

Okuldan Sanayiye, MESEM ve Eğitimin Mekânsal Şiddeti: Coğrafya Kader Midir?

Dilan Kuyurtar¹

Giriş: Mekân Neden Bir Pedagoji Meselesidir?

“Coğrafya kaderdir!”. Son yıllarda sosyal medyada sıklıkla karşımıza çıkan bu ifade, çoğunlukla bir teslimiyet ya da nedensellik aracı olarak kullanılmaktadır. Nerede doğduğun, nerede büyüdüğün, hangi mahallenin çocuğu olduğun, kaderini belirler. Peki bu önerme ne derece doğrudur? Eleştirel eğitim yaklaşımı bu kanıyı sorunsallaştırarak, coğrafya ve sınıf ilişkilerinin aslında iktidar ilişkileri tarafından üretilen, egemen ideolojiler tarafından şekillendirilen ve pedagojik pratikler aracılığıyla sürekli olarak yeniden üretilen toplumsal bir inşa alanı olduğunu savunur. Bu bağlamda bireyin içinde bulunduğu mekân (space) ve yer (place), fiziksel sınırlarla çizilmiş sabit alanlar değil; toplumsal olarak inşa edilmiş, iktidar ilişkilerini ve özne-inşa süreçlerini barındıran politik alanlardır (Helfenbein, 2021; Soja, 1996). Lefebvre’nin (1976 akt. Soja, 1980) ifadesiyle: “*Mekân her zaman politik ve stratejik olmuştur... Mekân, tarihsel ve doğal unsurlardan şekillendirilmiş ve kalıplanmıştır; ancak bu politik bir süreçtir.*” Coğrafya kader değildir; ama kimin, hangi coğrafyada yaşayacağını belirleyen düzen, sonuçları itibarıyla kader kadar kalıcı olabilir.

Bu soru, eğitim araştırmaları açısından da önemlidir. Çünkü nerede ve nasıl eğitim gördüğün neye dönüşeceğini büyük ölçüde belirleyen bir mekânsal rejimin nedeni ve sonucudur. Okulu çoğunlukla dar ve sınırları belirli fiziksel bir alan olarak konumlandıran geleneksel paradigmaya karşın eleştirel eğitim araştırmaları okulları, topluluklar, tarihsel süreçler ve ekonomik-kültürel bağlamlarla iç içe geçmiş sosyo-maddi sistemler olarak görür (Helfenbein, 2021).

¹ dilankuyurtar@gmail.com

Bu perspektiften bakıldığında okul binasının mimarisi, sınıfın yerleşimi, hatta okulun hangi mahallede konumlandığı gibi unsurlar öğrenciye kendi konumuna dair örtük mesajlar (güç-güçsüzlük, değer-değersizlik vb.) verir. Peki ya bu mekânsal ağırlık merkezinin yerinden edildiği, eğitim adına geçirilen zamanın büyük çoğunluğunun okul binasından sanayi sitelerine, fabrikalara, atölyelere taşındığı bir durumda iletilen mesaj nedir? Türkiye’de her yıl artan öğrenci nüfusuyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), tam da bu soruyu zorunlu kılmaktadır.

Modern eğitim anlayışı, okulu çocuğu piyasadan geçici olarak ayıran, ona bir “henüz değil” zamanı tanıyan korunaklı bir geçiş alanı olarak örgütlemişti. Buna karşın MESEM programı ile denge bozulmuş, eğitimin mekânsal ağırlık merkezi, okulun görece korunaklı alanından organize sanayi bölgelerinin atölyelerine ve fabrikalarına, yani doğrudan üretimin mekânına taşınmıştır. Dolayısıyla bu yazıda üç ana hat üzerinden eleştirel bir analiz yapılması amaçlanmaktadır. İlk olarak Foucault’nun disipliner mekân analiziyle tüm üretim mekanlarını temsilen fabrika örneği ve okul arasındaki disipliner mekân teknikleri ile bir karşılaştırmaya gidilmiş ve iki mekân arasındaki tarihsel işbölümünün aşındığı vurgulanmıştır. İkinci bölümde Marx ve Harvey’nin birikim teorisi ışığında daha önce kolektif bir hak olarak kurulan eğitim zamanı ve okul mekanının, mülksüzleştirme yoluyla sermayenin birikim sürecine tabi kılındığı eleştirisi yapılmaktadır. Üçüncü eksen ise Lefevbre’den ilham alan Soja’nın üçüncü mekân (thirdspace) kavramı aracılığıyla çocuğun bu mekânsal kayma içindeki deneyimi analiz edilmektedir. Böylelikle çalışma, mekân, sermaye ve öznenin birbirinden bağımsız düzlemler olmadığını göstermeyi; iktidarın mekân üzerinde disipliner tekniklerle işlediğini, bu tekniklerin arkasındaki itkinin iktisadi birikim rejiminden, sonuçlarının ise öznelerin yaşadığı somut deneyimden bağımsız düşünülmemeyeceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Eğitim mekânındaki söz konusu yapısal/kurumsal dönüşümün bireysel deneyime nasıl yansıdığını bütüncül bir perspektifle ele almak adına bu üç eksene başvurulmuştur. MESEM öğrencisinin ne öğrenci ne işçi olarak asılı kalan konumu, çocuğun hem disipliner hem de sınıfsal bir mekânsal rejimin nesnesi haline getirilişi ile mekânsal şiddet kavramı tartışılmaktadır. Sonuç olarak bu yazı, mekânı pedagojik tartışmanın arka planından çıkarıp merkezine taşımayı önermektedir. Çünkü eğitimdeki eşitsizlikler yalnızca müfredatta ya da sınıfta değil, doğrudan eğitimin gerçekleştiği yerde üretilmektedir.

2. Disiplinin Korunaklı Mekânı Olarak Okul

İktidarın bedenleri uysal ve işlevsel hale getirmek adına başvurduğu mekânsal strateji Foucault’ya (1995) göre disiplindir. Bu mekânsal stratejinin gerçekleşmesi adına iktidar çeşitli yollara başvurur. Bu yollardan ilki *kapatmadır*: disiplin, diğer tüm alanlardan farklılaştırılmış, korunaklı bir mekâna ihtiyaç duyar. Bu sebeple dışarıyla olan riskli temasların kesilmesi ve üretimin ya da eğitimin tek bir çatı altında toplanması için “duvarlarla çevrili alanlar” yaratılır (Foucault, 1995, s. 141). Okul da, fabrika da; bu anlamda kapatılmış/çevrelenmiş

mekanlardır ancak kapatmanın gayesi iki kurumda farklılaşır. Okulda kapatma, çocuğu piyasadan koruyan bir “askıya alma” işlevi görür. Çocuk henüz işgücü değildir, kapatma onu üretim zamanından çıkarır. Eğitimi adına fabrikada bulunan çocuk için kapatmanın ekonomi-politiği farklıdır. Burada çocuk dış dünyadan değil, kendi çocukluğundan ve okul zamanından ayrılır. Burada duvar çocuk için bir koruma aracı değil, ucuz işgücüne transfer aracıdır.

Disiplinin sağlanması adına Foucault’ya (1995, s. 143) göre başvurulmuş ikinci teknik ise *hücresellik* (partitioning). Zira bir mekânı kapatmak bedenleri uysal ve faydalı kılmak adına yeterli değildir. Mekânın çok daha esnek ve detaylı bir şekilde bölümlere ayrılması ve her bireye kendi yeri, her yere de kendi bireyi atanmalıdır. Tıpkı okuldaki sıra-masa düzeni gibi fabrikada da tezgâh-istasyon düzeni vardır ve her ikisi de çocuğu bir konuma yerleştirir. Okuldaki hücresellik daha çok çocuğun gelişimsel özelliklerine (yaş, sınıf, kademe) göre kurulurken, fabrikada hücresellik daha çok işlevsellik odaklıdır. Çocuk üretim akışının bir parçasıdır ve hatta çoğu zaman üretimin bir parçası olarak konumlanan bir bedendir.

Disiplinin mekânı örgütleme tekniklerinden biri de mekânı üretimsel ve işlevlerine göre mikro bölümlere ayırma anlamına gelen *işlevsel yerler* (functional sites) yaratmaktır (Foucault, 1995). Bu anlamda fabrika mekânı zaten üretim sürecinin aşamalarına göre kodlanmış bir mekandır. Ancak fabrika mekânında eğitim amacıyla bulunan bir MESEM öğrencisi için mekân hem üretim hem de eğitim mekânı olarak ekonomi-politik aktörler tarafından çift kodlanmıştır.

Dördüncü teknik olan *sıra/dizi* (rank) ise bireyi – atölyedeki tezgâh veya sınıftaki sıra gibi- sadece sabit yere yerleştirmekle kalmaz; onu bir hiyerarşiye göre sıralayarak mekânı dinamik bir tahsis aracına dönüştürür. Okuldaki yaş, başarı ve davranış odaklı sıralama, fabrikada yerini kıdem, nitelik ve üretkenliğe dayalı bir sıralamaya bırakır. Okuldaki sıra, çocuğun henüz gelmemiş bir zamanına aittir: sınıf geçme, kademe yükseltme, ileride olacak olan konuma hazırlık. Fabrikadaki tezgâh ise geleceğe dair böyle bir vaat taşımaz; yalnızca bugünü talep eder — bugünün siparişini, bugünün hatasını, bugünün temposunu. Çocuk okulda piyasadan ayrılmış bir gelecek zamanının öznesi olarak sıraya otururken, fabrikada şimdinin doğrudan ekonomik değerlendirmesinin nesnesine dönüşür.

Foucault’ya (1995) göre bedenlerin disipline edilmesi için bir başka teknik ise *panoptisizmdir*. Panoptikon öğrenci ya da işçinin merkezden net bir şekilde gözlendiği ancak kendisinin gözetleyeni göremediği, sürekli ve bilinçli bir gözetim mekanizmasını kapsamaktadır. Bu mekanizma okuldan fabrikaya taşınırken biçimsel olarak aynı kalsa da gözetleyen kimliği ve gözetimin amacı değişir. Okulda gözetleyen öğretmen/idare ve gözetimin amacı uysal ve faydalı öğrenci/yurttaş yetiştirmek iken fabrikada gözetleyen usta/işverendir ve amaç uysal işçi aracılığıyla doğrudan artı-değer üretimidir. Okulda disiplin esas, üretkenlik ikincil iken fabrikada disiplin doğrudan üretkenliğin bir aracıdır.

Özetlemek gerekirse Foucault'nun disipliner mekân analizinde; okul ve fabrika yapısal olarak akraba kurumlardır ve her ikisi de bedenleri disipline etmek adına aynı tekniklere (kapatma, hücresellik, işlevsel kodlama, sıralama ve panoptik gözetim) başvurur. Aralarındaki temel fark ise işlevsel bir işbölümü ile dengelenmiştir: okul, disiplini henüz üretim sürecine dahil olmayan bedenler üzerinde uygularken; fabrika disiplini doğrudan artı-değer üretimine eklemeler. Bu durum, yalnızca kurumsal değil, aynı zamanda zamansal bir ayrıma da işaret eder; zira disiplin artık 'henüz değil' aşamasındaki çocuksu zamandan, 'hemen' üretken kılınacak bedenler yaratmak istemektedir.

3. Eğitim Mekanının Sermayeye Devri

Mekân, sadece içinde toplumsal olayların yaşandığı statik ve mekanik bir alan değil, aksine sınıf mücadelelerinin, kapitalist tahakküm ilişkilerinin ve ideolojik kurguların bizzat kristalleşerek kentsel olanı şekillendirdiği dinamik, diyalektik ve kurucu bir öznedir (Harvey, 2005, Lefebvre, 1991, Ford, 2017). Tam da bu sebeple, somut bir mimari olgu olan “kent” ile toplumsal ilişkiler bütünü yansıtan “kentsel olan” arasında yapılacak kavramsal bir ayırım, kapitalist ve neoliberal üretim ilişkilerinin rasyonelize ettiği birer *habitat* olarak karşımıza çıkan mekânsal şiddeti ve sınıfsal hegemonyayı deşifre etmenin anahtarıdır (Avar, 2009; Lefebvre, 1991). Böyle bir perspektiften bakıldığında eğitim mekanının okuldan, üretim çarklarının döndüğü sanayi sitesine doğru kaymasını anlamak için önce bir sınır çizgisinin varlığını kabul etmek gerekir.

Modern eğitim anlayışı, okulu bir öğrenme mekânı olarak kurgulamanın yanında aynı zamanda çocuğu üretim ilişkilerinden geçici olarak ayıran görece korunaklı bir alan olarak kurgulamıştır. Bu alan, çocuğu yetişkin dünyasının üretim ilişkilerinden soyutlayan bir gecikme zamanı sunar; ona piyasanın bir öznesi haline gelmeden “henüz değil” zamanı tanır. Diğer bir yandan, doğası gereği sürekli ve daha hızlı kâr etmeyi amaçlayan kapitalizm, her anı ve her yeri üretime dâhil etmek ister. Dolayısıyla kapitalist üretim ilişkileri açısından, çocuğa ayrılan bu “henüz değil” zamanı giderek daha az katlanılabilir bir hâl almaktadır. Önceleri çocuğun eğitim görürken piyasadan korunaklı tutulduğu alan, artık sermaye için “kâr getirmeyen, atıl ve boşa giden bir zaman” olarak kodlanır ve bu alanı hızla eriterek çocuğu erkenden üretim çarklarının içine çekmeyi amaçlar. Çocuğun piyasaya girişini geciktiren mekânsal sınırların aşınması ve eğitimin zamansal ve mekânsal merkezinin okuldan sanayiye kayması açısından MESEM uygulaması bu durumun eğitim alanındaki en çarpıcı tezahürüdür.

Temel işleyiş prensibi “haftanın bir günü okul, dört günü pratik eğitim” anlayışına dayanan MESEM'ler, mesleki eğitim öğrencilerinin çıraklık eğitimlerini tamamladıkları işletmelerde (fabrika, atölye, işletme vb.) beceri eğitimlerini edinmelerini esas almaktadır. Özellikle 2021 yılında 7346 sayılı Kanun ile 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan yeni düzenlemeler kapsamında, MESEM öğrencilerinin çıraklık ücretlerinin İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanarak devlet katkısı olarak işverene geri ödenmesi kararı, MESEM sayılarında ciddi bir

artışa yol açmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılına gelindiğinde MESEM öğrenci sayılarında yüzde yüzlük bir artışın yaşanması (MEB, 2022), talep artışının somut örneklerinden biridir. Bu denli yoğun bir öğrenci nüfusunun her eğitim yılı artış kaydetmesi, MESEM öğrencilerinin eğitim hakkına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Modern disiplinler eğitim düzeninin mekânsal merkezi olan okul, dış dünyadan görece soyutlanmış panoptik yapısıyla çocuğu üretim ilişkilerinden ayıran bir eşik işlevi görmektedir. Bu eşğin aşınması ve eğitimin mekânsal ağırlık merkezinin sanayi sitelerine kayması, Harvey'nin (2001) "mekânsal sabitleme" (spatial fix) kavramıyla okunabilir: Sermaye, birikim krizlerini çözmek için daha önce metalaşmamış alanları — bu kez çocuğun eğitim zamanını ve bedenini — üretim sürecine dahil etmekte, mekânı bu doğrultuda yeniden örgütlemektedir. Marx'ın kapitalist birikim coğrafyası teorisinden hareketle mekân kuramını geliştiren Harvey'e (2001, s. 25) göre sermaye, birikim krizlerine çözüm ararken mekânı yeniden örgütler; bu süreçte yeni emek güçleri yaratmak, mekânsal sabitlemenin temel işlevlerinden birini oluşturur.

Marksist teoride kapitalist birikimin önemli bir evresi olan "ilksel birikim" (primitive accumulation) temel olarak üreticinin üretim kaynaklarından koparılması ve geçim araçlarının sermayeye, üreticilerin ise ücretli işçilere dönüştürülmesini ifade eder (Glassman, 2006). İlksel birikimde sermaye nasıl ki köylünün toprağını — müşterek alanı — çitleyip mülksüzleştirerek artı-değer üretimine açıtıysa, günümüzde de benzer bir çitleme çocuğun "henüz değil" alanında gerçekleşmektedir. Eğitim zamanı ve okul mekânı, daha önce piyasadan ayrı tutulan, bir kolektif hak olarak örgütlenen müşterek bir alan iken, MESEM aracılığıyla sermayenin doğrudan erişimine açılmaktadır. Mülksüzleştirilen artık yalnızca toprak değil, çocukluğun zamanıdır. Nasıl ki ilksel birikimde mülksüzleştirme yalnızca toprak ve kaynak gaspıyla sınırlı kalmayıp özelleştirme ve toplumsal yeniden üretimin tasfiyesi gibi şiddet biçimlerine de başvurduysa (Glassman, 2006), günümüzde sermaye de çocuğa tanınan "henüz değil" zamanını benzer bir mantıkla sermayenin mülkü haline getirmektedir: eğitim, bir kolektif hak olmaktan çıkarılmakta, okul mekânının sunduğu koruma tasfiye edilmekte ve çocuğun bedeni ile zamanı doğrudan üretim sürecine açılmaktadır.

Sonuç olarak, daha önce devletin bir kolektif sorumluluk olarak üstlendiği eğitim, Marksist teoriden hareketle Harvey'nin (2001) "mülksüzleştirme yoluyla birikim" kavramıyla betimlediği ekonomi-politik yeniden örgütlenme sürecinde doğrudan sermayenin mekânına devredilmektedir. Artık devlet, eğitimin maliyetini toplumsal yeniden üretim alanında karşılamaz; bu maliyeti, çocuğun bedenini ve zamanını üretim sürecine açarak işverene devreder. Mülkleştirilen yalnızca bir kolektif hak değil, çocukluğun zamanının kendisidir ve bu zaman "henüz değil" alanının daraltılarak, yeni nesil emek gücünün belki de en esnek ve itaatkâr olduğu dönemde kapitalist rasyonaliteye ve fabrika işleyişine alıştırılması sürecidir. Başka bir ifadeyle, bu pedagojik bir eğitim stratejisi olarak sunulan çağdaş bir ilksel birikim stratejisidir. Bu sebeple coğrafya kader değildir;

ama hangi çocuğun hangi mekânsal rejime tabi olacağını belirleyen bu düzenek, sonuçları itibarıyla kader kadar kalıcıdır.

4. Mekânsal Şiddetin Somutlaşması: Ne Öğrenci Ne İşçi

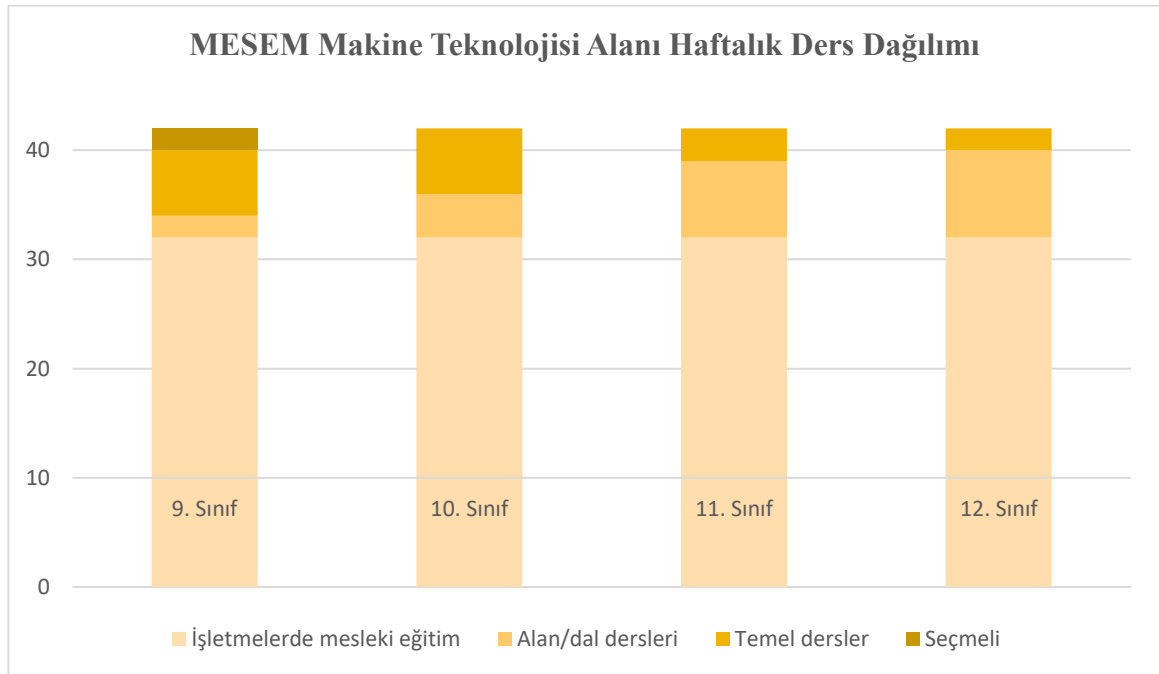
Eleştirel mekân teorisyeni Edward Soja'nın (1996), Lefebvre'nin mekân diyalektiğinden yola çıkarak oluşturduğu "üçüncü mekân" (thirdspace) kavramı, mekânı salt fiziksel bir alan (firstspace) ya da salt zihinsel- temsili bir kurgu (secondspace) olarak okumanın ötesine davet eder. Buna göre Soja'nın (1996) üçüncü mekân kavramı; fiziksel/zihinsel, gerçek/kurgu gibi "ya... ya da" ikiliklerine dayanan mantığın ötesinde "hem ... hem de" mantığıyla işleyen yaşanan ve deneyimlenen üçüncü bir katmanda var olan mekânı işaret eder. Okulların sadece bilgi aktarılan yer olmadığı, aynı zamanda sınıf bilincinin ve ideolojik yeniden üretimin şekillendiği stratejik alanlar olduğu (Bourdieu & Passeron, 2021) düşünüldüğünde, mekânı sorgulamamak bu yeniden üretimi görünmez kılmak demektir. Bu bağlamda Soja'nın diyalektiği, MESEM bünyesinde Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB), fabrikalarda, atölyelerde çıraklık eğitimini okumak için düşünsel bir zemin sunar. Çocuk burada ne salt olarak ölçülebilen, fiziksel bir mekandadır ne de devletin "meslek kazandırma" söylemiyle meşrulaştırılan bir eğitim mekânı içinde konumlanır. Çocuk, bu ikisinin zaman zaman çakıştığı ve çatıştığı bir üçüncü mekânı bedenlen yaşar ve deneyimler.

OSB'lerin fiziksel boyutu zaten kendi başına bir kopuşu işaret eder: buranın birinci mekânı (firstspace) penceresiz havalandırmalar, sınıf yerine üretim tezgâhları, öğretmen yerine usta/ şef, kantin yerine yemekhaneden oluşur. Bu fiziksel gerçeklik, devletin ve sermayenin ürettiği söylemde yani ikinci mekânda (secondspace) bambaşka bir anlam kazanır: "meslek kazandırma", "istihdam garantisi", "ahilik geleneğinin yaşatılması" gibi ifadelerle atölye, fabrika, sanayi sitesi bir eğitim kurumu olarak temsil edilir ve meşrulaştırılır (MEB, 2024). Çocuğun deneyimi ise ne tam olarak fiziksel hacme ne de resmi söyleme indirgenebilir. O, haftanın bir günü üniformasını giyip okula giden öğrenci kimliği ile tezgâh başında ustasının temposuna, gözetimine ve otoritesine tabi olan işçi bedeni arasında sürekli asılı kalan bir konumdur. İşte bu asılı kalma hali Soja'nın (1996) üçüncü mekân (thirdspace) kavramının en çarpıcı halidir. Çocuk için atölye, ne okulun "dış dünya için henüz hazır değilsin" diyen koruyucu zamansallığını ne de fabrikanın "artık busun" diyen üretken zamansallığını taşır. İkisini de eş zamanlı olarak çelişkili bir şekilde yaşayan çocuk için ne öğrenci ne işçi olma hali gerçekleşir. Devamsızlık defteri ile puantaj cetveli, öğretmen ile usta, ödev ile sipariş aynı bedende, aynı mekânda çakışır. Bu çakışma, çocuğu yetişkin emek rejimine yalnızca fiziksel olarak (tezgâh başında geçirilen saatlerle) değil, simgesel olarak da eriktirir — çünkü mekânın kendisi ona, kendi konumunun ne olduğuna dair çelişkili ve istikrarsız bir mesaj iletir: bir yandan henüz korunması gereken bir çocuksun, öte yandan zaten üretimin bir parçasısın.

Mekânın pasif bir alan olmaması, aksine sosyal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini şekillendiren aktif bir güç olması (Soja 2009; 2010), çocuğa tam da bu çelişkili asılı

kalma haliyle gelecekteki konumunu aşılır. Mekânsal şiddet, çocuğun açıkça tanımlanmış tek bir rejime ait olmamasından, iki rejim arasında — eğitimin koruyucu söylemi ile üretimin disipliner pratiği arasında — askıda bırakılmasından doğar. Bu askıda kalma hâli kendi başına bir şiddet biçimidir; çünkü çocuğa ne okulun sunduğu tam bir koruma rejimi ne de işçiye tanınan yasal haklar rejimi eksiksiz biçimde uygulanır. Soja'nın diyalektiğiyle ifade edilecek olursa, çocuk burada ne öğrencidir ne işçi — ya da tam olarak ikisi birdendir ve bu "hem...hem de" hâli, onu görünür bir kategorinin koruyuculuğundan yoksun bırakan, kendine özgü bir mekânsal-toplumsal kırılma üretir.

Bu mekânsal-toplumsal kırılma yalnızca teorik bir tespit değildir. Söylemin eğitim dediği yerde sayılar farklı bir gerçekliği işaret etmektedir. Bu kırılma, somut bir şekilde göstermek adına MESEM programlarından biri olan Makine Teknolojisi Alanı Çerçeve Öğretim Programı (2021) ele alınabilir. Tüm sınıf düzeylerinde haftalık 42 ders saatinin 32 ders saati işletmelerde beceri eğitimi dersini kapsamaktadır. Ancak 9. Sınıfta 6 ders saatini kapsayan temel dersler, kademeli olarak azalmakta ve 12. Sınıfa gelindiğinde 2 ders saati şeklinde verilmektedir. Dolayısıyla bir MESEM öğrencisinin haftalık eğitim süresinin %76'sı işletmede geçmektedir.



Kaynak: MEB, 2021

Not: “İşletmelerde Mesleki Eğitim” dersi, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yıl sonu başarı puanıyla başarılı sayılamayacak derstir (MEB, 2021, s. 6). Bu ders bazında değerlendirme bütünüyle işverenin takdirine bırakılmıştır.

Örnek olarak ele alınan MESEM Makine Teknolojisi Çerçeve Öğretim Programı (MEB, 2021), Soja (1996) Thirdspace çerçevesinden analiz edilecek olursa ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

Boyut	Okul mekânı	İşletme/ atölye mekânı
<i>Firstspace fiziksel</i>	Sınıf, koridor, bahçe, zil sesi; yürüme mesafesinde veya taşınmalı; pencereli, doğal ışıklı; korunaklı bina	OSB içinde bina; servisle ulaşım; havalandırma bacaları; tezgâh, makinenin gürültüsü ve kokusu
<i>Secondspace temsili</i>	"Eğitim hakkı", "geleceğe yatırım", yurttaş yetiştirme; devletin kolektif sorumluluğu olarak kurgulanmış	"Meslek kazandırma", "ahilik geleneği", "istihdam garantisi"; hem eğitim hem üretim mekânı olarak çift kodlanmış (MEB, 2024)
<i>Thirdspace yaşanan</i>	Öğrenci kimliği baskın; "henüz değil" zamanında asılı; korunmuş, piyasadan ayrılmış beden	Ne öğrenci ne işçi — ikisi eşzamanlı; "hem...hem de" çelişkisi; çocuk iki rejim arasında askıda
<i>Zaman rejimi</i>	Gelecek odaklı: terfi, sınıf geçme, "olacak" konumu	Şimdi odaklı: bugünün siparişi, ustanın temposu, günlük üretim hedefi
<i>Gözetleyen</i>	Öğretmen / idare — amaç: uysal yurttaş/öğrenci	Usta / usta öğretici / işveren — amaç: doğrudan üretim çıktısı
<i>Hukuki statü</i>	Öğrenci: eğitim hakkı, devlet güvencesi	Ne tam öğrenci ne işçi: işçi hakları eksik, öğrenci koruması yetersiz
<i>Disiplin dili</i>	"Raporlu", "devamsız", "not ortalaması"	"İzinli", "işe gelmedi", "puantaj"
<i>Programdaki ağırlık</i>	Temel dersler: 9. sınıfta 6 saat → 12. sınıfta 2 saat (azalan)	İşletmede eğitim: 4 yıl boyunca sabit 32 saat = haftanın %76'sı

Programa göre giderek küçülen temel eğitim dilimi ile sabit kalan 32 saatlık işletme eğitimi arasındaki makas, Foucault'nun disipliner mekân analizinde "henüz değil" zamanı olarak tanımladığımız koruyucu eşğin fiilen ne ölçüde

tasfiye edildiğini sayısal olarak ortaya koymaktadır. Öğrenci kimliğinin program boyunca sistematik olarak aşındığı MESEM'lere dair söylem, eğitimden söz etmektedir; program ise bir emek rejimine ait zaman çizelgesi sunmaktadır.

5. Sonuç: Coğrafyanın Ekonomi-Politiği

Lefebvre'in (1991) belirttiği üzere mekân nötr değil, politiktir. Eğitim söz konusu olduğunda mekânın yarattığı kırılmalar çok daha kalıcı ve devinimli sonuçlara neden olmaktadır. Özellikle mesleki eğitim alanında giderek güçlenen hegemonik söylem, eğitimin amacını küresel pazarda ulusal rekabet avantajı sağlamak olarak tanımlamakta; bu türden bir araçsallaştırma da toplumsal adalet, eşitlik ve eğitim hakkını ikincil bir konuma yerleştirmektedir (Gruenewald, 2003). Piyasanın talepleri pedagojik amaçların önüne geçtiğinde, hangi çocukların hangi mekânsal rejimlere tahsis edileceği bu talepler doğrultusunda sınıflandırılmaktadır. MESEM'ler bu sınıflandırmanın en somut tezahürlerinden biridir. MESEM programlarına bakıldığında haftalık ders çizelgeleri bir eğitim programından daha çok bir emek rejiminin zaman çizelgesini ortaya koymaktadır. Temel eğitime giderek azalan bir erişim, eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanamayan bir öğrenci nüfusunun varlığını göstermektedir. Okul, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol oynayan bir alan olarak (Bourdieu & Passeron, 2021), üretim ilişkileriyle bu kadar iç içe geçtiğinde söz konusu yeniden üretim mekânsal olarak pekiştirilmekte ve doğrudan çocuğun bedeni ve zamanının tahsis edildiği mekân aracılığıyla sınıfsal konumu sabitlenmektedir.

Tam ve kusursuz bir sosyo-mekansal eşitlik ütopyik gibi görünse de (Soja, 2009) mekânsal adalet kavramı, ütopyik bir eşitlik idealinden ziyade adaletsizliğin en yoğun biçimde üretildiği mekanlara müdahaleyi gerektirir. MESEM'ler mekânsal nedensellik çerçevesiyle okunduğunda, çocuğun düşük ücretli emek piyasasına eklemlenmesini hızlandıran ve bunu yapısal olarak üreten bir müdahale alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla coğrafya, yalnızca bazı çocuklar için bir kader olarak kurgulanmakta ve okulun korunaklı çeperlerinden çıkarılıp sanayinin coğrafyasına teslim edilen bu çocuklar için mekânsal şiddet; deneyimlenen somut bir gerçekliğe dönüşmektedir. Bu gerçekliği değiştirmek, mekânı eğitim tartışmalarının merkezine taşımayı gerektirmektedir. Sonuç olarak, fabrikayla belirsizleşen okul mekânı, sermayeye açılan eğitim zamanı ve bu cenderedeki çocuk deneyimi birlikte değerlendirildiğinde, mekânın çocuğun eğitim hakkından bağımsız düşünülmemeyeceği açıktır. Söz konusu mekânsal dönüşümün günümüzde ulaştığı nokta, MESEM uygulamalarının kamusal eğitim hakkı ve çocuk yararı ile bağdaşmadığını gözler önüne sermektedir. Tam da bu nedenle bu türden piyasa odaklı müdahalelerin eğitim alanının dışına çıkarılması bir gerekliliktir.

Kaynakça

- Avar, A. A. (2009). Lefebvre'in Üçlü –Algılanan, Tasarlanan, Yaşanan Mekân– Diyalektiği. *Dosya*, (17), 7-16.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2021). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teoremin ilkeleri*. (Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, & Özlem Akkaya, Çev.; 4. bs.). Heretik. (Orijinal eserin basım tarihi 1970)
- Ford, D. R. (2017). *Education and the production of space: Political pedagogy, geography, and urban revolution*. Routledge.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Çev.; 2. bs.). Vintage Books. (Orijinal eserin basım tarihi 1975)
- Glassman, J. (2006). Primitive accumulation, accumulation by dispossession, accumulation by 'extra-economic' means. *Progress in human geography*, 30(5), 608-625.
<https://doi.org/10.1177/0309132506070172>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A Critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Harvey, D. (2001). Globalization and the "spatial fix". *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion*, 3(2), 23-30.
- Harvey, D. (2005). Contested cities: social process and spatial form. N. Jewson & S. MacGregor (Ed.), *Transforming cities: Contested governance and new spatial divisions* (ss. 19-27) içinde. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203991305> (Orijinal eserin basım tarihi 1997)
- Harvey, D. (2019). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso books.
- Helfenbein, R. J. (2021). *Critical geographies of education: Space, place, and curriculum inquiry*. Routledge.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. (D. Nicholson-Smith, Çev.). Blackwell. (Orijinal eserin basım tarihi 1974)
- Millî Eğitim Bakanlığı/ MEB. (2021). *Mesleki eğitim merkezi makine teknolojisi alanı çerçeve öğretim programı*.
https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop11_mem/2021_makine_mem_cop.pdf
- MEB. (2022, 9 Şubat). *Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenci sayısı yüzde 100 arttı*.
<https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerinde-ogrenci-sayisi-yuzde-100-artti/haber/25218/tr>
- MEB. (2024). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Soja, E. W. (1980). The socio-spatial dialectic. *Annals of Association of American Geographers*, 70(2), 207-225. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1980.tb01308.x>

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell publishing.

Soja, E. W. (2009). The city and spatial justice. *Justice spatiale/Spatial justice*, 1(1), 1-5. <http://www.jssj.org/>

Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

7346 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2021, 25 Aralık). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 31700). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>