mesleği gerçekleştirmeye dönük tüm karar, düşünce ve girişimler bu sürece dahildir. Kişinin içinde bulunduğu

kültürel atmosfer, aile tarihi, ekonomik ve toplumsal koşullar gibi bir sürü faktör bu sürecin olgunlaşmasına katkı sunar. Tüm bu koşul ve etkilerle yaşanan oluş süreci kişiyi bir meslek öznesi haline getirmede oldukça önemlidir (Age., ss. 184-385).

Meslekler, bir iş bölümünde görev alanlarını oluşturan iş kategorilerinden, “kurumlar aracılığıyla bu kategorilere katılımı sürdüren belirli ve kalıcı insan gruplarına kadar değişen çok sayıda gerçekliğe sahiptir” (Abbott, 2005, s. 322). Bu kurumların başında eğitim kurumları, sendikalar, meslek odaları, lisans ve denetleme kuruluşları gibi çok sayıda oluşum gelmektedir (Age., ss, 322). Mesleklere içkin olan iş kategorilerinden meydana gelen gerçeklikler, iş bölümündeki görev alanlarını, mesleki üyelerce başvuru alan uygulama ve eylemleri ve mesleği destekleyen yapısal ve kültürel sistemleri kapsamaktadır (Anteby, Chan & Benigno, 2016, s. 198).

Hodson ve Sullivan’a (2012) göre bir mesleğin en önemli özelliği “insanların bu mesleğin geçerliliği hakkında ikna etmektir” (s. 260). Bu ikna sürecinin sağlık işlemesi için mesleklerin kapsamı gereken “karakteristik özellikleri” mevcuttur (Age., s. 260). Bunlardan en önemlisi bu mesleğin alanına dair “soyut ve özgün bir bilginin” olmasıdır (Age., s. 261). Bu bilgi hem mesleğin “teknik altyapısını oluşturmalı hem de aktarılabilir ve belli bir derecede bu mesleğin parçası olmayan kişiler tarafından anlaşılır, makul veya kabul edilebilir” bulunmalıdır (Age., s. 261). Diğer bir özellik ise bir mesleğin otonom olmasıdır. Kendi faaliyet alanını, mesleği edinme sürecine dair aşamalarını diğer mesleklerden ayırt edici bir şekilde ortaya koymasındadır (Age., s., 261). Hodson ve Sullivan’a (2012) göre ikna sürecinin başarılı olması için, mesleğin var olan hali hazırda bir meslekle örtüşmediğini, kesişmediğini ve benzeşmediğini ortaya koyması gerekmektedir. Otonominin işaret ettiği diğer bir alan ise mesleğe özgü eğitimin, icra etmenin yöntem ve araçları, sorun ve uygulama alanlarının kendisine özgü olmasıdır. Diğer bir özellik ise, mesleği icra edenlerin hem müşteriler üzerinde hem de bu mesleğin diğer yan ve alt dallarında çalışanlar üzerinde mesleki bir otoriteye sahip olmasıdır (Age., s. 262). Bu otoritenin meslekten ya da uzmanlıktan kaynaklı güven üzerine kurulu bir otorite olması son derece önemlidir. Son olarak da bir mesleği insanlara ikna etmek için o mesleğini içinde belirli bir derecede “diğerkamlık” olması gerektiği, Hodson ve Sullivan tarafından belirtilmektedir (Age., s. 262). Diğerkamlık sadece insanların iyiliğini gözeterek mesleğin gerektirdiklerini icra etmeyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda “mesleğini severek yapmayı” da kapsamaktadır (Age., s. 263). Bu da mesleğin belirli bir derecede bir duygulanım alanına sahip olduğunu

göstermektedir. Maxwell ve Riley'in (2017) gerçekleştirdiği kapsamlı çalışma bu anlamda önemlidir. Okul müdürlerinin icra ettikleri duygusal emeklerinin okulun bir eğitim kurumu olarak sürdürülebilirliğine sağladığı katkıları göstermesi açısından önemlidir. Bunun yanında mesleğin odağında yer alan “müşterileri de sevmek”, “onların iyiliğini içtenlikle istemek” insanlara o mesleği ikna etmede önemli bir etkiye sahip. Duygu ve emek üzerine çalışmalara sahip olan Hochschild (2012) “kalplerin yönetimi” olarak tarif ettiği bu alanın ticarileşmesini değerlendirmektedir (s. 3). Özellikle müşterilerle etkileşimli bir ilişkinin gerekli olduğu mesleklerde, meslek aktörlerinin sergilediği duygular ilişkiyi kontrol etme ve yönetme bağlamında anlamlı olmaktadır (Maanen & Kunda, 1989). Bu yüzden bu araştırmanın sahasında kendilerine koç veya danışman olarak nitelendirip faaliyet gösteren aktörlerin sıklıkla ilgilendikleri çocuklara kendilerini yakın hissetmelerini, onları sevdiklerini, onların iyiliği için çalıştıklarını, hayatlarını olumlu bir şekilde değiştirmeyi arzuladıkları şeklinde duygularını dile getirmeleri müşterileri bu mesleğe ikna etmede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmek gerekir. Çocuklarla sürdürülen ilişkinin içinde duygu yüklü ifade ve tutumların etkili olabileceği düşüncesiyle özellikle koçların üzülme, kızma, alınganlık gösterme, hatta küsme gibi reaksiyonlara başvurduklarını gözlemlemek mümkündür.

2.4 Eğitim ve Aktörler: Habitus ve Kültürel Sermaye

Bourdieu'ya göre “sosyalleşmiş bir bedensel yapıyı” tarif eden habitus, bize bir “alanın içindeki aktörlerin algılanmasını ve onlara açık ve kapalı, mümkün ve namümkün olan olası eylemlerin ne olduğunu” gösterir (Bourdieu, 1998, s. 81). Habitus sadece tekil, belirli bir alanı ve konuyu tarif eden teorik bir kavram değil, aynı zamanda toplumdaki birçok “kategori ve ilişkiyi anlamamızı mümkün kılan bir ampirik araç” niteliğindedir (Bourdieu, 1990, s. 107). Bireyler, aileler, sosyal sınıf ve statüler ve sosyal kurumların yapısını, bu kategoriler içinde ve dışında gelişen pratik ve ilişkileri değerlendirilmesi açısından habitus önemli bir işlevselliğe sahiptir. Habitus kavramsallaştırılmasını önemli kılan diğer önemli bir nokta, yapı ve kurumlar içinde temsil edilen bireylerin, bu yapı ve kurumların içerisinde özneleşme süreçlerine dair değerlendirilmelerin geliştirilmesine olanaklar sunmasıdır. Bireylerin tercih ve beklentilerinin şekillenmesini, bugün ve yarın verebilecekleri kararlarından, gerçekleştirebilecek eylemlerine kadar geniş bir alana dair güçlü değerlendirmeler barındırır.

Sosyolojik bir kavramsallaştırmayı işaret eden habitus, kurumlar ve bireyler arasında nedensel bir ilişkiyi varsayar (Raey, David & Ball, 2001, s. 2). Bireyi kurumdan bağımsız bir şekilde ele almayarak, bireyin düşünce, eylem, karar ve beklentilerden oluşan repertuarları kurumsal yapının çerçevesiyle sınırlandırır. Bireyin varoluşsal deneyimlerinin “failin öznel koşullarıyla yapının nesnel koşulları arasında gerçekleşebilecek deneyimlerle mümkün olduğunu” iddia eder (Bourdieu, 1988, s. 782). Özetle bireyin içinde bulunduğu kurumsal yapının, yani habitusun sınırlarının dışına taşması beklenmez. Kurumsal beden stabil, tutarlı ve genel geçer kodları, bireyin düşünce, eylem ve beklentilerini bir rutin ve alışkanlıklar dünyası içinde yaratır. Kurumsal yapı ise yapılandırılmış somut kategorilerinden düzensiz soyut kategorilere kadar uzanan geniş bir ilke ve norm listesine sahiptir. Kültür, ekonomi, eğitim, tarih, inanç ve siyaset gibi bir sürü kategori en somut ve en soyut hallerde habitusun oluşumuna katkı sunmaktadır.

Araştırma konumuz çerçevesinden bakıldığında, hem çocuğun içinde bulunduğu mikro ölçüdeki aile habitusu ile hem de bireyin içinde bulunduğu makro ölçüdeki sosyal habitusun (Bourdieu, 1998), öğrencinin eğitim sürecinin nasıl oluştuğunu ve nasıl devam edebileceğine yönelik işaretler sunar. Habitus kavramsallaştırmasıyla bugüne ve geleceğe dair bir değerlendirme yapma şansımızın olması, geleceği bir biçimde geçmişin bir kopyası biçiminde varsaymasından kaynaklanmaktadır. Reay (2004) bu bağlamda habitusu “geçmiş ve bugün arasında karmaşık bir etkileşim biçimi olduğunu” belirtir (s, 434). Bu nedenle, çocukların içinde buldukları ailelerin eğitim geçmişi bir şekilde çocukların eğitim ile ilgili geleceklerine dair değerlendirmeler yapmayı kolaylaştırdığı şeklinde belirtilebilir. Ne var ki bu durum her zaman genelleştirilebilir bir yaklaşımı işaret etmeyebilir. Ailenin eğitim tarihinin doğrusal bir şekilde ilerlemediğini, eğitim kültürünün radikal bir şekilde değiştiren kesintilere sahip olduğunu görmek de mümkündür. Habitus her ne kadar aile tarihinin kişiler üzerinde belirleyici olduğuna dair vurgular barındırsa da, sürekli dış dünya ile karşılaşan bireylerin habitusunun yapısını değiştirebilmektedir (Di Maggio, 1979). Özellikle ailenin ekonomik tarihinde görülen bir dönüşüm, çevrelerinde tanık oldukları eğitimle ilgili diğer deneyimler ve en önemlisi de eğitime dair oluşumların, geleneklerin ve algıların sürekli değişmesi, çocukların, ailenin sahip olduğu eğitim geleneğinden farklı bir eğitim modeli ile yüzleşmesini mümkün kılabiliyor. Bu tez araştırmasında ilişki kurulan bazı velilerin eğitim geçmişinde kayda değer bir eğitim

geleneği görülmediği gibi, kolejlerde eğitim gören veliler de son derece sınırlıdır. En önemlisi de tüm velilerin çocukları için eğitim koçu ve danışmanı arayışında olmalarına rağmen hiçbirisinin eğitim geçmişinde koç veya danışmandan eğitim desteği alma gibi bir deneyimi mevcut değildir. Bu nedenle, ailenin eğitim deneyimi, çocukların eğitimini ne türden bir model ve nitelikte ilerleyeceğine dair işaretler sunmada yetersizken, çocukların eğitimi için ailelerin sahip olduğu fırsat ve olanakların olabildiğince kanalize edebileceğine dair işaretler güçlüdür. Çocukların eğitim yönelimleri değişse bile bu aileler bu yeni yönelimlere dönük yatırımlardan kaçınmamaktadır.

Bununla beraber, söz konusu çocukların eğitimi olunca, genelde velilerin, bu araştırma kapsamında ise sadece annelerin kendilerini bu süreçle yakından ilişkilendirmeleri kültürel ve sembolik sermayeden pay edinme ile sonuçlandığını belirtmek mümkündür. Kendi çocuğunun edindiği eğitimle ilgili sermayeleri kendisi için kültürel ve sembolik sermayeye dönüştürebilmektedir. Annelerin kendilerini çocuklarının eğitiminde resmetmeleri, bu açıdan sadece geçmişten eğitime dair bir tatminsizliği giderme şeklinde değil, aynı zamandan bugünden çocukları aracılığıyla kendileriyle temsil edebilecek kültürel ve sembolik sermayelere erişebilmelerini sağlamaktadır. Çocuğun ABD’de çok prestijli bir kolejde eğitim görmesi, sadece çocuğun edineceği kültürel ve sembolik bir sermayeyi oluşturmaz, aynı zamanda annenin bu süreçte verdiği emeğin bir karşılığı olarak buradaki sermayeleri kendisiyle temsil edebilir.

Habitus kavramsallaştırması koç ve danışmanların mesleki alanlarına dair süreçleri açıklamaya yönelik imkanlar yaratsa da bu açıklamalar yeterince kapsamlı olmayabilir. Habitus kavramsallaştırmasıyla uzmanlık biçiminde örgütlenen meslekleri de büyük ölçüde bir habitus birimi olarak varsaymak mümkündür. Bourdieu’nun (2000) edinilmiş bir uzmanlıkla oluşan habitus olarak belirttiği durum, bireyin bir mesleğin ortak düşünce ve eylem kalıplarının bir parçası olmak için diğer üyelerle etkileşime girme yolları geliştirerek ancak mesleğin bir üyesi, habitusun bir parçası olabileceğine dayanmaktadır. Bu da bir meslek temelinde örgütlenmiş kurumsal habitus ile kişinin sahip olduğu sosyal habitusun norm ve kategorilerinin belirli ölçüde farklılaşmasıyla bir anlam barındırmaktadır. Oysaki koç ve danışmanlık, bu araştırmasının ortaya koyduğu biçimde sınırları net bir şekilde çizilmiş, kurumsal olarak ortak norm ve kategorileri oluşturulmuş ve uzmanlık derecesinde tanımlanan

ve diğ er mesleklerden farklılaş an araç ve yöntemleri geliştirmiş bir meslek olmadığından dolayı bu şekilde bir habitus kavramsallaştırması dahilinde ele alınması oldukça güçtür. Edinilmiş bir uzmanlıkla herhangi bir mesleki habitusa dahil olmak büyük ölçüde çaba ve zaman gerektirirken, koçluk ve danışmanlık mesleğine dahil olanların anlatımlarıyla yola çıktıklarında, bu mesleğin bir parçası olma sürecinin büyük uğraş ve zamanlarla değil, ani kararlar, tesadüflerle, hızlandırılmış ve erişilebilir sertifika eğitimleriyle veya patika bağımlı bir biçimde geliştiğini görmekteyiz. Diğ er taraftan, koç ve danışmanlık mesleki bir habitus olarak tanımlansa bile, günümüzdeki meslek üyelerinin buna paralel bir sosyal habitusa sahip oldukları ve bundan dolayı bu mesleği icra ettiklerini gösterecek güçlü işaretler bulunmamaktadır. “Baba mesleğini devam etme” eğer ailesel bir habitus yaklaşımına yönelik anlamlı bir ifade şeklinde değerlendirilecekse, istisnai bir şekilde sadece yurt dışı eğitim danışmanlığı yapan bir görüşmecinin bu şekilde bir anlatıma sahiptir. Görüşmecinin sahip olduğu yurt dışı eğitim geçmişi ve olanaklarına bakıldığında ise geniş ölçüde imkanlara sahip olduğunu, bu kişiyi yurt dışı eğitim danışmanlığı işine iten durumun ekonomik bir tercih ve yerleşik çalışma koşullarının onun için hazır olmasından kaynaklandığını vurgulamak gerekmektedir. Ne var ki, danışmanın sahip olduğu eğitim geçmişinin farklılaştırıcı nitelikler taşıması, yurt dışı danışmanlığa dair faaliyetlerin ailesi tarafından da icra edilmesinden dolayı uzun bir tarihselliğin son halkası olması, kültürel ve sembolik sermaye ile ifade edilebilen bir toplumsallığın bir parçası şeklinde dir. Bu kültürel ve sembolik sermaye, meslekle ilgili kararlarını meşrulaştırılmasına katkı sunmaktadır.

Bununla beraber kültürel ve sembolik sermaye, danışmanlar ve koçlar için önemli kategoriler olmaktadır. Çünkü bu kategoriler, bu mesleği icra ettikleri piyasanın içinde farklılaşmalarını, tutunmalarını sağlayan önemli unsurlardır. Bu nitelikler bir piyasa ekonomisinde anlamlı olabileceğinden dolayı kültürel ve sembolik sermaye, sosyal bir edinme sürecinden ziyade, teknik bir edinme süreciyle giderilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla, koç ve danışmanlar için bu türden sermayeler bir özneleşme sürecinden ziyade bir “sertifikalaşma” süreciyle değerlendirilebilir. Sertifikalaşma süreciyle kastedilen; teknik anlamda bir etiket ve marka aracılığıyla kendisinin icra ettiği mesleğin ideal bir yürütücüsü olduğunu sembolize edecek göstergelere sahip olmasıdır. Danışman ve koçluğun mesleki bir kariyer planıyla edinilen meslekler olmaması, toplumsal olarak tanınmış, bu mesleklerin uzmanlarını ortaya çıkaran

kurumsal bir eğitim sisteminin olmaması, bu türden sermayelere daha çok ihtiyaç hissettirmektedir. Hodson ve Sullivan'ın (2012) belirttiği meslekle ilgili ikna süreçlerine daha çok ihtiyacı vardır. Bu nedendir koç ve danışmanlar, sektörde marka olarak bilinen özel eğitim kurumlarından, prestijli üniversitelerin özel eğitim programlarından edindikleri sertifikalara, kendileri önem atfetmeseler bile, niteliksel anlamda fark ettirici bir karşılığının olmadığını düşünseler bile, sıklıkla vurgu yapmaktadır. Bu sermayelerin karşılığı ve beklentisi bir sosyal tanımadan ziyade piyasanın içinde var olabilmeyi mümkün kılmaktır. Özellikle hem dünyada hem de Türkiye'de neoliberal dönüşümle beraber, tüm bireysel vasıf ve sosyal sermayelerin piyasa ekonomisine dahil olarak tanınması ve meşruluk kazanması daha genel bir değerlendirmeyi hak etmektedir. Serbest piyasa koşullarında sadece koç ve danışmanların değil, genel olarak geniş kitlelerin edindikleri veya edinmeye çalıştıkları kültürel ve sembolik sermayelerini piyasa ekonomisine dönüştürebildikleri ölçüde hayatta kalabilme stratejilerine sahip olabildiklerini vurgulamak gerekmektedir. Bu bağlamda neoliberal eğitim sürecine yakından bakmakta yarar bulunmaktadır.

2.5 Türkiye'de Neoliberalizm: Eğitimin Metalaşması

1980'ler beraber bazı merkezlerde hızlı ve öncelikli olmak üzere dünyanın genelinde toplumsal kurum ve sistemlerin radikal bir biçimde ve siyasi tercihlerle dönüştüğü bir evreye girildi (Centeno & Cohen, 2012). Öncelikli olarak siyaset ve ekonominin dönüşümünü önceleyen bu süreç kamusal ve özel alanlara dahil olan tüm kurum ve ilişkilerin dönüştürülmesiyle devam etmektedir. İngiltere'de Thatcher, Amerika'da Reagan'ın başını çektiği ve yeni bir küreselleşme evresi olarak sunulan neoliberal düzenlemeler, bireysel girişimcilik ve bireysel mülkiyet gibi hak görünümündeki düzenlemeleri savunurken diğer taraftan eğitim, sağlık, altyapı gibi kamusal hizmetlerin tedariki de bireylerin sorumluluk dünyasına havale edildi (Harvey, 2005). Devletin rolü kamusal hizmet üreten ve sunan bir yönetim yapısından bu hizmetlerin piyasadan bireyler tarafından karşılanmasını sağlayacak düzenleyici bir role indirildi (Kipnis, 2008; McCourt, 1994). Süreçle beraber kamusal ve sosyal hizmetler özelleştirilerek pazar mekanizmasıyla metalaşan ürünlere dönüştü. Bundan dolayı kamusal hizmetlerin piyasa ilişkileriyle elde edilmesi hem bireyin hem de

ailenin sorumluluk alanını genişletti (Yazıcı, 2012; Haney & Pollard, 2003; Lister, 2002; Shamir, 2008; Kaya, 2015).

Türkiye’de de tüm bu süreçler farklı bir şekilde gerçekleşmedi. Askeri bir darbeyle beraber yapısal değişikliklerin otoriter bir rejimin güdümünde gerçekleşmesi neoliberalleşme sürecinin hızlı ve sert bir şekilde yerleşmesine olanak sağladı. Toplumun sahip olduğu hak temelli kamusal hizmetlerin hızlı bir şekilde piyasanın arz ve talep koşullarına teslim edilmesi toplumsal ve siyasi bir muhalefetle karşılaşmadan gerçekleşti (Özden, Akça & Bekmen, 2017; Şener, 2004). Devletin daha önce hizmet sağlayıcı yönüyle var olduğu temel alanlardan geriye çekilmesinin yanında devlet neoliberal ekonomik düzenin sürdürülebilir kılınmasına dönük düzenleyici varlığını aktif bir şekilde devam ettirdi (Eder, 2010). Neoliberal yönetim düzenin toplumsal inşasının sağlanmasında başta eğitim kurumları olmak üzere diğer düzenleyici kurumları da devreye sokularak yeni düzenin rasyonel ve ahlaki değerlerinin içselleştirilmesine çalışıldı. Ailenin kutsanması, bireysel girişimciliğin teşvik edilmesi, özel mülkiyetin kutsanması, yoğun emek karşılığında düşük ücretlere ikna olunması şeklinde öznelerin inşasına dönük söylemler üretildi (Altan-Olcay, 2014). Bu türden girişim ve söylemler bireylerin neoliberal sistemle uyumlu bir beden olarak disipline ederken, siyaset alanının da daralmasına yol açtı. Bunun yanı sıra toplumsal kurumların da içeriği dönüşmeye başladı. Bu süreçten etkilenen yapıların başında eğitim kurumları geldi.

Cumhuriyetle beraber ulus inşasında, batılılaşma, modernleşme ve medenileşme şeklinde programlara sahip olan eğitim (Gök, 2007), 1980’lerle beraber neoliberal bir anlayışla dönüşerek piyasa ekonomisine paralel bir biçimde yapılandı. Neoliberalleşme süreciyle eğitimdeki dönüşümler öncelikli olarak yüksek öğretimin düzenlenmesinde başladı. Tekeli, bu dönemdeki üniversitelerin dönüşümünü “moderniteden post-moderniteye geçiş” olarak tanımlamaktadır (Tekeli, 2013, s. 24). Yapısal ve ulusal programların yerini, esnekleştirilmiş ve piyasa ekonomisine bilgi ve insan üreten programları aldı. Öncelikli olarak yüksek öğretimdeki düzenlemelerle bu alanı merkezî bir şekilde yönetilmesi amaçlanarak üniversitelerin özerk yapısının sonlandırılması sağlanmıştır (Aslan, 2014). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bu amaçla oluşturularak üniversitelerin yukardan siyasi tercihlerle şekillenebilmesinin ön ayağı haline geldi. Bu süreçle beraber üniversite eğitiminin içeriğine dair yapılan değişikliklerle neoliberal ekonomi düzenle uyumlu üniversite bölümleri ve

müfredatlar oluşturulması sağlandı. Ancak Türkiye’de eğitimde neoliberalleşmenin etkisi yapısal bir şekilde 2000’lerden sonra, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) döneminin başlamasıyla görülmektedir (Birler, 2012). Buradaki dönüşümlerin içerik ve yöntemleri AKP dönemindeki ekonomi ve sosyal politika rejimine dair referanslarla takip edilebilir (Yücesan-Özdemir & Özdemir, 2012, s. 15). Öncelikli olarak eğitime ayrılan bütçelerin nominal bir artışlar dışında Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH) içinde ihtiyaçlara oranla artmadığı görülmekte. Bu oran eğitim yatırımlarına ayrılan bütçe şeklinde analiz edildiğinde, bu süre zarfı içinde oranın radikal bir biçimde azaldığını görmek mümkündür (Kurul, 2012, s. 9). Aslan’ın (2014) çalışmasında Milli eğitim bütçesinin GSMH içinde 2000’den 2013’e kadar eğitim yatırımlarına ayrılan payın %20’lerden %6’lara kadar düştüğünü göstermektedir (s. 260). Gök’e (2007) göre eğitimdeki bütçelerin kısılmasıyla eğitim ailelerin sorumluluk alanına yerleştirilerek aile bütçelerine devredildi (s. 151).

Bu süreçte kamu okullarında öğrenci başına düşen harcamaların düşmesi eğitimin kalitesini radikal bir şekilde düşürdü. Neoliberal düzenlemelerin en olumsuz etkilediği alan emek piyasaları oluşturmaktadır (Yeldan, 2016). Çalışma ücretlerinin radikal bir şekilde düşmesi, özellikle kamu sektöründe çalışan memurların maaşlarına yansımaktadır. Haliyle bu durumdan en çok etkilenenler de öğretmenler oldu. Öğretmen gelirlerinin son derece düşük olmasının yaratmış olduğu yetersizlikler öğretmenlerin kendi meslekleri dışında ikinci bir işi de yapmalarına neden olmaktadır. Bu durum da eğitim sistemin en merkezi aktörünün ekonomik sıkıntılardan dolayı asıl mesleğine yeterli enerji ve zamanı bulamamasına yol açmaktadır. Bununla beraber, öğretmen atamalarının son derece kısıtlı olması, zorunlu öğretmenlik hizmetinin iyileştirilmemesi, stajyer öğretmen uygulamalarının sözleşmeli sayılmaması ve ücretli öğretmenlerin güvencesiz bir şekilde son derece düşük ücretlerle çalıştırılması gibi çok sayıda uygulama öğretmenlerin özlük haklarını derinden zayıflatarak öğretmenlik mesleğin niteliğini düşürmektedir. Bunun da ötesinde, eğitime ayrılan yetersiz bütçelerden kaynaklı olarak okulların bir eğitim kurumu olarak kendilerini idame etmesi giderek zorlaştı. Eğitimin ailelerin sorumluluk alanına yerleştiğini gösteren etkili örnekler de ailelerden okul bütçelerine sürekli aidat, katkı ve çeşitli fatura benzeri kalemlerle ekonomik kaynak talep eden uygulamalardır. Neoliberal eğitim sistemi içinde veliler de artık öğretmen ve öğrencilerin yanında okulun merkezi bir aktörü haline geldi.

Eğitim sistemin, ekonomik kaygılardan dolayı s¼rekli değişimi eğitim kalitesinde belirli derecede bir standartlaşmanın oluşmasını engel teşkil etmektedir. Sistem değişikliklerin nedeni büyük oranda b¼tçe yetersizliklerinden dolayı gerçekleştirilmektedir. D¼ş¼k b¼tçelerle ne t¼rden bir eğitim sistemin daha uygulanabilir olacağını planlanmaya yönelik değişikliklere s¼rekli başvurulmaktadır. İstikrarlı bir sistemin bir t¼rl¼ yerleşemiyor olmasının temelinde yetersiz ekonomik b¼tçeler yatmaktadır. Eğitim sisteminde yapılan d¼n¼ş¼mler bu kısıtlı b¼tçelere eğitimin uydurulmaya çalışıldığı şekilde d¼ş¼n¼lebilir. Bu amaçla zorunlu eğitim süreci d¼ş¼r¼ld¼. Zorunlu olan kademelerden çocuklarını alan veya okula g¼ndermeyen velilere yönelik yaptırımların olmaması bu alanı son derece esnekletirmektedir. Diğer taraftan sistem değişikliklerinin yarattığı karmaşık durum velilerin ve öğrencilerin merkezi eğitime g¼venle yaklaşmasını da engellemektedir. Kısıtlı kaynaklarla s¼rd¼r¼lmeye çalışılan eğitim aile için ciddi bir y¼k haline gelmektedir. Üstelik eğitim kalitesinin de son derece d¼ş¼k olması hem öğrencilerin hem de velilerin eğitime olan inancını sarsarak okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Veliler söz konusu eğitim sistemiyle çocuklarının hayatlarını olumlu yönde değiştirebileceğini g¼venmeyerek çocuklarını okuldan alıp başka yöntemlerle meslek edinme sürecine dahil etmeye çalışabilmektedir. Diğer bir arayış ise çocukları için dışarıdan ek eğitim desteği arayışı olmaktadır. Bu durum her zaman ailenin ekonomik durumunun buna elverişli olmasıyla ilgili olmayabilir. Ekonomik yetersizliklere rağmen, temel harcamalardan kısarak yaratılan ek b¼tçelerle çocuklarına ek eğitim desteği sağlamaya çalışan aileler de mevcuttur.

Bu destek uzun bir s¼re piyasa ¼zerinden dersane olarak tabir edilen, fiziki yapısı itibari ile bir okul d¼zenini andıran, derslik ve diğer okul araçlarına benzeyen özelliklere sahip eğitim şirketi olarak oluşturulan yapılardan sağlanıyordu. Bunun yanında özel öğretmenler, koçlar ve danışmanlarla da takviye eğitimler artırılmaktaydı. Dershanelerin ortadan kalkmasıyla ek destek eğitim pazarı farklı bir şekilde kurulmaya ve çeşitlenmeye devam etti. Kurumsal bir hizmet sunan geniş katılımlı ve standart ek eğitim destekleri sunan kurumların ortadan kalkmasının ardından butik şeklinde yapılan girişimler “her çocuk özeldir” mottosuyla gittikçe artmaya başlamaktadır. Özellikle 2010’lardan son Milli Eğitimin ön görd¼ę¼ resmi eğitim süreci dışında piyasada toplu biçimde eğitim kısıtlaması birebir gerçekleştirilen piyasa eğitim modellerinin artışı belirtilebilir. Birebir eğitim modelini meşrulaştıran

en önemli söylem de “her çoğun özel olması” veya “her çocuğun farklı olması” söylemidir. Bu durum her çocuğa özgü yapılandırılmış eğitim programlarını ön plana çıkarmasını vadetmektedir. Oysaki bu söylemin ticari bir söylemden öteye geçtiğini belirtmek güçtür. Birebir eğitimi süreci farklılaştırılmış özel programlardan ziyade eğitime yönelik zaman ve ilgi artmasına rağmen programlar belirli derecede standartlaştırılmış süreçlerden ibaret olmaktadır.

Sonuç itibarıyla 2010’lerin başına dek velilerin okul dışından çocukları için ek eğitim arayışının nedeni artık okul sistemindeki eğitimin yetersiz olduğunu düşünmeleri idi. Bu yetersizliği görüldüğünün somut delili ise giriş sınavlarına yüklenmekteydi. Giriş sınavları ise bir yetersizlikten dolayı değil, Milli Eğitimin müfredatıyla sınav içeriğinin paralel olmasından dolayı sorunlar yaratmaktaydı. Dışarıdan ek eğitim sistemi bütünüyle giriş sınavları odaklı gelişti ve devasa bir pazara dönüştü. Veliler için artık büyük mücadele dershaneler üzerinden dönmeye başladı. Dershanelere sınavla yönelik ek eğitim desteği alamayan çocukların giriş sınavlarından başarılı olmayacağı ve devamındaki hayatının da olumsuz yönde etkileneceği düşünülüyordu. Veli artık çocuğun geri kalacağını okul eğitimindeki yetersizliklerden dolayı değil, dershaneye giden bir sürü diğer çocukların daha avantajlı olabileceğini düşünerek kendi çocuğunun da dersane sürecinin yaşamasına çabalıyordu. Giriş sınavlarının sahip olduğu sistem eleme üzerine kurulu olduğu için herkesin dershaneye gitmesi öğrencilerin bu sınavda başarılı olmalarında büyük bir fark yaratmamaktadır. Herkesin benzer koşullara sahip olması, yani dershaneye gitmesi, nitelikli üst kademe okullarının da (lise, üniversite) sayısının son derece az olması giriş sınavlarının sonuçlarını değiştirmemektedir. Eğitim süreciyle artık öğrencilerden beklenen niteliksel edimler kazanma, çağın ihtiyaç ve gereklerine uygun zihinsel dünyaya sahip olma, analitik, mantıksal, teorik ve bilgiye dayanan yaklaşımları uygulama veya yöneleceği herhangi bir alanda uzmanlaşarak bir mesleğin gereklikleri ile donanma değil, giriş sınavlarında diğer öğrencilerin önünde olmaktır. Bu yarışa dahil olmak zorunda kalan velilerin, çocuklarının daha da avantajlı olması için yeni ek destek arayışları da devam etmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini, ekonomik eşitsizliklerden kaynaklı bir şekilde derinden zedelemektedir.

Dershane sistemi başlarda her ne kadar eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülse de süreç içinde kendi pazarını muazzam ölçülerde genişleten bir “temel eğitim” aşamasına dönüştü. Bunun bu derecede büyümesinin temel nedeni de

Milli Eğitim müfredatının giriş sınavlarına yönelik bir müfredat ve yönetime sahip olmamasıydı. Başka bir ifade ile hem müfredat hem de giriş sınavları aynı veya birbirleriyle temaslı kurumlar tarafından düzenlenmesine rağmen müfredat ile giriş sınavlarının içeriği farklı pedagojik yöntemlerle oluşturularak dersane pazarının genişlemesine dolaylı veya doğrudan vesile olundu. Bu süreç de eğitimin ticarileşmesine hızlı bir şekilde rol oynadı.

Bunun da yanında ilk ve orta öğretimde öğrencilerinin çocukluk dönemini yaşadığı kademeler olmasından kaynaklı eğitimin rehberlik ve psikolojik süreçleriyle iç içe ilerlemesi beklenmektedir. Çocuklar için hassas olan bu dönemde çocuklar dışarıdan sayısız uyarıcıya maruz kalıyor veya sahip oldukları sorunların fark etmeye veya fark edilebilir kılmaya yönelik kısıtlı imkân ve araçlara sahipler. Tam da bundan dolayı, eğitimin pedagojik bir süreç olarak devam etmesi için rehberlik ve psikolojik birimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarındaki söz konusu birimler çocuk, öğretmen ve veli arasındaki ilişki ve iletişimi sürdüren önemli bir ara birim niteliği taşımalıydı. Okullardaki rehberlik biriminin ihtiyaca yönelik işlev görmemesinin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi mevzuattan dolayı okullarda genellikle bir tane rehberlik uzmanı istihdam edilmektedir. İkincisi ise rehberlikle ilgili temel algının, sadece “sorun çözmeye” odaklı niteliksel boyutudur. Hem genel olarak eğitim sisteminde hem de okullarda rehberlik bürokratik bir zorunluluk olarak değerlendirilerek işlevsel bir sürecin parçası olamamaktadır. Uygulama düzeyinde pasif bir konuma sahip olan rehberlik birimleri okul içinde etkin bir varlık gösteremedikleri için, öğrenciler bu hayati hizmetten mahrum kalmaktadırlar. Rehberlik biriminin işleyen bir birime dönüşmemesinin temel nedeni, bir okulda genellikle sadece bir tane rehberlik uzmanının olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci sayısının binleri bulduğu bir okulda tek bir uzmanın gerçekleştirebileceği faaliyetler son derece kısıtlıdır. Çok az sayıdaki rehberlik uzmanlarının ilgilendikleri konular ise “sorun” odaklı konular olmaktadır ve veliler için de rehberlik “sorunla” eş değer bir birimdir. Genel eğitim sisteminden kaynaklı yaklaşımdan dolayı, bu alan için yeterli bütçe ayırarak rehberlik uzmanlarının sayılarının artırılması gerekirken rehberlik hizmeti daha da önemsizleştirilmektedir. Eğitim kültürüne dair belir bir birikime, sermayeye ve farkındalığa sahip veliler çocukları için bu hizmeti dışarıdan piyasa ilişkileriyle tedarik etme yoluna giderler. Bu şekilde koçlara ve danışmanlara başvurmakta pazar giderek genişlemektedir.

2001 yılından beri iktidarda olan AKP döneminde eğitim politikaları, özellikle üniversitelerin yaşadığı değişimler de farklı bir şekilde gerçekleşmedi. Siyasi, ideolojik ve ekonomik tercihlerle yapılan düzenlemeler eğitim kalitesini olumsuz yönde etkiledi (Aslan, 2014; Birler, 2012). Üniversite eğitimin geliştirilmesi, her yerde ve olabildiğince fazla sayıda yeni üniversiteler açmakla eş değer görülmektedir. Kurumsal kültür ve geleneklerin yanında sosyal imkanların sağlanmasının üniversitesinin temel özellikleri olduğu göz ardı edilerek, hem yeni kurulan üniversitelerde bunlar aranmadı hem de bu özellikleri barındıran üniversitelere dışarıdan müdahale edilerek aşınmalarına neden olundu. Kurulan özel üniversitelerin büyük kısmı tek bina yapılardan oluşan, genelde şehrin dışına konumlanmış üniversiteler olduğu görülmektedir. Alt yapıları üniversitenin temel özelliklerini içermeyen bu üniversitelerin eğitim ücreti ve giriş sınavlarından elde edilen kabul puanları göz önünde bulundurulduğunda, kamu üniversitelerine giriş için yeterli bir puana sahip olamayan orta ve alt-orta sınıf ailelerin çocuklarının hedefledikleri anlaşılmaktadır. Genelde bir kamu üniversitesine yerleşemeyen, nitelikli ve ücreti ortalamanın üstünde özel bir üniversiteyi karşılamayacak kişiler için düzenlemiş üniversitelerdir. Üniversite eğitiminden ziyade üniversite diploması elde edilebilecek kurumlar niteliğinde olduğunu tanıtım faaliyetlerinden de izlemek mümkündür. Burada artık diploma ile sertifika arasında ayırım kaybolmakta, yüksek eğitimin kalitesi radikal bir şekilde düşmektedir. Bu durumdan öğretmen yetiştirme politikaları da etkilenmek, eğitimin kalitesi düşmekte, devletin eğitime ayırdığı bütçe sınırlanmakta, velilerin ise harcama kalemleri arasında eğitime ayrılan pay yükselmektedir.

Sonuç olarak üniversite eğitim kalitesinin yaşandığı bu aşınma hem velilerin hem de öğrencilerin, yüksek öğretim için farklı seçenekler peşine düşmesine neden olmaktadır. Bunlardan ön önemlisi de sayısız bir şekilde artan yurt dışı eğitim seçenekleridir. Yurt dışı eğitim süreci, öncesinde başlı başına dışarıdan destek gerektiren karmaşık bir süreçtir. Veliler ve öğrenciler bu süreci aşabilmeleri için koç ve danışmanlarla çalışmalarını gerektiğini düşünmektedir. Bu şekilde bu pazar giderek daha da genişlemekte, veliler çocuklarının eğitime yönelik ihtiyaçları bu pazar mekanizmasına dahil olarak eğitimi ticari bir ürün olarak elde etmeye devam etmektedir.

3. BÖLÜM: EBEVEYNLERİN EĞİTİME YAKLAŞIMLARI VE ÇOCUKLARI İÇİN EĞİTİM DESTEĞİ ARAYIŞLARI

Bugünün kozmopolit ailelerinde, çoğu ebeveyn farklı yaş gruplarındaki çocuklarla etkileşim içinde olmaya imkân sağlayan büyük ve geniş ailelerin aksine küçük çekirdek ailelerde büyümüş, genellikle daha büyük ve geniş ailelerde büyümüş olan ebeveynlerine ilişkin sezgisel bilgiye sahip olmaları böylelikle engellenmiştir. Bu durum ise bugünün ebeveynlerinin etkili ebeveynlik için bilgiye gereksinimleri olduğunu hissetmelerine yol açmaktadır (Elkind, 2001, ss. 17-18).

Günümüz toplumlarını çocuklar açısında risk toplumu olarak değerlendiren ebeveynlerin, çocuklarını korumaya yönelik hissettikleri sorumluluk, uzman görüşlerini takip etmelerini gerektirir. Uzman görüşlerini ve güncel bakım pratiklerini takip etmemeleri durumunda çocuğun başına kötü bir şey gelebileceğinden kaygı duyan ebeveynler, bu yöntemleri takip etme eğilimi sergilerler (Beck ve Beck-Gernsheim, 2012, s. 232). Ne var ki çocuğun optimal bakımının sağlanması, temel gereksinimlerinin uzmanlarca ve görsel-yazılı basın kaynaklarınca sunulduğu biçimde karşılanmasıyla sınırlı değildir. Çağdaş toplumda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi de temel bakım faaliyeti kapsamına girmektedir.

Belirli sınıflarda ekonomik refahın artarak çocuğun daha fazla desteklenmesine olanak sunması birlikte ebeveynler artık çocuklarının bütün eksikliklerini gidermeye, yeteneklerini geliştirmeye mecbur kalır. Çocukla kurulan tüm ilişkiler temelde çocuğun yaratıcılığını geliştirme, gelişimine katkıda bulunma ve çocukta öğrenme arzusu uyandırma işlevlerini yerine getirerek onun desteklenmesine hizmet eder. Çocuk, davranışlarının bir amacı olması yönünde bilinçlendirilir. Başka bir söylemle çocuğun aile statüsünü en azından devam ettirebilecek donanıma sahip olabileceği bir yetiştirme pratiği takip edilir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerde bu baskı daha belirgin ortaya çıkar ve çocukların bu ailelerde ebeveynlerinden daha iyi statülerinin olması önem kazanır (Beck ve Beck-Gernsheim, 2012, s. 251-254). Bu bağlamda ebeveynlerin kendilerinden daha iyi olmalarını bekledikleri çocukları için bireysel beceri ve eğilimleri kazanmalarını sağlayacak modern eğitim yöntemlerini ve profesyonellerin sunduğu etkinlikleri takip etmelerinin önemli hale geldiği belirtilebilir. Günümüz toplumlarında çocuklar, tüketimin önemli bir nesnesi olmak yoluyla da aile statüsünü yükseltmeye araç olmaktadırlar. İnal'a göre tüketimin statüsel bir işlev gördüğü günümüzün kapitalist toplumlarında çok hızlı bir tüketime davet edilen çocuklar, ailelerin yüksek toplumsal statü satın almalarının en etkili aracı haline gelmişlerdir (İnal, 2009, s. 42). Postman (1981), 20. yüzyılın sonlarını çocukluğun yok olmaya başladığı, yetişkinlik ve çocukluğun aynılaştığı dönem olarak değerlendirir ve bu görüşünü destekleyecek kanıtlar sunar. Öncelikle çocuklara özgü oyunların ortadan kaybolması ve çocukların sokakta arkadaşlarıyla oyunlar kurmak yerine sanal alemde, ebeveynleriyle aynı bilgisayar oyunlarını paylaşmaları, geleneksel oyun anlayışının terk edildiğine işaret eder.

Bütün bu dönüşümler eğitim çağı şeklinde anılan bu dönemde çocuklar için yeni gündemler yaratmaktadır. Anne ve babalar bu dönemde çocukları için tek seçeneğin iyi bir eğitim sürecinden geçmeleri olduğunu düşünmektedirler. Bu uğurda aileler için yeni bir macera başlamaktadır. Öncesinde eğitim süreci aile içinde sadece eğitim gören çocuğun bir meselesiyken, kamusal eğitimin yaygın olduğu, eğitimin niteliğinin daha yüksek olduğu 1980 öncesi koşullarla kıyaslandığında, günümüzde artık tüm ailenin birincil meselesi halindedir. Ekonomik ve sosyal olarak yetkin ve yeterli olduğunu düşünen aileler sürece dahil olarak, çocukları için en iyi eğitimi alması için yoğun çaba göstermektedir.

3.1 Ebeveyn ve Eğitim: Başarı, Tatmin ve Eksiklik

Sosyal, ekonomik ve kültürel olarak konum ne olursa olsun çocukların refahı, ebeveynlerin refahı ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır (Marcionetti ve Rossier, 2017, 603; Bacanlı ve Sürücü 2011; 681) Eğitim, sosyo-ekonomik olarak bir yükselme aracı olarak görülmektedir ve yine eğitim ve öğretim gelecek için refah hayalini beraberinde getirirken, “bugün” üzerinde de güçlü bir etkiye sahiptir. Bu motivasyon, ebeveynleri çocuklarının eğitimlerini desteklemek için alternatif destekler aramaya itebilmektedir. Bu durum günümüzün giderek özelleşen eğitim sektöründe, eğitim koçu, öğrenci danışmanı sıfatları ile yer bulan, “ihtiyaçları” gideren kişi ve kurumlara alan açmaktadır. Araştırmamız çerçevesinde ebeveynlerin eğitim hikayelerine bakmak, bu hikâyelerin çocuklarının eğitim yaşamlarıyla ilişkisini analiz etmek önemlidir. Ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerinde yaşadıklarının etkisi çocuğun gelişmesine yansiyabilirken, çocuktan beklentileri de şekillendirebilmektedir. Yaşanılan eksiklik, tatminsizlik, başarısızlık duyguları velinin çocuğuna dair projeksiyonlarda belirleyici olabilir.

3.1.1 Ebeveynin eğitim hikayesi

Anne ve babanın kendi eğitimleri ve öğrencilik dönemlerindeki deneyimleri ve bu deneyimleri yorumlayış şekilleri ebeveyn çocuk ve eğitim arasındaki bağlantılarda kendini gösterebilmektedir. Bu çalışma kapsamında da görüldüğü üzere söz konusu olan çocukların eğitimi olunca, velilerin referansları kendi eğitim hikayeleri olabilmektedir. Bu hikâyelerden çıkan sonuçlar her zaman hikâyenin yaşandığı şekliyle bugüne aktarılmıyor, çoğunlukla bu hikâyelerden çıkarılan dersler şeklinde yorumlanarak bir referansa dönüşmektedir. Eğitim hikayelerinde memnun olmayan

ebeveynler geçmişe dönerek yaptıkları hataları, verdikleri yanlış kararları, yaşadıkları olanaksızları bugünden yorumlayarak çocukları için yeni planlar çizerler. Ebeveynlerin buradaki tek kaygısı aynı hataların ve olanaksızlıkların çocuklarının yaşamamalarıdır. Diğer taraftan eğitim hikayeleri güçlü bir geleneğe dayanan ebeveynler de bunu bir habitus biçiminde çocuklarına yansıtmaktadırlar. Bu ebeveynler ise çocuklarının kendilerine benzer bir eğitim tercihiinde bulunmasını bekleyip, bu doğrultuda eğitime dönük olanaklar yaratmaktadır.

Araştırma sürecinde mülakat yapılan annelerden (V1, 51)² ilk öğretim ve liseyi devlet okulunda okuduğu için yabancı dil öğrenme ve çevre edinme açılarından eksiklikler yaşadığını belirtirken, kendi eğitim hayatında yaşadığını düşündüğü eksiklik duygusunu aktarmaktadır:

Kolejde okuyanlar bizden çok daha öne geçtiler. Biz Ankara'dayken S'yi ben çalıştırdım. Beni kolej sınavına sokmadılar İngilizce için 1 yıl kaybetmeyeyim diye ama S Galatasaray lisesini kazandı. O mesela kolejde okuyamamak benim içime ukde olmuştur. Belki de çocuklarının böyle özellikle kolejlerde okumalarını istemem ondan olabilir diye düşünüyorum (V2, 59).

Veliler çoğunlukla bugünden yoksunluğunu hissettikleri kabiliyetlerin sorumluluğunu geçmişe yüklenmektedir. Veliler için eğitim mutlak pozitif bir norm halindedir, hayatlarındaki "iyiler" "iyi" bir eğitimden, "kötüler" de "kötü" bir eğitimden kaynaklanmaktadır. Velilerin hikayelerinde bugün için olmak istedikleri kişilikler, yapmak istedikleri işler, imrendikleri meslekler, arzu ettikleri yetenek ve kabiliyetlerin önündeki engeller geçmişte kurulmuştur. Bu da kendi eğitim hikayelerindeki bir aksaklıktan kaynaklandığı şekilde kurulmaktadır. Bu yüzden çocukların eğitim sürecinde bu aksaklıkları yaşamamaları sadece gelecekteki hayatlarını değil, gelecekteki duygularının da inşa edildiği varsayılmaktadır.

Bunun yanında çocukluk ve gençlik döneminde parçası olunan çevreye ile eğitime yüklenen anlam arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Bugünden geriye dönüp bakıldığında kişinin eğitim sürecinin belirleyen etkenlerin kişinin içinde bulunduğu toplumsal yapının eğitime dair algıları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu algılar da ekonomik, siyasi, kültürel gibi farklı etmenlerden beslenmektedir. Bugün eğitim ile olan ilişkiyi de bu algılar belirlemektedir.

² V2: numaralandırılmış veli. 51: Velinin yaşı. Velilerin gerçek isimleri yerine bu şekildeki kodlarla temsil edilecektir.

Bir başka anne (V6, 42) de annesinin öğretmen, babasının öğretim görevlisi olması nedeniyle kolejde okuyacak imkana sahip olmadığını belirtmektedir. Devlet okulunda okumak yerine T. Kolejinde okumuş olmayı tercih edeceğini işaret etmektedir. Burada iki ebeveynin eğitimin sisteminin merkezi bir aktörü olmasına rağmen kişi eğitim geçmişine dair eksiklikler hissetmektedir. Velilerin eğitim algısı bazen çocuklarına sunacakları eğitim seçeneklerini istenildiği şekilde oluşmasını belirlemeyebilir. Her ne kadar ebeveynler, nitelikli bir eğitime, eğitimle ilgili deneyime sahip olsalar da çocuklarına sunacakları eğitim imkanları sınırlı olmaktadır. Bunun yanında ekonomik koşullar, çevresel etmenler de son derece belirleyicidir. Bir diğer ebeveyn (V4, 52) ise kendi yarım kalan eğitiminin eksikliğini şu hikâye ile aktarmaktadır:

Ben ilkokulu köyde okudum. Adıyaman doğumluyum ben ilkokul 5'e kadar. 5'ten sonra İstanbul'a taşındık. İstanbul'da S. Lisesine gittim ortaokulu orada okudum ve orta 2'de bıraktım. Köyden gelip burada yapamadım sonra dışarıdan sınavlara girdim, ama bitiremedim, yarım bıraktım.

Yukarıda da değindiğimiz gibi çocukların eğitimi hikayesi ailelerin hikayeleri ile iç içedir. Ailedeki kesintiler ve dönüşümler çocukların eğitim sürecini olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Aileler tarafından eğitim her ne kadar öncelikli ve anlamlı bir süreç olarak kabul edilse de, çocuğun eğitimi ailenin içinde bulunduğu koşullardan şekillenmektedir. Örneğin aile göç etmesi gerekiyorsa, çocuğun eğitimi şekillendirecek olan bu göç olmaktadır. Çocukların eğitim projeksiyonu belirleyen zihinsel, toplumsal ve fiziksel birçok faktör söz konusudur. Bu faktörlerinden birisinin elverişsiz olması, ebeveyn çocuğun eğitimi için her ne kadar çabalarsa bile, hem kendisi hem de çocuğu bu süreci tatmin edici bir şekilde yaşadıklarını hissetmeyebilir. Dünün öğrencileri olan bugünün velilerinin hikayelerinde bunu tespit etmek oldukça mümkündür.

Velilerin kendi eğitimlerine dair yaşadıkları hayal kırıklarının önemli bir kısmı da eğitim sistemiyle ve kurumsal süreçlere bağlıdır. Eğitim sisteminin yapısından kaynaklı olarak veliler kendi ellerinde olmayan faktörlerden dolayı tercih etmedikleri bir eğitim seçeneğini sürdürmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Yüksek öğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında aldığı sonucun yaşattığı hayal kırıklığını aktaran anne (V5, 40), eğitim hayatında kendisini üzen deneyiminin başarılı bir öğrenci olmasına rağmen üniversite sınavında yaptığı tercihlerin sınırlı olması nedeniyle açıkta kalması olduğunu söylemektedir.

Aa işte sınavı kazanamamış olmam. Tabii o sene gerçekten ama gerçekten kahrolmuştum. Kötü bir yaz geçirmiştim, artık yaşamak istemiyorum, hayattan tüm beklentilerim bitti gitti, çöp oldu gibi hissetmişim. Ama tabi bu zamandan bakınca çok saçma geliyor ama o an için artık bundan sonra benden hiçbir şey olmaz gibi hissediyordum.

Sınav sonucuna bağlı olarak kendini değersiz hissetme, küçük düşme gibi düşünceler anne üzerinde baskı oluştururken, kendisinin çocukluk ve gençlik yıllarında profesyonel bir destekle yönlendirilmesi durumunda daha iyi sonuçlar alacağını aktarmaktadır. Bu nedenle kendi çocuğunun eğilimlerini, yeteneklerini bulmasına yardımcı olmak amacıyla danışmanlık veya koçluk desteği aldığını belirtmektedir. Bu şekilde veriler eğitim sistemindeki objektif koşullarında kaynaklı sorunların çocuklarını etkilememesi için girişimlerde bulduklarını aktarmaktadır.

Anne ve babaların çocukluk ve gençlik döneminde yaşadıkları, deneyim ve algıları, ebeveyn olma duygusuyla birlikte çocuktan beklentileri şekillendirdiği görülmektedir. Sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerle birlikte, gelişen ve dönüşen farklı yöntem ve teknikler, çocuk yetiştirme de aktif rol almaktadır. Görüşmecisi de (V4, 52) de ilkokul mezunu bir anne olarak, Türkiye’de en eski lise olan R. Kolej’de lise son sınıf öğrencisi çocuğunun hem motivasyonu hem de Amerika’daki üniversitelere başvuru sürecindeki rehberliği için danışmanla çalışmaktadır. Ebeveynlerin eğitime dair yaşadıkları tüm deneyimler çocuklarının eğitimine referanslar niteliğindedir. Onlar çocukları için neler yapmaları ve yapmamaları gerektiğini bu geçmişe bakarak belirlenmektedir.

3.1.2 Ebeveynin gerçekleştiremediği hayalleri

“Kendimizin arzuları ne, mesela ben piyano çalmayı çok istiyordum, kızımı yazdırdım ama bakın sorarak yazdırdım” (V3, 46) şeklinde cümle annelerin hayalleri ve çocuğun bireyselliği arasında ince bir çizgiyi işaret etmektedir. Çoğunlukla veliler çocuklarının eğitimi sürecini kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmektedir. Bu beklentiler piyano çalmaktan, yapılmamış bir yüksek lisans eğitimine, bazen başarılı bir öğrenci olmaya kadar geniş bir yelpaze içinde olabiliyor.

Tek yapmak istediğim şey acaba yüksek lisans yapsam mıydı? Çünkü o zamanlar insan kaynakları yönetimi çok ilgimi çeken bir ders olmuştu. İlgimi çeken bir konu olduğu için insan kaynakları üzerine bir yüksek lisans yapmak keyifli olur diye düşündüm ama ona da henüz cesaret edemedim (V5, 40).

Yani iyi bir okulda başarılı bir öğrenci olmak isterdim. Üniversite içinde kalmıştı. Hani üniversiteyi de okuyup bitirmek isterdim şahsen. Çünkü ben algısı yüksek bir çocuktum. Okuyabilecek kapasitede bir insandım, o içinde çok büyük bir uhde (V4, 52)

Veliler çocuklarının yaşadığı süreçlerin iki farklı yönde belirlemeye dönük oldukça iştahlı görünmekte. Kendisi yaşadığı ve memnun olduğu eğitimle ilgili süreçleri çocuğunun da yaşamasını istemektedir. İkinci ise kendisinin yaşamadığı, yaşamaya imkânı olmadığı veya çok sonradan “yaşasaydım iyi olurdu” diye belirttiği süreçleri de çocuğunun yine yaşamasını ister. O yüzden çocuklar sürekli velilerin gerçekleri ile hayalleri arasında “hızlı bir biçimde” mesafe almak durumundalar.

Kurumsal bir etkinlik olarak eğitim ve öğretim, ebeveyn ve çocuk ilişkisinde duyguların, hayallerin tatmin edildiği bir araç olarak kendini gösterebilir. Bu araç ebeveynler için kullanışlı olabilirken, çocuklarının akademik olarak başarılı ve aynı zamanda sosyal olmasını arzulayan anne-babalar için meslek seçimlerinde de yönlendirici olabilmelerine imkân tanyabilir. Görüşme gerçekleştirilen anne “küçük kızım da mimarlık okumak istiyor, O benim hayalimi gerçekleştirecek (V1, 51)” derken, ebeveynin beklentileriyle çocuğun arzu ve yönelimleri arasındaki ilişkiyi bize göstermektedir.

Velilerin kendi çocukluk dönemlerinde yaşadıkları veya yaşamadıkları eğitim tecrübesini çocukların eğitim sürecine aktarılırken, çocuğun bir birey olmanın yanında tamamlanması gereken bir “proje” olarak ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Bu “proje” velilerin beklentilerini, arzularını, hayal ve hayal kırıklıklarını taşıyan bedenselleşmiş bir projedir.

Ben ilk sene üniversiteyi kazanamadım çünkü sadece üç tercih yaptım: Cerrahpaşa, Hacettepe ve Gata. Dershaneye gidiyordum, başarılı bir öğrenciydim, yapabileceğim konusunda da çok gazlanmıştım ama giremedim. Sadece üç tercih yaptım ve açıkta kaldım. Tabii o sene benim için korkunç bir seneydi. Bir de şöyle görüyor insan, beraber okuduğun insanların aslında hiçbir gayreti, amacı olmadığı halde hepsi birer üniversite öğrencisi olmuşken ben evde kaldım, hiçbir yere giremedim. Acı bir tecrübe oldu benim için (V5, 40).

Proje yaklaşımı hem velinin sahip olduğu birikimin bir yansıması olarak işlemekte hem de velinin eksikliğini hissettiği her şeyin yansıması ile oluşmaktadır. Veliler çocuklarına yönelik eğitim sürecini tasarlarlarken referans aldıkları aralık, o ana kadar kendisinin edindiği ve edinmediği tüm değişkenlerden etkilenmektedir. Edindiği değişkenler çoğunlukla bir bilgi ve deneyim olarak çocuğun eğitimine yansır. Edinmediği değişkenlerin eğitim sürecinden belirgin olması da daha çok projecilikle

özdeşleşmektedir. Edinmediği, elde edemediği değişkenler ne türden sonuçlar doğuracağı konusunda belirsizliklerin yaşandığı değişkenlerdir. Veli için “kolejde okumamak” edinilemeyen bir değişken iken kendisi “kolejde okumayı” çocukları için talep edebilmektedir. Fakat veli bunu yaşamadığı için proje sürecine bu türden bir aşamayı eklemek, yani çocuğun kolejde okumasını sağlayarak, çocuğunun geleceğini tahmin edilebilir bir düzlemden çıkarıp hayal edilebilir düzleme oturmaktadır. Veli her ne kadar kolejde okumasa bile, kendi normatif dünyasında kolejde okumak “iyi” şeklinde karşılık bulmaktadır. Çocuğu için özel koç veya danışman sağlamak da benzer şekilde karşılık bulmaktadır. Bu karşılığın sadece velinin kişisel dünyasında beslenmiş norm olmadığını belirtmek gerekmektedir. Bu norm makro düzeyde sınıfsal, toplumsal ve kültürel süreçlerden, mikro düzeyde de yakın çevreden edinilen deneyimlerden beslenmektedir.

Veli için çocuğun eğitimi, velinin hayalleri ve hayal kırıklarından beslendiği bir aşamaya ulaştığında çocuğun eğitimi, hayatın içinde merkezi bir yere oturmaya başlamaktadır. Velinin gündelik hayatı, mesleki tercihleri, elde ettiği gelirlere ayrılan paylar ve tüm tasarrufları çocuğun eğitimini merkeze alarak belirlenmektedir. Bu süreç veli için fazladan emek performanslarıyla, fazladan imkân yaratma girişimleriyle, fazladan gerçekleşen fedakarlıklarla devam etmektedir. Bir devlet okulunun kantininde çalışmaya devam etmekte olan görüşmecimiz (V8, 35) bir taraftan ailenin geçimine katkı sağlarken, bir taraftan kendi yarım kalmış öğretimine devam etmektedir. Anne ilkokul mezunudur ve çocuklarının yanında olabilmesi için çocuğunun okuduğu devlet okulunun kantininde çalışmaktadır. Çocuklarının merkezi lise sınavlarına daha güçlü hazırlanabilmelerini sağlamak amacıyla sağladığı özel ders ve eğitim koçu desteğinin giderlerini karşılayabilmek için çalışmakta, aynı zamanda bu süreçte kendi eğitimine de devam etmektedir.

Çocuklarım okula giderken ben de okumaya devam ettim. Çünkü o zamanki durumda bizim okuma şansımız çok düşüktü, çok istedim içimde uhdeydi. Ben yapamadım ama çocuklarım yapsın ama bu dönemde de onlara örnek olma adına hem kendim için lise mezunu da oldum. Çok şükür lise mezunu da oldum şimdi inşallah ilerisi (V8, 35).

Ortaokul ve liseyi dışarıdan bitiren anne, “şimdi inşallah ilerisi” derken hayalini kurduğu rehber öğretmenlik mesleğine ulaşabilmek için üniversite sınavlarına çalıştığını söylemektedir. Anne çocuklarına güvenle büyümelerini sağlayacak ortamı sağlarken, kendi gelişimi için de bir temel oluşturmaya çalışmaktadır. Anne

çocuklarına fazladan eğitim imkanları için bütün mesleki ve iş tercihlerini bu doğrultuda kurması, tüm gelir ve kazançlarını öncelikle çocuklarının eğitim sürecine aktarması anne için hala yeterli sayılabilecek girişimler olarak gelmemektedir. Bir de çocuklarına eğitim ilgili örnek olmak istemektedir. Anne bugün kendisinin de içinde olduğu eğitim sürecinde dair her ne kadar hayaller paylaşılsa da kendisinin de eğitimini sürdürmesindeki temel motivasyonunu çocuklarına örnek olmak olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak annelerin hayalleri ve hayal kırıklıkları çocuklarının gerçekliğine dönüşmektedir. Koçlar ve danışmanlara başvurmaları, destek almaları çocuklarının geleceğini inşa etmedeki önemli aşamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.1.3 Ebeveynin ailesi ve eğitim

Ailelerin eğitim geleneğini büyük orandan belirleyen etken ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik durumlarıdır. Bu durumlar çocuklarının eğitim hayatlarına ilişkin aldıkları kararları belirli bir derecede anlamlı kılmaktadır. Diğer taraftan ailelerin sahip olduğu habitusların aşınmasına ve çocuğun “istisnai” eğitim başarısına bakarak da anlamlar üretilebilir. Bu bağlamda, eğitim kararlarından bir tanesi olan koçluk eğitimi veya danışmanlığı önemli olmaktadır. Çocuklarının örgün eğitim süreçlerine ek olarak koçluk eğitiminin ve danışmanlığının sağlanmasında fayda gören ailelerin kendi eğitim yaşamları, aile habitusları ve kültürel sermayeleri ayrıca hem o dönemlerdeki eğitim sistemine hem de eğitim sisteminin halihazırdaki durumuna ilişkin de içgörü edinmemizi sağlayacaktır. Ailelerle yapılan görüşmelerde hem velileri daha iyi tanımak, hem de daha sonra sorulacak soruları bir zemine oturtmak amacıyla, ilk olarak kendi eğitim hayatlarına ilişkin bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla eğitimde nesiller arası hareketliliğe ve etkileşim içindeki süreçlere odaklanabilmek için ebeveynlere kendi eğitim süreçleri ve ailelerinin eğitim durumları hakkında da sorular sorulmuştur. Bu sorular toplumda bireylerin kendi anne babalarının eğitim seviyesinden farklılaşıp farklılaşmadığını, nesiller arasında eğitim bakımından ne tür geçişler olduğunu anlamak açısından önemlidir. Ayrıca görüşmeler sırasında araştırmaya katılan velilerin kendi anne babalarının eğitim durumları ve tutumları hakkında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, kendi çocuklarının eğitim hayatlarını nasıl yönlendirdiklerini, kontrol ettiklerini açıklamak açısından da aydınlatıcı olacaktır.

Çocuğuna destek olmasına dönük eğitim koçluğu sağlayan aileler birçok nedenden dolayı eğitim sürecinin sorunlu geçtiğini belirtmektedir (V4, 52). İlkokulu doğduğu köyde okuduğunu, İstanbul'a göç etmelerinin ardından adaptasyon sıkıntıları yaşaması nedeniyle eğitimine devam edemediğini söylemektedir. Eğitim hayatına dair hikayesini anlatırken imkansızlıklardan, beklenmeyen olaylardan ve yanlış kararlardan bahsetmektedir. Ses tonunda pişmanlıklarla beraber öfke duygusunu izlerini görmek mümkündür. Geçmişine baktığında, eğitim hikayesinin nasıl kesintiye uğradığını ve bundan nasıl etkilendiğini belirgin bir şekilde aktarmaktadır.

İstanbul'a göç etmeleri nedeniyle adaptasyon sorunu yaşadığını belirten görüşmeci ise babasının ısrarıyla bir süre eğitimine devam ettiğini, pişman olacağını söylemesine rağmen okulu bıraktığını söylemektedir (V4, 52).

Bunlar beni yıprattı tabii. İlkokuldayken çok tatlı bir öğretmenimiz vardı, evli olmadığı için sürekli bize gelip giderdi. Artık evin kişilerinden biri olmuştu. Ve maalesef bizim bu öğretmen bize sürekli folklor oynatayım, gezdireyim diyordu. Hani dersle pek ilgimiz yoktu, yaptırmazdı. Hani bir de köy okulu olduğumuz için böyle geçti. Ve ben çok acı ama gerçek ben okuma yazmayı ortaokul 1'de öğrendim. İstanbul'a geldikten sonra öğrendim, tabii bu da beni çok yıprattı. Tabii burada bütün çocuklar zehir gibi hepsi eğitim görmüş, ilkokuldan temel var bende hiçbiri yoktu ve baktım ki yapamıyorum, bir de çok ezildim artık orta 2'den sonra bıraktım. Babamın ısrarı üzerine bir de dışarıdan gittim. "Pişman olursun" dedi ama ben bıraktım (V4, 52).

Bu görüşmecimiz iki kız çocuğuna sahip ve çocuklarına yönelik eğitimden bahsederken "kız çocuk" vurgusunu sürekli yapmaktadır. 1960, 1970'li yıllarda doğan ebeveynlerin, özellikle annelerin aktarımları, kendi ebeveynleri ve kendileri ilkokul mezunu olsalar dahi özellikle kız çocuklarının eğitim almalarına büyük önem attıkları görülmektedir. Kadınların eğitime erişiminin daha da kısıtlı olduğu bu dönemlerden kaynaklı annelerin, eğitimi sürekli kısıtlılık, olanaksızlık, imkansızlıkla değerlendirdiğine tanık olunabilir. Bu yüzden annelerin, çocukları eğitime dair sürekli "sorun" odaklı düşünerek bu "sorunları" elemeye dönük geliştirdikleri stratejiler anlaşılır olmaktadır.

Görüşülen diğer bir anne, çocuğuna öğrenci koçluğu desteğini çocuğu için sağlanan bir diğer anne hem ailesinin hem de kendisinin eğitimlerinden bahsederken olanaksızlıklara dikkatimizi çekiyor. Kendisi örgün eğitimde ilkokula kadar okumuş, dışarıdan da ortaokulu bitirmiştir. Bununla yetinmeyen anne, çocukları lise öğrenimine devam ederken kendisi de lise eğitimine dışarıdan başlayıp mezun olmuştur.

Kendisinin hem maddi nedenlerle hem de tesettürü sebebiyle okuyamadığını belirtirken, çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayabilmek için bir dönem kasaplık ve sonrasında da çocuklarının okuduğu devlet okulunda katlarda temizlik işlerini yürüttüğünü anlatmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen zamanda da çocuklarının okulundaki kantinde çalışmaya devam etmekteydi. “Bir kadın kesinlikle ve kesinlikle okumalı” diyen anne, kendi eğitim öyküsü ile çocuklarının eğitimleri arasındaki ilişkiyi şöyle kurmaktadır:

Çocuklarım okula giderken ben de okumaya devam ettim... Ben yapamadım ama çocuklarım yapsın istiyorum ama bu dönemde de hem onlara örnek olma adına hem de kendim için lise mezunu olmak istedim. Çok şükür lise mezunu da oldum şimdi, inşallah ilerisi (V8, 35).

Bu araştırmaya katılan iki anne dışındaki annelerin tümü üniversite mezunu olduklarını belirtmiştir. Lisans derecesine sahip annelerin yarısı da yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans ve üstü eğitim derecelerine sahip annelerin kendi ailelerinde bir eğitim geleneği olduğu görülmektedir. Bu gelenek her ne kadar her zaman kendi ebeveynlerinin eğitimine pratik olarak yansımaya da eğitime dair yerleşmiş bir algıdan bahsedilmektedir. Görüşmeci (V2, 59) annesinin hiç okula gitmediğini fakat ailesinin eğitim konusundaki yaklaşımı ile ilgili “doğduğumuzdan beri okumamız gerektiğini biliyorduk, kız erkek ayrımı yoktu, başka bir şey bilmedik” demektedir. Diğer bir anne ise eğitimle ilgili ailesinin algısını ve yaklaşımını, “eğitim konusunda okuyacaksın başka bir alternatifin yok, yani okumak zorundasın... İlla para kazanmak, kariyer sahibi olmak değil de her çocuk okumalı” demektedir (V5, 40).

Araştırmaya katılan veliler bugün farklı sosyo-ekonomik profillere sahip olup farklı sınıflara mensup görülseler de ebeveynlerinin eğitim durumlarındaki benzerlikleri dikkat çekicidir. Görüşmeci (V4, 52), babasının ilköğretimi bitirdiğini annesinin de okula hiç gitmediğini belirtirken, diğer bir görüşmeci (V8,35) ise ebeveynlerinin eğitim durumları ile ilgili şu bilgiyi vermiştir: “Annem de babam da ilkokul mezunu. Babam marangozdu, annem ev hanımı.” Bir diğer katılımcı (V7, 42) ise şöyle diyordu: “Benim ailem, annem de babam da ilkokul mezunuydu, köy kökenli insanlardı.” Diğer bir görüşmeci ise (V2, 59) annesinin zeki bir kadın olmasına rağmen hiç okula gönderilmediğini, babasının ise harp okulu mezunu olduğunu aktarmıştır. Araştırmanın parçası olan sekiz ebeveynin kendi anne-babalarının ve çocuklarının eğitimleri göz önüne alındığında, aileleri benzer eğitim seviyelerine sahip

olsa da halihazırdaki durumlarının birbirinden epey farklı olduğunu ve sosyo-ekonomik bakımdan birbirlerinden ayrıştıklarını görürüz. Bununla birlikte bugün ebeveynler arasında var olan maddi eşitsizliklere rağmen, her birinin çocuklarının eğitimi için kendi olanakları ve ihtiyaç addettikleri hususlar doğrultusunda büyük bir çaba gösterdiklerini söyleyebiliriz. Bu bağlamda eğitim bir nevi bu maddi eşitsizlikleri ileride çocukları için ortadan kaldıracığı düşünülen bir alandır. Ebeveynlerden her biri çocuklarına kendi ekonomik koşullarının izin verdiği ölçüde ve çocuklarının eğitim hayatlarının gerektirdiği biçimde koçluk/danışmanlık hizmeti sağlamaktadır. Araştırmaya ebeveynleri vesilesi ile katkı sağlayan ve farklı alanlarda koçluk desteği alan çocuklardan bir tanesi devlet okulunda lise eğitimi almakta, 2 tanesi lise eğitimlerini farklı özel okullarda sürdürmekte, 3 tanesi Robert Kolej’de okumaktadır. Yine çocuklardan 1 tanesi devlet okulunda ortaokula giderken, 1 tanesi özel bir ilkokulda eğitimini sürdürmektedir.

Ailelerin eğitimi ve gelir düzeyleri, kültürel sermayeleri, çocuklarının eğitimleriyle kendi eğitimleri arasında kurdukları bağlantılar çocuklarının eğitim hayatı üzerinde belirleyici olmaktadır. Çocukların eğitim süreçleri her zaman olmasa bile çoğunlukla önceki nesillerinin kendi eğitim kültürlerini aktarımı şeklinde belirlenmektedir. Örneğin üç nesil boyunca eğitim geçmişi özen gösterilmiş süreçlerden oluşuyorsa son nesil olan çocuğun eğitimine de özen gösterilmektedir. Birkaç nesil boyunca lisans eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarının da lisans eğitime sahip olması doğal bir süreç olarak görülmektedir. Kolej geleneğine sahip ailelerin çocuklarının kolejde eğitim görmeleri normal bir süreç olarak değerlendirilir. Bunun yanında daha spesifik bir alanda eğitim geleneğine sahip ailelerin çocukları da o eğitim deneyimine eklenmesi beklenmektedir. Örneğin son birkaç nesildir aile üyelerinin tıp eğitimi gördüğü bir süreçte çocuktan beklenen de tıp eğitimi görmesidir. Anne ve babalarını öğretmen olduğu ailelerdeki çocuklarında öğretmen olma olasılığını yüksek olması da bu yüzdendir.

Dolayısıyla eğitim, diğer bir sürü deneyimde de olduğu gibi bir aktarım süreciyle yakından ilgilidir. Çocuğun en yakın çevresini oluşturan aile çocuğun beklentilerini, arzularını, ilgi alanlarını ve yetenek ve kabiliyetlerini de belirleyebilmektedir. Bu haliyle aile çocuğun içinde şekillendiği bir habitus birimi, aktarılan ve edinilen aile deneyimleri de kültürel veya sembolik bir sermaye halindedir. Ne var ki, aile her ne kadar şekillendirici bir habitus alanına sahip olsa da, ailenin sahip olduğu kültürel ve

sembolik sermayeleri edinmesi için yaşanması gereken dışsal objektif koşullar da mevcuttur. Bu objektif koşullar her haliyle başta çocuğun yaşayacağı eğitim surecidir. Bu eğitim sureciyle beraber ocuk, ailenin eğitim geleneğinin bir parçası, o habitusun bir yesi olup olmayacağını “kanıtlamış” olacak. Bu “kanıtlama” surecinde aile çocuğun yaşayacağı tüm sureleri kolaylaştıran bir birim olduğu için, sure çoğunlukla bir geniş bir işbirliği içinde surmektedir. Çocuğun bu geleneğin bir parçası olmayı bilinçli ve bilinç dışı tercih etmesi sureci çatışmasız ilerletirken, çocuğun tercih edebileceği farklı yönelimler ise ailede çıkabilecek çatışmaların habercisi olabilmektedir. Çünkü farklı yönelimler aile habitusunun sınırlarının dışına çıkılmasıyla eş değer olarak değerlendirilebilmektedir.

Habitus kavramının sadece belirli bir duruma değil, farklı ve hatta birbirleriyle çelişik görülen durumlar için de kullanabileceğimiz ampirik bir araç olduğunu vurgulamak gerekir. Ailenin sürdürülebilir ve tatmin edici bir eğitim geleneğine sahip olmasından dolayı çocuklardan bu habitus içinde hareket etmesi istenebilir. Bunun karşısında ailede suregelen bir eğitim geleneğinin olmadığı, çocuklarının içinde bulunduğu habitusu kesintiye uğratmasını bekleyen ve bu doğrultuda çaba gösteren aileler de mevcuttur. Burada ise beklenen çocuğun habitusun dışına çıkabilmesidir. Bu sure sınıf atlamayla eşdeğerdir. Burada sorulması gereken asıl soru habitus bir Şekilde kendi içindeki bireylerin arzularının, beklentilerinin, düşüncelerinin ve eylem ve pratiklerinin sınırlarını belirlemede etkiliyken, bireyler sahip olduğu habitusun dışına çıkmaya ne Şekilde yeltenebiliyor sorusudur. Öncelikli olarak, habitusun çizdiği sınırların dışına çıkabilmenin düşünsel ve eylemsel araçlarının oluşumuna yönelik uygun koşulları çoğunlukla farklı sınıfların, sosyo-ekonomik ve kültürel grupların bir arada yaşayabildiği metropol hayatında aramak gerekir. Farklı habituslara sahip grupların metropol hayatında birbirleriyle sağladığı kesişim ve karşılaşmalar birbirleri için yeni deneyim, düşünce ve eylem alanlarının olgunlaşmasına katkı sunar. Yeni deneyim, düşünce ve eylem alanları, bireyin habitusu dışında olasılıkları gözden geçirmesine veya kendi habitusunu değiştirmeye imkân sağlayan araçların peşinde olmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan, habitus bireysel farklılıklardan ötürü de değişebilmektedir. Bir habitus suregelen ve kayda değer bir eğitim geleneğine barındırmasa bile bu habitusun bir parçası olan çocuğun okulda başarılı olması ve devamında da st düzey eğitim ile beraber sosyalleşmesi, sahip olduğu habitusun sınırlarının ötesine geçmesini sağlamaktadır.

3.2 Ebeveyn Dünyasında Çocuk ve Eğitim

Çocuğun gelişiminde aile ve sosyal çevrenin etkisi pek çok araştırmanın konusudur. Ebeveynler ve çocuk arasındaki etkileşim ve birbirlerini kavrayış/algılayış biçimleri çocuğun potansiyelini nasıl kullanacağına dair de belirleyici olabilmektedir. Son yıllarda, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki, ebeveynlerden çocuğa doğru olan tek taraflı bir etkilenmeden çok, çocuğun ve ebeveynin karşılıklı olarak birbirilerini etkilediği bir süreç çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu karşılıklı etkileşime rağmen ebeveynler, özellikle de erken gelişim dönemlerinde çocuklarının bakım ve eğitiminden sorumlu olmaları nedeniyle daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Aileler çocuklarının gelişme sürecinde bir taraftan kendine has karakteristik özelliklerini keşfetmeye çalışırken bir taraftan eğitim ve öğretim sistemi içerisinde çocuklarını konumlandırmaya çalışabilmektedirler.

Ebeveynlerin, çocuklarında görmeyi arzu ettikleri akademik, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimleri için bireysel farklılıklara odaklanan, özel kurum ve kişilere yöneldikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin bu arayışları çocuklarında görmek istedikleri gelişmeleri ve işlevli bireyler olmalarını sağlayacaklarına inandıkları işbirlikçi arayışları farklı alanlarda hizmet veren eğitim ve öğrenci danışman koçlarına alan açmaktadır.

Bütün dünyada ve özellikle ülkemizde sınav odaklı eğitim anlayışı ile birlikte ailelerin kaygı ve istekleri, çocuğun her şeyden önce kendi gelişimini gerçekleştirirken karşılayabileceği, ilgi ve yeteneklerine uyumlu, gerçekçi beklentiler olup olmadığı ebeveynler için bir soru olarak ortada dururken, yeni bir sektörün beslenmesine/çeşitlenmesine neden olmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının sahip olduğu değerlerin, becerilerin, kapasitelerinin keşfedilmesini ve öz gelişimlerini desteklemeyi arzu etmektedirler. Sonunda potansiyellerini kullanabildikleri, kendilerine uygun alanlarda eğitim görmeleri ve meslek edinmeleri ortak istek olarak ortaya çıkmaktadır.

3.2.1 Ebeveyn ve yetersizlik duygusu

Anne ve babalar, eğitim anlamında “eksiksiz” çocuklar yetiştirme ilkesiyle yol bulmaya çalışırken, özellikle elverişli ekonomik koşullara sahip ve kültürel olarak da çocuğun eğitimle kendini farklılaştıracağına inanan anne ve babalar, çocukların eğitimi için farklı yöntem ve destek mekanizmalarına başvurmakta. Ebeveynler, eğitimde rekabetin artmasının yanında, eğitimle ilgili içerik ve yöntemlerinin bilimsel

ve toplumsal gelişmelerden hızlıca etkilenip değişmesinden dolayı çocuklarının eğitim sürecinden yabancılaşabilmektedir. Bu yabancılaşma duygusu “eksiklik” duygusunu da beraberinde getirmektedir. Hızla değişen koşullar bir taraftan ebeveynin kendisini “yetersiz” hissetmesine, bir taraftan da çocuğunun var olmaya çalıştığı yeni dünyada kendisini yabancı ve hazırlıksız olduğuna kanaat getirmektedir.

Araştırmanın saha sürecinde görüşme gerçekleştirilen anne, çocuğunun lise sınavlarına hazırlanma döneminde bir anlamda yalnızlaşmasını istememekte, kızının motivasyonunu sağlayan, aynı zamanda akademik olarak da destekleyen kişiyle sorumluluklarını paylaşmaktadır (V8, 35). Bu süreci tek başına üstlenemeyeceğini belirten görüşmeci dışsal bir desteğe ihtiyaç duyduğunu dile getirmektedir.

Çünkü eğitim konusunda benim yapabileceğim tek şey destektir. Dersleriyle ilgilenemezdim bu konuda çok yetersizim çünkü. O zaman gitmesi gerektiğini düşündüm çocuğumun o zaman E hocayla karşılaştık. (V8, 35)

Aynı zamanda gerek liseye giriş gerekse üniversiteye hazırlık sınavları çocukların ergenlik dönemlerini de içerdiğinden ebeveynler hem yarışın içerisinde kalabilmek hem de kaygılarını hafifletebilmek ve çocuklarıyla ilişkilerini koruyabilmek için üçüncü kişilerin desteğini almaktadırlar. Gençlerin bu dönemlerinde aile bireylerine olan bağımlılıklarından kurtulup, kendi çevrelerine, arkadaşlarına yönelmeleri ebeveynleri tedirgin etmektedir. Veliler bu bağlamda olabildiğince çocukları için farklı eğitim destekleri sağlamaya çalışmaktalar. Örneğin görüşmeci anne (V1, 51) iki kızı için birebir ilgilenen özel öğretmenlerin yanı sıra çok sayıda danışman ve koç ile çalışmaktadır. Kızının sosyal dünyası neredeyse eğitim desteği sağlayan kişilerden ibaret olmaktadır.

Ebeveynin yetersizlik duygusunu tetikleyen unsurlar sadece eğitimle ilgili süreçler değil, ebeveynin çocuk üzerindeki kontrolünün istenilen düzeyde olmaması da bu yetersizliği tetiklemektedir. Ebeveyn için gerekli olan sadece dışsal bir destek değil, aynı zaman da dışsal bir kontrol mekanizmasıdır. Çocuklarına olan yakınlıktan dolayı kuramadıkları otoriteyi dışardan başka bir aktörle kurmaya çalışmaktalar. Bu şekilde otoritenin yabancı bir kaynaktan doğmasını sağlamaktalar. Sadece çocuklarının sohbet etmesi ve kendisinin bu sohbetlerle ilgili içeriğe hâkim olup müdahale edebilmesi için profesyonel hizmet de alan anne, neden böyle bir desteğe ihtiyaç duyduğunu şu sözlerle aktarmaktadır:

Ergenlikleriyle birlikte gelen zorluklar, kötü arkadaş edinmelerini istemememiz başlıca nedenlerdi. Tabi ben şeyden eminim ama yine de içki, uyuşturucu gibi durumlar olması halinde Allah korusun, bunlar S. tarafından bilinsin istedim ki böyle şeyler olsaydı söylerdi ben bundan %100 eminim. Benim gönderme ve iletişime geçirme sebeplerim aslında bunlardı. Allah korusun her şeyin başı kötü arkadaş, onlardan gelebilecek her türlü kötü alışkanlık ve problemin en azından biz olmasak da bir kişi tarafından bilinmesini istedik. Çünkü ergenler her zaman her şeyi anne babalarına anlatmıyorlar. Benim gönderme amacım tamamen buydu Allah'a şükür hiçbir problem yaşamadık hani o dönemde iyi ki S. varmış ama biz sonradan gördük ki fazla varmış, fazla olmuş, anne babanın yerini almış, o noktada da kesmek durumunda kaldık (V1 52).

Dış dünyaya karşı olan güvensizlik, aileleri çocukların hayatlarının üzerinde daha fazla kontrol kurmaya itebilmektedir. Ancak bu yönelim aile içi dinamikleri, kararları ve akışı da etkileyebilmektedir. Aile dışı üçüncü bir kişinin ebeveynlik rolünü paylaşması bir taraftan ebeveynliğin devri bir taraftan da çocuk için ve çocuğun haberi olmaksızın ittifakın kurulması şeklinde kendini gösterebilmektedir.

Şimdi ben akademik konulardaki yönlendirmelere çok fazla karışmadım, ama beni rahatsız eden birkaç şey vardı onlar hallolsun istedim. Mesela L.'nin bir boyfriendi vardı, babası ve ben görüşmemesini istiyorduk, Sebahat ile konuştuk S. ne yaptı ne etti, L.'yi çocuktan ayırdı. L. bunu bilmiyor (V1 52).

Bu nedenle aile ve sosyal ilişkilere destek amaçlı dahil olan yeni aktörün geniş bir müdahale alanı bulunmaktadır. Bu geniş alan aktörlerin birbiri ile olan sınırlarını muğlaklaştırmakta ve yeni sorunların ortaya çıkmasına kapı aralamaktadır.

3.2.2 Çocuk: “farklılıklar” ve “üstünlükler”

Ebeveynler çocuklarını değerlendirirken çoğunlukla bunu objektif kriterlerle yapamaz. Her ebeveyn kendi çocuğunu biricik olarak kurar ve onu genelleştirilebilir yaklaşımın içinde ele almaz. Bu nedenle ebeveynler kendi çocukların farklılıklara ve üstünlüklere sahip olduğunu düşünmesinin yanında bu farklılık ve üstünlükleri görünür kılmaya dönük de girişimler içinde bulunurlar. Tüm dikkatlerini çocuklarının ilgi, yetenek, eğilim ve başarılarına yönelten ebeveynler, çocuklarındaki tüm değişkenlikleri de bu doğrultuda anlamlandırmaya odaklanabilmektedirler. Bu nedenle çocuk genelde ebeveynin hikayelerinden olağanüstülüklerle kurulur. Bu olağanüstülükleri teyit edici her yöntemi uygulamak ve her veriyi elde etmek için girişimler yürütürler.

Görüşmeci anne (V5, 40), kızının anaokulunda zekâ testi yapılması için RAM'a yönlendirildiğini, testin sonucuna göre 5,5 yaşındaki kızının 8,5 yaşında zihinsel gelişime sahip olduğunu söylediklerini aktarmaktadır.

Dediler ki işte normal bir okula giderse söyle sıkıntı olur, böyle soğur iste onun bildiği şeyler tekrar tekrar anlatıldığı zaman dersten soğur dinlemez, uzaklaşır. O yüzden farklılaştırılmış bir eğitim alması gerekiyor deyip, bizi o zaman Anabilim'in UYEP diye bir programı vardı, oraya yönlendirdiler.

Çocuğa dair veri elde etmek için annenin uyguladığı veya uygulamasına izin verdiği yöntemle edinilen çocuğa dair veriler, çocuğun yaşantısını belirleyecek veriler olarak nitelendirilmektedir. Çünkü bu veriler çocuğun olağanüstülüğünü, biricikliğini veya farklılığını teyit edici bilgi olarak varsayılmaktadır. Bu verilere ebeveynin her zaman çocuğunu anlamaya dönük de yaklaşmadığı görülmektedir. Fakat bu farklı verilere sahip çocuğun farklı eğitim süreci yaşamasını gerektirecek dair kanılar oluşmaktadır. Anne, kızının üç sene boyunca yaşatlarından ileri düzeyde akademik bir eğitim aldığını ancak "uyum sorunu yaşadığını" ve "ezildiğini" aktarmaktadır. Bu oluşan sorunu çözmek için çocuğun oradan alınıp kendi yaşatlarının seviyesinde eğitimine devam etmesini sağladıklarını belirtmektedir. Bugün 15 yaşında olan kızı için eğitim ve meslek edinme konusunda hiçbir hedefinin olmadığını bundan dolayı zor zamanlar geçirdiğini belirten aynı anne, bir danışmanla çalışmaya başladıktan sonra kızının bazı ideallere sahip olmaya başladığını aktarmaktadır:

Ama su anda bir hedefi var B. Hanımın (koç) sayesinde, hayatımızda çok şey değiştirdi bizim. B Hanım çok büyük bir değişiklik yarattı bizde. Şimdi artık bir hedefi var. Daha doğrusu D'nin ne olabileceğini ve ne olamayacağını bildiğim için gönlüm rahat. Şimdi mesela ödevini yapıyor mu? Sınavdan kötü bir not mu aldı hiç umursamıyorum, hiç üzülüyorum. Canı bu kadarını yapmak istemiş diyorum geçiyorum. Öbür türlü olsa üzülürdüm, konuşurdum, düzeltirmeye çalışırdım. Bir şeylerle mücadele ederdim ama şimdi artık ben de etmiyorum. Çok net bir şekilde biz gördük ki o çalışmadan sonra benim çocuğumda akademik olarak yükselme, yapma ve isteği olmadığı için, aynı zamanda bu tür bir kariyer yapmasını gerektirecek bir meslek seçimine de aslında ihtiyacı olmadığını gördük (V2, 59).

Çocuğa dair verilerin teknik yöntemlerle edinilmesi, çocukla ilgili süreçleri de belirli derecelerde etkinleştirmektedir. Daha önce bu verilerden hareket ederek çocuğun eğitim modelini değiştirmeye karar veren anne, bir şekilde bir kararın doğru bir karar olmadığını ortaya çıkan sonuçlarla ve atılan geri adımlarla kabul etmektedir. Çocuğun "biricikliğini" ortaya çıkaran verilere şüpheyle yaklaşımdan veya verilerin çocuğa dair gerçeklikleri tek başına sunamayabileceği düşüncesinden ziyade elde edilmiş bu

verilerin eksik veya yetersiz yorumladığını varsayılmaktadır. Nihayetinde testlerle elde edilmiş veriler teknik bir süreci işaret ediyor ve bu teknik süreci okumak ve bu doğrultuda plan ve programlar yapmak da bu alandaki uzmanlarca mümkün olacağı varsayılmaktadır. Bu yüzden bu süreci bir eğitim koçuna havale etmek, anne için rahatlatıcı bir süreci başlatmaktadır.

Eğitim sisteminin üzerine kurulduğu sınava dayalı ölçme ve değerlendirme ve onun yarattığı rekabetçi koşullar içinde ebeveynler ve beraberinde çocuklar, doğan ihtiyaçları karşılayabilmek için özel yönlendiricilere, kişilik, eğilim, zekâ ölçmeye dönük testlere başvurmaktadır. Veliler teknikleşen değerlendirme süreçlerini kendi başlarını yürütmek için ne kendisini yeterince yetkin, ne de çocukların dahil olduğu eğitim kurumlarının yeterli ve ilgili olduğunu düşünmekte. Bu nedenle eğitim danışmanları ve öğrenci koçlarına yönelmektedirler. Bu rekabetçi koşullarda ebeveynler çocuklarının farklılıklarına ve de üstünlüklere odaklanmaya çalışmaktadırlar. Farklılıkları ve üstünlükleri ortaya çıkarmak da yeterli değil, ayrıca bunların uzman kişiler tarafından yönetilmesi de gerekmektedir.

Bunun dışında bu testlere göre hareket etmeyi düşünmeyen anneler de mevcuttur. Dışarıdan destek sağlamak için bu testlere ihtiyaç olduğunu düşünmeyen anneler hali hazırda çocukları için dışarıdan özel ders hocası, koç veya danışman hizmetini sağlamaktadır. Dört kızı için de eğitim danışmanı ve özel dersler için destek sağlayan anne, çocuklarına gerekli görmediği için çeşitli testler yaptırmadığını zaten parlak olduklarını bildiğini söylemektedir.

Valla öyle testler yapmadı, zekâ testi yapsa nolacak, zaten Robert Kolejinde okuyor (gülüyor) yani ben biliyorum parlak olduğunu. Mizacını ben gözlüyorum, yeteneği belli müziğe yeteneği var hem de çok yetenekli. Konuşma yeteneği var, lider bir ruhu var. Çocukluğundan beri belli S. (eğitim koçu) her şeyi yönetmeye çalışır. Yani hiç testler uygulamadı, benim de aklıma gelmedi açıkçası. Ya da şundan olabilir ben çocuklarımı tanıyorum, mesela D. de çok iyi bir çizim yeteneği ve analitik zekâsı var. Belki çok çocuk sahibi olduğumdan gözlemleyebildiğim için, ihtiyaç duymadım, yok yani belli zaten ne olduğu (V2, 59).

Anne çocuklarının farklılıkları ve üstünlükleri tespit etmek için test süreçlerini gereksiz buluyor. Çocuğun okuduğu kolej itibari ile zekâ ve yetenek derecelerinin üstün olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda bir anne olarak da bunları tespit etmiş olduğunu eklemektedir. Kendi tespitleriyle çocuğun yeteneklerini ve kabiliyetlerini uyumlu görmektedir. Ona göre, çocuğu için sağladığı koç veya danışman desteği bu

yetenek ve kabiliyetlerin daha da belirginleşmesini veya yönetilmesini mümkün hale getirecektir.

Çocukların “farklılıkları” ve “üstünlükleri” ebeveynler için gerçeklikle örtüşen bir varsayımdır. Çocuk bu farklılık ve üstünlükleri gösterebilir ya da göstermez, içinde taşıdığı, sahip olduğu kabul edilmektedir. Özellikle bu farklılıklar ve üstünlüklerin çocuk tarafından yansıtılmadığı düşünüldüğü zamanlar da koçlar ve danışmanlar devreye girmektedir. Bir öğretmen olan anne çocuğu için başvurduğu öğrenci koçundan çocuğunun göstermekte sıkıntılar yaşadığı farklılıkları ve üstünlükleri göstermesinde yardımcı olmasını beklemektedir.

E. hoca da zaten öğrencileri tek tek tanıyor birebir hepsini yapı olarak da tanıyor iste onun su özelliği var şu konuda eksikliği var, şu şekilde davranışın diye takip ediyor sürekli bir şekilde. Öğrencilerle motivasyon konuşmaları yapıyor bol bol kızım onlardan da bahsediyor. O anlamda bizim için faydası oldu (V7, 42).

Aynı anne çocuğunun “kalabalıklar içerisinde öne çıkamadığı” ve “kaybolma ihtimalinin olduğunu” düşünmekte bu nedenle kızının dışarıdan bir kişiyle birebir iletişimde olarak çalışması gerektiğine inanmaktadır.

3.2.3 Çocuk: “ihtiyaçlar” ve “beklentiler”

Önceki bölümlerde ana hatlarıyla özetlediğimiz gibi eğitim ve öğretim sisteminde ebeveynler, öğrencinin başarısını geliştirmek, motivasyonunu arttırmak, hedeflerini belirlemeye yardımcı olabilmek için diğer paydaşlara ve onların desteklerine ihtiyaçları olduklarını düşünmektedirler. Bu paydaşlar kimi zaman bir öğrenci koçu, kimi zaman bir eğitim danışmanı, kimi zaman akademik olarak destekleyen ve ders veren bir öğretmen, kimi zaman yurtdışı üniversite başvurularında yol gösteren bir danışman olabilmektedir. Ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarını beklentileri doğrultusunda belirlerken iş birliği yapma amacıyla destek veren aktörlerden yardım talep ederler. Bu aktörler bazen halihazırdaki çocuklar ilgili sorunsallaştırılan durumları çözmesini veya ortada sorun olmasa da yol gösterme ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına dair beklentilerinin ifade biçimlerinde farklılıklar görülse de genelde birbirleriyle benzer oldukları görülmektedir. Yaklaşım ve yöntemler değişse bile çocuklarının gelecekte mutlu olmalarını istemektedirler. Gelecekte mutlu olmaları için ise bugünden yatırım yapmak gerekmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda da ihtiyaçlar belirlenmektedir. Mutlu olmak da gelecekte

sevdiği bir mesleğe sahip olmakla eş değer görülmektedir. Buna ulaşmak için bu doğrultudaki kararların bazen çocuklarının vermelerini öncelemeye çalıştıklarını belirtseler de çoğunlukla da ebeveynler bu kararları kendileri vermeye çalışmaktadır. Görüşmecilerimizden bir anne, iki kızının ileride mesleklerini belirleyecekleri üniversite bölüm seçimleri için “biz hiç karışmadık tamamen onların tercihleri” etmelerini sağladıklarını belirtmektedir (V1, 51). Diğer bir anne ise benzer bir yaklaşımla “ben onun mutlu olabileceği bir mesleği seçmesini istiyorum” şeklinde belirtmektedir (V8, 35). İlerde icra edilecek mesleğin ne olacağı ebeveynlerin temel beklentisi halinde olduğunu başka bir annenin aktarımından da görmek mümkün:

Ben kendi işini yapmasını isterim, büyük oğlumda da aynı şeyi istemiştim. Ama maalesef kötü bir zamana geldi. Ben U.’nun ya kendi işini yapmasını ya da bir şirkete girip şirketin CEO’su olmasını isterim. Biraz siyaseti seviyor belki siyasete atılabilir (V4, 52).

Ancak söz konusu çocukların bir ya da birkaç danışmanla birlikte belirli süreler çalıştıkları ve bu görüşmelere dair içerikler göz önüne alındığında ebeveynlerin beklentilerinin ne kadar etkisinde oldukları üzerinde düşünülmelidir. Her ne kadar kararların çocuğa bırakıldığı şeklinde anlatımlar olsa bile bu kararların oluştuğu atmosfer ebeveynler tarafından belirlenmektedir. Ebeveynlerin çocukları için sağladıkları danışman ve koç gibi yönlendirici ve dönüştürücü aktörler ebeveynlerin yönerge ve beklentileri tarafından hareket etmekte. Bunun dışında ebeveynlerin çocukları için yarattıkları tüm koşullar, kabul ve onay biçimleri bir evren olarak çocuğun beklentisini de şekillendirmektedir. Veliler beklentilerini büyük ölçüde kendilerine bakıp kurarlar. Nelerden hoşlandıkları, neleri yapmak istedikleri, nasıl görünmek istedikleri gibi birçok tercih çocuklarına dönük beklentileri dönüşür. Bu yüzden de beklenti listesi bazen oldukça uzamaktadır. Çocuk bu listelenmiş beklentilerinin taşıyıcısı konumundadır. Tüm beklentiler bazen çocuk için bir yük haline gelebilmekte ve çocuk bu yüklerin bir kısmını ve çoğunluğunu taşımaktan vazgeçebilmektedir. Bu durumda da beklentileri yeterince karşılanmayan ebeveyn memnuniyetsizliği baş göstermektedir. Mülakata katılan anne çocuğundan beklentilerini ve bunların ne kadarını gerçekleştirdiğini anlatırken bu memnuniyetsizliği yansıtmaktadır (V7, 42):

Ben ona her zaman söylüyorum. Mutlu olabileceği, hayatını geçindirebileceği bir meslek sahibi olması önemli, yani ne olursa. Biz iki kişi ona gelecek bırakmak

istiyoruz, çalışmak zorunda olmasın diye ama tabii onun da bir mesleği olsun isteriz. Ayakları üzerinde durabilsin istiyoruz. İş hayati öyle zorla yapılacak bir şey değil biliyorsunuz, seveceği bir iş olmalı. Benim ona tavsiyem çok fazla spor yapması, hobisinin olmasıydı, çok uğraştım ama bir süre gitar çaldı bıraktı. Birçok spor dalı ile ilgilensin diye getirip götürdüm ama orada da şeyi olmadı. İşte bir yüzmeyle falan devam etti. Benim için bu tarz uğraşlarının olması daha önemliydi ama maalesef asgari seviyede sağlayabildik (V7, 42).

Veliler çocuklarının hem eğitim hayatlarından olabildiğince donanım elde etmelerini bekler hem de çocuğun karakteristik özelliklerinin olabildiğince yüksek olmasını isterler. Bu nedenle veliler için başarı hem eğitimin nesnel koşullarının çocukları için erişilebilir olmasını hem de çocuğun öznel koşullarının olumlu bir yönde gelişmesini arzu etmekte. Anne (V8, 35) “Z. başarılı bir öğrenciydi ama o özgüven yoktu. Bir korku vardı hep bizde de vardı o korku tabii ki ilk deneyimimiz. Ama E. Hoca (eğitim danışmanı) özgüvenini yükseltti” şeklinde ifade etmektedir. Böylelikle hem eğitimin nesnel koşulunu “başarılı bir öğrenci” vurgusuyla ifade etmektedir hem de çocuğun öznel bir koşulunu “özgüveni yoktu” şeklinde belirtmektedir. E. hocanın ise hem bir öğrenci koçu hem de özel ders sağlayan bir aktör olarak ikisini de sağladığı düşünülmektedir. Anne, çocuğunu devlet okulunda oldukça başarılı olmasına rağmen eğitim koçuna çocuğunun karakteristik özelliklerinden dolayı ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. E. hoca ise hem çocuğun özgüvenini artırmakta hem de özel dersler eğitim başarısını da artırdığı düşünülmektedir.

Diğer bir anne ise bu süreci “doğru yönlendirmesi bizleri, bizim göremediklerimizi bize söylemesi ve motive etmesi” diyerek aktarmaktadır (V4, 52).

Çünkü benim çocuklarım hemen demoralize oluyor, abimiz de öyleydi, U. da öyle. Yapamam edemem diye, onu işte yaparsın edersin üstesinden gelirsin diye. Çok ince düşünceli oldukları için bu motivasyona ihtiyaç duyuyorlar. Hassas çok hassaslar, çok hassas oldukları için...

Çocuğu liseye geçiş sınavında %3'lük dilime girerek özel bir liseye girdiğini belirten anne (V4, 52) Amerika'da bulunan üniversitelere başvuru sürecinde iki yıl boyunca danışmanlık hizmeti aldığını aktarmaktadır. Anne danışmandan beklentilerini, oğlunun kaçırdığı detayları görmesi, gerek akademik gerek okul dışı etkinliklerinin planlaması, motivasyonu artırması şeklinde sıralamaktadır. Çocuğun değiştirilmesi gereken öznel koşulları ise “çabuk demoralize olması”, “hassas olması” ve “motivasyonsuz olması”.

Aynı zamanda anne bu koşulları çocuğun “özüne” dair koşulları olmadığını çocuğu için başvurduğu psikolojik destekte yaşadığı hikâyede anlaşılmaktadır. Çocuğun “çabuk pes etmesi”, “hassas olması” veya “dikkat eksikliği olması” çocuğa dair birer “öz” değil değiştirilebilir, temel olmayan, dönemsel ve geçici durumlar olarak değerlendirilmektedir. Psikoloğa bu geçici ve temel olmayan koşullardan biri “dikkat eksikliği” sorununu çözümü için başvururken, psikoloğun bunu bir “zekâ seviyesi” bağlamında değerlendirip anneden habersiz çocuğa zekâ testi yapması anneyi son derece öfkelenmiştir. Çünkü zekâ artık bir “öz” ve çocuğa dair “objektif” bir koşulunun göstergesi halinde değerlendirilmektedir. Dikkat eksikliği giderilebilir olduğu düşünülürken, zekaya dair bir meselenin giderilmesi kaygı yaratmaktadır. Anne sürekli çocuğunun bir zekâ testine girmesinin ihtiyacı olmadığını şu an için okuduğu okulu, sınavda girdiği %3'lük dilimi işaret ederek ikna olunacak bir alan yaratmaktadır. Üstelik zekâ ile ilgili herhangi bir “sorun” çocuğun üstünlükleri prensipleriyle de çelişmektedir. Veliler çocuklarına dair sorunları çözmeye yoluna giderken kesin sınırlara sahipler. Bu sorunlar çocuğun kurulduğu üstünlükler ve farklılıklar alanıyla çelişmeyecek, bir “öz” ve “temel” sorun şeklinde değerlendirilemeyecek sorunlar şeklinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir diğer anne (V5, 40) ise henüz dört yaşındayken kızında dikkat ve konsantrasyon eksikliği gözlemlediğini, okulundan da gelecek için şimdiden konsantrasyon süresinin uzatılmasının daha iyi olacağını aktarmaktadır. Bu nedenle dışarıdan bir pedagoğ desteği aldıklarını belirtmektedir. Bu vesileyle ebeveynler olarak ev içinde ne yapıp ne yapmamaları gerektiği konusunda bilgilendiklerini aktarmaktadır. Anne kızının ortaokul dönemine geldiğinde bir hedefinin olmadığından yakınmaktadır. Kızının derslerine önem vermiyor olması kendi hedefinin belirsiz kalmasına neden olarak sunulmaktadır. Genelde okul başarısı yüksek olanlarda “hedef krizi” ortaya çıkmazken, okul başarısından memnun olmayan veliler için çocuklarının hedefi merkezi bir konu olmaktadır. Başarı ve hedef arasında nedensel bir ilişki genelde tespit edilmektedir. Bu ilişkinin sorunsallaştığı anlar veya veliler tarafından sorgulanmaya başlandığı zamanlar genelde çocuğun eğitim hayatında bekledikleri bir performanstan uzak olduğu anlarda ortaya çıkmaktadır. Oysaki başarılı olduğu düşünülen bir çocuk etrafında “hedef krizi” şeklinde belirtilen anlar çok daha az görülmektedir. Bunun nedeni hem toplumda hem de ailelerde “şimdiki başarı” ile “gelecekteki hedef” arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımında gelmektedir. Bundan dolayı çocuğun

gelecek için bir hedefi olduğu ölçüde bugünden başarılı olabilir şeklindeki bir önermenin gereği olarak gelecekteki hedefin belirginleşmesine dönük girişimler başlatılır.

Veliler tarafından çocuğa dair beklentiler daha genel bir düzlemde aktarılırsa bile ihtiyaçları konusunda daha çok belirsizliklerle karşılaştıkları görülmektedir. Beklentiler norm olarak kendini göstermektedir ve çoğunlukla da soyuttur. İhtiyaçlar ise standardize edilmiş araç ve yöntemlerden oluşmaktadır. Bu yüzden de ihtiyaçlar çoğunluk değişkenlik göstermez ve sabittir. Eğitim hayatında başarılı olması için çocuğun çalışması, çalıştırması gerekir. Bunun için dışarıdan destek sağlanır. Bu sürece uygun alanlar sağlanır. Çocuğun başarılı olmasındaki temel ihtiyaçlar genel olarak bunlardır. Sürece koç veya danışmanlar girince soyut ve normatif beklentiler yerini somut ve “realist” beklentilere bırakır. İhtiyaçlar da standart ve sabit olmaktan çıkar, farklı, çoklu ve katmanlı olarak dönüşür. Anne (V5, 40) çocuğunun eğitim danışmanı ile beraber çalışmasından sonra bu süreci bir itiraf olarak ifade etmektedir, “doğrusu ben anne olarak çok hâkim olamamışım. B. hanımdan (eğitim danışmanı) sonra bunu da fark ettim.” Anne eğitim danışmanından sonra çocuğunun “yeteneklerini ve eğilimlerini anlayabildiğini” ve bu desteğin ardından kendi eksikliklerinin farkına vardığını belirtmektedir. Bu süreçler çocuğa dair beklentileri de değiştirmektedir.

Bunun dışında eğitim alanında teknik süreçlerin uzmanlarla sürdürülmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Görüşülen velilerin önemli kısmı çocuklarının yurt dışında eğitimine devam etmesini beklemekteler. Söz konusu talep yurt dışındaki bir eğitim sistemi ile ilgili olduğunda bu sisteme dair velilerin yabancılığı daha da artmaktadır. Üniversite için yurtdışı başvuru sürecinin zorlu ve karmaşık olduğunu düşünen ebeveynler, hedeflenen okullardan olumlu dönüşler almak için gerekli stratejileri birlikte oluşturacakları destekçiler aramaktadırlar. Başvuru süreçlerinin farklı aşamalarının olduğunu farkında olan çocuklar ise danışmanlık hizmetini başvuru yılından iki üç yıl önce almaya başlamak arzusunda olduklarını ebeveynlerine iletmişlerdir. Anne (V2, 59) dört kızı için de her biri için üç yıl olmak üzere toplam 12 yıl yurtdışı eğitim danışmanı ile deneyim yaşadığını aktarırken bu hizmeti alma nedenini şöyle açıklamaktadır:

Yani tek başına yapılabilecek bir sistem değil bu, bir kere onların tecrübeleri çok fazla evde tek başına benim yapabileceğim bir şey değil. Yurtdışı eğitim danışmanlarının çocuğa da yol

gösterilmesi gerekir diye düşünüyorum. Hem sistematığı biliyorlar hem de tecrübelerinden yararlanıyoruz (V2, 59).

Ebeveynlerin çocukları için koç/danışmanlara yönelmesini belirleyen katmanlı ve çoklu neden ve süreçler bulunmaktadır. Bu neden ve süreçler ise ebeveynin kendisini, çocuğu, eğitimi anlamlandırma biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak tüm bu anlamlandırmalar koç/danışmanları bu ilişkide merkezi bir aktör haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle koç/danışmanlara yakından bakmak yararlı olacaktır.

4. BÖLÜM: EĞİTİM KOÇU VE EĞİTİM DANIŞMANI

Araştırmanın saha çalışmasında yer alan görüşmecilerin iş çerçeveleri ile ilgili belirttikleri tanımların altında eğitim koçu, eğitim danışmanı, öğrenci koçu, özel öğretmen, mentör gibi çeşitli kategorilerin kullanılması dikkatimizi çekmektedir. Öğrenciyi odağına alan bu aktörlerin çalışma prensiplerinde bir dereceye kadar ortaklıkların mevcut olduğu görülmektedir. Öğrencinin gerekli becerileri kazanmalarına, kendisini tanımasına, hedeflerini belirlemesine ve motivasyonuna destek olmak ve aynı zamanda ebeveyne süreç içerisinde ihtiyaca göre eşlik etmek, ortak sorumluluklar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte tüm kategorinin öğrenci ve ebeveyn ile yaşadıkları süreçler göz önüne alındığında aralarında bazı farklılıkları saptamak da olanaklıdır.

Temelde öğrenmeyi desteklemek üzere yapılandırılmış bu özelleşmiş mekanizmalar yaptıkları uygulamalar göz önüne alındığında resmi eğitim ile de zaman zaman keşilebilmektedir. Pratikte farklı modellerle gözlemlenen, dışarıdan takviye edilen eğitime dair destekler, eğitim koçluğu ve eğitim danışmanlığı veya öğrenci koçluğu ve öğrenci danışmanlığı sıfatlarıyla yaygınlaşmaktadır. Söz konusu alana ve bu alanın öznelinin temel özelliklerine ilişkin veri ve değerlendirmeler bu araştırma için merkezi bir öneme sahiptir.

4.1 Mesleği Tanımlama

Eğitim koçu öğrencinin başarısı için gerekli olan mesleki uzmanlığa sahip olmasının yanında bu mesleğin icrasına dönük kişisel özelliklerin uygunluğuna ve mesleğin duygusal motivasyon ve yatırımlarına işaret eder. Bu meslek için uygun olduğunu sadece bir mesleki yeterliliğe değil ayrıca öğrenci ve veliyle ilişki kurabilmek, yönlendirmek, ikna etmek, söz dinletmek gibi şahsi ve karakteristik özelliklerini de vurgulanmaktadır.

Sahada herkes kendi bulunduğu veya tercih ettiği konumdan söylem üretmek diğer konumları “basitlik”, “eksiklik” ve “yetersizlikler” üzerinde tanımlama eğilimine sahiptir. Bu işi “hakkaniyetle” icra etme tüm saha aktörleri için merkezi önemde söylemlerine yansıyan bir konudur. Bununla birlikte her bir saha aktörü de diğer aktörlerin bu işi “hakkıyla” icra ettiklerine dair şüpheler taşıdığını göstermektedir. Kendisini koç veya danışman olarak ifade eden herkes yaptıkları işe dair ifadeler üretirken bunu bir tartışma hali içerisinde gerçekleştirmektedir. Hem kendilerini bu mesleğin bir aktörü olduğuna hem de bu mesleğin işlevsel, faydalı ve gerekli olduğuna yönelik “kanıtlar” sunarak ikna etmeye çalışmaktalar. Bunu yaparken de, öncelikli olarak bu mesleğin aktörleri olduğunu “iddia” eden diğer aktörlerin bu mesleği “hakkıyla” icra edemediklerini belirterek bu mesleğin hakkıyla icra edilmesini mümkün kılacak yetkinliklere vurgu yapılmaktadır. Bununla beraber mesleğe dair diğer bir anlatım ise mesleğin ne kadar gerekli olduğuna, ne türden büyük ve anlamlı bir ihtiyacı karşıladıklarını anlatarak ikna etmeye dönük söylemler üretirler. Bunun temel sebebi de aslında bu mesleğin icrasına dair belirlenmiş ve kabul edilmiş tanım ve yöntemlerin olmamasıdır.

Diğer bir taraftan her bir görüşmeci kendisini “biricik” olarak izah etmekten kaçınmamaktadır. Sınırları ne yasal, ne kavramsal ne de uygulama üzerinde net

olamayan bu iş alanı üzerinde, her görüşmecinin bunu tanımlamaya yönelik girişimleri bu mesleğe dair süreçlerin bir müzakere aşamasında olduğunu göstermektedir. Bu müzakereye dahil olan her koç veya danışman, kendi konumunu merkezi bir yere oturarak veya kendi konumunu ideal bir tip olarak sunarak, bu mesleğin yasal, kavramsal ve uygulama boyutundaki tüm sınırlarını tanımlamaya yönelik olan müzakere sürecine güçlü girmeye çalışmaktadır.

Araştırma kapsamında mülakat yapılan eğitim danışmanları ve koçlarının farklı yaş gruplarına ait çocuklar ve ebeveynlerle çalıştıkları gözlemlenmektedir. Kendilerini eğitim koçu olarak tanımlayan grup, ilkökul ve ortaokul seviyesindeki çocuklarla çalışırken, yurtdışı eğitim danışmanları lise seviyesinde öğrencilerle çalışarak üniversite başvurularında çocuklara ve ebeveynlere eşlik etmektedirler. Bir diğer kategori olan ve kendilerini öğrenci koçu olarak tanımlayan mülakatçı grubunun birlikte çalıştığı çocukların yaşları daha geniş bir skalaya işaret etmektedir. Kendilerini öğrenci koçu olarak sıfatlandıran son gruba dair mülakatçılar aynı şirketin bünyesi içerisinde eğitimlerini tamamlamışlardır. Bunun yanı sıra uluslararası sertifikaları bulunan öğrenci koçları yaptıkları işi benzer şekilde tanımlamaktadır.

Danışmanlık ve koçluğu meydana çıkaran bütün süreçler bir gri alanı temsil ediyor. Yasal bir tanımlama ile doğrudan çevrelenmemesi, kavramsal olarak akademik ve uzlaşılan bir tanıma sahip olmaması, meslek edinme süreçlerindeki yetişme, işin erbabı olma, çıraklıktan ustalığa doğru geleneksel ve kültürel bir alanda varlık göstermemesi, bu gri alanını doğurmaktadır. Ne olduğuna veya ne olmadığına dair bütün bu gri alanlar bu mesleğin icrasına dönük de pek çok belirsizlik doğurmaktadır. Diğer taraftan bu gri alan, koçlar ve danışmanlar için avantajlı bir iş yapma biçimini yaratmaktadır. Uygulamalar alanındaki bu gri alanın, koçların hemen hemen, talep edilen sorunların çözümüne karşı her türlü imkân ve araca sahip olduğunu belirtebilmektedir.

Öncelikli olarak görüşmecileri kendilerini yasal ve bürokratik mevzuatta nereye yerleştirdiklerine dair sorular yöneltilmiştir. Bir mesleğin oluşumu için oldukça önemli yasal dayanaklardan yoksun olan koçluğun icra edilmesini engelleyen düzenlemeler de mevcut değildir. Bu nedenle koçluğu genel olarak gri bir alanda varlık gösterdiğinden yukarıda söz etmiştik. Bu bağlamda doğrudan eğitim alanında faaliyet yapılmasını öngören yasal düzenlemeler olmasa bile bir mesleki uzmanlık olarak “danışmanlık” şeklinde tarif edilen kategoriler mevcuttur. Mevzuatta eğitime yönelik

mesleki faaliyetlerin sürdürülmesi için Eğitim Bakanlığı tarafından tanınıp kaydedilmesi gerekiyorken, koçlar ve danışmanları faaliyetleri doğrudan eğitim faaliyeti olarak görülmediği için genelde Maliye Bakanlığı tarafından tanınmaktadır. Bireysel olarak herhangi bir kuruma bağlı kalınmadan icra edilebilir olan bu mesleğin vergi yükümlüğü de bu şekilde sağlanmış olmaktadır. Belirtildiği gibi bu meslek çoğunlukla bireysel olarak icra edildiği için bu yükümlülükler bireysel beyan üzerinden gerçekleşmektedir. Mali denetimin bile son derece güç ve sınırlı olduğu bu alan, eğitim alanında resmi olarak faaliyet yürütmesi ve tanınması durumunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da eğitim ve öğretim bağlamından denetlenmesi gerekli kılacaktır. Bütün bu mevzuat ve süreçlere rağmen koçlar ve danışmanlar eğitimle ilgili faaliyetlerini yürütmesini resmi ayağını danışmanlık şeklinde resmi bir meslekle tanımlayarak pratik anlamda eğitim alanında da faaliyet göstermektedirler. Bu yüzden tüm süreç gri bir alanda cereyan etmektedir.

Bu nedenle koçlar mesleğe dair anlatılarında yasal alandaki boşluklara işaret etseler de bu işi yapıyor olmanın gerekliliğine sürekli vurgu yapmaktadır. Sahadaki görüşmeci yasal alanla ilgili eksiklikleri “devletin eksikliği” olarak ifade ederek, yaptıkları işi “çocuklar için bir mücadele” olarak tanımlamaya çalışmaktadır. Her ne kadar yasal alanda bir boşluk söz konusu olsa bile işin ne kadar “anlamli ve önemli” olduğuna dair anlatı çocukların eğitim ihtiyacı üzerinde kurulmaktadır.

Hayır (yasal) tanımlama yok milli eğitim bakanlığı tarafından. Bizim kurs olarak geçiyor burası. Tabii ki bu devletin bir eksikliği açıkçası. Çünkü devlet ne yapar? İhtiyaçlar doğrultusunda bir düzenleme yapar. Ama şu anda böyle bir düzenleme yok. Şu anda bizler bu işi kiminle yapıyoruz? Çocukları için mücadele veren bilinçli velilerle yapıyoruz (D1, 39).

İşin icrasına dair normatif nedenleri mesleğe dair ikna sürecinin önemli bir parçası olarak değerlendirmek mümkündür. “Çocuğun iyiliği” ve “velilerin çocukları için arayışlarına cevap vermek” şeklinde belirtilen amaçlar işin meşruluğuna dair önemli söylemler üretmektedir. Söz konusu olan bu normatif amaçlar mesleğin düzenlenmiş bir yasal zeminden yoksun olmasına karşın mesleğin icra edilmesine yönelik yeni zeminler üretmektedir. Bu türden filantropik ve alturistik öğeler mesleğini meşruluğuna ve kabul edilirliliğine önemli derecede hizmet eden öğelerdir. Bu nedenle koçluk veya danışmanlığın sunduğu hizmet salt pazar ürünü olmadığı gibi buradaki temel motivasyon da ekonomize edilebilecek rasyonallitelerle sınırlı değildir. Aktörler arasında bu işin sadece ekonomik kazanç bağlamında icra edilebilecek bir iş olmadığı

anlatısı oldukça yaygındır. Her aktör için öğrencinin başarılı ve mutlu olması, velinin de tatmin olması “samimiyetle” öneledikleri temel kriterler halindedir. Bu kriterler ışığında mesleği icra etme sadece emek piyasasında ücret ile iş gücünün karşılaştığı bir an değil, idealize edilen misyonların işlendiği bir an olarak sunulmaktadır.

Koç ve danışmanlar, mesleğin meşruluğuna dair ürettikleri argümanları teknik bir dille aktarmaya çalışarak söz konusu alanın belirli bir derecede uzmanlığa denk gelen bir alan olduğunu anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu şekildeki izahlarla mesleğin sınırlara sahip olduğunu göstermeye çalışmaktadır.

Yasal olarak belirlenmiş durumda bildiğim kadarıyla 2-3 sene önce artık meslek tanımlarının içerisine girdi. MYB yani mesleki yeterlik belgesi olarak ya bunu alabiliyorsunuz ya da ben zaten akredite uluslararası bir eğitim aldım ICF dediğim gibi ya da böyle bir sertifikaya sahip olup ünvanlanabiliyorsunuz. Ben MYK'yı tercih etmedim açıkçası çünkü benim sertifikam çok daha uluslararası alanda geçerliliğe sahip (D4, 42).

Danışmanlığım ve koçluğun yapısını, kurallarını, gerekliliklerini içerden ve dışarıdan belirleyen otoriter oluşumlar olmadığı için bu işleri icra edenler bireysel olarak edindikleri uzmanlıkları ön planda tutarlar. Sertifikalar, deneyimler, referanslar, mezun olunan okullar gibi bir sürü gösterge, koç ve danışmanların düzensiz ve “sıradan” bir alanda kendilerini farklılaştırmaya dönük göstergeler halindedir. Bu genel göstergelerin yanında eğitim ve kişisel gelişim benzeri pedagojik ve terapatik terimlere sıklıkla başvurmaktadır.

Koç ve danışmanlar kendi mesleklerini anlatırken çoğunlukla ilişki kurdukları diğer mesleklerden kavramlar ödünç alarak izahlar geliştirirler. Bu mesleklerin başında ise psikoloji, pedagoji ve rehberlik gelmektedir. Burada üretilen terminoloji ve kavramlar kullanılarak bunlardan farklılaştığı da belirtilmektedir. Pedagoji, psikoloji ve rehberlik bazı görüşmeciler tarafından soyut ve pasif olarak tarif edilmektedir. Koçluk veya danışmanlık ise somut ve aktif olarak değişimi ve gelişmeyi eylemsel girişimlerle mümkün kılan bir alan olarak tarif edilmektedir

Araştırmada koç ve danışmanlara kendilerinin bu mesleği pratikte nasıl icra edildiğine dair hem somut olarak deneyimsel hem de soyut anlamda koç ve danışmanların “kim” olduklarına dair sorular yöneltilmiştir. Burada elde edilen farklı cevaplardan yola çıkıldığında kavramsal boyutta tutarlı ayrımlar ve genellemeler yapmak imkansızdır. Çünkü kendisini koç olarak ifade eden birinin pratik ve kavramsal tanımı, kendilerini bu şekilde tanımlayanların diğerlerinin ifadelerinden farklılaşabilmektedir. Aynı

durum kendini eğitim danışmanı olarak ifade edenler içinde geçerlidir. Herhangi bir “eğitim koçu” için “eğitim danışmanın” tanımı da bu çerçevede farklılaştığı gibi “eğitim danışmanı” için “eğitim koçunun” tanımı da değişebilmektedir. Bu yüzden saha aktörlerinin belirttiği tanımlar üzerinde kuramsal bir düzeyde benzerlikler ve farklılıklar kurmak son derece güçtür.

Bununla beraber koç ve danışmanlardan hem farklılaşan hem de birbirleriyle kesişen yanıtlar alınmıştır. Benzerlikler genelde normatif bir biçimde ve oldukça geniş bir söylemsel aralıkta kurulmaktadır. Öğrenci koçları ve danışmanları, öğrencinin iyi oluş halini beslemek, öğrencinin hedef belirlemesi için doğru sorular sormak ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak şeklinde destekleyici ibareler kullanıyorlar. Bu alanda sıklıkla karşılaşılan terim olan “iyi oluş” olduğunu gözlemlemek mümkündür. Bunun yanında “yönlendirme”, “düzenleme” veya “disipline etme” gibi ibarelerde sıklıkla kullanılmaktadır. Koçlar ve danışmanlar kendilerini anlatmaya devam ederken öğrencinin güçlü yanlarını ve yeteneklerini keşfetmesi için yardımcı olmak, çocuğun odağındaki konularla ilgili motivasyonunu artırmak, akademik olarak güçlendirici çalışmalar yapmak, aile ile birlikte stratejiler belirlemek, birlikte hareket etmek gibi faaliyet alanlarına dair görev ve eylemleri paylaşıyorlar. Bu görev ve eylemlerin ifade biçiminde ortaklıkların paylaşılsa da tanımlanmış veya standardize edilmiş bir mesleği işaret etmemesinden dolayı kavramsal olarak uygulamada bazı çelişkilere yol açmaktadır. Kendilerini eğitim koçu veya danışmanı olarak niteleyen kişiler, aynı işten bahsetmelerine rağmen faaliyet alanlarını anlatırken farklı ve birbirleriyle çelişen tanımlamalar ve özellikleri aktarmaktadır. Diğer bir ifadeyle hem eğitim koçu hem de danışmanı kendi mesleklerini tanımlarken bu mesleğin ne olduğu ya da ne olmadığı konusu üzerinde uzlaşmış değiller.

Bu durum kendisini eğitim ya da öğrenci koçu olarak tanımlayan mülakatçılar için de söz konusudur. Onlardan da yaptıkları işi tanımlamaları istendiğinde bu farklılık ve çelişkileri görmek mümkündür. 23 yaşında psikoloji mezunu olan ve kendisini eğitim koçu olarak nitelendiren görüşmeci, kavramlar arası karmaşıklığı çözümlenmek amacıyla koç ve danışman arasındaki farkı açıklamaya başlayarak düşüncelerini aktarmaktadır. Kapsamlı bir biçimde bu tariflerin kendi seslerinde duyulması oldukça önemlidir.

Önce eğitim koçu ve danışmanı arasındaki farklar neler onu anlatayım. Genelde dershaneler, özel eğitim kursları, yurtdışı danışmanlıkları genellikle danışman olarak geçer genel olarak

söylüyorum bu terim satış üzerinden kurulmuştur. Bir dershaneye gittiğiniz vakit eğitim danışmanı sıfatıyla çalışan kişi dershaneye öğrenci kazandırmak için gün boyu arama yapar. Velilerle görüşür ve kayıt yapar. Ama eğitim koçunu kayıt yapmak gibi bir derdi yoktur talebe göre hareket eder en azından benim yaptığım bu şekilde. Eğitim koçu dediğimiz kişi öncelikle öğrencinin bulunduğu konuma çok hakim olan, sınav sürecine hakim ve tecrübeli olan kişidir. Ayrıca eğitim koçunun psikoloji alanında yetkin olması lazımdır. Çünkü uğraştığımız sadece bir kişi, onun koçu olduğunuz için iletişim yönünüzün de güçlü olması gerekir. Bu özelliklere sahip kişi eğitim koçu olabilir diye düşünüyorum (D6, 23).

Koç ve danışman arasında benzer şekilde farklılıklar öne sürülse de bu açıklamalar alana dair kapsayıcı ve tutarlı bir izah getirmekten oldukça uzaktır. Koç ve danışmanlık sıklıkla karşılaşılan kategoriler olmasının yanında “koç” ve “danışman” arasında analitik ve kuramsal bir farklılığı öne sürmek güçtür. Alandaki aktörler arasında farklar mevcuttur ama bu farklılıklar “koç” ve “danışman” şeklinde iki kategori üzerinden vücut bulmamaktadır. Bu nedenle bu farklılıklara yakından bakarak kavramsallaştırmak son derece önemlidir.

Danışmanlık ve koçluk arasında yerleşik bir ayrım olmadığı gibi danışmanlar kendi içlerinde, koçlar da kendi içlerinde ayrımlara sahipler. Bu ayrım danışman ve koçun bireysel olarak nasıl bir arka plan ve deneyime sahip olduğuyula ilişkilidir. Diğer taraftan önemli bir oranda benzer talep ve arayışta olan kişilerin müracaat ettiği bir sektör olduğu için ayrımlar hizmet alıcıları tarafından da son derece belirsizdir. Talep ise oldukça homojendir; kendi çocuğunun başarılı olmasını sağlamak. Bu nedenle hem danışmanlar hem de koçlar kendilerine ve icra ettikleri işlere dair anlatımlar üretirken kendilerini söylemsel bir mecrada farklılaştırmaya çalışmaktalar. Homojen olan bu talebi karşılamaya dönük kendini farklılaştırmaktadır. Bu anlatımlar genel olarak koçluğun danışmanlıktan veya danışmanlığın koçluktan farklı olduğu şeklinde değil her bir koç ve danışmanın kendisinin diğerlerinden farklı olduğu şeklindedir. Dolayısıyla saha aktörler kendilerini ifade etmekte her ne kadar farklı isim ve unvanlar kullansalar da bunların içini dolduracak kavramsal, yöntemsel ve kurumsal araçlara sahip değiller. Bu nedenle koç ve danışmanlar, görünürde her ne kadar mesleklerine dair soyut ve ayırt edici ifadelerle yönelseler bile bu ayırt edicilik kendi bireysel konumları için geçerli olmaktadır.

4.1.1 Koçluk/danışmanlık: Pasif “psikolog” rolü

Bu bölümde koçlar ve danışmanların öğrencilerle kurdukları ilişkin içeriği tartışılacaktır. Bu ilişkinin içeriğiyle alandaki farklıları gün yüzüne çıkarmak mümkün

olacaktır. Bu bağlamda söz konuş aktörlerin “pasif psikolog” rollerinden söz etmek yerinde olacaktır.

Pasif “psikolog” rolü, kendisini koç veya danışman olarak tanımlayan aktörlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde belirleyici ve yönlendirici bir role sahip olmadıklarını işaret etmektedir. Aktörler burada etkin ve belirleyici bir şekilde öğrenciye otoriter bir konumdan müdahale etmiyor, uyması gereken programlar sunmuyor, neyin yanlış ve doğru olduğunu bilen bir konumdan öğrenciye yansımalar gerçekleştiriyorlar. Öğrenci ile kurulan ilişkide “sorun” alanlarının karşılıklı iletişim teknikleriyle beraber ortaya çıkarılması hedeflenmiyor. Bu nedenle de sıklıkla bu sürece “keşif yolculuğu” denmektedir. Keşif yolculuğuyla öğrencinin kendini tanımasını, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi, yetenek ve eksikliklerinin farkına varmasını sağlanmaya çalışılmaktadır. “Keşif yolculuğu” tabiri bazen de soyut bir durumun ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır. “İçsel dinamiklerini keşfetmek (için) kişiyle birlikte biz bir keşif yolculuğuna çıkıyoruz” (D7, 44). “İçsel dinamikler” ise öğrencinin sahip olduğu fakat ortaya çıkaramadığı kişiliğini ve yaşantısını belirleyecek dinamikler olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğrencinin sahip olduğu potansiyelin gömülü olarak bir yerde beklediği varsayılmaktadır. Bu potansiyelin ise değişim ve dönüşümü tetikleyecek şekilde varsayıldığını “dinamik” kavramının sıklıkla kullanılmasından anlaşılmaktadır. Dönüştürücü itkinin “içsel” olarak değerlendirilmesiyle her çocuk tekil bir birey olarak üretilmektedir. Toplumsal dünyanın yarattığı “dış” etkenler ise bu yaklaşımın yoğunlukla üstünde durduğu etkenler değildir.

Öğrenci ile kurulan ilişki bir “yolculuk” olarak değerlendirildiği için bu yolculuğun herhangi bir merkezin güdümünde olmamasına dikkat edilmektedir. Bu yüzden bu yolculuğun niteliği “uyumlu bir dans” olarak ifade edilmektedir. Bu ilişkinin tarafları olan öğrenci ve koç veya danışman eşit konumlara sahiptir. “Uyumlu dansla” çıkılan “keşif yolculuğunun” ulaşabileceği bir son durağı bulunmamaktadır. Görüşmeci “orada sizi yol nereye götürüyorsa siz aslında oraya gidiyorsunuz” şeklinde belirtirken önceden hedeflenen bir amacın bulunmadığına dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda sıkça başvurulan diğer tabir ise çocuğa “alan tanımak” olmaktadır.

Öğrenci koçu (D4, 42) çocuklarla yaptıkları birebir seansların amacını şöyle aktarmaktadır: “Amaç öğrenciye kendini tanıması, değerlerini tanıması, ihtiyaçlarını fark etmesi konusunda doğru bir planlama çizmesi için yardımcı olmaya çalışmaktır.”

Çocukların kendilerine bir hedef belirlemelerinin önemine dikkat çeken öğrenci koçu, bunun ancak koç ile öğrenci arasında kurulması gereken ilişkide “uyumlanma” koşulu sağlandığında mümkün olabileceğini belirtmektedir:

Öğrenci koçu öğrenci ile buluşmaya başladığı andan itibaren uyumlanması gereken, öğrenciyi çok iyi tanınması gereken, kendisini çok iyi anlatabilen, doğru açık uçlu ve güçlü sorular sorabilen, değerlerini tespit edebilen, dikkat eksikliği ya da başka türlü sorunlar var mı yok mu tespit etmek için koçluk araçları dediğimiz araçları kullanabilen, testleri kullanabilen, sonuçlayan, yorumlayan sonrasında da ihtiyacına yönelik zaman yönetimi, kaygısına yönelik ya da bizim sabotajcı dediğimiz yakaladığımız başka bir şeyler varsa onların düzeltilmesi üzerine yoğunlaşılacak ve hedefli çalışılan kişidir (D4,42).

Koç ve danışman arasında psikoloji bölümü mezunu tek kişi olan (D6, 23), eğitim koçluğunu psikoloji alanına yakın konumlandırıyor. Bu görüşmecinin koçluğun tanım ve niteliklerine dair açıklamaları, sahip olduğu uzmanlık alanına referanslara dayanmaktadır. Özellikle psikoloji ve öğretmenlik, her zaman koç ve danışmanlık yapmak için yakın ve ilgili meslekler olduğu düşünülmektedir. Bu uzmanlık alanlarına sahip kişiler koçluk ve danışmanlık işini icra ederken uzmanlık alanlarının bu işleri yapabilmede ne kadar etkili ve önemli olduğunu öne sürmektedirler. Psikoloji alanından mezun olan görüşmecimiz, öğrencinin kişisel olarak nasıl bir konumda olduğunu, kendisini tanımasını anlamının son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Görüşmeci öğrencinin eğitimde başarılı olabilmesini sağlayacak akademik içerik ve yöntemlerin ikincil planda olduğunu vurgulamaktadır. Akademik alanı ise piyasalaşmış, iletişim ve muhasebeden ibaret olan bir alan olarak sunmaktadır.

Diğer bir görüşmeci de öğrenci koçluğu ve danışmanlığı arasında ayrımları belirtirken müdahale ve yönlendirmeye dair sınırlarını tartışmaktadır. Bununla beraber öğrenci koçluğunun halihazırda standartlaştırılmış ilkeleri de söz konusudur. Görüşmecinin belirttiği ICF (Uluslararası Koç Federasyonu) sertifika bazlı eğitim doğrultusunda çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Bu eğitim ve sertifikanın temel kriterlerini “motivasyon”, “zaman yönetimi” “hedefli çalışma”, “etkin çalışma stratejiler”, “kaygı ve stres yönetimi”, “hafızayı geliştirme”, “etkili iletişim” ve “çoklu zekâ” şeklinde saymak mümkündür (ICF Türkiye, 2021).

Öğrenci koçluğu ICF ilkelerine ve etik kurallarına sahip. Kişilerin bakması gereken ICF sertifikasının olup olmadığı. Bu kişilerin hepsi size şunu söyleyecektir; koçluk bir danışmanlık değildir, onlardan psikoterapi almıyorsunuz. Karşı tarafa akıl verme yönünde siz hiçbir öngörüle bulamazsınız. Karşı tarafı tam ve bütün kabul edersiniz. Öğrenci tam ve bütündür

size getirdiği gündem neyse buluşmada o gündem konuşulur, siz bu gündemi koyamazsınız. Hadi gel bugün senle zaman yönetimini konuşalım, hadi gel bugün derslerin zayıfmış ailenle bu konuyu konuştum seninle de bunu konuşalım diyemezsiniz. Çocuk kız arkadaşıyla kavga etmiş olabilir, annesiyle de bir şey yaşıyor olabilir, yolda yürürken biriyle de bir durum yaşamış olabilir. Onun gündemi neyse o gündemi getirir. Koç karşısındaki ile birlikte yola çıkan ve onunla birlikte sonuca giden, eşlik eden kişi olarak düşünebilirsiniz. Zaten biz karşı tarafı tam ve bütün kabul ederken, bütün sorunlarının çözümlerinin de içten gelebileceğini kabul ediyoruz. Tabii ki bunun için yöntemlerimiz araçlarımız var. Biz karşı tarafla uyumlandıktan sonra ona asla fikir vermeyiz. Sadece gündem olarak belirlediği her ne ise onu teyid ederiz, onunla ilgili güçlü sorular sorarız sorarız (D7, 44).

Görüşmecinin anlatımında yola çıkıldığında öğrenci koçluğunu oldukça pasif bir konumda tarif ettiğini görmek mümkündür. Öğrenci koçluğunu, çocuğun aile ve toplumla ilişkisinde düzenleyici role sahip aracı konumlar olarak değerlendirmektedir. Bu düzenleyicilik rolü sadece eğitimle ilgili meseleleri değil, çocuğun tüm yaşantısını kapsamaktadır. “Çocuğun gündemi ne ise o konuşulur” derken, desteğin artık sadece eğitim alanıyla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğrenci koçluğu büyük bir oranda psikoloji alanıyla yakından ilgilidir. Görüşmecinin öğrenci koçluğu için tarif ettiği tüm kriterleri bir psikoloğun da sahip olduğu kriterlerdir.

Ebeveynler kurumsallaşmış, araç ve yöntemleri yerleşmiş psikologlar yerine özel kuruluşlarca sağlanan, kısa dönemli eğitim ve sertifikaya dayanan eğitim koçlarını neden tercih ettikleri üzerinde durulmalıdır. Ebeveynler hem çocuklarına yönelik talep ettikleri hizmetin dolaylı ve doğrudan çocuğun “eğitim” yaşantısıyla ilgili olmasını istiyorlar hem de ebeveynler psikoloji alanına dair yerleşik kaygılardan kaçınmak istiyorlar. Uzman psikoloji desteğinin bir türden olumsuz bir etiket oluşturacağı kaygısı, ebeveynlerin psikologlara karşı mesafeler oluşturmasına neden olmaktadır. Sahadaki az sayıdaki örneklere de baktığımızda, çocuğu için psikolog desteğine başvuran ebeveynlerin psikologlarla yaşadıkları sorunları anlattığı görülmektedir.

4.1.2 Koçluk/danışmanlık: Aktif “öğretmen” rolü

Aktif “öğretmen” rolü, öğrenci ile kurulan ilişkide çocuğun eğitim yaşantısını önceleyerek bu doğrultuda anlatma, öğretme, yönlendirme, değiştirme ve dönüştürme gibi birçok etkinliği otoriter bir konumdan yansıtmaktadır. Burada öğrencinin sınırları, öğrencinin başarısı için ihlal edilir. Belirli bir hedefe yönelik olarak programlar geliştirilir ve bu hedeflere ulaşmak için hem öğrencinin eğitim yaşantısı hem de eğitim yaşantısı dışındaki aile ve toplumsal yaşantısını da düzenlenmeye çalışılır. Çünkü

öncelikli olan eğitim yaşantısı hem aile hem de sosyal yaşantıdan olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenebileceği düşünülmektedir. Buradaki yolculuk eşitler arasında yapılan ve ucu açık bir yolculuk değil, koç güdümünde belirlenmiş bir hedefe yapılan yolculuktur. O yüzden bu yöntemlere sahip koç veya danışmanların sıklıkla kullandıkları tabirler ise “hedefli çalışmak”, “disiplinli çalışmak”, “verimli çalışmak”, “sorumluluk aşılacak” veya “zaman yönetmek” tabirleri olmaktadır.

Aktif “öğretmen” yaklaşımına sahip aktörler öğrencinin kendi hal ve inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini savunmaktalar. Bu yüzden iki taraflı kurulan bu ilişkide çocuğun kendisini keşfetmesine dönük yöntemlere başvurulmaz. Bu ilişkide geliştirilen müzakereler öğrenci ile birlikte varılan müzakereler değil, öğrencinin uyması gereken müzakerelerdir. Görüşmeciye göre öğrencinin tüm yaşantısı belirli derecelerde organize edilmesi gerekmektedir. Çünkü yaşanan dönemle bağlantılı olarak öğrencilerde “sorumluluk bilincinin” zayıf olduğu öne sürülmektedir.

Bizim dönemimizdeki gibi değiller biz oturup sınava saatlerce çalışırdık şimdi bakıyorum çocukları çok daha zekiler, çok daha pratik düşünüyorlar ama önemli olan o zekayı sorumlulukla birleştirebilmek. Hatta o zekayı sorumluluklarından kurtulma noktasında kullanıyorlar (D1, 39).

İnisiyatiflerin öğrencilere bırakılmaması gerektiğine dair diğer bir görüşmeci “sabotajcılıktan” bahsetmektedir. Kişinin yapması gereken görev ve işlerini erteleyerek, uzaklaşarak, gereksiz işlerle uğraşarak yerine getirmemesi şeklinde belirtilen sabotajcılığın yaygın olduğu dile getirilmektedir. Bu durumda da görüşmeciye göre öğrencilerin bir hedef doğrultusunda kendi başına disiplinli ve verimli çalışmaları mümkün değildir. Görüşmeci bir eğitim koçunun veya danışmanın “sabotajcılığı” fark edip müdahale etmesi gerektiğini belirtmektedir (D4, 42). Hedef ise sadece öğrenci belirlenmemeli, koçunda aynı hedefi taşıması gerektiği vurgulanmakta. Böylelikle hedef artık hem öğrencinin hem de eğitim koçunun hedefidir. Koç burada öğrencinin bu hedefe ulaşmak için çıktığı yolculukta onunla eşit olarak beraber yürümekten ziyade ona rehber olan kişidir. Öğrenciye hedefe ulaşması için sadece yok gösteren değil, aynı zamanda bu yolculukta onu taşıyan kişidir.

Branş alanlarında öğretmen olarak mezunu olup eğitim koçluğu yapan görüşmeciler ise öğretmenlik uzmanlığı dışında kalanların sunduğu hizmetlerin doğrudan akademik başarıya yansımadığını belirtmektedir. Eğitim fakültelerinde mezun olmuş ve eğitim

koçluğu yapan görüşmeciler öğrencinin içinde bulunduğu içsel değişkenlerin yanında dışsal olarak bir sürü değişkenin söz konusu olduğunu belirtmektedirler. Eğitim sisteminin genel yapısı, müfredatlar, ders içerikleri, sınav sistemi şeklinde sürü değişken bu dışsallığı üretmektedir. Öğrencilerin bu süreçten geçmeleri için öğrencinin sadece kendisine dair bir keşif sürecini yaşaması değil, bu sürecin gereklilikleri doğrultusunda onları donatacak desteklere de ihtiyaçları vardır. Öğretmen olarak bunlara hâkim olduklarını belirterek öğrencinin eğitim başarısına doğrudan katkı verebildiklerini aktarmaktadırlar.

Eğitim koçluğu ve eğitim danışmanlığına dair kuramsal ve kurumsal bir tanımın olmaması halihazırdaki bu kaotik durumu beslemektedir. Kendilerini koç olarak sıfatlandıranların danışmanlık sıfatına, kendilerini danışman olarak tanımlayanların da koçluk sıfatına atfettikleri anlam kesişen ve farklılaşan yönleriyle dikkat çekmektedir. Danışman (D8, 39), koçluk adı altında sertifikalar verilerek yeni bir alan oluşturulmaya başlandığını, aslında uzun zamandır ebeveynler ve bazı profesyoneller arasında yapılan fikir alışverişinin “koçluk sıfatının üzerine yapıştırıverildiğini” aktarmaktadır.

Yani buna ben koçluk dersem ve eğer koçluk denilen şey gerçekten varsa, onu aşağılamış olurum çünkü çok daha kısıtlı bir alanda çalıştığımızı düşünüyorum. Koçluk da benim anladığım hayata yön vermek, hayatının onun açısından anlamını bulmasına yol açacak birtakım başka araçlar sunmak, yaşadığı herhangi bir akademik dışı problem varsa o konuda da yardımcı olmak. Mesela uyku problemi varsa ve derslerine konsantre olamıyorsa birilerine yönlendirmek. İşte bu gibi şeyler benim radarımda değil. Bunu da hiçbir zaman bir veli ile bir öğrenci ile konuşurken destek verdiğimi ya da bu konularda uzman olduğumu söyleyemem. Koç denildiğinde benim gözümde daha total bir yardım verebilecek insan geliyor. Kendini bu şekilde tanımlandıranlar olabilir bilemem. Ama ben o yüzden eğitim koçunu agresif bir tabir olarak görüyorum. Danışman daha mantıklı çünkü son kertede biri buraya geliyor ve size bir şey danışıyor. Ve biz bu konuda onlara kendi deneyimlerimizden, kişisel tecrübelerimizden, eğitimimizden hem de buradaki çalıştığımız müddetçe diğer öğrencilerle yaşadığımız şeylerden, deneyimlerimizi aktarıyoruz ve onun sonucunda bir şey ortaya çıkıyor. O yüzden danışman bana daha samimi daha kısa bir tabir olarak geliyor (D8, 39).

Görüşmeci koç ve danışman arasındaki ayrımını yapmaya çalışırken çocuğa “müdahil” olma derecesini ön planda tutmaktadır. Çocukla kurulan ilişkide sağlanan desteğin sınırları koç ve danışmanı bu görüşe göre birbirinden ayrılmaktadır. Koç çocuğun tüm hayatına nüfuz edebilirken danışman daha mesafeli bir konumdadır. Oysaki hem kendisini koç hem de danışman olarak ifade edenler için bu şekilde bir

ayrım yerleşik bir ayrım olmadığı, aktörün arka plan geçmişine ve deneyimlerine bağlı olduğu değerlendirilebilir. Sahadaki aktörlerin önemli bir kısmı öğretmen olmasına karşın bu alanla ilgili olmayan kişiler de söz konusudur. Büyük oranda da kendisini danışman olarak tanımlayanlar öğretmenlik mesleğinden veya öğretmenlik alanıyla ilgili bir eğitim geçmişine sahip değildir. Dolayısıyla, koç ve danışman arasında bir ayrımı aktörlerin bugün kendilerini söylemsel olarak nasıl tanımlayıp ayırdıklarından ziyade nasıl bir eğitim geçmişine sahip olduğunu değerlendirerek göstermek daha kapsamlı olacaktır. Bu ayrım koç ve danışman arasında kavramsal çerçevede bir ayrımı yapmayı mümkün kılmaya da çocuklara eğitim desteği sağlama noktasında aktörlerin başvurduğu yaklaşım ve yöntemlerin nasıl farklılaştığını ortaya koymak mümkün olacaktır. Aktörlerin sahip olduğu eğitim geçmişi, ifade ettikleri tanımların ötesinde mesleği icra etmenin pratik alanını belirlemektedir. En genel haliyle eğitim fakültesi dışında herhangi bir alanda lisans eğitime sahip olanların yöntemleri “mesafe” üzerinde kurulmaktadır. Bu mesafe, çocukla kurulan ilişkide otoriter bir konumda çocuğun neyi yapıp neyi yapmayacağını belirlemekten ziyade, eşitler arasında kurulan iletişim teknikleriyle çocuğun kendisine en uygun olanını kendisinin keşfetmesini işaret etmektedir. Bu keşif bazen çocuğun sadece eğitim hayatıyla ilgili olabilir bazen de çocuğun tüm yaşantısını kapsayabilir. Dolayısıyla bu tür yöntemleri uygulamaya çalışan aktörler “seans” şeklide formüle edilebilecek terapistlik bir süreci işaret etmektedir.

Aktörün güdümünde belirlenen, doğrudan yapılması gerekenleri ortaya koyan, çocuğu hem zihinsel hem ruhsal hem de akademik olarak bir amaç doğrultusunda uygulanan yaklaşım ve yöntemler genelde öğretmenlik mesleğine veya bununla ilgili bir eğitim geçmişine sahip kişiler tarafından sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Burada çocuğun sınırları daha aşınabilen, alanına daha nüfuz edilebilen, çocuğun oluşturulan programlara uyması gereken bir ilişki söz konusudur. Genelde bu uygulamalar öğretmen mesleği çerçevesinde konumlanmış aktörler tarafından başvurulmaktadır. Bazı koçlar öğretmen mesleğini de hala sürdürürken, mesleği bırakıp sadece bu işi yapanlar ve öğretmenlik eğitimi almasına karşın meslek olarak hiçbir zaman öğretmenlik yapmamış kişiler de mevcuttur.

Kendisini koç olarak niteleyen diğer bir görüşmeci 16 yıldır bu mesleği icra ettiğini belirtmektedir. Tarih bölümü mezunu olan görüşmeci koçluk sıfatının son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlandığını “Türkiye’de 2010-2012 yıllarından itibaren her

öğretmen isminin karşısına öğrenci koçunu koyuyor” şeklinde aktarmaktadır (D2, 40). Devamında görüşmeci “çocuklar ve aileler de bunu sıklıkla duyuyorlardır yani matematik öğretmeni artı öğrenci koçu, Türkçe öğretmeni artı öğrenci koçu gibi” şeklinde belirtmektedir. Koçun bir öğretmen mesleğinden gelmesi durumunda çocuğun üzerinde geniş bir otoriteye sahiptir. Öğrenci koçu ile ebeveynlik arasında doğrudan bir benzerlik ve bağ kurulmaktadır. Bu nedenle öğrenci koçu sadece öğrencinin ek eğitim ihtiyacını karşılayan kimse değil, aynı zamanda öğrencinin sahip olduğu tüm sorunlarla ilgilenen kimsedir. Öğrenci koçu eğitim alanında yetkin ve sadece çocuğu merkeze alan bir ebeveyn gibidir. Görüşmeci kendisinden eğitim desteği alan çocuklara, bir nevi ebeveynlik yaptığına işaret etmektedir.

Öğrenci koçu, öğrencisini seven, onu kendi çocuğu gibi gören, geleceğini düşünen, bu işi de iş artı hobi olarak yapan kişidir aslında. Ama resmiyet anlamında baktığımızda bir çocuğun programı ile ilgilenen, çözmesi gereken sorulardan tutun da kaynaklara kadar ona yol arkadaşlığı yapan, ona hedef belirlemede yardımcı olan, bakın hedef belirleyen demiyorum, bunları bulmada ona yardımcı olan kişi demektir. Aslında her anne baba bir öğrenci koçudur. Anne ve baba aslında öğrencisini en iyi tanıyan unsurlardır (D2, 40).

Görüşmeci icra ettiği eğitim koçluğunu tanımlarken formel ve enformel şeklinde iki alan çizmektedir. Bu aynı zamanda mesleği icra etmeye dönük nitelikleri belirlemektedir. Birincisi eğitimle ilgili süreçlere hakim olmasıdır. Okul, ders ve sınavları kapsayan bu formel kısım uzmanlık derecesinde çocuğa yapılan destekleri kapsamaktadır. Bu bağlamda koçluğun objektif sınırlarını ortaya koymak mümkündür. Diğer taraftan ise koçun sübjektif sınırları ortaya koyulmaktadır. “Çocuk sevme”, “başarısını isteme”, “arkadaşlık etme”, “koruma kollama” gibi uzmanlık alanıyla ilişkilenebilen başka nitelikler de sayılmaktadır. Görüşmeciye göre koçluğu icra edebilmek için hem uzmanlık hem de uzmanlık dışı niteliklerin aynı anda sahip olunması gerekir.

Eğitim koçları aile içi iletişim ve etkileşime “ihtiyaç durumunda” müdahil olduklarını, ebeveynlerin ve öğrencinin davranışlarında belirleyici rol oynayabildiklerini aktarırken, eğitim danışmanları görev sınırlılıklarını aile içi iletişimi dışarıda bırakarak çizmektedirler. Diğer taraftan, koçlar ve danışmanlar çocuklarla birebir seanslar yapmaktadırlar. Eğitim koçu (D1, 39), ticari bir eğitim kurumunun sahibi olmasına rağmen, ebeveynleri olmaksızın çocuklarla yapılacak baş başa görüşmelerin “kalbi iyi olan insanlar” tarafından yapılması gerektiğini belirtmektedir.

O çocuklarla da hala görüşüyoruz aileden biri gibiydim zaten. Aslında orada benim yaptığım iş Osmanlı'daki mürebbiyeliktir. Çocukları kontrol eden eğitimlerini takip eden hangi kitapları neyi kullanacaklarını nasıl çalışacaklarını takip eden mürebbiyelik sistemini ben uyguladım (D1, 39).

Aynı görüşmeci mesleğini anlatırken “ilişkileri kurabilen insanların kalbi çok iyi olması lazım” demektedir. Ona göre “bu iş parayı düşünerek yapılabilecek bir iş de değil”. Aynı zamanda “iyi bir eğitim akademik anlamda en üst noktada bütün dersleri bilmeli”dir.

4.2 Koçlar ve Danışmanları Mesleğe Yönelten Etkenler

Eğitim koçluğu ve danışmanlığı işini icra eden sahadaki aktörlerin tümü geçmişte bu işlere dair bir kariyer planına sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Bunun yanında lisans ve meslek edindirme eğitim süreçlerinde bu meslekle doğrudan ilişkili alanlar bulunmamaktadır. Bu nedenle koçluk ve danışmanlık işini bugün yapan tüm aktörler, geçmişte bu şekilde bir işe sahip olabileceklerini tasarlamadığı görülmektedir. Bunun yanında bu mesleğin uzmanını yetiştiren bir eğitim alanı da mevcut değildir. Buna rağmen koçluk ve danışmanlık işini icra eden görüşmecilerin ağırlıklı olarak lisans eğitimlerini bir öğretmenlik, rehberlik veya psikoloji alanında tamamladığı görülmektedir. “Rastlantı” ve “tesadüflerle” hayatlarının bir döneminde bu mesleği yapma durumunda kalan görüşmeciler, düşündükleri kariyer planlarının gerçekleşmemesi veya gerçekleşen kariyer planlarından memnun olunması sonucunda, koçluk ve danışmanlığa yöneldiklerini belirtmektedirler.

Eğitim koçluğu veya danışmanlığı çoğunlukla görüşmecileri profesyonel hayatlarında ilk icra ettikleri meslekler değildir. Görüşmecilerin farklı iş tecrübelerinden sonra koçluk mesleğine yöneldiği anlaşılmaktadır. Özellikle bu mesleği icra eden kadınların annelik sürecinin koç ve danışman mesleğini düşünmelerine vesile olduğu gözlemlenmektedir.

Çocuk gelişimi alanında seminerler ve farklı sertifikalar aldım yani o alana yoğunlaştım. Özellikle anne olduktan sonra. Öncesinde bir bankacılık deneyimim oldu... çocuklar olduktan sonra pedagojik formasyon süreci anaokullarında bir ara gönüllü öğretmenlik yaptım. Sonra birkaç yerde ücretli öğretmenlik yaptım. Daha sonra 30 yaşla birlikte anne kimliği ile birlikte neler yapabilirim diye düşünürken farklı farklı işler geldi aklıma ancak dediğim gibi Sola Unitas'ı duydum. Hem kendi gelişimim hem de bu işlerin içinde olmak istediğim için eğitimlere başladım (D7, 44)

Kimi görüşmecilerin alandaki bir eksikliği görerek bunu bir meslek biçiminde yapmayı tercih ettiğini, kimisinin de ebeveyn olduktan sonra kendi çocuklarıyla iletişimlerini düzenleyebilmek saikiyle koçluk/danışmanlık eğitimi ve sertifikası alarak uzaman olarak bu alana yönelmiştir. Kimisi ise kendi mesleki alanlarında yaşadığı olumsuzluklardan dolayı bir arayışa geçerek koçluk ve danışmanlığı icra etmeye başlamıştır. Dolayısıyla koçluk profesyonel hayata atılmanın ilk basamağı değildir. Lise ve lisans eğitimini meslek edinme sürecinde önemli aşamalar olduğunu göz önünde bulundurulduğunda, bu aşamalarda koçluk şeklindeki bir mesleği gelecek planlarına ekleyecek koşullara sahip olmanın oldukça güç olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu şekilde bir meslek edinme süreci bilimsel, mesleki ve uzman eğitimlerinin bir parçası değildir. Bu yüzden koç ve danışmanlar üniversite sürecinden sonra, hayata atıldıkları bir dönemde yaşadıkları değişikliklerin kendilerini bu mesleği yapmaya ittiğini belirtmektedirler.

İlk çıkış noktam aslında anne olmaktı kendi çocuklarıma da fayda sağlamak istedim. Baktım ki destek olabiliyorum konuştuğum çocuklara başka bir bakış açısı sağlayabilmek ve yardımcı olabilmek duygusunu yaşadığımda ben bunu yaparsam çok mutlu olurum dedim ve uzmanlaşmaya karar verdim. Aslında mezun olduktan sonra kurumsal yerlerde çalışmıştım, en son Turkcell'de insan kaynaklarında çalışıyordum. O zaman da yaptığım iş insanla ilgiliydi ve mizaçla alakalıydı. Başlangıç noktam müşteri ilişkileriydi, sonra yazılı iletişim, sonra insan kaynakları oldu. Yani arkeoloji benim için hobi olarak devam etti (D4, 42).

Araştırmaya katılan ve kendisini eğitim koçu olarak tanımlayan ve üniversite eğitimini tarih bölümünde tamamlamış (D2, 40), öğrenci için eğitim koçluğu ebeveynler için ise ebeveyn danışmanlığı hizmeti verdiğini aktarmaktadır. Aslında eğitimle ilgili dışarıdan destek verdiğini belirten görüşmeci, bu alandaki tüm aktörlerin eksiklik hissedebileceği alanlarda danışmanlık yapabileceğini göstermektedir. Dışarıdan talep edilen hizmetin türüne paralel bir şekilde o hizmete dair bir arz oluşturmaktadır. Buna rağmen bu mesleği icra etmeye yönelik sürekli bir eksiklik duygusunu, eğitim geçmişinden dolayı hissetmektedir. Örneğin tarih bölümü mezunu olan profesyonel bir danışman ve koçluk hizmeti vermenin üzerinde yarattığı eksiklik duygusunu şöyle aktarmaktadır:

Psikoloji bölümü okumak bambaşka bir artı kazandıracaktır. Ama malum yoğun çalışma, İstanbul. Hatta sınava girip özel bir üniversitede okumayı düşündüm ancak çocuklar olunca daha sonra vazgeçtim. O yüzden bu yoğunlukta çalışmaya devam ediyorum ama özellikle yaz tatillerinde yani daha az yoğun olduğum dönemlerde farklı firmalardan bu hizmetleri satın alarak açığımı kapatmaya çalışıyorum (D2, 40).

Koç ve danışmanlık mesleği her ne kadar aktörlerce çok severek yapılan bir iş olarak değerlendirilse de görüşmecilerin önemli bir kısmı bu mesleğe yönelmenin nedeni çaresizlik olarak belirtmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu olan ve kendisini eğitim koçu olarak tanımlayan (D1, 39) ise öğretmenlik mesleğini icra etmek yerine koçluk işini yapmasını “şartlara” bağlamaktadır.

Şartlar diyebilirim. Üniversiteyi bitirdikten sonra konjonktürün bizi getirdiği bir nokta oldu burası. Tabi biz öğretmen olmak için üniversiteyi okuduk ama o dönemki devlet politikaları, formasyon meseleleri. Hiç edebiyat öğretmenliği yapmadım. Devlette hiç çalışmadım. Sadece birkaç tane özel okulda arkadaşlarım vardı ve öğretmenliği de seven biriydim. Ücretli öğretmen dedikleri statüde de bir yıl çalıştım (D1, 39).

Özellikle öğretmenlikle ilgili lisans eğitimi alan koçlar öğretmenlik mesleğini yapabilecek fırsatlara sahip olmadıklarını çoğunlukla belirtmektedirler. Aldıkları eğitime yakın bir mesleği icra etme noktasında koçluk önemli bir seçenek olmaktadır. Her ne kadar koçluk mesleği ilk icra edilmeye başlandığında bunun bilinçli bir tercihle gerçekleşmediği, kalıcı bir meslek olarak düşünmedikleri söz konusu olsa da hiçbir görüşmeci bugün yaptığı bu mesleğe dair olumsuz bir yargıda bulunmadığını, bu mesleği severek icra ettiğini dile gitmiştir.

Bununla beraber koç ve danışmanlık mesleğine dair lisans eğitim döneminde ve daha da önceden düşüncelere sahip olduğunu belirten görüşmeciler de mevcuttur. Bu şekildeki görüşmecilerimizin hayatlarını bir evresinde koç veya danışmanlarla bir temas halinde olduğu görülür.

Üniversite üçüncü sınıfta bize koçluk yapan bir öğretmenimiz vardı. Aslında tam olarak o da ne yaptığını bilmiyordu, koçluk yapmaya çalışıyordu diyelim. Ders planlarımız, motivasyonumuzla ilgileniyordu. Bu beni çok etkilemişti, hayatıma yön verenlerden biridir kendisi. Sonra bu işin yapılmaya değer, kıymetli olduğunu fark ettim. Böylelikle yöneldim, asil amacım insanlara yardımcı olmaktı (D6, 23).

Öğrencilik yaptığı dönemlerde role model olarak koçlukta etkilenen görüşmecinin kariyer planında koçluk mesleğinin çok önceden var olduğu belirtilebilir. Bu şekildeki istisnai sayılabilecek başka bir durumu ise yurt dışı eğitim danışmanlığı icra eden başka bir görüşmeci de görülebilir.

Aslında biraz işin içine doğdum çünkü babam benimle başladı bu işe çünkü ben Üsküdar'dan mezun olurken sen Amerika'da okusan iyi olur, bu işi bilen birilerine danışalım dedi o noktada etrafta kimsenin olmadığı ortaya çıktı... Babam o dönem tekstil firmasında genel müdüdü sonra biz bu turu yapınca babam bu işle ilgilenmeye başladı. Benim bütün başvurularıma

yardımcı oldu. Sonra kardeşimin zamanı geldi o da Robert’de okuyordu, o da Princeton’a girdi. Sonra annem ‘bunu biz işe mi dönüştürsek’ dedi, babamın aklına girdi. O yüzden ben zaten işin içindeydim uzun lafın kısası. Şirket kurulduktan sonra da ben babamlara hep yardımcı oldum. 2012 senesinde de kesin dönüş yaptım Türkiye’ye. O zamandan beri zaten aktif olarak işin içindeyim geçen sene itibari ile de şirketi devraldım. Aslında benim toplam olarak 12 senelik gibi bir tecrübem var (D3, 43).

“Baba mesleğini sürdürme” şeklinde bir süreç yaşan görüşmeci için danışmanlık çok önceden planlan bir kariyer olsa da aynı mesleği yapan babası için yine rastlantı ve tesadüfle, planlamadan girilen bir meslek olduğu görülmektedir.

4.2.1 Koç ve danışman olmak: Mesleki eğitim ve sertifika

Çocuklara eğitim desteği sunan sektörün günden güne genişlediğini ve bu desteğin arayışından olan ebeveynlerin önünde çok sayıda belirsiz seçenekler mevcuttur. Ebeveynler, güvene dayalı bir ilişki ve çocukta arzulanan gelişim beklentisiyle “profesyonellere” yönelirken, farklı yöntem ve yorumlarla karşılaşmaktadırlar. Bu farklılıkların merkezinde profesyonellerin arka plan eğitimleri ve mesleğe yönelme nedenleri ve hali hazırda sahip oldukları sertifikalar, referanslar ve bilinirlikleri belirleyici unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Koç ve danışmanların arka plan eğitimlerine bakıldığında hepsinin en az lisans eğitimlerini tamamlamış olmakla birlikte, bazılarının doktora seviyesinde eğitim aldıkları görülmektedir. Üniversitelerde bu mesleğin uzmanlarını hazırlayacak lisans seviyesinde eğitimin bulunmaması, mesleğe dair çelişkilere zemin hazırlamaktadır. Her biri farklı alanlarda eğitimlerini tamamlamış olan koç ve danışmanların, kendi eğitim süreçlerinde bu meslek üzerine bir kariyer planı yapmadıkları da tespit edilmişti.

Koç ve danışmanlık sektörünün bu derecede geniş olması büyük bir rekabet ortamı da oluşturmaktadır. Her ne kadar görüşülen her bir koç veya danışman bu işi yapmanın kolay olmadığı belirtse de sektöre dahil olmanın formel ve teknik sınırları kısıtlı olduğu için sektör dışarıdan sürekli katılıma açık durumdadır. Bu yüzden koç ve danışmanlar kendilerini farklılaştıracak arayışlar içerisindedir. Meslek edinme sürecinde alınan eğitim genelde mesleğe başlamadan önce yaşanan bir süreç iken, koç ve danışmanların büyük çoğunluğu için bu süreç mesleğe başladıktan sonra yaşanmaktadır. Diğer bir ifade ile aktörler hali hazır koç ve danışmanlık mesleğini icra ederken bununla ilgili eğitimler alma arayışına girişmekte. Bu arayış hem kendisini

geliştirmeye yönelik olabilirken hem de edinilen sertifika ile sektör içinde farklılaşarak hizmeti talep edenler için somut bir güven göstergesine sahip olmaktadır.

Görüşmeci, 40 yaşındaki eğitim koçu (D2,40), tarih öğretmenliği alanından mezun, ancak iş hayatını devam ederken bir taraftan da alternatif olarak gördüğü eğitim koçluğu mesleğini araştırmaya yönelmiştir:

2003 yılında Türkiye’de yoktu zaten araştırdığımda yurtdışında bu tarz eğitim danışmanlıklarının olduğunu gördüm. Biraz orada araştırdım daha sonra Türkiye’de NLP ile başlayan eğitimler oldu. Bunlarla beraber eğitim koçluğuna yönelmiş oldum. Özel üniversitelerden ve devlet üniversitelerden aldığım eğitimlerle de bunu tamamlayarak devam ettim” (D2, 40).

2000 yılında üniversiteden mezun olan (D2, 40), devlet okullarında öğretmenlik yaptığı dönemde dahi sadece sorumlu olduğu dersi anlatmayıp, öğrencilerin programlarıyla ilgilendiğini aktarmaktadır. Özellikle sınav sürecinde, bir bütün olarak çocukların desteklenmesi gerektiğini düşünen eğitim koçu, temel motivasyonunun ve bu mesleğe yöneliminin nedeni olarak, koçluk sıfatı ve hizmetiyle öğrenciye daha faydalı olabildiğini belirtmektedir. Bu mesleği yapmaya karar verdiği 2003 senesinden sonra koçluk niteliklerini geliştirmek üzere çeşitli sertifika ve eğitim programlarına katıldığını belirtmektedir.

Aydın Üniversitesi’nden, Süleyman Demirel Üniversitesi’nden, buna benzer özel ve devlet üniversitelerinden koçluk eğitimi aldım. Özel firmalardan yine koçluk, yaşam koçluğu, eğitim danışmanlığı ve zekâ testleri, akıl oyunları üzerine de eğitimler aldım (D2,40).

Kariyer planını ve eğitimini edebiyat öğretmeni olmak üzere kurgulayan ancak koşullar gerektirdiği için özel dersler vermeye başlayan (D1, 39), verdiği özel dersler sırasında çocukların ve ailelerin gerçek ihtiyaçlarını gördüğünü ve kendisini bu yönde geliştirmeye başladığını açıklamaktadır. Eğitim koçu (D2, 40) gibi (D1, 39) da sınav odaklı eğitim sisteminde çocukların performanslarını arttırmaya yönelik desteğin, hem çocuğa hem de aileye verilmesi gerektiği saikiyle mesleğe yöneldiğini belirtmektedir. Mesleğin üzerine temellendiği koçluk eğitimlerine ve sertifika programlarına itibar etmeyen (D1,39), düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: “Şunu söyleyeyim şimdi üniversitelerin verdiği eğitim koçluğu sertifikaları var öyle birkaç ders alarak eğitim koçu olunmaz.” Kendisinin de sertifikalar aldığını açıklayan (D1,39), ancak verilen eğitimlerin bir eğitim koçunun mesleki niteliklerini beslemediği kanaatindedir:

Ben açıkçası gitmedim bile. Arkadaşım bana bir sertifika programı var sana da alalım mı dedi. Ben Hacettepe Üniversitesi’nden aldım. Bana uzaktan eğitim olduğunu söylediler ben onu

sadece bir sertifika kâğıdı olsun diye aldım. Olur ki bir şey olursa devlet sorarsa burada dursun diye. Bir yere de asmadım zaten öyle bir ihtiyacım yok benim. Resmi anlamda da hiçbir değeri yok. Üniversiteler bunu veriyor ama neden verdiklerini de anlamadım (D1, 39).

Sertifika programlarının “niteliksizliğine” ve “işlevsizliğine” değinen eğitim koçu, çocuk ile kurulan ilişkinin optimum seviyede olabilmesi için bu tür programların içeriğinin yetersiz olduğunu açıklamaktadır. Kendi deneyimini, kendi kendini yetiştirmesini bu alanda verilen eğitimden çok daha önemli görmektedir. Sertifika vaatli eğitim programlarını, bu mesleği icra edebilmede yeterli görmemektedir. Kendisi için asıl anlamlı olan ise kendi deneyimlerin öğrenmektir. Bu işi yaparken, süreç içinde önemli ve önemsiz noktaları görerek, ya da daha önce bu işi yapanların yönlendirmelerine kulak vererek bu işte yeterlilik kazanabileceğini vurguluyor.

Üniversiteler eğitim koçluğuna veya danışmanlığına yönelik farklı eğitim programlarını barındırmalarına rağmen genelde 3 veya 6 aylık sertifika programları şeklinde bu süreç yürütülmektedir. Bu türden eğitim programları, haftada 1 saatlik eğitim süresiyle süpervizyon çalışmaları ile yüz yüze aşamalardan oluşmaktadır. Koçluk veya danışmanlık eğitim programlarının öne çıkan en önemli özelliği de eğitimin çevrimiçi ortamda, dijital kaynak ve içeriklerden oluşmasıdır. Genelde bu eğitim programları üniversitelerin uzaktan eğitim programları altında sunulmaktadır.

Bunun yanında, hayatlarının bir döneminde danışmanlık ve koçluk işini icra etmeye karar veren görüşmecilerin bu alana dair kendilerinin eğitim ihtiyacı içerisinde olduğunu düşünmediklerini belirtmek gerekir. Danışmanlık ve koçluk eğitimi, halihazırda zaten bu işi yapanların başvurduğu bir süreç olmaktadır. Başka bir ifade ile genelde eğitim, görüşmeciler mesleğe başlamadan önce değil, mesleğe başladıktan çok sonra başvuru bir süreç olmaktadır. Özetle, danışmanlık ve koçluk bir eğitimden sonra edinilen beceri ve uzmanlık işi değil, aksine iş icra edilmeye başladıktan sonra işin niteliğine dair bir eğitim sürecidir. Bunun da temel nedeni, sertifikalarla belgelenen bu eğitimin, danışmanlık ve koçluğun kendini arz ettiği pazarda, talep edenler açısından sembolik bir güven endeksi ile eşdeğer olmasıdır. Bu sertifikalar, kendi işlerine dair uzmanlığı sembolik bir biçimde belgeleyerek meşrulaştırmaktadır.

Koç ve danışmanlık eğitiminin hem süresi hem içeriklerin pedagojik zenginliği hem de eğitimin aktarım ve etkileşimselliği kısıtlı olmasına rağmen koç ve danışmanlar oldukça geniş ve son derece hassas bir faaliyet alanında iş becerisine sahip

olduklarını aktararak bunlara dair uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Kariyer ve yetenek testlerinin uygulanması, terapi şeklinde tasarlanan seanslar, oyun terapileri, resim analizleri gibi oldukça hassas olan teknikleri uyguladıklarını belirtmektedir. Bunun yanında bazı danışman ve koçlar, psikiyatri alanında oldukça uzmanlaşmış mesleki bilgi ve beceri gerektiren, uygulama aşamasında ciddi sorunlar barındırabilen Wechsler Zeka Testi gibi testleri de küçük yaşta çocuklara uygulayabildiklerini belirtmektedir. Örneğin (D2, 40) bu testi bireylerin zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uyguladığını dile getirmektedir.

Danışman ve koçların teknik ve uygulamalarıyla karşılaşan çocuklara dair ortaya yeni çıktığı düşünülen bilgi, izlenim ve tespitler, velilerin çocuklarına dair plan ve programlarına referans teşkil etmektedir. Çocuğun yeni hakikati olarak algılanan bu yeni varsayımlar hem çocuğun hem annenin hem de ikisinin beraber veya ayrı ayrı dahil oldukları aile ve sosyal çevrenin radikal bir şekilde değişmesine neden oluşturabilmektedir. Çocukla yakın ilişki içinde ve ondan sorumlu olduğunu kabul eden özellikle annelerin, çocuğa uygulanan ölçüm testleriyle elde edilen çıktıları çocuğa dair bir gerçeklik olarak değerlendirerek bu gerçeklik doğrultusunda hareket etme eğilimine sahip oldukları gözlemledik. Testlerden elde edilen veriler ışığında değerlendirilen çocuğun, o zamana kadar edindiği kimliğinin de aşınabileceği ve yeni bir kimlik oluşumuna doğru ilerleyen bir sürecin başlayacağını belirtmek gerekir. Söz konusu kimlik sadece bir tanıma ve tanımlama işlevinden ibaret olmayıp, çocuğun bu aşamada aile ve toplum içerisinde edindiği ve geliştirdiği tüm bilişsel, deneyimsel ve ilişkiyel süreçlerini, başka biri ifadeyle özneleşme sürecini kapsamaktadır. “Çocuğu tanıma”, “çocuğu keşfetme”, “çocuğu fark etme” gibi tanımlayıcı terminolojilerle ortaya çıkan yeni algı ve yaklaşımlar aynı zamanda çocuğun o güne kadar sahip olduğu tüm özellik ve niteliklerini de “tanımsız” hale getirebilmektedir. Çocuğun bir “yabancı” olarak değerlendirip onu tanımaya dönük olan tüm bu süreçler, çelişkili bir şekilde çocuğun kendisine, ailesine ve sosyal çevresine yabancılaştırma eğilimine sahiptir.

4.3 Talepler, Uygulamalar ve Çözümler

Genelde koçlar ve danışmanlara yönelik talepler aileler ve öğrenciler tarafından üretilmekte, uygulamalar koç ve danışmalar tarafından devreye sokulmakta ve çözüm sürecinde tüm bileşenler dahi olmaktadır. Ailelerin talepleri ne tür yöntemlere sahip

olan bir koç veya danışmanla beraber çalışılacağını belirlemektedir. Koç ve danışmanları ise hem sabit hem de esnek uygulamaları mevcuttur. İlkesel olarak uygulamalarından ödün veremeyeceğini, ailenin talebine göre şekillendiremeyeceğini belirten görüşmecilerin yanında ailenin talebine karşılık gelebilecek uygulamalarla belirtilen sorunlara çözüm üretebileceklerini belirten görüşmeciler de mevcuttur. Bununla bağlantılı olarak, her ne kadar aileleri çocukları dışarıdan sağladıkları desteklerin çocukların eğitim hayatında başarıya dönüşmesini bekliyor olsalar da talepleri farklılaşmaktadır.

Aslında bu biraz aileye göre değişiyor. Bizim toplumumuzun genel yapısında eti sizin kemiği benim gibi bir beklenti de var. Çok enteresan. Aile çocuğun başarılı olmasını bekliyor, derslerde iyi olmasını bekliyor, tavsiye ettiğiniz öğretmenlerin iyi olmasını bekliyor, Çocuğunun düzelmesini bekliyor (D2, 40).

Aileler, “eti senin kemiği bizim” deyiimiyle uyumlu bir biçimde kabul edilir başarı kriterlerine çocuklarının ulaşması için, süreci bütünüyle koçlara devretmektedir. “Çocuğun düzelmesi” talebiyle kendilerine gelen ailelerin olduğunu söyleyen görüşmeci ailelerin çocuğa dair bir “bozukluğa” veya “anormalliğe” işaret ettiğini belirtmektedir. Bozukluk ve anormallikle işaret edilen eğitim başarısı, sınav başarısı veya ders çalışma gibi durumlar ile ilgili olmaktadır.

Kriteri başarı ise, başarı anlamında bir düzelme. Davranışsal bir beklentisi varsa, örneğin ders çalışma alışkanlığının düzelmesini istiyorsa bunu bekliyor. Ancak sekizinci sınıf öğrencisi ise mesela artık kemikleşmiş bir davranışı siz bir çırpıda çeviremezsiniz. Her anne baba buna ben de dahilim bir baba olarak başkasında tolere edebileceği şeyleri kendi çocuğunda tolere edemiyor. Edemediği için orada sıkıntı yaşıyor. Bu sefer çocuğunun attığı küçük bir adımı önemsemiyor. Ama aslında gerçekten de çocuklar ilerleme kaydediyor (D2, 40).

“Çocuğun düzelmesini” sağlayacak olgular aslında eğitimle ilgili basit işleme ve uygulamalar olduğu görülmekte. Fakat ailelerin dışarıdan destek arayışları, sadece çocuğa eğitim sürecinde ek bir destek sağlamanın ötesinde çocuğun genel bir “sorununun” olduğu varsayılmakta ve bütünüyle çocuğun dönüştürülmesi beklenmektedir. Ailenin çocuk için var olduğu “sorun” her ne kadar genel ve her çocukta ve her koşulda görülebilecek bir durum olsa bile, aile bu “sorunu” çocuğu tekilleştirerek, sorunun kendi çocuğuna özgü olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Çocuklar aileler için biricik ve özgün varlıklardır, çocuklarında var olduklarına inandıkları sıradan durumlar da bu doğrultuda biricik ve özgün ve hemen müdahale edilmesi gereken ciddi “sorunlar” olarak değerlendirilmektedir.

Ailelerden gelen talepler ne olursa olsun, koç ve danışmanlar talepleri ailelerden çok daha iyi çözebildiklerine, bu amaçla geliştirdikleri çeşitli yöntemlere uygulamalara sahip olduklarına dile getirmektedir. Görüşmeci, ailenin çocukla kurduğu ilişkiyi bir taviz ilişkisi şeklinde anlatmaktadır. Ailelerin çocuklarına karşı sürekli tolere edici olduğunu, her konuda çocuklarına taviz verdiklerini belirtmektedir. Görüşmecimize göre çocukların eğitim başarısı ve gelecekteki hayatı, bu tavizkar tutumlarla tehlikeye atılmamalıdır. Özellikle teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği bu dönemde, çocukların sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz olabileceğini belirterek önlemler alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre veliler bu önlemleri tek başına alamaz, mutlaka bir uzman yardımı alınması gerekmektedir. “Çocuklar anne babalarını kandırabilirler ama, beni asla” şeklinde kendi deneyim ve uzmanlığına vurgu yapmaktadır.

Şunu söyleyebilirim, aileler eğitimci de olsa herkes teknolojinin karşısında yenildi. En eğitilmiş, bilinçli aile bile çocuğuna telefon kullanma konusunda taviz veriyor. Ben onu bildiğim için şunu yapıyorum çocuğu takip ediyorum. Bu oyunları oynayan çocuklarda karakter bozuluyor belki bunu böyle çok düz söylüyorum, ama çok kolay yalan söyleyebiliyorlar. Ve anne babalarını da çok iyi kandırabiliyorlar. Anne babalar bu noktada kesinlikle eksik kalıyorlar ve ben evlerine müdahale ettim. Anne baba çocuğunun oyun oynamadığını söylüyor ama ben biliyorum oynadığını, işe gittikten sonra bunlar oynuyorlar. O çocuk burada çalıştığı zaman, yaptıklarından, oyun oynayıp oynamadığını çok rahat fark ediyorum. Soruyu okuma biçiminden, duruşundan, kalemi tutuşundan, göz hareketlerinden gözlemliyorum sonra gel bakalım benim yanına diyorum. Sonra özel konuşuyoruz diyorum ki lütfen bana doğruyu söyle: Sen oyun oynuyorsun bunu çok net fark ediyorum. Evet hocam diyor. Benim elimde değil hocam oynuyorum. Ben bakıyorum hayli zayıf onlara da söylüyorum siz bunu beceremediniz teknolojiden onu koruyamadınız hemen çocuğun telefonunu bana getirin diyorum. Ona bir tane tuşlu telefon alın diyorum, aile bana getiriyor telefonu. Hepsinin telefonunu topladım ama çocuklar o noktaya geldiler ki benden bunu istediler hocam bizi kurtarın diye. Ben bu kararı çocuklarla beraber alıyorum despotluk yapmıyorum çocuklar da istiyor. Çocuk bakıyor ondan sonra daha çok soru çözüyorum, daha çok kendime vakit ayırıyorum, yürüyorum diyor. Aileler bence bunu yapabilmeli, ailelerin de işlerine geliyor çocuklar telefonla vakit geçirince bunun için ben yorulmamalıyım bence. Tabi aileler işten geliyor yorgun çocuklar telefonları alıyor, odalarına gidiyor, istediklerini yapıyor o da dinleniyor (D1, 39).

Bu yüzden koçluk bazen bir dedektiflik işi gibi tanımlanmaktadır. Çocuğu sürekli takip eden, değişiklikleri gözlemleyen, bunları sorgulayan, nedenlerine inmeye çalışan geniş spektrumlu önlemler içermektedir. Özellikle koçların bu türden uygulama teknikleri çocuğa dair geliştirilen gözetleme mekanizmaları hakkında fikirler vermektedir.

Koçun çocuğa dair geliştirdiği bu gözetleme mekanizmaları, ailenin evde, öğretmenin okuldaki gözetleme mekanizmalarıyla birleşerek çocuğun sahip olduğu tüm alanların sürekli denetim altında olmasını sağlamaktadır. Gözetleme ve denetim aynı zamanda çocuğun farklı güç ilişkilerine nasıl maruz kaldığını da göstermektedir. Ailede karşılaştığı duygusal güç, koç ile beraberken karşılaştığı “yumuşak güç” ve okulda iken karşılaştığı bürokratik güç, çocuğun kendi yaşantısı için farklı nitelik ve derecelerde güç ilişkilerinin içinde hayatını sürdürmektedir.

Sonuç olarak çocukların yaşadığı tüm bu süreçler belirgin bir amaç altında toplanmaktadır. Bu amaç da çocuğun eğitimde mutlak bir şekilde başarılı olmasıdır. Başarının ölçütü ise eğitim sisteminden kaynaklı olarak doğrudan sınavlarla ilişkilendirildiği için, temel ölçüt de her zaman sınav ve sınavlardan sağlanan başarılar olmaktadır.

4.3.1 Eğitimde başarının ölçüsü: Sınavlardan yüksek puan almak

Önceki bölümde de görüldüğü gibi özellikle öğrencinin yaşamını denetleme ve yönlendirme konusunda geniş bir yetki alanına sahip olan koçlar ve danışmanlar, öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili aktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Danışman ve koçlar görev tanımlarını ve sorumluluklarını açıklarken, öğrencinin, ebeveynin, öğretmenlerin, idarecilerin ve okulun ölçme amaçlı sınavlara çocuğu hazırlama saiki ile davrandıklarını belirtmektedirler. Velilerin çocuklarına yönelik için de buldukları tüm eğitim desteğinin altından yatan büyük neden bu yüzden öğrencileri çeşitli aşamalarda bekleyen sınavlardır. Özellikle Türkiye’de yaşanan “dershane” deneyimi ile beraber, tüm eğitim desteği sınav desteği olarak eşitlenmektedir. Bu yüzden hem velilerin hem de öğrencilerin en büyük talebi bu sınavlara hem bedensel hem zihinsel hem de akademik donanım açısından hazır olmaktır.

Bundan dolayı eğitim desteği her ne kadar sınav odaklı olarak kurulsun bile bu süreç çok yönlü ve çok aktörlü yürütülmesi gerekmektedir. Çok yönlü yürütülmesi demek, desteğin sadece müfredat bazlı sınav odaklı ders içeriklerini öğrenciye aktarımı değil, öğrencinin bu süreci olabildiğince hazır olmasını sağlayacak psikolojik, fiziksel ve zihinsel bir bütünlükle yaşamasını sağlamaktır. Bu yüzden bu süreç çok aktörlü olarak da sürdürülmektedir. Bazen bir öğrenci birden çok koç ve danışmandan destek almaktadır. Önceki bölümde de değindiğimiz gibi öğrencilerin hem pasif “psikolog” rolünde koçları hem de aktif “öğretmen” rolünde koçları olmaktadır. Bazen de aynı

öğrencinin hem özel ders hocası hem de yurt dışı eğitim danışmanı da olmaktadır. Sınav sürecini çok aktörlü olmasının sonucu olarak bu sürece öğrencinin ailesi ve yakın çevresinin de dahil olmaktadır. Akademik destek sağlayan özel oluşumlara ilave olarak, çok yönlü hizmetler veren ve çocuğu bir bütün halinde ele aldıkları iddiasıyla faaliyet gösteren danışman ve koçlara alan açmaktadır. Anne-babalar çocukta sorun olarak gördükleri durum ve tutumlar karşısında, hem bazen psikolog, psikiyatlara hem de çoğunlukla belirli sertifikalara sahip olan öğrenci koçlarına başvurup bir “düzeltme” beklentisine girmektedir.

Koç ve danışmanlar, ebeveyn ve çocuk arasında inşa edilmesi beklenen ideal ilişkinin, sistemin gerektirdiği sınavlarda optimum başarıyı da sağlayacak biçimde yürütülmesi hususunda hassastırlar. Ancak bu yolla çocukların gelecek hedeflerini isabetli ve belirgin bir şekilde ortaya koyabileceklerine inanmaktadırlar. Sınav merkezli eğitim sisteminin yarattığı baskı ve problemlerin ortadan kaldırılması için bir araç olarak görülen danışman ve koçlara hem ebeveynler hem de öğrenciler çözüm ortağı gözüyle bakmaktadırlar. Kendisini öğrenci koçu olarak tanımlayan (D7, 44), öğrenciler ve velilerin ortak kaygıları üzerine şunları söylemektedir:

Türkiye’de ailelerin (derdi) genellikle sınav. Sınav çok önemli onlar için. Stres, motivasyon, başarı düşüklüğü genelde bunlarla geliyorlar. Öğrenciler de genellikle sorun olarak bunu görüyorlar. Meslek seçimi, sınav süreçleri, stres yönetimi, zaman yönetimi gibi konularla geliyorlar. (D7,44)

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile anne babaların tutumları arasındaki ilişkideki gerilim ve ortaya çıkan sorunlar, ebeveynlerde çözümün bir başka kişi ile çözülebileceği inancını geliştirmektedir. İngilizce işletme bölümü mezunu olan ve ardından pedagoji formasyonu eğitimi alan öğrenci koçu (D7 ,44), sınav döneminin çocuklar ve ebeveynler üzerinde yarattığı gerilimi şu örnekle aktarmaktadır:

Bir öğrenci ile çalışıyordum sınava girdiğinde bildiği her şeyi unutuyordu. Stres yaşıyordu, büyüme hormonu tedavisi de görüyordu. Psikiyatr ilaç yazdığı halde ilaç alamıyordu. Öğrenci bana geldiğinde ona şunu söyledim biz psikoloji ya da psikiyatr vakalarıyla çalışmıyoruz. Deneyelim öğrenciyle iyi gidersek, çünkü bazen şu olabiliyor, aileler çocukları çok vahim görüyorlar. Halbuki siz çocukla konuştuğunuzda gayet normal ya da bir bakıyorsunuz ebeveynde bir problem olabiliyor. Dolayısıyla çocukla görüşmeden bir karar veremiyoruz (D7,44).

Ebeveynin çocukta olduğunu farz ettiği sorunlarla, koçun ebeveyne atfettiği problemler farklı bir duruma işaret etmektedir. Sorunun asıl kaynağına inme

iddiasıyla, üçlü bir ilişki içinde oldukları ebeveyn ve çocukları konumlandıran koçlar, sahip olduklarını varsaydıkları yetiler söz konusu olduğunda ise danışmanları dışarıda bırakmaktadırlar. “Şimdi bir danışman olsa sunum tekniklerini gösterir ama sorunun asıl kaynağına inmez” (D7, 44). Diğer taraftan kendisini eğitim koçu olarak tanımlayan, danışanlarına aynı zamanda ders desteği de veren (D7, 44), kendisini “dengeyi sağlayan unsur” olarak görmektedir. Sınav senesine giren 8. sınıf öğrencilerine ders vermediğini bunun yerine öğretmenler ve öğrenci arasında görevlendirmeler ve görev takibi yaptığını aktarmaktadır:

Çünkü matematik öğretmeni geliyor 100 soru veriyor, Türkçe öğretmeni geliyor 100 soru veriyor diğer öğretmenler yüzer soru veriyor ardından okul çözmesi gereken soruları veriyor, derken çocuk öğretmenler arasında tercih yapmak zorunda kalıyor. Hangisi kızmıyorsa onunla devam etmek zorunda kalıyor. Ben orada dengeyi sağlayan unsur oluyorum aslında. Sekizde tamamen sınav koçluğuna yöneliyoruz. Diğerleri okul, eğitim Koçluğu şeklinde oluyor ama burada tamamen sınav koçluğu oluyor.”

Görüşmecinin aktardıkları, özellikle sınav dönemlerinde çocukların üzerindeki baskının nasıl arttığına ve yetişkinler tarafından beklentileri karşılanmak üzere nasıl çerçevelendiklerine dikkatleri çekmektedir. Çocuğun etrafındaki öğretmenlerden oluşan yoğunluk, eğitim koçunu bir “organizatör” haline getirmektedir. Eğitim koçu, bir taraftan akademik gereklilikleri yönetip, görevlendirmeler yaparken bir taraftan ilişkileri çocuğun motivasyonunu bozmayacak hatta arttıracak şekilde düzenlemektedir. “Okul gezilerine de gidiyoruz ortaokul öğrencileri ise liselere gidiyoruz, lise öğrencileri ise üniversitelere geziyoruz.” diyen (D7,44), çocuğun hedefini belirlemesine yardımcı olmak amacıyla, ebeveyn rolünü üstlenerek çocuğa eşlik etmektedir.

Çocuğun başarısına dönük tüm bu süreçler çocuğa dair bilgi biçimlerini ve bu bilgilerin etme yöntemlerini de değiştirmektedir. Çocuk artık “teknik” bir varlığa dönüşmekte, testler, sayısal veriler, ölçütler onu anlama ve anlamlandırmada etkili olmaktadır.

4.3.2 Koçlar ve danışmanların yetenek ve zekâ testlerine yönelik görüşleri

Yetenek ve zekâ testlerinin gerekliliği ya da hangi durumlarda uygulanıp uygulanılmayacağı hususu da “gri bir alan” olarak kalırken, ebeveynler bu tür testlere sadece okul döneminde değil okul öncesi periyotta da çocuklarına dair teknik bir bilgiye erişme arzusuyla yönelmektedirler. Diğer taraftan koç ve danışmanların

oluşturduğu bu sektör için zekâ testleri kendilerinin zaman zaman başvurdukları önemli bir uygulama olduğu görülmektedir. Zekâ, yetenek ve eğilim üzerine olan testleri, eğitim koçlarının, ailelerden gelebilecek taleplere karşılık verebilmek ve çocuk üzerindeki etkilerini güçlü kılabilmek için uygulamalarına eklediği görülmektedir. Aktif “öğretmen” rolünde olan koç ve danışmanlar zekâ, yetenek ve eğilimleri belirleyen testleri uygulama yeterliliklerini belgeleyen sertifikaları alsalar da mesafeli durdukları gözlemlenmektedir. Diğer taraftan pasif “psikolog” rolünü benimseyen koçlar ise bu tür testleri işlevsel bulmadıklarını, bunun için herhangi bir sertifika programına katılmadıklarını ve uygulamadıklarını açıklamaktadırlar. Buna rağmen zekâ testleri çok hassas bir işlem olmasına rağmen bu uygulamaya ve yorumlamaya dönük eğitimlerin son derece yaygın olduğu görülmektedir.

Değişik firmalar var, danışmanlık firmaları var, psikologlar derneğinden tutun da farklı yerlerden alabiliyoruz. B. danışmanlık var, E. danışmanlık var vs vs. bunlar zeka testlerinin ve diğer testlerin nasıl yapıldığını öğretiyor. Sertifika veriyor ve bu sertifikalarla da size bunları yapma yetkisi veriyor. En son aldığım Psikologlar Derneği'ndendi yanlış hatırlamıyorsam. Aynı ayrı kurumlarda çalıştım. Oradan mesela Wisc-r zekâ testi uygulayıcısı olarak eğitim aldım (D2,40).

Aynı görüşmeci eğitim sürecine dair de teknik bilgiler vermektedir. Son derece hassas bir konu olan zekâ testlerine hâkim olunmasını sağlayan eğitim aşamalarının hassas olarak tasarlanmadığı görülmektedir.

Bu eğitim zekâ testi olduğu için iki gün içerisinde zekâ testinin nasıl uygulanacağını öğrendim. İki günlük yüz yüze bir eğitim günlük 8 saatten 16 saat sürdü eğitim. Zaten sadece bir zekâ testi uygulaması olduğu için fazla bile oldu. Malum zekâ testi olunca iş biraz daha hassas oluyor. Bunu aldım uyguladınız mı dersiniz, uygulamadım ama donanım açısından, görmek açısından, bir insana zekâ testi nasıl yapılır o ruh halini anlamak adına aldım. Yoksa insanlara zekâ testi yapmanın çok da öğrenci koçunun işi olmadığını düşünüyorum. Ben de yapmıyorum (D2, 40).

Diğer bir görüşmeci (D7, 44), çocuğun güçlü yönlerinin, mizacının ve becerilerinin bilinmesi gerektiğini belirtirken, çocuklara uyguladıkları İzotomi³ isimli program ve test ile kişilik envanteri çıkarttıklarını aktarmaktadır. Bu yolla çocuğun

³ İzotomi, “13-19 yaş aralığında bulunan öğrencilerin değerlerini nicel ve nitel olarak analiz edebilme becerisi ve yetkinliği olan uzmanlar yetiştirebilmek için yapılandırılmış olan bir sertifikasyon süreci” olarak tanımlanmaktadır. <<https://egitim.solaunitas.com/izotomi-sertifikali-analist-ica/>> Erişim tarihi: 25.04.2021.

motivasyonunu, potansiyellerini, düşünce biçimini, iletişim şeklini, liderlik tarzını tespit ederek hedefini doğru belirlemesine yardımcı olduklarını, böylelikle doğru alanı bulan çocuğun başarısının da arttığına işaret etmektedir.

Karşı tarafı yani çocuğu “tam ve bütün olarak kabul ettiklerini” belirten öğrenci koçu, diğer eğitim koçu ve danışmanlarından farklı olarak çocuğa “asla fikir vermediklerini”, onunla uyumlandıklarını ve uygulama sırasında belli yöntem ve araçları kullanarak çocuğun gündemini takip ettiklerini aktarmaktadır. Uygulamanın sağlıklı gitmesi için 13-18 yaş grubuna öğrenci koçluğu hizmeti verdiklerini, 13 yaşın altını ise “nöro-psikolojik açıdan uygun olmadığı için ICF standartları gereği uygulamalara almadıklarını” belirtmektedirler. İzotomi yöntemini uygulayabilmek için özel uzmanlık alınması gerektiğine işaret eden görüşmecimiz şöyle demektedir:

İzotomide aile benim çocuğum ileride hangi meslekte mutlu olacak ben bunu bilmek istiyorum diyor. Öğrencinin kendisi de ailede bu vesileyle çocuğu tanımış oluyor. Çünkü bazen aile geliyor ve ben çocuğumun tıp okumasını istiyorum tıp çıkar mı buradan diye soruyor (D7, 44).

Araştırmaya katılan eğitim koçlarından (D1, 39) ve (D2, 40)’ın, çocuklara uygulanmak üzere hazırlanan testler için eğitim ve sertifikaları merak ettikleri ya da ebeveynlere karşı kullanışlı oldukları için aldıkları, ancak uygulama konusunda tedbirli davrandıkları görülmektedir. Bir diğer mülakatçı 23 yaşındaki psikoloji mezunu eğitim koçu (D6, 23) de, destek verdiği çocuklara çeşitli testler uygularken, 566 soruya verilen evet-hayır yanıtıyla uygulanan MMPI’nin (Minnesota Kişilik Envanteri) için “müthiş bir analiz, dünyanın en derin analizi” yorumunu yapmaktadır:

MMPI (Minnesota kişilik envanteri) isimli en güvenilir kişilik testi vardır, çocukların mizaçlarını ölçen bu test ne var ne yok ortaya döküyor. Hem mizaçlarına yönelik çok bilgi veriyor hem de yalanları bile ortaya çıkarıyor.... Bu testi yapıyorum öğrenciye diyorum ki kendini tanıman için iyi bir fırsat bu senin için. Bu testin sonucunu çocukla paylaşıyorum gerekli görürsem aileyle paylaşıyorum. Şu ana kadar hiç paylaşmadığımı söyleyebilirim. Zekâ testlerinde de henüz yapmıyorum ama aileye rapor verilir skoru verilmez (D6, 23).

Eğitim koçu (D6, 23), mizaç testlerine ve envanterine atfettiği anlam ve çocuklarla bu hususta kurduğu iletişim dilinin, geleceğini tahayyül etmeye çalışan çocuk için belirleyici olabileceğini belirtmektedir. Kişiliğe yönelik çalışmalarda, klinik uygulamalarda ve yaygın olarak psikiyatri kliniklerinde kullanılan MMPI testinin sonuçları da çocuklarla paylaşılmaktadır. Aynı zamanda çocukların yetenek alanlarını bu şekilde keşfettiğini belirten görüşmecimiz bunun kritik bir sorumluluk olduğu

“kişiyeye bu derece yön vermek çok büyük sorumluluk, böyle bir sorumluluk almak istemiyorum” diyerek paylaşmaktadır (D6, 23).

Diğer bir görüşmeciye göre ise göre merkezi sınavların çocuklar üzerindeki etkisi, onlara uygulanan mizaca dair testlere dahi yansımaktadır: “Onları tanıma testleri yapıyoruz ama buraya gelen öğrenciler sınava hazırlık psikolojisi ile geldiği için benim resme merakım var diyen öğrenci çıkmıyor” (D1,39). Sınav odaklı koçluk yapıldığını belirten eğitim koçu, zekâ testleri yerine dikkat testlerinin tercih edildiğini açıklamaktadır. Özellikle sınav döneminde ailelerin çocuklarına karşı nasıl tutum sergileyeceğini bilmediği, bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarını yönlendirecek içerikler hazırlayıp seminerler verildiğini de eklemektedir. Görüşmecilerin aktardıkları, aile içi ilişkilerin yeniden inşasının sınav dönemlerinde koçlar tarafından gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

Diğer taraftan bazı eğitim koçu veya danışmanı testlere yaklaşımı diğer gruptan belirgin derecede farklılaşmaktadır. Onlar çocuklara uygulanacak her türden teste karşıdırlar. Eğitim danışmanları, lise öğrencilerine özellikle yurtdışı üniversitelere başvuru sürecinde doğru stratejiler belirleyerek eşlik ederken, arzu edilen okullardan olumlu dönüşler almayı hedeflemektedirler. Danışan öğrencileriyle ve ebeveynlerle 2 ile 5 yıl arasında çalışan eğitim danışmanları, mizaç, yetenek ve zekâ testlerine dair eğitim almadıklarını ve uygulamadıklarını aktarmaktadırlar:

Hayır ben testlere inanmıyorum. O yüzden yapmıyorum. Yani 16 yaşındaki çocuk 22 yaşında antropolog olur. Bunu anlayamaz test yani şu yüzden anlayamazlar. Bir öğrencinin kafası çalışıyorsa zaten parlak bir öğrenci ise zaten o testin neden yapıldığını o soruların neden sorulduğunun yanlış değerlendirse bile o testin bir amacı olduğunu bildiği için kendi istediği gibi cevaplandırabilir. Dolayısıyla da yanıltıcı olur yani bir çocuğa sen matematiği sevdiğine dair sorular soruyorsan ve çocuk bunu anlıyorsa sevdiğini göstermek istiyorsa bir cevap verebilir sevdiğini göstermek istemiyorsa başka bir cevap verebilir. Çok da bunlara laf etmek istemiyorum çünkü bunu kurumlar, pedagoglar yapıyor herhalde bir bildikleri de vardır diye düşünüyorum. Ama benim bir çocuğum olsaydı böyle bir teste hayatta izin vermezdim. Annesi isteseydi annesinden ayrılırdım o kadar diyorum. (D8, 39)

Ebeveynler tarafından bir nevi tanı koydurucu olarak algılanan test türlerinin sonuçları yoruma dayalıdır. Kim tarafından ve hangi yaklaşımla yorumlandığı sonucu doğrudan etkilemektedir. Buna ilave olarak eğitim danışmanı (D8, 39), bu testlerin çocuklar tarafından manipüle edilebileceğine de vurgu yapmaktadır ve yanıltıcılığı üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde “hayır o testlere de çok karşıyım diyen” (D3, 43) gibi

(D5, 40) da çocuklara zekâ, mizaç veya yetenek testleri uygulamadıklarını vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında hem annelerle hem de koç ve danışmanlarla yapılan mülakatlarda ebeveynlerin söz konusu testlere olan eğilimlerinin güçlü olduğu gözlemlenmektedir. Çocuklarının birlikte çalıştığı danışman test uygulamasına mesafeli durduğu durumlarda dahi dışarıdan başka bir kişi ya da kurumdan bu testleri yaptırıp getirdiği aktarılmaktadır. Sonuç itibari ile testlere her ne kadar hassas yaklaşıldığı dile getirilse de testleri uygulayan ve yorumlayanların uzmanlık dereceleri son derece önemli olmaktadır. Testler konusunda görüşme gerçekleştiren tüm ebeveynler benzer şekilde düşünmese de bu testleri çocukları için önemli bir referans olduğunu düşünen ebeveynler mevcuttur.

4.3.3. Yurt dışı eğitim danışmanlarının niteliği

Görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin çocuklarına dair eğitim planlarından yurt dışı eğitimi önemli bir aşama olduğu görülmektedir. Son derece teknik bir süreçten ibaret olan yurt dışı eğitim süreci bu alandaki danışmanları gerekli kılmaktadır. Teknik sürecin ötesinde bu aşama çocuk için yeni bir yoğunluk ve stresli dönemi de beraberinde getirmektedir. Eğitim danışmanı sıfatını tercih eden görüşmecimi (D3, 43), lise öğrencilerine, bir taraftan yurtdışındaki üniversitelere başvuru süreçlerinde eşlik ederken bir taraftan da uluslararası geçerliliği olan SAT, AP ve ACT gibi sınavlara hazırlıkları için şirket bünyelerinde bulunan öğretmenlerle destek vermektedirler. Çocukların başvurularının önemli bir aşamasını oluşturan testlere, sadece yurtdışında eğitimlerine devam edecek çocuklar değil başka bir ülkenin vatandaşlığına da sahip olup, Türkiye'deki üniversitelere yabancı uyruklu öğrenci kategorisi ile girmek isteyenler de hazırlanmaktadır. Eğitim danışmanı, başvuru süreçlerinde söz konusu testlerden hangilerinin alınması gerektiği, hangilerinin çocuğun potansiyeline uygun olduğu konusunda yönlendirmeler yaparken, aynı zamanda en iyi sonuçların alınması için gerekli akademik desteğin verildiğini aktarmaktadır.

Sınav odaklı eğitim sistemi ve eleyici eğitim anlayışı nedeniyle, sadece yurtiçinde eğitimlerine devam edecek çocukların ebeveynlerinin değil, yurtdışındaki okullara başvuracak çocukların ebeveynlerinin de okul dışı destek arayışına girmelerine neden olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, çocukları için yurt dışı eğitim seçeneklerini düşünen velilerin talep ettikleri uzun dönemli bir hizmet olmaktadır.

Araştırma kapsamında üç görüşmeci kendisini eğitim danışmanı sıfatıyla tanımlarken özel olarak yurtdışı eğitim danışmanı olduklarına vurgu yapmaktadırlar. Yurtdışı eğitim danışmanlarından görüşmecimiz (D3, 43), Princeton Üniversitesi'nde antropoloji bölümünde lisans, Harvard Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Oxford Üniversitesi'nde doktora yapmıştır. Görüşmecinin aldığı eğitim çalışma alanına doğrudan ilişkili olmamasına rağmen yurt dışındaki prestijli eğitim kurumlarında eğitim görmesi kültürel sermaye ve deneyim olarak güçlü referans olmaktadır. Çocuklarının da bu kurumlarda eğitim görmesini isteyen veliler, bu okullardan mezun olan birilerinden destek almayı tercih etmekteler.

Dolayısıyla eğitim danışmanı ve spesifik olarak yurtdışı eğitim danışmanı sıfatını kullanmayı tercih eden mülakatçıların eğitim geçmişleri, yurtdışında nitelikli olarak bilinen okullara dayanmaktadır. Bu arka plan onları, kendilerini eğitim koçu ve öğrenci koçu olarak tanımlayan mülakatçılardan ayırtmaktadır. Kendi ebeveynlerinin de benzer bir eğitim geçmişine sahip olmaları, kültürel ve eğitimsel faktörlerin nasıl birbirleri ile etkileştiğini, bu vesile ile toplumsal tabakalaşma düzenini beslediklerini işaret etmektedir. Aynı şekilde görev tanımları ve hizmet ettikleri kitle göz önüne alındığında imtiyazlı bir kesimin ortaklık içerisinde olduğundan söz edilebilir. Söz konusu danışman (D3, 43), yurtdışı eğitim danışmanlığı sıfatı ile hizmet veren kişi ve kurumların iki yöntem ile danışanlarına hizmet sunduğunu aktarmaktadır:

Evet bu iş aslında iki taraflı yapılıyor. Birincisi öğrenciyi en iyi ve en doğru şekilde üniversiteye yerleştiriyorsunuz doğru fiti (en uygunu) bulmaya çalışıyorsunuz yani öğrenci ile çalışıyorsunuz bizim gibi. İkinci yapıma şekli de var onu da yapan bazı danışmanlar var. Öğrencileri belli üniversitelere yerleştirmeye çalışıyorsunuz ki onlardan komisyon alabilirsiniz. Biz dediğim gibi öğrenci ile birebir çalışıyoruz herhangi bir üniversiteye öğrenci yerleştirip komisyon almak gibi bir durumumuz yok (D3, 43).

12 yıllık yurtdışı eğitim danışmanlığı deneyimi olduğunu belirten (D3, 43), bu çalışma alanının 90'ların başında bazı özel liselerin bünyesine eklemlenen CCO ofisleriyle (Üniversite Danışmanlık Ofisi) başladığını belirtmektedir. Kişisel olarak deneyimledikleri bir eksiklikten yola çıktıklarını aktaran eğitim danışmanı, Türkiye'de ilk kez babasının profesyonel yurtdışı eğitim danışmanlığı şirketi açtığını belirtmektedir. Diğer mülakatçı (D5, 40), Georgetown Üniversitesi'nde Uluslararası İlişkiler lisans, New York Üniversitesi'nde yüksek lisansını tamamlamıştır ve 7 yıldır

yurtdışı eğitim danışmanlığı yapmaktadır. Görüşmecinin yurtdışı eğitim danışmanının kim olduğuna dair soruya yanıtı şöyledir:

Yurtdışı eğitim danışmanı yurtdışında okumak isteyen, yani üniversite ve yüksek lisans seviyesinde lise değil, okumak isteyen öğrencilere okul bulmakta yani hangi okullar onlara uygun yardımcı oluyoruz hem ne okumak istediğini bulmasında yardımcı olan birisi, hem de okula başvururken kendisini en iyi şekilde nasıl bir okula tanıtabilir bunun için tabii başvurularda yardımcı oluyoruz yaptığımız işin büyük bir kısmı da bu. Danışmanın öğrenciyi en iyi şekilde tanıyıp ona her açıdan uygun olabilecek, sosyal açıdan, akademik açıdan en uygun okulla öğrenciyi eşleştirmesi gerekiyor. Danışmanın bence en önemli görevleri bunlar (D5, 40).

Danışmanlık için özel bir eğitim almadığı görülen danışman için yurt dışında herhangi bir alanda edindiği eğitim deneyimi yeterli olabilmektedir. Yurtdışı eğitimle ilgili sahip olduğu bilgi yurtdışında öğrenci olarak bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu deneyim yurtdışı eğitimini düşünecekler için başvuru ve okul seçimine dair aşamaların teknik bilgisini edinmesini sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, yurtdışı eğitim danışmanının yaşadığı deneyimi meslekleştirdiği görülmektedir.

4.3.4 Koçlar ve çocuk: Stres, motivasyonu, öz disiplin

Her ne kadar çocuğun eğitim yaşantısında karşılaştığı yoğun programlar ve yüksek beklentiler çocuğun iyiliği için düşünülse de bu süreçte ortaya çıkan psikolojik sıkıntılar ve baskılar çocuk için onarılması güç, geri döndürülmesi mümkün olmayan sonuçlar doğurmaktadır. Buna rağmen hem veliler hem koç ve danışmanların önemli bir kısmı çocuğun başarısı için bu ağır şartlarda geçmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu süreçte koç ve danışmanların kendi yöntem ve yaklaşımları ile çocuğun yaşadığı stresi yönetilebilir kılmaya, motivasyonu artırma, öz disiplini sağlamaya dönük çalıştıklarını belirtmektedirler. Bunun yanında, bir kısım koç ve danışman bu sürece eleştirel yaklaşarak aile, toplum ve eğitim üçgeninin çocuk üzerinde kurduğu ve bu beklentiler ışığında çocuklar üzerinde yaratılan atmosferin çocukların bu süreci sağlıklı yaşamalarına engel olduğunu belirtmektedirler. Görüşmecimiz bu duruma dair deneyimi şöyle aktarmaktadır:

Böyle iki tane durum oldu bayağı sıkıntılı bir süreçten geçiyordu çocuk. Nasıl diyeyim size yani intihar teşebbüsleriydi bu ikisi de. Yani orada artık çocuğun tepkisini hiç önemsemedim çocuk bana kızmış bozulmuş çünkü çocuğun sağlığı, varlığı daha önemli (D3,43).

Çocukları çerçeveleyen yetişkinler, akademik beklentiler ve bunlarla birlikte gelişen öz beklentiler arasındaki ilişki, araştırma kapsamında görüşmecilerle yapılan mülakatlarda önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duyan çocuklar farklı sosyo-ekonomik gruplardan da olsalar sınavlar, beklentiler ve gelecek endişeleri arasında konumlanmaktadır. Çevresiyle etkileşimde olan çocuk bir taraftan yaşamı anlamlandırırken, bir taraftan belirlenen hedefe yönelik davranışlar geliştirme çabasına girmektedir. Çocuğun içinde olduğu ilişkiler ve ailenin beklentileriyle birlikte arka planı ve çocuğun kaygıları, motivasyonu, öz disiplini üzerinde etkili olabilmektedir.

Koç ve danışmanlar, çocukların beklentilerinden ziyade velilerin çocuklarına dönük beklentileriyle karşılaşmaktadır. Çocuklar çoğunlukla bu beklentilerin taşıyıcısıdır. Bu yüzden kendilerine ait olmayan beklentilerin bir şekilde gerçekleştirilmesi yönelik eğitim sürecinin aşamalarını yaşamaktadır. Çocuk için kurulan beklentiler dışsal olduğu için, çocuk bu beklentileri karşılayabilecek birikim, kabiliyet ve motivasyona sahip olmayabilir. Tam da beklentiler ile çocuğun kendi koşulları arasında oluşabilecek dengesizlikler çocuğun bu süreci psikolojik olarak ağır bir biçimde yaşayabilir. Görünür halindeki çocuğun psikolojik durumunun “düzeltilmesi”, koç ve danışmanlardan sıklıkla talep edilmektedir. Koç ve danışmanlar ise beklenti ve çocuğun sahip olduğu koşullarının birbirini destekleyemeyecek durumlarına bazen “irrasyonellik” olarak değerlendirmektedir. Özellikle yurt dışı eğitim danışmanlığı yapan görüşmeci yurt dışındaki üniversitelere başvurmak üzere hazırlanan öğrencilerin, girilmesi zor üniversitelere kolaylıkla girebileceklerini tahayyül ettiklerini aktarmaktadır.

Eskiden 30 yıl evvel örneğin Princeton’ı kolay ulaşılamaz bir yer olarak görürdük. Yani düşünün Princeton’ın logosunu dahi görmemişsiniz, nerede olduğunu bilmiyorsunuz, oraya nasıl varılacağını bilmezsiniz öyle bir şey. Şu anda Princeton yazdığınızda haritada görüyorsunuz sokaklarını görüyorsunuz, Instagram sayfasını görüyorsunuz çok davetkar bir dil var herkes okuyabilirmiş gibi öyle bir halde o yüzden her şeyi yapabileceğini düşünüyor çocuk. Her şeye layık olduğunu da düşünüyor. Böyle bir öğrenci profili var, onunla deal (baş etmek) etmek de zor. Mesela beni çoğu öğrenci bu açıdan sevmez. Hep negatif şeyleri highlight (üstünü çizdiğimi) ettiğimi düşünür (D8,39).

Akademik başarı ve bununla birlikte kimilerinde ailenin sahip olduğu yüksek sosyo-ekonomik standartlar, teknolojinin olanaklı hale getirdiği erişebilirlik duygusu ile birleştiğinde, çocuğun zoru kolay olarak algılamasına neden olduğuna işaret eden eğitim danışmanı, bu durumun öğrenciyi bir anlamda yıpratıcı, stresli bir sürece soktuğuna da işaret etmektedir. Çocuğun kendisini merkezde ve her şeye layık olarak görmesi, onun “çok pozitif bir dünyada başarısızlıkla hiç karşılaşmamış” olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Eğitim danışmanı, bu yaklaşımın özellikle üniversitelere başvuru döneminde “çok can yaktığını” aktarmaktadır. “Herhangi bir ‘red’ şey gibi geliyor sanki hayatı boyunca âşık olduğu bir insanın ona hayır demesi gibi geliyor” derken, bu korkuyu çoğu öğrencinin derinlerde yaşadığını belirtmektedir.

Gerek annelerle gerekse de koç ve danışmanlarla yapılan görüşmelerde çocukların lise çağına kadar en az bir uzmanla çalıştıkları izlenmektedir. Yine benzer şekilde mizaç, yetenek veya zekâ testlerinden en az bir tanesinin uygulandığı aktarılmaktadır. Bu noktada eğitim danışmanı (D8, 39) çocukları çerçeveleyen uzmanlar konusunda şunu aktarmaktadır: “Çok ciddi kurumsal bir örgütlenme var diyebiliriz.” Çocukların bir nevi “boğulma, havasız kalma” hali yaşadığına değinen danışman, bir sürü sektörün çocuğun üzerinden çalıştığını ancak danışmanlığını yaptığı öğrencilerin de içlerinde buldukları durumla “deal ettiklerini” (“baş ettiklerini”) belirtmektedir.

Çocuktan beklentiler sadece anne babaların beklentileri değildir. Çocukların eğitimde başarılı olmak için beraber çalıştıkları koçların da bu doğrultuda çocuklardan beklentileri söz konusudur. Üstelik bu beklentiler çok daha çerçevelemiş ve çocuk tarafından karşılanamadığı anda, çocukların terk edilmesine neden olabilecek beklentilerdir.

Öğrenci ile ilk görüşmeyi yapıyorum, konuşuyoruz kurallarımız budur, istediklerim budur, senin benden istediklerin nedir? Konuşmanın ardından eğer uygunsa çocuklar hevesliyse başlıyoruz. Ama bir zaman sonra belli aralıklarla programı uygulanıyor ya da uygulamamakta ısrarcı o zaman ara verdiğim öğrenciler oluyor. Diyorum ki o zaman ne sana ne kendime bir fayda sağlayamayacağız, olduğumuz yerde döneceğiz. Bu nedenle ara verdiğimiz oluyor çok fazla olmamak kaydıyla (D2, 40).

Çocukların stresleri kendisini çerçeveleyen yetişkinler ve beklentilerle ilişkilendirilmektedir. Bu beklentileri karşılayamama olasılığı ise çocukta baskı yaratmaktadır. Baskının kalkmasıyla çocuğun performansının yükseleceği düşünüldüğü için bu konuda da hemen dışarıdan destek arayışına girilir. Bir şekilde

danışman ve koçlar hem çocuğun içinde bulunduğu stres ve baskının bir nedeni hem de bunu giderebilecek bir adres olmaktadır. Çocuğun eğitim hayatındaki başarısını artırmaya dönük dışardan alınan her bir destek çocuk için stresli bir anın oluşmasına neden olabilmektedir. Çocuğun artık sadece bir beklentiyi kendi başına yerine getirmesi değil, bu beklenti doğrultusunda dışarıda alınan bir sürü destekle bu beklentiyi gerçekleştirilmesi söz konusudur. Çocuk için bu süreçteki olumsuz senaryo sadece bir beklentiyi gerçekleştirilememesi değil, birçok desteğe rağmen bu beklentiyi gerçekleştirilememesidir. Bu nedenle çocuğun hissettiği baskı ile beklentinin gerçekleştirilmeye yönelik aldığı desteğin yoğunluğu arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Aralarında doğrusal ilişkinin olduğu diğer iki değişken ise yine çocuğun stresi ile bu stresi ortadan kaldırmaya dönük başvurulmuş uzman destekleri olabilmektedir. Çünkü stresi ortaya çıkaran ve ortadan kaldırması beklenen adresler aynıdır. Koç ve danışmanlar da bazen bu durumun farkındadır. Eğitim danışmanı uzman destek verdiği bir öğrencinin yoğunluğu ve çevresindekiler hususunda şunları aktarmaktadır:

Bazı çocuk bunu sever ve kaldırır bazıı kaldıramaz. Ama genel olarak çok fazla insan var çocukların hayatında. Mesela dün bir çocuğumuz geldi sıkıntılıydı ellerini yüzüne kapattı oturdu. Bir yandan portfolyo hazırlıyor, bir yandan IELTS dersi alıyor, bir yandan okulun not ortalamasını yükseltmen gerekli diyoruz (D5, 40).

Diğer bir eğitim koçu ise çocukların “sembolik bir şiddet” altında olduklarını söylemekte ve çocuğun etrafındaki uzmanların dışında da gerçekleşen yoğun etkileşime dikkat çekmektedir. Buna dair geliştirdiği yöntem ise çocuğun etrafındaki kalabalığı seyretmek, bu süreçteki tek aktörün kendisi olduğunu çocuğa inandırmak şeklindedir.

Büyük bir şiddet altındalar, inanılmaz. Bakkal bile soruyor ne yaptın sınavı diye. Herkes sınav uzmanı kesiliyor. Herkes akıl vermeye kalkıyor. Dayısı geliyor böyle çalış diyor, amcası geliyor böyle çalıştırıyor, öğretmeni geliyor böyle çalış diyor. Ben şunu söylüyorum çocuklara bundan sonra sizin eğitiminizle ilgili ne varsa sadece ben varım. Benden habersiz kitap bile almayın diyorum (D1, 39).

Diğer bir görüşmeci ise toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile stres ve baskı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin aile içi iletişimde kendini güçlü bir şekilde gösterdiğini aktarırken, her ne kadar kendisine gelen kız öğrenci ve erkek öğrenci sayısı eşit olduğunu belirtse de, sorunları, sıkıntı nedenleri bağlamında farklılıklar gösterdiğini aktarmaktadır. Eğitim koçu kız çocukları ile aile içinde

ergenlik döneminde daha az paylaşım olduğunu, iletişimin zayıfladığını, özellikle baba kız ilişkisinin doyurucu olmadığını da söylemektedir.

Ben kendi öğrencilerimle ilgili söyleyeyim, kızlar için durumlar daha komplike olabiliyor. Biliyorsunuz aile durumları, toplumda kız çocukları üzerinde baskı daha fazla. Bende kız öğrenci sayısı ile erkek öğrenci sayısı aynı. Erkek çocukların da sorunları oluyor. Ancak kızlarda daha komplike problemler olabiliyor (D6, 23).

Arzulanan performansa ulaşmak için koç ve danışman, öğrenci ve aile arasında kurulan organize olunmuş gelişim ilişkisi içerisinde öz disiplin, öz motivasyon kavramları üzerinde de durulmaktadır. Çocuğun kendi hızına ve gelişimine bir nevi müdahale olan bu ilişkiler, disiplinin öz disipline dönüşmesini de ideal olarak görmektedir. Uzmanlar bu hususta toplumsal bir davranış şeklinin çocuğun kişiliğinin inşası üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Çocuğun öz disiplini ve öz motivasyonları üzerine eğitim danışmanları (D5, 40) ve (D3, 43), benzer yaklaşımda bulunmakta, aile ve toplumsal kodlara bağlı olarak öğrencinin bu iki olguyu geliştiremediklerini aktarmaktadırlar:

Tabi bu ailede biten bir iş aslında bana göre. Var tabi bunlara sahip olanlar da var tabi ama genellikle öz disipline ve öz motivasyona sahip değiller. Aileler hocalar tutuyorlar mesela ekstradan hocalar tutuyorsa öz disiplin öz motivasyon yok demektir (D5, 40).

Görüşmelerde öğrenme ediminin ailede başladığına ve bu vesileyle diğer kazanımlara sahip olunduğuna değinilmektedir. Çocuğun öğrenmeye karşı eğilimlerinin, eğitim sisteminin etkisiyle şekillendiği de ikinci önemli husus olarak öne çıkmaktadır. “Ödevi yap kurtul, ders çalışmak onlar için ızdırıp” diyen eğitim koçu (D1, 39), okuldaki öğretmenlerin öğrenme üzerine gelişen bu yaklaşımı besler türden tutum sergilediklerini belirtmektedir. Koç ve danışmanlar, ailelerin çocuğun öğrenme sürecine değil, gelecekte edinecekleri mesleklere odaklanması, temel problem olarak görmekteler. Bu sorunlu olarak addedilen yaklaşımın çözülmesi için öncelikle çocuğun neden öğrenmesi gerektiğini kavramasına yardımcı olmanın önemi aktarılmaktadır. “Testlere çocukları boğan, sürekli ders çalış diyen aileler var ve çok sayıdalar” şeklinde belirten görüşmeciler çocukların için de bulunduğu zor durumu okul, aile, toplum ve eğitim sistemi etrafında anlatmaktadır.

Okuldaki öğretmenler bu motivasyonu veremediler hala ödevler şöyle veriliyor: Çocuklar 34, 35, 36 sayfaları yapın. Ama ben bunu burada yeniyorum hala milli eğitim bunu veremiyor. Çocuk hala neden öğrenmesi gerektiğini bilmiyor. Ben bunu okullardan da göremiyorum ailelerden de göremiyorum. Aileler kendileri de okumadıkları için çocuklarına sadece

gelecekte iyi bir meslek edindirmek için eğitim aldırıyorlar. Bu da pragmatik bir bakış açısı olduğu için ruhsuz bir eğitim anlayışını beraberinde getiriyor. Bundan aile de acı çekiyor, çocuk da acı çekiyor. Testlere çocukları boğan, sürekli ders çalış diyen aileler var ve çok sayıdalar. Ben böyle aileleri gördükten sonra artık diyorum ki lütfen çocuğunuzla ders çalışın demeyin. Şöyle bir aile tipi de var birkaç tane çocuk yetiştiriyor, kendisini eğitimci gibi görüyor, bize akıl vermeye çalışıyor (D1, 39).

Diğer taraftan “öz disiplin” ve “motivasyon” hem velilerin hem de koç ve danışmanların sıklıkla peşinde oldukları iki önemli değişken olduğu gözükmektedir. Çocuk bunu sağlamak için çocuğun hayatına bir bütün olarak değerlendirilmesi ve ona göre bir atmosferin oluşturulması gerektiğini belirten görüşmeciler mevcuttur. Çocuğun beslenme durumunu, uyku düzenini, fiziksel aktiviteleri, teknoloji ile olan ilişkilerini, dış çevre uyarıcılarının oluşturduğu olumsuz etkilerini gidermeye dönük çözüm formülleri geliştirilmektedir. Bunun yanında çocuk etrafında oluşturulan bütün bu girişim ve yaklaşımlar çocuğun disiplinini ve motivasyonu olumsuz etkileyen faktörler olarak da değerlendirilmektedir.

Bence öz motivasyonları yüksek, öz disiplinleri düşük. Yani kişisel gelişim, girişkenlik, başarı istekleri yüksek. Ama öz disiplin düşük mesela zamanında görevlerini yapmıyorlar. Burada biraz sorunlu olan taraf aileler olarak görüyorum. Çünkü aileler her şeyi yaptığı zaman çocuk ne yapsın? (D6, 23).

Temelde çocuğa sorumluluk aşılama dönük bütün uğraşlar çocuğun sorumluluğunu düşürebildiği belirtilmektedir. Çocuğun kendi yapması gereken her şeyin dışarıdan bir başkası tarafından kendisi için yapılabileceği düşüncesi, çocuğun kendi alanına dair sorunları da sürekli dışsal bir aktöre devretme eğilimini oluşturmaktadır. Ailelerin çocukları için sürekli eğitim desteği sağlama arayışında olmalarından kaynaklı çocukların sorumluluklarının aşındığına değinmektedir.

Aileler paralarıyla çocukların sorumluluklarını üzerlerinden atıyorlar. Gelecekte bu çocuk evlendiği zaman iyi bir anne iyi bir baba olmaz çok zor iş kursanız çocuk işe bile gitmez. Böyle bir sistemde yetişen çocuklar tamamıyla tüketici olarak yetişir, sorumsuz yetişir. Ama bilinçli anne babalarda da şu var parayla çocuğuna sorumluluk satın alıyor. Onlarla çalışmak bizim için çok büyük bir keyif (D1, 39).

Görüşmecilerimizden biri, anne ve babaların kendilerine düşen sorumluktan kaçınmak için eğitim desteği arayışında olduğunu belirtmektedir. Velilerin sahip olduğu bu “sorumlulukla” çocukların “sorumlu” birer birey olamayacağını iddia etmektedir. Görüşmeci kendisini, anne ve babaların yarattığı bu eksikliği gideren kişi olarak sunmaktadır. Bunu da sadece iş olarak değil, büyük bir fedakarlıkla, çocukların

hayatını olumlu yönde dönüştürmek için yaptığını belirtmektedir. Sonuç olarak danışman veya koçlarını çocuklara dair geliştirdikleri tüm bu uygulamalar “özel” iletişim yöntemleri ile gerçekleştirildiği dile getirilmektedir. Bu özel iletişimin önemli uygulamalarından bir tanesi de “seans” olarak belirtilebilir.

4.3.5 Koçla “Seans”: Terapi

Özellikle pasif “psikolog” rolünü benimseyen koç ve danışmanlar tarafından, psikoterapist bir kavram olan “seans” tabirini sıklıkla kurulduğu görülmektedir. Seans başlı başına koç ve danışmanların başvurduğu terepatik bir uygulama niteliğindedir. Belirli aralıklarla ve belirli mekanlarda çocukla ve bazen de veliyle yalnız geçirilen bir süreci işaret etmektedir. Bu şekildeki bir uygulamayla koç, öğrenci ve ebeveyn arasında kurulacak ilişki, kendi dinamizmini yaratmaktadır. Ebeveynin genelde çocuğuna dair sorun gördüğü bir durumla başvurduğu gibi bazen de çocuğun eğitim yaşantısında karşılaştığı zorlukları çocuğu için kolaylaştırmak için başvurmaktadır.

Pratik düzlemde seans şeklinde uygulamalar belirli program ve bürokratik sayılabilecek bazı süreçlerle gerçekleşmektedir. Randevu alınır, ücretler yatırılır ve sonrasında uygun koşullarda görüşmeler gerçekleştirilir.

Randevu alıp ödemesini yapıyorlar sonra ilk görüşmeyi yapıyoruz. Normalde ben bir öğrenci ile baş başa uyum görüşmesi yapmak istiyorum ve bundan ücret almadan yapıyorum normalde böyle değil. Çünkü öğrenciyle benim karşılıklı uyumum nasıl olacak? öğrenci devam etmek isteyecek mi istemeyecek mi? Aslında öğrenciyi önyargısız dinliyorsanız, ona şunu yapmalısın bunu yapmamalısın demiyorsanız, kınamıyorsanız, bir öğretmen edasıyla konuşmuyorsanız öğrenci zaten anlatmaya çok açık oluyor. Öğrenci bana şöyle diyor kimse beni daha önce böyle dinlememişti bunu birçok öğrenciden duydum (D7, 44).

Görüşmeci seanslar için “biz yedi seanstan fazla önermiyoruz tabi ihtiyaç durumlarında artırılabilir” olduğunu söylemektedir. Bu “yedi seansa kadar bir noktaya gelmiş olması gerekir öğrencinin” şeklinde devam etmektedir. Seans odasındaki aktivitenin öğrencinin anlatması koçun da dinlemesi şeklindedir. Öğrenciler anlatmaya çok açık olduğu gibi koçlar da dinlemeye çok açıktır. Nihayetinde süreç sadece konuşma ve dinle şeklindeki pasif ilişkiyle devam etmediği de görülmektedir. Çocuğun anlattığı her şey bir “soruna” denk gelebilecek şekilde dinlenip, bunların çözümüne dair ailenin de içine katıldığı yeni süreçler doğurmaktadır.

Dolayısıyla seanslarda çocuğun davranışlarında “sorunlu” olarak görüldüğü hususlar söz konusu olduğunda koç veya danışman sorunun kökenine ve nedenlerine inmeye

çalışır. Bunu yaparken uzman psikologların uyguladığı yöntemleri kullanmaya çalışmaktadır. Çocuk konuşturulur, anlatması beklenir ve dinlenir. Bu şekilde “sorunların” kökenine inilerek bunlara neyin neden olabileceğini ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Seans sürecinde ise ebeveynin beklediği bir cevap olması durumunda koç veya danışman bazen elde ettiği sonuçları ebeveynlerle paylaşmaktadır. Çocuğa dair “sorun” ne olursa olsun burada çocuk kusurlu görülmez. Çoğunlukla da varılan sonuçlarda, tespit edilen “sıkıntıların” çocuktan değil aileden kaynaklandığı belirtilmektedir. Öğrenci koçunun uzmanlık alanı psikoloji, psikiyatri vb. alandan olmamasına rağmen bu alanlarla ilgili sorunları bu seanslarda çözmeye çalışmakta ve “teşhisler” ortaya koymaktadır. Bu teşhis de bir “hakikat” olarak değerlendirilerek sorunu ortadan kaldırmaya yönelik programların devreye sokulmasının yolunu açmaktadır.

Seanslar, bugünün “sorunlarına” cevaplar ve çözümler arandığı gibi gelecekteki kaygı ve belirsizlikleri de giderilmeye çalışıldığı dinamik bir mekânı andırmaktadır. Mekân olarak da genelde “ofis” olarak tabir ettikleri özel yerler olmaktadır. Bu, koç ve danışmanın kendi olabildiği gibi, bazen de bu amaç doğrultusunda sağlanan bir yer olmaktadır. Görüşmeler hem belirli aralıklarla hem de bazen ihtiyaç üzerine gerçekleşmektedir. Sorunlar dışında bazen çocuk anlaşılmaya çalışılmaktadır. Hem veliler hem de koç ve danışmanlar için çocuk bazen bir “bilinmezi” işaret edilebiliyor. Çocuk için uygun olan ne, nerede başarılı olabilir nerede olamaz, ona hangi mesleklerin uygun hangi meslekler uygun olmadığı, yetenekleri, istekleri, amaçları neler olduğu bu seanslarda açığa çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Çocuk üniversiteye gidiyor ama hala hangi iş alanında çalışacağını bilemeyebiliyor ya da çift anadal yapmak istiyor, master yapmak istiyor. Aslında onu gelecekte gerçekten ne çok mutlu eder emin değil. Biz üniversiteyi her şeyin sonu gibi düşünüyoruz ama aslında öyle değil. ancak doğrusu bizim ofisimize gelip bu hizmeti almak isteyenler genellikle lise öğrencileri ve aileleri oluyor (D7, 44).

Çocuğa dair yanılgılar sadece velilerin karşılaştığı bir durum değil. Çocuğun “bilinmezliği” bazen çocuğun kendisi için de var olduğu düşünülebilmektedir. “Aslında onu gelecekte gerçekten ne çok mutlu eder emin değil” ile çocuğun da kendisine yabancı olduğu sonucuna çıkarılmakta. Genel geçer bir varsayım veya bilgi, çocuğun özel durumuyla doğrudan ilişkilendirilerek çözümler geliştirilmeye çalışılmaktadır. “Aslında onu gelecekte gerçekten ne çok mutlu eder emin değil”

tespiti çocukluk ve ergenlik dönemindeki herkes için yapılabilecek bir tespit iken, seans odasında bulunan çocuk için bir “sorun” olarak değerlendirilebilmektedir.

Seans odaları bazı durumlarda ebeveynlerin çocuklarından yapmaları istediği ajandaları çocuğu kabul ettirmek için kullanılan uygulamaları barındırmaktadır. Ebeveynler, kendi talep ve beklentilerini doğrudan kendileri tarafından çocuklara aktırıldığında çocukların bunu ciddiyetle ele almadıklarını düşünmektedirler. Kendileri bazen çocuklarını ikna edebilecek argümanları üretmekte sorunlar yaşadıklarını, çocukları tarafından dinlenilmediği veya kendi talep ve isteklerinin çocuklar için anlamlı olmadığını dile getirilmektedir. Bu yüzden koç ve danışmanları çocuklara dair ürettikleri bilgi ebeveynler için çok önemli olmaktadır. Bu bilgilerin paylaşım sürecini de görüşmecimiz şu şekilde anlatmaktadır:

Ailelere başta vereceğimiz bilgilerin sınırları ile ilgili açıklama yapıyorum. Bu sınırlarla ilgili örneğin belli testler yapıyoruz dikkat eksikliği var mı, sorumluluğu ne düzeyde, zamanını iyi kullanabiliyor mu, stres ve kaygı düzeyi nasıl gibi testler var bu testlerin sonuçlarının yorumlanmasını öğrenciden de izin alarak bunları ailenle paylaşıyorum diyerek seanslar tamamen sonlandığında aileyle paylaşıyorum. Yani çocukla altı seans görüştüğümüzü düşünelim testleri de yaptık bütün bunların gerekli sonuçlarını aileyle paylaşıyorum. Neler yaptık nasıl bir yol çizdik genel bir paylaşım yapıyorum (D4, 42).

Görüşmeciye mülakat esnasında yöneltilen “ebeveynlerden şu yönde, benim çocuğumu yönlendirir misiniz diyen oluyor mu?” sorusuna karşılık görüşmeci “tabii olmaz olur mu” şeklinde karşılık vermektedir. “Benim çocuğum ne istediğinin farkında değil diyenler oluyor mesela” şeklinde görüşmeci devam etmektedir. Nihayet kendi uygulamalarının “temelde öğrenciye yol gösteriyor ama bence bir o kadar da aileye gösteriyor” şeklinde belirtmektedir. Bu nedenle ailenin, çocukla yapılan seansa dahil edilmediği belirtilse bile ailenin devamlı bilgilendirildiği aktarılmaktadır.

5. BÖLÜM: SONUÇ

Eğitim alanında koçlar ve danışmanlar hem özel olarak dönüşen eğitim sistemine hem de genel olarak değişen dünya koşullarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle in 1980'lerden bugüne izlenen neoliberal politikalar eğitimin yapısal bir biçimde meta olarak dönüşmesine katkı sunulmuştur. Bu süreçle beraber eğitim piyasaya eklenerek ticari sektörlere dönüşmüştür. Bu süreçte diğer kamusal hizmetlerde görüldüğü gibi eğitim de giderek devletin sağladığı hizmetlerin dışına çıkmaya başlamış, bireylerin ve ailelerin sorumluluk alanına devredilmiştir. Eğitim; bireylerin ve ailelerin yürüteceği, ilgileneceği, ekonomik olarak karşılayacağı bir sisteme dönüşmüştür. Öte yandan sınavlara odaklı hale gelen eğitim uygulamaları, dershaneler ve özel öğretmen destekli eğitim biçimlerinin her boyutta yaygınlaşmasına yol açmıştır. Böylece 1980'lerden günümüze dek eğitimin, klasik eğitim kurumları dışındaki aktörlerine, koçlar ve danışmanlar da eklenmiştir. İşte bu nedenle koçlar

ve danışmanları da ticarileşen eğitimin yeni aktörleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Koç ve danışmanlara duyulan ihtiyaç çocuğunlukla yönlendirilme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Hem veliler hem de çocuklar eğitim sürecinde yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Çünkü eğitim sadece bir edinim süreci değil aynı zamanda kişinin kendisine yönelik en iyi seçenekleri keşfetme sürecidir. Bu noktada rehberlik hizmetleri hayati bir öneme sahiptir. Özellikle ilk ve orta öğretimin öğrencilerinin çocukluk dönemleri ile kesişmesinden dolayı eğitimin rehberlik ve psikolojik süreçleriyle iç içe ilerlemesi beklenmektedir. Eğitimin pedagojik bir süreç olarak devam etmesi için rehberlik birimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu birimler çocuk, öğretmen ve veli arasındaki ilişki ve iletişimi sürdüren önemli bir ara birim niteliği olarak tasarlanması gerekmektedir. Oysaki rehberlik birimleri eğitim sürecinde “gereksiz ve maliyetli bir yük” olarak değerlendirilmekte ve göz ardı edilmektedir. Bunun eksikliğini yaşayan çocuklar ve veliler dışarıdan bu hizmeti pazar ilişkileri içinde tedarik etmeye çalışmaktalar. Bu nedenle bu tezin vurgulaması gereken en önemli nokta okullardaki rehberlik hizmetinin önemi ve bunun eksikliğinde ortaya çıkan ilişkileri ortaya koyabilmesidir.

Bu araştırma ebeveynlere dönük analiz ve değerlendirmeler geliştirirken Bourdieu sosyolojisinin *habitus* ve *kültürel sermaye* kavramlarından faydalanmaktadır. Kavramların sunduğu olanaklarla ebeveynlerin toplumsal koşullarına, eğitim ilgili algı ve düşüncelerine, çocuklara dair beklenti ve planlara dair analitik ve kuramsal yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu nedenle ebeveynler için söz konusu çocukların eğitimi olunca, velilerin referansları nasıl oluştuğunu takip etmek mümkün hale gelmektedir. Ebeveynlerin kendi eğitim hikayelerini, yetiştikleri toplumsal ve ekonomik koşulları, yaşadıkları hayal kırıkları ve sahip oldukları hayallerini izini sürerek çocuklarına dair oluşturdukları beklentileri ve hissettikleri ihtiyaçları tespit edilebilir olmaktadır. Bu nedenle çocuğun eğitimi ile ilgili tüm süreçlerin velilerin yaşadıkları bu koşullarla belirlendiğini belirtmek gerekmektedir.

Bunun yanında *habitus* kavramsallaştırması bu tez araştırması için her zaman genelleştirilebilir bir yaklaşımı işaret etmeyebilir. Ailenin tarihi her zaman stabil bir tarih değil aksine dinamik bir tarihtir aynı zamanda. Bu tarihin doğrusal bir şekilde ilerlemediğini, radikal dönüşümler barındırdığını görmek mümkündür. *Habitus* kavramı ile her ne kadar aile tarihinin kişiler üzerinde belirleyici olduğuna dair

değerlendirmeleri ön planda tutulsa da, sürekli dış dünya ile karşılaşan bireyler habituslarını değiştirebilmektedir. Metropollerdeki zaman, mekân ve emek oraganizasyonu farklı sosyo-ekonomik ve kültürel grupların bir arada yaşayabilmesini mümkün kılmaktadır. Farklı habituslara sahip grupların metropol hayatında birbirleriyle sağladığı kesişim ve karşılaşmalar birbirleri için yeni deneyim, düşünce ve eylem alanlarının olgunlaşmasına katkı sunar. Bu durum da bazen habitusların değişmesine olanaklar tanımaktadır.

Diğer taraftan bu araştırmanın ebeveynlerle ilgili en önemli sonuçlarından birisi de çocukların eğitim sürecine dair tüm emek ve enerjinin anneler tarafından üstlendiğinin ortaya çıkarılmasıdır. İlk başta çocuklar için sağlanan koç/danışman şeklindeki hizmetlerin çocuğa ve eğitime harcanan emeğin kişiler arasında paylaşılarak annelerin işinin kolaylaştırdığı düşünülse de süreç bunun tam zıttı şeklinde gelişmektedir. Danışman/koçlar anneler için ek işler, ek ilişkiler, ek müzakereler yaratmaktadır. Bu bağlamında sadece annelerin çocuklarının eğitim süreçlerine öncülük etmesi toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiye dair önemli göstergeler gün ışığına çıkmaktadır. Bu göstergelerin diğer tarafı ise babaların çocukların eğitim ilgili emek sürecindeki “görünmezliği”ile ilgilidir. Paradoksal bir şekilde, babaların “görünmezliğine” dair söylemler babaların “görünürlüğüne” dair söylemlerle beslenmektedir. Özetle babaların çocukların eğitim sürecinde yer almamasının nedeni babaların diğer emek süreçlerinde fazlaca görünür olmasına bağlanmaktadır. “Babanın çok işi olduğu” veya “babanın hep yoğun olduğu” şeklindeki söylemler hayatın pratik hakikatlerinden ziyade kültürel yargılarla oluştuğunu tespit ettik. Örneğin, pratik bir hakikat olarak annelerin çocuklarının eğitim sürecinde son derece yoğun bir emek sürecini yaşamalarına rağmen annelerden “çok çalışıyorum”, “çok yoğunum” veya “çok meşgulüm” şeklindeki bir ifade ile karşılaşmadık. Çünkü toplumsal olarak kadın veya annelik alanına itilen işler emek olarak değerlendirilmez ve görünür kazanmamaktadır. Annelerin içinde bulunduğu bu emek sürecine dair anlatıları babalarınki gibi ortaya çıkmamasının nedeni emek kategorilerinin eril-toplumsal güç ve ilişkileriyle inşa edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitimin piyasalaşmasında önemli bir yere sahip olan koçlar ve danışmanlar arasında kurumsal ve kuramsal bir ayırım yapmak mümkün değildir. Bu mesleklerin kapsam ve sınırlarını belirleyen bürokratik bir belge mevcut olmadığı gibi üstünde uzlaşmış kurulmuş akademik bir literatür de bulunmamaktadır. Bu nedenle koçlar ve

danışmanların dahil olduğu alanın aktörleri, faaliyetleri, yöntemleri düzenlemiş değildir. Buna rağmen bu mesleğin son derece yaygın bir şekilde icra edilmesi bu mesleğe dair var olan tanımsızlık ve belirsizlikle de yakından ilgilidir. Mesleğin sınırları belirsiz olmasından dolayı aktörler için son derece geçişkendir. Mesleği icra edilmesini sınırlayacak veya engelleyecek kurumsal ve kuramsal bir düzenleme olmaması, mesleğe dair kültürel ve toplumsal yargıların yerleşik bir derecede belirgin olmaması, mesleğin aktörlerce icra edilmesini kolaylaştırıp yaygınlaştırmaktadır. Mesleğin sahip olması gereken kriterler, icra edecek aktörlerin uzmanlaşma süreci, icra faaliyetini belirleyen araç ve yöntemler standart bir şekilde belirlenmemiş olmasından dolayı danışmanlık/koçlukla ilgili tüm yöntem, faaliyet ve ilişkiler “gri” bir alanı temsil etmektedir. Bu gri alanın genişlemesi sağlayan da herhangi yasal ve teknik bir süreç dışında kendini mevcut kılabilen olmasıdır. Çünkü mesleğin oluşum ve faaliyet düzlemlerinde var olan belirsizliklere aynı zamanda mesleğin denetim süreçlerinden azade, referans sabitlerinden bağımsız olması eşlik etmektedir.

Bu nedenle bu tez çalışmasında koç/danışmanlık mesleğine dair tüm anlam, tanım, yargı ve tutumlar araştırma sahasının yerel verilerinden üretilmektedir. Dolayısıyla sahadaki aktörler hem bu çalışmanın nesnesi hem de öznesi halindedir. Onları değerlendirmeye, analiz etmeye, onlara kavram ve yaklaşım geliştirmeye yönelik tüm girişimler onların yansıttığı söylemlerden, anlatımlardan, tutum ve yargılarında hareketle üretilmektedir. Bu verilerle yapılan karşılaştırmalar, keşfedilen tutar ve tutarsızlıklar, tespit edilen düzen ve düzensizlikler, karşılaşılan fark ve benzerlikler bu alanın aktörlerini, faaliyetlerini ve ilişkilerini anlamlandırmada işlevsel olmaktadır.

Hem araştırma konusu hem de araştırma alanı farklı ayrımlar üzerinde kurulduğu şeklinde görünse de yakından bakıldığında bu ayrımların geçerli olmadığı fakat yeni ayrımların da mevcut olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma sahasında aktörler arasında görünür suni ayrımlar yanında gömülü pratik ayrımlar olduğu saptanmıştır. Sahada kendisini sadece koç veya danışman olarak tanımlayanların yanında kendilerini özel ders veren “özel öğretmenler”, “mentörler”, “hayat koçları”, “kariyer planlamacı”, “portfolyo yöneticisi” gibi farklı isimlendirmelerle ifade edenler de mevcuttur. Buna rağmen farklı isimlendirmelerin karşılığı her zaman farklı tanımlar veya uygulamalar olmamakta, bir aşamadan sonra aktörlerin olabildiğince benzeştiği görülmektedir. Dolayısıyla sahadaki aktörler kendilerini ifade etmekte her ne kadar farklı isim ve unvanlar kullansalar da bunların içini dolduracak kavramsal, yöntemsel

ve kurumsal araçlardan, toplumsal ve kültürel referanlardan yoksun oldukları görülmektedir. Bu nedenle koç ve danışmanlar, görünürde her ne kadar mesleklerine dair soyut ve ayırt edici ifadelere yönelseler de bu ayırt edicilik kendi bireysel konumları için geçerli olmaktadır.

Örneğin “koç” ve “danışmanlar” arasında sürekli bir ayrımın var olduğu öne sürülmesine rağmen bu ayrım sadece tekil anlatımlarla sınırlı kalmaktadır. Tikel ve kümülatif anlatımlarda ise ayrıma dair çelişkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Kendisini koç olarak tanıtan herhangi bir görüşmeci diğer koçla farklılaşmakta, kendisini “danışman” olarak ifade eden herhangi bir görüşmeci de diğer bir danışmanla farklılaşabilmektedir. Koç ve danışman “ayrımı”, işi icra eden aktörler tarafından çoğunlukla yapılsa da bazı aktörler de bu ayrım önemsemeyerek koç ve danışmanın birbiri yerine kullanılabilirdiğini gördük. Bu yüzden bu çalışma koç ve danışmanlık ayrımından ziyade, mesleki icra eden aktörlerin uyguladıkları yöntemlere ve kurdukları ilişkilerdeki farklılıklara odaklanarak kavramlar üretmektedir.

Kendisini koç veya danışman olarak tanımlamasından bağımsız bir şekilde sahada merkezi bir ayrımın aktörlerin uyguladığı yöntemlere ve kurdukları ilişkilere yönelik pasiflik ve aktiflik üzerinde kurulabileceğini gördük. Pasiflik üzerine kurulan ayrım “psikoloji” alanına yakın iken aktiflik üzerine kurulan ayrımın ise “öğretmenlik” alanına yakın olduğunu tespit etmek mümkündür. Bu yüzden bu araştırmanın diğer önemli bir sonucu gelişim ve eğitim süreçlerinde çocuklara yönelik psikolojik hizmetlerinin uzman psikologlar tarafından sağlanmadığı gibi eğitim hizmetlerinin de uzman öğretmenler tarafından sağlanmadığıdır.

“Pasif psikolog rolü” şeklinde kavramsallaştırılan ayrıma göre çocuklarla kurulan ilişkiler belirleyici ve yönlendirici bir zeminden ziyade eşitler arasında bir ilişki olarak tasarlanmaktadır. Aktörler burada üstenci bir konumdan öğrenciyle otoriter bir ilişki kurmuyor, ona görünür bir biçimde müdahale etmiyor, uyması gereken programlar sunmuyor, neyin yanlış ve doğru olduğunu otoriter bir konumdan öğrenciye yansıtıyor. Öğrenci koçluğunu/danışmanlığını, çocuğun aile, toplum ve eğitimle ilişkisinde düzenleyicilik rolüyle müdahil olunmaktadır. Dolayısıyla düzenleyicilik rolü sadece eğitimle ilgili meseleleri değil, çocuğun tüm yaşantısını kapsamaktadır.

“Aktif öğretmen” rolü ise öğrenci ile kurulan ilişkide çocuğun eğitim yaşantısını önceleyerek bu doğrultuda anlatma, öğretme, yönlendirme, değiştirme ve dönüştürme

gibi bir sürü etkinliği otoriter bir konumdan yansıtmaktadır. Burada öğrencinin sınırları, öğrencinin başarısı için ihlal edilir. Belirli bir hedefe yönelik olarak programlar geliştirilir ve bu hedeflere ulaşmak genel ve merkezi bir amaçtır.

“Aktif öğretmenlik rolünü” benimseyen görüşmeciler genellikle öğretmenlikle ilgili eğitim geçmişine sahiptir. Uyguladıkları yöntemler genelde öğretmenlik mesleğine içkin uygulamalardır. Buna karşın tanımlanmış resmi bir öğretmen mesleğinin yaklaşımlarından oldukça farklı yaklaşımlara sahiptirler. Burada çocuğun sınırları daha aşınabilen, alanına daha nüfuz edilebilen, çocuğun oluşturulan programlara uyması gereken bir ilişki söz konusudur. Diğer taraftan “pasif psikolog rolünü” benimseyen görüşmecilerin çok büyük bir çoğunluğu geçmişinden yapısal psikoloji eğitimine sahip değiller. Mesleki yetkinlikleri özel kurslar ve sertifika programlarından gelmektedir.

Her iki rolde de aktörler farklı derece ve nitelikte çocukların hayatına nüfuz ettiği görülmektedir. Bu nüfuz etme biçimin önemli bir kısmı çocuğa dair geliştirilen denetleme mekanizmalarını içermektedir. Bu mekanizmalar çocuğu takip etme, gözlemlenme, yönlendirme, sorgulama, suçlama, eksik hissettirme gibi çok geniş bir spektrumda dağılmaktadır. Koçun çocuğa dair geliştirdiği bu denetleme mekanizmaları, ailenin evde, öğretmenin okuldaki denetleme mekanizmalarıyla birleşmektedir. Gözetleme ve denetim aynı zamanda çocuğun farklı güç ilişkilerine nasıl maruz kaldığını da göstermektedir. Ailede karşılaştığı “duygusal güç”, koç ile beraberken karşılaştığı “yumuşak güç” ve okulda iken karşılaştığı “bürokratik güç”, çocuğun kendi yaşantısını şekillendirmektedir.

Çocuğun ekonomik olarak kendini gelecekte idame ettirebilmesi, belirli bir seviye kültürel bir sermayeye sahip olması, karşılaştıcağı sorunları edindiği eğitim çerçevesinde çözebilmesi doğrudan veya dolaylı çocuğun gelecekte mutlu bir hayata sahip olmasını sağlayacağı düşünülüyordu. Ne var ki artık veliler çocuğun yaşadığı eğitim sürecinin çocuğu ekonomik ve diğer yaşam ilişkilerinde bir yoksunluğa yol açmayacağı düşünseler bile gelecekte bunun doğrudan çocuklarının mutlu bir hayat sağlayabileceğini düşünmekten uzaklaşmaktalar. Gelecekte mutlu insanın inşası için bugünden çocuğa yönelik büyük farklı yatırımlar yapılması gerekliliği yaygınlaşmaktadır. Bugünden yapılan bu yatırımlar çocuğun sadece eğitimsel edimlerini değil aynı zaman çocuğun kendisini keşfedecek, kendisiyle barışık olacak, huzuru elde edecek terapi yönelimli araçların tedarikini de kapsamaktadır.

Ebeveynlerin çocukları için giriştiği bütün bu destek arayışları, koçlar, danışmanlar, mentörler, çocuğun geleceğini istenilen kriterler çerçevesinde olabildiğince kestirilebilir kılmaya dönüktür.

Söz konusu çocuklar olunca, ebeveynler için gelecek sonsuz olasılıklı, soyut ve bilinmez bir hal değil, olasılıkların olabildiğince kontrol altına alınarak şekillendirilmesi ve somutlaştırılması gereken bir haldir. Çocuklara yönelik tüm yatırımlar bu amaca hizmet etmektedir. Koç ve danışmanlar da bu amaca doğrudan hizmet eden aktörlerdir. Çocuğa yönelik her bir katkı geleceğin olasılık zincirinden bir halkayı eksilttiği varsayılmaktadır. Bu durumu iki farklı şekilde değerlendirmek gerekir. Birincisi bunun yeni yerleşen bir akım olduğunu belirtmekte fayda vardır. Tüm zamanlarda da tabi ki veliler, geleceğin çocukları için olabildiğince belirgin olmasını arzu ederler. Fakat geleceğin belirginleşmesine yönelik yatırımların bu denli gerçekleştirilmesi, değişkenlerin olabildiğince hızlı dönüştüğü, sabitlerin olabildiğince yıkıldığı, toplumsal uyarıcıların olabildiğince yoğun olduğu bu zaman dilimine denk gelmesiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Velilerin çocukları için geleceği bu denli zapt etmeye dönük tüm girişimleri geleceğe dair belirsizliklerin olabildiğince artıp yoğunlaşmasından kaynakladığı söylenilebilir.

İkicisi ise velilerin çocukları bağlamında geleceğe dair algılar aynı zamanda büyük bir çelişkiyi de işaret ettiğini de tespit etmek gerekir. Bir taraftan geleceğe dair belirsizliklerin artması diğer taraftan da ebeveynleri artan bu belirsizliklere dair girişimleri arasında bir uçurum bulunmaktadır. Her bir girişimin geleceğe dair bir belirsizliği ortadan kaldıracak dünyevi bir sonuca karşılık gelemediği aşıkardır. Bugün ile gelecek arasında matematiksel denklemlerle kurulan doğrusal ve deterministik bir ilişki düşünülemez olduğundan dolayı böyle bir sonucu beklemek de mümkün değildir. Üstelik geleceğin sürekli artan ve farklılaşan değişkenlerinin öngörülebilirliği son derece azalırken ebeveynlerin beklentileri gerçekliğini daha da kaybetmektedir.

Modern döneme geçişi tarif etmek için başvurulan “katı olan her şeyin buharlaştığı” (Berman, 1994) tabiri sabitlerin ortadan kalktığını, değişimin hızlı bir şekilde cereyan olduğunu vurgulamaya dönüktür. 18. Yüzyıl toplumsal yapısının karşılaştığı değişimi betimlemeye dönük olarak Marx ve Engels’in *Komünist Manifesto*’sunun ilk cümlesi halindeki ifade modern toplumsal yapının dinamiklerini izah etmektedir. 18. Yüzyıl’da katıdan buharlaşma fazına geçiş ile temsil edilen her yapı 21. Yüzyılın başındaki olağanüstü değişim ve hıza maruz kalarak daha belirsizleşmektedir. Modern dönemle

buharlaşan tüm yapılar bugün daha düzensiz, soyut ve değişken bir karakteristiğe sahiptir. Tüm sabitler daha da belirsizleşmektedir. Bu yeni fazın oluşturduğu öznellik biçimi ise olağanüstü derecede şüpheli ve tedirgin duygularına sahip ve bu duygularla hareket eden, karar veren, plan ve programlar tasarlayan öznellik biçimidir. Ebeveynler de aynı bu şekilde hareket etmektedir. Olağanüstü değişim ve hızın yarattığı belirsizliklerin yarattığı şüpheli ve tedirginlikle geleceği hem kendileri hem de çocukları için kestirilebilir bir düzeye çekmeye çalışmaktadır. Geleceğe dair artan şüpheler ve bu şüpheleri açıklığa kavuşturmaya dönük tüm girişimler tedirgin bir atmosferle beslenmektedir. Bu atmosfer biçimi yeni sorun ve gündemlerle pekişmektedir. Gelecek atmosferine dair olan ebeveynlerin tüm duygu ve düşünceleri, nötr bir belirsizlikten öteyi işaret etmektedir. Gelecek artık sadece olağanüstü derecede belirsiz değil, aynı zamanda olağanüstü derecede “kötüdür”. Siyasi istikrarsızlıklar, ekonomik krizler, nüfus sorunları, göçler ve çatışmalar şeklindeki toplumsal düzeyde irdelenebilecek meselelerin yanında iklim krizi, küresel ısınma, çevre sorunları, yeni sağlık sorunları, pandemiler şeklinde uzayabilecek bir liste ile gelecekte çocuklarını nasıl bir atmosfer ve yaşam alanı beklediğini düşünmektedirler.

Diğer bir değerlendirme ise ebeveynlerin geleceğin “kötücül belirsizliklerine” karşı çocukları için içinde buldukları girişimlerin yarattığı atmosfere dair yapılabilir. Söz konusu çocuklar olunca ebeveynlerin “pes etme” şeklinde bir seçenekleri olmamaktadır. Çocukların gelecekte bütün bu sorunların içinde mutlu olmalarına veya sadece tutunmalarına dair ebeveynlerin sahip olduğu duygu ise umuttur. Bu duygu da ebeveynlerin çocukları için kesintisiz bir arayış ve çaba içinde olmalarına dönük enerji üretmektedir. Umut duygusu piyasa ekonomisi içinde edim ve ilişkilerin oluşmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenler aslında ebeveynler, çocuklarına dönük gelecek yatırımlarda koç, danışman ve benzeri destekleyici hizmetler tedarik etmesi, çocuklarının geleceği için doğrudan bir yatırım değil, taşıdıkları umut duygusuna yönelik bir yatırım şeklinde düşünmek mümkündür.

Veliler için bütün bu süreç çoğunlukla kendilerini tatmin ettikleri bir süreçtir bu aynı zamanda. Piyasa ekonomisinden çocuğu için tedarik ettiği hizmetin somut ve kesin sonuç yaratan bir hizmet olmadığı, bugünden bunun gelecekte değerlendirilecek bir yatırıma dönüşeceğini gösteren bir rasyonelliğin barındırmadığını bu hizmetin içeriğini, biçimini ve etkisini analiz ederek belirtmiştik. Bunun yanında veli ve piyasa arasında oluşan bu ilişkinin salt bir ekonomik determinizme, velilinin kültürel

sermayesi veya içinde bulunduğu habitusa, sahip olduğu ekonomik kapasiteye indirgenerek açıklanamayacağını vurgulamak gerekmektedir. Vurgulanması gereken diğer bir durum ise, bu ilişkinin soyut bir ihtiyaç ile soyut bir hizmetin birbirini piyasa koşullarında bulmasıyla kurulmadığı, aksine somut bir ihtiyaç ile spekülâtif bir arzın arasında kurulduğudur. Diğer bir ifade ile veliler, çocuklarının geleceğe dair senaryolardan endişelenmekte haklı, her seçeneği deneyebilecek kadar şüphelidirler. Bu yüzden bu endişe ve şüpheleri gidermeye dönük karşılaştıkları tüm ürünlere mistik bir anlam atfetmekte. Çocukların geleceğini “kurtarmaya” dönük karşılaştıkları tüm ürünler sahip olduğu kapasiteden daha fazlasını ifade etmektedir. Ürünün gerçek kapasitesi ile atfedilen kapasitesi arasındaki boşluk mittik, hayali veya inamış şeklindeki ilişkilendirme biçimleri görünmez bir hal alır. Aslında veli o ürünün kendisini değil o ürün etrafında kurguladığı hayalleri tedarik eder.

Veliler bu hizmetleri edinmeyi daha da artırarak farklı arayışlara peşinde olmayı devam ettirmektedir. Bununla beraber, bu hizmetlerin etkilerini, yaratacağı sonuçlarını, katkısını, bu hizmetlerin sağlanamadığı durumda çocuğun neyi kaybedeceği veya neyi kazanacağını test etmek mümkün değildir. Aslında piyasa koşullarında sağlanan bu ürün son derece muğlak bir yapıya sahiptir. Bu ürün gelecekteki belirsizliği gideremeyecek kadar bugünden belirsiz, soyut geleceği somutlaştıramayacak kadar bugünden soyut, geleceğin spekülâtif biçimdeki olasılıklarını kesinliğe kavuşturamayacak kadar bugünden spekülâtif bir üründür.

KAYNAKÇA

- Abbott, A.** (2005). Sociology of Work and Occupations. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Eds.), *Handbook of economic sociology*, 307–330. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Altan-Olcay, Ö.** (2014). Entrepreneurial Subjectivities and Gendered Complexities: Neoliberal Citizenship in Turkey. *Feminist Economics*, 20(4), 235-259.
- Anteby, M., Chan, C. K., Di Benigno, J.** (2016). Three Lenses on Occupations and Professions in Organizations: Becoming, Doing, and Relating. *The Academy of Management Annals*, 10(1), 183-244.
- Aslan, G.** (2014). Neo-liberal Transformation in Turkish Higher Education System: A New Story of a Turning Point: Draft Proposition on the Higher Education Law. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 12(2).
- Bacanli, F., & Sürücü, M.** (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri ile Ebeveyne Bağlanmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 679-700.

- Bachkirova, T.** (2011). *Developmental Coaching: Working with the Self*. Maidenhead, UK: Open University.
- Berman, M.** (1994). *Katı Olan Her Sey Buharlaşıyor*. Ü. Altuğ ve B. Peker, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Birler, Ö.** (2012). Neoliberalization and Foundation Universities. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.), *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Education in the Age of AKP*, New York: Palgrave Macmillan, 139–151.
- Bourdieu, P.** (1985). The Genesis of the Concepts of Habitus and of Field. *Sociocriticism*, 2, 11-24.
- Bourdieu, P.** (1988). Vive la Crise! for Heterodoxy in Social Science, *Theory and Society*, 19(5), 773-88.
- Bourdieu, P.** (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P.** (1998). *Practical Reason: On the Theory of action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.** (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D.** (2010). *The complete handbook of coaching*. (Eds.). London, England: SAGE.
- Çavdar, G., & Yaşar, Y.** (2019). *Women in Turkey: Silent Consensus in the Age of Neoliberalism and Islamic Conservatism*. London, England: Routledge.
- D'Abate, C. P., Eddy, E. R. & Tannenbaum, S. I.** (2003). What's in a Name? A Literature-based Approach to Understanding Mentoring, Coaching, and Other Constructs that Describe Developmental Interactions. *Human resource development review*, 2(4), 360-384.
- Dedeoğlu, S.** (2010). Visible Hands–Invisible women: Garment Production in Turkey. *Feminist Economics*, 16(4), 1-32.
- Di Maggio, P.** (1979) Review Essay on Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology*, 84, 1460-1474.

- Durkheim, E.** (2014). *The Division of Labor in Society*. Simon and Schuster.
- Eder, M.** (2010). Retreating State?: Political Economy of Welfare Regime Change in Turkey. *Middle East Law and Governance* 2(2), 152-184.
- Gök, F.** (2007). The History and Development of Turkish Education. In M. Carlson, A. Rabo, & F. Gök (Eds.), *Education in 'Multicultural' Societies Turkish and Swedish Perspectives*, 18, 259–267.
- Haney, Lynne A., and Lisa Pollard.** (2003). *Families of a New World: Gender, Politics, and State Development in a Global Context*. (Eds.). New York: Routledge.
- Harvey, D.** (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hochschild, A. R.** (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. California: University of California Press.
- Hodson, R., & Sullivan, T. A.** (2012). *The Social Organization of Work*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- İnal, K., & Akkaymak, G.** (2012). *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. (Eds.). London: Springer.
- Kafesoğlu, İ.** (1955). Büyük Selçuklu Veziri Nizamü'l-Mülk'ün Eseri, Siyasetname ve Türkçe Tercümesi. *Türkiyat Mecmuası*, 12, 231-256.
- Kandiyoti, D.** (2016). Locating the Politics of Gender: Patriarchy, neo-liberal governance and violence in Turkey. *Research and Policy on Turkey*, 1(2), 103-118.
- Kandiyoti, De.** (1991). *Women, Islam, and the State*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kandiyoti, Deniz.** (1998). Some Awkward Questions on Women and Modernity in Turkey. *Remaking Women: Feminism and Modernity in the Middle East*, (Lila Abu- Lughod, ed.). Princeton: Princeton University Press, 270-287.

- Kaya, A.** (2015). Islamisation of Turkey Under the AKP Rule: Empowering Family, Faith and Charity. *South European Society and Politics*, 20(1), 47-69.
- Kipnis, Andrew.** (2008). Audit Cultures: Neoliberal Governmentality, Socialist Legacy, or Technologies of Governing? *American Ethnologist* 35(2), 275-289.
- Kurul, N.** (2012). Turkey Under AKP Rule: Neoliberal Interventions into the Public Budget and Educational Finance. *Neoliberal Transformation of Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan, 83-94
- Lister, ruth.** (2002). The Responsible Citizen: Creating a New British Welfare Contract. *Western Welfare in Decline* (Catherine Kingfisher, ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 111-127.
- Maccoby, E. E.** (2003). The Gender of Child and Parent as Factors in Family Dynamics. *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 191-206.
- Machiavelli, N.** (2021). *Prens*. İlgı Kültür Sanat Yayıncılık.
- Maxwell, A., & Riley, P.** (2017). Emotional Demands, Emotional Labour and Occupational Outcomes in School Principals: Modelling the Relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Marx, K., & Engels, F.** (2017). *Komünist manifesto*. Yordam Kitap.
- McCourt, P.** (1994). Community Care as De-institutionalization. *Anthropology of Organizations* (Susan Wright, ed.), 164-176. New York: routledge.
- Özaydınlık, Y.** (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33.
- Özbay, F.** (2005). “Household Forms and Composition: Turkey.” *Encyclopedia of Women and Islamic Cultures*, 2. (Suad Joseph and Afsaneh ed.)
- Özden, B. A., Akça, İ., & Bekmen, A.** (2017). Antinomies of Authoritarian Neoliberalism in Turkey. *States of Discipline: Authoritarian Neoliberalism and the Contested Reproduction of Capitalist Order*, 189.

- Postman, N.** (1981). The day our children disappear: Predictions of a media ecologist. *The Phi Delta Kappan*, 62(5), 382-386.
- Raymond., J.** (2017). “Machiavelli In The Modern World: A Closer Look Into What It Takes To Be A Successful Leader”. Salem State University, Honors Theses. 148. https://digitalcommons.salemstate.edu/honors_theses/148
- Reay, D.** (2004). ‘It's All Becoming a Habitus’: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., David, M., & Ball, S.** (2001). Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4).
- Ritzer, G.** (1975). Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber. *Social Forces*, 53(4), 627-634.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L.** (2017). Career Adaptability, Hope, Optimism, and Life Satisfaction in Italian and Swiss Adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.
- Sayılan, F.** (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Shamir, R.** (2008). The Age of Responsibilization: On Market-Embedded Morality. *Economy and Society*, 37(1), 1–19.
- Stacey, Judith.** (1996). *In the Name of the Family: Rethinking Family Values in the Postmodern Age*. Boston: Beacon Press.
- Şener, M. Y.** (2004). The Relationship Between Neoliberalism and Authoritarian States: The Case of Turkey. *Web*.
- Tekeli, Şirin.** (1988). *Kadınlar İçin*. İstanbul: Alan Yayınevi.
- Toksöz, G., & Erdoğan, S.** (2012). The Visible Face of Women’s Invisible Labour. Domestic Workers in Turkey. *ILO, Draft Report*.
- Tuncer, S.** (2018). *Women and Public Space in Turkey: Gender, Modernity and the Urban Experience*. Bloomsbury Publishing.

- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakuş, T., Inal, Y., & Kızılkaya, G.** (2009). The Effects of Computer Games on Primary School Students' Achievement and Motivation in Geography Learning. *Computers & Education*, 52(1), 68-77.
- Ulu, C.** (2014). Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Mürebbiyelik Müessesesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(1).
- Van Maanen, J., & Kunda, G.** (1989). "Real feelings": Emotional Expression and Organizational Culture. *Research In Organizational Behavior*, 11, 43–103.
- Van Maanen, J., Schein, E. H., Staw, B. M.** (1979). Research in organizational behavior. Ed: Staw, B.M., 209-264.
- Weber, M.** (2019). *Economy and Society: A New Translation*. Boston: Harvard University Press
- Wolf, C. P.** (1970). The Durkheim Thesis: Occupational Groups and Moral Integration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 9(1), 17-32.
- Yazıcı, B.** (2012). The return to the family: Welfare, State, and Politics of the Family in Turkey. *Anthropological Quarterly*, 103-140.
- Yeldan, E.** (2016). *Küreselleşme Sürecinde Türkiye Ekonomisi: Bölüşüm, Birikim ve Büyüme*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.** (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücesan-Özdemir, G., & Özdemir, A. M.** (2012). The Political Economy of Education in Turkey: State, labor, and Capital Under AKP Rule. *Neoliberal Transformation of Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan, 3-16.
- Solaunitas.** <https://egitim.solaunitas.com/izotomi-sertifikali-analist-ica/> Erişim tarihi: 25.04.2021.

EĞİTİM KOÇLARI VE EĞİTİM DANIŞMANLARINA YÖNELTİLEN SORULAR

1. Kaç yaşındasınız?
2. Eğitim durumunuz nedir? Hangi üniversiteden ve bölümden mezunsunuz?
3. Eğitim koçluğu ve eğitim danışmanlığına nasıl yöneldiniz? Sizi bu alana çeken etkenler nelerdir?
4. Pedagoji eğitimi aldınız mı? Sizce bu eğitim sizlere neler kattı?
5. Kaç yıldan beri eğitim koçluğu/danışmanlığı yapıyorsunuz?
6. Eğitim koçu/danışmanı sizce kimdir? Ne kadar zamandır bu iş yapıyor Türkiye’de?
7. Eğitim koçu nasıl olunur? Danışmanlık şirketi açılırken yasal gereklilikler var mı?
8. Koçluk eğitimlerinin içeriği neler?
9. Sertifika programlarının içeriği ve süresi nedir?
10. Beraber çalıştığınız çocuklar genelde nerde okumak istiyorlar?
11. Eğitim koçlarının sorumlulukları neler? Neler yapmaları beklenir?
12. Sizce eğitim koçları/danışmanlarının nitelikleri neler? Psikologdan ya da rehberlik hocasından hangi açılardan farklı, ortaklıkları nelerdir?
13. İdeal eğitim koçu/danışmanın başarısının ölçütü nedir?
14. Çocukları ve aileleri göz önüne aldığınızda kendiniz nasıl bir ihtiyaç olarak görüyorsunuz?
15. Aileler kendi koşullarını zorlayarak size geliyor mu?
16. Aileler size hangi yolla ulaşıyor? Sosyal medya kullanıyor musunuz? Aileler sizden ya da danışmanlık şirketinden nasıl haberdar oluyor?
17. Sizinle iletişime geçen ailelerin eğitim durumları nasıl? Meslekleri neler?
18. Sizinle iletişime geçen ve iletişimi sürdürenler anneler mi, babalar mı? Görüşmeye anne-baba beraber geliyor mu? Boşanmış ailelerin çocuklarında süreç nasıl oluyor?
19. Ailelerin sizden beklentileri neler oluyor? Onlarla yaptığınız görüşmede neler konuşuluyor? Annelerin ve babaların sizden çocuklarıyla ilgili beklentileri konusunda farklıklar taşıyor mu, varsa neler?
20. İlk görüşmede çocuğun da ailesiyle olması gerekiyor mu? Neden?
21. Bir aileyle/çocukla çalışmaya nasıl karar veriyorsunuz? Kriterleriniz ve beklentileriniz neler oluyor?

22. Süreç başladıktan sonra ailelerle görüşüyor musunuz? Ne sıklıkta? Paylaşımınızın içeriği ne oluyor ve görüşme sıklığınızı belirleyen unsurlar neler?
23. Ailenin bu süreçteki rolü nedir? Nasıl bir iş birliği, çalışma düzeni oluşturuyorsunuz?
24. Ailenin çocukla ilgili kararlarının değişiminde etkisi oluyor mu?
25. Anne babalar hakkında fikriniz oluyor mu?
26. Sizin etkinizle çocukla ilgili nasıl bir beklentiye giriyorlar?
27. Elinizde herhangi bir istatistik var mı? Kaç çocuk ne tür bölümlere ve üniversitelere girmiş?
28. Yetişkinlerle çalışıyor musunuz? Çalışıyorsanız kimlerle çalışıyorsunuz ve hangi beklentiler ve amaçlarla size ulaşıyorlar?
29. Çocukların yaş aralığı nedir? Farklı yaş aralıklarına göre nasıl çalışıyorsunuz? Farklı yaş gruplarıyla çalışırken nelere dikkat ediyorsunuz?
30. Çocuklarla nerede buluşuyorsunuz? Ne sıklıkta görüşüyorsunuz?
31. Bu süreçte bir program/strateji izliyor musunuz? Bir “gelişmeyi” izliyorsanız bunu neye göre değerlendiriyorsunuz?
32. Çocuklarla nasıl ilişki kuruyorsunuz?
33. Çocukların akademik ihtiyaçları oluyor mu? Oluyorsa siz bu ihtiyaçları karşılıyor musunuz? Nasıl karşılıyorsunuz?
34. Çocukların aile içi sorunları bu sürecin bir parçası oluyor mu? Bu süreci nasıl yönetiyorsunuz?
35. Çocukla olan iletişiminiz ne kadar sürüyor? Maddi ilişki bittikten sonra da haberleşiyor musunuz?
36. Çocukların veli toplantılarına katılmanız isteniyor mu? İstendiğinde katılıyor musunuz?
37. Psikologlarla çalışıyor musunuz? Aileleri psikoloğa yönlendirdiğiniz oluyor mu?
38. Çocukların mizaçları, zekâları, yahut yetenekleri üzerine testler yapıyor musunuz?
39. Öz disiplin ve öz motivasyonu nasıl tanımlıyorsunuz? Bunlar genel de çocuklarda gördüğünüz eksiklikler mi? Bunları nasıl gideriyorsunuz?
40. Çocuklar boş zamanlarını nasıl değerlendiriyorlar? Bu zamanı değerlendirmede siz etkili oluyor musunuz? Önerileriniz oluyor mu?
41. Size göre bu çocuklar size gelmeden önce ne tür avantajlara ve handikaplara sahipler? Sizin yaklaşımınızla bu avantajlar ya da handikaplar nasıl bir dönüşüm sürecine giriyor? Onlar üzerinde etkinizin çok olduğunu düşünüyor musunuz?
42. Kız ve erkek çocuklarının gelecek planları arasında bir fark var mı?

43. Gelecek tasavvurları nasıl? Mutlu ve umutlu mu? Kız ve erkek çocuklar arasında bu anlamda bir farklılık görüyor musunuz?
44. Bölüm seçimlerinde genellikle kim etkili oluyor? Çocuk mu, aile mi, siz mi? Siz iseniz hangi nedenlerle bu yönlendirmeyi yapıyorsunuz?
45. Uzun süren bu birlikteliğin ardından istedikleri okula girebiliyorlar mı? Girdikleri okullar onları mutlu ediyor mu?
46. Okula girdikten sonra fikrini değiştirip başka alana ve okula yönelenler oluyor mu?
47. Bir pedagojik otoriteden söz edebilir miyiz? Bu eylemler silsilesi çocuk üzerinde baskı yaratıyor mu?
48. Çocukların ailelerinden dolayı sahip oldukları kültürel sermaye, eğitimden istihdama geçişte onları daha avantajlı bir yere taşıyor mu?
49. Devlet okullarının rehberlik servisleri için ne söyleyebilirsiniz?
50. Diğer taraftan ülkemizde dahil olmak üzere 8 yıl zorunlu eğitimin yerine bireyselleşmiş eğitimin gelmesi üzerine tartışmalar sürerken size göre de bu süreç çocukluk dönemini yapay bir şekilde uzatıp, üretkenliğin düşmesine neden oluyor mu?
51. Size göre ideal eğitim nedir? Nasıl olmalıdır?
52. Öğrenci koçluğu nasıl fiyatlandırılıyor? Bu fiyatlandırmadaki kriterler nelerdir? Hangi gelir grubundaki aileler bu hizmeti karşılayabiliyor ve talep edebiliyor?
53. Eğitim koçluğu ve danışmanlığı sizin yaşamınızda neyi değiştirdi?
54. Mesleki yıpranma söz konusu mu? Açıklar mısınız?
55. Daha kaç yıl bu işi yapabilirsiniz?
56. Danışmanlık şirketi açmanın yasal gereklilikleri nelerdir? Örneğin lise mezunu olan biri de bu işi yapabilir mi?
57. Danışman olarak sizden istenilen resmi bir belge var mı?

VELİLERE YÖNELTİLEN SORULAR

1. Kaç yaşındasınız?
2. Medeni durumunuz nedir?
3. Eğitimi durumunuz nedir? Eğitim yaşamınızdan kısaca söz eder misiniz? Hangi üniversite ve bölümden mezunsunuz? Üniversitede istediğiniz bölüme girdiniz mi?
4. Eğitim yaşamınızda sizi en çok zorlayan veya üzen bir anınızı paylaşır mısınız?
5. Motivasyon olarak öğretmenleriniz size destek oluyor muydu?
6. Eğitim yaşamınıza yeniden başlasanız, nasıl bir başlangıç yapardınız?
7. Su anda çalışıyor musunuz? Mesleğiniz nedir? Mesleğinizi seviyor musunuz?
8. Anne ve babanızın meslekleri nedir? Üniversite mezunları mı?
9. Kaç çocuğunuz var? Çocuklarınız kaç yaşında? Şu an eğitimlerinin hangi evresindeler? Hangi okula gidiyorlar? Bu okullara gitmelerine nasıl karar verdiniz?
10. Çocuklarınızın eğitim sürecinde sizi rahatsız eden, üzen eğitim uygulamaları/tutumları oldu mu?
11. Çocuklarınız gelecekte ne yapmak istiyorlar? Çocuğunuzun kariyer planı nedir?
12. Siz çocuğunuzun gelecekte ne yapmasını istersiniz?
13. Çocuğunuz eğitimini Türkiye’de mi devam ettirmek istiyorsunuz yoksa yurtdışında mı? Neden?
14. Buradaki üniversiteleri nasıl buluyorsunuz?
15. Eğitim koçuna neden ihtiyaç duydunuz? Ondan beklentileriniz neler?
16. Eğitim koçunuzun aldığı eğitimle ilgili bilgiye sahip misiniz? Bu bilgi sizin için ne kadar önemli?
17. Birlikte çalıştığınız eğitim koçuna nasıl ulaştınız?
18. Bu koçla/danışmanlık şirketiyle çalışmak konusunda sizi ikna eden unsurlar nelerdi?
19. Ne kadar süredir eğitim koçuyla/danışmanlık şirketiyle çalışıyorsunuz?
20. Sizce iyi bir eğitim koçu hangi özelliklere sahip olmalı?
21. Eğitim koçunuz bu hizmeti nasıl fiyatlandırıyor?
22. Çocuğunuz eğitim koçuyla çalışmak istedi mi? Süreci anlatır mısınız?
23. Eğitim koçu çocuğunuzla hangi sıklıkta buluşuyor? Nasıl bir ilişkileri var?
24. Eğitim koçunuz ve çocuğunuz nerede görüşüyorlar? Görüşmelerinin içeriğine dair bilginiz oluyor mu?

25. Görüşmeleri siz nasıl takip edebiliyorsunuz? Siz eğitim koçuyla buluşuyor musunuz? Buluşuyorsanız hangi sıklıkta?
26. Buluşma talebi kimden geliyor? Neler konuşuyorsunuz?
27. Bu hizmet karşılığında ne kadar ücret ödüyorsunuz?
28. Eğitim koçunuz sizinle düzenli olarak yorumlarını paylaşıyor mu?
29. Eğitim koçunuz belli bir programı takip ediyor mu? Çocuğunuzla ilişkilendirirken nelere dikkat ediyor?
30. Eğitim koçunun çocuğunuza katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız hangi açılardan katkı sağlıyor?
31. Eğer çocuğunuz yurtdışı başvuruları yapıyorsa koç bir destek sağlıyor mu, sağlıyorsa nasıl?
32. Çocuğunuz için dışarıdan özel ders aldınız mı? Hangi dersler için aldınız? Ücretleri nasıldı?
33. Çocuğunuzun kariyer planını için yönlendiriyor mu?
34. Çocuğunuza zeka/yetenek testleri gibi testler uyguluyor musunuz? Uygulanması gerekir mi sizce?
35. Eğitim koçunuzun hayata bakış açısı, eğitim ve kültürel arka planı sizin için önemli mi? Neden?
36. Okulun danışmanı veya rehberlik servisi ile ilişkiniz nasıl?
37. Eğitim koçunuzun çocuğunuz için faydalı olmadığına nasıl karar veriyorsunuz?
38. Çocuğunuzla nasıl bir ilişkiniz var? Eşinizle ilişkileri nasıl?
39. Siz de koçluk hizmeti alıyor musunuz ya da almayı düşündünüz mü? Çevrenizde bu hizmeti alan yetişkinler var mı? Eğer varsa bu hizmeti neden alıyorlar?
40. Koçunuz aile içi meselelerden haberdar mı? Bu konuda siz ya da çocuğunuz eğitim koçuyla konuşuyor musunuz?
41. Koçun sizin özel alanınıza az ya da çok dahil olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

ÖZ GEÇMİŞ

Lise eğitiminin ardından uzun bir aradan sonra Bilgi Üniversitesi Medya ve İletişim Sistemleri Televizyon Gazeteciliği Bölümünde lisans eğitimime başlayıp, 2016'da tamamladım. Burada yürüttüğüm bitirme tezim için Türkiye'de pırlanta sektörünün oluşumu ve pırlantanın sembolik anlamı üzerine araştırma yürüttüm. 2018'de Mimar Sinan Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde lisans üstü eğitimime başladım. Eğitim süreci dışında Türkiye'de pırlanta sektörü içinde yöneticilik görevi üstleniyorum.