



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**NEOLİBERAL POLİTİKALARIN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman KELEŞ

TOKAT

Haziran, 2021



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**NEOLİBERAL POLİTİKALARIN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman KELEŞ

Danışman: Doç. Dr. Gülay ASLAN

TOKAT

Haziran, 2021

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının “intihal engelleme” programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:/...../.....

Tezi hazırlayan

Osman KELEŞ

TEŞEKKÜR

Tezsiz Yüksek Lisans süreciyle başladığım süreçte uzun zamandır hayalini kurduğum gelişim imkânını bana sunan, cesaretlendiren ve inanan alan hocalarımın hepsine çok teşekkür ediyorum. Yüksek lisans derslerinden başlayarak sonrasında danışmanım olarak benim için hep en iyisinin olması için yönlendiren, destek veren, birlikte çalışma gururunu yaşadığım, çok sevdiğim Doç. Dr. Gülay ASLAN Hocam’a, adalet duygusuna dair inancımı kuvvetlendiren, bu çalışmanın ve umuyorum bundan sonraki devam edeceğim çalışmaların mimarı olan ve bana olan tavsiyelerini her daim tutacağım sevgili hocam Erdal KÜÇÜKER’e çok teşekkür ediyorum.

Zorlu pandemi şartlarında bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeğe sahip meslektaşlarımın katkısı saygıya değerdi. İlgili literatür kadar onların mesleki yaşantılarındaki tecrübeleri de benim gelişime ve bu araştırmaya çok fazla katkı sağladı. Bu çalışmaya katkı vermek için gösterdikleri istek, özveri ve iyi niyet için hepsine çok teşekkür ediyorum.

Çalışmaların her safhasında yanımda olan, fikirlerini dinlediğim, desteğini aldığım kıymetli dostum Özgür MANAV’a, başta bu programa başlamamda öncü olan Bülent SARIKAYA olmak üzere aynı okulda birlikte görev yapmaktan mutluluk duyduğum ve çalışmam boyunca ne zaman ihtiyaç duysam yardımını esirgemeyen tüm çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Son olarak uzun çalışma dönemimde bana her türlü desteği sağlayan, motivasyonumu artıran aileme de çok teşekkür ediyorum. Yapabildiklerim de ya da yapamadıklarım da beni hep güçlü hissettiren canım babama, bana her türlü çalışma konforunu sağlayan canım anneme ve desteklerini esirgemeyen kardeşlerime sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖNSÖZ

Dünyanın geri kalanında olduğu gibi Türkiye’de de iktisadi gelişmeler diğer tüm alanları etkileyecek biçimde hızlı bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Özellikle 1980 sonrası Türkiye’de uygulamaya konan neoliberal politikaların bu değişimin yönüne önemli ölçüde etki ettiği düşünülmektedir. Hizmet alanlarını da kapsayan biçimde gerçekleşen bu değişimin eğitim alanına ve öğretmenlik mesleğine etkilerinde küresel kapitalist mantığın belirleyici olduğu izlenmektedir. Son yıllarda özellikle öğretmenler arasında rahatsızlık uyandıran konuların başında öğretmenlere özerk davranacakları alanların bırakılmaması, karar mekanizmasının dışında tutulmaları gelmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin toplum içerisindeki görünürlüğünün azaldığı ve saygın kimliğinin giderek aşınmaya uğradığı da görülmektedir. Bu araştırma; öğretmenlerin, meslek pratiklerine ve öğretmen kimlik algılarına yansıyan bu değişimlerle son dönem izlenen neoliberal politikalar arasında bir bağ kurup/kurmadıklarını onların öznel meslek yaşantıları bağlamında görmeye çalışmıştır. Bu ilişkiyi bir kısmı okul yöneticiliği tecrübesi ile geçen 16 yıllık kendi öğretmenlik yaşantımda edindiğim izlenimlerle, ilgili alanyazın taramasıyla ve eşsiz katkılar aldığım ve araştırmanın en büyük mimarı olan meslektaşlarımla kurmaya çalıştım.

Görüşme sürecinde, dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinin tüm olumsuz şartlarına rağmen araştırmaya katkı vermeyi kabul eden, detaylı ve nitelikli görüşme olanağını bulduğum tüm öğretmen arkadaşlarıma; süreç boyunca beni destekleyen, güven veren ve ilerleten kıymetli hocalarım Doç. Dr. Gülay ASLAN ve Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER’e sonsuz teşekkürler.

Osman KELEŞ

ÖZET

NEOLİBERAL POLİTİKALARIN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Keleş, Osman

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülay Aslan

Haziran 2021, xv + 330 sayfa

Bu araştırma, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerini; öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak betimlenmesini amaçlamaktadır. Neoliberal eğitim politikalarının son dönemde öğretmenlik mesleğindeki dönüştürücü etkisinin öğretmenler tarafından ne düzeyde anlaşılabildiği, bu değişime ayak uydurup uyduramadıkları, değişim karşısındaki tutumları, kendi eğitim yaşantıları yoluyla edindikleri deneyimlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Araştırma, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada, çeşitlilik sağlanan özellikler; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, branşı, sendikalı olup olmadığı, görev yaptığı bölgenin-ilin sosyoekonomik-kültür yapısı olarak belirlenmiştir. Böylece, mümkün olduğunca farklı ekonomik çevre ve çalışma koşullarında görev yapan ve farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesine çalışılmıştır. Bu araştırmada veri toplamak üzere “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, görüşme yapılan

öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla 13 tane soru, ikinci bölümde ise neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik dokuz soru ve bu soruların her birine ilişkin sondaj sorulara yer verilmiştir. Araştırma verileri, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarda, farklı kademelerde görevli öğretmenlerle (25 Aralık 2020 - 3 Mart 2021 tarihleri arasında) zoom programı üzerinden gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler; en az 45 dakika, en çok 5 saat olarak gerçekleşmiştir. Toplam görüşme süresi 78saattir. Görüşmelerin tamamı zoom programı üzerinden kaydedilerek araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, neoliberal politikalarla öğretmenlik mesleğinin yaşadığı değişim/dönüşüm arasında ilişki olduğunu düşünmektedirler. Bu değişim/dönüşüm algısı genel olarak dinamik toplumsal süreçlerin getirdiği bir farklılaşma neticesi değil, kapitalist küreselleşme sürecinin eğitim alanını da kapsayan ticarileştirme eğiliminin sonucu, öğretmenlik mesleğinin yeniden vasıflandırılması olarak görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen yetiştirme çalışmalarından, sınav odaklı yaklaşıma, müfredat ve kılavuz kitap kullanımından öğretmen performans ölçümü çalışmalarına kadar yapılan birçok düzenlemenin öğretmeni talimatla harekete zorlayan, piyasa mantığı çerçevesinde oluşturulmuş ve öğretmen örgütlülüğünü parçalamaya dönük olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler:Değişim/Dönüşüm, Neoliberal Politikalar, ÖğretmenlikMesleği, Ticarileşme.

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE REFLECTIONS OF NEOLIBERAL POLICIES ON THE TEACHING PROFESSION

Keleş, Osman

Master of Science, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Doç. Dr. Gülay Aslan

June 2021, xv + 330 pages

This research examines the effects of neoliberal policies on the teaching profession; It aims to describe the transformation in the meanings and functions attributed to teaching based on teachers' original experiences. It has been tried to determine to what extent the transformative effect of neoliberal education policies on the teaching profession has been understood by teachers, whether they can keep up with this change, their attitudes towards change, and the experiences they have gained through their own educational experiences. The study is a case study in which qualitative research methods are applied. The research was carried out with 40 teachers working at different levels in public schools in various regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Participants were determined through maximum diversity sampling. In the research, the features that provide diversity; gender, professional seniority, type of school, branch, union membership, socioeconomic-cultural structure of the region-province where they work. Thus, as much as possible, it was tried to include teachers working in different economic environments and working conditions and having different seniority in the research. In this study, "semi-structured interview technique" was used to collect data. The interview form consists of two parts. In the first part, there are 13 questions to determine the personal information of the interviewed teachers, and in the second part, nine questions to reveal the effects of neoliberal

policies on the teaching profession and sounding questions for each of these questions. The research data were obtained from in-depth interviews conducted through the zoom program (between 25 December 2020 - 3 March 2021) with teachers at different levels in public schools in various regions of Turkey. Interviews; minimum 45 minutes, maximum 5 hours. Total call time is 78 hours. All of the interviews were recorded over the zoom program and analyzed by the researcher. According to the results of the research, teachers think that there is a relationship between neoliberal policies and the change/transformation experienced by the teaching profession. This perception of change/transformation is generally seen not as a result of differentiation brought about by dynamic social processes, but as a requalification of the teaching profession as a result of the commercialization trend of the capitalist globalization process, which also includes the field of education. According to the research findings, it is thought that many regulations, from teacher training studies to exam-oriented approach, from the use of curriculum and guidebooks to teacher performance measurement studies, were created within the framework of market logic, forcing teachers to act with instruction, and aimed at breaking up teacher organization.

Keywords:Change/Transformation, Neoliberal Policies, Teaching Profession, Commercialization,

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	9
Önem	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13

Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğinin Doğası.....	13
Erken Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Çalışma ve İstihdam Koşulları.....	19
Erken Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Köy Enstitüleri	23
Planlı Kalkınma Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Öğretmenlerin Çalışma ve İstihdam Koşulları	36
Temel Politika Belgelerinde Öğretmen ve/veya Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Politikalar	43
Kalkınma Planlarında Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Politikalar ..	43
Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Politikalar	50
Hükümet Programlarında Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Politikalar	56
Neoliberal Eğitim Politikaları	62
Neoliberal Dönemde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme(1980 ve Sonrası)	82
Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Akreditasyon Çalışmalarında Artış	89
Öğretmenler Üzerindeki Denetim ve Kontrol Mekanizmalarında Artış	96
Öğretmenlerin Ayırıştırılması ve İstihdam Koşullarında Gerileme	101
Ataması Yapılmayan Öğretmen Sayısında Artış.....	113
Öğretmenlerin Değerlendirme Ölçütlerinin Değişmesi	117
Öğretmenlik Mesleğinin Görelî Özerkliğinde Gerileme	121
Öğretmenin İş Yükünde Artış	125
Proleterleşme	132
İlgili Araştırmalar.....	139
BÖLÜM III	149
YÖNTEM	149

Araştırma Modeli.....	149
Çalışma Grubu	149
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	149
VerilerinÇözümlemesiveYorumlanması	151
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler.....	152
BÖLÜM IV	154
BULGULAR VE YORUMLAR	154
Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Etkileri	154
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	154
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Öyküleri.....	155
Öğretmenlerin Meslek Yaşamına İlişkin Hayal Kırıklıkları	160
Öğretmenlerin Öğretmen Algısı	168
1980 Sonrası Neoliberal Politikalar ve Öğretmen.....	173
Öğretmenin Toplumsal Algısında Yaşanan Değişim	184
Öğretmen Yetiştirmede Dönüşüm ve Öğretmen Niteliği.....	191
Öğretmen Seçim Sürecinde Dönüşüm	198
Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programları	202
Eğitimde Başarıya Bakış: Sistem-Veli-Öğretmen.....	206
Merkezi Sınavların Rolü	210
Kılavuz Kitaplar ve Standart Müfredat	216
Öğretmen Performansı ve Kariyer Basamakları	220
Norm Kadro Uygulaması İle Öğretmenlerin Birden Fazla Okulda Görevlendirilmeleri	226
Pedagojik Formasyon Uygulaması.....	232

Öğretmenin İş Yükündeki Değişim.....	237
Öğretmenlerin Karar Süreçlerinde Yer Alma Durumu	243
Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği.....	248
Öğretmen Örgütlülüğü	255
Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği.....	260
BÖLÜM V	266
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	266
Sonuçlar.....	266
Öğretmenlik Kavramı ve Öğretmenlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. 266	
1980 Sonrası Uygulamaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları: Neoliberal Eğitim Politikaları ve Sonuçları	269
Öğretmenin Özerkliği, Örgütlülüğü Bağlamında Mesleğin Geleceğine Yönelik Umut ve Beklentiler	279
Öneriler	283
KAYNAKÇA.....	285
EKLER.....	315
Ek 1: Görüşme Formu.....	316
Ek 2: Katılımcı Bilgileri.....	321
Ek 3: Öğretmen Bilgileri.....	322

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi (1839-1918) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	28
Tablo 2. Erken Cumhuriyet Dönemi (1913-1960) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme....	35
Tablo 3. 1960-1980 Arası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	43
Tablo 4. Türkiye’de Özel Okulların Toplam İçindeki Oranı	77
Tablo 5. MEB Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Oranları	78
Tablo 6. MEB Bütçesi İçinde Yatırımların Oranı.....	78
Tablo 7. Yıllara Göre Öğretmen Maaşının Altın Karşısındaki Değeri.....	79
Tablo 8. 1980 Sonrası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	89
Tablo 9. Türkiye’de Akreditasyon Çabalarına Yönelik Çalışmalar	92
Tablo 10. Öğretmen Performans Değerlendirme Uygulamaları.....	120
Tablo 11. Öğretmenin Ders Dışı Öğretim Yüğü.....	132

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

AKP: Adalet ve Kalkınma Partisi

ANAP: Anavatan Partisi

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi

DB: Dünya Bankası

DSP: Demokratik Sol Parti

DYP: Doğru Yol Partisi

Eğitim-Bir-Sen: Eğitimciler Birliği Sendikası

Eğitim-Sen: Eğitim Bilim ve Kùltür Emekçileri Sendikası

IMF: Uluslararası Para Fonu

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

KESK: Kamu Emekçileri Sendikaları Federasyonu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB.EARGED: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

MHP: Milliyetçi Hareket Partisi

OÖİKY: Okulöncesi ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖB-DER: Türk Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği

TÖS: Türkiye Öğretmenler Sendikası

Türk-Eğitim-Sen: Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Liberal bir felsefeye dayanan ve bir anlamda onun ekonomik kuramsalı olarak görülebilecek kapitalizmin, 20. Yüzyılın sonlarından itibaren R. Reagan ve M. Thatcher'in piyasayı “kurallardan arındırma” yönelimiyle neoliberalizm olarak isimlendirilen küresel ölçekli yeni bir evresi yaşanmaktadır. Öncelikle ekonomik pratikler olarak düşünülebilecek doktrinin siyasi, iktisadi, hukuki, ideolojik birçok alanda etkileri hissedilmektedir. Harvey'in (2015) “yaratıcı yıkım” olarak nitelediği bu etkiyi Dobb (1992, s. 8), “üretim araçları mülkiyetinin toplumun azınlıktaki bir kesiminden oluşan bir sınıfın elinde toplanması ve bunun sonucunda da tek geçim kaynağı iş gücünü satmak olan mülksüz bir sınıfın ortaya çıkması” olarak tarif etmiştir.

Neoliberal politikalar ya da kapitalist küreselleşme süreci, her ne kadar ekonomik bir girişim gibi görünse de tüm toplumsal yapıyı etkilemektedir. Bu politikaların, üretim biçimlerinden emeğe biçilen değere, eğitimden kültür ve inançların biçimlendirdiği gündelik yaşantılara varıncaya kadar geniş bir alanı etkilediği söylenebilir. Özellikle bu etkinin, ekonomik sistemin işleyiş mantığının ya da diğer bir ifadeyle, kapitalizmin “iktisadi akılsallık” biçiminin, diğer tüm sistemlere hâkim kılınması biçiminde işlediği görülmektedir. Kapitalist sistemin temel işleyiş saikinin kâr olması; ekonomik ya da toplumsal diğer tüm sistemlerin de bu saik etrafında biçimlenmesine neden olmaktadır. Politikalar devlete piyasayı düzenleyici bir rol tanımlarken, devletin yüklendiği tüm kamusal hizmetlerin mümkün olduğunca piyasa sürecine açılmasını ve sermaye için yeni kârlı alanlar oluşturulmasını talep etmektedir. Neoliberal politikalar, kapitalist sistemin yerküreye yayılma çabasının bir ürünü olarak Türkiye’de 1980’lerden sonra uygulamaya konulmuştur. Devletin sınırlı alana çekilmesiyle yaşanan bu dönüşümü bazı araştırmacılar (Aslan, 2008; Buyruk, 2015; Çelik, 2014; Özsoy, 2005; Ünal, 2005; Yıldız, 2013) eğitimin özellikle neoliberal politikaların ülkemizde 1980’lerden itibaren uygulanmaya başlamasıyla piyasalaştığını, eğitimin artık alınıp satılabilen ve değişim değeri olan bir meta haline getirildiğini ifade etmişlerdir. Elbette eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi alanların piyasaya açılması,

buralardaki hizmetin işleyiş mantığından istihdam biçimlerine, birçok değişimi de beraberinde getirmektedir.

Eğitim iktisat arasındaki ilişki temelinin ise Endüstri Devrimi'ne dayandığı söylenebilir. Endüstri Devrimi'nden bu yana eğitimin ekonomik sistem ile kurduğu güçlü bağ, onun yaygın olarak kurumsallaşmasını sağlamıştır (Aslan, 2017). Bu dönemden sonra eğitimin işlevi sermayenin ihtiyacını karşılamak üzere bireylerin seçilmesi ya da elemeye tabii tutulması şeklinde değişim göstermiştir. Neoliberalizmin eğitimin işlevine yönelik yarattığı değişim kendi gereksinimi olan iş gücünün belirlenmesi ve eğitimi noktasında yükseköğretim kurumlarının işlevine de etki etmiştir. “Özellikle yükseköğrenim büyük sermaye gruplarına ısmarlama yoluyla eleman yetiştirir konuma gelmiştir” (Yıldız, 2008). Neoliberal eğitim anlayışı dışa açılma ve rekabet edebilirliği öne alarak bir anlamda daha uzun saatler ve daha ucuza, güvencesiz biçimde çalışacak iş gücünü de oluşturmaktadır. Ünal (1996) eğitim sisteminin böylelikle gerek mesleki yapı gerekse sınıfsal yapı olarak toplumun yeniden üretimine hizmet ettiğini ifade etmiştir.

Eğitim alanındaki ticarileşme sürecinin en önemli göstergelerinden biri özel okul, dersane, etüt merkezi gibi yapılanmaların özellikle 1990 yılından sonra sayılarındaki büyük artıştır. Bu dönemle birlikte veliler özel ders, dersane ya da etüt merkezi gibi ek eğitim olanaklarını satın almak için büyük bedeller ödemek zorunda kalmışlardır. Bu da kapitalizm için yeni ve büyük bir kârlılık alanı daha yaratmıştır. Bu kârlılık alanı günümüzde merkezi sınavlara hazırlık adı altında, tüm eğitim basamak geçişlerinde fırsat eşitsizliğini yeniden üretir durumdadır.

Eğitimin kapitalist düzlemdeki önemli işlevlerinden birinin de tüketim alışkanlıklarının belirlenmesi ve sürdürülebilir kılınması olduğu söylenebilir. Zira İllich'in (2005, s. 56) “Okullar sonsuz tüketim mitinin başlatıcısıdır” söylemi kapitalizmin ihtiyaçların sınırsızlığına dönük savının ve “fazla üretim” mantığının eğitim yoluyla toplumsallaşmasına karşılık gelmektedir. 1930'larda Taylorist yaklaşımda olduğu gibi bir yandan fabrikalarda daha fazla üretimin altyapısı oluşturulurken diğer yandan bu üretime yönelik tüketim talebini artırmak için önlemler alınmıştır. İstenen arz-talep ilişkisinin eğitim yoluyla toplumsallaşması düşüncesiyle, 1980'lerden sonra eğitimin liberalleşme süreci Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya

Bankası (DB) denetiminde yapısal uyum programları yoluyla gerçekleştirilmiştir (Aslan, Küçükler ve Adıgüzel, 2012; Sayılan, 2006). Dolayısıyla piyasanın isteklerine dönük üretim ve tüketim alışkanlıklarının kazandırılması ve yaygınlaştırılması eğitim yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Neoliberalizmin temel ilkelerinden rekabete dayalı yönetim anlayışı, eğitimin ticarileşme sürecini hızlandırmış ve liberal bir söylem olan fırsat eşitliğinin toplumsal kabul oluşturması noktasında kullanılmasına neden olmuştur. “Bu bağlamda fırsat eşitliği ilkesi, bilindiği gibi toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir” (Çelebi, Güner, Kaya, Korumaz, 2014). Oysa yasal bir engelin olmayışı bireylerin eşit yarışma olanaklarına sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Nitekim kapitalizmin kendi varoluş mantığını toplumsal sınıf ve tabakalara bölünmüş bir topluma dayandırması, fırsat eşitliği kavramı için öngörülen eşit fırsat ya da eşit imkân sağlama politikasıyla uyuşmamaktadır. Marksizme göre sözü edilen bu yasa önündeki eşitlik anlayışıyla koşullarda ve sonuçlardaki eşitsizlikler gizlenir; adaletsizlik ortadan kalkmaz ama sahte bir eşitlik duygusu yaratılarak adaletsizliklerin artırılarak sürmesine yol açılmış olunur (Ünal ve Özsoy, 1999).

Eğitim sürecinin neoliberal politikalarla dönüşümü hızlı bir biçimde gerçekleştirilirken eğitim işinin öznelere olan öğretmenlerin mesleki rollerinin, çalışma koşullarının, toplum içerisindeki görünürlüğüne değişime uğradığı düşünülmektedir. Bu değişimi öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen birçok politika üzerinden izlemek mümkündür. Son dönem neoliberal politikaların yeniden vasıflandırdığı değerlerle öğretmenlik mesleğinin devlet-toplum-birey ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Zira yeni liberal düzen pratikte, salt ekonomik hedeflerin merkezini oluşturmamış toplumsal bir yeniden üretimi mümkün kılmıştır. Bu kapsamda birey-toplum ve devlet bu yeniden üretimde birbirini destekleyen, yönlendirebilen ve gerektiğinde zorlayabilen bir denetim mekanizması görevi üstlenmiştir. Öğretmenlik mesleği de bu çoklu ilişkinin ürettiği ve yön verdiği politik kararlardan etkilenir durumdadır.

Öğretmenlik, tarihin hiçbir döneminde yalnızca sınıfına giren, belli kazanımları öğrencilere vermeye çalışan ve okulun genel işleyişine katkı sunan dar bir alana ait

eylem geliştiren bir meslek olmamış, toplumsal idealleri olan ve çevresiyle etkileşimi gl olan sosyal bir figr olarak yer almıştır. Öğretmenin bu toplumsal önemi ve dönüştürücü gücü iktidarlarla çatışma yaşayacağı koşulları beraberinde getirmiştir. Öğretmenin sahip olduğu mesleğin doğasına ait bu gücün zayıflatılması ve küresel piyasadaki rolünü benimsemesi 1980 sonrası süreçte çok daha önemli hale gelmiştir. “Bu nedenle, tüm dünyada neoliberal eğitim politikalarının bir parçasını ğretmen kimliğinin yeniden tanımlanması çalışmaları oluşturmuştur” (nal, 2005).

Öğretmenlik kimliğinin yeniden oluşturulma sürecinde ğretmen yetiştirmeye yönelik politikalar önemli yer tutmaktadır. Türkiye’de ğretmen yetiştirmeye yönelik 1982 ve 1997 düzenlemeleri köklü değişimler içermektedir. “20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Yükseköğretim Kurumları Teşkilti Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile ğretmen yetiştiren bütün kurumlar ya var olan ya da yeni açılan üniversitelere bağlanmışlardır (Kavcar, 2002). Bu düzenlemeyle ğretmen yetiştirilmesi tek kaynaktan daha sistematik hale getirilmiştir. Ayrıca 1974 yılında ğretmen okullarından ğretmen liselerine dönüştürülen lisans öncesi ğretmen yetiştirme biçimi, 1982 düzenlemesiyle tekrar tartışılmaya başlanmıştır. Nitekim ğretmen liseleri 1989-1990 ğretim yılında ğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına iyi bir taban oluşturmak üzere, Anadolu ğretmen Liseleri adı altında yeniden yapılandırılmıştır (Eşme, 1999). Bir yıl yabancı dil ağırlıklı, toplamda dört yılı kapsayan programla ğretmen yetiştirmede lisans eğitimiyle bağ oluşturulması amaçlanmıştır. nal’a (2011) göre 1982 düzenlemesiyle ğretmen yetiştirmenin bilimsel yanı görece güçlenmiştir. Ancak gelinen noktada ğretmen yetiştirme konusunda istenen sonuca ulaşılabildiğini söylemek güçtür. Eşme (1999) bu olumsuzluğun başlıca nedenlerini “niversitelerin ğretmen yetiştirmede deneyimsiz olmaları, bünyelerine yeni giren bu kurumlara hak ettikleri önemin verilmemesi, ğretmen yetiştiren bölüm aılmasında ve kontenjanlarının belirlenmesinde ülke ihtiyaçlarının dikkate alınmaması” olarak sıralamıştır. İzleyen süreçte YK’nın 1997 yılında yayınladığı raporunda sekiz yıllık temel eğitime geçişle birlikte üniversitelerin yeni sisteme uygun ğretmen yetiştiremediği vurgulanmış, eğitim sisteminde yapılan düzenlemede ortaya çıkacak ğretmen açığının karşılanması için adım atılması gerektiği ortaya konulmuştur. “Başlatılan alışmalar sonucunda, lisans düzeyinde 16 branşta ğretmen yetiştirme programı açılmıştır. Bunlara ek olarak farklı fakültelerde lisans

eğitimini tamamlayanlardan öğretmen olmak isteyenler için yine Eğitim Fakültesi bünyesinde tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır” (Çalışıcı, 2019). 1997 düzenlemesiyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin lisans programlarının bir bölüm dışında kapatılmasına varan bir dizi değişiklikler de yapılmıştır. Ünal (2011) bu düzenlemeyle, öğretmenliğin yeni profesyonelizm çerçevesinde piyasadaki herhangi bir iş gücü gibi tanımlandığını, işin bütününe kavrayamayan ve işi üzerinde takdir yetkisine sahip olmayan biçimde bir öğretmen yetiştirme sisteminin oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmenliğin pedagojik yanını zayıflatan ve “öğretmen kaynağından yetişir” ilkesini göz ardı eden bir yapı da pedagojik formasyon uygulaması olmuştur. Kaya ve Yıldırım’ın (2015) belirttiği eğitim fakültelerine yönelik “eğitim fakültesi öğrencileri alan bilgisi yönünden yetersiz yetiştiriliyor” eleştirileri ile öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri dışı bir kaynağa başvurma zemini hazırlanmıştır. Günümüze kadar ulaşan biçimiyle üniversitelerin kısa bir eğitimle ya da tezsiz yüksek lisans programlarıyla sertifikalandırılarak, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik yapabilme yolunun açılması süreci devam etmiştir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin dönüşümün bir ayağını ise öğretmen istihdam süreci oluşturmaktadır. Öğretmen istihdamında son dönem yaşanan sorunlar Türkiye’de hem güvenceli istihdam hem de öğretmenler arasında neden olduğu ayrışma bağlamında etki alanı giderek genişleyen toplumsal bir soruna dönüşmüştür. Kadrolu, ücretli, sözleşmeli gibi uygulamalarla öğretmenler kendi içinde ayrıştırılmaktadır. Bölünmüşlük okul ikliminde olumsuzluk yaratmış, “eşit işe eşit ücret” ilkesi de göz ardı edilmiştir. Bir kesim öğretmenin emeğinin değersizleştiği dolayısıyla ötekileşen grupların ortaya çıktığı bir süreç izlenmektedir. Diğer yandan yedek iş gücü olarak tanımlanabilecek ataması yapılmayan öğretmenler, mağduriyetler yaşamakta ve çalışan grup için de tehdit iş gücü olarak var olmaktadır. Son çare olarak bir kısım ataması yapılmayan öğretmen dersane ya da etüt merkezleri gibi yarışmacı yapının ürettiği kurumlarda az ücretle ve esnek çalışma modeliyle bir başka sömürü mekanizmasının içerisine girmektedirler.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşümün okul pratiklerine yansımaları özellikle eğitimde başarı tanımının sistemin öngördüğü biçimde veli ve öğrenci açısından yeniden yapılmasıyla ve sınav odaklı eğitim anlayışının yerleştirilmesiyle doğrudan ilgili görülmektedir. Yeniden tanımlanan başarı formuna ilişkin Ünal'ın (2005) ifadeleri şu yöndedir:

Resmî ve özel eğitim kurumlarında öğretmenlerden, öğrencileri öncelikle merkezî sınavlara hazırlamaları istenmekte, öğrencilerin sınavdaki başarıları, hem okul için hem öğretmen için prestij getirmektedir. Özel eğitim kurumları için bu, daha fazla sayıda “müşteri” anlamına gelirken, resmî okullarda, anababaların çocuklarını vermek için yarıştığı öğretmenler yaratmaktadır. Merkezî sınavlarda başarılı olan öğrenciler yetiştiren öğretmen imgesinin öne çıkarılması, zaman içinde öğretmenlerin eğitim anlayışlarını, eğitime yükledikleri anlamı dönüştürmektedir.

Merkezi sınavlarla istihdam olabilirlik arasında kurulan sıkı ilişki veliler ve öğrencilerde sınav başarısına dönük beklentiyi öne almış, yükseltelen rekabet koşulları bir yandan ek eğitim olanaklarını satın almak için eğitim harcamalarını artırmış diğer yandan sınava dönük başarı beklentisi okul yöneticileri ve velilerin öğretmen üzerinde baskısını artırmıştır. Öğretmenlerse kendi üzerlerinde oluşturulan baskı ortamında velilerle sık sık karşı karşıya gelmiş ve verili sınav müfredatının dışında öğrencilere kendini ve dünyayı tanımasına olanak sağlayacak, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verebilme anlayışından uzaklaşmışlardır.

Öğretmenlik mesleğinin dönüşümünde etken olan ve merkezi sınavlarla birlikte değerlendirilebilecek standartlaşmaya dönük yapılardan biri de kılavuz kitaplar ve merkezi müfredat uygulaması olarak öne çıkmaktadır. Okul müfredatı amaçlı olarak planlanmış, açık seçik belirlenmiş, yazılı ders hedef ve amaçlarını ifade etmektedir (Cincioğlu, 2011). Literatürde açık müfredat tanımının dışında gizli/örtük müfredat olarak ele alınan ve daha politik yanı vurgulayan bir başka kavram kullanılır. İnal (2006) gizli müfredatı “açık müfredatın eksik bıraktığı yerleri tamamlayan, bilgi ve değerleri ayrıntılı bir şekilde inceltten, egemen sisteme sosyalleşmeyi “derinleştiren” informel müfredattır” şeklinde tanımlar. Gizli müfredatla öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilere yazılı olmayan bir takım tutum ve değerlerin aktarılmasından söz edilir. Açık ya da gizli bir müfredatın yani belli bir takım bilgi ve değerler bütünüünün öğrencilere merkeziyetçi anlayışla, her öğrencinin eşit kabul edilerek sunumu öğrenciler arasındaki eşitsizliği derinleştirirken, öğretmenleri de bu tek tip eğitim anlayışını aktaran bir teknisyene dönüştürmektedir.

Merkezi sınavlarla bu aktarımın kontrolü sağlanırken, kılavuz kitap gibi uygulamalarla da öğretmenin inisiyatif almasının önüne geçilmeye çalışılmakta, hangi bilgiyi, nasıl, hangi sürelerde vermesi gerektiğinin sınırları çizilmektedir.

1980 sonrasında öğretmenlerin performans değerlendirmelerine yönelik çalışmaların artırılmasının onların kontrol altında tutulmasıyla ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu dönemle birlikte çoklu bir denetim mekanizmasına maruz kalan öğretmenlerin performans ölçümlerinin yapılabilmesi ana gündem maddelerinden olmuştur. Türkiye’de son yıllara kadar öğretmen denetimleri bakanlık ya da eğitim müfettişleri aracılığıyla yapılmıştır. Bu resmi denetimin dışında öğretmen üzerinde oluşan bir takım baskı gruplarından da söz etmek mümkündür. Veliler, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, medya gibi yapıların öğretmene yönelik tutumları örgütsel gücü zayıflayan öğretmenleri yıpratabilmektedir. Öte yandan öğretmenin performans ölçümüne yönelik MEB’e bağlı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) bünyesinde yürütülen eğitimde performans ölçümüne yönelik çalışmaların 2000’li yıllarla birlikte hız kazandığı görülmektedir. Sekiz, dokuz ve onuncu kalkınma planlarında; hesap verilebilirliği artırmak, etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için performans değerlendirmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Buyruk, 2014). Son olarak 26 Şubat 2018’de yayınlanan MEB Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmelik Taslağı öğretmen değerlendirmesinde kapsamlı değişiklikler içermektedir. Bu yönetmelikte öğretmenler, görev yaptığı okulun müdürü tarafından, zümre öğretmenleri tarafından, görev yaptığı okulda zümre öğretmenleri haricindeki öğretmenler tarafından, öğrencilerin velileri tarafından, öğrenciler tarafından ve kendisi tarafından değerlendirilecektir (Babaoğlu, Çelebi, Peker, Selçuk, 2018). Taslak, öğretmenlerin çoklu denetimini öngörürken hesap verebilirliğini de artırıcı özelliktedir. Sonuç olarak bu taslak metnin uygulanmasıyla, özel okullarda var olan veli ve öğrenciyi müşteri görme anlayışının kamu okullarında da yaygınlaşabileceği düşünülmektedir.

Son dönem öğretmenlik mesleğindeki değişimin izlendiği düzenlemelerden biri de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 10.08.1999 tarihinde başlatılan “norm kadro” uygulamasıdır. Uygulama ile gerek Türkiye genelinde gerekse il ve ilçelerin kendi içinde ve okullar düzeyinde öğretmenlerin dengeli dağılımı amaçlanmıştır. Bu düzenlemeyle bir okulun toplam ders saatinden hareket edilip

öğretmen sayısı belirlenmekte ve maaş karşılığı okutması gereken ders saatini dolduramayan öğretmenler, kadrolarının bulunduğu okul dışında diğer okullarda da görevlendirilebilmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmen emeğinin esnekleştirilmesi olarak değerlendirilebilecek bu uygulamanın olumsuzluklarından söz edilmektedir. Örneğin, Baki ve Acar'ın (2020) araştırmasında; hızlı norm dalgalanmalarının çalışma yaşamını olumsuz etkilediği, öğretmenlerin norm fazlası olma ihtimalinden dolayı tedirginlik yaşadıkları, dönem içi norm fazlalığı yaşanmasının hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki olumsuzlukların yanı sıra son dönemde iş yüklerindeki artış da dikkat çekmektedir. Öğretmenler öğrenci, veli, okul yönetimi ve okul çevresiyle olan ilişkilerine ek olarak okulda yapmak zorunda kaldığı ders dışı etkinlikler de artmıştır. Planlama, hazırlık, kurslar, nöbetler, evraklar, toplantılar, kulüp ve rehberlik çalışmaları, mesleki çalışmalar, kutlama ve anma programları, okul kurul üyelikleri gibi birçok alanda ders dışında zaman ve emek harcamak durumunda kalan öğretmenlerin görev alanı giderek genişlemektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla “angarya” olarak gördüğü ve iş doyumunu olumsuz etkileyen bu işler aynı zamanda aile yaşamını da etkileyebilmektedir. Kahraman ve Çelik'in (2018) araştırmasında iş yükü ile iş-aile çatışması arasında pozitif yönde orta düzey ilişki saptanmıştır.

Son dönem öğretmenlik mesleğindeki dönüşümün izini öğretmen örgütlülüğü üzerinden sürmek de mümkündür. İzlenen politikalar karşısında öğretmenin daha güçlü bir pozisyon almasına yardımcı olacak öğretmen örgütlülüğünün parçalandığı görülmektedir. Zira öğrencilerin eğitim hakkı, öğretmenlerin özlük ve diğer haklarının savunucusu olması gereken dernek ve sendika gibi yapıların siyasi partilerin uzantısı gibi hareket etmeleri öğretmenlerin bu yapılara olan güvenini azaltmaktadır. Öğretmenler bu yapıları, öğretmenleri ayrıştıran niteliğiyle ve eşitsizliğin yeniden üretildiği alanlar olduğu gerekçesiyle eleştirmektedir. Nitekim Akcan, Polat ve Ölçüm'ün (2017) araştırması öğretmenlerin bir sendikaya üye olduklarında o sendikada baskın olan siyasi görüşe sahip olduğunun düşünülmesi, kendilerine yönelik önyargılı bir tutum sergilenmesi, çeşitli baskılarla karşılaşması gibi endişelere sahip olduğunu göstermektedir.

Neoliberal politikaların öğretmenlerin sistem içindeki kısmi özerkliğini de etkilediği söylenebilir. Öğretmenler hem toplumsal hem de eğitimsel sorunlara itiraz edebilecek, değişimi başlatabilecek güce sahip entelektüel kişilerdir. Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri için çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir (Gorz, 2001, s.53). Türk eğitim sistemini değerlendiren Hesapçıoğlu, (2009) öğrenci ve öğretmenleri kendi duygu ve yargılarına güvenemeyen, kendi kendileri olmalarına izin verilmeyen, tutkularının peşinde olmalarına müsaade edilmeyen bireyler olduğunu söyler. Dolayısıyla karar süreçlerinin dışında bırakılan, kendine çizilen sınırların dışına çıkmasına izin verilmeyen ve sürekli bu sıkıştırılmanın içerisinde hareketi denetim altında tutulan öğretmenin, mesleğinin doğası gereği kendinden beklenen öğrencilerinin hayatına dokunma ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sunma işlevini yerine getirmesi çok mümkün görünmemektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen tüm bu politika ve uygulamaların öğretmenlerin de içselleştirebileceği bir sürece dönüşmemesi öğretmenlerin değişime vereceği tepkiyle doğrudan ilgili olacaktır. Bu nedenle izlenen politika ve uygulamaların mesleği nasıl etkilediğine yönelik betimlemeler mesleğin geleceğine yönelik geliştirilmesi gereken politikalar bağlamında da önem taşımaktadır. Konuya ilişkin özellikle öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı boyutunda birçok çalışma olduğu görülmüş ancak bütüncül bir bakışla toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamı derinden etkileyen neoliberal politikaların eğitimin öznesi olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğinde yarattığı dönüşüm, farklı boyutlarıyla araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu araştırma, değişimin öznesi olan öğretmenlerin mesleki yaşantılarına odaklanarak pratikte yaşanan gerçekliği görebilmeyi hedeflemektedir.

Amaç

Bu araştırma, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerini; öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak betimlenmesini amaçlamaktadır.

Önem

Neoliberal eğitim politikalarının son dönemde öğretmenlik mesleğindeki dönüştürücü etkisinin öğretmenler tarafından ne düzeyde anlaşılabilirdiği, bu değişime ayak uydurup uyduramadıkları, değişim karşısındaki tutumları, kendi eğitim yaşantıları yoluyla edindikleri deneyimlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerindeki yeniden yapılandırma sürecine verdikleri tepki ve anlamlandırma biçimleri, mesleğin geleceğiyle ilgili de ipuçları verebilecektir. Bu bağlamda son dönem izlenen neoliberal politikaların öğretmen kimliğine, onun toplumsal statüsüne ve çalışma koşullarına etkilerini daha görünür kılabilmek mesleğin bugünü ve geleceği açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi meslek yaşantıları üzerindeki farkındalık düzeylerine ilişkin fikir vermesi açısından da önem taşımaktadır. Öğretmenler ve toplumun geri kalanı arasında bu politikaların görünürlüğünün artması, eğitimin, hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha özgür alana taşınmasına dönük talebi artırarak öğretmen kimliğine yönelik olumsuz algının değişimine de etki edeceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu talebin “kamusal eğitimi” önceleyen ve onu daha eşitlikçi bir düzlemde yeniden ele alacak iradeye katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu araştırma, daha çok küresel kapitalist hegemonyanın “yeni liberal” yapılanmasıyla eğitim politikalarına nasıl etki ettiği ve eğitim işinin en önemli değişkeni olan öğretmene yönelik politikalarının mesleği ne yönde etkilediğine odaklanmaktadır. Bu odaktaki çıkarımlar, öğretmenlerin mesleki yaşantıları, okul pratikleri ve yaşanan toplumsal ilişkiler bağlamında elde edilmeye çalışılmıştır. Günümüzde öğretmenin var olan eğitim politikalarını uygulamanın yanında kendini tanıyabilen, yaşamı anlamlandırabilen, üretken ve özgür bireyler yetiştirme potansiyeli ve sorumluluğu da vardır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime yön veren politik kararların farkına varabilmesi, var olduğu düşünülen değişimi tanımlayabilmesi; onun görece özgürlüğünü artırabilmesi ve eğitim politikalarına yön verebilecek gücü kazanması yolunda anlamlı görülmektedir.

Ulaşılan ilgili alanyazında, öğretmen mesleğinin ne yönde ve hangi mekanizmalar altında dönüşüme uğradığına dair yeterli araştırmanın olmadığı, var olan araştırmaların ise öğretmenlerin özgün eğitim yaşantılarına ulaşmada sınırlı kaldığı görülmüştür. Yine neoliberal politikaların öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerinin bir

takım politik belgeler üzerinden analizinin eksik kaldığı izlenmiştir. Bu araştırmanın; çoklu bir bakışla elde edilecek bulgularla, eğitimin; dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü ve yönünü var olan politikalar bağlamında ortaya koyarak, mevcut paradigmanın tartışılması ve öğretmenlik mesleğinin geleceğine katkı sunması umut edilmektedir.

Sayıtlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin neoliberal politikalardan haberdar olduğu varsayılmıştır. Görüşme soruları, öğretmenlerin neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkilerini ortaya çıkarmada yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak cinsiyetleri, çalışma koşulları, branşları ve üye oldukları sendikaları farklı öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma devlet okullarını kapsadığı için özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesine olanak sağlamamıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ve görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen Kimliği: Kimlik bireyi farklı kılan politik, sosyal ve kültürel varlığını tanımlayan bir nitelik (Cevizci, 2010) olarak tanımlanabilirken öğretmen kimliği bu çalışmada; eğitim faaliyetlerinde öğretmenin politik, sosyal ve kültürel nitelikleriyle nasıl ve hangi etkinlikte var olduğu, bu varlığın toplum ve kendi açısından nasıl algılandığıyla bağlantılı olarak kullanılmıştır.

Mesleki Dönüşüm: Mesleki dönüşüm bu çalışmada uygulanan temel politikalar ve özelde eğitim politikaları bağlamında; ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin sonucunda mesleklerin uğradığı dönüşümü ifade etmektedir.

Erken Cumhuriyet Dönemi: Bu çalışmada Erken Cumhuriyet Dönemi, Cumhuriyetin kuruluşundan 1960 yılına kadar uzanan süreci ifade etmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihi kadar eski olan öğretme-öğrenme ilişkisi günümüzde okullar yoluyla kitleselleşen ve neredeyse tüm çocukları kapsayan bir sürece evrilmiştir. Eğitim, tarihsel süreçte tüm toplumlarda var olsa da öğretme-öğrenme ilişkisinin kurumsal yapılanmasını kapitalist sistemle başlatmak mümkündür. Dolayısıyla bu kurumsal yapıyla doğrudan ilişkili olan öğretme işinin profesyonel bir meslek olarak ortaya çıkışının kapitalist sistemle başladığı söylenebilir. Kuşkusuz bu süreç içinde kapitalist sistemin eğitime yüklediği anlam ve eğitimden beklediği işlevler, öğretmenlik mesleğinin biçimlenmesinde belirleyici olmuştur.

Anlamını, işlevini ve işleyişini büyük oranda kapitalist sisteme bağlayan eğitim, kurumsal yapılanmasından başlayarak sistemin gelişim dinamiklerinden bağımsız ele alınamaz hale gelmiştir. Kapitalist ülkelerde sistemin her değişim ve dönüşümü eğitimin, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, doğrudan ya da dolaylı olarak yeniden biçimlenmesine yol açmıştır. Elbette bu süreçte öğretmenlik mesleğinin gerek kimlik inşası gerek yetiştirme biçimi gerekse çalışma ve istihdam koşulları ya da daha genel olarak öğretmenden beklenen roller, içinde şekillendiği ekonomik ve politik sisteme ve o sistemin eğitime yüklediği anlama göre biçimlenmiştir. Bu araştırma, Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin geçirdiği değişim/dönüşümleri ele almakla birlikte, çalışmanın odak noktasını 24 Ocak 1980 yılında fiilen uygulamaya konan neoliberal politikaların öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri oluşturmaktadır.

İzleyen kısımda öncelikli olarak eğitim ve öğretmenlik mesleğinin doğası üzerinde durulmuş, belirlenmiş dönemler içinde öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlerin çalışma ve istihdam koşullarının yanı sıra çeşitli politika belgelerinde öğretmenlik mesleği ele alınmıştır.

Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğinin Doğası

Eğitimin felsefi zeminini Platon'a kadar götürmek mümkündür. Eğitimle ilgili sorgulamalar ve kavramların tarihi de bu kadar eskidir. Filozoflar tarafından

yürütölmüş eğitim tartışmalarının merkezinde “insan” yer almıştır. Eğitim nedir, nasıl olmalıdır ve insanı hangi noktaya taşımalıdır tartışması, eğitimin ve insanın kendine has doğası çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğayı Kurul (2019) şöyle özetlemiştir:

Genel olarak insan doğasına ilişkin iki büyük gelenek bulunmaktadır. Bu geleneklerden birincisi, insan doğasını “sabit bir öz” ve “evrensel bir insan varoluşu” ile bir başka deyişle tarihin bir parçası olmayıp, doğa yasaları arasında tanımlanan insan özellikleri ile betimleyen gelenektir. İkinci gelenek ise, “değişen bir öz” den, farklı zaman ve mekânlarda veya koşulların etkisi altında farklılaşan bir insan doğasından söz eder. Burada söz konusu olan, tarihsel olarak değişen ve sosyo kültürel açıdan özgül bir insan kavrayışdır.

Filozoflar arasında insan doğası ne olduğu konusunda fikir ayrılıkları görülse de hemen hemen tüm filozofların hemfikir olduğu bir nokta vardır ki o da insan doğası her ne ise bu doğanın eğitilebilir bir doğa olduğu fikridir (Arslan, 2010, s. 310). Öyleyse sabit ya da değişen bir öze sahip olsun, insan doğası eğitilebilirdir. Eğitim yoluyla insan doğasına ait bir takım yatkınlıklar geliştirilebilir, yönlendirilebilir. Bu noktada eğitimin özgürlükle çelişen bir yönü var mıdır, eğitimin kattıkları bireyi sonunda kendi olmaktan uzaklaştırabilir mi, soruları önemlidir. Eğitim “iyi” yönlü olmalıdır tespiti üzerinde bir uzlaşa olabilecektir. Peki, herkese göre bir “iyi” kimin fikri olabilecektir. Meselâ, devletin kurallarla sınırladığı bir alana sıkışan “iyi”; eğitim yolu ile toplumsallaşabilir mi, bu “iyi”, toplumsal düzeni sağlamada faydalı ise insanı mutluluğa ve kendi olma sürecine götürebilir mi, herkesin iyisi olabilecek olguların kabulü uyumlu bir toplum yaratabilirse de yaratıcı bir topluluk oluşturmaşı güçleşebilir mi? Yaratıcılık üretkenliği işaret ederken, insan doğası bu üretkenliğe yatkındır. Üretkenliği ile insan sadece gördüklerini taklit etmemiş, yeniyi ve farklıyı düşünebilmiştir. Herkesin birbirine benzediği aynı şeyleri yaptığı ve aynı sonuçlarla karşılaştığı bir insan topluluğu olsaydı bugünün dünle çok farkı olamazdı. Öyleyse insanı diğer canlılardan ayıran, düşünsel etkinliğinin yanında onun eyleyciliğidir. Bottomore (2001) insanı özünde, bir praksisin varlığı olarak niteler ve insanın giderek doğanın karanlık güçleri üzerinde daha fazla denetime sahip olduğu dolayısıyla kendine yeni insanileşmiş bir doğal çevre yarattığını ifade eder. Rousseau insanın doğası ile var olan eğitim ilişkisine yönelik şu eleştiriyi getirmiştir:

Zayıf doğuyoruz, kuvvete ihtiyacımız var. Her şeyden mahrum doğuyoruz, yardıma ihtiyacımız var. Yaşamak için gereksinim duyduğumuz her şeyi bize eğitim veriyor. Peki eğitimi bize kim veriyor? Her şeyden önce doğuştan gelen yeteneklerimiz var, yaşadığımız süre boyunca insanlar tarafından eğitiliyoruz ve bizi etkileyen olaylardan edindiğimiz tecrübeyle olgunlaşıyoruz. Bize eğitim veren insanların bizim için çizdiği

yol ile yaratılışımıza uygun olan yol zıt yönleri işaret ettiğinde ise ruhi karışıklıklar yaşıyoruz. Yürümemizi istedikleri yolun sonu bize mutluluk getirmeyecek ancak diğer yolda yürümemiz için de teşvik edilmiyoruz. Bütün hayatımız boyunca böyle çarpıştığımız ve dalgalandığımız için kendi kendimizle uyuşamadan, ne kendimiz için ne de başkaları için iyi işler yapmadan hayatımızı tamamlıyoruz. (Rousseau,2007, s. 12-13)

Rousseau'nun belirttiği “iyi işler yapmadan hayatı tamamlamak” insan için ileriki yaşlarında en büyük hayal kırıklığı olabilecektir. Doğuştan gelen yatkınlıkları ve yetenekleri keşfetmek zaman alabilmektedir. Bu bağlamda eğitimin, bireylerin gizil yetenekleri üzerindeki perdeyi kaldırması ve onları geliştirmesi beklenmektedir. Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran onu özgül ve güçlü kılan yanı mesleğinin mekanik bir icra alanının dışına taşan taraflarıdır. Öğrencisine alan açan, kendini ifade etmesini sağlayan ve ondaki geleceği keşfeden yönü, öğretene-öğrenen ilişkisinin en değerli yanlarından biridir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bu gizli doğasına ilişkin fikir yürütebilmesi, çocukların dışı vuramadıkları becerilerini görebilmesi beklenmektedir. Öte yandan “hayatlara dokunan öğretmenler” tasviri ve ideali, öğretmenin bu özgül yönünü ortaya koyabilecek özgür ortamı elde edebilmesi ile mümkün olabilecektir. Rousseau'nun (2007, s. 86), çocuklara yaklaşımla ilgili şu ifadeleri öğretmenler için de yol göstericidir:

Çocuğa saygı duyun ve onun hakkında iyi ya da kötü yönde fikir yürütmekte acele etmeyin. Kararınızı vermeden önce karakterini, yeteneklerini kısacası bütün özelliklerini tam olarak tanımaya çalışın ve elde ettiğiniz bilgiler ışığında çocuğunuza uygun bir terbiye yöntemi uygulayın. Çocuğun doğal gelişimini sabırla beklemek yerine acele edip de gelişimi sekteye uğratmayın. Belki siz, ‘Vakit, nakittir. Zaman kaybetmek istemiyoruz, yapacağımızı hemen yapmalıyız.’ diyeceksiniz. İyi ama zaman kaybetmemek için çarçabuk yapayım derken işleri, daha berbat ettiğinizi ve kötü yapmaktansa hiç yapmamanın daha iyi olduğunu görmüyor musunuz? Şurasını iyi bilin ki, kötü eğitilmiş bir çocuk, hiç terbiye görmemiş bir çocuğa göre iyilikten daha uzak bulunur(Rousseau,2007, s. 86).

Bu bağlamda öğrencilerin öğretmen algıları öğretmen kimliği hakkında ipuçları verebilecektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin metafor çalışmalarında öne çıkan kavramlar bu anlamda önemlidir. Bu çalışmalarda; Kutup Yıldızı, mimar, pusula, yol, umut, bahçıvan, teknik direktör gibi kavramların öne çıktığı (Saban, 2004), bunların da mesleğin öğrencileri biçimlendiren ve farklılaştıran yönünü işaret ettiği görülmektedir. İnsanın özcü bir yaklaşımla doğasına çok fazla müdahale edilmemesi yönündeki düşünce ile doğuştan getirdiği bir takım yetkinlikleri üzerinden seçilip o yönde eğitilmesi gerektiği yönündeki eğitimsel bakış birbirinden farklı eğitim ve öğretmen modeli ortaya koymaktadır. Günümüzde öğretmene dair metaforik çalışmalardan

türeyen kavramlardan anlaşılacağı üzere izlenen yolun daha faydacı bir anlayışla yeteneklerin keşfi ve bu becerilerin geliştirilmesine dönük olduğu görülebilmektedir. Bu yönde öğretmenin öğrencilerini doğru tanımaları yönlendirme ve yol gösterme açısından önemlidir. O yüzden öğretmen rehberliğinde yapılacak seçimlerin; istihdam, toplumsal statü, maddi kazanç gibi değişkenlerinin ötesinde bireyi mutluluğa götürecektir ve kendini rahat ifade edebilecek bir yaşantı sürebilmesine olanak sağlaması da önemli görülmelidir.

Tarihsel süreçte öğretmenden beklenenler, ona atfedilen anlamlar ve buna bağlı olarak toplumsal statüleri de değişkenlik göstermiştir. Dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile özdeşleşen bazı mesleki ve kişisel nitelikler yaşamayı sürdürebilmiş bazıları ise değişimden payını almıştır. Eğitim açısından ise bu değişimin nasıl ve neden gerçekleştiğini ortaya koyarken bu değişimin hangi mekanizmalarla ve nasıl gerçekleşmiş olduğunu betimleme çabası, değişimin yönünü anlamada zihin açıcı olabilecektir. Eğitim ve öğretmen kimliğinin dönüşümü doğal olarak görülebilirken bu değişimde gelinecek noktanın niteliği eğitim emekçileri için ortaya net olarak konulması gereken bir durumdur.

Değişimi anlama çabasında, dönemsel olarak yaşanan sosyal ve politik gelişmelerle birlikte, dönemlerin kendine özgü yapı ve işleyişleri doğrultusunda yapılacak değerlendirme önemli görülmektedir. Örneğin bu analiz 1980 sonrası için yapıldığında; kapitalist anlayışı gölgelemeyecek bir neoliberal ideoloji ekseninde değerlendirme yapmak, doğru yerden bir bakış imkânı sunabilecektir. Bu gölgeleme tehlikesini Özsoy (2012) 1980’lerden sonra ortaya çıkan neoliberal ve küreselleşme gibi kavramların konu özelindeki tüm tartışmaların merkezinde olduğunu fakat eğitimde olup bitenleri salt “neoliberal dönüşüm” başlığı altında yapılacak sorgulamalarla yürütmenin bizi asıl sorun olan kapitalizme karşı mücadelede, yeni olanaklar sunmada yetersiz kalabileceği görüşüyle ortaya koymuştur. Bu dönemi kapitalizmin kendini güncelleyen yorumlayış biçiminden doğan “yeni” konumlanışından ve onun değişime uğrattığı üretim ve tüketim arzına bağlı düzenlemelerden bağımsız düşünmek bizi doğru analizlerden uzaklaştırabilir. Bu nedenle eğitim ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin değişimlerin incelenmesinin önemli bir ayağı da dönemin hâkim ideolojilerinin etkilediği eğitim politikaları olacaktır.

Tüm bu değerlendirmelerle, öğretmen imgesinin dönüşümünün izini sürerken çoklu bir bakış açısı ile yaklaşmak yerinde olacaktır. Bir yandan iktisadi ve politik bir bakış, diğer yandan bir meslek alanı olarak onun yeterlilikleri ve nitelikleri üzerinden bütüncül bir yaklaşım gerekli görülmektedir. Bu çoklu bakış açısından öğretmen kimliğinin nasıl tanımlandığı konusunda, bir uzlaşının olup olmadığı, ötesinde öğretmenliğe ne tür anlamlar yüklendiğini irdelemek gerekir. Öğretmenlik bir meslek alanı mı, profesyonel bir iş mi, ustaca icra edilen bir sanat mı, yoksa duygularla yapılacak kutsiyet atfedilen gönüllü bir görev midir tartışmaları önemlidir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmen, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). İlgili kanun maddesi ile öğretmen tanımlaması için geniş bir çerçeve çizilmiş, eğitim öğretim ile ilgili yönetim dâhil her konu öğretmenlik görev alanı içerisinde görülmüştür. Burada önemli bir nokta ise öğretmenliğe özel bir ihtisas alanı olarak vurgu yapılmış olmasıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "İhtisas" uzmanlık, uzmanlaşma olarak tanımlanmaktadır. Uzmanlık ise, TDK'ya göre; "bilirkişi" yani belirli bir işte, belirli bir konuda bilgisi ve becerisi çok olan anlamına gelmektedir. Devletin, öğretmeni resmi belgelerinde bilgi ve beceri yetisi üzerinden mütehassıs olarak tanımladığı görülmektedir.

Öğretmenin rol ve kimlik tartışmaları yasal düzenlemelerin dışında toplumsal statüsü ile de ilgilidir. Bu kapsamda mesleği tanımlamaya, kapsamını ve işlevlerini ortaya koymaya çalışan farklı görüşler araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür. Akyüz'e (2012) göre öğretmenlik mesleği şöyle ifade edilir:

Öğretmenlik bir meslektir. Çünkü bir mesleğin tanımındaki temel öğeler öğretmenlikte vardır. Bunlar, öğretmenlerin toplumda önemli bir işlevi yerine getirmesi, ciddi bir yetiştirme dönemi gerektirmesi, meslekî ve sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, genellikle bazı etik ilkelerinin ya da davranış kurallarının bulunmasıdır. Bu ilke ve kuralların başlıcaları şunlardır: Görevle ilgili ciddi bir öğrenim görmek. Hizmette ve toplumda sorumluluk. Görevinde âdil, eşit, dürüst davranmak. Kendini sürekli geliştirmek. Mesleğine ve hizmet ettiği kimselere (öğrenciler, ana babalar, vs.) zarar verecek her türlü tutum ve davranıştan kaçınmak. Mesleğin saygınlığını korumak ve geliştirmek. Yetiştirdiği öğrencilerin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunduğuna inanmak, bunun bilincinde olmak ve bundan mutluluk duymak.

Senemoğlu'na (2007) göre öğretmenlik ise sanat yönü olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliğidir. Burada

öğretmenliğin duyguların ön planda olduğu; yeni bir tasarım, üstün bir yaratıcılık deneyimi olan bir “sanat” olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer vurgu ise eğitim bilimleri ile elde edilen eğitimsel bilginin, öğretmenlerin yolunu aydınlatığıdır. Öğretmenliğin bir sanat oluşu ile ilgili görüşlere öğretmenlerin kendi aralarında yaptığı sohbetlerde de sık sık rastlayabiliriz. Dolayısıyla öğrencisini yani eserini oluşturma sürecinde gösterdiği özen, tasarımda kullandığı incelikli yöntemler ve ortaya çıkan özgün yapıt, bir sanatçı inceliği ve ruhu ile gerçekleşebilir. Öte yandan Senemoğlu’nun (2007) altını çizdiği eğitim ile bilim ilişkisi gözden kaçırılan bir nokta olabilmektedir. Eğitimsel olanın bilimsel olması gerçeğiyle, öğretmenin bilimin aydınlatıcı yolundan ilerlediğinin görülmesi ve bu yolun açılması, öğretmen kimliğinin önemli bir kazanımı olacaktır. Günümüzde Türkiye’de eğitim ve bilim arasında kurulan köprünün zayıf olduğu söylenebilir. Eğitim bilimlerinin ontolojik olarak çektiği sıkıntılar, eğitimin kuramsal anlamda gelişiminin önünü tıkayarak, eğitim pratiklerinde acil çözüm arayışlarına yöneltmiştir. Bu yönelim Türkiye’de eğitimi ve sorunlarını; bütüncül ve gerçekçi biçimde ele almayı engellerken eğitimci kimliğinin de zarar görmesine neden olmuştur. Ünal, (2011), eğitimle bilimin kopuşunu yol ayrımı metaforu ile açıklarken şu ifadelerle yer vermiştir:

YÖK’ ün yaptığı 1997 düzenlemesi ile öğretmen, yeni profesyonizm çerçevesinde, piyasadaki herhangi bir teknik ara insangücü gibi tanımlanmakta, kendi dışında belirlenmiş hedeflere uygun öğrenci yetiştiren, eğitimin bütünü kavramadan yalnızca kendisine verilen işi yapan bir eleman olarak görülmeye başlanmıştır. Yeterli ölçüde eğitim bilimleri birikimi kazanmayan (yeterli uzmanlık bilgisine sahip olmayan), eğitimsel gerçekliği bir bütün olarak kavrayamayan (işin bütünü kavramayan) ve kendisinin vermekle yükümlü olduğu bilgileri yani alan bilgisini belirli öğretim tekniklerini kullanarak öğrenciye öğretmeye çalışan ve görevini bununla sınırlı gören (iş üzerinde takdir yetkisine sahip olmayan) bir öğretmen tanımlanmakta ve buna uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturulmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenliğin eğitim bilimleri ile bağının koparılması aslında eğitimin felsefesi ile de bağının zayıflaması sonucunu ortaya çıkarır. TDK’ya göre felsefe, “Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması, bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü”dür. Tüm bilimlerin temelini oluşturan “felsefe” aynı zamanda onların ilerleyişinin de yapıtaşdır. Felsefesinden koparılan bir bilimin kendi içerisinde uğrayabileceği kısır döngü onu gelişmezlik noktasında bir tıkanıklığa götürebilecektir.

Erden'e (2005, s. 39-42) göre öğretmen ise kişisel nitelikler bakımından hoşgörölü, sabırlı, anlayışlı, açık düşünceli ve esnek, sevecen, esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanmış ve yüksek başarı beklentisi içerisinde olmalıdır. Bu tanımlamada ise öğretmeni kişisel ve mesleki anlamda idealize eden özellikler sıralanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine ait rolleri Özden, (2003) beş başlık altında incelemiştir: Öğretmenin öğrencisiyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, veliler ile olan ilişkileri ve mesleki gelişimidir. Balcı (1991) ise öğretmen rollerini “Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir” şeklinde tanımlar. Öğretmen rolleri, dönemsel olarak yeni boyutlar kazanabilmekte, eğitimde izlenen politikalar çerçevesinde değişim gösterebilmektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Çalışma ve İstihdam Koşulları

Dönem, Osmanlı'dan alınan mirasın modernize edilmesine yönelik topyekün bir mücadele ve yeniden yapılanma sürecine karşılık gelir. Ne var ki uzun savaş döneminin yıpratıcı etkisi, halkın yoksulluğu zor olan değişimi daha fazla güçleştirmektedir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapan Özakman'ın tespitleri şu şekildedir:

Cumhuriyet kurulduğu zaman ülkenin genel tablosunu, yani Cumhuriyet'in Osmanlı Devleti'nden devraldığı mirası, şu şekilde ortaya koymak mümkündür: 13 milyon nüfus, ilkel bir tarım, sıfıra yakın sanayi, madenlerin büyük çoğunluğu, limanlar ve var olan demiryolları yabancı şirketlerin yönetiminde, 153 ortaokul ve lise, sadece bir üniversite var. Halkın sadece % 7'si okur - yazar, bu oran kadınlarda % 1 bile değil. Ortaokullarda 543, liselerde 270 kız öğrenci okuyor. Ekonomik bakımdan yarı sömürge. Kişi başına gelir 4 lira, kişi başına ortalama kamu harcaması 50 krş. Altyapı her alanda yetersiz. Bilim hayatı ve düşüncesi yok denilecek düzeyde. Anadolu araştırmayan, nakilci medreselerin elinde. Her yanda tarikatlar, tekkeler, dergâhlar. Yasalar çağın gereklerinin gerisinde. Kadınların ilke olarak toplumsal hayatları ve hiçbir hakları yok. Kadınların da bir gün erkekler gibi, doktor, mühendis, avukat, belediye başkanı, milletvekili, bakan olabileceklerini hayal etmek bile zor. Ne seçme hakkı bulunuyor, ne seçilme. Kısacası, vatandaş sayılmıyorlar. Ülke neredeyse bütünüyle ve pek çok alanda ortaçağı yaşıyor (Özakman, 2005, s. 682).

Özer ve Özen (2019) Erken Cumhuriyet Dönemi'nde başlayan modernleşme hareketleri ile birlikte yeni bir ideolojinin temellerinin atıldığını, devletin kurucu

kadroları tarafından yapılan devrimlerle birlikte dönemin hâkim ideolojisinin Kemalizm olduğunu ifade etmişlerdir. Cumhuriyet'in kurulmasıyla başlanan Türk İnkılâbı ve modernleşme sürecinin “muasır medeniyetler” seviyesini işaret ederek yüzünü daha çok batıya döndüğü görülür. İrem (2006) Türk İnkılâbı'nın bir tür Kemalist modernleşme siyaseti olduğunu belirtmiştir. Hilafetin ve saltanatın kaldırılması laiklik vurgusu yaparken, halkı; ümmet kimliğinden vatandaş/birey olma sürecine yönlendirerek kuruluş felsefesini ortaya koymuştur. Kılık Kıyafet Devrimi ile halkın giyim kuşam alışkanlıkları değiştirilmiş, Harf Devrimi ile yeni alfabe hayata geçirilmiştir. Birçok köklü değişimlere sahne olan bu sürecin ulus devletçi, seküler, pozitivist anlayış ekseninde modern bir toplum oluşturma çabasına karşılık geldiği söylenebilir. Özer ve Özen (2019) bu süreci şöyle ifade etmiştir:

Erken Cumhuriyet döneminde, yerelde Cumhuriyet Halk Fırkası ile özdeşleşen ama evrensel anlamda modern-ulus devlet anlayışını yansıtan 6 ok ilkelerine göre toplumsal düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak bu düzenlemeler dört başlık altında yoğunlaşmaktadır. Birincisi, Cumhuriyet öncelikli olarak, çok etnikli ve çok kültürlü nüfusundan (Kürt, Ermeni, Rum gibi etnik aktörleri dışarıda bırakarak) tek bir “ulus” yaratmaktadır ve devlet kurgusu bu ulus üzerinden inşa edilmektedir. İkincisi ise “resmi ideolojiyi”, geleneksel İslam çerçevesinden daha seküler bir alana taşımaktır. Bu durum da evrensel devlet koşullarının içinde bulunduğu “rasyonellik” ve “pozitivizm”dir.

Dönemde Anadolu'nun çok kültürlü yapısı gereği, toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması, kültürel çatışmaların önlenmesi amacıyla ulus bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır. Mustafa Kemal ve yakın çalışma arkadaşları, Cumhuriyet rejiminin toplumsal anlamda tam olarak içselleştirilebilmesi ve ortak bir Cumhuriyet kültürü oluşturulması amacıyla planlı bir kültürel politika izlemelerinin zorunluluğunu fark etmiş ve bu yönde adımlar atmışlardır (Atabay, 2009). Bu yönde ilk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki eğitim öğretim kurumlarındaki çok başlılık ortadan kaldırılarak tamamı Maarif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlanmış, eğitim programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerle Cumhuriyet kültürünün oluşturulması ve yeni nesillere bu kültürün aktarılması amaçlanmıştır (Çalışoğlu, 2019). Tevhidi Tedrisatla birlikte eğitim kurumları birleştirilerek denetim altına alınmıştır. Tekipleştirme yönünde eleştirilere rağmen “merdiven altı eğitim yapılanmasının” önüne geçilmeye çalışılarak, eğitimin millileştirilmesi politikası izlenmiştir. Eğitim politikalarındaki değişim, eğitimin işlevleri doğrultusunda dönem ihtiyaçlarına göre dönüştürülebilmektedir. Bu işlevlerden biri de kültürel aktarımdır. Kültür aktarımı, yazılı kaynaklarla olabileceği gibi sözlü anlatılarla da olabilirken eğitim yolu ile daha çok

okullarda müfredat, ders kitapları ve okul yaşantılarına dönük deneyimlerle de sağlanabilmiştir. Bu aktarımda öğretmenler başrolde. Var olan kültürün aktarımında olduğu gibi değişimin/dönüşümün benimsetilmesi, normalleştirilmesi ve içselleştirilmesinin önemli bir ayağını eğitim, okullar ve öğretmenler oluşturmuştur. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde görev yapan öğretmenlerin devletin yeni ideolojisinin aktarıcısı ve modernizmin öncüsü rolü ile içinde bulunduğu çalışma koşulları arasında bir bocalama dönemi yaşamış olduğu söylenebilir.

Bu bocalama dönemini yaşayan öğretmenin koşulları ile ilgili farklı anlatımların olduğu görülmektedir. Görece olumlu bir tablo çizen Sakaoğlu'nun (2005) ifadeleri şu şekildedir:

Dönem öğretmenleri yasal güvenceleri, aylık ve ücretleri, kültürleri, saygın konumlarıyla toplumun önde gelen, konumlarını korumada dikkatli bir zümre oluşturma şansını yakalamış bulunuyorlardı. Kaldı ki aralarında ozan, ressam, yazar, etnograf, araştırmacı, tarihçi vb. olanlar çoktu. Anadolu'nun o günkü bakir topoğrafyasında ilk inceleme ve derlemeleri; tarih, folklor, arkeoloji araştırmalarını, halka dönük kültür çalışmalarını bunlar yapmışlardır. Öğretmenlerin asıl görevleri dışında bu tür çalışmalara yönelmelerinin bir nedeni de yasa da "sınıf derslerini okutmanın yanında idari, resmi ve hususi hizmeti ilmiye ve talimiyeden başka bir işle uğraşmalarının yasaktır" ifadesi ile izin verilmemiş olmasıdır.

Sakaoğlu bu değerlendirmesiyle, dönem öğretmenlerinin çalışma koşullarının toplumsal statüsünün, kişisel ve mesleki yeterliliklerinin üst düzeyde olduğunu belirtir. Yasalarla, öğretmenlerin asli görevi dışında çalıştırılmamasının da güvence altına alındığı görülmektedir. Bu dönem için öğretmen misyonunun aslında tarihsel süreçte öğretmenden beklenen adanmışlık ve hayatını mesleğine göre biçimlendirmesi yönündeki beklentilerden çok da uzaklaşmadığı söylenebilir.

Erken Cumhuriyet Dönemi öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin farklı değerlendirmeler de yapılmıştır. Aynı zaman dilimine ait olguları farklı yorumlayabilme sosyal bilimler için mümkündür. Nitekim Güven (2003) aynı dönemde öğretmenlerin çalışma koşulları için şu tespitleri yapmıştır:

Milli eğitim harcamalarında en yüksek harcamalar hemen her zaman personel giderlerine ayrıldığı halde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin ekonomik sorunları tam olarak çözülemedi. Ağustos 1923'de bir Öğretmen Dergisi "gençleri öğretmen okullarına girmeye teşvik edemiyoruz, çünkü bedbaht olacaklardır" diye yazmıştır. Öğretmenler hemen her zaman asgari yaşama düzeyinin altında maaş almışlar, bu gerçek pek az gencin mesleğe isteyerek girmesi ve yetenekli öğretmenlerin

ilk fırsatta meslekten ayrılması gibi sonuçlar ortaya koymuştur. Cumhuriyet dönemi öğretmen tarihimiz bunun olumsuz örnekleriyle doludur.

Bu tespitler öğretmenlerin Cumhuriyet'in ilk yıllarında ne derece zor şartlar altında görev yaptığını, bu yoksunluklar içerisinde kendisine biçilen kitleleri biçimlendirme ve modernizmin öncüsü olma gibi misyonları yerine getirmede olanaksızlıklar içinde çok fazla mücadele verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dönem şartlarını ortaya koyan bir başka belge de 1937 yılında Öğretmen Sesi Dergisi'nde çıkan şu ifadelerdir:

Her ders yılı başında bütün öğretmenler ızdırap ve heyecanla kadro beklerler. Acaba yeni kadro kendilerini hangi diyara seferber edecek düşüncesi tatillerini gönül rahatlığı ile geçirmelerine mani olur. Sonbaharın yağmurlu ve bozuk havalarında göç etmenin müşkülleri meydandadır. Yerleşmek, muhite alışmak, yeni bir okulda yeni bir talebeyi kavramakla geçecek zamanın tedrisata yapacağı tesiri ise inkâr edebilir miyiz? Esaslı bir sebebe dayanmayan nakil ve tahvillerin hükümet bütçelerinin harcırah faslını nasıl yuttuğunu da hesaba katmak gerekir. Tatil devresinden sonra öğretmenlerin bütün enerjisi ile işe başlayacağı bir zamanda onu yese ve fütura düşürecek bu gibi haller daha ne vakte kadar devam edecek. Bizde ufak tefek inzibati hadiseler vesilesi ile nakle teşebbüs edildiği çoktur”.

1930'lu yıllarda, oluşan derin ekonomik kriz aslında başta kırsal nüfus olmak üzere, toplumun tamamına tesir etmiş, devletin aldığı ekonomik tedbirler ve kısıtlamalarla çok daha zor koşullar yaşanmaya başlamıştır. Bu koşullar altında öğretmenlerin de aylıkları ve ücretleri aylarca geciktirilmiştir. Özellikle köyde kalan öğretmenlerin kültürel bir izolâsyonun varlığı ile ilgili sorunlar yaşadığı da söylenebilir. Bu yaşanan sorunlara rağmen öğretmenden beklenti büyüktür. Öğretmenin sadece okulda çocuklara ders veren rolünün olmadığı, toplum nazarında yaşantısı ile de örnek teşkil eden bir misyonu olduğu vurgulanır. Kısacası öğretmenler için öğretmenlik sadece bir meslek değil bir yaşam biçimine karşılık gelmektedir.

1935 yılında Muallimler Mecmuası'nda çıkan bir yazıda öğretmenlerin koşulları ve onlardan beklentilerle ilgili önemli ipuçları yer almaktadır:

Muallim maaş alamaz. Maaşını muntazam almayan muallim muntazam yaşayamaz, neşeli olamaz, vazifesine istenildiği kadar bağlı kalamaz. Halbuki muallim yalnız okuyan ve söyleyen, okutan ve dinleyen bir adam değil, aynı zamanda nasıl yaşanması lâzım geldiğini göstermekle mükellef bir örnektir (Erkson, 1930, s. 189).

Güneş'e (2016) göre dönemde yoksulluk yaşayan halk, eğitim işlerinden getireceği ek külfet dolayısı uzak kalmıştır. Eğitim işlerinin yürütülmesi görevini üstlenen İl Özel İdare kurullarına katılabilen kimseler ise o dönemin paralı ve hatırı

sayılır kişileri, toprak ağaları ve tüccarlardır. Güneş' e göre bunlar “devletin çiftçiyi kalkındırmak amacıyla kurduğu Ziraat Bankası’ndan kredi alabilme koşullarına sahip kesimlerdir. Bunlar, bankadan aldıkları kredinin faiz oranlarını ikiye üçe hatta ona katlayarak köylüye vermektedir. Köylü ya bu kişilere bağımlı olmakta ya da topraklarını borç karşılığında kredi sahibine teslim etmek zorunda kalmaktadır.

Dönemde köy gerçekliğinden de hareketle köy öğretmenlerinin; kırsalda yaşamı destekleyecek, köylüye pratik çözümler sağlayacak, onlara katma değer sunacak donanımdan yoksun oluşları, onları halkın kabulü noktasında zorlamıştır diyebiliriz. Bu noktada “Köy Enstitüleri” yapılanması ve deneyiminin ayrı bir yeri vardır ve farklı bir bölümde tartışılacaktır. Bu noktada köy öğretmenlerinin kırsal ile ulus bütünleşmesini sağlama rolünün de beklenilenden düşük seviyede kaldığı söylenebilir. Ateş (2011, s. 90) bu eksikliği “ancak bu mesele öğretmenlerin gerçek yaşam ve çalışma koşullarından ziyade irade eksikliği “bir iman ve bir misyoner vazifesi” verilememesi sorunu olarak görülüyordu” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak, Erken Cumhuriyet Dönemi’ne ait öğretmenin modernleşme öncüsü ve yeni ideolojinin taşıyıcısı olmaya yönelik değişimdeki rolünün sınırlı kaldığı söylenebilir. Cumhuriyetle birlikte oluşan yeni paradigmanın kendini kabul ettirme politikasının, özellikle 1930 buhranı ve alınan ekonomik tedbirlerle zaten yoksulluk içerisindeki halka olumsuz tesir etmesi ile sınırlandığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlere verilen mesleki alan dışındaki rollerin ve yüklenen misyonların da oluşturulan öğretmen algısı dışında, pratikte hayata geçtiğini söylemek zor görünmektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Köy Enstitüleri

Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme ve öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi 1848 yılıyla yani Tanzimat Dönemi’yle birlikte ele anılmaktadır. Akyüz (2006) çağdaş anlamda öğretmenliği; sadece öğreteceği konuları bilen değil, onları nasıl etkili bir biçimde öğreteceğinin bilimsel yöntemlerinin ve bazı meslek derslerinin de kendisine öğretildiği bir meslek olarak tanımlamıştır. 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmuallimin Türkiye’de öğretmen

yetiştirmenin ilk adımı olarak kabul edilir (Baskan ve Aydın, 2006). Öztürk (1996, s.4) Darümuallimin açılışını Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinde bir dönüm noktası olarak belirtmiştir. Artık öğretmenlerin medreseler yerine, mesleğin gereklerine uygun biçimde yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi, bu dönüm noktasının temelidir. Bilir (2011) Tanzimat Dönemi eğitiminin en önemli özelliğinin, daha önceki dönemlerin dinsel otoritenin egemenliğinde olan eğitimin, devlet yönetimi ve kontrolüne bırakılması olduğunu ifade etmiştir. Okulun ikinci müdürü olarak görev yapan Ahmet Cevdet Efendi’nin uygulamaları Türk eğitim tarihi açısından önem taşımaktadır. Darümuallimin öğretim programının ilk dersinin “ders verme ve öğretim yöntemi” olması ve Akyüz’ün (2006) ifadesiyle eğitim süreci devam ederken bugünkü manada staj çalışmalarını yapabilmeye yönelik düzenlemelerin yapılmış olması çağdaş eğitim anlayışı açısından dikkat çekicidir.

Osmanlı Dönemi’nde önemli gelişmelerden biri de ilköğretimden yükseköğretime kadar yeni bir eğitim sistemi kurmak amacıyla 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin yayımlanması olmuştur (Duman, 1991, s. 16). Bu nizamnamenin aslına uzun yıllar ulaşılammış fakat Akyüz (2006) kendi ifadesine göre 21 yıl uğraşı sonucu bu belgeye ulaşabilmiş ve tercümesi yapılmıştır. Ahmet Cevdet Efendi’nin hazırladığı Nizamname, Padişah Abdülmecit tarafından uygun bulunarak yürürlüğe konulmuştur. Akyüz (2006) Ahmet Cevdet Efendi’nin bir gerekçe ekleyerek sunduğu Nizamname’nin başlıca hükümlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Darümuallimin, Rüşdiye Mektepleri’nin ruhu konumundadır ifadesi ile Müdür Ahmet Cevdet Efendi okullara can veren, yaşatan unsurun öğretmenler olduğu vurgusunu yapmıştır.
2. Okula öğrenciler sınavla alınacak ve öğretim süresi 3 yıl olacaktır.
3. Programın ilk dersi “Usul-ü İfade ve Talim” adını taşır. Bu ders; “Ders Verme ve Öğretim Yöntemi” anlamına gelmektedir. Diğer dersler ise Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi, Coğrafya olarak belirlenmiştir.
4. Öğretmen kimliği açısından ise öğretmenliğin bir meslek olduğu ve okulunun olduğu hükme bağlanarak, bu okul dışında mesleğe girişin mümkün olmadığı ve öğretmenlik mesleğinin tek kaynağının burası olduğu ifade edilmiştir.
5. Ahmet Cevdet Efendi bu nizamname ile çağdaş bir anlayışla ilk kez öğretmenin saygınlığı kavramı üzerinde durmuş ve bunun korunması gerekliliğini vurgulamıştır.

Çağdaş anlamda “öğretmenin saygınlığı” kavramının ilk kez bu metinde geçtiğini vurgulayan Akyüz (2016) okul öğrencilerinin o dönem medreselerden yetişen öğrencilerden oluştuğunu ve onlardan birtakım medrese alışkanlıklarını bırakmalarının istendiğini belirtmiştir. Bu alışkanlıklardan biri “cerre” denilen ve önemli görülen dini

aylarda bu medrese öğrencilerinin kırsalda halka vaaz vermeleri sonucu onlardan para vs. almalarına yönelik olanıdır. Akyüz (2006) Ahmet Cevdet Efendi'nin bunun bir nevi dilencilik olduğunu ve öğretmenliğin saygınlığına yakışmadığını belirtmiştir. Ahmet Cevdet Efendi öğretmenin saygınlığı açısından onun çok iyi yetişmesi gerektiğini belirterek, niteliği artırmak için sayıları 30 olan öğrencilerin, 20' ye indirilmesi ve öğrenci bursunun bu 20 öğrenciye dağıtılarak, öğrencilerin ekonomik durumunun düzeltilmesini istemiştir.

Akyüz (2006), 1851 yılında yayımlanan ilk Nizamnamenin dokuz yıl uygulandığını, 1860'dan itibaren kurum dışından da öğretmen atanabilmesinin önü açılarak; nizamnamenin en önemli ilkesinin uygulamadan kaldırıldığını ve öğretmenlik mesleği için bu durumun bir dönüm noktası olduğunu ifade etmiştir. Bu uygulamanın yol açtığı olumsuzluklara ilişkin Darülmuallimin öğrencileri ve mezunlarının şikâyet dilekçesi ise günümüz öğretmen örgütlülüğü açısından ilham kaynağı olabilecek niteliktedir. Akyüz'ün (2006) bugünkü dile aynen çevrisidir şekliyle ifade ettiği dilekçenin içeriği şu şekildedir:

“Bu duacı kulları padişahımızın sayesinde taşralarda (İstanbul dışında) yeni açılmakta olan Rüşdiye Mektepleri öğretmenliklerinde görevlendirilmek emel ve arzusuyla, İstanbul'da bulunan Darülmuallimîn'e (Rüşdiyeler için öğretmen yetiştiren okul) birkaç yıldır devam etmekteyiz. Çalışarak ve çaba göstererek ve padişahımızın sayesinde her birimiz çeşitli bilimlerin öğrenimini gördük. Epey zamandır, sınavlarımız yapılarak taşrada açılacak öğretmenliklere atanmamızı her gün ummakta ve beklemekteyiz. Oysa şimdi, taşraya gönderilmesi gereken Rüşdiye öğretmenleri, yasalara (Nizamname'ye) aykırı ve padişahımızın adâletine karşı gelinerek dışardan seçilmektedir ve Hanya, Şam, Halep, Bursa ve Hisar'a gönderilmişlerdir. Şu anda da Biga, İzmit ve Erzurum Rüşdiyeleri öğretmenlikleri için sınavlar yapılmaktadır. Bu durum haksızlıktır ve uygun değildir, bizlere bir çeşit zulümdür. Buna Tanrı rıza göstermez ve padişahımızın mutluluk veren rızası da olmaz; Sadaretin merhameti de asla razı olmayacaktır. Bu nedenle, Sadaretin yüce merhameti ve sonsuz şefkatinden şu hususu rica etmekte ve istemekteyiz: Darülmuallimîn'den sınavla mezun olan kişiler mevcut iken, yasal düzenlemeye aykırı olarak dışarıdan başkaları seçilip alınmamalı, her şeyden önce bizlerin her birimiz bir yere atanmalıdır. Bu hususta Sadaretin elinden geleni esirgemeyip yapmasını izninize sunuyoruz. Saygılarımızla.”

Sunulan şikâyet dilekçesi açık bir şekilde; yapılan öğretmen atamalarının usulsüz ve haksız olduğunu, mesleğe dışarıdan atama yapılmasının kabul edilemez olduğunu ifade etmektedir. Sadrazama direkt gönderilen mektubun içerik ve hak arama biçimi olarak öneminin yanında, öğretmen için dönem ne olursa olsun eleştirel kimliğin ne derece vazgeçilmez olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir. Akyüz'e (2006)

göre öğrencilerin bu tepkisi, Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin en saygı uyandıran ve en anlamlı olaylarından biridir.

Nizamnamenin günün şartlarına ihtiyaç verecek biçimde hazırlanmış olması, öğretmenliği bir meslek olarak tanımlaması ve saygınlığını öncelemesi bakımından günümüz açısından da son derece önemli görülmektedir. Özellikle “cerre” uygulamasına yönelik Ahmet Cevdet Efendi’nin tavrı, günümüz öğretmen kimliğinin dönüşümünü anlamada önemli ipuçları vermektedir. Özkan (2018) bugün de benzer durumların yaşandığını; ücretlerin yetersizliği öğretmenlerin ek iş (özel ders verme, başka bir ikinci işte çalışma) yapmalarını zorunlu kılarken, bir başka hususta emekliliği geldiği halde ücret kaygısıyla uzun süre emekli olmamaları durumunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Unat’a (1964, s. 27) göre Nizamname eğitim düzenine yön vermek, yaygın bir okul sistemi kurmak, öğretmenlerin yetiştirilmesini ve teftişini sağlamak bakımlarından Türk eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. Gürsel (2006) ise bu Nizamnamenin ülke çapında her düzeyde eğitimi öngörmesi ve planlaması bakımından Türkiye’deki eğitim planlamasının başlangıcı sayılabileceğini belirtmiştir. Darülmuallimin, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935’te de, öğretmen okulu adını almıştır.

Osmanlı Dönemi’nde öğretim kademelerine göre öğretmen yetiştiren okulların açılış zamanları şu şekilde gerçekleşmiştir (Akyüz, 1999; akt. Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016):

- 1848’de Ortaöğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Rüşdi),
- 1868’de Erkek İlköğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Sıbyan),
- 1870’de Kız Öğretmen Okulu (Dârülmuallimat),
- 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Âliye),
- 1913’de Ana Öğretmen Okulu (Ana Muallim Mektebi) açılmıştır.

Bu öğretim kademelerinde görev yapmak için bazı kişisel ve mesleki koşullar şart koşulmuştur. “Bunlar, iyi ahlaklı olmak, öğretmenlik görevinden başka bir işle uğraşmamak ve kendisine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymasındır” (Kuru ve Uzun, 2008). 1850 yılında hazırlanan nizamnameye göre Darülmuallimin için öğrenci seçiminde, sınavların da bir yöntem olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Öğretmen istihdamı konusunda bu dönem için var olan öğretmen eksikliği göz önünde bulundurulduğunda sıkıntı yaşanmadığı söylenebilir.

Cumhuriyet Dönemi'nden önce öğretmen yetiştirmede, II. Meşrutiyet Dönemi ilgi çeken gelişmelere ve tartışmalara sahne olmuştur. “Devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” sloganının öne çıktığı dönemde (Sakaoğlu, 1993, s.125; akt. Kuru ve Uzun, 2008), öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan en önemli gelişme öğretmen okullarını medrese etkisinden kurtarmak olmuş, öğretmenler için ilk meslek örgütleri kurulmuş, öğretmenlik mesleği ve yetiştirilmesi konusunda bir takım düşünceler geliştirilmiştir (Duman, 1991). Bu dönemde (1909-1912), İstanbul Erkek Öğretmen Okulu Müdürü Satı Bey'in öğretmenliği tarif eden görüşleri Akyüz (2006) tarafından şu şekilde aktarılmıştır: “Herkes öğretmenlik yapamaz. Öğretmenlik özel yetenekler ve bilgiler gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirmede nitelik çok önemlidir ve önde gelir. Öğretmenler öğrenimleri sırasında uygulama da yapmalıdırlar. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri çok önemlidir ve bu sürekli olmalıdır”.

Meşrutiyet Dönemi, aynı zamanda eğitim ve öğretmen yetiştirmenin düşünsel boyutunun tartışıldığı bir süreç olmuştur. Selim Sabit Efendi, Emrullah Efendi Satı Bey, İ.Hakkı Baltacıoğlu, Nafi Atuf Kansu gibi düşünürler eğitim üzerine eğilmiş ve öğretmen yetiştirme konusunu tartışmışlardır (Bilir, 2011). Bu döneme ait önemli bir adım ise kız çocuklarına yönelik temel eğitim veren okulların açılması ve takiben bu öğrencilere eğitim verecek kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi olmuştur. “Kadının özgürleşmesi ve toplumsal yaşamda yer alması da öğretmen okulları aracılığıyla başlamıştır. Kadınlar öğretmenlik yoluyla, ilk kez kamusal yaşamda profesyonel meslek edinmeye başlamışlardır.” (Bilir, 2011).

Türk Eğitim Tarihi öğretmen yetiştirme uygulamalarında Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerine ilişkin gelişmeler Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi (1839-1918) Öğretmen Yetiştirme

İlgili Düzenleme	Mevcut durum, önemli gelişme, yorum ve uygulamalar
• 1848’de Orta Öğretmen Okulu (Darülmuallimini Rüşdi) açıldı. • 1868’de Darulmuallimin-i Sıbyan (Erkek İlköğretmen Okulu) açıldı. • 1870’te İstanbul Kız Öğretmen Okulu (Darulmuallimat) açıldı. • 1874’te öğretmen yetiştirme işi üç kademede yapılmaya başlandı. • 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu (Darülmuallim-i Aliye) açıldı. • 1808 ve 1900’de getirilen ilkeler. • 1914’te Ana Muallime Mektebi açıldı. • 17 Mart 1918 Kararı	• 1860’da ilk eğitim bakanı, Darülmuallimin mezunlarının sayıca ve bilgice yetersiz olduğunu öne sürerek sınavla Darülmuallimin dışından sekiz kişiyi öğretmen olarak atamıştır. • Darulmuallimin-i Sıbyan ilkokul öğretmeni yetiştirmek için açılan ilk kurum olmuştur. • Haziran 1873’te yapılan sınavlarda 17 kadın mezun oldu. Hepsisi kız rüştiyelerine öğretmen olarak atandı. • 1898 yılında mesleğe giriş şartları getirildi. İyi ahlak, öğretim görevinden başka bir iş yapmamak, okutacağı derse bağlılık ve ihtisasa uymak, öğretmen okulu mezunlarına öncelik, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu’nu bitirenler için de az altı ay uygulama yapma zorunluluğu. • Ana muallime Mektebi’nde 1915-1919 yılları arasında 370 kadın Anaokulu öğretmeni yetiştirmiştir. • 17 Mart 1918’de Eğitim Bakanlığı kararıyla erkek ilkokullarında kadın öğretmenler de görevlendirilecektir.

Kaynak: Akyüz, 2006; Çinkır ve Kurum, 2017; Elçiçeği ve Yılmaz, 2020.

Erken Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme deneyiminde, çoklu ve karışık bir yetiştirme yöntemiyle karşılaşırız. Akdemir (2013) Cumhuriyet’in kuruluşundan 70’li yıllara kadar olan dönem boyunca sürekli değişen ve farklılaşan eğitim kurumlarıyla ilk ve orta öğrenimini tamamlamış öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilerek öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla olduğunu, bu okulların birbirinden farklı içerik ve uygulamalara sahip olduğunu belirtmiştir. Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim sistemine yön veren yasal düzenlemelerle öğretmen yetiştirme yeni biçimler kazanmıştır. “14 Ağustos 1923’te TBMM’de okunan hükümet programında öğretmenliğin meslekleştirilmesi konuları ele alınmış, hemen ardından ortaöğretim öğretmenlerinin hangi kaynaklardan ve ne gibi yöntemlerle sağlanabileceği konusunda 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkarılmıştır” (Bilir, 2011). Bir diğer yasal düzenleme olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu, çeşitli siyasal ve ideolojik çekişmelere konu edilse de öğretmen yetiştirme tarihi açısından ilgi çekicidir (Gurbetoğlu, 2015). Gürsel (2006) Tevhid-i Tedrisat yasasının, ülkede yüzyıllardır devam eden ve modern okullar yanında yer alan geleneksel eğitim kurumlarına son verdiğini, Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kurduğunu ifade etmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanunu’nun temelde eğitim

kurumlarındaki farklı uygulama ve yapıları standartlaştırmaya dolayısıyla okullar üzerinde daha kolay yönetim ve denetim sağlamaya yönelik bir düzenleme olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların tek çatı altında toplanmasını sağlayacak sistematik bir öğretmen yetiştirme sürecinin başlangıcında önem taşımaktadır.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim planlamasına yönelik yurtdışından eğitimbilimcilerin getirilmesi ve onların sundukları raporlar da bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. John Dewey'in 1924 tarihli raporu Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye yönelik görüşleri açısından önemli görülür. Akyüz (2006) bu raporda öğretmen yetiştirmeye yönelik şu ifadeleri öne çıkarır: "Öğretmen okullarının öğretmenleri ülkenin en ileri düzeyde öğretmenleri olmalıdır. Köyler için ayrı tipte öğretmen yetiştirecek öğretmen okulları açılmalıdır. Değerli gençleri öğretmenliğe çekmek için ekonomik koşulları iyileştirilmelidir. Öğretmen maaşları süratle ve pek büyük nispette artırılmalıdır. Bu Türk eğitim sisteminin temel sorunudur". 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesi ise "Eğitim hizmetlerinde aslanan öğretmenliktir" ifadesi ile eğitim hizmetlerinde öğretmen rolünü öne çıkarmıştır. Bu yasanın 7. maddesine göre öğretmen yetiştiren kurumlar, ilköğretmen okulları, köy öğretmen okulları, orta öğretmen okulları ve yüksek öğretmen okulları olarak düzenlenmiştir (Altunya, 2000, s.70-71).

Dewey'in de öngördüğü biçimde köyler için ayrı öğretmen yetiştirilmesi 1926'da açılan Köy Öğretmen Okulları ile sağlanmaya çalışılmış fakat proje uzun ömürlü olmamış, 1932 yılında kapatılmıştır. Kuru ve Uzun (2008) bu okulların amacına uygun çalışmadığı ve gerekli destek verilemediği için kapatıldığını belirtmişlerdir. Köyler için öğretmen yetiştirme ihtiyacını karşılamak üzere 1936'dan başlayarak yeni bir uygulama başlatılmıştır. Bu uygulamaya göre askerliğini bitirmiş gençler eğitim kursu olarak adlandırılan sekiz aylık bir eğitimi tamamladıktan sonra küçük köylere atanmışlardır (Şendağ ve Gedik, 2015). Köy öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik bir başka çalışmayla "1937-1938 öğretim yılında deneme olarak biri İzmir Kızılçullu'da diğeri Eskişehir Çifteler (Mahmudiye)'de iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştır" (Bilir, 2011). Bu süreçte bir taraftan da 1926 düzenlemesi ve 1933 yılında "Maarif Vekaleti ve Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında" kanunla Milli Eğitim Bakanlığı'nın

örgütlemesinde düzenlemelere gidilmiştir. Gürsel (2006) bu düzenlemelerin genellikle merkeziyetçi yapıyı güçlendirecek şekilde, okul yapımı ve finansman kaynaklarından özlük işlerine, öğretim programlarından ders kitaplarına, her türlü düzenlemenin bakanlık görev, yetki ve sorumluluğu haline getirildiğini belirtmiştir. Nitekim Dewey 1924 tarihli raporunda Türk eğitim yapılanmasının katı merkeziyetçi yapısını eleştirmiş, “aşırı merkeziyetçiliğin okul yönetiminin ve öğretmenin gelişmesi özelliklerini yok edebileceğine temas etmiştir (Akkutay, 1996, s. 25-29).

17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı yasayla kurulan “Köy Enstitüleri” ile yeni ve özgün bir öğretmen yetiştirme modeli denenmiştir (Kuru ve Uzun, 2008). Şendağ ve Gedik (2015) Köy Enstitüleri’nin model olarak bilginin iş üzerinde yaparak yaşayarak öğrenildiği, geniş kitlelere ulaşabilmiş özgün bir model olduğunu vurgulamışlardır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından uygulanmaya konulmuş, felsefi altyapısı ve tasarımında İsmail Hakkı Tonguç başrol oynamıştır. Köy Enstitüleri uygulamasıyla köylerin eğitim ihtiyacı ile birlikte, sağlık hizmetleri ve tarımsal üretime yönelik gereksinimlerinin karşılanması da amaçlanmıştır. Enstitülere alınacak öğrenciler özenle seçilmeye çalışılmıştır. Köy Enstitülerine, ilkokulu bitiren köy çocukları sınavla alınmıştır. “Köy Enstitülerinde bedeninin de çalışması gerekli olduğu için oraya alınacak çocukların önce sağlıklı olmaları, köyde doğmuş, üç sınıf öğretmenli, beş sınıflı köy okullarını bitirmiş olmaları istenmiştir” (Kuru ve Uzun, 2008). 1947 yılından itibaren yıpranmaya başlayan ve hakkında eleştiriler artan Köy Enstitüleri için çözülme süreci başlamış, ilk önce okulların elinde bulunan bir takım zirai aletlerin elinden alınma süreci yaşanmış, daha sonra kapanmasına varan bir dizi gelişmeler yaşanmıştır. “Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle köy enstitülerine karşı olumsuz görüşler artmış ve buna bağlı olarak özellikle kız öğrencilerin sayılarında büyük düşüşler olmuştur. 25 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri kapatılarak, altı yıllık ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür” (Bilir, 2011). “Türkiye’de 1953 yılına kadar, iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş; daha sonra 1954 tarih ve 6234 sayılı Kanunla, öğretmen yetiştiren kurumlar İlköğretmen Okulu adı altında birleştirilmiş olup, ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim vermiştir” (Dilaver, 2006, s.5-6).

Erken Cumhuriyet Dönemi'nin öğretmen kimliği üzerine en çok tartışmaya konu olan deneyimi Köy Enstitüleri'dir. Bu kıymetli ve ilgi çeken deneyiminin detaylı bir şekilde ele alınması bu araştırmada önemli görülmüştür. Cumhuriyet tarihinin özgün ilk ve tek eğitim modelidir. Resmen 1940'ta faaliyete başlayan Köy Enstitülerinde temel amaç, köy çocuklarından öğretmenler yetiştirerek, kırsal yapının dönüşümünü sağlamaktır. Yalnızca bir eğitim modeli olarak değil, toplumsal ve ekonomik amaçları içeren bir yapılanma süreci olduğu da söylenebilir.

Kırsal kesimi modernleşme sürecine dâhil etmenin, onlarla aynı dili konuşan, aynı hayat pratiklerini deneyimleyen ve onların emeğini daha değerli kılabilecek bir öğretmen donanımı ile gerçekleştirileceğine olan inanç bu yeni projeyi üretmiştir. Cumhuriyetin bu projesinin amacı; köyden gelen yetenekli çocukların tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köylerine dönerek geride kalan ve okuma fırsatı veya olanağı bulamamışları eğiterek ülkenin okur-yazar düzeyini yukarı taşımaktır (Ortaş, 2005). Köy Enstitüleri günümüz eğitim sorunlarının da merkezinde yer alan pratiğe dayalı, yaşama dönük ve sorun çözen eğitim modelinin hayata geçirilmiş biçimi olarak değerlendirilebilir. Ortaş'a (2005) göre, bir taraftan tarih eğitimi, yurttaşlık bilinci gibi teorik derslerle ulusal kimliğe katkı verilirken, diğer yandan; dünya klasikleri okutturulup, tarım, el işi, güzel sanatlar gibi hem entelektüel bir öğretmen hem de hayatın gerçekliklerine hazır bir kimlik oluşturulmuştur. Müzik dinleyen, tiyatro ile uğraşan ve yaşamın sosyal yanını da gittikleri köylere taşıyacak bütüncül bir öğretmen imgesi oluşturulmuştur. Ertuğrul'a (2002) göre ise, "Köy Enstitülerinin temel direği etkinliklerdir. Bu enstitülerde kitabi metotların, kökleri havada duran kavramların yeri olmamıştır. Her düşünce, her iş neticede toprağa dayanmıştır".

Köy Enstitüsü modelinin belki de temel kazanımı, bireyin kendini tanıdığı, çevresinde olan biteni anlamlandırabildiği, eleştirel ve sorgulayabilen bir yapı içerisinde seçimlerini yapabildiği, yaşamın kendisi olan bir eğitim süreci olmasıdır. Öğrendikleri ile birlikte gittikleri köylerde bunu aktaran, aktarmanın ötesinde birlikte yapan, tarımsal üretime katkı sağlayan, halkın sağaltım ihtiyaçlarını karşılayan, müzik, resim, tiyatro gibi sanat alanlarını kırsala yayan; bulunduğu küçük yerleşim birimini değiştiren, farklılaştıran bir öğretmen kimliği oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu özgün projenin mimarı İsmail Hakkı Tonguç'tur. "Tonguç'un pedagojisi, tıpkı İllich'in okula yönelik radikal eleştirisi ve Freire'nin pedagojisi gibi, ezilenleri kendi yaşamsal gerçekliklerini dönüştürmenin öznel kılma ilkesine dayanmaktadır. Bu yüzden Tonguç'un pedagojisinin, kendilerini ezilenlerin, mağdurların ve madunların eğitim davasına adanmış aktivistler için son derece önemli teorik ve pratik içerimleri vardır" (Özsoy, 2011). Tonguç felsefesi, sadece köylüyü eğitmek, onlara bir şeyler kazandırmak üzerine tek taraflı bir dikte çabasının çok ötesindedir. Köylüye bir şeyler öğretebilmek ve onlardan çok şeyler öğrenebilmek gibi tek yönlü olmayan dinamik bir anlayışa karşılık gelir. Köyü kente benzetmek ya da köylüyü kentlilere dönüştürme yaklaşımında olunmamıştır. Tonguç, toplumsal dönüşümü köyden kente doğru başlatmak gerektiğine inanmıştır. Bu değişim; öncülerini de dışarıdan değil kendi toprağında büyümüş fidanların Köy Enstitüsü vasıtasıyla gelişip donanım kazanıp tekrar büyüdükleri toprakla bütünleşmesi yolu ile yapmayı hedeflemiştir. Köy Enstitülerinin bir toplum kalkınması hareketi olduğu ve öğretmen yetiştirmenin merkezinde nasıl bir eğitim pratiği oluşturulacağı ile ilgili Tonguç'un (1998) ifadeleri şöyledir:

Uygulanmayan bilgi boş ve lüzumsuz bilgidir. Bir şeyi yapabiliyorsak aynı zamanda biliyoruz demektir. Doğru, iyi, düzgün yazamıyor veya resim yapamıyorsak, anlatmak istediğimiz konuyu bilmiyoruz demektir. Bir olayın deneylerini yapmaktan, müzik parçalarını bir alet ile çalmaktan veya notayı söylemekten aciz isek, o olayı veya o parçayı bilmediğimiz anlaşılır. İlgili kitabı veya dergiyi okuyarak, tabiatı ve sosyal hayatı inceleyerek bilgi edinmiyorsak, kitapta yazılan veya öğretmenin anlattığını ezberleme yolunu tutmuş, skolastiğin esiri haline gelmişiz demektir. Köy Enstitülerinde yetiştirilen çocuklar, skolastiğe köle olmaktan kurtarılmaya uğraşmıştır. Onların kültürleri, cila şeklinde ve ezberlenerek benimsenmiş bilgi değil, iş içinde iş vasıtasıyla öğrenilen gerçek ve öz bilgidir.

Köy Enstitüleri'nin fikri temellerinin günümüz pedagojik gerçekliğiyle de örtüştüğü görülebilmektedir. Düşünce ile eylem birlikteliğini kuran, bu yolla yaşamı anlamlı kılan bir eğitim modelinin hayat bulması ülke gerçekliklerinin doğru analiziyle mümkün olabilecektir. Bu gerçekliğin ders içeriklerine teorik olarak da pratik olarak da yansıdığı görülebilmektedir. Köy Enstitüleri'nde kültür derslerinin yanı sıra tarımsal ve hayvansal üretimi destekleyici dersler de yer almıştır. Fidancılık, meyve ve sebzecilik, arıcılık, ipek böcekçiliği, balıkçılık gibi birçok farklı alan, yaşamın sosyal ve ekonomik yönünü besleyen bilgi ve beceri düzeyinde verilmiştir. Bölgelerin özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda bu derslerin farklılaşabildiği görülmektedir. Örneğin: Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü'nde; kayısı üretimi, meyve bahçeleri, buğday üretimi, Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü'nde; balıkçılık, balık konserveçiliği, meyve-sebze, Diyarbakır

Dicle Köy Enstitüsü'nde; büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık, kavun, karpuz, buğday gibi üretim türlerinin öne çıkması bu anlamlı farklılığa işaret eder. Enstitülerin bu anlamda kalkınmaya hizmet ettiğini de söylemek mümkündür. “Enstitüler çevre yerleşimlerin ekonomik ve kültürel hayatını dönüştüren birer merkez durumuna gelmişler ve çevreye örnek olacak ekonomik girişimlerde bulunmuşlardır (Geray, 1974, s.13). Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü'nde ve Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde öğretmenlik ve müdürlük görevlerinde bulunan M. Rauf İnan'ın, ilk yetiştirilen öğrencilere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bu öğrenciler dersler görmüşler, çok okumuşlar, tarla ekin, biçmişler, kerpiç kesmişler, tuğla dökmüş, pişirmişler, değirmen, elektrik özeği (santralı) yapmışlar, ağaç dikmiş, bağ bahçe kurmuşlar, onlara bakımı öğrenmişler, saz, mandolin, çalmışlar, bisiklete, motosiklete binmişler, hayvan bakmışlar, at arabası, kimileri traktör, biçerdöver kullanmışlar, kooperatifte çalışmışlar, eğlenceler, temsiller düzenlemişlerdir. Halay, horon, zeybek oynamış, türküler, şarkılar, marşlar söylemişler, kimileri şiirler yazmışlar, tartışmalara katılmış, arkadaşlarını, kimi zaman öğretmenlerini, yöneticilerini bile eleştirmişler, başka enstitülere gidip bina yaparak yardımda bulunmuşlar, yurt, ulus, dünya görüşlerini genişletmiş, kişiliklerini geliştirmiş, sürekli okumaya, özgür düşünmeye, konuşmaya, karar vermeye, verdikleri kararı uygulamaya ulusun, yurdun, dünyanın sorunlarını, olaylarını izlemeye, iyiliklerden, doğruluklardan, güzelliklerden, değerlerden yana olmaya, eğriliklere, yanlışlıklara, olumsuzluklara karşı çıkmaya alışmışlar, öğrencileri karşısında onlara nasıl davranılacağını yaşayarak görmüşler, eğitimi, öğretimi, eğitim öğretim işlerini kavramışlar, ilgi alanlarını genişletmişler, gördüklerini anlatma, anlamlandırma, düşündüklerini anlatma, yazma becerilerini edinmişlerdi. Tüm insanlara, kişiliklerini düşünerek, saygı, ilgi göstermeyi, başkalarının düşünlerini, o düşünlerin gerçek yanlarını kavramayı öğrenmişler, son sınıfın sınavlarını vererek öğretmen olma yeteneğini, yetisini ve hakkını kazanmışlardı (İnan, 1988, s.216-217).

Enstitülerin uzun ömürlü olamayışı; onun toplumsal dönüşümü sağlamasında, köy-kent farklılığını azaltmada ve kırsal temelli bir kalkınma hedefinin gerçekleştirilmesindeki etkilerini sınırlandırdığı söylenebilir. Özellikle bu eğitim kurumlarına yönelik siyasi bir duruşu temsil ettiği, görev yapan öğretmenlerin ve yetişen öğrencilerin bu yönde ideolojik bir yapılanmanın parçası oldukları yönünde eleştiriler getirilmiştir. Aysal (2005) bu yöndeki tepkilerin, enstitülerde aşırı solcu, hatta komünist ideolojiyi yansıtan bir eğitim ve öğretim yapıldığı, öğrencilerin tarım ve teknik uygulamalarında, temizlik ve bakım işlerinde çalıştırılmalarının Sovyet Rusya'yı ve komünizmi andırdığı gibi suçlamalarla ortaya konulduğunu ifade eder. Daha çok bu yöndeki eleştirilerin odağında yıpranan projenin kısa varlığında, yaptığı etkiye ilişkin Eskişehir'in Han ilçesine bağlı Kayı Köyü'nden emekli öğretmen Turan Akdemir'in görüşleri şöyledir:

Ben küçük bir çocuktum. Ağabeyim Mevlüt Akdemir Çifteler Köy Enstitüsünü bitirmiş, öğretmen olarak köyümüze atanmıştı. Kendisine at, araba, pulluk, düven, koşum takımı ve demirci aletleri verilmişti. Köyümüz dağ/orman köyüydü. Tarım karasabanla, atadan kalma yöntemlerle yapılıyordu. Ağabeyime verilen takımlar köy halkında hayranlık uyandırıyor. Köyün genci, yaşlısı bunları görmeye geliyordu. Bir gün öğle üzeri köyün en besili iki çift koşum hayvanı getirildi. Köyün altındaki düz tarlaya gidildi. Çift hayvanları çardaklı iki saplı pulluğa koşuldu. Bütün köylü oradaydı. Pulluk toprağı köylünün alışık olmadığı biçimde bir tarafa devirmeye başladı. Tarlanın tavını, ölünü, nemini alan yabani otların ak kökleri toprağın yüzüne çıkmıştı. Köyün yaşlılarından Mustafa Emmi, babama çıkışarak, “Ali Çavuş ne yaptın sen? Hiç böyle tarla sürülür mü? Tarlayı öldürdün. Burada bir daha ekin bitmez.” diyerek öfkeyle oradan ayrıldı. Ekin zamanı gelince verilen tohumluk buğday tarlaya ekildi. O yıl tarlada çok güzel ekin oldu. Sapları yüksek, başakları doluydu. Bu olaydan sonra bizim köyde sabanın yerine pulluk aldı yürüdü (Bilir, 2000, s.17).

Tonguç’un felsefesi ve Türkiye’nin deneyimlemiş olduğu Köy Enstitüsü pratiği günümüzde halâ tartışılmaktadır. Bu tartışmaların ideolojik saplantıların ötesine geçmeyen bir saldırı ya da savunma durumundan çıkıp, projenin zamanın şartlarına ve ihtiyaçlarına, nasıl, ne düzeyde cevap verildiği değerlendirilmelidir. Eksik ve güncellenmesi gereken yanları ortaya konulup Türkiye’ye ait olan ve dünyanın da dikkatini çeken bu projenin günümüz şartlarında oluşturulabilecek yeni modeller için ilham kaynağı olması beklenebilir. Öte yandan Güneş (2016), “Köy Enstitülerinin Türkiye’nin gündemine girdiği 1940’tan bu yana 68 yıl geçti ama hâlâ tartışılıyor, özlemle anılıyor, üzerine yoğun spekülasyonlar yapılmaya devam ediliyor. Hatta günlük politik çekişmelerde bir örnek olarak kullanılabilir. Hal böyle olunca da aslında gerçek deneyimin kendisini anlamak giderek güçleşiyor. Ayrıca sevenleri tarafından bu özgün deneyim fetişleştirilip, mistikleştiriliyor” ifadeleriyle değerlendirme sürecinin zorluğuna da dikkat çekmektedir. Cumhuriyet’in zor zamanlarında hayata geçirilmiş bu özgün uygulamayı, değersizleştirmek, felsefesinden ve bağlamından koparmanın en azından gelecek nesillere bir haksızlık olduğu söylenebilir. Bunu neredeyse ilahi buyruk haline getirip hiçbir boyutta tartışılmaz kılmak da bir başka muhafazakâr saplantı biçimi olarak değerlendirilebilir.

Dönemde ortaokullara öğretmen yetiştirme boyutunda ise 1926 yılından başlanarak nitelikli öğretmen yetiştirme maksadıyla Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1946’dan başlayarak yine aynı amaçla diğer eğitim enstitüleri rol almıştır (Akyüz, 2006). Liselerde öğretmen yetiştirmeye yönelik ise 1970’lere kadar Yüksek Öğretmen Okullarında çok iyi seçilmiş ve sınavla alınan öğrencilerle nitelikli bir eğitim öğretim hizmeti verilmiştir (Akyüz, 2006). “Yüksek Öğretmen Okulları, ülkenin üst yetenek grubuna dâhil bir grup öğrenciyi öğretmenliğe yönlendirerek, çok sayıda kaliteli

öğrenciyi, öğretmenlik mesleğine kazandırmıştır. Bunların çoğu üniversitelerde kariyer yaparak yükseköğretimde önemli görevler ifa etmişlerdir” (Gurbetoğlu, 2015). Türk Eğitim Tarihi öğretmen yetiştirme uygulamalarında Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1960) gelişmeleri Tablo 2’de özetlenmektedir.

Tablo 2. Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1960) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

İlgili Düzenleme	Mevcut durum, önemli gelişme, yorum ve uygulamalar
3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarıldı. 13 Mart 1924’te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkarıldı. 1924’te Darülmuallimin’in Ali kısmı ayrılarak İstanbul Darülfünunu’na bağlandı ve adı Yüksek Muallim Mektebi’ne çevrildi. 1926 tarihli ve 739 sayılı Kanun. 1926’da Köy Muallim Mektebi açıldı. 1930’ da teknik eğitime öğretime öğretmen yetiştirilmeye başlandı. 1936-1948 yılları arasında okur-yazar köy gençlerini eğitmen olarak yetiştirmek amacıyla altı ay süreli eğitmen kursları açıldı. 1937’de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1936-1939 yılları arasında ortaokullara kısa sürede öğretmen yetiştirme amaçlı öğrenim süresi on iki ay olan hızlandırılmış kurslar açıldı. 1940’ da çıkarılan 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri kuruldu. 1942’de Yüksek Köy Enstitüleri kuruldu. 1954’te 6234 sayılı Yasay’la Köy Enstitüleri kapatılarak, 6 yıllık ilköğretmen okullarına dönüştürüldü. 1959’da Ankara’da Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1960’ta 97 sayılı yasayla Yedek Subay Öğretmen olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı oluştu.	1923 yılında ülkede 10.102 ilkokul öğretmeni vardır. 2.734’ü öğrenim görmüştür. Mevcut lise öğretmeni sayısı ise 1.309’dur. Amerikalı eğitimci John Dewey’in 1924 tarihli raporu köyler için ayrı tipte öğretmen yetiştirecek öğretmen okullarının açılmasını öngörmüş, değerli gençlerin mesleğe yönelmeleri için öğretmen maaşlarının artırılmasını önermiştir. 1926 tarihli ve 739 sayılı kanunun 12. maddesi “eğitimde aslanan öğretmenliktir” ilkesiyle öğretmeni özneleştirirken, öğretmenin yönetim görevlerini de üstlenebilmesinin yolu açılmıştır. Cumhuriyet döneminde, 1948’e kadar ilkokul öğretmen maaşlarının illerin Özel İdare bütçelerinden karşılanması; bazı illerin maaşları zamanında ödememesiyle öğretmenler tarafından o illerde çalışmak tercih edilmemiş, bu durum ülkedeki öğretmen dağılımı dengesizliğinde önemli rol oynamıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştirmede Gazi Eğitim Enstitüsü’nde 1926’dan başlayarak nitelikli öğretmen yetiştirilme amacıyla olunmuş. Yüksek Öğretmen Okullarında (liseye öğretmen yetiştirme) 1970’lere kadar çok iyi seçilmiş ve sınavla öğrenci alan nitelikli bir eğitim gerçekleşmiş. Köy Enstitülerine köy ilkokullarını bitirmiş (5 yıllık) sağlıklı ve yetenekli köylü çocuklar alınarak 1946’dan 1950’ ye kadar halk tabiriyle “essah öğretmen” kimliğini taşımıştır. 1960 yılında yedek subay öğretmen alımı öğretmen istihdamında sorunlu uygulamalardan biri olmuştur.

Kaynak: Akyüz, 2006; Çinkır ve Kurum, 2017; Elçiçeği ve Yılmaz, 2020.

Planlı Kalkınma Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Öğretmenlerin Çalışma ve İstihdam Koşulları

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Fordist üretim biçiminin kurduğu egemenlik Türkiye'de 1960'lı yıllardan sonra etkisini artırmaya başlamıştır. Selçuk (2011) Fordizm'in iki anlamı olduğuna işaret eder. İlk olarak, geniş anlamıyla kapitalizmin özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası yöneldiği yeni bir sermaye birikim süreci ve bunun ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel boyutları ile karmaşık bir yapı olduğudur. İkinci olarak ise yeni bir emek düzenleme biçimi, bant tipi seri üretime dayalı bir üretim yöntemidir. Fordizm, üretim biçimi olarak da örgütsel ilkeler olarak da kesin çizgilerle ayrılmaz. Daha çok teknolojik gelişmelere paralel makinedeki gelişim, Taylorist kuramın beslenme ve güncellenme ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla Fordizm, Taylorizm'den daha kapsamlı olarak, emekle birlikte emek araçlarının da yeniden organizasyonunun bir biçimidir (Belek, 1999, s. 60). Taylor, gözlemleri sonucu, iş görenlerin iş başında yaptığı hareketlerin düzenlemesiyle üretimin daha kısa sürede yapılacağını ortaya koyan hareket-zaman teorisini ortaya koymuştur. Bununla birlikte önemli verim artışları da sağlanmıştır. Fordist yaklaşım ise özellikle makinaların sabit, iş görenlerin ise sürekli bir koşuşturma halinde oluşunun hızı dolayısıyla verimlerinin azalttığını düşünmektedir. Bu anlayışla, işçilerin aralarında koşuşturmak zorunda kaldıkları ve haliyle belli bir zaman harcadıkları makineler, hareketli bir bant sistemi ile birleştirilmiştir (Belek, 1999, s. 60). Bu seri üretim artışının anlam kazanabilmesi için kitlesel bir pazara yani tüketim kültürünün geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla iş görenlerin aldıkları düşük ücretlere boyun eğmesi, toplumun ise üretilenleri satın alabileceği bir sosyal yapı ve iktisadi kurgu gerekli görülmekte idi. Fordist düşüncenin gerçekleşebilmesi için toplumsal kurumsallaşmayı sağlayacak ve yönetecek bir yapılanmaya ihtiyaç vardı. Bu kurumsal yapının yönetimi altında ideal bir toplum düzeninin oluşturulması ve işçilerin standartlaştırılmış belli bir yaşam tarzına yönlendirilmesi gerekliydi. "Bu doğrultuda oluşacak uyumlu ve müreffeh bir işçi sınıfı, kapitalist sistem karşısındaki sosyalizm tehdidini de aslında kendi elleriyle ortadan kaldırmış olacaktır" (Şaylan, 2002, s. 142-143). 1960'lardan sonra Fordist anlayış ile oluşturulmaya çalışılan yapı, kurumları ve kültürü de ticarileştirmeye yöneliktir. Tüm yapı, aynı zamanda bir standardizasyon ile homojenleştirilmeye çalışılmaktadır. Üretim, tüketim, ürün, kültür, ihtiyaçlar ve yaşam tektipleştirilmektedir.

İstenen bu anlamda bir “kitle kültürünün” inşası olmuştur. Kitlesele tüketimi sağlamak, bir anlamda ihtiyaçları standartlaştırılması ve arzın belirlediği seçim anslarına bağlı kılınarak yapılabilecektir. Bugün geldiğimiz noktada hayatımızın vazgeçilmezi olan birçok nesnenin ya da yaşam biçimlerimize dâhil olan etkinliklerin ihtiyaç olup olmadığını sorgulamaktan uzaklaştığımızı görebiliyoruz. Kapitalizmin dayattığı tek kültürlü yaşam ve onun sunduğu çoktan seçmeli tüketim biçimlerinin etkisi altında bir yaşam kültürü, kentleşme politikasıyla yerleşmektedir. Kitle kültürüyle beraber yaşamın yeniden dizayn edildiği bu süreci Erdoğan şöyle yorumlamıştır:

Kitle kültürü tekelci kapitalizmin hem mal hem de imajlar satışını yapan, uluslararası pazarın değişmelerine ve ihtiyaçlarına göre biçimlenip değişen, önceden yapılmış, önceden kesilip biçilmiş, paketlenip sunulmuş bir kültürdür. Kapitalizmin kendi için üretirken ve gasp ederken, bu amaçla, kitleleri ücretli köle olarak kullanarak ‘kitleler için’ yaptığı üretim ve bu üretimle gelen ‘yaşamı yapma yoludur’ (Erdoğan, 1999, s. 22).

Ünal (2011) ise özellikle örgütsel anlamdaki değişime dikkat çekmiştir:

Fordist üretim örgütlenmesinin yaygınlaştığı İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem, standartlaşmış kitlesele seri üretimle karakterize edilir. Bu, bir yandan işğücünün aşırı uzmanlaştırıldığı, ama aynı zamanda tüm mesleklerde uzmanlaşmanın arttığı, iş süreçlerinin, örgütsel hiyerarşının, ürünü planlama/örgütleme süreçlerinin “katı” olarak tanımlandığı bir dönemdir. Kafa ve kol emeği ayrımının uç noktaya ulaştığı bu dönemde, “düşünenler/çalışanlar” ayrımına dayanan bir çalışma ve ücretlendirme sisteminin varlığından söz edilebilir.

1961 Anayasası ile tam bir parlamenter sisteme geçilmiş, demokratik, sosyal bir hukuk devleti anlayışı benimsenmiştir. Sosyal demokrasi anlayışına uygun olarak da işçilere grev hakkının tanınması, işçi ve memura sendika kurma ve toplu sözleşme hakkının verilmesi ileri adımlar olarak söylenebilir. Yeni Anayasa ile birlikte elde edilen kazanımlar eğitim alanına da yansımış, 1961 Anayasasında eğitim hakkı; “Kişinin Hakları ve Ödevleri” bölümünde düzenlenmiştir. Anayasanın 21. maddesi “Bilim ve Sanat Hürriyeti” başlığı ile “Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim ve öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir” denilmektedir. Bu madde bilim sanat alanındaki özgürleşmenin altını çizerken, devletin gözetim ve denetim işlevini sürdüreceğini de ortaya koymaktadır.

Yeni Anayasayla birlikte 1963 yılından itibaren beş yıllık kalkınma planları hazırlanmış, eğitim hedefleri de bu planlamanın önemli parçalarından biri olmuştur. Planlı kalkınma politikası çerçevesinde eğitim de “ekonominin insan gücü gereksinimini” karşılayan ve “halkın eğitim düzeyini yükseltmek” suretiyle toplumsal değişime katkı sunan bir “sektör” olarak kalkınma planları içindeki yerini almıştır (Küçükler, 2010). Geçmişten günümüze Türkiye’de kalkınma planları içinde yer alan eğitim planları incelendiğinde eğitimin, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirebilmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca halkın eğitim düzeyini yükseltmek suretiyle, halkı istenen değişimlere hazır hale getirmek de eğitim planlamasının hedefleri içerisinde olduğu söylenebilir.

Türkiye’de 1960 sonrası dönem öğretmen yetiştirmede sorunlu uygulamaların yer aldığı ve özellikle öğretmen itibarının zedelendiği bir dönem olarak ele alınmaktadır. Akyüz (2006) bu uygulamaları şöyle sıralar: “Yedek Subay Öğretmenler (1960), Vekil Öğretmenler (1961), Barış Gönüllüleri (1962, ABD’li Uzmanlar), Öğretmenlik Formasyonu (1970), Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974), Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975), Askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987), Her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan kitle halinde öğretmen olarak atanması” (1996).

Bu dönemde öğretmen kimliğine en fazla zarar veren uygulamalardan biri, artan eğitim talebini karşılamak amacıyla mektupla eğitim ve hızlandırılmış eğitim yoluyla niteliksiz öğretmen istihdamı olmuştur. Seksenlerden sonra eğitim hayatının içinde hem öğretmenlik hem de yöneticilik pozisyonlarında görev alan bu grup; öğretmenlerin “bilgisine güvenilir kişi” imajını derinden sarsmıştır. O projeyi Adem (1996) şöyle tasvir etmiştir: “İlkokulu bitiren bir çocuk hiçbir ek öğrenim görmeden ilkokula, ortaokul mezunu ortaokula, lise mezunu liseye öğretmen olarak atanabilir. Böyle bir öğretmen yetiştirme anlayışı dünyanın hiçbir ülkesinde yoktur. Bu yolla lise "ortaokullaştırıldı", ortaokul "ilkokullaştırıldı". Böylece 1960’dan itibaren ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme dizgesi, "sulandırıldı", "yozlaştırıldı", hatta "soysuzlaştırıldı". 1981 yılında Çağdaş Eğitim Dergisi’nde şu ifadeler vardır:

98 günde öğretmen yetiştirmişiz. 66 günde öğretmen yetiştir demişiz. 33 gün öğretmenlik için yeter ve artar bile demişiz. 13 günde öğretmen oldun demişiz. 13 günde yetişen bir bitki var mı acaba diye akla bir soru geliyor. Bu basamaklardan öğretmen olan kişilerin bile kendilerini yetiştireceklerine, bir gün, iyi bir öğretmen olabileceklerine inanmak istiyoruz. Fakat olumsuzluğa evet diyen kişileri bağışlayamıyoruz (Savcı, 1981).

Genel anlamda dönemde öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında ciddi hataların yapıldığı görülmektedir. Bu yanlış politikalar ilerleyen dönemlerde herkesin öğretmenlik yapabileceği, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olduğu algısını zedelemiştir. Dolayısıyla ekonomik olarak cazip olmayan meslek, toplumsal saygınlık açısından da tartışılır hale gelmiştir. Artık öğretmenlik bir ideal olmaktan uzaklaşmakla birlikte “hiçbir şey olamıyorsan öğretmen olabilirsin” algısı toplumda yerleşmeye başlamıştır.

“27 Mayıs 1960’tan sonra öğretmen açığını kapatabilmek için 11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı yasayla 1960’a kadar lise ve dengi okullardan mezun olanlarla ‘Yedek Subay Öğretmen’ olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı tanınmıştır. Daha sonra bunlardan isteyenlerin asil öğretmenliğe geçirildikleri bilinmektedir” (Bilir, 2011). Gurbetoğlu (2015) ise Ocak 1961’de çıkarılan 222 sayılı kanunla, ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını bitirmiş olanların, kursa tabi tutularak geçici öğretmen olarak atandığını, bu uygulamanın 1980–1981 öğretim yılına kadar devam ettiğini belirtmiştir. 1970’li yıllardaki hızlandırılmış ve mektupla öğretmen yetiştirme biçimi ise meslek saygınlığını son derece olumsuz etkilemiş, yine aynı dönemde başlanan formasyon uygulamaları da günümüze aktarılan bir sorun olarak Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır.

1973 yılındaki 1739 sayılı Yasa Türk eğitim sistemindeki en kapsamlı düzenlemelerden biri olmuştur. Yasanın önemi bağlamında Gürsel (2006), yasanın yenilik getirmekten çok 1973 yılına kadar uygulanan durumun yasalaşması anlamında önemli olduğunu vurgulamıştır. “1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. Bunun üzerine ilköğretmen okulları öğretmen lisesine dönüştürülmüş, ilköğretim kurumlarının gereksinim duyduğu öğretmenler iki yıllık eğitim enstitülerinden yetiştirilmeye başlanmıştır” (Bilir, 2011). Aycan (2015) bu Kanun’la birlikte Yüksek Öğretmen Okulları bünyesindeki hazırlık sınıflarının işlevsiz kaldığı ve kapatıldığı,

bunun sonucu olarak Yüksek Öğretmen Okulları'nın hazırlık sınıflarından özenle seçilen öğrenci kaynağının kuruduğu ve lise mezunları içerisinde sınavla öğrenci alınan bir sürece girildiğini belirtmiştir. “1976 yılında sayıları 50’yi bulan bu kurumların 30’u daha sonra kapatılmış ve 20 Temmuz 1982’den itibaren eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek, üniversiteler bünyesine alınmıştır” (Kuru ve Uzun, 2008).

Bu döneme ait öğretmen yetiştirme ve Türkiye’de eğitimin bilimleşme süreci bağlamında en önemli gelişmelerden biri 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi olmuştur. Fakülte öğretmen yetiştirmeyi öncelemeden, merkezine Türkiye’de eğitim bilimleri altyapısının kurulması ve eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasını alarak özgün bir deneyim yaşamıştır. Fakültenin kuruluş gerekçesini açıklayan önemli bir metin, 5 Mart 1964 tarihinde üniversitelerarası kurulda okunan, dönem bakanlık müsteşarı Nuri Kodamanoğlu’nun raporudur (Sağlam, 2012). Bu rapora göre:

- Öğretmen okulları ilk kurulduğu yıllarda mezunlarına, bu mesleğin gerektirdiği meslek bilgisi ve mahareti kazandıramamıştır.
- Öğretmen okulları, kalite ve nicelik yönünden ihtiyaca göre planlanmamıştır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim bilimleri ikinci derecede kalmıştır.
- Eğitim biliminin eksikliğinin giderilmesi için Gazi Orta Muallim Mektebi bünyesinde açılmış olan Pedagoji Şubesi ihtiyaca cevap verecek yeterlilikte değildir. Yüksek Öğretmen Okullarında ise asıl konu ilim dallarında yetişmek olduğu için, eğitim bilimi gelişme imkânı bulamamıştır (Kodamanoğlu, 1964; akt. Sağlam, 2012).

Raporda belirtilen gereksinimler, amacı öğretmen yetiştirmek olan bir fakülteden daha fazlasına olan bir ihtiyacı işaret etmektedir. Nitekim Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi de kuruluş ilkesi olarak kendini bu kısıtlı alanda görmeyerek kendine, Karakütük’ün (2006, s. 17) ifadeleriyle; ülkenin eğitim problemlerinin bilimsel anlamda ele alınmasından, ortaokul ve lise öğretmeni yetiştiren kurumlara meslek dersi öğretmeni yetiştirilmesine; mevcut öğretmen ve idarecilerin hizmetiçi yetiştirilmelerine ve eğitim uzmanı yetiştirilmesine kadar geniş bir rol tanımlı yapmıştır. Özellikle kuruluş yıllarındaki finansman sorunu ve nitelikli akademisyen ihtiyacı, fakültenin kurumsallaşma sürecinde zorluk çıkarmış olsa da kuruluş aşamasında benimsediği çoklu amaçları yerine getirmede kararlı durduğu söylenebilir. Bu bağlamda fakültenin vermiş olduğu hizmetler Karakütük (2006) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

Öğretmen adaylarına öğretmenlik sertifikası, öğretmen ve eğitim yöneticilerine hizmetiçi eğitim programları, eğitim bilimleri uzmanı ve uzman yardımcıları ile eğitim fakültelerine öğretim elemanları yetiştirilmesi, bilimsel araştırma ve yayınların yapılması, kamu ve özel kuruluşlara eğitim programları düzenlenmesi. Fakültenin 1997 düzenlemesiyle eğitim bilimleri alanındaki lisans programlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı dışında kapatılma kararı, mevcut öğrencilerin mezuniyetiyle gerçekleştirilmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkiye’de eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi gibi eğitim bilimlerinin ana çalışma alanlarına büyük katkılar sunmuştur. Çok sayıda eserler kaleme alınarak alana kazandırılmıştır. Eğitim Yönetimi alanı ise önemli gelişmelerin yaşandığı ve nitelikli eserlerin ortaya çıktığı alanların başında gelir. “Bu dönemde ilk defa 1967 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Yönetimi dersi okutulmaya başlanmış, 1979’dan sonra sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerinde; 1983’ten sonra da eğitim fakültelerinde formasyon dersi kapsamında 2000’li yılların sonuna kadar okutulmuştur” (Gürsel, 2006). Türk eğitim tarihinde kendine özgü yapılanması ve işleviyle eğitim fakültelerinden kendini farklılaştıran bu yapı, 1997 düzenlemesiyle her türlü sıkıntılara karşın elinde bulundurduğu; eğitimsel bilgi üreten ve eleştirel kimliğiyle eğitim politikalarını etkileyen gücünü kaybetmiştir.

Öğretmen seçimi, Cumhuriyet Dönemi ile beraber daha kurumsal bir yapıda ve birtakım ilkeler çerçevesinde yürütülmüştür. “İlköğretmen okullarına, köy enstitülerine ve yüksek öğretmen okullarına öğrenci seçiminde öğretmenler kurulu kararı, öğrencinin kişiliği, okul başarısı, ilgisi, yeteneği ve sağlık durumu, mülakat ve merkezî sınavlardan alınan puanlar gibi ölçütler kullanılmıştır (Tekışık, 1996). Asıl olan bu seçme ilkeleri çerçevesinde öğretmen adayı belirlemek olmuş olsa da zaman zaman öğretmen ihtiyacı gerekçe gösterilerek özellikle 1960’lardan sonra alan ve öğretmen kaynağı dışında istihdam biçimlerine başvurulmuştur. Öğretmenlik mesleğinin öğretmen formasyonundan ve kişisel niteliklerden bağımsız yapılabileceği algısı oluşturan bu uygulamalar; nicelik kaygısı öncelenerek, öğretmen kimliğinin zedelendiği bir durum yaratmıştır.

Dönemin öğretmenler açısından önemli gelişmelerinden biri özellikle 1965 yılından sonra başlayan dernekleşme ve sendikalaşma süreci olmuştur. Türkiye’de 1960 ile 1980 yılları arasında öğretmenler tarafından kurulan dernek-sendika sürecinde önemli etkiler bırakan Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF),

Türkiye Öğretmen Sendikası (TÖS), Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER), Milliyetçi Öğretmenler Birliği ve Milliyetçi Türk Öğretmenleri Sendikası ve Ülkü-Bir (Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmen Derneği) olmuştur. 1965 yılında kurulan TÖS kısa zamanda etkinliğini artırarak üye sayısını altı yıl gibi sürede 70 binin üzerine taşımıştır (Yıldırım, 2013). TÖS, Aralık 1965 yılında “Büyük Öğretmen Boykotu” nu gerçekleştirmiştir. TÖS’ün üye sayısı 70 bin ama eyleme katılan öğretmen 109 bini bulmuştur. Güçlü bir örgütlenme sağlayan TÖS, sendikacılık tarihine geçen bir direnişe imza atmıştır. Bundan sonra sendikaya mensup öğretmenler için sürgünler, cezalar ve yaptırımlar uygulanmıştır. 1971 yılında kapatılan sendika için yargı süreci devam etmiş ve sonunda haklarında yapılan suçlardan beraat etmişlerdir (Çelenk, 1990).

Dönemin öğretmen örgütlülüğü ve üretim ilişkilerine yönelik Ünal (2011) şu değerlendirmeleri yapmıştır:

1960’ların sonları ve 1970’lerin başlarına dek süren ve “kitlesel üretim ve kitlesel tüketim”le tanımlanan dönem boyunca diğer sosyal yatırımlar gibi ekonomik büyümenin motor gücü olduğuna inanılan eğitim için yapılan harcamalar da çok artmış, eğitim (tüm tür ve düzeylerinde) kitleselleşmiştir. Bu yıllarda eğitim sürecinde merkezi rolünü koruyan öğretmen açısından da en geniş (kitlesel) örgütlülüğün sağlandığını ve mesleğin toplumsal/politik sorumluluklarla ilişkili bir biçimde kavrandığını belirtmek mümkündür.

Planlı kalkınma dönemi ile birlikte, bu yeni oluşturulan yaşam kültürüne uyum süreci dolayısıyla kapitalist gelişim süreci hızlanmaya başlamıştır. Eğitim ve öğretmenin rolü de bu gelişime ayak uydurmaya başlamıştır. 1960’lardan sonra, kapitalist gelişmeye koşut olarak modern sınıfların şekillenmesi, toplumsal farklılıklar düzleminin çeşitlenmesi ve sınıf haritalarının belirginleşmeye başlaması ile birlikte eğitim sisteminin modern kapitalizme özgü toplumsal yeniden üretimindeki temel işlevini yerine getirdiği görülmektedir (Sayılan ve Yıldız, 2009).

Türk Eğitim Tarihi öğretmen yetiştirme uygulamalarında (1960-1980) dönemi gelişmeleri Tablo 3’te özetlenmektedir:

Tablo 3. 1960-1980 Arası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.

İlgili Düzenleme	Mevcut durum, önemli gelişme, yorum ve uygulamalar
1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile muvaffakat öğretmen ataması yapıldı. 1962’de Erkek Sanat Öğretmen Okulu açıldı. 1963-1973 yılları arası kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve bakımı bölümünü bitirenler, okul öncesi eğitime öğretmen olarak atandı. 1965’te eğitim uzmanı, yönetici ve öğretmen yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi’nde ilk Eğitim Bilimleri Fakültesi açıldı. 1969’da ilköğretmen okulları öğretmen liselerine dönüştürüldü. 1970’de Erkek Sanat Öğretmen Okulu ismini ikinci kez değiştirerek Teknik Öğretmen Okulu oldu ve kızları da öğrenci olarak almaya başladı. 1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girdi. 1973’te öğretmenler için lisans tamamlama sertifika programları açıldı. 1974’te mektupla öğretmen yetiştirildi. 1975-1980 arası hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirildi.	1960 -1980 dönemi içerisinde öğretmenlik mesleğine zarar veren öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları izlenmiştir. Bunlar mektupla, hızlandırılmış programlarla olabildiği gibi formasyon uygulamalarıyla ya da askerliğini öğretmen olarak yapanların istihdam edilmesi şeklinde de olmuştur. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin kurulmasının Türk Eğitim tarihinde eğitim ve bilim köprüsünün inşasında önemli bir yeri vardır. Türkiye’de eğitimin kuramsal altyapısına katkı sağlayan bu yapı 97 düzenlemesine kadar “özgün” ve bu nitelikleriyle “tek” olma kimliğini korumuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenliğin özel bir ihtisas alanı olduğu, öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi ile sağlanacağı, öğretmenlerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçileceği ilkeleri yer almıştır.

Kaynak: Akyüz, 2006; Çinkır ve Kurum, 2017; Elçiçeği ve Yılmaz, 2020.

Temel Politika Belgelerinde Öğretmen ve/veya Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Politikalar

Politika, devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü olarak tanımlanabilir (TDK sözlüğü, 2020). Eğitim alanında temel politika belgelerinin kalkınma planları, eğitim şuraları ve hükümet politikaları olduğu söylenebilir. Bu alt başlık altında eğitim ve öğretmenlere ilişkin izlenen politikalar bu temel politika belgeleri bağlamında ele alınmıştır. Özellikle 20. yüzyılla ekonomik sistemlerdeki değişim süreçleri; siyasal ve teknolojik gelişimlerle beraber kamu yönetim biçimleri üzerine de tesir etmiş, küresel rekabet koşullarının zorunlu kıldığı “verimlilik” kamu yönetimi için de stratejik bir hedef haline gelmiştir.

Kalkınma Planlarında Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Politikalar

Türkiye 1961 Anayasası ile planlı kalkınma sürecine geçmiş, eğitimde dâhil tüm kamu kesimi için planlı kalkınmayı ilke olarak benimsemiştir. Planlama çalışmalarını

yürütmek için ilgili Anayasa'nın 41 ve 129. maddelerine dayanılarak Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurulmuştur. Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesindeki önemli yapılardan biri olan DPT 2011 yılında Kalkınma Bakanlığı olarak yeniden düzenlenmiştir. 2018 yılına gelindiğinde ise Kalkınma ile Maliye Bakanlığı'nın Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü birleştirilerek Cumhurbaşkanlığı bünyesinde Strateji ve Bütçe Başkanlığı olarak örgütlenmiştir. Kalkınma planları, orta vadeli ve sektörel planlar gibi birçok planlama faaliyeti bu yapı içinde gerçekleştirilmektedir.

Günlük dilde büyüme ve kalkınma kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da büyümenin nicelik, kalkınmanın ise daha çok niteliksel gelişimi ifade ettiği söylenebilir. Ekonomik büyüme bir ülkenin ulusal gelirindeki artışı ifade ederken, kalkınmanın bunu da içerecek biçimde halkın yaşam koşullarının ve refahının iyileştirilmesi, umut ve beklentilerinin karşılanmasına yönelik bir gelişmeyi ifade ettiği söylenebilir. Adem'e (2005) göre kalkınma, bireylerin refah düzeyini artırmak amacıyla siyasal iktidarın belli ekonomik politikaları izleyerek toplumun yapısını değiştirme girişimidir. Türkiye'de eğitim planlaması 1963 yılından itibaren kalkınma planlarının içerisinde ekonomi-eğitim ilişkisi bağlamında yerini almıştır. Küçüker (2010) kalkınma planları içindeki eğitim planlarının halkın eğitim seviyesini yükseltmek ve ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek gibi iki temel hedefi olduğunu belirtmiştir. Küçüker, eğitim planlarının salt iktisadi kaygılarla oluşturulduğu ve kalkınma planlarında eğitimin “insan hakkı” bağlamında ele alınmadığını vurgulamıştır. Bu anlamda özellikle neoliberal bir kavramsallaştırma olan “fırsat eşitliği” ile meşrulaştırılmaya çalışılan ilkokullara yönelik hedeflerin sadece iyi yurttaş çerçevesinde oluşturulması ve nitelikli işgücünü sağlayacak üst eğitim basamaklarına yatırımın daha çok yönlendirilmesi eleştirilmiştir (Küçüker, 2010, Ünal, 1999). Ünal'ın (1999) Türkiye'de eğitim planlaması sürecine yönelik temel eleştirilerinin odağı şu yöndedir:

Türkiye'deki eğitim planlaması çalışmaları, planlı kalkınma modeli kapsamında ve OECD üyesi beş ülke ile birlikte, Akdeniz Bölge Projesiyle başlamıştır. Eğitim planlaması, kapitalist toplumda, eğitime ayrılan kaynakların rasyonel, yani en fazla kazancı elde edecek biçimde kullanılmasını sağlamak üzere kullanılan bir teknikler bütünüdür. Kalkınma planlarıyla birlikte ele alındığında, kullanılan planlama yaklaşımının (İnsan gücü Gereksinimleri Yaklaşımı) bir gereği olarak, eğitim planlaması, sanayi üretimini belli bir oranda artırmak için gerekli olan insan gücü niteliklerinin kestirilmesine ve eğitim sisteminin, bu nicelik ve nitelikte insan gücünü yetiştirmek üzere düzenlenmesine yönelik bir teknik süreçtir.

Genel anlamda Türkiye’de oluşturulan eğitim planlarının ekonominin büyüme hedefleri doğrultusunda bir yatırıma dönüştüğü söylenebilir. Mutlu (1998) eğitim için yapılan harcamaların; gelirin yeniden dağılımında bir araç olması, iktisadi büyüme, kalkınma ve ekonomik istikrarın sağlanmasında fonksiyon üstlenmesi nedenleriyle yatırım harcaması olarak da nitelendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu şekilde bir yatırım aracı olarak görülmesi eğitim planlarının eğitimin özünden ve felsefesinden uzak bir anlayışla oluşturulduğu tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Nitekim Ünal (1999) günümüzde eğitimin kalkınma eksenli planlandığını belirtmiştir: “Akılcılık, verimliliği esas alma, eğitimi kendindeki değeriyle ve bireyin kendi gelişimine katkısıyla değil, neye yaradığı ile ve verimliliğe katkısıyla ölçme gibi unsurları taşıyan bu anlayış, bugünkü ‘kalkınma için kalkınma’ yöneliminin de temelini oluşturmuştur”. Küçüker de (2010) Türkiye’de eğitim planlamasının devlet eliyle kurulmaya çalışılan sanayileşmiş kapitalist ekonominin ve bunun gerektirdiği kentleşmiş toplumsal yapının kurulmasına hizmet ettiğini belirtmiştir. İktisadi gerçekliklerle açıklanabilecek gerekçelerin kapitalist ekonomik işlevleri yerine getirmesi dışında eğitim hakkı, eşitlik, özgürlük gibi eğitime nitelik kazandıracak ilkelere uzak kalması olasıdır. Bu noktada kalkınma planlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili hangi noktalar üzerinde durulduğu, hangi amaçlar çerçevesinde politikaların oluşturulduğu ve uygulamada nasıl karşılık bulduğunu da irdelenmek gerekmektedir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1963-1967) iktisadi ve sosyal kalkınmanın demokrasi ile taçlandırılması gerekliliği ortaya konulurken bunu sağlamada öğretmenlerin de rolü olacağı vurgusu yapılmıştır. Planda öğretmen sayılarına ilişkin istatistiki veriler paylaşılmış ve öğretmen sayısındaki yetersizlik vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların gelişimlerine öncelik verileceği ve öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için ek ders ücretlerinin artırılması ile beraber öğretmen olacak nitelikte olanların önündeki mali ve hukuki engellerin kaldırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çokluğu (60 öğrenci) nedeni ile ilk yıllardan başlayarak geçici öğretmen vekili kullanabilme imkânının araştırılacağı ifade edilmiştir. Yine ortaokullar başlığı altında öğretmen açığının kapatılmasına yönelik gerektiğinde alışılmış kuralların dışına çıkılarak öğretmen bulma yolları aranmalıdır görüşü yer almıştır.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1968-1972) öğretmen sayısının yetersizliği ve yurt içi dağılımındaki dengesizliği ortaya konulmuştur. Özellikle liseler için öğretmen sayısının artırılması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması öngörülmüştür. Öğretmenlerin diğer alanlara kaymalarını önleyici ve öğretmenlerin bölgesel dağılımını düzenleyici tedbirlerin alınacağı vurgusu yapılmıştır.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1973-1977) öğretmen sayıları ile ilgili sayısal veriler paylaşılmış, bölgeler arası öğretmen sayılarındaki dengesizlik ifade edilmiş ve özellikle lise öğretmenlerine duyulan ihtiyaç ikinci planda olduğu gibi vurgulanmıştır. Kırsal alanda açılan okulların öğretmen ihtiyacını karşılamakta güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Ortaokullarda öğretmen açığının meslekten olmayanlarla kapatılmaya çalışılmasının eğitimin niteliğini düşürdüğü tespiti yapılmıştır.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1979-1983) öğretmen sayısının yetersizliği ve dağılımındaki bölgesel dengesizlik temel sorun olarak ortaya konulmuştur. Öğretmen sorunlarının ne nitel ne de nicel anlamda çözülemediği tespiti yapılmıştır. Öğretmen dağılımındaki dengesizliğin kır-kent arasındaki farklılaşmayı beslediği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin istihdam koşullarının, ekonomik ve sosyal sorunlarının, öğretmenlik mesleğine katılımı dolayısı ile niteliği düşürdüğü vurgusu yapılmıştır. Öğretmen sayısındaki yetersizliğin yanı sıra öğretmen yetiştiren kurumların niteliği de giderek düşmektedir ifadeleri kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine katılımı özendirmek için istihdam koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki birikimlerini sürekli yenileyebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1985-1989) öğretmen ve öğretim üyesi sayısındaki yetersizlik belirtilmiş, ulaşılması hedeflenen rakamlar tablo halinde sunulmuştur. Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirilmesine ağırlık verileceği, yabancı dil eğitimi verecek öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik tedbirlerin alınacağı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesine yönelik programlara ağırlık verileceği, öğretmen eğitimi için televizyondan faydalanılacağı belirtilmiştir.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında (1990-1994) öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları standart biçimde saptanarak bunlara uygun hizmet öncesi eğitim

programlarının uygulanacağı belirtilmiştir. Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesi için mahalli katkılar dâhil gelir artırıcı ve iyileştirici tedbirlerin alınacağı vurgulanmıştır. Ekonomik ve sosyal yapıda beklenen gelişimler, teknolojideki değişimler ve dışa açılma politikaları gibi nedenlerle öğretmenlik arzının artışına önem verilmesi ve kabiliyetli bireylerin öğretmen olabilmelerinin sağlanması yolunda tedbirlerin alınması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1996-2000) öğretmen sayısındaki eksiklik ve bölgesel dağılımındaki dengesizlik üzerinde durulmuştur. Bu eksiklerin eğitimde fırsat eşitliğine ve genel olarak eğitimin işleyişine zarar verdiği belirtilmiştir. Bilgisayar destekli eğitimde formatör öğretmen yetersizliği ve bu alanda yetişen öğretmenlerin bilgisayar laboratuvarından yoksun okullara tayin edilmesinin bu eğitimden beklenen faydaya ulaşamamasına neden olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenliğin cazip hale getirileceği, öğretmen yetiştirme düzeninin lisans sonrası eğitim akademileri ile mesleki eğitimleri verilmek üzere yeniden yapılandırılacağı belirtilmiştir. Yetenekli ve üstün başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönlendirileceği vurgulanmıştır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) öğretmen sayısındaki yetersizlik ve dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi maksadı ile norm kadro yönetmeliğinin uygulamaya konulduğu belirtilmiştir. Öğretmen ve öğretim üyeliğinin cazip hale getirilerek nitelikli öğretmen ve öğretim üyelerinin yetiştirileceği, yurt geneline dengeli dağılımın yapılacağı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin özlük haklarına yansıtılacağı belirtilmiştir. Eğitimin her kademesinde ihtiyaca yönelik sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalara başlanacağı vurgulanmıştır.

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2007-2013) öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ihtiyacının devam ettiği, okul öncesine yönelik öğretmen açığı bulunduğu ve karşılanması gerekliliği ile birlikte öğretmen açığı bulunan tüm alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversitelerde kontenjanların artırılacağı belirtilmiştir. Müfredat programları gözeticilerle öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirileceği, gerekli niteliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin

yöntemlerin kullanılacağı vurgulanmıştır. Yine öğretmen dağılımındaki dengesizlik işaret edilerek bunun dengeli biçime getirileceği belirtilmiştir.

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2014-2018) öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde ve istihdamında artış olması ile beraber öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya konulmuştur. Öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirileceği, öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki iletişimin artırılacağı belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlemelere gidileceği vurgulanmıştır. Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışmalarının özendirileceği, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliklerinin artırılacağı vurgulanmıştır.

On birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2019-2023) Matematik ve Türkçe öğretmenlerine yeni öğretim programlarına uyum sağlayabilmeleri için hizmetiçi eğitimler uygulanacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının ve mesleki gelişimlerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirileceği ifadeleri yer almıştır. Öğretmenlik meslek kanununun çıkarılacağı belirtilmiştir. Konut imkânlarının kısıtlı olduğu bölgelerde öğretmenlerin barınma ihtiyacına yönelik konut yatırımlarına devam edileceği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerilerinin geliştirileceği vurgulanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması hedeflenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere kurumlarının türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmaların oluşturulacağı belirtilmiştir. Hizmetiçi eğitim içeriklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenileneceği, mesleki ve teknik eğitimde hizmetiçi eğitimlerin iş başında gerçekleştirileceği vurgulanmıştır. Öğretmen-öğrenci-veli arasındaki uyumun güçlendirilmesi, öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddetin önlenmesine yönelik tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında on bir kalkınma planı öğretmen başlığı altında incelenmiş, plan içeriklerinde öğretmen planlaması ile ilgili eksik noktalar, geliştirilmesi gereken yönler ve hedefler noktasında çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Genel anlamda tüm planlarda öğretmenlik mesleği ile ilgili durum tespitleri ve hedeflenenler sayısal verilerle ifade edilmiş, planların tamamında öğretmen sayısının yetersizliği ve bölgesel olarak dağılımındaki dengesizlik vurgulanmıştır. Bu manada tüm planlarda bu eksikliğin yinelenmesi planların işlevselliği konusunda yetersizliğine işaret etmektedir. Planların birçoğunda (I, IV, VI, VII, VIII, X, XI) öğretmenlik mesleğinin cazip ve tercih edilebilir hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bunların bir kısmında (I, IV, XI) özel olarak öğretmenlerin istihdam, ekonomik ve sosyal koşullarının düzeltilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu anlamda on birinci planda öğretmenlerin statüsüne de vurgu yapılmış ve güçlendirilmesi gerekliliği ortaya konulmuştur. Bu ifadeler aslında öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreçte maddi ve manevi anlamdaki güçsüzlüğünü ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Yine planların önemli kısmında (II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI) öğretmen niteliklerinin artırılmasının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirileceği ön görülmüştür. Öğretmenlerin iş başında ve sürecinde gelişimi anlamına gelen hizmet içi faaliyetlerin sayısının artırılması hedeflenirken aslında bunların nitelik olarak nasıl geliştirileceği yönünde somut adımlar atılamaması günümüzde en büyük tartışma konularındandır. Gelineen noktada okullaşma oranlarında, öğretmen istihdamında ya da dezavantajlı kesimlerin eğitime erişiminde önemli mesafeler alınmış olmakla birlikte asıl tartışma nitelik boyutuna taşınmıştır. Öyle ki günümüz koşullarında eğitim hakkını yalnızca eğitime erişim üzerinden tanımlamak, eğitimde ayrımcılık ve nitelikli eğitim hakkı bağlamlarını gözardı etmek anlamına gelebilecektir.

Birinci plandan itibaren öğretmen eksikliği öne sürülerek bu açığı kapatmak için alışılmış ya da kurallarla belirlenen yollar dışında öğretmen istihdamına yönelinmesi bir gereklilik gibi sunulmaya başlanmıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise eğitimin her kademesi için ilk defa sözleşmeli şekilde personel alınacağı ortaya konulmuştur. Neoliberal politikaların, en somut etkisinin öğretmen istihdamında ortaya çıktığı ve öğretmenlerin kadro güvencesinin yavaş yavaş ortadan kaldırılmaya başladığı söylenebilir. Kalkınma planlarının genelinde eğitim başlığında, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi politika olarak eğitimin “nitelikli iş gücü yetiştirme” işlevi ile bağdaşabilmektedir. Bu anlamda Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirilmesinin öncelikli hedef olması gerekliliği vurgulanmıştır. Kalkınma planlarının tamamında doğrudan ya da dolaylı biçimde

öğretmenlerin nitelik olarak eksikliğine değinilmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi içinse hizmet içi eğitim çalışmalarından ve meslek seçiminin özendirici hale getirilmesi gibi muğlak ifadelerden öte bir öneri ya da hedef ortaya konulmamıştır. Öğretmen statüsünün ve özlük haklarının iyileştirilmesi konusunda ise On birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, içeriği belirlenmemiş olmakla birlikte Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılacağı hedefi önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu planda, öğretmenlerle birlikte okul yöneticilerinin de hedeflenen iyileştirmeler kapsamında adının geçmesi önceki planlardan farklı bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu görünümle birlikte kalkınma planları içerisindeki eğitim planlarının daha çok iktisadi yönelimler ekseninde yapılandırıldığı, öğretmenlik mesleği ile ilgili planlamanın da bunun bir parçası olarak daha çok sayısal verilerle, nitelik kaygısından uzak ve soyut, uygulanabilirliği ise zayıf kalmış politika belgeleri niteliğinde olduğu söylenebilir. Kalkınmanın büyümeyi de içerisine alan istatistiksel yanı ile birlikte asıl hedefinin insanı refaha, özgür ve daha demokratik alana taşıyacak rolü olabilmelidir. Ünal'ın (1999) deyimi ile “kalkınma için kalkınma” anlayışının kısırlığından kurtulup, kalkınma; insan ve toplumun gelişimi için bir araç olmalıdır.

Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Politikalar

Eğitim Şuraları, Türkiye’de eğitimle beraber öğretmen sorunlarının ele alınıp tartışıldığı; durum tespitlerinin yanı sıra öğretmenlerin yaşam koşulları, çalışma ortamları ve toplumsal statülerinin iyileştirilmesine yönelik gerekli yapısal ve yasal değişikliklere ilişkin tavsiye kararlarının alındığı bir danışma kuruludur. Aydın (2009) Milli Eğitim Şuralarını, Milli Eğitim Bakanlığı temsilcileri ile bilim insanları, eğitimciler ve eğitimle ilgili diğer kuruluşların temsilcilerinin katıldığı ve Türk Milli Eğitimi’nin çeşitli sorunlarının ele alınıp tartışıldığı ve çözüm önerilerin hazırlandığı geniş tabanlı ve bilimsel niteliği bulunan toplantılar olarak tarif etmiştir. Bu görüşmeler, tartışmalar, tavsiyeler ve alınan kararlar zaman zaman öğretmen sorunları ile ilgili politikaları ve uygulamaları etkilemiş, bunların değişimlerine neden olmuştur. Bazen de sadece tavsiye kararları olarak tarihteki yerlerini almışlardır (Aydın, 2009). İlk olarak 1939 yılında toplanan şuraların günümüze kadar on dokuz kez bu sayılan amaçlarla gerçekleştirildiğini görüyoruz. Bu araştırmada öğretmenlik mesleği odağında incelenen

şura kararları çerçevesinde tespit edilen sorunlar ve alınan kararları değerlendirildiğinde yapısal sorunlara yönelik tespit ve öneriler şu yöndedir:

Ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarının, teşkilatın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi (IV. Şura, 1949). Köy enstitüleri ve ilköğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacı ile birleştirilmesi (IV. Şura, 1949). İlköğretmen okullarının öğretim süresinin uzatılması yönünde; ilkokula dayalı olanların süresinin 7 yıl, ortaokula dayalı olanların ise 4 yıla çıkarılması (VII. Şura, 1962). Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü'nün önce bakanlığa bağlı olarak sonra üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlanmasının yollarının aranması, yüksek öğretmen okullarının müstakil bir eğitim fakültesi haline getirilmeleri (VII. Şura, 1962). Öğretmen dağılımındaki dengesizlik gözetilerek, öğretmenlikte yurdun çeşitli bölgelerinde görev yapma esasının getirilmesi ihtiyaca göre bölgeler arası yer değiştirme esaslarının oluşturulması (IX. Şura, 1974). Sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerinin önünün açık tutulması, öğretmen eksiği bulunan okul öncesi ve temel eğitim birinci kademe için öğretmen yetiştirilmesi ile mevcut öğretmenlerin niteliklerini artırma maksadı ile hizmet içi eğitimlerden geçirilmeleri (X. Şura, 1981). Cumhuriyetten bu yana öğretmen eksiğini kapatma endişesinin kalite konusunda amaca ulaşılmasını engellediği, öğretmen yetiştiren kurumların gerekli altyapı çalışmalarının tamamlanmadan açılmasının öğretmen kalitesini etkilediği, bunlara paralel öğretmen yetiştirme sistemindeki çok başlılığın yarattığı olumsuzluk, sistem içerisine dâhil edilen ve oranı %28'i bulan ücretli öğretmenlerin, eğitimin niteliğini düşüren etkisi, öğretmen seçimine ilişkin, kişilerin mesleğe yatkınlıklarının tespiti yönünde tutum ölçeklerinin kullanılması, eğitim sırasında bu yatkınlıktan yoksun olanların başka dallara istihdamına yönelik düzenlemelerin yapılması (XI. Şura, 1982). Öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlerle geliştirilmeleri, öğretmen liselerine ağırlık verilmesi ve sınavla birlikte mülakatla öğrenci alınması, öğretmen yetiştiren kurumlara alınanlara mesleğe yatkınlık testi ve mülakatların yapılması, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretim elemanı yetiştirmek maksadıyla yüksek lisans ve doktora programları açılması, eğitim idareciliğinin bir branş olarak benimsenmesi, bölgeler arası öğretmen dengesizliğinin giderilmesi, mahrumiyet bölgelerinde öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmen personel kanunun çıkarılması (XII. Şura, 1988). İstihdam edilmeyen mesleki ve teknik alan öğretmenlerine yaygın eğitim formasyonu

kazandırılarak yaygın eğitimde istihdam edilmeleri (XIII. Şura, 1988). Mevcut eğitim yöneticilerin üniversitelerle iş birliği içerisinde yetiştirilmeleri ve bu doğrultuda YÖK ile MEB arasında sürekli iş birliği sağlayacak “Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu” oluşturulması (XIV. Şura, 1993). Öğretmenlerin öğretmen üniversitesinde yetiştirilmeleri, hizmet içi eğitimin sürekli olması, vekil öğretmen kadroları kapatılması, öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması, eğitim yöneticiliği bir meslek haline getirilip; yetki ve sorumluluk dengesi sağlanması (XV. Şura, 1996). Her okula rehber öğretmen görevlendirilmesi, sınıf öğretmenliğinin ilk üç sınıfta olup, dört ve beşlerde branş öğretmeni görev alması, öğretmenlerin zorunlu hizmet bölgelerinde çalışmaları teşvik edilmesi (XVII. Şura, 2006). İhtiyaç sayısınca öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirmenin üniversite bazında ele alınması öğretmenlik veya eğitim üniversitelerinin kurulması, öğretmen niteliğini düşürecek düzeyde altyapıdan yoksun yerlere öğretmen yetiştiren kurumların açılmasının önlenmesi (XVIII. Şura, 2010). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçim sürecinde öğretmen ilgi ve yeteneklerini konu alan çoklu değerlendirme sürecinin hayata geçirilmesi, branş ve sınıf öğretmenlerinin aylık karşılığı girmek zorunda oldukları haftalık ders saati sayısının 15 ders saati olarak eşitlenmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması (XIX. Şura, 2014).

Eğitim şuralarında alınan kararlar tavsiye niteliği taşır ve eğitimin sorunlarına bütüncül bakabilme amacı taşır. Şura kararlarında öğretmenlerin istihdamına ve çalışma koşullarına ilişkin öneriler de yer almış ve aşağıdaki şekliyle bir araya getirilmeye çalışılmıştır:

Öğretmenlerin tayin, terfi, nakil, maaş, ücret ve diğer konularına acil çözüm bulunamazsa eğitime yapılan yatırımların arzu edilen neticeyi vermeyeceği, bu yöndeki kanun tasarısının acilen hazırlanması gerekliliği görülmüştür (VII. Şura, 1962). Öğretmen statüsünün eğitim ihtiyaçları çerçevesinde daha nitelikli hale getirilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının zevkle ve huzur içerisinde çalışabilecekleri şekilde iyileştirilmesi, maaşlarının artırılması ve ek ders farklılıklarının giderilmesi, yaşam koşullarının yaptıkları işin önemine denk hale getirilmesi, öğretmenlerin eğitim sürecinin pasif alıcıları değil mesleğin gelişimine katkı sunan ve söz sahibi olan duruma getirilmeleri, özlük haklarının iyileştirilmesi, atama ve terfi sorunlarının çözülmesi gibi mesleği cazip kılacak ve talep oluşturacak düzeye getirilmesi (XI. Şura, 1982). Şehit

öğretmen çocuklarına yapılan yardımların artırılması, çocukların her türlü eğitim-öğretim masraflarının karşılanması için çalışmaların yapılması (XIV. Şura, 1993). Öğretmenlerin ulaşım, can güvenliği ve çalışma güvencelerinin yeniden ele alınıp gerekli düzenlemelerin yapılması (XV. Şura, 1996). Öğretmenlere görev, yetki ve sorumluluklarına uygun olarak sosyal ve ekonomik bir statü kazandırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, emekli öğretmenlere emeklilik sonrasında yaşam standartlarını yükseltecek yasal düzenlemeler yapılması, yöneticilerin özlük haklarının iyileştirilmesi (XVI. Şura, 1999). Öğretmenlere meslek güçlüğü zammı yapılması, istemeleri halinde emekli olabilmelerinin önünün açılması, öğretmen ve yöneticilerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi için her yıl kasım ayında bir maaş tutarında ikramiye verilmesi, ek ders ücretlerine ilişkin de iyileştirici düzenlemelerin yapılması (XVIII. Şura, 2010). Öğretmen yetiştiren kurumlarda müfredat dışı etkinlikler kapsamında sanat, spor, müzik ve kültür etkinlikleri konularak öğretmen adaylarının entelektüel birikimlerinin artırılması, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına katılımının teşvik edilmesi, ek ders ücretlerinin iyileştirilmesi, öğretmen özlük haklarına yönelik her dört yılda bir yıpranma payı ve 3600 ek göstergesinin verilmesi, öğretmenlik meslek kanununun öğretmenliğin statüsünü güçlendirecek yönde çıkarılması kararlaştırılmıştır (XIX. Şura, 2014).

Eğitim Şura kararlarına politik ve iktisadi gelişmelerin yansıdığı ve eğitim sorunlarına yaklaşımın bu etki bağlamında geliştiği de söylenebilir. Dolayısıyla tavsiye kararlarına yansıyan neoliberal kavram ve politikalar bu araştırma kapsamında önemsenmiş ve aşağıdaki şekliyle sunulmaya çalışılmıştır:

Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim teknolojilerinin zorunlu olarak okutulması, öğretmen istihdamında sözleşme usulünün denenmesi ve başarılı olunursa uygulamaya devam edilmesi (XII. Şura, 1988). Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükseltilmesi ile birlikte yöneticilere verilen yetkilerin artırılması (XIV. Şura, 1993). Öğretmen ve yöneticilere yönelik performans değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi, mevcut sicil raporlarının buna göre düzenlenmesi, öğretmeni kendini yetiştirmeye teşvik eden, yetiştiremediğinde sistemin dışında bırakan bir personel istihdam politikasının geliştirilmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin onların özlük haklarına yansıtılması ve kredilendirilerek yüksek

lisans öğreniminde dikkate alınması (XVI. Şura, 1999). Öğretmen yetiştiren kurumlarda akreditasyon çalışmalarına yeniden başlanması, temel eğitim birinci kademede her sınıf için sınıf öğretmenlerinin branşlaşmalarının sağlanması, eğitimde niteliğin artırılması amacı ile özel okulların teşvik edilerek sayılarının artırılması ve devletin eğitim harcamalarının kısıtlanması, öğretmenlerin hizmet içi faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikleri sonucunda aldıkları belgelerin kariyer basamaklarının belirlenmesinde, performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınması, okul yönetici atamalarında lisansüstü eğitim görmeyenlerin esas alınması, yüksek lisans ve doktora eğitimi alanların maaşlarında belli oranlarda artış sağlanması ve bu yolla yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara ise başöğretmenlik ünvanlarının verilmesi (XVIII. Şura, 2010). Öğretmen yetiştirmenin, uluslararası akreditasyon modellerine dayalı olarak yeniden yapılanması, öğretmenlere teknolojik bilgi ve beceriler kazandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde izleme, yönlendirme ve değerlendirme basamakları izlenmesi, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak ve çeşitlendirmek için uzaktan eğitim yoluyla hizmet sunan kurumlarla iş birliği içerisinde olunması, öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarınca sunulan mesleki gelişim modüllerinden aldıkları eğitimlerin kredilendirilerek MEB'in kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmesi, kariyer basamaklarının yeniden değerlendirilerek gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükseltilmesi, lisansüstü eğitim, yer aldığı bilimsel, sosyal, ulusal ve uluslararası projeler, katıldığı mesleki eğitim programları, öz ve akran değerlendirmesi, okul temelli mesleki gelişim, öğrenci veli bildirimleri vb. durumları içeren çoklu değerlendirme sistemi ile değerlendirilmesi, öğretmenliğin toplumsal statüsünün artırılmasına yönelik mesleki etik kodlarının oluşturulması ve meslek standartlarının acilen getirilmesi kararlaştırılmıştır (XIX. Şura, 2014).

Görüldüğü üzere milli eğitim şuraları eğitimle ilgili konuların derinlemesine ele alındığı ve özellikle yapısal değişikliklerin planlandığı toplantılar olmuştur. Şuralar içerisinde XI. Şuranın (1982) öğretmenlerin sorunlarının tespiti ve çözümü noktasında en kapsamlı toplantı olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimle ilgili yapısal sorunlara yönelik çözüm önerilerinin de geniş biçimde ele alındığı şura, öğretmeni eğitimin merkezine alan anlayışı ile önem taşımaktadır. Şurada, tüm kademelerdeki

öğretmenlerin rol tanımları yapılarak öğrenci merkezli bir yaklaşımla beraber öğretmene yapılan uzman vurgusu da sıklıkla tekrarlanmıştır.

Kalkınma planları içerisindeki eğitim planlarında da yinelenen öğretmen sayısındaki yetersizlikle beraber dağılımındaki bölgesel farklılıklar sorunu şuraların da gündeminde olmuş, bu nicelik sorununun eğitimin nitelik olarak da gelişiminin önünü tıkadığı vurgusu yapılmıştır. Günümüzde bu bölgesel dağılımdaki eşitsizliğin giderildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Ayrıca sayısal eşitsizliğin yanında eğitimin niteliği açısından da büyüyen köy-kent arasındaki makasın artık kent mahalleleri arasında da yaşanan sosyolojik bir gerçekliğe dönüştüğü görülebilmektedir. Genel sorunlardan biri de öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırılması ile ilgili olmuş; altyapıdan yoksun olarak hizmete açılan bazı kurumların niteliksiz eğitime neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayların seçiminde ise sınav dışında tutum ve yatkınlık ölçme ile ortaöğretimle lisans düzeyinin öğretmen yetiştirme konusunda entegrasyonunun sağlanması yönünde de tavsiye kararlarının alındığı görülmektedir. Yine şuraların bir kısmında öğretmenlerin yaşam şartları, çalışma koşulları ve sosyo-ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin sistemin başarısı anlamında önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bu gün hâlâ 3600 ek gösterge, ek ders ücretleri, maaşlar, özlük hakları, meslek kanunu gibi tartışmaların devam ettiğini görmek, şuralarda öğretmenlik mesleğinin koşullarına ait alınan tavsiye kararlarının uygulamada hayat bulamadığını göstermektedir.

XII. Şura (1988) ile birlikte eğitime ilişkin düzenlemelerde neoliberal politikaların etkileri somut olarak görülebilmektedir. Öğretmenlerin performans ölçümleri ve ona göre ücretlendirme, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile beraber güvencesiz istihdam modelleri, özel okulların sayısının artırılması, uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme, belge ve sertifikaların özlük durumuna yansıtılması, yaşam boyu öğrenme, nitelikten çok teknolojiye yapılan vurgu, kariyer gelişim basamakları gibi kavramların öğretmenlik mesleği ile beraber anılması ve onun gelişimi için kullanılacak olması yönünde alınan kararlar, diğer hizmet alanlarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de yeniden vasıflandırma çabasına yönelik politikaların yansıması olarak değerlendirilebilir.

Hükümet Programlarında Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Politikalar

Türkiye’de politikalara yön veren yapının diğer bir anlamda yürütmeyi planlamak üzere iş başında olan hükümetin; iş, işlem ve eylemlerine dönük tasarımlarını kamuoyu ile paylaştığı politik belgelerden biri de hükümet programlarıdır. Bu yönü ile hükümet programlarının, kamusal yönetimin kamu ile kurduğu bir iletişim biçimi olduğu da söylenebilir. Aykın ve Bilir (2013) hükümet programının, başta seçmenler olmak üzere tüm vatandaşlara taahhüt edilen söylemlerin eyleme dönüşmesi bağlamında ve özellikle yasama ve yürütme erklerinin gündemlerini belirlemede resmi bir belge niteliğini taşıdığını belirtmişlerdir. Ertürk (2016) ise görev başına gelen siyasi partilerin ülkedeki sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda yürütmeyi planladığı, eylem ve işlemlerin kamuoyu ile paylaşıldığı bir mecra olarak tarif etmiştir. Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze 66 hükümet kurulmuştur. Bu araştırmada hükümet programları ile eğitim- öğretmen ilişkisi 1980 sonrası hükümet programlarına yansıyan özellikle neoliberal söylem ve eylemler boyutunda ele alınmıştır.

43. Hükümet-Demirel Hükümeti (12.11.1979-12.09.1980): Başbakan Süleyman Demirel önderliğinde oluşturulan hükümet, ülkeyi 12 Eylül askeri darbesine götüren süreçte görev yapmıştır. Dönemin; Türkiye’de iç karışıklıkların yaşandığı, sağ-sol çatışma ortamı ile beraber halkın can güvenliğinin yeterince sağlanamadığı ve buna paralel ekonomik olarak gün geçtikçe yıpranan bir ortama karşılık geldiği söylenebilir. Demirel, hükümet programı sunumu sırasında yaptığı konuşmada eğitimi; tüm hükümet programına yansıyan birlik, beraberlik mesajları içerisinde ele almıştır. Eğitimin millileştirilmesi, eğitimi beynelminalci ve Marksist tesirlerden kurtarmak gerekliliği üzerinde durmuştur. Öğretmenlere ise Türk çocuklarını milliyetçi bir ruh ve düşünce ile yetiştirme, onların gönüllerine ve zihinlerine, devlete, millete, aileye, millî ve manevi değerlerimize, milletimizin geleceğine sadakat içerisinde sahiplik şuurunu yerleştirmek gibi bir rol tanımlaması yapılmıştır. Programın tamamında ulus devletçi, devleti merkeze alan, Türk milliyetçiliğine dayalı söylemlerin ağırlığı görülebilmektedir.

44. Hükümet-Ulusu Hükümeti (20.09.1980-13.12.1983): 12 Eylül 1980 darbesinden sonra kurulan ilk hükümettir. Hükümet kurma görevi Saim Bülend Ulusu’ya verilmiştir. Ulusu hükümet programı sunumunda; darbe öncesi Türkiye’nin

içinde bulunduğu kargaşa ortamını betimlemiş, devlet memurlarının, işçilerin, öğretmenlerin ve polis memurlarının bir kısmının bu kargaşayı yaratan ideolojik uçlar tarafından kullanıldığını belirtmiştir. 1961 Anayasası ile iyi niyetle oluşturulan özgürlük ortamının ayrılıkçı politikalarla kullanıldığını ifade etmiştir. Ülke sorunlarını genel anlamda; görev-yetki uyumsuzluğu, normalin çok üstünde istihdam, verimsizlik, gereksiz formalite ve kırtasiyecilikle birlikte son yıllarda artan anarşik faaliyetler olarak sıralamıştır. Çözüm yolu için kalkınma politikalarının temel amaç olacağı ve piyasa koşullarının işleyeceği bir ortamın sağlanmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili ise Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı, tarih bilinci olan, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek çerçeveli bir görev tanımlaması yapılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin politikadan tamamen arındırılacağı, derneklerin amaçları ne olursa olsun kesinlikle politika dışında tutulacakları ifade edilmiştir.

45. Hükümet- I. Özal Hükümeti (13.12.1983-21.12.1987): Başbakan Turgut Özal tarafından mecliste okunan hükümet programında ana sorun olarak ekonomik göstergeler ve buna bağlı yüksek enflasyonun yarattığı yoksulluk tespit edilmiştir. Özal kendi hükümetini; milliyetçi ve muhafazakâr, sosyal adaletçi, rekabete dayalı serbest piyasa ekonomisini esas alan şeklinde tanımlamıştır. Kalkınmaya ve demokratik değerlere sık sık vurgu yapılmıştır. Eğitim bölümünde, sosyal ve iktisadi gelişimin doğru eğitim ile gerçekleşebileceği bu yüzden de öğretmenlik mesleğine büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimin devletin başlıca görevlerinden olduğu fakat fertlerin ve özel kuruluşların da eğitim öğretim hizmeti sunmalarının sağlanacağı ifade edilerek, eğitimin piyasa koşullarında yerini alacağını vurgulamıştır. Mesleki eğitime ağırlık verileceği de ifade edilmiştir.

46. Hükümet- II. Özal Hükümeti (21.12.1987-09.11.1989): Turgut Özal hükümet programı sunum konuşmasında; önceki dönem icraatlarını ve gelinen noktada kat edilen mesafenin önemli olduğu savlarını ortaya koymuştur. Ekonominin önünde bulunan müdahale ve tahditlerin asgariye indirilerek, rekabet koşullarının hakim kılındığı piyasa ekonomisini benimsediklerini bir kez daha vurgulamıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini benimsedikleri, ortaöğretimden üniversitelere kadar esnek ve yönlendirici bir insan gücü planlamasına ağırlık verileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin

meslek içi eğitimine önem verileceği ve devamlı gelişimlerinin destekleneceği belirtilmiştir.

47. Hükümet-Akbulut Hükümeti (09.11.1989-23.06.1991): Başbakan Yıldırım Akbulut program sunumunda; 1983'ten bu yana Anavatan Partisi'nin iktidar olduğunu ve hükümet programlarının da birbirinin devamı ve tamamlayıcısı olarak düzenlediğini belirtmiştir. Programda önceki söylemlerin tamamı yinelenmiş, kamu giderlerinin azaltılması, vergi gelirlerinin artırılması ve bu yolla bütçenin dengelenmesi yolunun izleneceği belirtilmiştir. Eğitimle ilgili söylemlerin de Özal'ın programı ilkeleri ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için özendirici tedbirlerin alınacağı ifadesi yer almıştır.

48. Hükümet- I. Yılmaz Hükümeti (23.06.1991-20.11.1991): Başbakan Mesut Yılmaz, Anavatan hükümetinin çizgisini devam ettirdiğini, kavgadan yana olmayan, uzlaşmacı, demokratik, fırsat eşitliğine inanan, ekonomide serbest piyasa çizgisinde olan, milliyetçi, muhafazakâr anlayışa sahip oldukları vurgusunu yinelemiştir. Eğitim hususunda, yeniden yapılanma, hayat boyu eğitim, eğitimin uzlaştırıcı ve birleştirici rolü gibi unsurlarına dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin layık olduğu statüye kavuşturulmaları için gerekli tedbirlerin alınacağı, özel kesimin eğitim kurumları kurmalarının özendirileceği ve destekleneceği ifade edilmiştir.

49. Hükümet-VII. Demirel Hükümeti (20.11.1991-25.06.1993): Doğruyol Partisi ve Sosyal Demokrat Halkçı Parti koalisyonu ile kurulmuş, hükümet kurma yetkisi Demirel'e verilmiştir. İktisadi olarak dışa açık bir pazar ekonomisi benimsenmiş serbest piyasa ekonomisi, Anavatan Hükümetleri'nde olduğu gibi kalkınmanın temel şartı ilan edilmiştir. Eğitim başlığı altında temel eğitimden yükseköğrenime kadar yapısal değişikliklerin yapılacağı vurgulanmış, öğretmen ve onun koşulları ile ilgili ifadeler bu programda yer almamıştır.

50. Hükümet- I. Çiller Hükümeti (25.06.1993-05.10.1995): Program ve koalisyon birlikteliği olarak bir önceki dönemi içeren hükümetin başbakanı Tansu Çiller olmuştur. Genel olarak önceki hükümetle aynı ilkelerin benimsendiği vurgulanmış özellikle Kamu İktisadi Teşebbüsleri'nin özelleştirilmesine hız verileceği vurgulanmıştır. Kamu reformu ile devletin küçülmesi öngörülmüştür. Yeraltı

kaynaklarının özelleştirilmesinin yasal düzenlemesinin yapılacağı ifadeleri dikkat çekmektedir. Yine eğitimde özel yatırımın destekleneceği ve eğitim personelinin maddi imkânlarının güçlendirileceği ifade edilmiştir.

51. Hükümet- II. Çiller Hükümeti (05.10.1995-30.10.1995): Azınlık hükümeti olarak kurulan bir hükümet olmuştur. Program görüşmesi, Çiller'in bu azınlık hükümetini kurma sürecinde yaşanan sıkıntılara değinmesi ile başlamıştır. İlkesel olarak yine özelleştirme odağında izlenecek politikaların ağırlık kazandığı, eğitimle ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bir önceki programdan farklı politikaların yer almadığı bir politik metin olmuştur.

52. Hükümet- III. Çiller Hükümeti (30.10.1995-06.03.1996): Bu hükümet aslı itibari ile seçim hükümeti yani ülkeyi seçime götürecek olan hükümet özelliğinde olmuş, hükümetten en büyük beklenti de bu doğrultuda ülkeyi adil şartlarda ve güvenlik ortamında seçime kavuşturması olmuştur. Artık hükümet programlarında çiftçiye ve esnafa uygun faizli kredi kullanımı sunma ifadeleri yer almaya başlanmış bu yolla dar gelirli kısma destek verildiği söylemleri programda yer bulmuştur. Yap-işlet-devret modeli ile bütçe dışı imkânlarla özel kesim yatırım içerisine çekilmeye çalışılmıştır.

53. Hükümet- II. Yılmaz Hükümeti (06.03.1996-28.06.1996): Doğruiyol Partisi ile Anavatan koalisyonu ile kurulan bir hükümettir. Yabancı sermaye konusunda mevcut liberal politikaların uygulanmasına devam edileceği ifade edilmiştir. Özelleştirme ve yap-işlet-devret modeli ile özel kesimin enerji-ulaştırma- haberleşme sektörlerinde yapacağı yatırımların payının artırılacağı belirtilmiştir. Eğitimde özel sektörün ve vakıfların okul açmalarının teşvik edilmesi, özel üniversitelerin açılması için de yasal düzenlemelerin tamamlanacağı vurgulanmıştır.

54. Hükümet- Erbakan Hükümeti (28.06.1996-30.06.1997): Refah Partisi ve Doğruiyol partisi ortaklığı ile Necmettin Erbakan öncülüğünde kurulmuş bir hükümettir. Ağırlıklı olarak enflasyonla mücadele, adaletli vergi düzeni üzerinde durulmuştur. Teşvik politikalarının istihdamı artırma boyutunda ağırlık kazanacağı ve özelleştirme politikasına hız verileceği belirtilmiştir. Eğitimde özel üniversitelerin kurulması için yasal düzenlemelerin yapılacağı, YÖK'ün yeniden yapılandırılacağı, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılacağı ifade edilmiştir.

55. Hükümet- III. Yılmaz Hükümeti (30.06.1997-11.01.1999): Anavatan, Doğru Yol ve Demokrat Türkiye partilerinin üçlü koalisyonu ile kurulmuş bir hükümettir. Terörle mücadele, demokratikleşme, Avrupa Birliği uyum süreci, ekonomik kalkınma temel sorunlar olarak belirtilmiştir. Eğitimde; sekiz yıllık kesintisiz sürece geçilmesi, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi, özel eğitim kurumları açacakların önünün açılması hedeflenmiştir. Eğitimin her kademesinde öğretmen açığının kapatılacağı ve öğretmenlik mesleğinin özendirici hale getirileceği vurgulanmıştır.

56. Hükümet-Ecevit Hükümeti (28.05.1999-18.11.2002): Demokratik Sol Parti, Milliyetçi Hareket Partisi ve Anavatan Partisi koalisyonu ile kurulmuştur. Hükümet genel hedef olarak kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması ve buna yönelik işe almada yeterlilik, görevde yükselmeye ehliyet ve liyakatın esas alınacağı ifade edilmiştir. Mesleki eğitimin özendirileceği, sekiz yıllık kesintisiz eğitime devam edileceği ve eğitim kurumlarında ideolojik kutuplaşma ve çatışmalara izin verilmeyeceği bildirilmiştir.

57. Hükümetten 65. Hükümete-Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) Hükümetlerine (18.11.2002- 09.07.2018) Genel Bakış: Türkiye Kasım 2002'den bu yana AKP'nin kurmuş olduğu hükümetler ile yönetilmektedir. Son olarak 09.07.2018 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmiş, Recep Tayyip Erdoğan yeni sistemin ilk Cumhurbaşkanı olmuştur. Bu dönemin eğitim ve öğretmenlik mesleği açısından bir bütün olarak incelenmesinin var olan politikaları ve uygulamaları görmek açısından daha doğru sonuçları olabilecektir.

Genel anlamda bu dokuz hükümet dönemine bakıldığında; kendini muhafazakâr-demokrat olarak tanımlayan hükümetler, bu kimliğin tutumunu; kanun hâkimiyeti yoluyla sınırlı devleti savunan, doktriner ve dogmatik olandan hoşlanmayan şeklinde tanımladığını görüyoruz. Rekabetçi piyasa, kamuda verimlilik, finansal liberalleşme ve özelleştirme hükümet programlarında vurgulanan öğeler olmuştur. Eğitim, genel anlamda kalkınmanın en önemli ayağı olarak görülmüş, özgürlükçü, rekabetçi bir eğitim sisteminin kurulması ve buna yönelik öğretmen yetiştirme politikasının oluşturulması gerekliliği üzerinde durulmuştur. I. Erdoğan Hükümeti (14.03.2003-29.08.2007) ile birlikte eğitimde köklü reformlar yapılacağı, eğitimde kalitenin artırılıp, fırsat eşitliğinin

sağlanacağı vurguları yapılmış, bu unsurlar diğer hükümet programlarında da yerini almıştır. Özellikle II. Erdoğan Hükümeti (29.08.2007-06.07.2011) programında, kısmense diğer hükümet programlarında, eğitimle ilgili derslik, altyapı, öğretmen ihtiyacı, donanım gibi eksikliklerin büyük oranda tamamlandığı, ağırlığın nitelik gelişimine verileceği vurgulanmıştır. Özel sektörün okul ve üniversite açmasının teşvik edileceği tüm AKP hükümet programlarında yer almıştır. Teknoloji vurgusu da yine tüm programlarda kendine yer bulurken I. Davutoğlu Hükümeti (29.08.2014-28.08.2015) program sunumunda, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Projesi (FATİH) ile eğitimde fırsat eşitliğine yönelik önemli bir adımın atıldığı ileri sürülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik; öğretmenlerin özlük ve maaşlarında önemli gelişmeler kaydedildiği vurgulanmış, öğretmen istihdamı ile ilgili rakamlar verilerek yüksek istihdam gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. III. Davutoğlu Hükümeti (24.11.2015-24.05.2016) program açıklamasında Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanacağı ve öğretmen akademisi sisteminin başlatılacağı ifade edilmiştir.

1980 sürecinden günümüze kurulan tüm hükümetlerin programları incelendiğinde, genel anlayış olarak ulus devletçi, Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, devlete olan bağlılığın üst düzeyde olduğu uyumlu bir toplum yaratma çabasında bulunduğu söylenebilir. İktisadi anlamda ise liberal politikaların kesintiye uğramadan devam ettiği görülebilmektedir. Gerek 2002'ye kadar görev yapmış farklı siyasi kimliklerin bir araya geldiği koalisyon hükümetleri, gerekse bu tarihten sonra kurulan AKP hükümetlerinin serbest piyasa koşulları doğrultusunda, kamuda özelleştirme yolu ile küçülmeye dönük politikasının eğitimde de belirleyici olduğu görülmektedir. Eğitimin vatandaş için bir hak, devlet için eşitlik temelinde sunulması gereken bir hizmetten öte; kalkınma için bir araç, devletin devamlılığı konusunda birlikteliği koruyacak bir destek unsuru olarak ele alındığını söylenebilir. Politika belgelerinde yer alan bireyci, özgürlükçü, rekabetçi ve verimlilik odaklı eğitim söylemlerinin kapitalist dünyada 1970'li yılların ikinci yarısında, Türkiye'de ise 24 Ocak 1980 kararları ile uygulamaya konan neoliberal politikaların dili olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili hükümet programlarına yansıyan sınırlı ifadeler ise mesleğin statüsünün iyileştirilmesi, özlük haklarının ve maaşlarının düzenlenmesi, mesleğin özendirici hale getirilmesi, mesleki eğitim yolu ile kalitesinin artırılması olarak görülmektedir. Kalkınmanın temeli olarak nitelendirilen eğitimin en önemli öznesi öğretmen ile ilgili ifadelerin sınırlı, soyut ve

uygulamadan uzak kalan yanı; öğretmene biçilen rolle ona atfedilen anlam arasında derin bir çelişki yaratmaktadır. Bir başka çelişki programda yer alan ve sürekli tekrar edilen sosyal devlet anlayışı ile devletin küçülme yönündeki politikası bağlamında hizmet sektöründen elini giderek çekmesi ile neticelenen durumdur. Bugün gelinen noktada eğitim ve diğer hizmet kollarında devletin kendini geri plana atmasıyla ön plana çıkardığı özel sermaye, tüm hizmet alanlarında istenen kaliteye ulaşamamanın bir nedeni olmuştur. Bununla birlikte bu istenen kalitenin satın alma koşulları, ülkenin çoğunluğunu oluşturan vatandaşlar için çok ağır olmuştur. Daha gerçekçi bir ifade ile bu kaliteli hizmet zaten belli bir sosyo-ekonomik düzeye sahip kişiler için oluşturulan, ayrıcalıklı ve olabildiğince diğerlerinden izole edilmiş bir alana yöneliktir. Kapitalizmin kendini sürekli üretebilmesinin koşullarından olan toplumsal sınıfların varlığında, sosyal adaleti sağlama düşüncesi rasyonel görünmemektedir. Tüm bu koşulların oluşturulduğu son kırk yıl için incelenen hükümet programlarının bir yol haritası niteliğinde olduğu söylenebilir. Birbiri ile ilkeler, hayat ve insana bakış anlamında çok farklı olan siyasal anlayışların hükümet etme tarzlarının; iktisadi anlamda benimsedikleri kalkınma model ve ilkeleri bağlamında aynışması ise dikkat çekicidir. Kendini muhafazakâr, milliyetçi, demokrat, laik, sağcı, solcu ya da merkeze yakın olarak farklı biçimlerde tanımlayan partilerin kurduğu hükümetlerin liberal ekonomik politikalar konusunda aynı düzlemde oldukları görülmektedir. Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili ise hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim şuralarında belirtilen sorunların ve çözüm önerilerinin bir tekrar zinciri şeklinde bir sonraki programda da yer aldığı, sürekli çözülemeden geleceğe aktarıldıkları görülebilmektedir.

Neoliberal Eğitim Politikaları

Kavramsal olarak neoliberalizmi tarif etmek yerine onun etkileri üzerinden toplumdan topluma değişen yönlerini ortaya koyarak anlama çabası daha yerinde olabilecektir. Bu anlamda tek bir neoliberalizmden bahsetmek de güçtür. Neoliberalizmi tanımlama gücü onu hangi açıdan ele aldığınız üzerine oluşan bakış açısı farkının tezahürü olabilir. Neoliberalizmi kullandığı argümanlar bakımından özgürlükçü, bireyci, demokratik, serbest piyasa koşullarının hâkim olduğu bir düzen, devleti sınırlı ve pasif kılan yönü ile tanımlayabiliriz. Ters bakışla bir baskı aracı, tüm kritik makas değişimlerinde gücü ve şiddeti kullanan ve egemenlik haklarını pasifize eden

antidemokratik, hak ve yetkilerin gasp edildiği, devletin sesinin yüksek çıktığı şeklinde bir tanımlama yapmak da mümkündür. Saad-Filho ve Johnston (2008, s.14), “Gerektiğinde uluslararası şantaj ve askeri güçle de desteklenen yerel düzlemdeki siyasi, iktisadi, hukuki, ideolojik ve medya kaynaklı baskıların bir bileşkesi aracılığı ile yeni egemenlik alanlarına fütursuzca tecavüz eden, yoksulları ezip geçen, hak ve yetkileri zayıflatan, direnişi bozguna uğratan bu canavarı tanımak zor değildir” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Neoliberal anlayışın kendini toplumdan topluma ve zamana göre farklılaştırabilen yapısı ve politikaları ardındaki zımni gerçekliğin açığa çıkarılması zorunluluğu, onun algılanmasını güçleştirebilmektedir. Harvey (2005) kavramsal olarak neoliberal kapitalizmi kullanmış, emek güçlerine ve tüm diğer (seküler ya da dindar) muhalif güçlere karşı kapitalist sınıfın iktidarını ayağa kaldırma, sağlamlaştırma ve merkezileştirme amaçlı bir proje olduğunu savunmuştur. Harvey, bu anlayışın, kapitalist sınıfın çıkarlarının gerektirdiği düşük vergiler, kuralların azaltılması, özelleştirme ve her türlü yeniden dağılımı öngören yanını vurgulamıştır. Gambetti (2011) ise neoliberalizmi; toplumsal, siyasi ve ekonomik düzlemdeki güvensizliğin çoğaltılma biçimi şeklinde ifade etmiştir.

Neoliberalizmin başlangıcı konusunda tarih vermenin zorluğuna değinen Akyol (2016) kavramın entelektüel kökeninin 1930 ve 1940’lı yıllara kadar uzandığını, politikalar bağlamında ise 1970’lerin sonunda uygulanmaya başladığını ifade etmiştir. Yayla (1992, s.149) neoliberalizmin; klasik liberalizmin savunduğu bireyi ön planda tutan, pozitif özgürlük anlayışı yerine negatif özgürlük anlayışını savunan, müdahaleci ve baskıcı bir devlet yerine sınırlı ve sorumlu devlet isteyen, yeniden dağıtımcı sosyal adalet anlayışına karşı çıkarak, adaletin en iyi piyasa ekonomisi içinde sağlanacağını hedef alan bir düşünce yapısında olduğunu vurgulamıştır. Aktan (1995) ise neoliberalizmin doğuşunu, klasik liberalizmin karşılaştığı sorunlarla birlikte 1929 büyük krizinin ardından Keynesyen İktisat Okulu’nun müdahaleci devlet anlayışının, liberalizme yeni bir form kazandırılması gerekliliği oluşturduğunu vurgulayarak, 1970’li yılların başlarında liberalizmin temel ilkelerini savunan üç çağdaş liberal; Friedrich von Hayek, Milton Friedman ve James M. Buchanan’ın yaptığı çalışmalarla neoliberalizmin doğduğunu savunmuştur. Harvey (2005) ikinci dünya savaşından sonra “Keynesçi” maliye ve para politikalarının yaygın olarak kullanıldığını, devletin sanayi politikalarına aktif müdahalesi olduğunu ve her türlü refah sistemlerini (eğitim, sağlık

vb.) inşa ettiğini belirterek bunun “gömülü liberalizm” deyiimi ile kavramsallaştırıldığını vurgulamıştır. Harvey özellikle 1960’lı yıllardan sonra gömülü liberalizmin çözülmeye başladığını, ciddi bir sermaye birikimi krizi ile birlikte işsizliğin ve enflasyonun dünyanın birçok yerinde patlamaya başladığını belirtmiştir. Sosyal harcamaların hızla yükselmesi ve vergi gelirlerinin de düşmesi ile bazı devletlerin mali krize girdiği ve bu doğrultuda artık alternatif bir modelin gerekliliğinin ortaya çıktığını, bu modelin de neoliberalizm olduğunu ifade etmiştir. Neoliberal dönüşümleri uluslararası boyutta temellendirmek için de bu forma uygun finansal yönü ağır basan kurumsallar oluşturulmuştur. IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, bölgesel finansal kuruluşlar veya G-7, G-20 gibi politik platformlar da bu amaçla oluşturulmuş, bu kurumlar aracılığıyla Gramsci bir deyişle tarihsel bir küresel kapitalist blok tesis edilmiştir (Kaynak, 2012, s. 62).

Liberal paradigmanın 1970’li yıllarda içine düşmüş olduğu krizin oluşturduğu yüksek enflasyon ve resesyon, kapitalizme yeni bir dinamizm kazandıracak model gerekliliğini ortaya koymuştur. Para politikalarına yeni bir anlayış kazandıracak bu formül küreselleşme rüzgârını da arkasına alarak; 1970’li yılların sonuna doğru siyasal aktörlerini de devreye sokmuştur. Harvey (2005) bu önemli aktörler ve yönelimlerini şöyle sıralar: 1978’de Çin Komünist Partisi’nin başına geçen Deng Xiaoping’in komünistlerce yürütülen bir ekonominin liberalleşme eğilimine girmesini sağlayan politikaları, Margaret Thatcher’in ekonomik durgunluğa ve işçi sendikalarının gücünü azaltmaya yönelik olarak Mayıs 1979’da Britanya başbakanı olarak göreve gelmesi ve 1980’de ABD başkanı seçilen Ronald Regan’ın emeğin gücünü azaltan, finans güçlerini hem içerde hem dünya sahnesinde özgürleştirmeyi amaçlayan politikaları.

Neoliberalleşme sürecinin meydana getirdiği süreci “yaratıcı yıkım” olarak nitelendiren Harvey’e göre bu etki; iş bölümlerini, sosyal ilişkileri, refah hizmetlerini, yaşam biçimlerini, düşünce şekillerini, üretim etkinliklerini, toprağa bağlılığı ve en derin alışkanlıkları yıkabilmektedir. Kurmuş (2010) ise bu değişimi şöyle betimler:

Hiç tereddüt etmeden ve açık yüreklilikle kabul edilmesi gerekir ki son 30 yılın neredeyse tümü, neoliberalizmin toplum hayatının her cephesinde, uluslararası ilişkilerde, insan düşüncesinde ve günlük hayatımızdaki egemenliği altında geçmiştir. Bu öyle bir egemenliktir ki konuştuğumuz dilden okuduğumuz kitaplara, ailemizden diğer insanlarla olan ilişkilerimize, çalışma hayatımızdan, düşünme biçimimize,

davranışlarımıza, yeni alışkanlıklar edinmemize kadar hayatımızın tüm yönlerini etkilemiş ve değişik derecelerde biçimlendirmiştir.

Kurmuş (2010) neoliberalizmin farkını ortaya koyarken; neoliberalizmi klasik liberal ve neoklasik ekonomik politikalardan farklı biçimde ayırt eden unsurun politika önerilerinin çeşitliliği ve bu politikaları uygulamada gösterdiği kararlılık, inat ve başarı olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye’de neoliberalizmin uygulanmaya başlanması bir başka deyişle ekonomiye piyasa şartlarının yön vermesi, 24 Ocak kararları ile yakından ilişkili görülmektedir. 24 Ocak kararları dönemin Başbakanı Süleyman Demirel ve Başbakanlık Müsteşarı Özal tarafından hazırlanan Türkiye’deki ekonomik sorunların çözümü adına bir dizi önlemlerden oluşmuştur (Doğançay, 2016). Ekonomik bir kalkınma planı izlenimi yaratan 24 Ocak Kararları’nın özü Kılıçbay’a (1984) göre, serbest piyasa ekonomisine geçiş, reel faizin piyasa tarafından belirlenmesi, ithal ikameci politikaların yerine ihracata dayalı bir ekonomi ve kamunun ekonomi içindeki payının azaltılması şeklindedir. 24 Ocak kararları uygulanma fırsatı bulunamadan 12 Eylül askeri darbesi gerçekleşmiş, Demirel siyasetten saf dışı edilmiş ve yeni kurulan Ulusu Hükümeti’nde Özal Başbakan Yardımcılığı görevi ile neoliberal anlayışı temellendiren 24 Ocak Kararları’nı uygulama fırsatı bulmuştur. 1987 yılında kurulan yeni Özal Hükümeti’ne kadar ise hükümet programlarında özelleştirmeye yer verilmediğini; söylem boyutunda kaldığını ve daha çok “yeni duruma alıştırmaya sürecinin” yaşandığını söyleyebiliriz. Bu dönemle beraber özelleştirme pratikte Türkiye’nin gerçekliği olmuş, neoliberal çizgiye yönelim tüm ANAP hükümetlerinden günümüz AKP hükümetlerine kadar yön değiştirmeden devam etmiştir. Özal dönemi özelleştirme hamlelerinin başarısını Kurmuş (2010), özelleştirme programının kapsamı ve yaygınlığından çok Türkiye’de o zamana dek yapılmamış bir işin başarılmaması şeklinde değerlendirmiştir.

Özal dönemi ile başlayan ekonomideki yeni liberal anlayışın Türkiye’de siyasi, kültürel, toplumsal birçok etkisi olmuş ve bu etki devam etmektedir. Özal dönemi politikalarını bu anlamda cesur ve kararlı bulanlar olabildiği gibi neoliberal kapitalizmin ekonomik ayağının Türkiye’ye yerleştirildiği yönünde olumsuz eleştirilerin de odağı olabilmektedir. Eşiyok (2006) ANAP Dönemi’nin ithalat yasaklarının kalktığı, uluslararası sermaye girişinin arttığı, Türkiye’nin dünya ile entegre olduğu, kişi başına düşen milli

gelirde artışların yaşandığı, enflasyonun belli oranlarda düşme eğilimi gösterdiği işsizliğin azaldığı gibi olumlu gelişmelerin yaşandığı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Kurmuş (2010) ise Özal dönemi politikalarının, çok geniş çaplı bir servet ve kâr transferi mekanizması yarattığını ifade ederek şu değerlendirmeleri yapmıştır:

AKP' nin 2002 yılında iktidara gelmesiyle neoliberal politika uygulamaları daha da genişledi ve derinleşti. Yeni kazanılan bu ivmenin asıl kaynağını, AKP'nin liberal bir parti olmasında değil, neoliberal politikaları AB müktesebatı koruyuculuğunda uygulamaya koymasında aramak gerekir. AB'ye katılmak için her yolun denenmesi görüşünde olan etkili bir entelektüel çevrenin de desteğiyle Türkiye neoliberal ekonomi politikalarının artık diğer ülkelerde bile vazgeçilen veya gevşetilen uygulamalarının sahneye konulduğu bir ülke oldu bu da bizi neoliberalizm neden Türkiye'de önemli bir direnişle karşılaşmadı ve kimsenin ummadığı bir başarıya ve egemenliğe ulaştı, sorusuna cevap aramaya zorluyor.

Neoliberalizmin bu başarısı ve dolayısıyla egemenliğini, George (2000; akt.Kurmuş, 2010) şöyle açıklar:

Neoliberaler; ona fon sağlayanlar, fikirlerini dur durak tanımadan sunmak ve öne çıkarmak için vakıflar, enstitüler, araştırma merkezleri, yayınlar, akademisyenler, yazarlar ve halkla ilişkiler ustalarından oluşan muazzam bir uluslararası ağ kurdular.

Çok etkin olan bu ideolojik kadroyu kurmalarının nedeni Gramsci'nin kültürel hegemonya kavramını geliştirirken neyi düşündüğünü anlamalarıydı. İnsanların kafalarını işgal edebilirsiniz, kalpleri ve elleri peşinden gelir. Sağın bu ideolojik çalışması kesinlikle dâhiyaneydi. Yüz milyonlarca dolar harcadılar ama sonuç her kuruşa değdi çünkü neoliberalizmi insanlığın doğal ve normal yaşama biçimi olarak sunmayı başardılar. Neoliberal sistem gözle görünecek kadar açık ne kadar felaket yaratsa da, bizi hangi finansal krizlere sürüklese de sanki Tanrı'nın bir emri gibi kaçınılmaz ve insanlar için var olabilecek olan tek ekonomik ve toplumsal düzen gibi sunuldu.

Neoliberal doktrin, Thatcher'ın "toplum diye bir şey yok, sadece tek tek insanlar var" sözü ile çok daha anlaşılır hale gelir. Bireyciliğin, özgürlüğün, özel mülkiyetin kişisel sorumluluk ve yazgının; tüm toplumsal birliktelik ve dayanışma biçimlerinin önüne alınması neoliberalizmin sadece bir kriz ekonomisine yönelik geliştirilen alternatif para politikaları ile sınırlı kalmayacak bir dönüşümü ifade ettiği anlamına gelmekteydi. Sınıf iktidarının yaratıldığı ve sermayedarlar ile bu sermayeyi yöneten üst düzey karar vericilerin kurallarını belirlediği bir dünya, diğerleri için ancak güce sahip olanların sınırladığı alanda bir bireyselliğe işaret etmektedir. O alanda seçim hakkına sahip bireyler kendi yaşamlarına görünürde yön verme yetisine sahip olabilmekte, başarı ve başarısızlık diğer değişkenlerden bağımsız olarak neredeyse onların bir seçimi olabilmekte ve tüm bunlar bu bireysellik kisvesi altında bir rıza inşası ile içselleştirilmektedir. Özgürlüğün ise neoliberal anlayışta negatif özgürlük olarak ele

alınarak bireyin yapabileceklerinin diğer kişilerin müdahalesi olmadan yapabilmesine yönelik yine bireyciliği destekleyen anlamda kullanıldığını görebiliyoruz. Aslında bu özgürlüğün asıl hedefinin birey olmadığı iktisadi hedeflerin önünü açan bir doktrin olarak görülmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Harvey'in (2005) neoliberal özgürlük anlayışına ilişkin; "Özgürlük fikri yozlaşıp yalnızca serbest girişimciliğin bir savunucusuna dönüşüyor ve bu da sahip oldukları gelir, boş zaman ve güvenliğin artırılması gerekmeyenler için tam bir özgürlük; mülk sahiplerinin gücüne karşı kendilerini korumak için ümitsizce demokratik haklarını kullanmaya çalışan halk içinse önlerine atılan birkaç lokma anlamına geliyor" demiştir. Bir yandan devleti dar bir alana sıkıştırıp, müdahalelerini sınırlandıran anlayışın; diğer yandan bireysel hürriyetleri, girişim serbestliği ve özellikle özel mülkiyetin korunması yönündeki zorunlu ve katı tedbirlerin devlet tarafından alınması yönündeki beklentisi, neoliberal öğretinin önemli çelişkilerinden biridir.

Neoliberalizmin kullandığı ilkeleri, birincil anlamları dışında kendi kurguladığı düzen bağlamında biçimlendirdiğini; bu kavramları eskiyi tahrip eden ve yıkan, yeniye kimi zaman zorla ama daha çok tercihen ve rıza ile "yerleştirme" çabasında kullandığı görülmektedir. Tüm bu politikalardaki başarının sırrı ise elbette gücün yaptırımı ile birlikte, kararlılık ve kendini alternatifsiz sunmasında oluşturduğu kabuldür denilebilir.

Eğitim süreçlerinin yapılanmasını belirleyen, amaç ve içeriğini etkileyen birçok ideolojinin olduğu düşünülmektedir. İdeoloji; siyasal ya da toplumsal bir öğreti oluşturan; bir hükümetin, bir siyasi partinin, bir toplumsal sınıfın davranışlarına yön veren politik, hukuksal, bilimsel, felsefi, dinsel, ahlâki, estetik düşünceler bütünüdür (tr.wikipedia.org). Toplumsal yaşam, üretim ilişkileri, kültür ve değerler gibi eğitimin de bu ideolojik bağlamdan etkilendiği söylenebilir. Son dönem neoliberal politikaların bu anlamda eğitimde ve dolayısıyla onun öznelere öğretmen ve öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğu değerlendirilmektedir. Eğitim, kapitalizm içinde çok özel bir alan olarak piyasa ilişkileriyle paralel bir biçimde değişmiş, dönüşmüş ve bu değişim dönüşüm işlemi bir süreklilik olarak devam etmiştir (Karabulut, 2016). Kapitalizmin dönemsel ihtiyaçlarına göre değişen politikalar, eğitimi de neoliberalizmin beklentileri yönünde değişime uğratmaktadır.

Sermaye, gelişimini sürdürmesi ile kendine farklı alanlar açarken yeni iktisadi ve toplumsal gereksinimler ortaya çıkmaktadır. Eğitim de bu anlamda değişimin toplumsal altyapısının oluşturulmasında ve yeni üretim anlayışlarının ihtiyacını karşılayacak insan sermayesinin yetiştirilmesinde rol oynamaktadır. Değişen şartlara göre de eğitimin amacı, anlamı, içeriği ve işlevi farklılaşmaktadır. Ercan (2006) başlangıçta tarıma dayalı toplumsal ilişkilerden kurtulma anlamına gelen eğitimin kısa sürede kapitalizmin yeniden üretim işlevini üstlendiğini belirtmiştir.

Kapitalist düzlemde tüm yapılanmanın sürdürülebilir bir kârlılık üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu sürdürülebilirlik neoliberalizmde kamusal alanın daraltılması, piyasaya müdahale edilmemesine yönelik devletin kısıtlı hareketliliğine göre idealize edilir. “Neoliberalizmde devlet, piyasanın işleyişine mümkün olduğunca az müdahalede bulunmalıdır. Devletin asli görevi, kanun ve düzeni sağlamak bunun yanı sıra piyasa düzenini koruyan kanunlar çıkararak halkın mallarını güvence altına almaktır” (Korkmaz, 2017). Bu bağlamda devlet eğitim alanından olabildiğince çekilmeli ve eğitimdeki verimsiz yapı, serbest piyasanın rekabetçi koşullarında yükseltilmelidir. Öyle ki neoliberal süreci tanımlayan temel argümanlardan biri piyasaların iyi olduğu, piyasa sürecinin işlemesine engel olabilecek müdahalelerin ise kötü olduğu tezidir (Karabulut, 2016).

Piyasa şartlarında eğitimin artık bir “sektör” olarak düşünülmesini sağlayan neoliberal yönelim söylem olarak özellikle okullara aktarılan bütçelerin verimli kullanılmadığı argümanını kullanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de 1980 sonrasında gittikçe etkisini artıran neoliberal politikalar eğitime ayrılan kamu bütçesinin azaltılmasına yol açmıştır. “Devlet okullarına aktarılan kaynakların azaltılması ile birlikte, bu okulların olanaklarının giderek düşmesi, aileleri çocuklarını özel okula göndermeye yönlendirmekte, yani eğitimin ticarileşmesi hem gerekçelendirilmiş olmakta hem de yaygınlaştırılmaktadır” (Gök, 2005). Bu süreç neoliberalizmin bireysel ve rekabetçi yanının eğitim yolu ile toplumsallaşmasında önemli rol oynamıştır. Nitekim eğitim artık bireysel anlamda ve toplumsal ilişkiler bağlamında önemli bir yatırım aracı durumuna gelmiştir.

Temelinin bilgi toplumuna geçiş ile olduğu söylenebilecek değişimde, “insan” faktörü özellikle ikinci dünya savaşından sonra üretimde “artık değer yaratma”nın başat

unsuru olmuştur. “Bu önem insanın üretim sürecindeki yadsınamaz etkisi ile onu; emek, girişimci ve teknik bilgiye sahip yönüyle bir “sermaye” olarak nitelendirmiştir (Tunç, 1998). İnsan sermayesi; “bir ülkede üretim sürecini doğrudan veya dolaylı etkileyen insanların içinde birikmiş olan bilgi, beceri, anlayış ve değerlerin tamamı” (Ergen, 2005, s. 210) şeklinde tanımlanabilir. Günümüze yaklaştıkça bu yatırım anlayışının artan rekabet koşulları ile birlikte çok daha önem kazanmış olduğunu görmekteyiz. İnsan sermayesi kuramının eğitime etkilerine ilişkin iki açıdan yaklaşmak mümkün olabilecektir. Birincisi eğitimin bireysel faydasıdır. Bireyin aldığı eğitimle beraber örgün eğitim dışında kendini nasıl yetiştirdiği, uzmanlaşma ve birlikte çalışma kapasitesini artırma yönünde kendine yaptığı yatırımlardır. Bu yatırım daha çok bireyin geleceğine yönelik beklentilerini karşılayacak yaşam koşullarını elde etmeye dönüktür. Bu anlamda eğitimin birey açısından amacı da değişmekte, bireyin ileride süreceği yaşam kalitesini belirlemesi yönünde araçsallaşmaktadır. Diğer boyutta ise toplumsal yapının inşasında ve üretimde verimliliği artırmada eğitim bir yatırım aracı olarak görülmüş, kamusal harcamalar bu iktisadi beklentilerin karşılanmasına dönük biçimlendirilmiştir. “İnsan sermayesi kuramı adı altında teorize edilen ve eğitim harcamalarının, insan sermayesi yetiştirmeye yönelik harcamalar olmaları nedeniyle iktisadi bir nitelik taşıdıkları ve bu nedenle iktisadi rasyonalite kriterlerine tabi olması gerektiği yönünde ileri sürülen tezlerin işlevi de budur” (Ünal, 2003).

Kapitalist bakışın kâr odaklı yaklaşımı eğitim yapılanmasını da aynı düzleme çekerken “bilgi”nin ve “bilim” anlayışının da ticarileşen ve metalaşan bir yönelimde olduğu izlenmektedir. Eğitimin salt kullanım değeri olan bir hizmet alanından değişim değeri olan bir metaya doğru dönüşme sürecinde sistemin girdilerinden biri olan bilginin de bu yönde dönüştürüldüğü görülür. Dolayısıyla bilimin tüm bu dönüşüm mekanizmasının dışında tutulması düşünülemez. Karabulut (2016) kapitalist gelişmeyle beraber bilimin sorduğu soruların toplumun genel çıkarı adına sorulan sorular değil, sermaye sınıfının kârlılığını artırmaya yönelik sorular olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda bilimsel amaç olan gerçeğin bilgisini arama işlevi, bir anlamda sermayenin ihtiyacına yönelik bilgiye ulaşmanın öncelendiği bir dönüşüm yaşamıştır. Nitekim iktisat biliminin de neoliberal hegemonyanın ilgi ve etki alanı dışında kalması çok rasyonel görülmemektedir. Bu bağlamda Ünal (2006) egemen iktisat yaklaşımının temel kavram ve çözümleme araçlarının üretim, fayda/maliyet analizi, verimlilik, etkililik

ölçümleri vb. benzeri olduğunu, bu kavramların eğitime de uygulandığını belirtmiştir. Eğitim iktisadının da bu anlamda emperyalizmin bir ürünü olarak görülmesi, eğitimdeki özelleştirme süreci ve eğitime olan bakıştaki maliyet/fayda temelli yaklaşım bağlamında anlamlı bulunabilir.

“Neoliberal dönem, sermaye sınıfının farklılık yaratarak genişleyen yeniden üretim süreci için devletin sunduğu temel hizmetlere gözünü diktiği bir dönem olmuştur. Bu anlamda kapitalist için çalışan işçinin sanayi metası mı, hizmet metası mı ürettiği önemli değildir, önemli olan artık değer üretmesidir (Karabulut, 2016). Eğitim de piyasa istekleri doğrultusunda liberal çizginin ön gördüğü bu yeni kârlılık alanlarının başında gelmiştir. Eğitimin özelleştiği, herkesin imkânları ölçüsünde farklı eğitim olanaklarını satın aldığı bir dönem yaşanmaya başlanmıştır. Liberallere göre modern eğitim toplumsal ve sınıfsal eşitsizlikleri kaldıracaktır. Yoksul kesimden alınan vergilerle varılların çocukları eğitim almayacak ve fırsat eşitliği sağlanacaktır. Bu yüzden eğitimin finansmanını devlet değil bireyler karşılamalıdır. Fakat süreç eşitsizliklerin boyut değiştirdiği, sınıflar arası geçişlerin neredeyse mümkün olmadığı bir yöne evrilmiştir. Yoksul kesim için bu sınıflar arası geçişteki en büyük olanak olan eğitim, bu yöndeki işlevselliğini giderek kaybetmiştir. “Eğitim finansmanının bireysel olarak yapılıyor hale gelmesi işçi sınıfının çocuklarının eğitim hizmetine erişim olanağını kısıtlamaktadır. Böylece işçi sınıfı çocukları eğitim sürecinin sonunda yine işçi olarak kalmakta ve toplumsal eşitsizlik yeniden üretilmektedir” (Karabulut, 2016). Dolayısıyla sınıf egemenliğine dayanan toplumsal ilişkilerin biçimlendirdiği toplumda eğitimin özelleştirilmesi, gerekli olan eğitim içeriğini yoğun ve kaliteli biçimde satın alma koşullarına sahip seçkinler lehine farkı koruyan/artıran bir durum yaratmıştır. Ünal (2013) sömürü ilişkileri üzerinde kurulu olan ve eşitsiz güç ilişkilerine dayalı olarak işleyen kapitalist toplumda, eğitim sistemi aracılığı ile eşitsizliğin derinleştirildiği ve meşrulaştırıldığını ifade etmiştir.

Eğitimde liberalleşmenin 1980 sonrasında IMF ve DB’nin denetiminde uygulanan yapısal programlarla gerçekleştiğini savunan Sayılan (2006), bu sürecin üç aşamada oluşturulduğunu ifade eder: Birincisi eğitimin amacını ve içeriğini piyasa koşullarına adapte etme, ikincisi; eğitimin ve yetiştirmenin finansmanına yönelik

reformlar ve son olarak ise eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü ve eşitlikçi politik işlevini yeniden düzenlemeye yönelik reformlardır.

Eğitimin amaç ve içeriğini piyasa isteklerine dönük hazırlama politikaları liberal bakışın daha çok eğitimdeki verimliliğe yönelik iktisadi yaklaşımının sonucudur. “Liberallere göre eğitim politikası ekonomi eksenslidir ve öğretimle ücretli emek arasında kurulacak ilişki temelinde oluşturulan performans ölçütleri üzerinden eğitim tanımlanmalıdır” (Öntaş, 2015). Bu katı iktisadi yaklaşımın bireyin eğitimi maliyet/fayda ekseninden bir ölçme-değerlendirme faaliyetine, eğitim kavramının da öğretme/öğrenim işine indirgediğini göstermektedir. “Bugünün eğitim sistemi, bizi, ne için yaşadığımızı ve ne için yaşamak istediğimizi keşfetme konusunda özgürleştiren değil, bizi ve gelecek kuşakları iktisat için yaşadığımızı ikna etmeye çalışan bir eğitim sistemi olarak düzenlenmiştir” (Ünal, 2005). O halde eğitimin “educare” kökünden türeyen ve egemen güçler tarafından yönlendirilen araçsal bir niteliğe büründüğü söylenebilir. Nitekim eğitimdeki merkezîyetçi yapı bunu göstermektedir. Müfredat, kılavuz kitaplar ve ders kitapları yoluyla hazırlanan içerik, resmi eğitimin ideolojik perspektifini de yansıtır. Eğitimin içeriği bir yandan katı iktisadi akılcılık çerçevesinde oluşturulurken diğer yandan hâkim ideolojinin devamına yönelik kuramsal altyapısını okullarda sağlamlaştırır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci açısından geleceğe dönük bir kimlik tasarımı gerçekleşmektedir. Eğitimin içeriği ile oluşturulan bu kimlikte roller piyasa isteklerine uyumu sağlayacak birey formu kazandırılarak tasarımlanır. Ünal (2005) bu tasarımın yalnızca geleceğe dair bir öngörü neticesinde değil aynı zamanda geçmişin seçilmiş özelliklerinin de bu bağlamda kullanılması ile oluşturulduğunu ifade eder.

Aynı zamanda eğitim içeriğini piyasa koşullarına adapte etme sürecinde neoliberal doktrin, bireye mâl edilen başarı ve kâr odaklı yaklaşımına “girişimciliği” eklemiştir. “Rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı kabul edilmiş ve bu çerçevede öğrenci başarısını uluslararası müfredat standartlarına bağlama eğilimi bu yeni düzenlemenin ana ögesi olmuştur” (Sayılan, 2006). Girişimcilik, performansa dönük ölçme, inovasyon gibi bazı yeni kavramlar geliştirilmiş olsa da neoliberalizm için daha önemlisi var olan kavramlara dönük yeniden tanımlama ve hayata geçirme politikaları olmuştur. Ünal (2006) bu dönemde eğitime dönük yeni argümanların

retiminden çok uygulamadaki kararlı değişimlerin ne çıktığını ileri sürmüştür. Eğitimin içeriği bu dönemle beraber standartlaştırılan, uluslararası normlar kazandırılan ve tekleştiren bir yöne evirilmiştir. Dolayısıyla denetlenebilir durumu ğretmen ve ğrenci açısından artırılan bir öğrenme paketi oluşturulmuştur. Bu içeriği Dikkaya ve zyakışır (2006), “bireysel araştırma ve geliştirmeye, ekip ruhuna ve bu yöndeki her türlü öğrenmeye, ğretmen rehberliğine ve en önemlisi de sürecin mantığına uygun bir biçimde hızla değişen esnek bir içerik ve çeşitliliği esas almaktadır” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitimde ticarileşme hamlelerinden biri de öğretmenlerin yaşam koşullarında ve istihdam biçimlerinde görülmektedir. Ataması yapılmayan öğretmenlerin yanında ataması yapılan öğretmenler için öngörülen güvencesiz çalışma koşulları ve esnek anlayış, cretlendirmelerindeki yetersizlik ve eşitsizlik meslek algısında tahribat oluşturmaktadır. “Eğitim sistemi içinde iş güvencesiz olarak, her türlü mali, sosyal ve özlük haklarında yoksun bir şekilde çalıştırılan ücretli, vekil öğretmenler, derslane öğretmenleri, tıpkı “parça başı” ya da “götürü usul” iş yapan işçiler gibi ek ders karşılığı çalıştırılırken, eğitim sisteminin yeni kuşak “cretli köleleri” olarak istihdam edilmişlerdir (Aydoğanoğlu, 2012, s. 72).

Sayılan’ın (2006) belirttiği ikinci uyumlama süreci, eğitimin ve yetiştirmenin finansmanına yönelik yapılan reformlardır. 1980 sonrası eğitim planlamasının finans boyutu özelleşme politikaları temelinde şekillendirilmiştir. Türkiye’de 24 Ocak 1980 tarihindeki ekonomide istikrarı hedefleyen kararlarla birlikte neoliberal çizgiye yönelim projeleştirilirken eğitim de bu projenin temel hedefleri arasında yer almıştır. “2002 yılında IMF’ye verilen niyet mektubunda, kamu yönetiminde reform yapılması ve özel sektörün kamu hizmetlerindeki etkinliğinin artırılması hedeflenmiş Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) erevesinde piyasaya açılacak dokuz alandan birisi, eğitim olarak belirlenmiştir” (Küçüker ve Gürbüz, 2012). GATS ile birlikte temel, anayasal bir hak olan eğitim artık ticari bir nitelik kazanmış ve devletin sunduğu eğitim hizmetinde eşitlik prensibi yerini fırsat eşitliği gibi görece içi boş bırakılan ve fiilen eşitsizleri yarıştıran bir uygulamaya bırakmıştır. Özel okullara açılan alanlarla birlikte ğretmen emeğinin karşılığı olarak bir emek piyasası da oluşmuş; dershaneler, etüt merkezleri, özel okullar gibi ticari yapılanmalarda ğretmen emeğine yönelik metalaşma süreci

hızlanmıştır. Uluslararası finansörler ise eğitime yönelik reform hareketlerinin merkezini özelleştirme politikaları ile öğretmen yetiştirmeye ayırmışlardır. “Dünya bankası parasız temel eğitimin toplumsal yararının orta ve yükseköğretimden daha yüksek olduğu gerekçesiyle, orta ve yükseköğretimin özelleşmesine; bu alanlara ayrılan kamu harcamalarının temel eğitime aktarılarak temel eğitimin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına odaklanmıştır” (Cornay, 1995; akt. Sayılan, 2006). Bu temel politika üzerinde eğitime ayrılan kaynakların yönetiminde öğretmen yetiştirme gibi reform girişimleri vasıtasıyla, kamu eğitiminin karşısında özel girişimin önü açılmaya çalışılmıştır. GATS ile birlikte bu öğrenci hareketliliği eğitimin ticarileşme sürecinin küresel boyutta hızlanmasına yol açmıştır. Uluslararası boyutta kabul edilebilirliği olan eğitim hizmetlerinde satıcı ve alıcı ilişkileri oluşturmuştur. Ayrıca bu hareketlilik geliştirmekte olan ülkeler aleyhinde beyin göçünü kolaylaştıran bir nitelik kazanmıştır.

Bir başka boyutta, eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolü ve eşitlikçi politik işlevini düzenlemeye yönelik reformlar, kapitalist toplumsal ilişkilerin yönetiminde önemli yer tutmaktadır. Neoliberal politikaların yaygın bir biçimde uygulanmasıyla birlikte, “ekonomik öncelikli davranan, geçmiş ya da geleceği düşünmeyen, anı yaşayan, toplumsal çıkarları düşünmeyen ve bilgi de dâhil her şeyi hızlıca tüketen bireyler yetişmektedir” (Cantekin, 2015). Zira yeni toplum tasarımı bireylerin tek başinalığı üzerinden planlanmaktadır. Rekabet üzerine kurulu toplumsal ilişkiler görece mutlu bireyler üretirken mutsuz ve kaybeden bir grup da doğal olarak oluşmaktadır. Bir yarış haline gelen ve öğrenme boyutuna indirgenmiş eğitim “kültürel çoğulluk, uluslararası bağımlılık ve uluslararası ekonomik rekabet ile şekillenen bir dünyada yer alabilmek için temel oluşturan bilgiyi, yetenekleri ve davranışları geliştirmek olarak görülmektedir” (Çetin, 2015, s. 3).

Apple (2002) neoliberal anlayışta devletin rekabetçi ve girişimci bireyi yaratmak için çabalaması gerektiğini belirtir. Öyle ki bu bakış bireyi diğer koşullardan bağımsız, yaşamını akılcı bir biçimde düzenlemesi gerektiğini öngörür. Başarıyı ve başarısızlığı kişiselleştirir. Eğitimde de bu bireyselleştiren başarı tasarımı ön plana çıkar. Merkezi sınavlarla ve vasata mahkûm edilen bir kamusal eğitimle fırsat eşitliği sağlanıyor gibi görünür. “Burada artık başarı, yetenek, çalışma, liyakat vb. gibi teknik bir söylem içinde oluşturulan seçmelerle eşitsizlik yeniden üretilmektedir” (Yıldız, 2008). Bu seçme ve

elimine etme süreci kapitalizmin yarattığı derin farklılaşmaları (sosyo-ekonomik-kültürel) ve ayrışmaları (cinsiyet, etnik, inanç, toplumsal sınıf) görünmez kılar. Toplumsal yapının yeniden üretimini eğitimdeki fırsat eşitliği ve bireysellik üzerine inşa eden neoliberal yapı, egemen ideolojinin sürdürülebilirliğini ise daha çok “evrensel” anlamda hayat bulan söylem ve uygulamalarla korur. Eğitim reformları yoluyla gerçekleştirilen “evrensel uygulamalar” az gelişmiş bir toplum yazgısıyla kapitalizmi kapısında bulmuş toplumlar için uluslararası bir finans gücüyle desteklenir durumdadır.

Ayrıca eğitimin ticarileştirilmesi, yani diğer mal ve hizmetler gibi piyasada üretilen ve değişime giren bir mal olarak algılanmasını sağlayarak (ekonomikleştirerek), onu depolitize etmektedir (Apple, 2004; akt. Ünal, 2006). Neoliberalizmin fırsat eşitliği söylemi serbest piyasa koşullarında bireyi girişimci ve akılcı hareket etmekle yükümlü tutar. Hak ve eşitliğe yaklaşımı da girişimciliğinin engellenmemesi için oluşturulan yasal hak ve eşitliğe dair alandan ibarettir. Bu bağlamda satın alma koşullarına göre eşit eğitim hakkına sahip olabilmenin ortadan kalkması ve eğitimin hak niteliğinin kaybolması, onu politik alandan ve eleştirel kimliğinden uzaklaştırmaktadır.

Toplumsal hareketlilik bir anlamda toplum yapısındaki katmanları ve oluşan sosyo-ekonomik-kültürel farklılığı işaret eder. Bu katmanlar da genellikle alt sınıf, orta sınıf, üst sınıf gibi adlandırılırlar. Korkmaz (2017) sosyal hareketliliğin yatay sosyal hareketlilik ve dikey sosyal hareketlilik olmak üzere iki türü olduğunu, yatay hareketliliğin bireylerin veya küçük zümrelerin aynı sosyal tabaka içindeki konumlardan birinden ötekine geçmelerini; dikey sosyal hareketlilik ise, birey ve zümrelerin halen işgal ettikleri sosyal konumlarından farklı sosyal konumlara hareket etmelerini ifade ettiğini belirtmiştir. Özellikle eğitimin istihdamla kurulan sıkı bağı Türkiye gibi gelir dağılımındaki eşitsizliğin yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin kitleselleşmesine ve eğitime verilen değerin artmasına neden olmuştur. Eğitime verilen değerdeki artış özellikle kırsaldan kente göçü de teşvik eden özellikte olmuş, eğitilmiş olmak, bu kesim için statü kazanmanın en temel yollarından biri olmuştur. 1980 sonrası neoliberal etki; eğitim-istihdam ilişkisinde daralma meydana getirmiş, üniversite mezunları işsiz kalmış ve toplumsal hareketlilikte artık eğitimin rolü dönüşmeye başlamıştır. “Eğitimin istihdam sağlamaya dönük etkisinin belirgin şekilde azalması, üniversite mezunu işsizlerin toplumda daha fazla duyulur hale gelmesi ve eğitim

düzeyinin dikey hareketlilik üzerinde eskisi kadar etkili olmaması; bizlere eğitim, üniversite ve okul mefhumlarının toplum nezdindeki değerlerinin azaldığını gösterir” (Bora ve Erdoğan, 2011; akt. Kiraz ve Kurul, 2018). Günümüzde nitelikli eğitime ulaşımdaki eşitsizlikle beraber toplumsal sınıflar arasındaki dikey geçişler güçleşmiştir. Aynı zamanda eğitimin istihdamın koşutu yönündeki işlevselliğinin eskiye oranla azalması ve özel okulların özellikle yükseköğretimdeki güçlenen konumu ile diplomaların ücretle ulaşılır duruma gelmesi yine bu dikey hareketsizliğe neden olmaktadır.

Eğitim, bireysel ve toplumsal birçok faydasının yanında politik işlevi nedeniyle de devletin tamamen gözden çıkaramayacağı kamusal bir nitelik taşır. “Aynı zamanda eğitim, bireylerin sosyal, politik, kültürel ve entelektüel yeteneklerinin gelişmesinde ayrıcalıklı bir rolü olduğu için temel bir insan hakkı olarak evrensel kabul görmüştür” (Gök, 2004).

Evrensel bağlamda “eğitim hakkı” açısından İnsan Hakları Bildirgesi’nin genel bakışı önem arz eder. Bildirgenin 26. maddesine göre;

herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır. Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletler’ in barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir. Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir (www.ihd.org.tr).

Türkiye’de ise Anayasasının 42. maddesinde “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığı ile: Kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu, devletin maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapacağı taahhütlerinde bulunulmuştur (mevzuat.gov.tr). Anayasanın ilgili maddesiyle Türkiye’deki eğitimin evrensel bildirgeye paralel biçimde bir hak niteliğinde olduğu, ilköğretimin parasız ve zorunlu olduğu görülmektedir. Ayrıca devletin maddi imkânsızlıklar yaşayan kesim için de tedbirler alması gerektiği öngörülmüştür. Kısacası Türkiye’de devletin eğitimi bir kamu hizmeti olarak sunma yönündeki resmi sorumluluğu Anayasanın 42. maddesinde açık olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’de özel okullar batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat’la (1839) birlikte yaygınlaşmaya başlamış, Türk Eğitim Derneği’nin çalışmaları ve diğer birkaç girişimin dışında 1960’lı yıllara kadar durağan bir dönem geçirmiştir (Uygun, 2003). 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin kurulması ve 1974 ve 1975 yıllarında ilk üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarının yapılması, devlet ve özel öğretim kurumları için bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017). Bu dönemden sonra oluşan sınav odaklı yarışma kültürü; ortaöğretime geçiş sınavları, kamu personeli seçme sınavları gibi eğitimin hemen her kademesinde çeşitlenerek başarıyı çoktan seçmeli bir yeterliliğe indirgemıştır. Aynı zamanda teknik ve kendi içinde bir sistematığe sahip bu sınavlara hazırlanmaya yönelik bir eğitim yapılanması gerçekleştiren özel dershanelerin, etüt merkezlerinin ya da özel okulların bu dönemden sonra güçlendikleri ve sayılarını artırdıkları görülmektedir.

1980’li yıllardan sonra ise ekonomik ve siyasi yapıda meydana gelen dönüşümler devletin hizmet sunduğu alanlarda politika değişimlerine neden olmuştur. “Eğitim gibi temel kamusal hizmetlerin, ticari bir mantıkla, ihtiyaç duyanlarca satın alınması şeklinde düzenlenmeye başlamıştır” (Tunç ve Taner, 2020). Özellikle 1985’den sonra kanun, genelge vb. niteliğindeki düzenlemeler ile özel okullar devletçe de açıkça teşvik edilmiştir (Uygun, 2003). Oluşturulan rekabetçi yapıya dâhil olmak, gençlerin hayallerini gerçekleştirebileceği eğitime ve istihdam olanaklarına ulaşabilmelerinin koşutu olarak sunulmuştur. Eğitimde özel teşebbüse açılan alan, “ekonomik gerçekliklerle” açıklanmaya çalışılırken bu yönelim dönemin üst düzey yöneticileri tarafından da dile getirilmiştir. 15. Milli Eğitim Şurası’nda yaptığı konuşmasında dönemin Başbakanı Mesut Yılmaz’ın, "dünyada hiçbir ülke ortaöğretim ve hele yükseköğretim kademelerinde her isteyene istediği kalitedeki eğitimi ücretsiz olarak verecek ölçüde zengin değildir" (Gök, 2004) ifadesi devletin eğitime bakış açısındaki dönüşümü göstermektedir. 1986 yılında Başbakan Turgut Özal’ın Yıldız Teknik Üniversitesi’nin yeni öğretim yılı açılış konuşmasında sağlık ve eğitim harcamalarının devletin üzerindeki yükler olduğu yönündeki açıklaması ile Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un 29.08.2020 tarihindeki konuşmasına ait, “eğitimde asıl yük öğretmenin maaşıyla ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın bütçesine bakarsanız yatırım bütçesinin çok çok küçük olduğunu görürsünüz. Neye göre; personel maaşlarına göre.

Yani asıl yük kira varsa kira da ve öğretmen maaşındadır” (Cumhuriyet.com.tr) ifadeleri 1980 sonrası eğitimdeki yönelimin görülmesi açısından değerlendirilmelidir.

Türkiye’de 2000’li yıllara gelindiğinde özel okullaşma eğitim alanında önemli bir konu haline gelmiştir. Altun Aslan (2019) özellikle 2014 yılında dershanelerin kapatılması ve bir kısmının özel okula dönüştürülmesiyle, özel okulların sayısında ciddi bir artış yaşandığını belirtmiştir. Bu süreçten sonra devletin de sağlamış olduğu destekle sayısı artan özel kurumlara yönelik nitelik tartışmaları ön plana çıkmıştır. Türkiye’de özel okulların tüm okullar içerisindeki oranı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo: 4. Türkiye’de Özel Okulların Sayısının Toplam İçindeki Oranı

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Özel okulların oranı (%)	4,7	4,5	4,5	4,8	6,6	6,5	10,8	10,3	12,8	12,8	14,7

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitim İzleme Raporu, 2018, s.164.

Türkiye’de özel okul oranındaki artış 2013 yılından sonra ciddi ivme kazanmıştır. Bu artışta dershanelerin kapatılması ve özel okula dönüştürülmesi etkili olmuştur. Aynı zamanda bu artış devletin eğitimi yük olarak gördüğü, eğitime yeterince kaynak ayırmadığı ve piyasa koşullarına terk ettiği anlamına da gelmektedir. Nitekim yıllara göre MEB bütçesinin GSMH’ya ve konsolide bütçeye oranları incelendiğinde eğitime ayrılan kaynakların öğrenci ve öğretmen sayısı artışı ile paralel olmadığı görülmektedir. Tablo 5’te, MEB bütçesinin GSMH ve konsolide bütçe içindeki oranları verilmiştir.

Tablo 5. MEB Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Oranları

Yıllar	GSMH'ya Oranı (%)	Konsolide/Merkezi Bütçeye Oranı (%)
1990	2,14	13,21
1995	1,73	10,17
2000	2,70	7,13
2005	2,29	9,50
2010	2,57	9,84
2015	2,65	13,11
2020	2,57	11,45

Kaynak: <https://sgb.meb.gov.tr>

Tablo 5'te, geçen 30 yıl içerisinde; MEB bütçesinin Gayri Safi Milli Hasıla'ya oranında ciddi bir artış olmadığı, MEB bütçesinin Merkez Yönetim Bütçe'ye oranında ise azalma olduğu görülmektedir. MEB bütçesinden yatırımlara aktırılan pay ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. MEB Bütçesi İçinde Yatırımların Oranı

Yıl	MEB Bütçesi	Yatırımların Oranı (%)
2000	3.350.330.000	19,90
2005	14.882.330.000	8,27
2010	28.237.412.000	6,32
2015	62.000.248.000	8,86
2020	125.396.862.000	4,65

Kaynak: <https://sgb.meb.gov.tr>

Tablo 6'da görüldüğü gibi MEB bütçesi içinde yatırımlara ayrılan pay 2000 yılında %19,90 iken, öğrenci ve öğretmen sayısındaki artışa rağmen, 2020 yılında %4,65'e gerilemiştir. Bu veri eğitim ortam ve olanaklarının iyileştirilmesi bir yana, öğrenci sayısındaki artışa rağmen yatırımların artmaması, eğitimde niteliğin düşmesi anlamına gelmektedir. Devlet okullarının niteliksiz hale getirilmesi, dolaylı olarak özel okulların teşvik edilmesi anlamına gelmektedir. Çünkü niteliği düşürülen devlet okulları dolaylı olarak veliyi özel okullara yönlendirmektedir. Ünal'a (2005)göre;

“Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması ve kamu hizmetlerinin tasfiyesi, hem devletçe hem de özel öğretim kurumları aracılığıyla eğitim hizmetlerinin bireylerce (ve ailelerince) satın alınmasının meşrulaştırılması, bu yolla eğitim hakkı kavramının ve giderek kamu hizmeti kavramının zihinlerden silinmesi gibi ideolojik bir işlev de görmektedir”.

Son dönem bir sorun olarak gösterilen öğretmenlerin aldıkları ücrete ilişkin kamuoyunda farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. MEB bütçesinde önemli bir gider kalemi olarak görülen öğretmen maaşlarının reel değeri, enflasyon karşısında sürekli erimekte ve öğretmenlerin yaşam standartlarında bir iyileşmeye neden olmamaktadır. Eğitimin en önemli maliyet kaynağı olan öğretmen ücretlerindeki artış oranı, yaşam maliyetlerindeki artış oranından düşük kalmaktadır (Tunç ve Taner, 2020). Öğretmenlerin aldıkları ücretle sahip oldukları alım gücü ilişkisi, öğretmen maaşının altın karşılığındaki değeri esas alınarak, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yıllara Göre Öğretmen Maaşının Altın Karşısındaki Değeri

Yıl	Öğretmen Maaşı(TL)	Gram Altın Karşılığı
2012	1790	19
2013	1950	24
2014	2200	25
2015	2400	24
2016	2600	20
2017	2850	18
2018	3200	15
2019	3650	13
2020	4200	10

Kaynak: Mebpersonel.com

“Zayıf devlet fikriyle hareket eden neoliberallere göre özel olan iyidir ve kamusal olan kötüdür. Bu yaklaşıma göre, okullar ve diğer kamu kurumları boşuna para akıtılan, zamanla gözden kaybolan ve olumlu sonuçların alınamadığı kara deliklerdir. Bu nedenle söz konusu kurumların özel sektörün faaliyet alanı içine alınması gereklidir” (Uçkaç, 2019). Bu bağlamda neoliberal doktrin bireyselliği ön plana çıkararak girişimciliği ve rekabeti bireyde içselleştirmeye çalışır. Sosyal dokudaki farklılıklarla,

toplumsal eşitsiz koşullarla ilgileniyormuş gibi görünür. Tek tek bireylerin varlığı ve onların başarısının toplumu istenen düzeye getireceği yönündeki savı, devleti sınırlı, düzenleyici, gözetleyen bir alana sıkıştırır. “Dolayısıyla, 1980’ler salt piyasa koşullarını dikkate alıp, kendi potansiyel ve öngörüsü ile refahını ençoklaştırma eylemi içindeki bireyi, yani ‘kendi başının çaresine bakacak rasyonel bireyi’ inşa etme yönünde eğitim sisteminde de büyük bir dönüşümün yaşandığı yıllar olmuştur” (Uçkaç, 2019).

Eğitimi satın alma koşullarının oluşması ve yerleşmesi, eğitimin tüm unsurlarını fırsat eşitliği olgusu üzerinden yeniden vasıflandırmıştır. Sadece öğrencileri yarışmanın bir parçası olarak ayırtmamış; rekabet ortamına öğretmenlerin de dâhil olduğu özel derse yönelik bir “pazar” oluşturmuş, velileri ve okulları da sosyo-ekonomik temelli sınıflandırmıştır. “Neoliberal ekonomi politikalarının uygulandığı dönem, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği açısından ciddi gerilemelere sahne olmuştur. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan kaynaklar muntazaman azaltılmaya başlandı. Öğrenci başına yapılan harcama daha önce rastlanmamış derecede düşmüş durumdadır” (Gök, 2004). Eğitim yoluyla toplumsal tabakalaşmanın derinleştiği dönemde; sosyal, kültürel, cinsiyet ve coğrafya temelli dezavantaj yaşayan kesim için diğerleriyle eşit yarışma olanağı iyice azalmıştır. Neoliberal eşitsizliğin boyutları sadece kamu ve özel okullar arasında değil aynı mahallede bulunan iki kamu okulu arasında da artık görülebilmektedir. Kiraz’ın (2014) ortaokul son sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı ve aynı semtte ikamet eden öğrencileri kapsayan, “görece ayrıcalıklı okul” ve “gecekondu okulu” şeklinde sınıfladığı iki okulun öğrencileri arasında yaptığı gözlemlerin sonuçları bu eşitsizliği çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; iki farklı okula devam eden öğrenciler arasında velilerinin gelir ve eğitim düzeyleri, çalışma koşulları; öğrencilerin hedefleri ve hayalleri, okulların fiziki olanakları, okullara ulaşan kaynaklar gibi birçok değişken bağlamında derin farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitimde özelleşmenin yarattığı eşitsiz yapıyla beraber kamu okullarının arasındaki nitelik farklarının da eğitim hakkına eşit erişimi engellediği söylenebilir.

2020 ile beraber tüm dünyayı etkisine alan ve yaşam pratiklerinde önemli değişiklikler meydana getiren “küresel Covid-19” salgını ile eğitimin önemli bir parçası haline gelen uzaktan eğitim süreci, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğini daha görünür kılmıştır. Eğitim Reformu Girişimi’nin Eğitim İzleme Raporu (2020) verilerine göre;

Mardin'e bağılı Mazıdağı ilçesinde Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) aktif kullanan öğretmenlerin oranı %84,3'tür. Öğrenciler için bu oran %15,5'tir. Mardin ili genelinde EBA'yı aktif kullanan öğretmenlerin oranı ise %80,9, öğrencilerin oranı ise %22,2'dir (www.egitimreformugirisimi.org). Bölgelere göre değişen eğitime erişim oranları yine bölgelerin kendi içerisinde sosyo-ekonomik olarak ayrışan küçük birimleri arasında da farklılaşmaktadır. Tüm önlemlere rağmen Türkiye'de uzaktan eğitime erişim; Eğitim-Sen'in uzaktan eğitim çalıştayı sonuç raporuna göre, "birçok okulda %15-20 dolaylarında kalmıştır. Öğrencilerin dersleri izlemek için gerekli teknolojik donanım ve internetten yoksun olmaları eşitsizliklere yol açmış, anayasal bir hak olan eğitim hakkı kullanılamaz hale gelmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %93,8'i uzaktan eğitimin verimli olmadığını ifade etmişlerdir" (www.gazeteruzgarli.com).

Eğitimdeki dönüşümün salt önemli bir kârlılık alanı olduğu için gerçekleştirildiğini düşünmek yeterli olmayabilir. Küçüker ve Gürbüz (2012) eğitimde gerçekleşen değişimlerin kısa vadede bireyleri uzun vadede ise toplumu etkileyen kitlesel bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Eğitimin bu dönüşümünde dış kaynaklı etki ve yönlendirmelerin önemine değinen Küçüker ve Gürbüz (2012) önceleri DB, daha sonra ise AB kaynaklı eğitim projelerinin, devletin teşvik gücü ile neoliberalizmin aktörleri haline geldiğini ve öğretmenin de özellikle bu dış kaynaklı projelerin bir parçası haline getirilerek asli görevlerinin dışında eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştırılarak pasifleştirildiğini savunmuşlardır. Edilgenleştirilen ve önemsizleştirilen öğretmen imgesi, eğitimin kamusal alandan uzaklaştırılması yolunda "öğretmen yetersizliği" vurgusuyla günümüz eğitim sorunlarının ve reform hareketlerinin merkezinde yer almaktadır. Özellikle kamuda çalışan öğretmenin itibarsızlaştırılması, eksik ve yetersiz görülmesi ek eğitim olanaklarını sunabilecek ve satın alabilecekler için yeni fırsat ve ihtiyaçlar doğurmaktadır. Bu itibarsızlaştırma söylemi açısından dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in, 24 Kasım Öğretmenler Günü'nde yaptığı konuşmasındaki ifadeler dikkat çekicidir: "Hep açım dersiniz, mesleki saygınlığınız zedelenir, dersi bitirip öğretmen evindeki okey masasına gitmeyi düşünenler var, öğretmenler idareyle anlaşıp zamanlarının çoğunu evde geçiriyor, bu yüzden üst düzey bürokratların çoğu öğretmenlerle evli" (Birgun.net).

Türkiye’de eğitimin devlet tarafından eşit biçimde sunulma zorunluluğu anayasal güvence altına alınmış olsa da, özellikle 1980 sonrası neoliberal yapılanmayla izlenen değişimin hukuki ve kuramsal zemini yeniden oluşturulmuştur. Okul pratiklerinde öğrenci ve öğretmen kimliği “bireysellik” ve “rasyonalite” bağlamında dönüştürülürken okullar da iktisadın gereksindirdiği akılcı bireyi yeniden üretebilmenin merkezi haline getirilmektedir. Bu devamlılığın sağlanmasında işlevsel kılınan eğitim, iktisadın öğretilerini içselleştirme ve alternatifsizleştirme politikasına dönük araçsallaşmaktadır. “Özel okulların işlevi ise liberalizmin eğitimi piyasalaştırma aracı olan ticari okulu saklamak amacıyla kamusal eğitim alanına sokulan bir Truva Atıdır” (Ural, 2016). Bu bağlamda eğitimde eşitliğe, fırsat eşitliği formu kazandırılarak birey için hak niteliği olan eğitim olanaklarına eşit erişimin önü kapatılmakta ve okulların yönetimi ticari bir niteliğe kavuşturulmaktadır. Dolayısıyla eğitim hakkı sunumu, edilgenleşen ya da vasatı aşmayan bir niteliğe dönüşmektedir. “Neoliberalizmin sürekliliği açısından en tehlikeli kavram “eğitim hakkı” kavramıdır. Çünkü bu kavramsallaşma içinde eğitim araçsallaştırılmaz, iktisadî rasyonaliteye tâbi kılınamaz. Eğitimin değeri ona içkindir ve eğitimin sınırlarını ancak bizim neyi, ne kadar bilmek istediğimiz çizer” (Ünal, 2005).

Neoliberal Dönemde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme(1980 ve Sonrası)

Eğitim sürecinin öznelereinden biri olan öğretmenin yetiştirilmesi sorunu; Türkiye’de Cumhuriyet Tarihi boyunca üzerinde durulan konulardan biridir. Erken Cumhuriyet dönemiyle başlayan öğretmen sayısı yetersizliğinin günümüzde büyük oranda azaldığını söylemek mümkünken, öğretmen dağılımındaki dengesizlik ve öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi sorunu güncelliğini korumaktadır. Özellikle 1980 sonrası neoliberal anlayışın, öğretmen üzerinde kurulan baskı unsurlarının da etkisiyle eğitimdeki başarı ve başarısızlığın daha çok öğretmen nitelikleri üzerinden okunması, öğretmen yetiştirmedeki reformist yaklaşımların önünü açtığını söyleyebiliriz.

1980 sonrası Türkiye’de yeni bir dönemin başlangıcını ifade etmektedir. Dünyadaki ekonomik yeniden örgütlenmeye paralel Türkiye, 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte ekonomide serbest piyasa isteklerine dönük yeniden yapılanma sürecini yaşamaya başlamıştır. Bu dönem eğitimin tüm unsurlarının iktisadi bir temelde yeniden

yorumlaması anlamına gelmekteydi. Yeniden tanımlanan eğitimin amaç ve işlevi öğretmen rollerinin de değişimine neden olmuş, öğretmenin yetiştirilmesi yeniden ele alınmıştır. “Bir toplumdaki öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim tasarımına uygun olarak tanımlanmış öğretmen kimliğini inşa etmek üzere biçimlenir” (Ünal, 2011). Özellikle 1990’lardan sonra öğretmen niteliklerine ve onların yeterliliklerine ilişkin eleştiriler, öğretmen yetiştirmeye yönelik reform hareketlerini beraberinde getirmiştir. Yıldırım (2011) dünyada 1980’li yılların sonunda eğitimin yeniden yapılanma sürecinin yaşandığını; standartlar, akreditasyon ve uygulamaya dönük öğretmen eğitimlerinin ön plana çıktığını belirtmiştir. Standartlaşma, akreditasyon, esnek anlayış gibi yeni liberal söylemler Türkiye’de de karşılık bularak eğitim planlamasının merkezini oluşturmuştur. “Günümüzde yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme süreci yeni öğretmen kimliğini oluşturmak üzere düzenlenmektedir” (Ünal, 2011). Dolayısıyla egemen ideoloji, öğretmen kimliğini öğretmen yetiştirme süreci üzerinden yeniden vasıflandırmaya başlamıştır.

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 2007). Tüm toplumsal ilişkilerin yeniden değişimine sahne olan neoliberal dönemde, öğretmen yetiştirme koşullarında ilk önemli düzenleme 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanması yoluyla gerçekleşmiştir (Resmi Gazete, 1982). Türkoğlu ve Sarı (2006, s.364) 1982 düzenlemesinin öğretmen yetiştirme sistemini özerk ve akademik bir yapı içerisine alarak bir bütünlük sağladığını, kurumların siyasilerin etki alanından çıkarılması, öğretim kadrosunun niteliği, ihtisaslaşma, araştırma ve yayın imkânlarına sahip olabilme gibi olumlu gelişmelerin sağlandığını belirtmiştir. Ancak bu değişime üniversitelerin hazır olmadığı ve 82 değişikliğinin daha çok bir geçiş sürecini temsil ettiği düşünülmektedir (Kavcar, 2002; Kaya, 2013). “1982’de gerçekleştirilen üniversitelerde yeniden yapılanmayla, hizmet öncesi öğretmen eğitimi tamamıyla üniversite çatısı altına alınmış, 1990’lı yılların başında da sınıf öğretmenliği programlarının süresi iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Her iki çabanın da öncelikle

yetişen öğretmenin niteliğini arttırmaya dönük olduğu ifade edilse de bu değişikliklerin niteliğe ne düzeyde katkıda bulunduğu hep sorgulanmıştır” (Yıldırım, 2011).

Yeni modelin öngördüğü öğretmen yetiştirme sistemi, teoride umut ettirdiği niteliği yakalamada başarılı olamamıştır. “Yükseköğretim Kurulu, sayısal olarak öğretmen gereksinimlerini karşılamak adına, yeterli öğretim üyesi olup olmadığına bakmadan çok sayıda eğitim fakültesi açmış, öğretmen yetiştiren programların hem kontenjanlarını artırmış hem de ikinci öğretim programlarının açılmasına izin vererek nitelikli öğretmen yetiştirmekten uzaklaşmış görünmektedir” (Karakütük, 2001).

Bu gelişmeleri takiben 1986’da ilköğretim öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından iki yıl süreli eğitim ön lisans programı başlatılmıştır. 1990’da ise Eğitim Yüksek Okulları öğrenim süresi dört yıl olan Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak Eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Çinkır ve Kurum, 2017). 1995’te ise üniversite mezunu olan herkesin sınıf öğretmeni olabilmesinin yolu açılmıştır. 1982 düzenlemesiyle birlikte eğitim fakültelerinin mevcut altyapılarının bu dönüşüme cevap verecek niteliği olmaması, olumsuz eğitim politikaları (1995 atamaları vb.) gibi nedenler yeni ve köklü bir yapılanma ihtiyacı doğurmuştur. 1997 düzenlemesi öğretmen yetiştirmede en kapsamlı dönüşümü ifade etmektedir. Olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla birlikte değerlendirilen düzenlemeye ilişkin Okçabol’un (2004) görüşleri şu şekildedir:

Dünya Bankası (DB) kredisi kullanılarak, MEB-YÖK-DB işbirliği içinde 1994 yılında “YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje, DB uzmanları öncülüğünde üç yılda sonuçlanmıştır. Bu proje sonunda, öğretmen adaylarında eğitimcilik ve öğretmenlik bilgisini, becerisini, sevgisini, ülküsünü, bilincini ve kültürünü 7-8 sertifika dersiyle sınırlayan, alan derslerinin fen-edebiyat fakültesinden alınmasını öngören bir öğretmen yetiştirme modeli üretilmiştir. Bu modele göre, Okulöncesi, İlköğretim, Yabancı Dil, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenleri dört yıllık lisans düzeyinde; ortaöğretim Fen, Matematik ve Sosyal alanlarıyla ilgili öğretmenler ise tezsiz yüksek lisans (3,5+1,5=5 yıl ya da 4+1,5=5,5 yıl) programlarında yetiştirilmesine başlanmıştır.

1997 düzenlemesiyle eğitim bilimleri lisans programları bir bölüm dışında kapatılmış ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriği daha çok uygulamaya yer verilmesi gerekliliği önesürülerek değiştirilmiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen reformun ana gerekçelerinden bazıları şu şekilde sıralanmıştır: Eğitim fakültelerinin kuruluş amaçlarından saparak, öğretmen yetiştirmek yerine, “bilim ve temel araştırma yapma” gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan (eğitim bilimleri

bölümleri gibi) alanlarda büyüme gayretleri, Eğitim Fakülteleri'nin Fen Edebiyat Fakülteleri ile aynı işi yapar duruma gelmeleri, sistemin öncelikli gereksinimi olan sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen yetiştirmede yetersiz kalması, Eğitim Fakültesi kaynaklarının nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla değil temel araştırmalar yapma konusunda kullanılmalarıdır (YÖK, 1998). Bu gerekçelerle, nitelikli öğretmen yetiştirme gayesiyle öğretmen adayları alan bilgilerini ağırlıklı olarak ilgili alan fakültelerinden aldıktan sonra öğretmenlik formasyonlarını eğitim fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlayacaklar, eğitim fakülteleri var olan kaynaklarını artık ilköğretim bölümünde değerlendirecek ve bu anlamda her fakültede özellikle sınıf öğretmenliği programları bir an evvel başlatılıp var olanların kapasiteleri artırılabilecek; tüm eğitim fakülteleri için standart program uygulanacak ve belki de en önemli değişim olarak eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde yürütülen lisans programları Psikolojik Danışma ve Rehberlik dışında kapatılacak ve lisansüstü düzeyde uygulanacaktır.

Ünal (2005) bu değişimin; bir sosyal bilim dalı olarak eğitim bilimlerini yok etmeye dönük düzenleme olduğunu, dayanağının neoliberal eğitim anlayışının, üniversite imgesi ve bilim-pratik ilişkisine ilişkin çarpık algısı olduğunu ifade etmiştir. Kuramı ikinci plana atan ve nitelikli öğretmen yetiştirmede teknik bilgi aktarımını önceleyen yapının, günümüz eğitim sisteminin içerisinde bulunduğu karmaşa iklimi de düşünüldüğünde başarılı olduğunu söylemek güçtür. 1997 yılında programlara damgasını vuran uygulama odaklı bu yaklaşımla, öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğitim bilimleri alanındaki kuramları ve kavramları öğrenmeden mezun olmalarının onların mesleki yeterliliklerini önemli ölçüde azalttığı iddia edilmiştir (Yıldırım, 2011). Ünal (2011) öğretmen yetiştirmede, eğitim bilimleri içeriğinin boşaltılması ve dolayısıyla mesleki formasyonunun zayıflatılmasının; öğretmenin yeni profesyonallık temeline yeniden tanımlanmasında önemli bir adım olarak değerlendirmiştir.

1997 projesinin başarısız oluşunun temel nedeni Akdemir'e (2013) göre kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun olmayışı, YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin birbirlerinden bağımsız hareket etmeleridir. Akdemir bu işbirliği eksikliğin gereksiz biçimde ve anlaşılabilir bir gerekçeyle eğitim bilimlerinin lisans programlarının kapatılmasıyla sonuçlandığını ifade etmiştir. "97 düzenlemesi" ile ilgili

bir başka tartışma konusu genel kültür derslerinin yeterli biçimde yer almamasına yönelik olmuştur. Öğretmenin entelektüel yanının güçlendirilmesinin ihmal edilmiş olması eleştirilmiştir. “Bu eleştirileri dikkate alan Yükseköğretim Kurulu 2006 yılında gerçekleştirdiği yeni düzenlemeyle öğretmen eğitimi programlarında, 1998 yılında yapılan uygulama odaklı değişikliklerin birçoğunu iptal ederek kuram ve genel kültür odaklı derslere ağırlık vermiştir (Yıldırım, 2011). 2009 yılında ise bir başka düzenlemeyle pedagojik formasyon uygulamasında değişikliğe gidilmiştir.

“YÖK Genel Kurulu’nun 27 Ağustos 2009 tarihli toplantısında, fen-edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon alma hakkı verilmiştir. Bu kararlar fen edebiyat ve bir anlamda da ilahiyat fakülteleri, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine alternatif fakülteler haline dönüştürülmüş, böylece beş yılda kazanılan fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi branş öğretmenliği yeterliliği 21 kredilik formasyon eğitimine indirilmiştir” (Bilir, 2011).

1997 düzenlemesine yönelik yeniden yapılanma sürecine olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından farklı yaklaşılabilmektedir. Bu bağlamda getirilen eleştirilerin bazıları şu şekildedir:

Olumlu Eleştiriler:

- Özel öğretim yöntemleri konusuna el atılması ve bu alanda öğretim elemanı yetiştirmek üzere yurtdışına öğretim elemanı gönderilmesi,
- Uzun süredir ihmal edilmiş olan sınıf öğretmenliğinin ciddi olarak ele alınması,
- Modelde, öğrencilerin lisans eğitiminde asıl dallarının yanında alınması istenen yan alanların olması (Kavcar, 2003).
- Yeni model, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime öğretmen yetiştirme hazırlığı açısından olumlu yenilikler getirmektedir,
- Yeni düzenleme, geçmişte büyük ölçüde ihmal edilmiş olan, ilköğretimin altıncı ve sekizinci yıllarına öğretmen yetiştirme konusundaki boşluğu dolduracak önlemler getirmektedir (Eşme, 1998).

Olumsuz Eleştiriler:

- Türkiye’nin, öğretmen yetiştirme konusundaki 150 yıllık bilgi ve deneyim birikiminin ihmal edilmesi ve modelin dışarıdan alınan bir model görüntüsü vermesi,
- “Standart program”larda fakültelere hiç esneklik tanınmaması,
- Öğrenci kaynağına değinilmemiş olması, adayların niteliğinin ne olması konusunda önemli bir boşluk oluşturması,
- Tezsiz yüksek lisans programının Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uygun olmaması, öğretim süresini beş ve beş buçuk yıla uzatan bu uygulamanın öğretmen yetiştirme programlarını tercih edecek adayların kalitesinde bir düşüşe yol açma olasılığının bulunması (Kavcar, 2003).
- Modelin öngördüğü bölüm yapılanması gerçekçi değildir. Okul öncesine öğretmen yetiştiren öğretmenlik programları, ilköğretim bölümüne alınırken, Türkçe öğretmenliği programının tek başına bir bölüm olarak yapılanması, resim ve müzik öğretmenliği dallarının bir bölümde toplanması yönetimde sıkıntılara yol açacaktır,

- Modelde öğrencilerin lisans eğitiminde asıl dallarının yanında alması önerilen yan alanlar, gerek öğretmen istihdamı gerekse dalların özelliği açısından çelişkiler içermektedir,
- Modelin getirdiği tezsiz yüksek lisans uygulaması, belki ilginç ve yararlı bir yenilik gibi görülebilir. Ancak, uygulama öğretmenler arasında yüksek lisansı olan ve olmayan şeklinde yeni bir statü farklılığına yol açacak, öğretmenliğin beş-beş buçuk yıl gibi bir süreye çıkarılması, öğrenci kalitesinde dikkate değer bir gerilemeye yol açacaktır (Eşme, 1998).

2006 yılında Eğitim Fakültesi programları “Avrupa Yükseköğretim Alanı” kapsamında lisans programlarından beklenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirebilecek şekilde (programın dağılımı konu alanı, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi, genel kültür oranları ve seçmeli ders sayısı artırılması gibi) güncellenmiştir (Çınkır ve Kurum, 2017). 21.07.2006 tarihinde YÖK Genel Kurulu’nun almış olduğu kararla lisans düzeyinde geliştirilen on altı öğretmen yetiştirme programına Arapça Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği şeklinde dört yeni program eklenmiştir. Bu programlar Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı ile birlikte 02.02.2007 tarihli YÖK Genel Kurul toplantısında onaylanmıştır (Karaca, 2008).

Öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede çağın getirdiği değişimlere ayak uydurmak amacıyla 2017 yılında tekrar yapısal bir değişime uğramıştır. 28.02.2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla fakülte ve enstitüler gerekli yapısal değişimleri gerçekleştirmişlerdir. “Öğretmen yetiştirme programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuş; meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla ilgili bir güncelleme yapılmamıştır. Yeni fakülte şablonunda bölüm adlarında ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı ortadan kaldırılmış olup güncelleme çalışmaları da bütün lisans programları üzerinde gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2018).

Günümüzde eğitim fakültelerine öğrenci seçimi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından diğer programlara alınan öğrencilerle aynı biçimde, merkezi bir sınavla yapılmaktadır. Üniversiteye giriş sınav puanlarına, ortaöğretim başarı puanı eklenerek tercih yapılabilmektedir. “2017 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri lisans programlarına yüzdelik puan barajı getirilmiş, sıralamada 240 bin ve yukarısında yer alan öğrenciler öğretmenlik programlarına yerleştirilmişlerdir” (hacettepe.edu.tr).

Eğitim fakültelerinden mezun olan ğrenciler KPSS sınavında genel kültür/genel yetenek (%20), eğitim bilimleri (%30), alan bilgisi (%50) sınavlarında başarı gösteren adaylar aldıkları puanı +5 ile -5 arasında etkileyen mülakata girerek atanabilmektedir (Elçiçeği ve Yılmaz, 2020). Ayrıca 2016 yılından itibaren yönetmelikle yapılan bir değişiklikle KPSS sınavına ek olarak sözlü sınav uygulaması getirilmiştir (Sözleşmeli ğretmen İştihadına İlişkin Yönetmelik, 2016). Böylelikle bu tarihten sonra ğretmen atamaları iki aşamalı bir seçim sürecine girmiştir.

Son dönem istihdam biçimleri ise çeşitlilik arz etmiş, neoliberal politikalarla birlikte geçici ve güvencesiz istihdam koşulları ortaya çıkmıştır. Türkiye’de son dönem istihdam biçimleri ğretmeni de ayırıtıran biçimde; kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve vekil statüsünde olmaktadır.

Türk Eğitim Tarihi ğretmen yetiştirme uygulamalarında 1980 sonrası gelişmeler Tablo 8’de özetlenmektedir.

Tablo 8. 1980 Sonrası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

İlgili Düzenleme	Mevcut durum, önemli gelişme, yorum ve uygulamalar
1982’de eğitim enstitüleri “Eğitim Yüksek Okulları olarak üniversitelerin çatısı altına alındı. 1982’de öğretmen yetiştiren tüm yüksekokullar üniversitelere bağlandı ve eğitim fakülteleri kuruldu. 1986’da ilköğretim öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli Eğitim Ön Lisans Programı başlatıldı. 1990’larda Eğitim Yüksek Okulları süresi 4 yıl olan Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak eğitim fakültelerine bağlandı. 1990’larda İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı geliştirildi. 1992’de İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitim Fakültelerine aktarıldı. 1995’te üniversite mezunu olan ve isteyen herkes sınıf öğretmeni olarak atandı. 1997’de eğitim fakülteleri yeniden yapılandırıldı. 2006’da Eğitim Fakültesi Programları tekrar güncellendi. 2009’da Fen Edebiyat Fakülteleri’ne pedagojik formasyon alma hakkı tanındı. 2016’da Eğitim Fakülteleri’nin bölüm ve anabilim dalları yeniden yapılandırıldı.	1982 yılıyla birlikte öğretmen yetiştirme üniversitelerde yapılması öngörülmüş ancak öğretmen ataması ve nakilleri Milli Eğitim Bakanlığı’nca sürdürülmüştür. 1997 düzenlemesi ile ilköğretimin her kademesinin eğitim ihtiyacını karşılamak üzere eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümleri kurulmuştur. - Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar, Fen Edebiyat Fakülteleri ile eşgüdüm ve işbirliği içinde yürütülecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. - Her dersin özel öğretim yöntemine önem verilmiş, bunları okutacak öğretim elemanlarına yurtdışında lisansüstü eğitim olanakları sağlanmıştır. - Öğretmenlik uygulamasına verilen önem artmıştır. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yalnızca öğretmen yetiştiren bir kuruma dönüştürülmüştür. 1999 ve 2000 yıllarında Devlet Memurluğu Seçme Sınavı’na girip başarıların başvuruları kabul edilmiştir. - Ağustos 1999’da norm kadro uygulaması başlamış, o yıl ülke düzeyinde 59 bin öğretmen fazlası ve 108 bin öğretmen açığı varken Kasım 2000’de fazlalık 17 bine, ihtiyaç da 48 bine düşmüştür. 2003’te ilk kez elektronik başvuru sistemi uygulanmaya başlanmıştır. 2009’da yapılan Fen Edebiyat Fakülteleri’ne yönelik formasyon düzenlemesi yarattığı eşitsiz koşullar nedeniyle günümüzde tartışma yaratmaya devam etmektedir. 2016 yılındaki yeniden yapılandırma ile birlikte 1997 yılındaki düzenlemeye dair eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 2020 yılı itibarı ile öğretmen adaylarından 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 48 inci maddesinde yer alan koşulları taşımakla birlikte: Yükseköğretim programlarından mezun olma, sağlık raporu, 40 yaşından gün almamış olma, öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede ceza almamış olmak, yurtdışından mezun olanların yükseköğretim kurumlarının aynı alana denkliği gösteren belge, öğrenimleri süresince en az üç kredilik bilgisayar eğitimi almış veya bakanlık onaylı bilgisayar kullanım belgesine sahip olma gibi koşullar aranmaktadır.

Kaynak: Akyüz, 2006; Çınkır ve Kurum, 2017; Elçiçeği ve Yılmaz, 2020.

Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Akreditasyon Çalışmalarında Artış

Üretim bandına ve seri üretime dayalı Fordist üretim biçiminde kontrol, denetleme ve standartlaştırma işlemi üretim sürecinin bir parçası olarak işlev görmüştür. Fordist üretim sürecinde üretim mümkün olduğunca işçinin denetiminden çıkarılarak kayan bir bantta işçinin inisiyatifi dışında gerçekleşmektedir. Üretim bandında çalışan işçi yalnızca kendi yaptığı işten haberdar olup, ürünün bütünlüklü bilgisine sahip

değildir. Dolayısıyla işçinin üretim sürecinde yaptığı iş tanımlı, standart ve işçi karar mekanizmalarının dışındadır; kısaca yaptığı işe yabancılaşmıştır.

1970’li yıllara gelindiğinde verimlilik ve kâr oranlarının düşmesi sistemi krize götürürken bu süreçten çıkış reçetelerini Fordist üretimle ilişkilendirenler krizden çıkışı Post Fordist üretim örgütlenmesinde ve dolayısıyla neoliberal politikalarda görmüştür. Bu yeni üretim biçimi fordist üretimden bir kopuşu ifade etmektedir, dolayısıyla üretim sürecini yeniden örgütlenmiştir. Ancak en önemli fark işgücü/emek açısından ortaya çıkmıştır. Emeğin esnek kullanımına dayalı yeni üretim biçimi egemen kılınmaya başlanmıştır. Piyasadaki işleyişe ya da kısaca talebe bağlı olarak biçimlenen çoklu becerilere sahip, bir yandan üretim sürecinde “bütünün” bilgisine sahip işgücü, diğer yandan ise güvencesiz, talep olmadığı zaman rahatlıkla işten çıkarılabilecek ya da yeri bir başkası ile doldurulabilecek işgücüdür. Yani fonksiyonel ve nicel esneklik olmak üzere ikili işgücü esnekliğini beraberinde getirmiştir. Elbette, üretim sürecine ilişkin bu değişim tüm meslek ya da iş kollarını farklı düzeylerde etkilemiştir. Emeğin yetiştirme sürecinde üstlendiği rol nedeniyle diğer profesyonel mesleklerden ayrılan öğretmenlik mesleğinde bu sürecin, öncelikli olarak standartlaştırma ve akreditasyon çalışmalarının ağırlık kazanması, ardından ise eğitim alanında da emeğin esnek ve çoklu kullanımına ilişkin bir değişimin yaşandığı gözlenmektedir.

Öğretmenlik mesleği açısından yukarıda özetlenen sürece ilişkin değişim girişimlerinin 1990’lı yıllardan sonra ağırlık kazandığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim, dolayısıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin neoliberal politikaların öncelikli olarak dış kaynaklı projeler üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, YÖK’ün Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bünyesinde, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü’nün yaklaşık bir yıl süren (Haziran-1998-1999) öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışması bu açıdan önemli bir belgedir. Akreditasyon, belirli bir malı üretme veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanması sürecidir (YÖK, 1998). Öğretmen yetiştirme programı olarak oluşturulan akreditasyonun, bu kurumlara standart, ölçülebilen yeterlilikler getirip bu nitelikleri sağlama sorumluluğunda tutulmaları ve bu doğrultuda bir onay mekanizması oluşturulma süreci olduğu söylenebilir. Bu onaylama aynı zamanda o kurumun ya da programın bir kalite

güvence sistemine sahip olduğunun ve bu sistemin etkin olarak işlediğinin kanıtıdır (Kavak, 1999). Akreditasyon çalışmalarının, uluslararası düzeyde kapitalist sistem içinde yetişen işgücünü benzer niteliklere ulaştırmanın bir yolu olduğu söylenebilir. Kapitalist sistem, pazar ve işgücünün kullanımı açısından küreye yayılırken, küresel piyasadaki işgücü niteliklerinin belli bir standartta olması ve nitelikleri bakımından homojen olmasını güvence altına alması gerekmektedir.

Peker (1996) eğitim alanındaki akreditasyon uygulamalarının üç amaca hizmet ettiğini belirtmiştir. Kurumların önceden belirlenmiş olan standartlara uygunluğunu tespit etmek, bu kurumlara eğitim programlarını geliştirmelerinde rehberlik etmek, ülkede eğitim hizmetlerinin niteliğini sürekli geliştirmek ve bu kültürün benimsenmesini sağlamak. Türkiye’de öğretmenlik mesleği açısından 1990’lı yılların ortalarından itibaren gündeme gelen ve birçok profesyonel meslek yetiştiren, yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesini de içeren sürecin geri planında homojenleştirme ve mesleki nitelikleri belli bir düzeyde tutabilmek vardır. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon (YÖK, 1999) çalışması ile öğretmen eğitime yönelik standartlar belirlenmiştir (Ataman ve Adıgüzel, 2019). Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon sürecini hazırlayan nedenleri Kavak (2007) şu şekilde sıralamıştır: 1980 sonrasında eğitimde kalite arayışlarının hız kazanması, Türkiye’de yükseköğretimin hacminin büyümesiyle standartların korunmasında yaşanan güçlükler ve öğretmen yetiştirmeye yönelik çabaların artması. Bu amaçla Türkiye’de oluşturulmak istenen akreditasyon sürecine ilişkin kurumsallaşma çabaları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Türkiye’de Akreditasyon Çabalarına Yönelik Çalışmalar

Akreditasyon kurumu	İlgili fakülte/program	Akreditasyon sürecine katılan fakülte sayısı			Akredite edilmiş program sayısı		
		2016	2017	2018	2016	2017	2018
ECZAKDER	Eczacılık	10	10	10	10	10	10
EPDAD	Eğitim	-	-	1	-	-	3
FEDEK	Fen Edebiyat	12	17	20	50	66	84
HEPDAK	Hemşirelik	-	4	6	-	4	6
MİAK	Mimarlık	4	5	4	4	5	4
MÜDEK	Mühendislik	46	53	53	180	190	201
TEPDAD	Tıp	23	25	23	24	26	24
TPD	Psikoloji	8	7	7	8	7	7
VEDEK	Veterinerlik	4	5	6	4	5	6

Kaynak: Kavak, 2018.

Tablo 9’a göre özellikle tıp, mühendislik ve fen edebiyat fakültelerinde akreditasyon çalışmalarına belli düzeyde ilgi olduğu, eğitim fakültelerinin ise programları yeterince sahiplenmediği söylenebilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin akreditasyon çalışmalarının 1990’lı yıllarla birlikte altyapısını oluşturmaya başladığı görülmektedir. YÖK ve MEB işbirliğiyle 1994-2000 yıllarını kapsayan proje (Dünya Bankası HÖÖE Projesi) ile eğitim fakültelerinin değerlendirilmesine yönelik adımlar atılmış, daha sonraki süreçte Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurularak (2012) akreditasyon faaliyetlerine ilişkin çalışmalar bu dernek bünyesinde devam etmiştir (Kavak, 2018).

Akreditasyon mantığının okul pratiklerine yansıyan bir yönünün de müfredat uygulaması olduğu düşünülmektedir. Bu noktada Illich’in okula dair eleştirileri önemlidir. Okullar ticari mallar gibi aynı yapıda ve aynı sürece götüren bir eşya satarlar, bunun adı müfredattır (Illich, 1985, s.58). Illich müfredatın bir grup planlanmış önem, değerler paketi, sahip olduğu “dengeli cazibenin” üretiminin maliyetini karşılamak amacıyla geniş kitlelere sunan bir meta olduğunu ifade etmiştir. Bu bakış açısıyla bir

paket program olarak hazırlanmış değerler ve önemler bütünüünün parçalanmaması ve olduğu gibi öğrencilere sunulması önem arz eder. Bu yoğun müfredat programı, öğretmen için yıl, gün ve saat olarak planlanan ve uyulup uyulmadığı denetim mekanizmaları ile kontrol edilen bir özelliktedir. Program çok fazla esnekliği kaldırmaz ve örneğin bir konu öğrenciler tarafından anlaşılmadığında öğretmenin yetiştirme zorunluluğu, anlaşılabilme durumunun önüne geçebilmektedir. Bu sebeplerle müfredat öğrencilerden bağımsız olarak öğretmenler tarafından tamamlanacak bir boyut kazanır. Bu zamansal sıkıştırmayı Kurul (2019) “Okullarda doğruyu söylemek ya da “doğru olan nedir?” arayışının yerini “kısa vadede işimize yarayan nedir?” sorusu almıştır. Okulların anımsamak ve derin derin düşünmek için vakti yoktur. Tamamlanacak dönem, başarılabacak sınavlar ve tüketilecek/bitirilecek bir okul ve alınacak bir diploma vardır” şeklinde ifade etmiştir. Eğitimin bu amaçların bir aracı haline getirilmesi, başarının değil; sonunda elde edilecek kazanımların ödül motivasyonu oluşturması, sertifikalar için fiyatlar biçilmesi ve ona ulaşma yollarının şekli ne olursa olsun mübâh görülmesi, neoliberalizmin gerekli kıldığı rekabetçi ortamı acımasızlaştırmakta ve eşitsizliği beslemektedir. Eğitimin öznelere olan öğretmen ve öğrenci içinse bu durum kafaların iyice karışmasına neden olabilmektedir. Öğretmen yapması gerekenle eğitimsel gerçekliğin arasında kalmaktadır. Öğrenci açısından durum, yakın çevresiyle beraber bir dayatma durumu haline gelebilmektedir. Bu bireyselleştiren başarı imgelemesinin dışına çıkmak ve başka şeylerin olabilirliğini denemek öğrenci ve öğretmen için de göze alınması zor bir durum haline gelir. Dolayısıyla öğrencilerin geleceği söz konusu olduğunda daha pragmatik bakılabilmekte ve müfredata çıkmayacak sorular dışında sıkı sıkıya bağlı kalınabilmektedir. Kurul (2019) bunun okullarda yol açtığı durumu şöyle özetler: “Okullar yönetime ve meslektaşlarına küskün ve kırgın, bu nedenle potansiyelini açığa çıkaramayan, içine kapanmış öğretmenler ve öğrencilerle doludur. Bu nedenle okullarda derin bir yabancılaşma yaşanmaktadır”.

Toplumda egemen kılınmaya çalışılan tek kültürlü yapının, okullarda müfredatın dışında merkezi sınavlar yoluyla da tektipleştirilmesi söz konusudur. Bilginin ve becerinin bir kısmının elimine edildiği, sınav sorusu başlıklarının belli olduğu ve diğerlerinin değersizleştiği, kaygı ve korku durumlarının artırıldığı, başarı kotalarının belirlendiği ve bunun altında kalanların başarısız varsayıldığı, odağın tamamen sınav olduğu bir sistem oluşturulmuştur. Bilgi standart hale getirilmiş dolayısıyla buna sahip

olanların da aynı bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda uygulanan merkezi sınavların Türkiye’deki tarihi kısaca şöyledir:

Türkiye’de 1974 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasına karar vererek 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür. 1981 yılında, Merkez, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 10. ve 45. maddeleriyle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu hâline dönüştürülmüştür. Devam eden süreçte 3 Mart 2011 tarih ve 6114 sayılı Kanun ile Kurum idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kamu kurumuna dönüşmüş, “Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi” adını almıştır. Başkanlığımız yukarıda söz edildiği üzere, kuruluşunda üniversitelere öğrenci seçme görevini yürütürken, tarihsel gelişime ve Türkiye’nin ihtiyaçlarına göre 1981 yılından itibaren eklenen yeni sınavlarla her yıl yaklaşık 50 sınavın gerçekleştirildiği bir kuruma dönüştürülmüştür (www. osym. gov).

Aynı içeriklerle, aynı bilgi ve beceri düzeyinde gelişim sağlamaya çalıştığımız bireyden farklı ilgi ve yetenek çıktıları beklemek gibi, eşitsiz koşullarda rekabet eden dezavantajlı kesimden diğerleriyle aynı başarıyı beklemek de yine sistemin önemli çelişkilerinden biridir. Öğrenme ortamlarından, aile imkânlarına, içinde bulunulan kültürel altyapıya kadar bir zincirin desteklediği “başarı formülü”, neoliberal bakışta bu değişkenlerden bağımsız bireyselleştirilmiş ve merkezi sınav vasıtası ile ölçülür hale getirilmiştir. Bu birbirinden farklı iki gerçekliğe ait eşitlik varsayımı, neoliberal bir kavram olan “fırsat eşitliği” ile meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin ilgi, beceri ve yönelimlerinin farklılığı, öğrenme biçimlerinin öznellik taşıdığı gerçeğinden bağımsız oluşturulan ve standartlaştırılan bir eğitim paketi, öğrencileri içleştiremedikleri bir eğitim süreci ile baş başa bırakabilmekte, aynı durum öğretmen için de geçerli olabilmektedir. Müfredat ve sınav gerçeğiyle artık ne öğretmesi gerektiği ile ilgili karar mekanizmasının dışında bırakılan öğretmenin, 2003 yılında ilköğretim okulları ile başlayan 2006’dan sonra ise ortaöğretim kurumlarıyla devam eden ücretsiz ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının dağıtımıyla artık nasıl ve ne zaman öğretmesi gerektiği inisiyatifi de elinden alınmış olduğu söylenebilir. İlgili yönetmelikte kılavuz kitaplarında; ulaşılmak istenen hedef ve kazanımlar, bu doğrultuda kullanılacak yöntem ve teknikler, konu ile ilgili zaman analizi ve konunun işleniş planlarından, öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlığa kadar her adımın yer alacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2012, m.10).

Bu tekleştiren anlayışın yanı sıra merkezi sınav yapılanmasının toplum sosyolojisine ve öğrenci psikolojisine de önemli yansımaları vardır. Aile, öğretmen, okul ve çevre baskısını göğüslemekte zorlanan öğrencilerin bu sınav psikolojisinin yarattığı baskı ile bunalım yaşayabildikleri hatta intihara varan sonuçları olabildiği görülebilmektedir. Türkiye’de son birkaç yılda bile bu baskı ortamına yenik düşen öğrencilerin intihar haberleri eğitim sistemindeki bu rekabetçi anlayışın getirdiği noktayı gözler önüne sermektedir. 25 Haziran 2019 tarihli bir haberde Kocaeli Derince’ de Liseye Geçiş Sınavı’nın (LGS) açıklanmasının ardından babası ile kavga eden çocuğun 4. kattan atlayarak intihar etmesi haberi yer almıştır (www.evrensel.net). 19 Temmuz 2019 tarihli bir başka haberde Antalya’nın bir ilçesinde YKS sınavı sonuçlarının açıklanmasından sonra hedeflediği puana ulaşamayan öğrencinin beşinci kattaki evinin balkonundan atlayarak intihar ettiği bildirilmiştir. Haberin devamında bunun bir ilk olmadığı; 2017 yılında Muğla Bodrum’da sınava üç dakikalık gecikmeden dolayı bir öğrencinin intihar ettiği, 2018 yılında yapılan sınavın ilk oturumunun kötü geçmesi ile okul tuvaletinde meyve bıçağını karnına saplayarak bir öğrencinin intihar etmesi, 2017 yılında ise Kayseri’de bir polis memurunun çocuğu olan öğrencinin sınavının kötü geçmesi ile babasına ait silahla yaşamına son vermesi gibi örneklerin sürekli yaşanır hale geldiği bildirilmiştir (haberturk.com). Son olarak; üniversiteye giriş sınavının öğrenci üzerindeki yıkıcı etkisini ortaya koyan 29 Haziran 2020 tarihli haber çarpıcıdır. Biri Diyarbakır’da rahatsızlığı sebebi ile sınava alınmayan öğrencinin intiharı, diğeri de daha sınava girmeden yaşadığı sınav stresi ile baş edemeyen öğrencinin evinin yanındaki bir inşaatla kendini asmasına yönelik iddiaların yer aldığı haberleri basında yer almıştır (www.listelist.com). Tüm bu yaşananlar, öğrencilerin sürüklendiği korku ve kaygı durumlarına ait somut örneklerdir. İnsan hayatının önemi ve onun onurlu bir yaşam sürmesi gerekliliği göz önüne alındığında, bu sınavların sadece intihara sürüklenen çocuklar için değil, bu sistemde başarı gösteren çocuklar için de ne denli yıkıcı, kırıcı, acımasız olduğu görülebilir. Zaman, sınav, başarı, istihdam olma gibi zorunluluklarla tüm çevre unsurlarının baskıladığı öğrencinin henüz bir çocuk ve genç olarak gelişimini sürdürdüğü unutulmakta ve bunların tümü başkalarının yapabilirliği üzerinden öğrencinin “ne istediği” ve “nasıl yapabileceğinden” bağımsız olarak ona dikte edilmektedir.

Tüm bu unsurların etkisi altında; tekleştirilen kitaplar, sınavlar, öğretim yöntem ve teknikleri, hatta okul binaları ve öğrenme ortamlarıyla beraber öğrenci ve öğretmenler tek düze bir eğitim anlayışının içerisine mahkûm edilmektedir. Bu uygulamalar akreditasyon programlarının eğitimi esnek ve standart olarak ölçülebilir hale getirmede okul pratikleri yoluyla sağlamaya çalıştığı “neoliberal uyum”a yönelik uygulamalardır. Neoliberal kurgunun yok etmeye çalıştığı farklılığa ait zenginlik ortamı, okullar vasıtasıyla toplumu ve ihtiyaçları “aynılaştırma” bağlamında dönüşüme uğramaktadır. Nitekim Kurul (2019) okullarda; kalabalık sınıflar, azalan sanat ve spor faaliyetleri, tektipleştirici müfredat, sınava dayalı sistem ve otoriter niteliği ile korku ve güvensizlik yaratan yönetim anlayışı, cinsiyetçi ve pek çok açıdan ön yargılı ve ayrımcı davranışların yaygınlığı gibi çeşitli sorunların var olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler Üzerindeki Denetim ve Kontrol Mekanizmalarında Artış

Okullar yoluyla sistematik hale getirilen eğitim faaliyetlerinin politik ve ekonomik amaca hizmet etme yönündeki işlevinin, eğitimin kitleselleştirilme sürecini beraberinde getirdiği söylenebilir. Devlet, üretim biçimine paralel olarak ihtiyaç duyduğu nitelikte insan gücünü yetiştirmek için okulları işe koşmaktadır. Eğitimin ekonomik işlevine ilişkin ikili bir yapı söz konusudur. Okullar bir yandan ekonomik sistem içinde çalışabilecek bireyleri yetiştirme ve verimli kılma yönünde işlev yüklenmişken diğer taraftan da aynı bireyleri “iyi tüketiciler” olarak yetiştirmek istemektedir. Kapitalist sistem, eğitim yoluyla yalnızca üretim kültürü yaratmamakta aynı zamanda bir tüketim kültürü oluşturarak sistemin varlığını sürdürmeye çalışmaktadır. Yanıklar (2010) bu kültürü, “sürekli olarak bireyin denetimi dışındaki güçler tarafından belirlenen bir ihtiyaçlar silsilesi yaratan ve herkesin tüketici olmasını gerektiren özel bir özgürlüğü zorunlu kılan bir kültür” şeklinde tarif etmiştir. Bireye her geçen gün zenginleşen ihtiyaçlar dizisi dayatılarak üretimdeki işleviyle beraber tüketici rolü de benimsetilmektedir. Böyle toplumlarda bireylere dayatılan norm da, “bu rolü oynama kabiliyeti ve istekliliğidir” (Bauman, 2006, s. 92). Bu rolün gereği alım gücünü yükseltmek zorunda olan tüketici giderek daha fazla emek üretmek zorunda kalır. Sistem ise bu emeğin satın alınacağı yeni alanlar oluşturarak mal ve hizmetlerin ticarileştirilme sürecini hızlandırmaktadır. Kentleştirme ve tarım politikaları ile tarımsal üretimden uzaklaştırılan toplum, metropollerde yalnızlık ve yoksulluk gerçekliği ile

işgücüne katılmaktadır. Birey içinse bu işçileştirme süreci geçim sıkıntısı, ayakta durabilme, ihtiyaçların sınırsızlığı gibi bir takım “zorunluluklar” altında içselleştirilmektedir. Nitekim günümüzde köyden şehire göçler her geçen gün artmakta, kırsal nüfus toprağından ve ait olduğu yaşam kültüründen uzaklaşmaktadır. Kendi kültürüne yabancılaşan kesim, bir yandan metropollerde hâkim olan üretim ve tüketim alışkanlıklarına diğer yandan şehir kültürüne ait toplumsal yaşamın gereklerine uyum süreci yaşamaktadır. Kapitalizmin daha fazla üretim ve sınırsız ihtiyaç algısına dönük tüketim kültürünün daha egemen olduğu şehir yaşamı, bir aileden olabildiğince çok bireyi üretim sürecinin parçası haline getirmektedir.

İçselleştirme sürecinin bir ayağını da okullar oluşturmaktadır. Her türlü fırsat eşitsizliğinin içerisinde kendine yön bulamayan kırsal ve yoksul kesim, gerekli sorgulamayı yapmaktan uzak kalabilmektedir. Bireysellik üzerine kurulu sistem; okulun beklentilerini karşılayamayan ve yarışı kaybeden bireyde, başarısızlığı kolayca kanıksatır. Okusaydı, çalışsaydı, gayret etseydi olacaktı düşünceleri bireyi gereği yerine getirilmemiş bir kabullenişe yöneltir. Bu kesim için kaybetmek okulda öğrenilmiş ve yabancı olmayan bir duygu haline gelebilmektedir. Okulda; yarışmalar, sınavlar, notlar, ödüller ve ceza yolu ile bir kesim için başarısızlık adeta bir alışkanlık haline getirilmektedir. Bu kesim, eğitim yoluyla istihdam olanağı bulamayan, bir meslek öğrenme şansı da zorunlu eğitim yolu ile elinden kaybolan, köyde toprağı ve zenginliği de olmayan zorunlu olarak kentlere göç edecek kesime karşılık gelir. Bu kesimin kontrol edilebilmesi ve sürecin yeniden üretilmesi sistem açısından gereklidir. Bu anlamda okullarda eğitim sürecinin nasıl işlediğı, öğretmen ve öğrenci üzerinde nasıl bir kontrol ve denetim oluşturulduğu önemlidir. Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu (1997) okuldaki kontrol anlayışını zaman ekseni ele almıştır:

Okullarımızda öğretim öğrenci ihtiyaçları tarafından değil saat tarafından kontrol edilmektedir. Dersin bitimindeki zil sesi henüz bitirilmemiş bir etkinliğe nokta koyabilmekte, öğrenme bu ders içinde gerçekleşmeyebilmekte ve yarım kalan işi tamamlayabilecek başka bir fırsat olmayabilmektedir. Zaman çizelgesine sıkı sıkıya uyulmakta ve dersler arasında farklı bir aktiviteye zaman bulunamamaktadır. Disiplin ve kârlılık (ekonomik oluş) öğrenmekten önemli konumdur. Öğretim için öğretmen dersi planlamakta ve hazırlamakta fakat öğrencinin getireceğı kendine özgü katkıyı önceden bilememektedir.

Saat odaklı bu kontrol mekanizması, Taylor’ın (1911) Bilimsel Yönetim Kuramı’nın temelini oluşturan hareket-zaman çalışmasıyla örtüşür. Bu etüt, bir duvar

ustasının gözlemlenerek işini nasıl daha hızlı yapılabileceğine dair bir hareket planlanmasına yöneliktir. Okullarda da müfredat ve derslerin yetiştirilmesi en önemli konulardan biridir. Kurul toplantı tutanaklarında mutlaka müfredatın ne ölçüde tamamlandığı tek tek öğretmen beyanları ile imza altına alınır. Bu yetiştirme anlayışı çoğu zaman nitelik tartışmalarının önündedir. Zaman, okullarda zil kavramı ile özdeşleşir. Öğretmen, yönetici ve öğrenciler birbirlerini okul zili vasıtasıyla kontrol ederler. Öğrencilerin öğretmen izni olmadan zil dışında sınıftan ayrılmaları daha okulun ilk günü sınıf kuralları altında yasaklanır. Öğrencilerin izinsiz ayağa kalkmaları, parmak kaldırmadan söze başlamaları, hatta oturdukları yerde hareket etmeleri bile kuralları ihlal anlamına gelir. Teneffüslerde nöbetçi öğretmenin gözetimi, kontrolü devam eder ve öğrencinin rahat hareket etmesi engellenir. Özgürlüğe işaret eden tek zil, okul çıkış zilidir. Okul çıkış zili ile beraber çocuklar koşarak, hoplayıp zıplayarak okulu terk ederler. Okul duvarı ile sınırlanmış ve sürekli gözetlendikleri alanın dışına çıkabildikleri için mutlu olduklarını görebilmek hiç de zor değildir. Ayrıca kurallarla donatılmış öğrenme ortamı, öğrencileri otoritenin varlığını tanımaya ve boyun eğmeye zorlamaktadır. Otoriteye saygı, güce karşı korku ve oluşturulan kurallara bağlılık öğretilabilir biçimde okullarda yeniden üretilebilmektedir. Öğrenciye inisiyatif alacak özerk alan bırakılmamakta ve hareketler izne ve gözetime tabii olmaktadır. Tüm bu kontrol öğrenciye güvenilemeyeceği ve sorunlar çıkacağı varsayımına yöneliktir. Taylor'ın kuramı da insanı; özünde tembel, kaytarmaya meyilli ve güvenilmez görür. Bu nedenle örgütte iş bölümü iyi yapılmalı, yetki sıradizini iyi kurulmalı, iş görenlerin davranışlarına kesin kurallar konulmalıdır. Bu iş çözümlenmesi öğretmen için de sıkı biçimde yapılmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenleri ders giriş-çıkış zamanlarını takip ederek, nöbet alanlarında bulunup, yeterli kontrolü yapıp yapmadıklarını takip ederler. Okul yöneticileri bunu kendi aralarındaki görev paylaşımı ile gözlemleyerek yapabildikleri gibi, önlerinde bulunan kamera görüntüleriyle bir takip-uyarı sistemi de oluştururlar.

Öğretmenler özellikle son dönemde okul gelişim modeli gibi uygulamalarla veliler tarafından da daha sıkı kontrol edilir duruma gelmişlerdir. Bunun teknolojik gelişmelere paralel olarak günümüzde bireylerin özel yaşam alanlarının giderek daralması, teknolojik cihazların kullanımıyla insanların birbirini izlemesi ve kontrol altında tutabilmesiyle de ilgisi vardır. Bu paralelde 1 Mart 2002 tarihinde hizmete giren

ALO 147 İletişim Hattı velinin öğretmen üzerinde kurduğu kontrol ve denetimi artırmasına yol açmıştır. Veliler her konuda arayıp kendilerine göre okulda yaşanan olumsuzlukları dile getirmeye başlamış, şikâyetin muhatabı öğretmen ya da yöneticiden de derhal hesabı sorulan bir mekanizma oluşmuştur. Özer'in (2014) araştırmasında öğretmenler; iletişim hattının öğretmen ve yöneticileri şikâyet etmek için kullanıldığını, şikâyetlere konu olan olayların çoğunun da asılsız olduğu, veli ve öğrencilerin bu hattı tehdit amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu sebeplerle öğretmenin huzuru bozulmakta, otoritesi ve saygınlığı azalmakta, öğretmen verimliliğini olumsuz etkilemektedir görüşleri yer almıştır. Yapılan uygulama ve ilgili iletişim hattı 30 Temmuz 2018 yılında yapılan değişiklikle kaldırılmış olsa da mesleğe olan etkilerinin ortadan kalkmasının zaman alacağı düşünülmektedir.

Teknolojik gelişimlere paralel olarak okul bilişim sistemleri de değişime uğramış, oluşturulan E- Okul Veli Bilgilendirme Sistemi takip, kontrol ve düzen açısından artılar sağlamıştır. Buna karşın tüm notların ve karnelerin erişime açık oluşu ile velilerin beğenmedikleri notları okula gelerek öğretmenden ve okul yönetiminden hesap soracak şekilde istedikleri yönde değiştirme çabasına girmelerine yol açabilmiştir. Bu veli baskısına zaman zaman okul yöneticileri de ortak olmakta, özellikle ifade ve beceri dersleri olan Müzik, Beden Eğitimi, Resim İş gibi ders öğretmenlerinden derslerinin merkezi sınavlarla ilgisi olmayan yanı ve bu yüzden “önemsizliği” vurgulanmak suretiyle not konusunda gerekeni yapması istenmektedir. Gelinek noktasında bu ders öğretmenleri ve onların eğitim faaliyetleri değersiz kılınmaktadır. Özellikle özel okullar düşünüldüğünde müşteri memnuniyetinin ön planda tutulması gerekliliği ile öğretmenler çok daha zor durumda kalabilmekte ve notların ne ölçüde öğrenci başarısını yansıttığı tartışmalı hale gelmektedir.

Okul işleyişlerinde son dönemde okul iklimini ve çalışma barışını olumsuz etkileyen belki de en önemli faktörlerden biri okullarda görev yapan eğitimci olmayan yardımcı personelin durumudur. Adeta görünmeyen bir dokunulmazlık zırhına sahip bu grup, rahatlıkla okul yönetimi ve öğretmenleri tehdit edebilmekte üzerinde baskı oluşturmakta ve bir anlamda kontrol odağı haline gelebilmektedir. Memur ve işçi kadrosunda bulunan ve diğer hizmetli personel olarak okullarda görev alan bu grubun tavırları, sözleri ve iş ahlakları kurumların işleyişlerine etki etmektedir. Özellikle

bunlardan sürekli işçilerin okullardan önceki görev yerleri olan belediyelerdeki alışkın oldukları çalışma koşulları ve edindikleri işe olan negatif yaklaşımları okul çalışma ortamına zarar vermektedir. Belediye çalışma ortamındaki göreceli “zora koşma” ve yaptırım gücünün okul yönetiminde olmaması bu grubun okul çalışma ortamında disipline olmasını güçleştirmektedir. Günümüzde okulların çözmek durumunda olduğu sorunlara, her gün bu personellerin çıkardığı disiplin ve iş barışını etkileyen problemler de eklenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler kendi aralarında bu sorunları dile getirmekte, zaman zaman meydana gelen olumsuz olaylarla ilgili soruşturmalar açılmakta ise de sanki bunlar münferit durumlar gibi genele yönelik önlemler alınmamaktadır. Bu yönde görmezden gelinen durum ise var olan sıkıntıları olağanlaştırmakta ve okul işleyişlerinde zaaf yaratmaktadır. Gelineen noktada okulların hizmet kapasitesini ve niteliğini artırması gereken bu grubun da öğretmenler üzerinde ve daha çok okul yöneticileri üzerinde bir baskı unsuru olduğu söylenebilir.

Diğer bir denetim ve baskı unsuru da okul yöneticilerinin maruz kaldığı bürokratik karmaşadır. Evrak kalabalığı ve resmiyete kavuşturma zorunluluğu okul yöneticilerini zaman ve emek kaybına sürüklerken beraberinde getirdiği sorumluluk da kontrol altında tutmanın bir başka biçimini oluşturur. Tüm bunlar okul yöneticilerinin gelecek belirsizliği ve güvencesizliği ile birleştiğinde inisiyatif alamamalarına ve kendilerine çizilen alanının dışına çıkmamalarına neden olur. Yiğit ve Bayraktar’a (2016) göre, sık sık yapılan toplantılara katılma, rotasyon, yöneticiliğin kazanılmış bir hak ve konumdan ziyade görevlendirme olması, okul müdürlerinin okulu ve çevresindeki sistemlerle ilişkilerini verimli hale getirme çabalarına yeterli zaman ayırmamasına neden olmaktadır.

Genel anlamda okul üzerinde bir takım baskı unsurlarının etkisi olduğu ve bunların belli ölçülerde kendilerine bir denetim gücü devşirebildikleri de söylenebilir. Gül (2006) bu baskı gruplarını, okul aile birlikleri ve koruma dernekleri, veliler, dini vakıf ya da kurumlar, öğretmen ve personel sendikaları, basın yayın örgütleri, yerel dernekler, siyasal parti temsilcilikleri, yerel yönetim unsurları, ticaret ve sanayi odaları olarak sıralamıştır. Baskı grubunun etkinliği arttıkça grubu meydana getiren kişilerin bilgi ve yetenekleri de grubun yapısına yansımaktadır (Gül, 2006). Öğretmen ve yöneticilerin bu baskı gruplarının dıştan ve içten kontrol etme ve yönlendirilme

çabalarını doğru yönetmek için enerji sarf etmek durumunda kaldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Ayırıştırılması ve İstihdam Koşullarında Gerileme

Neoliberalizmin en somut etkisinin istihdam biçimlerinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Sistem krize girdiği ya da talebin dolayısıyla karın düşük olduğu dönemlerde, üzerindeki işgücünden kaynaklı maliyetleri atmak istemektedir. Dolayısıyla güvencesiz, sendikasız, yarı zamanlı, sözleşmeli ve esnek çalışma biçimleri neoliberal politikalarla birlikte artmıştır. Demir (2010) esnek çalışmayla ilgili olarak şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

Esnek istihdamın en belirgin uygulaması “standart dışı çalıştırma”, diğer isimleriyle güvencesiz/ yarı zamanlı/ geçici/ düzensiz sözleşmeli çalıştırmadır. Mal ya da hizmet üreten kurumun becerili ve sürekli çalışanları dışında, daha az beceri isteyen işleri yapan ve iş güvencesinden yoksun, kendisine ihtiyaç duyulmadığında işten çıkartılan çalışanları bu kategori içine girer. Geçici çalıştırma bir sözleşme yoluyla sağlanır ve bu sözleşme genellikle bir yıllık sözleşmelerdir. Bir yılın sonunda kişinin tekrar çalışıp çalışmayacağına çalıştığı süre boyunca gösterdiği performansa bakılarak karar verilir.

Esnek üretim uygulamasının okullardaki yansımaları özellikle öğretmenlerin çalışma koşulları ve istihdam biçimlerini de etkilemektedir. Sistem bir yandan öğretmen niteliklerinde yeterliliği merkezi bir sınava bağlayıp öğretmenler arasında farklı statüler yaratırken, bir yandan da gerek istihdam biçimleri üzerinden gerek ek ders ödemeleri üzerinden bu meslek kolunu parçalamakta, bir anlamda istihdamın maliyetini azaltmaktadır. Böylece bu iş kolunda örtük olarak esnek istihdamı uygulamaya koymaktadır. Türkiye’de öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli gibi farklı uygulamalar görülmektedir. Türkiye’de kadrolu öğretmenler Devlet Memurları Kanunu’nun 4. maddesinin (a) fıkrasına göre istihdam edilmektedir. Sürekli ve güvenceli olan bu istihdam biçiminde öğretmen olarak atanabilmek için eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olabilmek veya başka fakültelerden mezun olunmuş ise pedagojik formasyon sertifikasına sahip olunmak koşulu aranmaktadır. Ayrıca 2002 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) giren öğretmen adaylarının başarısı da atanabilmesinin bir diğer koşuludur. Günümüzde eğitim fakültelerine ihtiyacın fazlası öğrencinin alınması, devletin açtığı kadroların atama bekleyen öğretmen sayısının çok altında kalması gibi nedenlerle KPSS öğretmen adayları için aşılması gereken en zor basamaklardan biri haline gelmiştir.

İkinci bir istihdam biçimi öğretmenler için sözleşmeli öğretmenlik olmuş, Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin (b) fıkrasına göre istihdam edilmeleri sağlanmıştır. Bu istihdam uygulaması 2005-2006 yılında hayata geçirilmiş ve 10.09.2005 tarih ve 25932 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan, “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşıllanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretler” kararıyla yasal statüye kavuşmuştur (Yılmaz, 2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması 2016/2017 eğitim yılından itibaren bir dizi değişiklikler yapılarak tekrar uygulamaya konulmuştur. KPSS ile birlikte mülakat da sisteme dâhil edilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Yılmaz, bundan sonraki bütün öğretmen atamalarının sözleşmeli öğretmen kapsamında yapılacağını, her yıl sözleşmelerin yenileceğini, 4 yılın sonunda başarılı olanların kadroya geçebileceğini belirtmiştir (www.haberturk.com). Sözleşmeli öğretmenlerin; 3 Ağustos 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” uyarınca Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre her yıl yapılacak performans değerlendirmesinde başarılı olamamaları durumunda sözleşmelerinin tek taraflı olarak fesh edileceği ifade edilmiştir (mad. 22b). Bununla öğretmenin güvenceli çalışma olanağının bir takım performans değerlendirme ölçütleri ile elinden alındığını görülmektedir. Bu türden bir istihdam biçimi ile öğretmenlik mesleğinin iş güvencesi, göreve yeni başlayanlar açısından ortadan kaldırılmıştır.

Son olarak öğretmenler için öngörülen geçici bir istihdam biçimi ise ücretli öğretmenlik olmaktadır. Devlet Memurluğu Kanunu'nun 89. maddesine göre öğretmen sayısının yetersiz olması halinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı”nın 9. maddesine göre istihdam edilmektedirler. Bu öğretmenlerin istihdamlarına il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri karar vermektedir (Polat, 2014). Buna göre ücretli öğretmenler bir ay içerisinde kaç derse girerlerse o sayının belirlenen ek ders ücreti ile çarpımı kadar ücret alırlar. Haftada en fazla 30 saat derse girebilir, SGK primleri 15 gün üzerinden yatırılır, resmi tatiller, kar tatili gibi sebeplerle eğitime ara verildiğinde ek ders ücreti alamazlar. Fiili olarak girdikleri ders saati kadar ücret alabilirler. Yaz tatili başladığında sözleşme bitmiş olur ve işsiz statüsüne dönüş yaparlar. Dolayısıyla aidiyet duygusu geliştiremeyen öğretmenin asıl hedefinde kadrolu ya da sözleşmeli olarak atanabilmek

vardır. Öğretmen iyi niyetiyle görev yapsa dahi eğitimin nitelikleri açısından bir verimlilik sağlanması çok zor görünmektedir. Özellikle kırsalda görev yapanlar için aldıkları ders ücreti yemek, yol vs. masrafları karşısında tam anlamı ile buharlaşmaktadır. Diğer yandan bu öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin diğer dönem ya da yıl için aynı öğretmenle tekrar buluşamayacak olmaları, sık sık öğretmen değişimlerine yol açan bir dezavantaja neden olur. Tüm bunlar Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğine büyük zarar vermektedir. Öğülmüş’ün (2012) araştırmasında ücretli öğretmenlerin en büyük sorunlarının; ücretlerinin yetersiz olması, iş güvencesinin olmayışı ve gelecek kaygısı olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler açısından da sık sık öğretmen değişimi disiplin ve uyum sorunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler arası bir başka ayrımın ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik olduğu ve onların ikincil öneme sahip bir grup şeklinde algılanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu düzenlemelerden biri bu iki öğretmen grubuna ilişkin ek ders uygulamasıdır. Söz konusu düzenleme Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı’nın "Aylık karşılığı ders görevi" başlıklı 5. maddesi ile ilgilidir. Kapsama dâhil örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görevli;

- a) Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları haftada 6 saat,
- b) Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri haftada 18 saat,
- c) Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri haftada 15 saat olarak aylıkları karşılığında ders okutmakla yükümlüdürler ifadesidir.

Aylık karşılığı ders görevini okul öncesi ve sınıf öğretmenleri 18 saatte doldurabilirken, genel bilgi ve meslek dersi öğretmenleri 15 saatte tamamlamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifâ etmekle yükümlüdürler” ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren yanını vurgular ve bununla ilgili bir alan ayrımı yapmayarak öğretmenleri eşit statüde görür. Bir başka düzenleme İş Kanunu’nda “iş ilişkisinde dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefî inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplere dayalı ayırım

yapılamaz, işveren, esaslı sebepler olmadıkça tam süreli çalışan işçi karşısında kısmî süreli çalışan işçiye, belirsiz süreli çalışan işçi karşısında belirli süreli çalışan işçiye farklı işlem yapamaz” denilerek yine çalışma ortamındaki ayrımcılık yasaklanmıştır.

Bu ayrımı kesinleştiren ikinci bir uygulama mevcuttur. 23.09.2014 tarih ve 41445909 sayılı makam onayıyla düzenlenen yönerge kapsamında uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kursu ile yine meslek ve genel alan dersi öğretmenleri ücretlerini %100 artırımlı almaktadırlar. Sınıf öğretmenleri ise “Bir Harf Bir İnsan Projesi” kapsamında hem okuma güçlüğü çeken öğrenciler, hem de yetişkinler için kurslar açmakta, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında sınıfında yetersiz görülen öğrenciler için zorunlu şekilde kurslar düzenlemek durumunda kalmaktadırlar. Yine egzersiz adı altında sertifikası bulunan öğretmenler spor, sanat, kültürel alanda kurs açma hakları vardır. Burada da yine aynı zaman dilimi için diğer meslektaşlarının aldığı ücretin ancak yarısını alabilmektedirler.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik bu ayrımın temelinde ne yattığını kavramak güçtür. Uzmanlık, alan ya da emek süreçleri üzerinden bakıldığında buna sınıf öğretmenlerinin ağır çalışma koşulları da eklendiğinde bu tür bir ayrımın kabul edilemezliği ortadadır. Sadece ussal baktığımızda bile izah getirilemeyen bu ek ders düzenlemenin sınıf ve okul öncesi öğretmenleri açısından sorunlu olduğu ortadadır. Böyle bir ayrımın yapılması elbette meslek ve genel bilgi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine bakışında negatif farklılıklar oluşturabilmekte, toplumun genelinde de bu algı yayılabilmektedir. Bu eşitlik ilkesinden yoksun uygulamanın sınıf ve okul öncesi öğretmenler başta olmak üzere toplumun diğer kısmına uzanan bir etkisi olabilecektir.

Ulusal İstihdam Strateji (2014-2023) belgesine göre Türkiye’de iş gücünün eğitim düzeyi düşüktür. Belgede, Türkiye’de iş gücü piyasasında işletmelerin rekabet ve verimlilik düzeyleri üzerinde önemli etkisi olan esnekliğin, sürdürülebilir büyümenin sağlanması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.. İş gücü piyasasındaki esneklik ise güvencesiz bir yönelimden öte, üretime yönelik değişim ve dalgalanmalara uyum olarak tanımlanmıştır. Eğitim-istihdam ilişkisine yönelik, Türkiye’de eğitim sisteminin en büyük eksikliğinin ekonominin ihtiyacına uygun insan gücü yetiştirememesi biçiminde ifade edilmiştir. Eğitim sisteminin öğretmen niteliğinden makine ve teçhizat

eksikliğine kadar birçok eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Eğitim istihdam arasında doğru ilişkin kurulması, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliklerin uluslararası açıdan tanınmasının sağlanması için Uluslararası Yeterlilik Sistemi'nin oluşturulmasına ilişkin çalışmaların Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından başlatıldığı belirtilerek, Türkiye'nin istihdam stratejisinin esnekleştirme politikası temelinde küresel ekonomideki yapısal dönüşüme paralel oluşturulduğu ifade edilmiştir. Bu ihtiyaç ise şöyle tanımlanmıştır:

Ülkemizde eğitimin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliği, işgücünün nitelik sorunu, bazı grupların istihdama erişimde karşılaştıkları ciddi güçlükler, bir taraftan kayıtlı işgücü piyasasındaki katılıklar, sosyal yardım sisteminin kayıtlı istihdamı teşvik etmedeki yetersizliği gibi temel yapısal sorunlar işgücü piyasasının etkinliğinin dolayısı ile büyümenin istihdam yaratma kapasitesinin önündeki engellerin başında yer almaktadır (Ulusal İstihdam Stratejisi, 2014-2023).

Türkiye'nin istihdam strateji belgesini, neoliberal politikaların istihdam piyasasına yansması olarak değerlendirmek mümkündür. Performans ölçme, esnek anlayışa duyulan gereklilik, uluslararası standartlar ve yeterlilikler, hayat boyu öğrenme, verimlilik gibi söylem, yöntem ve hedeflerle, uluslararası bir rekabetin gereklerinin yerine getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu tür stratejik belgelerin açık iktisadi ve toplumsal politikalarının ortaklaşması ve 1980'den sonra Türkiye'de hiçbir sapmaya uğramaması kürenin liberalizasyonunun; erken kapitalistleşen ülkelerden, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere dünyanın geri kalanına doğru gerçekleştirilmeye devam ettiğini göstermektedir.

Diğer yandan öğretmenler arasında istihdam edilme biçimleri bakımından farklılık yaratılması kapitalizmin hiyerarşisi için gerekli, bireysellik ve rekabete dayalı sistemin de devamına yöneliktir. Uzmanlaşma yönelimi de yine bu unsurların uygun zemine oturtulması yönünde önceliklidir. Öyle ki öğretmenler başöğretmen, uzman öğretmen gibi farklı sınıflamalarla ayrıştırmalara maruz bırakılmaktadır. Toplumun ihtiyaçları, toplumsal ilişkiler, beden ve zihinler yeniden inşa edilirken öğretmen ve rollerini de yeniden tanımlar. Bu tanımlamada öğretmen çoğu zaman eğitimsel olandan ve karar verici konumundan uzaklaştırılır. Özellikle iş güvencesi elinden alınan, iş güvencesi olanların da kendi aralarında ayrıştırıldığı bir iklimde öğretmenin yaşadığı kafa karışıklığı ve güvensizlik onu yabancılaştırmaktadır. Sözleşmesinin uzatılıp uzatılmayacağı, ya da ücretli öğretmenin yıl sonunda görevlendirmesinin devam edip

etmeyeceği yönündeki endişeleri doğal olarak öğretmende kaygı düzeyini yükseltmekte ve iş doyumunu düşürebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin geleceğindeki belirsizlik; onun eğitim sorunlarına yönelimini, sorgulama, araştırma ve entelektüel gereklilikleri yerine getirmesini zorlaştırdığı söylenebilir.

Güvencesiz öğretmen istihdamının gerekçesi olarak gösterilen kamu bütçesindeki personel giderlerine yönelik tasarruf anlayışı ise, kaynakların personel dışı harcama kalemlerinde ne derece verimli kullanıldığı konusundaki sorgulamaları beraberinde getirmektedir. Uzun vadeli eğitim planlamalarının yapılamayışı ve gündelik çözüm arayışları eğitime ayrılan kaynakların verimli kullanılamamasına ve kaynak israfına yol açabilmektedir. Teknolojiye ayrılan büyük bütçeler, varlığını sürdüremeyecek bölge okullarına bina ve altyapı yatırımları gibi durumlar kaynak israfına yol açarken, tasarrufu öğretmen üzerinden gerçekleştirme politikasının yalnızca mali gerçekliklerle ilgili olduğunu düşünmek yanıltıcı olabilecektir. Sınırlı bir ekonomide mali bir disiplini sağlamak öncelikle verimsiz kullanılan kaynakların kontrol altına alınması yolu ile sağlanabilir. Eğitim süreçlerinde birincil öncelik olan öğretmenin koşullarının iyileştirilmesi de, teknolojik ya da diğer koşulların düzeltilmesinin ötesindedir. Salt iktisadi bir bakışla yapılabilecek bir değerlendirme bu anlamda yanıltıcı olabilecektir. Eğitim hakkı ve eşitlik temelinden bağımsız bir eğitim anlayışı ile üst gelir grubunun dışında olanlara yönelik bir eğitim hizmeti sunumunda, öğretmen ve niteliklerinden tasarruf edilmesi toplam maliyeti düşürür. Ancak iktisadi anlamdaki maliyet-fayda dengesi gözetken bu mekanik değerlendirme, eğitimsel olanı değil metayı önceler ve öğrenciler arası sosyo-ekonomik farklılaşmaları derinleştirebilir.

Öğretmene olan bu bakış sistem kurgusuyla örtüşürken bugün sorun olarak gördüğümüz temel sonuçların altyapısını oluşturabilmektedir. Öğretmen rahat değilse, güven ve saygı duyulduğu ortamdan uzaklaşmışsa içine atıldığı rekabet ortamı onun performansını görece olarak artırabilir. Bu artış görünen somut verilere de yansiyabilir. Ölçülebilir verilerdeki bu artış; görünmeyen ve ölçülmesi zor psiko-sosyal etkileri, kısacası “insani” olanı göz ardı etmemize yol açabilir.

Nitekim neoliberal istihdam politikalarının öğretmenler arasındaki bütünlüğe de zarar verdiği görülmektedir. Öğretmeni ayırıştırma politikaların işlevselleşmesinde; istihdam biçimleri, atamalarının güçleşmesi ve farklılaştırılması, ataması yapılmayan

önemli bir kesimin tehdit iş gücü oluşturmaları, çalışma koşullarına getirilen artı iş yükü gibi saiklerin payı olduğu düşünülmektedir. Demirer'in (2012) öğretmenleri işçileşme sürecine götüren değişimde, öğretmenler arasında rekabet yaratan farklı kategoriler oluşturulmasının altını çizmiştir. Türkiye'de öğretmene ilişkin ayrıştırma politikalarının okul iklimine ve öğretmen kimliğine verdiği zararlar izlenebilirken, karşı politikaları üretecek ve öğretmenin sesini güçlü çıkarabilecek öğretmen örgütlülüğü de uğradığı tahribatla devre dışı kalmaktadır. Zira kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmenden kendini farklı görebilmekte, ücretli öğretmen ise diğer iki grup tarafından dışlanabilmektedir. Ataması yapılmayan öğretmenler ise toplum tarafından başarısız ve yetersiz görülebilmektedir. Dolayısıyla birbirine öteki olarak bakan yapı, birbirinin sorunlarını sahiplenmekte yetersiz kalmakta ve öğretmenlerin birliği ve örgütsel gücü parçalanmaktadır. Öğretmen örgütlülüğü bağlamında, gücü elinde bulunduran en önemli oluşum sendikaların ise öğretmen çıkarları doğrultusunda bir araya gelebildiğini, önemli kazanımlar sağladığını ya da eğitim politikalarına yön verebildiğini söylemek, en azından son dönem neoliberal politikalar karşısında güçtür. Gezen'in (2001) araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki sendikaların istenilen etkiye ve güce ulaşamamasının nedeni; sendika yöneticilerinin belirli bir ideoloji ekseninde oluşturdukları siyasi tutum ve duruş olduğu yönündedir. Diğer bir araştırmada, öğretmenler arası ayrışma şu şekilde yansımıştır: "Öğretmenler sendika üyesi olmanın ötekileştirmeye yol açtığını ve öğretmenler arasında yer yer ayrışmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre bu ötekileştirmenin özellikle kadrolaşma, ideolojik kutuplaşma, ayrıştırma, yalnızlaştırma, mahalle baskısı gibi yollarla yaşatıldığı belirlenmiştir" (Berkant ve Gül, 2017).

Öğretmen koşulları ve statüsünü iyileştirmek yerine öğretmenler arası bir rekabet ortamı oluşturmak, atamalarını sınav ve çok tartışılan mülakat yönetimi ile yapmak, atama yapılanları güvencesiz çalıştırmak, kadrolu öğretmenler için kariyer gelişim basamakları adı altında sınıflandırma yapmak öğretmen kimliğine ve okul ortamlarındaki dayanışma kültürüne zarar verebilmektedir.

Pedagojik Formasyon Uygulaması

Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğinde en somut etkisinin görüldüğü politikalardan biri de pedagojik formasyon uygulamasıdır. Pedagojik formasyon

uygulaması ile kısa süreli ve paralı programlarla diğer fakülte mezunlarının öğretmen olma yolu açılmıştır. Bu programlar Türkiye’de eğitimin ticarileşmesine ivme kazandırmışlardır. Türkiye’de formasyon eğitimi uygulamalarının tarihçesinin (Güven, 2015; akt. Çepni, Kılcan ve Kılınç 2018)1982 yılına, öğretmen yetiştirmenin üniversiteler aracılığıyla eğitim fakültelerine devredilmesine kadar uzandığını belirtmektedir. Bu süreçle başlayan sertifika programlarında zaman zaman güncellemeler yapılmıştır. “Yükseköğretim Kurulu, öğretmenlik sertifika programları konusunda 1997 yılında öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencileri için 3,5+1,5 yıl, fen-edebiyat fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olmak üzere iki türde yürütülecek olan tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuş, bununla birlikte tüm öğretmenlik sertifikası programları kapatılmıştır” (Köse, 2017). Bu uygulama da çok uzun soluklu olmamış, 2010 yılında YÖK tarafından alınan kararla tezsiz yüksek lisans programları kapatılarak yeniden pedagojik formasyon uygulamasına devam edilmiştir. Eğitim sistemindeki aksaklıkların öğretmen merkezli görülmesi ve onun yetiştirilmesi üzerine politikalar geliştirilmesi son dönem neoliberal süreçle hızlanmıştır. “Eğitim fakültelerine yönelik yapılan “eğitim fakültesi öğrencileri alan bilgisi yönünden yetersiz yetiştiriliyor” eleştirileri üzerine fen-edebiyat fakültelerinde öğretmen yetiştirme eğilimi yaygınlaşmaya başlamıştır” (Kaya ve Yıldırım, 2015).

Günümüzde ise üzerine tartışmaların sürdüğü bir öğretmen yetiştirme modeli olarak uygulama devam etmektedir. Formasyon uygulamasının eğitim yapılanması ve özellikle öğretmen kimliğinin dönüşümü açısından birtakım sonuçları olmaktadır. Birincisi, uygulama eşitlik ilkesine aykırıdır. Çünkü öğrenciler eğitim fakültelerine daha yüksek puanlarla yerleşmektedirler. İkincisi, eğitim fakültesi öğrencileri lisans eğitimine başladıklarında yönelimleri ve motivasyonları öğretmen olmak üzerine olurken, diğer grup için daha çok istihdam edilebilmenin yolu olarak görülebilmektedir. Aynı zamanda alınan eğitimin içeriği de birbirinden çok farklıdır. “Eğitim fakültelerinde öğrenciler, alanlarıyla ilgili öğretim programları ve bunların öğretimi noktasında yetiştirilmeye çalışılmaktayken diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler sadece pür alan bilgileri edinmekte, okullarda uygulanan öğretim programları ve bu programların öğretimi ile ilgili olarak yetiştirilmemektedirler” (Köse, 2017). Neoliberal politikalarla öğretmenin yeniden vasıflandırıldığı bu süreçte, pedolojik formasyon

programları ile yedek işgücü ordusu oluşturulmakta; bu yolla sistem öğretmeni hem istihdam öncesinde hem de istihdam içinde kontrol altında tutmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla öğretmen bu yolla da denetlenmektedir. Böylece öğretmenin güçlü bir figür olması, kendisiyle ve eğitim pratikleriyle ilgili karar mekanizmalarının içinde olması engellenmekte, bu uygulamalar öğretmeni kontrol altında tutmanın araçları olarak işlev görmektedir. . Formasyon uygulamasının öğretmen kimliği açısından da etkileri vardır. Bu programlar ile herkesin öğretmenlik mesleği yapabileceği; öğretmen olmak için eğitim fakültesi mezunu olmanın gerekmediği mesajı verilmektedir. Dolayısıyla bu uygulamayla, öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olmadığı görüşünün toplumda yaygınlaşmasının da önü açılmaktadır. Bu ise mesleğin toplumsal saygınlığını zedelemektedir.

Norm Kadro Uygulaması

Neoliberal politikaların çalışma yaşamına ilişkin en belirgin etkisi istihdam biçimlerinin esnekleşmesidir. Bu esnekleşmenin bir ayağının da eğitim örgütlerindeki norm kadro uygulaması olduğu görülmektedir. “Norm Kadro bir işletme, bir kuruluş ya da birimin saptanan amacına ulaşabilmesi için kullandığı teknolojiyi de göz önünde tutarak amacı doğrultusunda yapması gerekli işlerin, iş yüküne göre orada istihdam edilmesi gerekli personel sayısının nitelikleri itibarıyla saptanmasıdır” (Timur, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmenlere yönelik norm kadro uygulamasının dayanağı 1990 yılındaki düzenlemelerle oluşturulmuş, son olarak “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik 18.6.2014 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir ve günümüzde MEB’de norm kadro düzenlemesinde bu yönetmelik esas alınmaktadır” (Baki ve Acar, 2020). Yönetmeliğe göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapacak müdür, müdür yardımcısı ve branşlara göre öğretmen sayıları belirlenmiştir. “Diğer yandan genel bilgi ve meslek dersleri öğretmeni ile atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin norm kadrosu için ders yükü temel alınarak hesaplama yapılırken rehberlik öğretmenlerinin norm kadrosunun belirlenmesinde okulun toplam öğrenci sayısı ölçüt alınmaktadır. Okulların norm kadrosunun belirlenmesinde seçmeli dersler de normun belirlenmesinde başvuru olan önemli bir belki en önemli ölçüttür” (Karakütük, Özbal ve Türedi, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda yürütülen norm kadro uygulamasının çıkış noktasının geçmişten günümüze öğretmen dağılımında yaşanan bölgesel eşitsizliğin olduğu söylenebilir. Bunun dışında “norm kadro” uygulamasının liyakat sistemin işletilmesi, insan kaynağı ihtiyacının tespiti ve verimli kullanımı, personel giderlerine ilişkin mali yönetim ve kamu hizmetlerinin yönetiminde etkinliği ve verimliliği artırma gibi konularda olumlu katkı sağlayacağı ön görülmüştür. Nitekim 2001 yılında dönemin MEB Personel Genel Müdürü Hüseyin Acar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde norm kadro ile ilgili bilgiler aktardığı konferansta yaklaşık iki yılda kat edilen mesafenin altını çizmiştir. Özellikle toplam öğretmen sayısı içerisindeki yönetici sayılarının azaltılması ve yöneticilerin de altı saate kadar derse girme zorunluluğuyla önemli bir dengenin sağlandığını belirtmiştir. Ayrıca norm kadro uygulaması ile birlikte Bakanlık bütçesinden %7,4 oranında tasarruf yapıldığını belirtmiştir.

Ancak uygulama, pratikte yaşanacak eksikliklerden ve kültüre dayalı bir takım alışkanlıklardan kaynaklı potansiyel olumsuz sonuçları da ihtiva eder. Bu olumsuzlukları Gülbahar (2004) şu şekilde özetlemiştir:

- a) Bir bedel-karşılık ödmeden elde etme alışkanlığı,
- b) Liyakat kültüründen çok sadakat kültürüne olan inanç,
- c) Amirlere aşırı bağlılık ve kişisel girişimin olmaması,
- d) İşin gerektiği esnekliği gösterememek,
- e) Metotsuzluk, analitik düşünce ve planlama alışkanlığının olmaması,
- f) Nemelazımcılık ve ilgisizlik
- g) Vizyon eksikliği ve günlük rutin işleri yapmakla yetinmek.

Daha çok kültürel yapıya ve iş etiğine ait bu özelliklerin Türk Eğitim Sistemine ait değişimleri etkisiz kılan yanıyla norm kadro uygulamasının da doğru zeminde gerçekleşme ihtimalini zayıflattığı gözükmemektedir. Nitekim norm kadro uygulamasının teoride varsayılan çözüme dönük işlevlerinin sınırlı kalması ve yeni sorun alanları yaratması pratikte yaşanan bu aksaklıklarla ilişkilidir. Bu bağlamda Demir ve Arı'nın (2013) araştırmalarında norm kadro uygulaması, çalışmaya katılan öğretmenlerin % 9'u tarafından öğretmenlerin önemli sorunlarından biri olarak ifade edilmiştir.

Önceliği öğretmen kaynağının daha verimli kullanımına yönelik olan norm kadro uygulamasının bir ayağını, öğretmenin maaş karşılığı ders saatini dolduramadığında kendi kurumunun dışına görevlendirilebilmesi oluşturmuştur. Norm kadro uygulamasında 2014 yılındaki yönetmelik uyarınca, öğretmenin ders yükünün hesaplanmasında alan itibarıyla aylık karşılığı okutulması gereken derslerin dikkate alınacağı belirtilmiştir. Örneğin; Ders ve Ek ders saatlerine ilişkin kararda, genel ve meslek dersi öğretmenlerine maaş karşılığı 15 saat, zorunlu ek ders görevi olarak da 6 saat ders görevi verilebilmektedir. Geri kalan 9 saatin öğretmenin isteği doğrultusunda verilmesi gereklidir. Norm kadro uygulamasına göre, öğretmenin maaş karşılığı ders yükünü tamamlayamaması durumunda, kurum müdürleri on beş gün içerisinde milli eğitim müdürlüklerine bildirmek zorundadır. Daha sonra da öğretmenin ikamet ettiği belediye sınırları içerisinde diğer okullara görevlendirilmesi yapılmaktadır. Bu uygulama öğretmen açığı bulunan okullar için bir çözüm gibi görünse de öğretmen açısından iki ya da daha fazla okulda görev yapmak birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bunlardan en önemlisi artan iş yükü olmaktadır. Öyle ki öğretmen, kendi okulunda yapmak durumunda olduğu birçok iş ve işlemlerden, görevlendirildiği okulda da sorumlu olmaktadır. E okul iş ve işlemleri, okula teslim edilmesi gereken evraklar, planlama ve hazırlık çalışmaları bunların başında gelmektedir. Bunun dışında yeni öğrencilerine adapte olabilmek, meslektaşlarını tanımak ve olumlu ilişkiler geliştirmek, okul yönetim tarzına ve iklimine uyum gibi farklı boyutları olan bir durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Ayrıca iki ya da daha fazla okul arasında sürekli gidip gelmek yorucu ve kendine ait aracı olmayan öğretmenler için de külfetli olmaktadır. Sistem bu uygulama ile öğretmeni adeta “mobil” duruma getirmiştir.

Türkiye’de öğretmen dağılımındaki dengesizliği besleyen unsurlardan biri de özür durumuna bağlı yapılan atamalar olmuştur. Öğretmen ihtiyacı olmayan bölgelere özür tayini ile atama yapılması, bir yandan dağılımın dengesini bozarken, diğer yandan yıllarca yer değiştirmeyi bekleyen öğretmen grubunu da mağdur etmiştir. Nitekim, atama takvimine göre, önceliği bulunan özür gurubu atamalarıyla boş kadrolar dolmakta yer değiştirmek isteyen diğer öğretmenlerin seçim ve yer değiştirme şansı azalmaktadır. “Türkiye’de norm kadro uygulamasının, öğretmen dağılımındaki dengeyi kurmada başarılı olamamasının nedeninin 4+4+4 sistemine geçilmesi ile ortaya çıkan norm

fazlası öğretmen gurubu ve açığı bulunmayan bölgelere özür durumu atamasıyla gelen öğretmenler olduğu söylenebilir” (Dinç, 2020).

Türk eğitim sistemini sonuçları itibariyle temelden etkilemiş değişikliklerden biri de “4+4+4” olarak bilinen ve ilkokul kademesi içinde olan beşinci sınıfların, ortaokul kademesine eklemlendiği 12 yıl kesintisiz eğitim modelidir. Beşinci sınıfın ortaokul kademesine dahil edilmesi ile birlikte, okullarda çok sayıda norm fazlası sınıf öğretmeni oluşmuştur. Bu sorun, diplomasında yan alan bulunan sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenliğine geçiş hakkı tanınmasıyla çözülmeye çalışılmıştır. Norm fazlası olarak okullarda beklemek istemeyen birçok öğretmen, bu haktan yararlanmıştır. Bu durum ekonomik açıdan verimli bir uygulama gibi görünse de, uygulamada ciddi sorunlara yol açmıştır. Öncelikli olarak bu uygulama, uzmanlaşma anlayışına terstir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında, bir iki ders alarak yan dal yaptıkları bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde yürütülen yan dal uygulaması, bir uzmanlaşma eğitimi olmayıp; zorunlu durumlarda okullarda öğretmen yetersizliği durumunda geçici bir çözümdür. Oysa MEB yaptığı branş değişiklikleri ile geçici çözümü, kalıcı hale getirmiştir. Bu durum, orta ve uzun vadede eğitimde niteliğin düşmesine, branş değişikliği yapan öğretmenlerin ise mesleki doyumlarının azalmasına neden olacaktır. Nitekim konuya ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin büyük bölümünün farklı branşlara bir zorunluluk halinde geçtiklerini, kendilerini yeterli hissetmediklerini, mutlu olmadıklarını ve mağduriyet duygusu yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Esen ve Duyan, 2012; Gülerüzlü, 2012; Kaplan, 2012).

Norm kadro uygulaması, okullarda bulunan öğretmen ihtiyacının saptanması ve ona yönelik önlemler alınması açısından önemlidir. Ancak ataması yapılmayan öğretmenler de düşünüldüğünde, farklı biçimlerde istihdam arayışına gidilmesi ve norm kadro uygulamasıyla boşlukların “mobil öğretmen”lerle doldurulması, iktisadi akılcılığa uygun görünse de eğitimin niteliği ve öğretmen kimliği açısından sorunludur. Dolayısıyla, neoliberal politikalarla, öğretmenden beklenen çoklu becerilerin yanında ondan, mobil çalışma performansı da beklenmektedir. Bu uygulama mekânsal bir esnekleşmeyi beraberinde getirirken, aynı zamanda öğretmenin iş yükünü artırmakta, aidiyet duygusunu zedelemekte ve daha fazla sömürülmesine yol açmaktadır.

Ataması Yapılmayan Öğretmen Sayısında Artış

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlerin atanma koşullarıdır. Türkiye’de öğretmenin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik sorunları geçmişten günümüze çözülemeden aktarılırken, özellikle 1980 sonrası yaşanan süreç onun istihdam koşullarını da olumsuz etkilemiştir. Bu döneme ait kamusal alandaki esnek çalışma biçimine yönelim öğretmenin, bir yandan güvencesiz çalışmayla diğer taraftan özellikle 2000’li yıllardan itibaren işsizlik gerçeğiyle tanışmasına neden olmuştur.

Öğretmen işsizliğinin fiilen başlangıcını 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmasına karar verilen Kamu Meslek Sınavı’na (KMS) dayandırabiliriz. 2002 yılında adı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak değiştirilen yapı günümüze kadar değişik formlar kazanmıştır. Günümüzde sözlü ve yazılı sınava dayalı olarak öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Ancak sınavın güvenilirliği kamuoyunda ve öğretmenler arasında tartışmalıdır. Sınavın eşit koşullarda adil yapılması konusunda öğretmen adayları endişe duymaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının genel sınavları ve daha sonraki mülakat sürecini adaletli bulmadıkları ve siyasi bağlantıları olmadığı için atanamadıkları gibi inançlar taşıdıklarını göstermektedir (Gökçe, 2014; Kayan ve Memduhoğlu, 2017).

2001 yılında başlayan sınavın doğal sonucu olarak, başarılı olanların yanında başarısız olan ve ataması yapılmayan bir öğretmen adayı topluluğu oluşmuştur. Her geçen yıl yapılan kadro kısıtlamaları ile birçok öğretmen adayı işsiz kalmış ya da istemediği bir işi yapmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte; arz talep dengesinin ortadan kalkması ve üniversitelerden mezun öğretmen adaylarının MEB’in ihtiyacının ve tahsis edilen kadronun çok üzerinde olması durumları atanamayan öğretmen sorununu iyice artırmıştır (Doğan ve Şahin, 2009; Karagözoğlu, 2009). Günümüzde ise öğretmen işsizliği çok daha çarpıcı biçimde eğitimsel ve sosyolojik bir gerçeklik olarak izlenmektedir. 2019 yılında gerçekleştirilen öğretmen atamaları incelendiğinde, birçok branşta atamaların ortalama %27 düzeyinde olduğu görülmektedir (Dinç, 2020). Eğitim fakültelerinden her yıl mezun olanlarla birlikte öğretmen aday sayısının katlanarak arttığı düşünülürse, bu oranlar her geçen yıl, çok daha fazla öğretmenin işsizliği

anlamına gelmektedir. Türkiye’de son on yılda eğitim fakülteleri kontenjanlarının artırılması ve pedagojik formasyon uygulamaları sonucunda 438,134 öğretmen adayı işsiz olarak beklemektedir (MEB, 2017). Önümüzdeki yıllarda öğretmenlerin işsizliğinde yine önemli artışlar öngörülmektedir. 2020 yılı ÖSYM verilerine göre, atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 460 bin dolaylarındadır. Tespit edilemeyenlerle birlikte bu sayının en az 550 bin olduğu tahmin edilmektedir.” (<https://www.ogretmenlericin.com>).

Öğretmen işsizliği Türkiye’de aniden ortaya çıkmış bir olgu değildir. Öğretmene yönelik politikaların ya da doğru planlamadan uzak süreçlerin sonucudur. Öğretmen işsizliği günümüzde ciddi bir toplumsal sorun haline gelmiştir. Bu politika ya da plansızlığın yol açtığı işsizlikte; kaynak dışından atamaların, formasyon uygulamalarının, gereğinden fazla açılan eğitim fakültelerinin, YÖK ve MEB arasındaki koordinasyon eksikliğinin, olumsuz öğretmen koşulları ve öğretmenlerin bölgesel dağılımındaki dengesizliklerin rolü olduğu söylenebilir. Tarihsel süreçte öğretmen yetiştiren kaynakların dışında yapılan atamalar sürekli tartışma konusu olmuş ve öğretmen niteliğini etkileyecek etkiye ulaşmıştır. “Günümüzde yaklaşık 600 bin öğretmenin %45,5’i kaynak alan dışından ve %12,1’i kaynak alandan gelirken %7,5’inin mezuniyet alanı bilinmemektedir. Öğretmenlerin sadece %34,9’u kendi branşında öğretmenlik yapmaktadır” (Çinkır ve Kurum, 2017). Diğer önemli gelişme ise atamalara getirilen kısıtlamalar olmuştur. 2002’den bu yana ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştiriliyor gerekçesiyle öğretmenler merkezi sınavla alınmaya başlandı. Üç yıl sonra 2005’te ise öğretmen açığı var gerekçesiyle kadrolu öğretmenin yetersiz kalması durumunda sözleşmeli öğretmenlerin işe alınacağı söylendi (Güvercin, 2014). Böylece artık öğretmen alımında her yıl branşlara göre ataması yapılacak öğretmen sayıları açıklanarak, ataması yapılmayan büyük bir öğretmen kitlesi oluşturuldu. Bu dar istihdam modeli aynı zamanda KPSS yolu ile rekabetçi mantığı lisans eğitimi sonrasında da taşıyarak bu sınava hazırlık kapsamında büyük ve kârlı bir alan daha yaratmaktadır. Dikkat çekici bir başka nokta ise öğretmen istihdamında yaşanan sorunların merkezini oluşturan atama kısıtlamasıyla, güvencesiz atama biçimi olan sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının ortaya çıkışının birbirine yakın dönemlerde olmasıdır.

Öğretmen işsizliğinin meslek açısından en belirgin sonucunun, öğretmenin çalışma koşullarında ve toplumsal statüsündeki gerileme olduğu söylenebilir. Doğal olarak mesleğinden uzaklaştırılan öğretmen geçimini sağlayacak başka bir işin arayışı içerisinde olmuştur. Öğretmen işsizliği, bir yönüyle de, neoliberal politikaların, özelleşme uygulamalarının yaygınlaşmasını destekleme stratejisi olarak işlev görmektedir. Bu süreçte, ihtiyacın fazlasını yetiştiren eğitim fakülteleri, özel okullar için ucuz işgücü kaynağı sağlamaktadır. Öğretmenin yetiştirme maliyetine katkısı olmayan özel kesim, aynı zamanda çok sayıda işsiz öğretmen olması nedeniyle, bir yandan öğretmen ücretlerini düşürürken diğer yandan çalışma koşullarını ağırlaştırmıştır. Demirer (2012) özel kurumlarındaki öğretmen koşullarını özetlemektedir: “Daha çok derse girmesi, sınıfta daha fazla test çözüp, daha çok soruyu yanıtlaması, daha fazla öğrenciye bire-bir zaman ayırması, daha çok ve orijinal test sorusu hazırlaması; iş gününü uzatması, haftalık çalışmasını izin günlerine kadar genişletmesi gibi üretimini sürekli çoklaştırması beklenen öğretmenin çalışması, montaj hattındaki işçinin çalışmasına benzemektedir”. Öğretmenin bu şartlarda özerkliğinden, iş bütünlüğüne olan hakimiyetinden ya da karar vericiliğinden söz etmek mümkün değildir. Ticari bir kurumda amacı kârlılığı artırmak olan yapıda öğretmen, “artık değer” yaratmak üzere işçileşmektedir. Zamanla eğitimsel olana ve dolayısıyla kendine olan yabancılaşma süreci, onu proleter bir düzleme çekmektedir. Öyle ki öğretmenlik mesleği aynı zamanda, öğretmenin kendini mesleği üzerinden tanımladığı, bir yaşam biçimi haline dönüştürebildiği ve toplumsal yaşamda kendini mesleğiyle özdeş ifade ettiği bir alandır.

Öğretmen atamalarında yaşanan tüm bu zorlu süreç, atama biçimlerinin güvencesiz duruma getirilmesi ve çalışma koşulları öğretmen statüsünü olumsuz etkilemiştir. Ünsal’ın (2018) araştırmasında; öğretmen adayı mezun sayısının fazlalığı, öğretmen yetiştiren bölümlere girişte kriter olmayışı, başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştiren bölümleri tercih etmemesi, lisans eğitiminin yetersizliği, diğer fakültelere öğretmen olma hakkının verilmesi” gibi faktörlerin, öğretmen görüşleri doğrultusunda mesleğin statüsüne zarar veren durumlar olarak yer aldığı görülmektedir. “Global Öğretmen İndeksi”ne (2018) göre Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü 100 üzerinden 59.1’dir. Global öğretmen indeksinin 2013 ve 2018 verileri karşılaştırıldığında Türkiye’de, öğretmenlik mesleğinin statü indeksi 2013 yılında 60’ın üzerindeyken 2018 yılında bu indeks 59.1’e düşmüştür” (Dolton vd., 2018; akt.

Bozbayındır, 2019). Neoliberal dönemle birlikte öğretmenlik mesleğinin uğradığı tahribat çok boyutlu tartışılırken görece saygınlığında ve toplumsal statüsündeki gerilemenin önemli bir ayağını; maddi olanak ve çalışma koşulları olarak zaten cazip bulunmayan meslekte atama koşullarının da güçleştirilmesi olmuştur. Başkan’a göre (2001) Türkiye’de öğretmenlik özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğramıştır. Bunun nedenleri ise, öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler, öğretmenlerin ekonomik yetersizlikleri ve öğretmenliğe atanma ölçütlerinin sık sık değiştirilmesidir.

Ataması yapılmayan öğretmenlerden bir kısmı da kamuya ait başka kurumlara yönelmiş; daha kolay ataması yapılan polislik, askerlik gibi farklı istihdam seçenekleri peşinde olmuştur. Kimileri ise bunların dışında özel sektörde farklı mesleklere yönelmiştir. 2015 yılı Kariyer.net verilerine göre “öğretmenlik mezunlarının en çok başvurduğu pozisyonlar arasında satış danışmanlığı ve çağrı merkezi müşteri temsilciği pozisyonları da bulunuyor. Diğer yandan bankacılık, perakende ve yapı sektörleri de öğretmenlerin başvuru yaptığı sektörler sıralamasında ilk üçte yer alıyor” (hurriyet.com.tr).

Ataması yapılmayan öğretmenleri bir yandan yıllarca sınava hazırlanma diğer yandan özel sektörlerde ucuz iş gücü olma ve esnek çalışma biçimleri gibi birçok zorlu koşul beklemektedir. Özel sektördeki bu olumsuz koşullar ataması yapılmayan öğretmenler için “ücretli öğretmenlik” uygulamasıyla kamu okullarında da devam etmektedir. Demirer (2012) ücretli öğretmenlerin hiçbir hakka sahip olmadığını; kanunda sözleşmeli personel ve geçici personel olarak görülen sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, kanunen işçi sayıldığını ve özlük hakları itibarıyla işçi statüsünden daha geri bir pozisyonda yer aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen işsizliğinin ve istihdam bölünmelerinin onları kendi arasında ayırtıran aynı zamanda toplumsal alandan da izole yaşamalarına neden olan boyutları olmaktadır. Zira sınavda başarılı olamayan öğretmenlerin içlerine kapandıkları, sınavla ilgili sorulara maruz kalmamak için kendilerini arkadaş ve yakın çevre ile ilişkilerinde sınırladıkları bilinmektedir (Gökçe, 2014, Çınkır ve Kurum, 2017).

Ataması yapılmayan öğretmenler günümüzde ciddi bir toplumsal sorun durumundadır. Ataması yapılmayan öğretmenler ekonomik, psikolojik ve psikososyal sorunlarla başa çıkabilmek için yıllarca mücadele etmek durumunda bırakılmaktadır.

Atanamayan öğretmenin ilk yüzleştiği sorunlardan biri, ekonomik sıkıntı olmaktadır. Sınava hazırlanmakla, geçimini sağlamak arasında, toplumsal baskıların da dâhil olduğu çoklu bir baskı ortamına maruz kalmaktadırlar. “Atanamayan öğretmenler sadece istihdamla ilgili değil; psikolojik, tükenmişlik, yabancılaşma, intihar, evlenememe gibi psiko-sosyal sorunlarla da karşı karşıyalar (Çınkır ve Kurum, 2017). Yaşanan hayal kırıklığı öğretmenleri bunalıma sürüklemekte, kendisini değersiz ve işe yaşamaz hissetmekte, günden güne toplumdan hatta ailesinden dışlanabilmektedir. Maddi ve manevi yönden yaşanan bu türden sıkıntılar öğretmenleri intiharın eşiğine getirmektedir. İnce (2014) Türkiye’de, Atanamayan Öğretmenler Platformu tarafından yapılan ankete göre mesleğe başlayamamış öğretmen adaylarının %38,3’ünün intiharı düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Değerlendirme Ölçütlerinin Değişmesi

Eğitimde ticarileşme yöneliminin öne çıkardığı kavramlardan biri de “performans” olmuştur. Öyle ki öğrenci için yaratılan rekabet ortamı hem resmi eğitimde kaliteyi hem de okul dışı ek eğitim olanaklarını satın almada yeni kârlılık alanları yaratmıştır. Testlerle ölçülen öğrenci performansı, öğretmen performansının değerlendirilmesinde de bir ölçüt oluşturmıştır. Ek olarak öğretmen için oluşturulan sınavlar, iş başında denetim, çoklu veri kaynaklarına dayalı ölçme gibi birçok performans programları öngörülmüştür. Neoliberal bir gereklilik olan verimlilik esası, öğretmen performansını ölçebilmeyi, buna yönelik ücretlendirmeyi, rekabeti ve dolayısıyla öğretmenler arası performans temelli bir farklılaşmayı yapılandırmaktadır. Performans ölçme aynı zamanda eğitim içeriğinin öğretmen aracılığıyla denetimini de kolaylaştırmaktadır. “Eğitimde ticarileşme ve metalaşmanın bir sonucu olan bu uygulamalarla rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler, çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılırken eğitim bileşenlerinin değişen eğitim politikalarına uyum sağlamaları, elde edilen sonuçlar üzerinden garanti altına alınmaya çalışılmaktadır (Buyruk, 2014).

Öğretmen değerlendirmesinin nesnel olarak yapılabilmesinin güçlüğü, Türkiye’nin yaşamış olduğu öğretmen denetimine ilişkin deneyimden anlaşılmaktadır. Öğretmen denetimi Türk Eğitim Sistemi’nde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Teftiş Kurulu Başkanlığı ve görevli müfettişlere verilmiştir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005).

Uzun yıllar yaşanan tecrübede, müfettişler aracılığıyla yapılmaya çalışılan denetimin özellikle düzeltme ve geliştirme boyutunda işlevsel olma niteliğinden uzak kaldığı izlenmiştir. Ciddi bir yarar sağlamadığı gibi baskı ve korku yoluyla gerçeklerin gizlenmesi şeklinde olumsuzlukları yaygınlaştırdığı görülmüştür (Başar, 2006, s. 162). 1990'lı yıllarla birlikte öğretmen yetiştirme merkezli reformların parçası olarak performans kavramı farklı boyutlarda ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmen kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilen ve performansa göre ücretlendirmeyi esas alan bir politika izlenmiştir.

“Okulda Performans Yönetimi Modeli” adı altında 2002-2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot uygulamalar başlamıştır. Bu tarihten itibaren MEB'in farklı birimlerinde, çoğunlukla Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (EARGED) bünyesinde yapılan çalışma sayısı da artmıştır. “Ücret esnekliğiyle bütünleştirilmesi hedeflenen performans yönetimiyle öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmeleri hedeflenmiştir” (Buyruk, 2014). Sonraki yıllarda bir başka düzenlemeyle öğretmenin performans ölçümüne yönelik denetim görevi okul müdürlerine verilmiştir. “Milli Eğitim Bakanlığı, 17.04.2015 tarihinde yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesi uygulamasını hayata geçirmiştir (Gürcüoğlu ve Özdemir, 2020). Bu düzenlemeyle 2015-2016 yılında okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılan performans ölçme çalışmaları uzun soluklu olmamış; sürece ilişkin tartışmalarla birlikte uygulama askıya alınmıştır. Günümüzde öğretmen performansını ölçme ve değerlendirmede bir boşluktan söz edilebilir.

Öğretmen performansını ölçmeye yönelik tasarımlardan sonuncusu ise 26 Şubat 2018'de yayınlanan MEB Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmelik Taslağı olmuştur. “Taslak, çoklu değerlendirmeyi esas alacak biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle performans değerlendiriciler; kurum müdürü, zümre öğretmenler, öğretmenin zümresi dışındaki diğer öğretmenler, kendisi (öz değerlendirme), veli ve öğrenci olmak üzere altı kaynaktan meydana gelmiştir” (Karabatak ve Şengür, 2020). Taslağın 23. maddesi öğretmen performansının ölçülmesine ilişkin detaylar sunmaktadır. Bu maddeyi Babaoğlu, Çelebi, Peker ve Selçuk (2018) şu şekilde özetlemiştir:

Madde 23'te değerlendirme puanlarının MEBBİS üzerinden duyurulacağı belirtilmektedir. Madde 24'de "öğretmenler dört yılda bir 'öğretmenlik mesleği yeterlikleri' kapsamında sınava tabii tutulurlar" denilmektedir. Sınava ilişkin usul ve esaslar ayrıca yönetmelikte belirtilmiştir. Öğretmenin 'Mesleki Yeterlik sınavına' girmedeği yılda öğretmenin nihai performans puanının müdürün öğretmeni değerlendirme puanın %25'inin, zümre öğretmenlerin puanlarının ortalamasının %20'sinin, diğer öğretmenlerin verdiği puanın %15'inin, veli değerlendirmesinin %15'inin, öğrenci değerlendirmesinin %15'inin ve kendi kendini değerlendirmesinin %10'nun toplamının alınmasıyla elde edileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin Öğretmenin "Mesleki Yeterlik sınavına" girdikleri yıl nihai performans puanına müdür %20, zümre öğretmenleri ortalamasının %15, diğer öğretmenler %10, veli değerlendirmesi %10, öğrenci değerlendirmesi %10, kendi değerlendirmesi %5'inin toplamının alınması ile elde edilir" denilmektedir. Burada iki tip puanlama yapılması beşer puanlık bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Ayrıca müdür, müdür yardımcısı, şube müdürü gibi yöneticilik görevinde bulunanların da nasıl değerlendirileceği yönetmelikte ayrı ayrı belirtilmiştir.

Taslağa göre eksiklikleri görülen öğretmenlerin hizmetiçi eğitime tabi tutulacağı öngörülmüştür. Hazırlanan taslak, mesleğe girişte birçok sınavdan geçirilen öğretmeni tekrar bir sınava yönlendirmektedir. Uygulama, çoklu bir değerlendirmeye tabi tutulan öğretmenin, üzerinde hissedebileceği baskının artırılmasına yöneliktir. Nitekim taslak hem öğretmenler hem de sendikalar tarafından çok fazla eleştirilmiştir. "Öğretmenler seslerini duyurabilmek için çeşitli medya araçları kullanmışlar ve forum sayfalarında isyanlarını dile getirmişlerdir" (Karabatak ve Şengür, 2020). "Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürürlüğe koyduğu öğretmenlere yönelik Performans Değerlendirme Sistemi (PDS), ilk günden itibaren mesleğin itibarını zedeleyecek durumlara neden oldu. Pilot uygulamanın 12 ilde başlamasının ardından öğrenciler, sınavlarda aldıkları notlar ile öğretmenleri tehdit etmeye başladı" (Çelikten ve Özkan, 2018).

Öğretmenleri ayrıştıran bir diğer uygulama, kariyer basamaklarına ilişkin yapılan düzenlemedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır" biçiminde kanun değişikliğiyle öğretmen kariyer basamakları oluşturmada önemli bir adım atılmıştır. "2006 yılında yapılan bir sınavdan başarılı olanlar (106,536 öğretmen) uzman öğretmen olarak atanmıştır. Uzman öğretmenlik sınavı bir kez uygulanırken, başöğretmenlik sınavı hiç yapılmamıştır. Kariyer basamakları ile ilgili kanun yürürlükte olduğu halde uygulanmamaktadır" (Kaplan ve Gülcan, 2020). Ünal'ın (2005) belirttiği üzere yöneticiliğe ve müfettişliğe geçişle birlikte "uzman öğretmen", "başöğretmen" gibi unvanlar kazanma merkezî sınavlarla

yapılmaya çalışılmaktadır. Uygulamanın istikrarlı olmaması o dönem yapılan sınavda başarılı sayılanların bu unvanları alması ve sonradan diğer öğretmenlere tekrar sınav açılmaması öğretmenler arasında eşitsiz koşullar yaratmıştır. Demir (2011) araştırmasında; “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin, öğretmenler arasında olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olduğu, uygulamanın; ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar oluşması, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu veya doğurabileceği” sonuçlarına ulaşmıştır.

Türkiye’de öğretmen performansını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalara ilişkin düzenlemeler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Öğretmen Performans Değerlendirme Uygulamaları

İlgili Düzenleme
Öğretmen yeterlilikleri çalışmaları (1998). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (2000). Okulda Performans Yönetimi Modeli (2002). Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları - Teftiş Kurulu Başkanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Ödül Yönergesine - Personel Genel Müdürlüğü. Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile başlayan öğretmen performans değerlendirme süreci (2015). Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023). 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi (Taslak, 2018).

Kaynak: Döngel, 2006; MEB, 2008; MEB 2017a; MEB, 2017b.

Türkiye’de öğretmen performansının ölçülmesine yönelik son yıllarda çoklu veri kaynağına dayalı ölçme eğilimi güvenilirliği artırma amaçlı ön plana çıkmıştır. Ancak çoklu veri kaynağı olarak görülen yönetici, veli, öğrenci, müfettiş gibi unsurların öğretmen performansını ölçebilir duruma getirilmesi, öğretmen üzerindeki baskı odaklarının çeşitlenmesi ve etkinliğinin artması anlamına gelmektedir. Çoklu değerlendirme unsurlarına yönelik tartışmalarda, öğrencinin öğretmen performansına yönelik yapacağı değerlendirme öğretmenler açısından en rahatsızlık duyulanıdır. “Bazı öğretmenler öğrenci notlamasının öğretme sürecinde geri bildirim sağlama konusundaki yararlarından bahsetmekte, fakat çoğu da öğrenci notlamasının kişisel zararlar yaratacağı konusunda ısrarlı davranmaktadırlar” (Döngel, 2006). Ayrıca veli değerlendirmesinin de öğretmenleri son derece rahatsız edebilecek boyutları olmaktadır.

Neoliberal iklimde gittikçe müşteri pozisyonu alan velilerin öğretmeni değerlendirecek güce ulaşması öğretmen elinin tamamen zayıflaması anlamına gelebilecektir.

Bir başka değerlendirici olarak öngörülen yönetici değerlendirmelerinin nesnel yapılabilmesi zor gözükmemektedir. Aynı ortamda çalışan ve sürekli birbirleriyle iletişim içerisinde olan, olumlu ya da olumsuz ilişkiler geliştirebilen öğretmen- yönetici durumu düşünüldüğünde bu değerlendirmenin her zaman tarafsız ve güvenilir olacağı kuşkuludur. “Üstün, ödül ve ceza gücü nedeniyle astın kendisini baskı altında hissetmesi; üstün astına geribildirim yoluyla bilgilendirmeden kaçınmış olması, cezalandırma durumunda astın çevresinden ve üstünden uzaklaşması, gibi sorunlar oluşabilir” (Uçar, 2006).

Öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmeleri de yine aralarındaki ilişkilerinin niteliği bakımından güvenilirlikten uzak görünmektedir. Her öğretmenin bakış açısından iyi öğretmen kimliği farklı olmakla birlikte kendine yakın ya da uzak gördüğü çalışma arkadaşını değerlendirmek öğretmen için güç, nesnel olunması zor bir durumdur. Müfettiş değerlendirmelerinin ise genelde anlık durumu betimleyen, sürecin izlenmesi basamağının atlandığı ve öğretmeni baskı altında tutan yanı sıra birlikte yine öğretmen performansına dönük yeterli ve gerçekçi bir performans ölçümünü sağlamadığı tecrübe edilmiştir. Dolayısıyla süreçte denetleyen-denetlenen arasındaki ilişkinin yüzeysellikten, saklama ve kaçınmaya yönelik bir sonuçtan gelişime yönelmesi tek taraflı bir sorumluluk ya da hesap verilebilirlik niteliğinden uzaklaşabilmesine bağlı olabilecektir. Ayrıca öğretmene yönelik performans ölçümünün özlük haklarına, ücretlerine ya da statülerine etki etmesi nesnel değerlendirmenin güçlüğü anlamında yeni tartışmaları beraberinde getirecektir.

Öğretmenlik Mesleğinin Görelî Özerkliğinde Gerileme

Öğretmenlik mesleğinde neoliberal politikaların somut etkilerinin görüldüğü alanlardan biri de öğretmenlerin görelî özerkliğinin giderek ortadan kalkmasıdır. Kapitalist sistem içinde eğitimden beklenen işlevler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin tarihin hiçbir döneminde tamamen özerk olduğu söylenemez. Zira öğretmen, kapitalizm açısından eğitimden aldığı güçle değişimi başlatabilecek bir risk unsuru olarak görülmüştür. Bu yüzden güçsüzleştirilmesi ve kendi ürünü ile kurabileceği bütünlüklü

ilişkinin parçalanması yani kapitalist emek sürecinin parçası haline getirilmesi kaçınılmaz olmuştur. “İnsan kapitalist emek sürecine girdiği andan itibaren, kendi yaratıcı etkinliğinin sonucuna, kendi ürününe, ürünü yarattığı üretim sürecine yani insanı hayvandan ayırarak insan yapan yaratıcı etkinliğine ve son olarak da kendi sosyal çevresine ve kendisine yabancılaşır” (Durmaz, 2014).

Eğitim sürecinin öznesi olan öğretmen, eğitimin yeniden üretim işlevinde başat rol oynamaktadır. Bu rol kapitalist bir toplumda daha çok profesyonel bir alana sıkışmış işlevlere dönüktür. “Profesyonel bir öğretmen devlet için ideal öğretmendir; zira öğretmen profesyonelleştiği ölçüde tarafsızlaşacak, tarafsızlaştığı ölçüde, geleceğin emek gücünü de tarafsızlaştıracaktır” (White ve White, 1986; akt. Durmaz, 2014). Ancak eğitimin yeniden üretim işlevinin yanı sıra eğitimin özgürleştirici bir yanı da vardır. Yani yeniden üretim işlevinin yanında var olan üretim işlevi de eğitimin özgür yanına işaret etmektedir. Bu üretim işlevine dönük öğretmenlik mesleğinin; profesyonel kimliğinin yanında duygusal yönü ağır basan, lider, özgüvenli, karar verici, cesaretli, özgün pratikler geliştiren; değişimin/dönüşümün belirleyicisi olan kendine özgü bir kimliği olduğu söylenebilir.

Özgürleştirici eğitim temel olarak farklı olmalarına rağmen öğretmen ve öğrencinin her ikisinin de öğrenenler, her ikisinin de bilinçli özneler olmak zorunda olduğu bir durumdur. Bu benim için, öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin de bilme eyleminde eleştirel özne olabilmeleri için eğitimi özgürleştirmenin ilk sınavıdır (Shore ve Freire, 1987; akt. Mayo, 2011, s. 102).

Araştırmacıların bir kısmı eğitimi, bireyin özgürleşme ve kendi olma süreçlerinde izlenen yol olarak ifade eder. Hesapçıoğlu’da (2009) bu anlamda eğitimi, bireyin anlam arayışı yolunda beyninin, yüreğinin ve elinin özgürleştirilmesi olarak tanımlar. Ona göre eğitim, bir sınır koyma uğraşısı değil, ufukları genişletme çalışması olmalıdır. İnsanoğluna yakışır bir eğitim, korkudan bağımsız bir eğitimidir. Korku dolu birey, özgür düşünme gücünü yitirir. Birey özgürlüğünü yitirince de yeteneklerini yitirir. Freire (1972) ise eğitimin; bireylere problemin sunulması, problem üzerine düşünme ve probleme yönelik eyleme geçilmesinin sağlanması ile eleştirel becerisinin geliştirilmesini sağlama yönünde bir amacı olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda eğitimin bireyi geliştiren yönünün özgürleştirici tarafı ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Kurul (2019) bu ilişkiyi “birey, kendisini kuşatan egemenlik ilişkilerinden özerkleştikçe ve kaçış çizgilerini ördükçe, arzularını; fark, farklanma deneyleri, yeni

karşılaşmalar, yeni buluşmalar, ilerletici ve özgürleştirici dayanışma biçimleri, yeni kolektif mekanizmalar içinde gerçekleştikçe gelişir” şeklinde ifade etmiştir. Bireyin gelişiminin amaçlandığı günümüz okullarında bu ilişkinin güçlü kılınmasının ne ölçüde başaranlabildiği ise son derece tartışma götürür durumdadır.

Kapitalizmin vadettiği bireyci ve özgürlükçü kurgunun yarattığı tahribat, okulların içerisinde bulunduğu sorunlu yapıdan bağımsız düşünülemez. Bunu Freire bankacı eğitim modeli ile açıklarken, Mayo (2011, s.191) da benzer anlayışla okullarda “öğrenen kendi eğitiminin içeriğine yabancılaştırılır, aynı şekilde işçiler de, kapitalizm koşulları altında, Marksist anlamda, emeğinin üretimine yabancılaştırılır” şeklinde ifade etmiştir. Kurul (2019, s. 266) ise bu duruma şu ifadelerle derinlik katar: Öğretmenler sınıf içinde ve okulda, kamu adına bir yetiye sahip olmasına karşın iktidar bu olanağı kullandırmamak için her türlü mekanizmayı kurar ve işletir. Öğretmen öznelliğinin etkililiği değişim ve dönüşümde fark yaratabilecekken, aynı zamanda dinamik bir toplum inşasına katkı sağlayabilecektir. Kısır bir döngüde vasata mahkûm edilen eğitimin, elit kısmın dışındakiler için bir yazgı haline dönüştürülmesinin önündeki set öğretmenin özgür ve eleştirel duruşu ile örülebilecektir. Kurul’un (2019, s. 268) okulların sonu gelmeyen tekrarların yaşadığı bir alan olmak zorunda olmadığını vurgulaması aslında okul iktidarına karşı vasatı reddeden bu eleştirel duruşu ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliğine yasal metinler üzerinden bakıldığında, İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 44. maddesine göre, öğretmenler kanunlarla veya Cumhurbaşkanlığı kararnameleriyle kendilerine verilen işlerden başka, meslek dışı her hangi bir görevle yükümlü tutulamazlar (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961) denilmektedir. Buradaki “meslek dışı görev” vurgusu muğlak bir ifade olarak görülmektedir. Öğretmenliğin; herhangi bir konuda görev verilmek istendiğinde, rahatlıkla meslek alanı içine alınabilecek geniş bir kapsamı vardır. Aslında, bu ilişkilendirme çabasına da çok gerek duyulmadan birçok gönüllük dışı görevlendirmeler de yapılmaktadır. “Resen görevlendirmeler” başlığında yapılabilen bu zorunlu sorumlu tutulmalar öğretmeni istemediği yönde hareket ettirebilirken, otoritenin öğretmen üzerindeki gücünün etkisine vurgu yapmaktadır. Bu zorunlulukları; seçimler, nüfus sayımı, nadiren bir takım sınavlar ya da kamu hizmeti alanına girebilecek bazı özel

durumlar olarak sıralanabilir. Bu zorunluluklara ek olarak öğretmen özerkliğini sınırlandıran dış odaklı kontrol anlayışı, bir yandan da müfredat ve gönderilen kılavuz kitaplarla devam etmektedir. Merkezîyetçi anlayışın çizdiği sınırlı alanda, öğretim programlarının oluşturulmasından, sınıfı içi eğitim pratiklerine kadar karar noktasında, öğretmen etkisinin sınırlılığı göze çarpmaktadır. 26 Ekim 2013 tarihinde memurlar net. İnternet sitesinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı imzasıyla yayınlanan bir genelge ile öğretmenlere, “Dağıtılan kitaplar dışında kitap aldirmayın” talimatı verilmiştir. Öğretmenin öğrencilerine faydalı olabileceğini düşündüğü bir yardımcı kaynağı kullanabilmesinin de önü daha çok veli baskısı ile tıkanır duruma getirilmiştir.

Neoliberal politikalar, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin denetimlerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Nitekim Giroux’a (1988; s. 121’den akt. Buyruk, 2013) göre bu süreçte yapılan reformlarla öğretmenlerin entelektüel yönü ihmal edilmekte, dolayısıyla öğretmen “uzmanların” kararlarını uygulayan üst düzey teknisyen statüsüne düşürülmekte ve vasıfsızlaştırılmaktadır. Nitekim eğitim-öğretim süreçlerinde kendi metotlarını kullanmak isteyen öğretmene sürekli yapması gerekenlerle ilgili yön çizilmesi; öğretmenin “ne öğretmesi” gerektiği üzerindeki inisiyatifinin yanı sıra “nasıl öğretmesi” konusundaki hâkimiyetini de yitirmesi Giroux’un vurguladığı gibi öğretmenin fiilen vasıfsızlaştırılmasıdır. Öğretmen bir taraftan vasıfsızlaştırılırken diğer taraftan başta teknoloji kullanımı olmak üzere çoklu becerilere sahip olması beklenmektedir.

Neoliberal süreçlerle öğretmenler üzerinde yaratılan kafa karışıklığı; mesleğin görev alanını esnekleştirirken, öğretmeni edilgen kılabilmektedir. Öğretmenlerin tatilleri ve çalışma saatleri gibi görece mesleki avantajları sürekli gündeme getirilmekte, sayısı bir milyonun üzerinde olan büyük yapıda; kötü örnekler “manşetlenerek” öğretmen kimliği zedelenmektedir. Bu yolla öğretmen üzerindeki dış odakların etki gücünün toplumsal altyapısı ve uygun zemini oluşturularak, öğretmenin kamuoyu tarafından çok daha kolay sorgulanır hale gelmesine ve emeğinin değersizleştirilmesine yol açılmaktadır. Öğretmen imgesine yönelik bilgisine güvenilen, becerisine inanılan, modernizmin öncüsü, toplumun önünde ilerici gibi tanımlamaların bugün toplumda çok fazla karşılığı olduğunu söylemek güçtür. Öğretmenin Freire’nin (1972) praksis

kavramı ile vurguladığı eyleme dönüklüğünün kendi özgün deneyimlerinden bağımsız, ona biçilen rol ve kimlik dolayımında gerçekleşebilmesi; yarına aktarılmaması gereken en önemli eğitim sorunlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin İş Yükünde Artış

Son dönem neoliberal politikalar, çalışma hayatında rekabet temelli esnek ve yoğunlaştırılmış bir çalışma ortamı öngörmektedir. Bu yoğunlaştırılmış programa uygun, işin gereklerini karşılayacak, piyasa isteklerine dönük birey tasarımı ise eğitim rol almaktadır. “Eğitimin yeni düzeninde sermaye sahipleri, daha yetenekli ama daha az haklara sahip, daha üretken ama daha güvensiz, aşırı nitelikli ve aynı zamanda düşük ücretli bir emek gücüne sahip olmak arzusundalar” (Sotiris, 2013). Dolayısıyla kapitalizmin sürdürülebilirliğinde eğitimin toplumsallaştırdığı üretim ilişkileri son derece önemlidir. Eğitimin aktarıcısı öğretmene ait rollerin de bu üretim ilişkileri bağlamında değişimi izlenir durumdadır. Türkiye’de de bu değişim önemli iktisadi gelişmelere paralel yaşanmış/yaşanmaktadır. Örneğin, erken cumhuriyet dönemine ait ulus bilinci yaratılmasına dönük bireyin eğitimi, 1960’lardan sonra planlı kalkınma dönemi ile beraber daha çok piyasaya uygun işgücü eğitime yönelmiştir. Günümüz öğretmeninden istenen ise girişimci, bireysel, sermaye için donanımlı, esnek ve güvencesiz çalışabilen, takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmektir.

Öğretmen için yeniden vasıflandırılma süreci, bir yandan öğrencileri piyasa isteklerine uygun yetiştirmeyi, diğer yandan kendi dönüşümünü sağlayacak bir yetiştirmeyi öngörür. Eğitimdeki bu piyasa yönelimine ait dönüşümde sistem bireyden iki temel duruma uyum beklemektedir. “Birincisi, iş yerinde her an vazgeçilebilir olmak, ikincisi ise, iş yerindeyken birden çok fonksiyonu yerine getirebilir bir donanıma sahip olmak” (Güllüpınar, 2015). Öğretmen için beklenen bu iki temel özelliğe uyum sağlamasıdır. Bu iki temel beklentinin iki doğal sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Güvencesizlik, öğretmen emeğinin değersizleşmesine; çoklu beceri beklentisi ise öğretmeni her geçen gün artan iş yüküyle karşı karşıya bırakmaktadır. Her ne kadar toplumda öğretmenin çalışma koşullarının rahatlığına yönelik algı oluşturulmak istense de Türkiye’de öğretmene çalışma saatleri dışında yüklenen ek görevlerin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve onların iş doyumunu etkilediği düşünülmektedir. “Okul yönetimi bu tür görevleri genelde, hemen her yönetmelikte yer alan ve astların yerine getirmekle

yükümlü olduğu, “amirlerinin verdiği diğer görevler” kapsamında görmektedir” (Gökçe ve Özen, 2019). Öğretmenler bu görevlerin bir kısmını gönüllü olarak üstlenebilmekte, birçok dayatma ile de karşılaşabilmektedir. “Örneğin, yönetmelikte belirtilmemesine rağmen, öğretmenler mesai saatleri içinde ve dışında eğitim-öğretim programı dışında görevlendirilmektedir. Veli ziyaretleri, öğrenci faaliyet izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler, hafta sonu yapılan toplantılar bu tür görevlerden bazılarıdır” (Gökçe ve Özen, 2019). Nitekim bu zorunlu görevler, öğretmenler tarafından “angarya” işler olarak algılanabilmektedir. Angarya ise “zorla çalıştırma yasağı” başlığı altında anayasa marifetiyle yasaklanmış durumdadır. “Hiç kimse zorla çalıştırılmaz. Angarya yasaktır (T.C. Anayasası, m.18).

Öztürk ve Erdem’in (2020) araştırması, öğretmenlerin iş yükü algısı ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkide; iş yükünün artmasının “fiziksel ve duygusal tükenmişlik” boyutuna etkisinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Erjem’in (2005) lise öğretmenlerine yönelik çalışmasında, öğretmenlerin büyük oranda (%65) yaptıkları işi tatmin edici bulmamalarının nedeni artan ders yükü olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenin iş yükü bağlamında oluşan genel toplumsal algı ile çok fazla örtüşmemektedir. Toplumda öğretmenin ders süresince geçirdiği zaman dikkate alınmakta ve bu zaman dilimine yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır. Oysa öğretmene ders süreci dışında yapması gereken birçok yıpratıcı ve zaman alan görevler verilmektedir. Türkiye’de öğretmenler sadece derslere girmemekte, dersin dışında okulun genel işleyişi, planlama, proje uygulamaları ve evrak boyutunda birçok yapması gerekenlerle baş başadır. Bu çalışmada öğretmen iş yüküne ait durumlar dört ana başlık altında ele alınmaya çalışılmıştır.

Bunlardan ilki öğretmenin ders hazırlığı ve planlamasına yönelik ek görevleridir. Öğretmen; dersi ile ilgili çalışma programını hazırlamak, ders planları düzenlemek, deney ve gezi planları hazırlamakla yükümlüdür. Rehberlik çalışmalarını yürütmek ve bu çalışmalarla ilgili uygulamaları yapmak ve belgelemek durumundadır. (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017, m. 35-36). Öğretmen derslerde kullanacağı materyal ve ilgili dokümanları hazırlamak için önemli bir zaman dilimi ayırmaktadır. Ders içi performans ölçekleri hazırlayıp değerlendirme yapmak, sınıfında öğrenme güçlüğü

eken ğrenciler varsa bunlara yönelik kaynaştırma eğitim programını bireysel olarak uygulamak zorundadır. “Öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin eğitim faaliyetlerini yürütür” (Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği [OKY], 2017, m. 86). Bu özel eğitim öğrencileri, okul dışında özel eğitim merkezlerine devam ediyorsa, bu sürecin takibi de öğretmen tarafından yapılmaktadır. Velilerle sürekli iletişim içerisinde olarak bir yandan ğrenci ile ilgili sorunları çözmeye yönelik, diğer yandan okul ve çevresinin ihtiyaçlarına göre velilerin eğitimi ve yönlendirilmesi çalışmalarını yürütmektedir. Öğretmen için hazırlık ve planlama boyutunda ders dışı görevlerinden biri de seminer çalışmalarına katılımdır. Öğretim yılı başında, öğretim yılı sürecinde ve öğretim yılı sonunda öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki çalışmalar, eğitim çevresinde ‘seminer çalışmaları’ olarak adlandırılmaktadır (Akay, Çırakoğlu ve Saracaloğlu 2016). OÖİKY 38. maddesi ve OKY’nin 87. maddesi derslerin kesim tarihinden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıç tarihine kadar geçen sürelerde mesleki çalışma yapılacağını öngörür.

Özellikle küresel bir salgının yaşandığı bu dönemde, öğretmen yükünün ders planlamasına dönük çok daha arttığı izlenmektedir. “Sınıf ortamında bile disiplini sağlamak, her öğrencinin gelişimini takip etmek, düzeni sağlamak, öğrenme açıklarını tespit edip telafî etmeye çalışmak öğretmenler için oldukça zorlu bir mücadeleyle, bunu uzaktan yürütmek öğretmenlerin hem iş yükünü artırıyor hem de öğretmenler için ekstra stres oluşturuyor” (Aydın, 2020). Uzaktan eğitim karmaşası içerisinde uzaktan eğitime ulaşmada altyapı ve teknolojik okuryazarlık anlamında güçlük yaşayan ğrenci ve velilerini yönlendirmede, öğretmen günün her saati rehberlik etmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenlere okul yönetimi tarafından akşam saatlerine ve hafta sonuna dersler atanarak özel yaşam sınırları da ihlal edilmektedir. Bu uygulama, esnek çalışma anlayışının uzaktan eğitim yoluyla bir başka biçimde yaşam pratiklerimize girmesi olarak değerlendirilebilir. Pandemi sürecinin öğretmene etkileri bağlamında yapılan literatür taramasında, çalışmaların genelde salgın sürecinde eğitim faaliyetlerinin nasıl etkilendiği üzerine, ğrenci merkezli yaklaşımla yapıldığı görülmüştür. Merkeze öğretmeni alan, onun süreç yönetiminde karşılaştığı güçlükler, yeni rolleri gereği farklılaşan iş yükünü ele alan çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İkinci olarak, E-Okul Sistemi üzerinden öğretmene yüklenen ek görevlerdir. “2007-2008 öğretim yılında hayata geçirilen projeyle okul ve öğrencilere yönelik standart veriler elde edilmeye çalışılmıştır. “Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının bütün iş-işlemlerinin elektronik ortamda yapılmasını hedefleyen bu projeyle; öğrencilerin kimlik, adres, veli, not, puan, devam-devamsızlık, okuduğu kitap, haftalık ders programı, öğretmen, davranış puanları, duyuru, alınan belge gibi bütün bilgilerin fonksiyonel, anlık ve gerçek veriler olarak oluşması temin edilmiştir” (MEB, 2008). E-Okul sistemi başlangıçta öğretmenlerin birtakım defter ve çizelgeler aracılığı ile düzenlediği ve muhafaza etmek durumunda olduğu bilgileri sisteme eklemesi gibi bir kolaylık sağlamıştır. Özkan ve Akbaba’nın (2013) araştırmasında, “sınıf geçme defteri, not cetveli gibi belgeleri ortadan kaldırması zaman ve işgücü kaybını önlemektedir” şeklindeki öğretmen görüşleri, bu kullanım avantajını ortaya koymaktadır. Ancak zamanla sisteme girilmesi gereken bilgiler artmış, öğrenci ve velilerine yönelik çok boyutlu bir takip sistemi haline gelmiştir. Öğretmenlerin son dönemde e-okul sistemi kullanımında yerine getirmek zorunda olduğu bazı işlemler şunlardır: Öğrenci notlarının düzenli olarak sisteme girilmesi, rehberliğini yaptığı öğrencilerin okuduğu tüm kitapların sisteme işlenmesi, günlük devamsızlık girişlerinin işlenmesi, sınav tarihlerinin ve varsa proje teslim tarihlerinin girilmesi, öğrenci fotoğraflarının güncellenmesi, öğrenci dosya bilgilerinin güncel tutulması, dönem sonları karne işlerinin sistemde tamamlanması, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) iş ve işlemlerinin yapılmasıdır. Görüldüğü gibi gün geçtikçe içeriği zenginleşen e-okul sistemine yönelik birçok veri ve bilgi girişi, öğretmen sorumluluklarına yapılması gerekenler (mesai saatleri dışında) olarak eklenmektedir.

Üçüncü olarak okul işleyişi ve projeler bağlamında oluşan ek görevlerdir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinin planlamasında ve uygulama aşamalarında ders saatlerinin dışında birçok görevi vardır. Bu görevlerin koordinasyonu okullarda bir takım toplantılarda alınan kararlar sonucunda gerçekleşir. Bu toplantıların başında öğretmenler kurulu toplantısı gelmektedir. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2003) öğretmenler kurulu 94. madde ile ders yılı başında, ikinci yarıyıl başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğunda toplanır şeklinde düzenlenmiştir. Bunun dışında şube öğretmenler kurulu toplantısı (yılda iki defa), ilçe zümre toplantısı

(yılda iki defa), okul içi zümre toplantısı (yılda iki defa), veli toplantıları (yılda en az iki defa) gibi mesai saatleri dışında yapılan toplantılara katılımı zorunludur. Aynı şekilde öğretmen, okul stratejik plan kurul çalışmalarına katılmak, bazı zorunlu hizmet kurslarına katılmak, okul kooperatif faaliyetlerine katılmak, okul aile birliği üyeliği, okul web kurulu üyeliği gibi birçok ek görevlerle uğraşmaktadır.

Öğretmenin ders dışı görevlerinden biri de nöbet görevi olmaktadır. Örneğin ilkokul öğretmenleri, Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nin (OÖİKY) 44. maddesine göre nöbet görevini yerine getirirler. İlgili maddenin 8. fıkrası “nöbet görevi, ilk ders başlamadan 30 dakika önce başlar, son ders bitiminden 30 dakika sonra sona erer. Ancak bu süre okulun özelliğine göre öğretmenler kurulu kararıyla kısaltılabilir” (OÖİKY, 2014, m. 46) şeklinde düzenlenmiştir. Dolayısıyla okulunda haftada bir gün nöbet tutan bir sınıf öğretmeni yaklaşık olarak iki buçuk saat nöbet görevi yapmış olmaktadır. Birçok okulda öğretmen sayısının yetersizliği öğretmenlerin birden fazla nöbet tutmak zorunda kalmasına da neden olmaktadır. Birden fazla tutulan nöbetlere ise ücret ödenmemektedir.

Tüm bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerine yönelik bir düzenleme daha dikkat çekicidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici ve öğretmenlerin ders ve ek ders saatlerine ilişkin kararında; “ilköğretim okullarında yöneticilerin veya hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilen resim-iş, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile alan öğretmenlerinin derse girdiği saatlerde sınıf öğretmenlerinin okulda bulunmaları ve bu saatlerde okul müdürünün vereceği eğitim ve öğretimle ilgili işleri yapmaları hâlinde, verilen bu görevler ek ders görevinden sayılır” (MEB, 2006) hükmü yer alır. Bu düzenlemeyle sınıf öğretmenin derse girmediği zaman dilimini “yönetim görevi” ile tamamlaması istenmektedir.

Öğretmenler son dönem saha çalışmalarında da aktif durumdadır. Ev ziyaretleri zorunlu olmamakla birlikte birtakım dayatmalar yapılabilmektedir. “Çeşitli il ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri gönderdikleri resmi yazılarla öğretmenlerin tüm yıl boyunca veli ziyareti yapmalarını zorunlu tutuyor. “Misafirim Öğretmenim”, “Bir Harf Öğretenle Bir Fincan Kahve”, “Buyurun Öğretmenim” gibi başlıklar altında ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi ve buna yönelik ziyaret formu doldurularak fotoğraf çekilmesi istenmektedir” (Birbiçer, 2019). Bu uygulama ayrıca okula devam sorunu

yaşayan öğrenciler ve anasınıfına kayıt toplamak için de ilgili öğretmenler tarafından tüm kayıt alanı gezilerek yapılmaktadır. Bir diğer farklı sorumluluk alanı ise taşımali eğitimle beraber doğmuştur. Taşıma öğrencisi bulunan okullarda; giriş ve çıkışta öğrencilerin sayılması, öğle yemeğinde düzenin sağlanması ve öğrencilerin servis araçlarına güvenli şekilde binmelerinde öğretmen görev almaktadır. Öğretmenlere son dönemlerde yerel eğitim projelerinde de zorunlu görevler verilmektedir. Örneğin Tokat ilinde, “Eğitim Tokat Projesi” kapsamında onlarca proje (Kitap Tokat, Masal Tokat, Evde Eğitim, Hayal Kuruyorum vb.) okullarda uygulanmak üzere öğretmenlerin sorumluluğu altındadır. Bu projelerin uygulanması öğretmenin ders dışı zamanından ciddi bir fedakârlık yapmasını gerektirmektedir. Projelerin planlanmasından uygulanmasına çok boyutlu işlerin koordinasyonu öğretmen tarafından yapılmaktadır. Yapılanları belgelendirmek, kurumsal web siteleri ve sosyal medya gibi mecralarda paylaşmak, yine öğretmen tarafından yapılması gereken bir zorunluluk durumuna getirilmektedir.

Öğretmen yükünü özellikle kırsalda artıran bir yapının ise “birleştirilmiş sınıf” uygulaması olduğu düşünülmektedir. Aydemir, Erdem ve Kamacı (2005) uygulamanın gerekçesini; okullardaki öğretmen yetersizliği, bir sınıfı dolduracak sayıda öğrenci bulunmayışı ya da derslik sayısının yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının eğitimsel açıdan birçok sorunlu ve tartışmalı yanı ile birlikte öğretmene çoklu sorumluluklar yükleyen bir niteliği de vardır. Genelde göreve yeni başlayan öğretmenlerin atamasının yapıldığı bu okullarda öğretmenler; yalnızlık, sosyal ve kültürel yoksunlukla yüzleşirken aynı zamanda okulun yönetim işlerini, tüm sınıfların eğitim öğretim faaliyetlerini, temizlik ve bakım işlerini üzerlerine yüklenmiş olarak bulurlar. İnce ve Şahin (2016) öğretmenlerin görev yaptıkları birleştirilmiş sınıflı okulların idari ve akademik işlerinin tüm sorumluluğunu üzerlerine almaları ve taşrada görev yapan öğretmenlerin okullarına ulaşımında yaşadıkları uzun ve zahmetli yolculukların; öğretmenlerin duygusal olarak tükenmişlik hissetmelerine neden olabildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen yükü bağlamında son olarak aşırı bürokrasi ve kırtasiyecilik yüküyle oluşan ek görevler değerlendirilecektir. Okullarda öğretmenler; hazırlamak, düzenlemek, bulundurmak ve saklamak üzere birçok evrak yığını ile uğraşmaktadır.

Bunlardan bazıları: Öğretim görevi ile ilgili mevzuat ve tutanaklar, yazılı sınav kağıtları, öğrenci ürün dosyaları, şube öğretmenler kurulu toplantı tutanakları, veli toplantı tutanakları, uygulanacak test ve anket formları, öğrenci kulüp dosyaları, sosyal etkinlik yıllık çalışma ve aylık faaliyet raporları, belirli gün ve haftalarla ilgili dosyalar ve okul panolarının düzenlenmesidir. Bu evraklara ait raporların bir kısmı aylık olarak okul yönetimince de öğretmenlerden istenmektedir. Bunların dışında öğretmenler okulda kurulan birçok kurul ve komisyona üye olarak görevlendirilirler. Satın alma komisyonu, rehberlik servisi komisyonu, yazı inceleme denetleme komisyonu, İYEP komisyonu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri komisyonu, muayene ve teslim alma komisyonu, sosyal etkinlikler kurulu, psikososyal müdahale komisyonu, web yayın ekibi, okul aile birliği denetleme kurulu üyeliği gibi birçok kurul ve komisyonun üyesi olarak iş görmektedirler. Tüm bu görevlerin yalnızca evrak hazırlama boyutu bile öğretmenin ciddi bir zamanını alır. Brodinsky ve Neill (1983; akt. Tanrıöğen, 1995) öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin önemli bir boyutunun kırtasiyecilik yükünü en aza indirmeleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatür taramasında öğretmenin iş yükünü merkeze alan çalışmaların eksik olduğu görülmüştür. Genelde öğretmen iş yükünün, eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarından biri olarak ele alındığı izlenmiştir. Ancak 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) lise düzeyinde yaptığı "öğretim yükü analizi" son derece kapsamlı ve öğretmen yükünün görülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Öğretim yükü , "bir öğretmenin ders vermek, ders hazırlığı yapmak, ödev düzeltmek ve okuldaki öteki eğitim çalışmalarına katılmak için bir haftada harcadığı zamanın saat olarak tutarı " anlamında kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993, s.135).

Araştırmaya katılan öğretmen ifadeleriyle, bazı ders dışı görevlere ayırdıkları sürelerle (bir dönem üzerinden hesaplanmıştır) ait veriler Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenin Ders Dışı Öğretim Yükü.

Ders Dışı Etkinlik	Harcanan Zaman	Katılımcıların Temsil Düzeyi(%)
Ödevlerini düzeltme	13 saatten fazla	24,6
Sınav sorusu hazırlama	13 saatten fazla	57
Sınav değerlendirme	13 saatten fazla	68
Kurul toplantıları	13 saatten fazla	40,9
Resmi törenler	13 saatten fazla	31,2
Sınav gözetmenliği	11 saatten fazla	33

Tablo 11'e göre öğretmenlerin yarıdan fazlası, bir eğitim öğretim dönemi içerisinde, sınav hazırlama ve sonrasında sınav değerlendirmesine 13 saatin üzerinde zaman harcamaktadır. Yine öğretmenlerin yarısına yakınının kurul toplantılarına, sınav gözetmenliğine ve resmi törenlere bir dönem içerisinde 13 saatin üzerinde zaman ayırmak durumunda kaldığı görülmektedir. Öğretim yükü araştırmasına göre; "öğretmenlerin yarısının bir dönem için ders yükü 11-60 saat, diğer yarısında ise 61-91 saat arasında değişebilmektedir. Böylece bir lise öğretmeni maaş karşılığında 15 saat ders yükü ile yükümlendirilirken, ders dışında da ortalama 26 saat öğretim yükü taşımaktadır. Diğer bir deyişle, haftada 15 saat derse giren bir öğretmen gerçekte 40 saatlik bir öğretim yüküne sahiptir" (MEB EARGED, 1993).

Proleterleşme

Meslek, bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla ilgi duyduğu ya da kendini geliştirdiği bir alanda iş görmesi olarak tanımlanabilir. Günümüzde kişilerin meslek seçimleri, bulundukları iş kolundaki statüleri onların yaşam koşullarına doğrudan etki etmektedir. Üretim biçimlerindeki değişime paralel olarak gün geçtikçe farklı meslekler ve iş kolları ortaya çıkmakta, var olan mesleklerde ise önemli değişimler izlenmektedir. Meslek alanlarına yönelik bu yeniden yapılandırma sürecinde geliştirilen politikalar, değişimde önemli pay sahibi olmaktadır. Kapitalist anlayışın uzmanlaşma ve hiyerarşik yapılanmayı öncelemesi meslek alanlarındaki tabakalaşmayı artırmaktadır. Öyle ki kapitalizmin meslekler üzerinde yarattığı etkiyi, geleneksel mesleklerin kaybolmasından çok her geçen gün yeni ortaya çıkan meslek ve iş kolları üzerinden görebilmek daha kolay olabilir. Bu yeni meslek alanlarında piyasa odaklı yeni kuralların hâkim kılındığı kısmen de piyasa işleyişin kuralsızlaştırıldığı izlenmektedir. "İşgücü piyasalarının kuralsızlaştırılması ve esnekleştirilmesi, iş güvencesinin önemli ölçüde sınırlandırılması, istihdamda kamu güvencesinin geriletilmesi ve çalışma

örgütlülüğünün kısıtlanarak sendikasılaştırılması, bahsedilen yeni kuralların başlıcalarıdır” (Durmaz, 2014, s. 75-76).

Meslekler sınıflandırılırken, geçirilen eğitim süreçleri ve özellikle toplumsal faydası öne çıkmaktadır. Koytak’a (2020) göre; uzmanlık eğitimi, teknik beceri, ehliyet ve liyakat, iç disiplin ve etik, müşteriyle güven ilişkisi gibi özellikler birbirini açıklayan değerler olarak kabul edilmekte; böylece belli mesleklerin toplumsal yapıda ayrıcalıklı konumları doğallaştırılmaktadır”. Örneğin, bir doktor ile üretim sektöründeki bir işçi bambaşka sosyal statülere sahiptir. Bu farklılık toplumda normal karşılanmakta ve doktorun almış olduğu yoğun eğitim ve mesleğini icra ederken ortaya çıkan toplumsal fayda, onu diğer birçok meslekten farklı kılmaktadır. Bu toplumsal kabulde eğitim sistemimizin nasıl bireyler yetiştirdiğiyle ve eğitimin amacı ile de doğrudan ilişki kurulabilir. “Bireyi yetkinleştiren, kendini özne olarak kurma olanağı sağlamak üzere oluşturulacak eğitim ortamı, okuldaki mevcut hiyerarşik ilişkilerin (öğrenen-öğreten, yöneten-yönetilen vb.) sorgulanmasını da olanaklı kılar. Bu nedenle mevcut sistemin kendisi için tehdit oluşturan bu gibi değişimlere büyük ölçüde olanak sağlaması ya da göz yumması beklenemez” (Ünal, 2013). Hiyerarşik yapılanma, eğitimin toplumsallaştırdığı bir kavramsal olarak meslekler arasındaki eşitsizlikte rol alırken aynı zamanda neoliberal projede meslektaşlar arasında da “performans” ölçütü ile bu ayrımı yapabilmektedir. Türkiye’de aynı eğitim süreçlerinden geçmiş ve diplomasını almış iki öğretmenin aynı okulda, birbirinden çok farklı koşullarda çalışabildiğini tecrübe ediyoruz. İstihdam edilme koşullarına, branşlarına ve son dönem çalışmalarla oluşturulmaya devam edilen performans ölçütlerine göre çalışma koşullarının değişimi izlenmektedir.

Meslekler, bireyin yaşamını sürdürebileceği kazancı elde etmesi bağlamında profesyonel olarak nitelendirilmiştir. “Profesyonel; bir işi, bir mesleği kazanç sağlamak ereğiyle yapan, işinin uzmanı, ustası olan anlamına gelir” (TDK, 2020). Profesyonel bir meslek elemanının en büyük özelliklerinden birisi de işi üzerine olan hâkimiyetidir. Öğretmenlik mesleğini ele alırsak; mesleğin profesyonel olarak algılanması, öğretmenin geçimini bu meslek üzerinden sağlıyor olmasıyla ilgiliyken bir başka boyutta, yaptığı iş üzerindeki bütünlüklü bilgisi; planlama ve karar verme süreçlerindeki gücü onun profesyonel mi, proleter bir kimliğe mi yöneldiğini gösterebilecektir. “Bir başka

ifadeyle, öğretmen emeğinin pratik karşılığı olan bilgi üretim ve aktarım süreçlerinin emek gücünün sahibi olan öğretmene yabancılaşması, tam da proleterleşme denilen sürecin öğretmenleri ilgilendiren karşılığında başka bir şey değildir” (Durmaz, 2014).

“Proleterleşme, kapitalist toplumlarda nicel büyüme, şirketleşme ve piyasalaşmanın sonucunda meslek mensuplarının ücretli emekçilere dönüşmesi ve iş üzerinde otoritelerini kaybetmesi olarak tanımlanabilir” (Koytak, 2020). Proleterleşme sosyolojik bir terim olarak mesleki anlamda dönüşümü ve onun toplumsal yaşama etkilerini ifade ederken diğer yandan iktisadi bir anlam ihtiva etmektedir. Genel iktisadi bakışın, üretim araçlarının el değiştirmesi ya da işçinin iş üzerindeki bütünlüklü bilgisini kaybetmesi gibi toplumsal dönüşümlerin etkisinden çok, üretimin verimlilik boyutuna odaklandığı söylenebilir. “Merkantalizmden Neoklasik ekole varıncaya kadar tüm iktisadi düşünce ekolleri zenginlik ve gelişmenin kaynağını araştırmış ve iktisadi kalkınmaya en çok hangi kesimin katkıda bulunduğu sorusuna yanıt aramıştır” (Öztürk, 2005). Dolayısıyla iktisat, toplumun katmanları ya da onların ne tür koşullar altında üretime katkı sağladığı ile değil kalkınma öncelikleriyle ilgilenir. Rasyonel ve pragmatik bir bakış söz konusudur. İktisadi anlamdaki fayda piyasa merkezlidir ve birey tasarımı buna dönüktür. “İktisat bireyi, eril kimlikli, maliyet/fayda karşılaştırması temelinde düşünen ve faydasını ençoklaştırmak üzere davranış gösteren bir birey, “homo economicus” olarak tanımlar ve tüm analizlerini bu kendinden menkul insana dayandırır” (Ünal, 2005). “Homo economicus” “Bütçe imkânları içerisinde refahını maksimize eden birey anlamına gelmektedir” (Nyborg, 2000, s. 309; akt. Akyıldız, 2008). Bu birey modeli de liberal anlayışın bireyselleştirdiği ve sonuçlarına katlanma sorumluluğu yüklediği birey tasarımı karşılık gelmektedir. Dolayısıyla bireyin tutumları, inançları, tercihleri ve aslında tüm yaşamı bireysel bir karara dönüktür ve varsayılan homo economicus tasarımı kendi hakkında en akılcı ve faydalı kararları verebilmelidir. Oysa insanın karmaşık yapısı tepkilerinin, duygularının, tutum ve davranışlarının farklılığını gerektirir. Ondan tek bir duygu ve davranış biçimi beklemek, belli kalıplarla yaşamasını öngörmek doğasına aykırıdır. “Hatta liberal ve neo-klasik teoriye bağlı kalan bir kısım düşünür de “homo economicus”un insan davranışını tanımlamakta yetersiz kaldığı hususunda birleşmektedir” (Akyıldız, 2008).

Günümüzün iktisat düşüncesi liberal politikalar çerçevesinde şekillenmektedir. Egemen liberal ekonomik sistem, dönemsel olarak kendini güncellerken, özellikle 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden sonra kitlesel üretime dönük politikaları, iş gören için öncekinden farklı olarak birden fazla konuda uzmanlaşmayı gerekli kılmıştır. Profesyonelleşme ve bilginin sahibi olmak önemsenirken kafa ve kol emeği arasındaki fark derinleşmiştir. “1970’lerden sonra ise Esnek Üretim Rejiminin karakterize ettiği dönem; Post-Fordizm, Fordizm sonrası, Neo Fordizm, Esnek Uzmanlaşma ve Esnek Üretim ve Birikim Rejimi gibi isimlerle anılabilmektedir” (Saklı, 2013). Bu dönemden sonra özellikle teknolojinin gelişmesi meslekten olmayan nüfusun eğitiminin artması, meslek elemanlarının kararlarının meslekten olmayanlarca sorgulanmalarına neden olmuştur (Buyruk, 2014). Bilgiye ulaşabilmenin kolaylaştığı ve yayılma hızının artması ile Buyruk’a (2014) göre “bilgi tekeli”, Ünal’a (2005) göre “bilginin mülkleştirilmesi” süreci kırılma yaşamıştır.

Eğitimin günümüz kurumsal yapısına kavuşan süreci ve okulların organizasyonu sanayi devrimi ile birlikte başlarken, eğitimin kapitalizmin parlattığı kentleşme kültürünü de etkinleştiren bir rolü olmuştur. Orhangazi (2019) 1980 sonrası tarım politikalarında yaşanan neoliberal dönüşümde, tarımsal üretim araçlarına sahip olan halkın kentlere göçe zorlanarak burada üretimde karar verme süreçlerinden uzaklaştırıldığını, mülksüzleştirildiğini ve sermaye sahiplerine emeğini satmak suretiyle yaşamaya mecbur edildiğini ifade etmiştir. Tarımsal ürünlere yönelik kotalar ve ithalat politikaları, kalabalık ailelerin parçalanması, bireysel yaşama dönük algı, şehirdeki modern hayatın özendirilmesi gibi politikalar proleterleşme sürecini hızlandırmıştır. Tarımsal üretim endüstriyel üretim karşısında ikincileştirilmiş, kent kültürü ve modern yaşam tarzı ön plana çıkarılmıştır. Tarımdan koparılan toplumun, sermaye için gerekli işgücü niteliklerine sahip olabilmesinde ise okul işlevselleştirilmiştir. İktisadın ihtiyaç duyduğu bireyin donanımını sağlamak eğitimin en önemli amaçlarından biri haline getirilmiştir. Gerekli niteliklere sahip emek gücünü üretimde istihdam eden sermayeder ise onun yarattığı değeri değişim değerine dönüştürerek (satarak) para kazanmak (Ünal, 2013) suretiyle kapitalizmin yeniden üretim aşamasında yeni kârlılık alanları oluşturarak büyüme hedefinde olmuştur. Bu yeni kârlılık alanlarından biri olarak eğitimin, ilk önce ticarileştirilmesi daha sonra metalaştırılması süreci öğretmenlik mesleğini bu ticari ilişkinin parçası durumuna getirmiştir. Ticarileşme sürecini Özsoy

(2011) “üretile mal ve hizmetlerin piyasa kurallarına açılması ve tüm unsurların (kurumlar, bireyler, stratejiler) piyasa egemenliğine girmesi olarak tanımlar. Eğitimde ticarileşme daha çok belli bir kısım hizmetin paralı hale dönüştürülmesini ifade eder. Örneğin; bütçesi bulunmayan ilkokulların temizlik, kırtasiye gibi birtakım ihtiyaçlarını kendi karşılaması için kaynak yaratması gibi. Yine okullarda öğrencilere yönelik ücretli sosyal etkinlikler (sinema, konser vb.) yapılmak istendiğinde, bilet ücretinin bir kısmının okula bırakılması yoluyla okulların ihtiyaçlarının karşılanması örneği verilebilir. “Metalaşmanın gerçekleşmesi içinse o metanın üretiminde emek gücünün kullanılmış olması, yani o metanın kâr sağlamak amacıyla ve piyasada satılmak amacıyla üretilmiş olması gerekmektedir. Günümüzde eğitim alanının metalaşmasının en temel örnekleri özel okullar ve dershanelerdir” (Karabulut, 2016).

Nitekim özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenin, ticari kurumun müşterileri aracılığıyla yarattığı artık değer emeği olmaktadır. Patronun karar verici olduğu örgütsel hiyerarşide, planlama ve karar verme süreçlerinden dolayısı ile eleştirel kimliğinden arındırılan öğretmen, bu yapının içerisinde proleterleşmektedir. Kamuda çalışan öğretmenlerin de bu süreçte giderek profesyonel kimliklerini kaybettikleri tartışılmaktadır. Cumhuriyet döneminin toplumsal dönüşümde öncü öğretmeni, 1960 Anayasası ile birlikte örgütsel anlamda da güçlenen idealist öğretmen kimliği; yaygınlaşan neoliberal iklimde, yeniden vasıflandırılmaktadır. Bu kimlik kaybına karşın “öğretmenin güçlendirilmesi” kavramını ortaya koyan Short (1992; akt. Özaslan, 2015) öğretmen özerkliğini; iş yaşamının bazı boyutlarını kontrol edebildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlamıştır. Özerklik aynı zamanda öğretmenin profesyonel yanına vurgu yapar. Kritik kararlara katılım sağlayamayan, güvencesiz çalışan, işin bütünlüğünden koparılan ve toplumsal saygınlığını gün geçtikçe yitiren öğretmen, bilgiye erişimin kaynağındaki başrolünü teknolojiyle paylaşmak zorunda kalmasıyla da gittikçe teknik bir öğretinin sunumunu yapan ücretli bir çalışana dönüşebilmektedir. “Eğitimin metalaşmasıyla beraber öğretmenler sermaye için eğitim hizmeti üreten birer emekçiye, bilim ise sermayenin elinde gerçeklikle bağlantısını kopararak kârlılığa yönelik dar bir faaliyete dönüşmeye başlamıştır” (Karabulut, 2016).

Hem emeğin hem de her türlü metanın dolaşımını öngören sistemin işleyişinde öğretmenin bu sistemin isteklerine uyum süreci hizmet içi eğitim ya da daha geniş

anlamda yaşam boyu eğitim yolu ile sağlanmaktadır. “Özellikle “istihdam edilebilirlik” kavramı öne çıkarılarak “yaşam boyu öğrenme” kavramının sınırlarını çizmiş ve kavramın yalnızca “verimlilik”, “kalite”, “esneklik” ve “rekabet” gibi neoliberal iktisadın bolca kullandığı piyasa argümanlarıyla anılmasına yol açmıştır” (Yıldız, 2012). Öğretmen istihdamında son dönem sözleşmeli öğretmen atamaları ile birlikte ücretli öğretmenlik uygulaması da bir istihdam biçimi haline gelmiş ve güvencesiz çalışma koşulları öğretmenler için doğallaştırılmıştır. Bu güvencesiz ve yetersiz koşullarda öğretmen kendi sorunları ile uğraşır durumda, söyleneni yapan, fazlasına karışmayan/karıştırılmayan bir alandadır. Ünal’ın (2005) “Yeni Profesyonelizm” şeklinde adlandırdığı alanda öğretmen; düşünmekten çok yapmaya yönlendirilmiş, öğretmen yargı ve tepki verebilen profesyonelden çok bir “teknisyen” olarak tanımlanmıştır”. Öğretmenleri proleterleşmeye götüren süreç Alğan (2016) tarafından ise şu şekilde özetlemiştir: “Öğretmenlerin sözleşmeli, ders ücreti karşılığında, kadrosuz ve güvencesiz çalışmaya zorlanmaları, kamu istihdamının azaltılması, eğitim hizmetlerinin özel sektöre devredilmesi ile öğretmenlerin çalışma yaşamında yapacakları işlerin türü, zamanı ve mekânı bakımından esnek çalışma koşulları oluşturulması.” Öğretmenler için öngörülen yeni koşulların en olumsuz yanının, onları görmezden gelen ve değişimin nesnesi kılan uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda “öğretmenlere dayatılan yeni model, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmeler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir” (Giroux, 2010; akt. Yıldız, 2013, s.2).

Öğretmenlik mesleğinin proleterleşmesinde kadın mesleği olarak algılanmasının da etkisi vardır. Kadının sosyoekonomik hayattaki rolü yadsınamaz önemdedir. Günümüzde kadının çalışma hayatındaki varlığını artırmasıyla birlikte onun hayati önemdeki bir takım rollerinin iş yaşamıyla birlikte yeniden ele alınması zorunluluğu doğmuştur. “Kadının konumunda en köklü değişiklik, kapitalist üretim biçiminin ortaya çıkması ve gelişim göstermesi ile gerçekleşmiştir” (Fidan, 2000). Kadının ev içerisinde verdiği emek; kapitalizmin metalaşma süreciyle birlikte değersizleşmiş, işgücü maliyetlerini düşürmek isteyen sermayedar için kadının üretime katılımı önemsenmiştir. Bu katılım içinse bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. “Kadın istihdamının artırılması için ülkemizde esnek çalışma saatlerinin gerekli olduğu fikri

gözlenmektedir. Bunun nedeni kadının çalışma yaşamında aktif rol aldığı kadar zamanının bir kısmını da ev içine ayırması olarak görülmektedir. Zamansal ve mekânsal esneklik sağlayarak kadının aile sorumluluklarını da yerine getirmesi beklenmektedir” (Ulutaş, 2014, s. 87).

Kadın için çalışma hayatıyla birlikte evi ve çocukları üzerindeki sorumluluklarını birlikte yürüteceği bir konum öngörülmüştür. Toplumsal normlar gereği kadının önceliği evi ve ailesi olurken; yüksek bilgi ve beceri gerektiren yöneticilik gibi görevlerle birlikte, yükselmeyi sağlayabilecek işlerde çalışabilmeleri zorlaşmıştır. “Diğer taraftan, eğitimsizlik, kadın işgücünün üretim ve yönetim alanlarında meydana gelen değişimlere etkin bir biçimde uyum sağlamasını engellemektedir. Kadınlar, eğitim sürecine katılmadaki yetersizliklerinin bir uzantısı olarak, düşük statülü, düşük ücretli, geçici ve sosyal güvenceden yoksun işlerde çalışmaktadırlar” (Fidan, 2000). Erkek egemen kapitalist yapı; kadının çalışma hayatında ürettiği emeği, erkek karşısında ikincileştirerek hem ucuz iş gücü hem de yetersiz sosyal hak ve çalışma koşulları oluşturmaktadır. Bu bağlamda kadın için öngörülen meslekler ve çalışma biçimleri de erkeklerden farklılaştırılmıştır. Küçük’e (1994, s. 27) göre kadınlar, ev içi görevlerinin uzantısı olarak hemşirelik, öğretmenlik gibi mesleklere yönlendirilmişlerdir. Kadına yakıştırılan eğlendiricilik, sakinlik, sabırlılık, bakıcılık, hissilik gibi nitelermelerle kadın işleri veya “pembe yakalı işler” denilen alanlarda daha çok çalışma olanağı bulmuşlardır (Fidan, 2000).

Öğretmenlik mesleği, kadınlar için eviyle ilgili sorumluluklarıyla beraber yürütebileceği ve aynı zamanda onun doğası olarak kabul edilen bir takım yetilere (bakıcılık, yetiştiricilik ve sabır vb.) sahip olmasından dolayı yapabileceği mesleklerden biri olarak görülmüştür. Günümüze yaklaştıkça da kadın öğretmen sayısında belirgin artışlar yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre; 2014- 2015 eğitim öğretim yılında kadın öğretmenlerin oranı %54,9, 2019-2020 döneminde ise %60,3’tür (sgb.meb.gov.tr). Bu oran ilkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerde çok daha yüksekken (%82), daha çok uzmanlaşma gereksindiren ortaöğretime doğru %50 seviyelerine düşmektedir. Öğretmenlik mesleğinde kadın oranının artışı ile birlikte, mesleğin çoğunluğu “pembe yakalı” olarak nitelendirilen çalışanlarca icra edilir duruma gelmektedir. Böylece kadınları ikincileştiren yapı, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini

de kadına yaptığı bu çifte standart üzerinden değersizleştirmektedir. Kadın işgücüne yönelik düşük ücret, geçici ve yetersiz sosyal hak uygulamaları, öğretmenlik mesleği için de son dönem karşı karşıya kalınan sorunlardır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği; kadınların meslekte sayıca ağırlık kazanmasıyla ve onlara olan bakış açısıyla birlikte ucuz işgücü, esnek çalışma biçimleri ve bütünlüğünden koparılmış proleter bir yönelim göstermektedir.

Ünal (2011) öğretmenin profesyonel kimliğini; özellikle 1980'lere kadar koruduğunu ifade ederek, eğitim pratiklerinde nasıl yapması gerektiğine karar verebilen, dıştan kontrolü belli ölçülere kadar reddedebilen ve bu yönü ile işi üzerindeki hâkimiyetini kaybetmemiş bir tanımlama ile karakterize eder. Bu dönemden sonra eğitim üzerindeki neoliberal reform paketleri, eğitim sorunlarını öğretmen merkezli saiklerle bireyselleştirilirken, öğretmen sayısının artışıyla oluşan mali yükün yatırımlara engel olduğu sürekli vurgulanmıştır. Öğretmen ücretlerinin düşüşü, güvencesiz ve esnek çalışma koşulları öğretmen için baskı ortamını artırmakla beraber “öğretmene bir yandan uygulayacağı öğretim yaklaşımları ve teknikleri (yapılandırımcılık ve öğrenci merkezli öğretim gibi) dayatılırken, diğer yandan bilişim teknolojilerini kullanmaya zorlanmaktadır. Güvencesiz çalıştırılan öğretmen, öğrenci başarısı üzerinden (özellikle merkezî sınav sonuçları üzerinden) yarıştırlarak velilerin “öğretmen tercihleri” ve “okul tercihleri” yoluyla öğretmen baskı altında tutulmakta ve yönlendirilmektedir” (Ünal, 2011). Üzerindeki denetim mekanizmaları iç ve dış odaklı olarak artırılmak suretiyle öğretmenin; toplumsal yapıdaki modern, sosyal dokudaki öncü ve saygın, mesleki anlamdaki örgütlü ve güçlü kimliğinin zayıfladığı; profesyonel kimliğinden proleter bir eksene yöneldiği izlenmektedir. Neoliberal uygulamaların öğretmenlik mesleğinde yaptığı son dönem tahribatlar olan okullardaki işletme mantığı, çoklu denetim, tekleştirme, esnek çalışma koşulları, güvencesiz istihdam, norm kadro gibi uygulamalarla birlikte; öğretmenliğin profesyonel kimliğinden proleterleşmeye yöneldiği tartışmalarının gelecekte artarak devam edeceği düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında yapılan incelemede; genelde araştırmaların öğretmen yetiştirme politikaları üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreçte uğradığı değişim ve dönüşümün hangi kuramsal çerçevede ve hangi

politikalar etkisinde biçimlendirildiğine dair yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak ve dönemin önemli politik belgelerinin ışığında yapılacak çıkarımlara gereksinim duyulduğu görülmüştür. Aşağıda konuyla ilgili olduğu görülen araştırmalara yer verilmiştir.

Gülbahar'ın (2004) "Milli Eğitimde Norm Kadro Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Konuyla İlgili Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezinin amacı, Milli Eğitimde Norm Kadro Uygulamasında karşılaşılan sorunları gözler önüne sermek ve bir kısım çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma kapsamında literatür taraması Türkçe ve İngilizce basılmış kaynaklara ulaşılmış, gerektiğinde internetten faydalanılmıştır. Milli Eğitim' de norm kadro uygulaması ile ilgili mevzuat incelenmiştir. Ayrıca sendika yetkilileri, okul idarecileri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bunların neticesinde elde edilen veriler analiz edilmiş, betimlemeye başvurulmuş, yorumlama yapılmış, sonuç çıkarılmış ve senteze ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Norm kadro uygulamasına geçilmesi yerinde bir karar olmuştur. Ancak norm kadro uygulamasına gerekli alt yapı hazırlanmadan başlanmıştır. Okulların sayısının yetersizliği, okulların fiziki durumunun uygun olmayışı ve öğretmen sayısının azlığı bu alt yapı eksikliklerinin en önemlileri olarak karşımıza çıkmıştır. Uygulamanın zamanlaması iyi olmadığı için birçok sorunla karşılaşmış ve bu sorunlar yeni genelgelerle aşılmaya çalışılmıştır. Ancak bu çabalar da uygulamanın istenilen zemin üstüne oturtulmasını sağlayamamıştır. Norm kadro uygulamasına geçilirken idareci, öğretmen, sendika ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmamıştır. Bu da uygulamanın kabul görmesindeki en önemli engel olmuştur. Yönetmelik kağıt üzerinde ideali yansıtmamasına rağmen, uygulamada özellikle şahıslardan kaynaklanan bazı delinmelere (ihlallere) rastlanmaktadır ve bu da eşitsizlik ve adaletsizliğe sebep olmaktadır. Bazı öğretmenlerin eşlerinin görevi (mülki idari amir, hakim-savcı, subay-astsubay, emniyet mensubu olanlar) nedeniyle atamalarda öncelikli olması eşitsizliğe ve adaletsizliğe sebep olmakla birlikte diğer öğretmenlerin bağlı oldukları kuruma olan güvenlerini sarsmakta ve iş doyumu ile verimliliğin düşmesine yol açmaktadır.

Uçar'ın (2005) "Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama" adlı yüksek lisans tezinin amacı, 2004-2005 eğitim öğretim yılında

Gaziantep il merkezinde bulunan 123 ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde incelemelerde bulunularak sürecin ne şekilde çalıştığı ve ilköğretim okulu müdürleri okullarında görev yapan öğretmenler hakkındaki görüşleri, okul yönetim süreci ve performans sonuçları araştırılmasıdır. Bu çalışmada “tarama (surnay) modeli” kullanılmıştır. Araştırmada ele alınacak sorunun çözümüne yönelik olarak kullanılacak veriler alan araştırması yapılarak anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleri “SPSS 11” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Performans değerlendirme sürecinin çalışanların meslek gelişimine katkı sağladığı yönünde görülmüştür. Değerlendirme sürecinin kişinin örgüte bağlılığının artırılmasına katkı sağladığı yönünde görüşler ağırlık kazanmıştır. Sürecin kişinin bir başka göreve atanmasına katkı sağladığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Sürecin değerlendirici ile değerlendirilenin birlikte bir girişim planı hazırlamaya katkı sağladığı yönünde görüş belirtilmiştir. İlköğretim okulu müdürleri büyük çoğunlukla sicil raporları ile yapılan değerlendirmenin, değerlendirilenin gerçek performansını yansıtmayacağını belirtmişlerdir.

Döngel’in (2006) “Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının Web Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinin amacı, öğretmenlerin performans değerlendirme süreçlerine ilişkin çağdaş bir denetim ve değerlendirme modelini ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları; müfettişler, denetim alt sisteminin var olması gerektiğini, denetimsiz hiçbir kurum bulunamayacağını düşünmektedirler. Müfettişlerin rehberlik ve is basında yetiştirme görevlerini yeterince yerine getiremedikleri, müfettişlerin fiziksel ortam ve koşullar yönünden yetersizlikler yaşadıkları, teftiş edilen personelin fazlalığı, inceleme ve soruşturma konularına çok fazla zaman ayırmak zorunda kaldıkları, yapılan denetimin çağdaş standartlarda olmaması, denetleyenlerin denetlenenlerden daha fazla eğitime sahip olmaması, yine müfettişlerin göstermeleri gereken iki yeterlik alanınında araştırma uzmanlığı ve liderlik yeterlikleri ile ilgili eksikliklerinin bulunduğu ortaya konulmuştur. Performans değerlendirme projesinin

güçlü yanı olarak çoklu değerlendirme yapılması en sık vurgulanan özelliği olmaktadır. Performans değerlendirmenin çoklu veri kaynaklarına dayalı olmasının objektifliği getireceği de savunulmaktadır. Performans değerlendirme projesinin zayıf yanları ile ilgili olarak, Performans ölçümünde kullanılacak aracın kullanışlı olmadığı, aracın çok kapsamlı, zaman alıcı, uğraştırıcı, yorgunluk ve bıkkınlık verici tespitleri yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin denetim görevlerinde yeterli olmamaları görüşü de Performans Değerlendirme Projesi'nin zayıf yanı olarak ortaya konulmaktadır. Araştırmada, performans değerlendirme projesinde önerilen değerlendirme kriterlerinin çağın ve denetim sistemimizin ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği ve kullanılan değerlendirme kriterlerinin sayı ve nitelik yönünden yeniden gözden geçirilmesi gerektiği hususu saptanmıştır.

İnal'ın (2009) Öğretmen ve İktidar: Öğretmenliğin İnşasında Özneleşme, Çelişki ve Dönüşüm” adlı çalışması kendi söylemiyle 2015’ten 2019 yılına uzanan kolektif bir çalışmanın ürünüdür. Çalışmanın ana konusu, öğretmenlik mesleğinin inşası üzerinden öğretmenin özneleşmesi meselesidir. Araştırmanın amacı, öğretmenleri kendi eylemlerinin öznesi olarak görerek, kurmaya çalıştıkları iktidar mücadelesini kendi özgül deneyimleri üzerinden anlamaya çalışmaktır. Araştırma uygulamalı bir alan araştırması biçiminde oluşturulmuş ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada iki temel veri kaynağı (sahadan gözlemler ve görüşme formları) kullanılmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları şu şekildedir: Cumhuriyetten günümüze denenen sistemlerin temel sorunu öğretmene insiyatif, bağımsızlık veya özerklik kazandıracak bir yapılanmanın kurulamamasıdır. Sistemlerin açmazlarına rağmen öğretmenler eğitim sorunlarının çözümü yönünde belli bir irade, eylem ve direnç gösterebilmektedirler. Öğretmenler öğrenci başarı ve başarısızlıkları noktasında öğrenci ve velilerini öncelikli olarak sorumlu görmekte, büyük ölçüde akademik yarış ve başarı üzerine kurulan sistemi belirleyici olarak görmekte zorlanmaktadır. Öğretmenlerin dönüştürücü entelektüel kimliğini kazanmaları için öğrencilerini özneleştirme yolunda kendi planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde yetki, insiyatif ve sorumluluk sahibi olmaları gerekir. Eğitim sistemi içerisinde kaybolan, harcanan ve yok olan öğretmenlerden ziyade dayanışma içerisinde olan, kolektif davranan, sorun kaynaklarına karşı özneleşmesiyle kendini var etmeye çalışan bir durumdan bahsedilebilir.

Öğretmenin özneleşmesi bağlamındaki ontolojik sorunun çözümü için; giderek bireyselleşen, piyasalaşan ve metalaşan eğitimin kamusal konuma geri döndürülebilmesi yolunda okul “karşı-kamusal alan” olarak yeniden inşa edilmelidir.

Demir’in (2010) “Eğitimde Esnek Çalıştırma Biçimlerinin Öğrenme Ortamına Yansımalarının Çözümlemesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı, eğitimde esnek çalıştırma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlemesidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Araştırmada veriler; derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak, görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları olarak: Araştırmaya göre tüm çalıştırılma biçimlerindeki öğretmenler farklı biçimlerde çalıştırmaktan oldukça rahatsız olmaktadır. Bu şekilde çalıştırmanın nedenini devletin eğitim işlerini daha az maliyetle yapma düşüncesidir. Eğitime ve öğretmene değer verilmediği düşünülmektedir ve tüm öğretmenlerin güvenceli çalıştırılması savunulmaktadır. Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici olarak farklı biçimlerde istihdam edilmeleri öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere yaklaşımını etkilemekte ve sözleşmeli öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu oldukları için, eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli ve usta öğretici olarak istihdam edilen öğretmenlerin mesleği gerektiği gibi yerine getirmediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir kısmı daha çok aynı çalıştırılma koşullarına sahip oldukları meslektaşlarıyla yakın arkadaşlık kurmakta, mesleki meseleleri paylaşmaktadır. Öğretmenlerin örgütlenememeleri, farklı çalıştırma biçimlerinin yarattığı çok sayıda soruna karşı birlikte hareket etmelerini engellemekte, öğretmenlerin yalnızlaşmasına neden olmaktadır. İş güvencesi olmayan öğretmenlerin yaşadığı sürekli kaygı hâli öğrenme ortamına da etki etmektedir. Teneffüslerde KPSS’ye çalışan, derste aklında sürekli sınav ve gelecek kaygısı olan öğretmen, çevresini de olumsuz etkilemekte derste istediği kadar verimli olamamaktadır.

Öğülmüş’ün (2012) “Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yönetimlince Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı, ücretli öğretmenlerin hangi çalışma koşullarında görevlerini yerine getirdiklerini ve görevlerini yaparken karşılaştıkları

sorunları belirleyerek, ücretli öğretmenlik uygulamasını okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma metotlarının birlikte kullanıldığı karma desenli betimsel bir araştırma yolu izlenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın başlıca sonuçları şu şekildedir: Ücretli öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri, ancak mesleklerine düşük düzeyde bağlı oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin iş güvencesinin performansa etkisi ve ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumları boyutlarına ilişkin görüşleri erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bekâr öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha fazla mesleklerine bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. 28-31 yaş aralığındaki ücretli öğretmenlerin daha büyük ve daha küçük yaştaki ücretli öğretmenlerden ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumları daha olumludur. Ön lisans mezunu olan ücretli öğretmenlerin iş güvencesinin performansa etkisi, ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutum, mesleğe bağlılık düzeyi ve ücret ve özlük haklarından memnuniyet düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. 2. kademe branş derslerine giren ücretli öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlilik düzeyleri diğer derslere giren öğretmenlerden düşük, 1. kademe branş derslerine giren öğretmenlerin iş güvencesinin performansa olan etkisi, diğer derslere giren öğretmenlerden daha yüksek ve ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumları da diğer derslere giren öğretmenlerden daha olumsuzdur. Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar içerik analizine göre incelendiğinde en önemli sorunlarının sırasıyla; ücretlerin yetersiz olması, iş güvencesinin olmayışı, gelecek kaygısı, özlük haklarının yetersiz olması ve ücretli öğretmenlere karşı olumsuz çevre tutumları olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım'ın (2013) "Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmeleri (1960-1980)" adlı yüksek lisans tezinin amacı, 1960-1980 yılları arasında kurulmuş olan öğretmen örgütlerinin hangileri oldukları, bu örgütlenmelerin, kuruldukları günden itibaren yapmış oldukları önemli etkinliklerin neler olduğunun sonuçları ile birlikte ortaya konulmasıdır. Araştırmada kaynak tarama ve kimi konularda görüşme teknikleri uygulanmıştır. Araştırmaya başlarken, ilkin konuyla ilgili daha önce hazırlanmış çalışmaların neler olduğu belirlenip, ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak da araştırma konusuna kaynak bilgiler içeren ve yararlanılan yüksek lisans tezlerinden

yararlanılmıştır. Yazılı kaynakların dışında 1960-1980 yıllarında öğretmen örgütlerinde üye olmuş bazı öğretmenler ile görüşülmüş ve bazı konulardaki görüşlerinden yararlanma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; Türkiye’de 1960’tan itibaren kurulmuş olan öğretmen örgütlerinin büyük çoğunluğu toplumsal ve siyasal yapıdaki değişmelerin etkisinde kalmışlardır. Ayrıca öğretmen örgütlerinin siyasal partiler ile aralarında yapısal bir bağ olmamasına karşın bazı alanlarda ortak hareket ettiği görülmüştür. Türkiye’de 1965’te kurulan ilk öğretmen sendikası olan TÖS, hem yaptığı etkinliklerle hem de siyasi duruşu ile öğretmen örgütleri mücadelesine birçok kazanım sağlamıştır. TÖS, Cumhuriyet’in kazanımlarının tümüne sahip çıkmış, yarım kaldığını ileri sürdüğü Türk Devrimi’ni tamamlama misyonu yüklenmiştir. TÖB-DER, 1970 ile 1980 yılları arasında varlık gösteren bir öğretmen örgütüdür. Türkiye’nin siyasal açıdan en zor yılları olan bu dönemde TÖB-DER, TÖS’ten aldığı mirası örgütlenme mücadelesinde iyi bir şekilde kullanmaya çalışmıştır. Öğretmenler bu dönemde sendikal mücadelenin yanında siyasal çatışmaların da öznesi konumuna gelmişlerdir. Bir dernek olmasına karşın TÖB-DER, 200 000’e yakın üyesiyle tam bir sivil toplum gücü olmuştur. Gerek TÖB-DER, gerekse TÖS, öğretmen örgütleri tarihi içinde yaptıkları faaliyetler ve mücadelelerle başarılı olmuştur, denilebilir. Öğretmen örgütlerinin genel olarak iktidardaki partiye eleştirel yaklaştıkları, bunun karşılığında iktidarın, örgütleri karışıklık çıkarmakla suçladığı ve dönemin olumsuz olaylarının sorumlusu ilan ettikleri görülmektedir. Örgütlenme mücadelesi süresince yüzlerce öğretmen haksız sürgün, görevden uzaklaştırma, soruşturma ve hapis cezalarına maruz bırakılmıştır. 1971’de Anayasa’da yapılan bir değişiklikle yalnızca işçilere sendika kurma hakkı verilince öğretmen sendikaları kapatılmış ve öğretmen dernekleri dönemi başlamıştır. 1980 Askeri yönetimi tarafından öğretmenlerin dernekleri de kapatılmıştır. Sonraki yıllarda öğretmenler yine bu derneklerin izleyicileri olarak örgütlenmelerine devam etmişler. Bu örgütler 1992 yılından itibaren sendikalaşarak bugünkü duruma gelinmiştir. 2012’de en fazla üyeye sahip Türk Eğitimsen, Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen’in ideolojik temelli yapılanmaları, öğretmen mücadelesi tarihi açısından geçmişten ders alınmadığını göstermesi açısından dikkat çekici bir husustur. Günümüz öğretmen sendikalarının birleşerek aynı çatı altında mücadele vermelerinin hem öğretmenler hem de toplum açısından bir zorunluluk olduğu açıktır.

Durmaz'ın (2014) "Türkiye'de Öğretmen Olmak: Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme" başlıklı doktora tezinin amacı eğitimin piyasalaşma sürecinin öğretmen emeğinin niteliğinde yarattığı değişimi ve öğretmenin proleterleşme sürecini ortaya koymaktır. Çalışma, Durmaz'ın ifadesiyle modernite dâhilinde yürütülen ve kuramsal analiz birimi toplumsal sınıflar olan bir çalışmadır. Bu çalışma, saha çalışması yöntemi ile oluşturulmuştur. Doğal ortam içinde sistematik ve sistematik olmayan gözlemler, derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmeleri, saha çalışması yönteminin belli başlı veri geliştirme teknikleri olarak bu çalışmada da kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bir kısmı şöyledir: Kamu okullarında farklı istihdam biçimlerine tabi öğretmenlerin bulunması ücret düzeylerinde farklılaşmaları beraberinde getirmiş; fiilen aynı işi yapan öğretmenler gelir düzeyi ve sosyal statü açısından birbirinden ayrıştırmışlardır. Kamu okullarında güvencesiz çalıştırılma yoluyla öğretmenler, özel öğretim kurumu öğretmenlerine yakınlaştırılmış, çalışma deneyimlerini ortaklaştırılmıştır. Kamu okullarındaki kadrolu öğretmenlerin çalışma koşullarındaki en önemli dönüşüm, eğitim-öğretim faaliyetleri dışında kalan iş yükünün artması olmuştur. Güvencesiz çalışma, öğretmenlerin en temel özlük haklarından yoksun olarak çalışmalarına yol açmaktadır. Performans sistemi ve kariyer sınavları kadro içi farklılaşmalara yol açmaktadır. Bahsi geçen sistem ve sınavlar, kamusal alanın çeşitli boyutlarında ortaya çıktığından, neoliberal dönüşümün eğitim hizmet üretimiyle sınırlı olmayan bir dönüşüm olduğunu da göstermektedir.

Yel'in (2014) "Neoliberalizm ve Küreselleşme Ekseninde Beyaz Yakalı Emeğin Dönüşümü" adlı yüksek lisans tezinin amacı; neoliberalizm ve küreselleşmeye dair süreçlerle beyaz yakalı emeğin dönüştürülmesinde emek aleyhine oluşturulmuş koşulları ve emek sömürsünün genişletilmiş boyutlarını ortaya çıkmış sonuçlar üzerinden değil; ekonomik, siyasi, toplumsal boyutlar ile birlikte bu koşulları üreten ve yaşamın gerçekliği olarak sunulan nedenler üzerinden değerlendirmektir. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dershane öğretmenlerine anket ve görüşme formu biçiminde düzenlenmiş soru formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Yine hem nicel hem de nitel veriler, çalışmanın amacına yönelik bir bütün oluşturabilecek ve neoliberal politikalar ile kapitalist küreselleşmeye yönelik eleştirel bakış açısını değerlendirebilme fırsatı sunacak biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; kamusal eğitimin işlevsizleştirilmesi, aileleri ve öğrencileri özel okullar, özel dershaneler, özel dersler gibi eğitim piyasasının çeşitliliği arasında seçim yapmaya iterken, diğer yandan eğitimin en önemli unsurlarından biri olan emek gücünün niteliksizleştirilmesi, öğretmenlik sorumluluklarının piyasa ilişkileri çerçevesinde yeniden belirlenmesi de öğretmen emeğinin sömürülmesini meşrulaştırmış olmaktadır. Özel dershaneler kapatılmalıdır, ancak bu istihdam politikaları, öğretmen emeği ve sorumlulukları, eğitime dair fırsatların eşit dağılımını sağlayacak eğitim politikası gibi konularda, toplumdaki her kesime cevap verebilecek, gerçek anlamda ihtiyaçları karşılayacak düzenlemeler yapılmadan gerçekleşirse, bir kurum olarak özel dershaneler olmasa da, başka işleyişlerle aynı sorunlar devam etmiş olacaktır. Dershane öğretmenlerinin örgütsüzlüğü hem öğretmenlerin kendi aralarında rekabet etmelerine (birbirleri içi tehdit oluşturmaları) ve işverenin yanında yer almalarına neden olmuş hem de işverenin kamudaki istihdam kısıtlılığı ile birlikte artan işsizlik üzerinden ucuz emek gücü bolluğunu, dershane öğretmenlerinin ücretlerini daha da düşürme konusunda ve daha fazla kayıt alabilmek, diğer dershanelerle rekabet edebilmek için öğretmenlere ders dışı(birebir zorunlu etütler, sekreterlik görevleri, velilerin-öğrencilerin aranması vs.) daha fazla sorumluluk yükleme ve bunları öğretmenlerin kabul etmesi konusunda bir tehdit unsuru olarak kullanmasına fırsat vermiştir. Özel dershanelerde öğretmenlik mesleğinin ticari ilişkilerin belirleyiciliğinde olduğu, reklam- rekabet ve kâr hırsıyla öğretmenlik mesleğinin tanımlandığı/dönüştürüldüğü görülmektedir. Özel dershaneler eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelirken, emek gücünün “sessizliğe bürünerek” sömürünün artan boyutları karşısında direnememesinin temelinde örgütsüzlük yer almaktadır. Emek üzerinde tüm inisiyatifin özel dershane patronlarının eline geçmiş olması, yasal hükümlerin geçersiz kılınması, dershanelere yönelik denetimlerin işverenin kurguladığı ortamın gerçek yüzüne ulaşamamış olması emek gücünün örgütsüzlüğünden beslenmiş olmaktadır.

Öğretmen emeğinin tarihsel süreçteki dönüşümü ile ilgili en kapsamlı çalışmalardan biri Buyruk'un (2015) “Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Politik Bir Çözümleme” adlı doktora tezidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümün öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak toplumsal değişim süreciyle ilişkilendirilerek

çözümlemesidir. Sözlü tarih yöntemi ile dönemsel olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan araştırma, öğretmenlik mesleğinin öğretmenler açısından nasıl algılandığı yönüyle de önem taşır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyledir: Öğretmenlik mesleği daha çok alt sosyo-ekonomik koşullara sahip olanlarca tercih edilmektedir. Araştırmaya göre özellikle 1950’lerden sonra öğretmenlik mesleğinin uğradığı dönüşümde, kapitalizmin toplumsal ilişkiler üzerinde yarattığı değişim önemli rol oynamıştır. Günümüzde öğretmenin modern topluma uygun vatandaşlar yetiştirilmesi ekseninde rolü devam etmekle birlikte, sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikte emek gücü yetiştirme işlevi daha baskın olmaya başlamıştır. Öğretmen bir yandan sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesinde görev alırken kendisi de emek gücünün metalaşmasına paralel yeni beceriler kazanmak zorunda kalmıştır. Öğretmenler kendilerinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirebilmek için pek çok denetim mekanizmasına maruz kalmaktadır.

Neoliberal politikaların Türkiye’de oluşturduğu toplumsal, ekonomik ve özellikle eğitim bağlamındaki değişimini ele alan çalışmalar incelendiğinde; Ünal’ın (2005) “Öğretmen Emeginde Neoliberal Dönüşüm”, Ünal (2011) “Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme” ve “Türkiye’de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme: Bir Yol Ayrımının Öyküsü (Ünal ve Özsoy, 2005)” çalışmaları araştırma için önemli referans kaynaklar olmuştur. Bu çalışmalarda neoliberal düşüncenin öğretmen imgelemine uygun olarak öğretmenlere yeni bir kimlik kazandırma sürecinin uluslararası kurumların finansörlüğünde ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerinden sağlanmaya çalışıldığı vurgulanır. Sürecin, özellikle performans kriterleriyle yönetme ve denetleme, istihdamın esnekleştirilmesi ve çalışanların vasıfsızlaştırılması süreçleriyle biçimlendirdiği belirtilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerini, öğretmenlerin özgün deneyimlerinden hareketle açıklamayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının amacı, örneklemin ayırt edici özelliklerini anlamak, bir olay karşısındaki tutum ya da davranışlarını ortaya çıkarmak ve bu özellik ya da davranışları sistematik biçimde açıklayabilmektir (Durdu ve Özden, 2016). Araştırmada, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkileri ayrıntılı olarak incelenmeye, açıklık getirilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, örneklemin oluşturulması amacıyla öncelikle farklı özellikler veya kriterler belirlenir. Bu şekilde çeşitlilik gösteren bir örneklemin seçilmesi sonucunda, ortaya çıkan bu çeşitlilikten anlam kazanan önemli ortak yapılar belirlenebilir (Patton, 1990). Bu çalışmada, çeşitlilik sağlanan özellikler; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, branşı, sendikalı olup olmadığı, görev yaptığı bölgenin-ilin sosyoekonomik-kültür yapısı olarak belirlenmiştir. Böylece, mümkün olduğunca farklı ekonomik çevrelerde ve çalışma koşullarında ve farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesine çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarda, farklı

kademelerde görev yapan 40 öğretmen ile (25 Aralık 2020 - 3 Mart 2021 tarihleri arasında) zoom programı üzerinden gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. “Derinlemesine görüşme”, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin derinlemesine öğrenilmesinde kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 1991, s. 166).

Görüşme tekniği, görüşmede kullanılacak soruların görüşme öncesinde belirlenmiş ve standartlaştırılmış olup olmamasına göre adlandırılabilir. Nitel verilerin toplanmasında üç temel biçimden söz edilebilir. Görüşme süreci ve sorulacak sorular “yapılandırılmış”, “yarı yapılandırılmış” ve “yapılandırılmamış” görüşme tekniği olarak sınıflandırılabilir (Kümbetoğlu, 2005,s. 72-75). Bu araştırmada veri toplamak üzere “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Bu nedenle sorular önceden hazırlanmış ancak cevap seçenekleri önceden belirlenmemiştir. Görüşme formunun önceden hazırlanması görüşme zamanının etkin şekilde kullanılması, konunun bütünlüklü olarak ele alınması gibi avantajlar sağlamıştır. Bu formla, görüşülen konu ve sorunlara odaklanmak mümkün olabilmiş, belirlenen kaynak sorular sayesinde konunun daha derinlikli olarak ortaya konması sağlanabilmiştir. Öğretmenler, aynı zamanda bakış açılarını ve deneyimlerini rahatlıkla ortaya koyabilmişlerdir. Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış, uygulama içindeki öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Böylece, gerek uygulamada bulunan öğretmenlerin gerekse alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda, yarı yapılandırılmış formun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla 13 tane soru, ikinci bölümde ise neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik dokuz soru ve bu soruların her birine ilişkin sondaj sorulara yer verilmiştir.

Görüşmeler, yüz yüze yapılmak istenmiş ancak pandemiden dolayı önceden randevu alınarak “zoom programı” ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler esnasında her bir görüşmenin tahmini süresi hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Bu nedenle görüşmeler sırasında gerek zamanın kullanımı, gerekse sorulara verilen yanıtların doyuruculuğu açısından bir sorun yaşanmamıştır. Görüşmelerde, görüşmecinin onayı

alınarak zoom video kaydı yapılmıştır. Böylece hem görüşme süreci engellenmemiş hem de görüşme sonuçlarını ileride daha ayrıntılı değerlendirilmesi için uygun bir belge kazanılmıştır (Rummel, 1970).

Görüşme yapılan öğretmenler, video kaydı yapılmasında bir sakınca görmemişlerdir. Bu nedenle görüşme boyunca araştırmacı not tutmak zorunda kalmadığı için, görüşmeler planlanandan daha verimli gerçekleştirilebilmiştir. Diğer taraftan görüşmeciler randevu sırasında kendilerine söylenen tahmini süreleri aşmışlar ve araştırmacıya yardımcı olabilmek konusunda dikkate değer bir çaba göstermişlerdir. Bu araştırmada, öğretmenlerin randevu talebini kabul etmeleri, planlanan tahmini süreyi aşmaları, “zoom” kaydını kabul etmeleri ve gereken kolaylığı sağlamaları görüşmeciler ile “doğru iletişim” kurulduğu biçiminde yorumlanmıştır. Görüşmeler planlanandan daha uzun sürelerde ve daha kapsamlı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler; en az 45 dakika, en çok 5 saat olarak gerçekleşmiştir. Toplam görüşme süresi 78 saattir. Çalışmada görüşmecilerin isimleri kullanılmamış, isim yerine kod kullanılmıştır: G1 (Görüşmeci-1), G40 (Görüşmeci-40). Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Ek1’de verilmiştir.

VerilerinÇözümlemesiveYorumlanması

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Böylece, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.162).

Toplam 40 öğretmen ile 78 saatlik görüşme yapılmış, yapılan zoom kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek yaklaşık 300 sayfalık görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Tüm görüşmeler yaklaşık 3 ay sürmüştür. Aynı süre içinde görüşmelerin yazılı hale getirilmesi işlemi de tamamlanmıştır. Görüşme metinleri, görüşmenin konu başlıklarına ve bunlarla ilgili olarak sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış, çeşitli temalar ve başlıklar halinde düzenlenmiştir.

Bulguların aktarılmasında öğretmen görüşlerinin olabildiğince aslına uygun

yansıtılması temel ilke olarak benimsenmiştir. Öğretmenlere göre mesleki yaşantılarında var olduğunu düşündükleri değişimler kendi gerçekliği ve toplumsal koşullar bağlamında aktarılmaya çalışılmıştır. Bu yönde görüşmelerden çıkarılan bir takım kodlar tematik başlıklar altında toplanarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bulguların aktarımında öğretmen yaşantılarına ait somut örneklerin yer alması üzerinde titizlikle durulmuş, yaşam pratiklerine dayanan yalın gerçeklik ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlardaki benzerlik ve farklılıklarla kendi anlatılarına yansıyan biçimiyle ortaya konulmaya çalışılmış ve çeşitli yorumlarla beslenerek bütünlüklü bir yapı içerisinde aktarılmaya gayret edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşmeci öğretmenler seçilirken olabildiğince farklı çalışma koşullarına sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı sosyo-ekonomik niteliğe sahip alanlarda görev yapan, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Cinsiyet değişkeni de göz önünde bulundurulmuş, olabildiğince farklı sendikalara üye olan öğretmenlerin çalışmada yer alması önemsenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında hiçbir öğretmenin kaygı yaşamaması için kendi kimliklerinin kesinlikle deşifre edilmeyeceği, kayıt altına alınan görüşmelerin araştırmacı tarafından ikinci bir kişi ile paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Görüşmecilere onların istediği saatte, tahmini görüşme süreleri verilerek fakat süre kısıtlaması getirilmeyerek, zoom programı üzerinden yapılacak görüşmelerde isterlerse kamera görüntüsü açmayabilecekleri de ifade edilerek kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri güvenli ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu bağlamda

Çalışma grubu oluşturulurken olabildiğince farklı koşullarda görev yapan ve fazla sayıda (40) grşmeciyle araştırma yrtlmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın i güvenirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için görüşme sorularında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur. Sonuçlar ortaya konulan verilerle açık bir şekilde ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, araştırma kapsamında ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulguları içermektedir.

Türkiye’de 1980 sonrası izlenen neoliberal politikaların sermaye lehine tüm hizmet alanlarının piyasaya açılma sürecini hızlandırdığı ve bu hizmet alanlarının en önemlilerinden eğitimin de değişen sermaye birikim sürecine dâhil edildiği düşünülmektedir. Eğitim, sermayenin yeniden üretiminde taşıdığı potansiyelin büyüklüğü ile hedef alanların başında görülmüştür. Bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin; rolleri, çalışma koşulları, istihdam olanakları, iş yükleri, mesleki kimlikleri ve toplumsal statüleri gibi birçok alanda değişimi yaşadığı izlenmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde bu değişim, yapısal birtakım model, deneme ya da politik belgeler üzerinden izleneceği gibi öğretmenlere ait yaşantılar, onların izlenim ve görüşleri, geçmişle bugünü karşılaştıracak analizlerinin ortaya konulması yoluyla daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla bu çalışmada; öğretmenlerin değişimi nasıl algıladıkları ve değişime verdiği tepkileri kendi deneyimleri bağlamında görebilmek, diğer yandan hayata baktıkları düzlemde değişim karşısında hissettikleri duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmak önem taşımaktadır.

Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Etkileri

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyoekonomik düzey (SED) akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Catterall, Dumais ve Hampden-Thompson, 2012; Taylor, 2005). Dolayısıyla bireylerin içerisinde bulundukları sosyal sınıf bir anlamda onların meslek seçimlerinde etkili olmakta ve ilerideki yaşam koşullarına etki etmektedir. Bu sosyoekonomik farklılık bireylerin çocuklarına yaptıkları yatırımın içeriğini, çocuk yetiştirme ve sosyalleştirme biçimlerini belirlediği için çocukların akademik başarılarına etki etmektedir (Chevaier ve Lanot, 2002; Hanushek ve Luque, 2003; Şengönül, 2013).

Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin eğitim düzeyleri, yaşam koşulları, sosyo-ekonomik düzeyleri arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Görüşmeciler öğretmenlerin ailelerinin çoğunluğunun, eğitim düzeyleri ve meslek durumları göz önüne alındığında alt sosyoekonomik sınıfta yer aldığı söylenebilir. Yalnızca üç öğretmenin annesi gelir getiren bir meslek sahibiyken, bunlardan ikisi öğretmendir. Bunun dışında iki öğretmenin annesi ise emeklidir. Öğretmenlerin babaların mesleklerine bakıldığında ise ağırlığın emekli, çiftçi ve serbest çalışanlarda olduğu görülmektedir. Görüşmeciler öğretmenlerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında ise anneler içerisinde bir lisans ve iki ön lisans mezunu olduğu, 28 annenin ilköğretim mezunu, dört tanesinin okur-yazar olmadığı görülmektedir. Görüşmeciler öğretmenlerin babalarının ise üçü lisans, üçü ön lisans, 14'ü ilköğretim mezunu, birinin de okur-yazar olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlik mesleğinin daha çok alt sosyo-ekonomik koşullara sahip olanlarca tercih edildiğine yönelik araştırma bulgusunun Buyruk'un (2015) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Toplam 40 öğretmenin 34'ü evlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu kardeş sayısı ortalama dört civarındadır. Toplam 16 kadın öğretmenin iki tanesinin, 24 erkek öğretmeninse 10'unun geçmişte yöneticilik yaptığı görülmektedir. 1980 öncesinde göreve başlayan öğretmenlerin önemli bir kısmı çocukluk dönemini köyde geçirmişlerdir. Bu yaşantılarından elde edilen tecrübeleri özellikle köy okullarında görev yaptıkları dönemde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu şu anda il ve ilçe merkezinde görev yapmaktadırlar.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Öyküleri

Bu çalışma kapsamında mesleki kıdem ve mesleğe başlama dönemleri farklılaşan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelimlerinde içinde yer aldıkları aile ve toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel şartlarıyla birlikte dönem koşullarının da etkili olduğu görülmektedir. “Bireyin sosyal geçmişi, anne-baba ilişkisi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve bireyin içinde yer aldığı sosyal çevre, kariyer seçimini etkileyen temel faktörlerdendir” (Akgün, A., Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. 1995, s.78).

Bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde mesleği seçim öykülerinde farklılaşan nedenler görece bilinçli tercih ve bilinçsiz tercih olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Görüşmeciler öğretmenlerin yarısına yakınının (G2, G3, G5, G7, G10, G12, G17, G21, G24, G25, G29, G31, G33, G35, G37, G38, G39, G40) görece bilinçli bir meslek tercihi yaptıkları görülmektedir. İdealist bir yaklaşımla öğretmenlik mesleğini seçtiğini ifade eden G24, öğretmen olan babasının itirazlarına rağmen öğretmen olmayı seçtiğini belirtmiştir.

Ben öğretmen olmayı en baştan beri istiyordum. Babam öğretmen olmamam yönünde bir irade ortaya koydu. Asker olayım dedim, sıcak bakmadı. Liseye turizm otelciliğe gittim. Lise sona geldiğimde önümde alternatifler epeyce kısıtlıydı. Turizm yapamayacağımı biliyordum. O ilişkiler bana göre değildi. Öğretmen olmayı kendim seçtim. Babam çok karşıydı. Çünkü bu sistemin içerisinde o da öğretmenlik yaptı. Yöneticilerin yetersizliğinden çok bahsederdi ve olmamı istemedi, iyi bir öğretmen ailesinden geldiğimi düşünüyorum. Öğretmen okulu mezunlarıydı. Kaliteli, iyi öğretmenlerdi. Ben de iyi öğretmen olacağımı düşündüm ve bu mesleği seçtim. Turizm otelcilik altyapısı ile de yabancı dil öğretmenliğini seçtim.

Öğretmenliği bilinçli olarak tercih edenlerin bir kısmı (G3, G7, G10, G12, G17, G21, G33, G35) ise meslek seçiminde öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kendine ortaokuldaki bir öğretmenini rol model aldığını ifade eden G10, “Ortaokul ikinci sınıftayken İngilizce öğretmenimi örnek aldım. Onun ders anlatışı, sınıf hâkimiyeti, giyiniş-kuşanışını kendime örnek aldım. Benim için bir modeldi O. Ondan sonra da yavaş yavaş kafamda oluşan durum liseye de geçince daha da netleşti” derken, G17, “Lisede rehber öğretmenim etkili oldu. Babamla süreci beraber değerlendirdik. “Puanın yüksek hukuk yaz demesine rağmen” kendi isteğimle öğretmen olmak istedim ve özellikle psikolojik danışmanlığı seçtim” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelmesinde öğretmenlerin bir başka anlamda etkisi olduğunu söyleyen G12 ve G35 öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının kendilerini öğretmen olmaya yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Ben kendimi bildim bileli istediğim tek meslek ilkokul öğretmenliği oldu. Aklımda gönlümde hep bu vardı, başka hiçbir meslek yapmayı düşünmedim. Üniversiteye giriş tercihlerimin tamamı da sınıf öğretmenliği idi. Bu seçimimde ilkokul öğretmenimin olumsuz tutumlarının da etkisi olduğunu söyleyebilirim. Maalesef çok kötü bir ilkokul öğretmenin vardı ve hep ben böyle olmayacağım, ben öğrencilerime böyle davranmayacağım şeklinde düşünerek bunun doğrusunun nasıl olacağını ona ve onun gibi öğretmenlere göstermek amacıyla öğretmen olmak istedim. (G12)

Öğretmenliği seçmemdeki en temel motivasyonum çocukluktan kaynaklanan öğrenme ve öğrendiklerimi paylaşma alışkanlığım. Sürekli okuma, merak etme ve öğrendiklerini koşa koşa birisine anlatmak. Bu benim için bir yaşam tarzı, 50 yaşımı geçtim hala böyledir. Bunun çok etkisi oldu. Ayrıca öğretmenlik hayatım boyunca karşılaştığım kötü öğretmenlerin de etkisi olduğunu söyleyebilirim. Yani çok iyi öğretmenler tanıdım ama çok kötü öğretmenler de tanıdım. Eğer eğitimci olursam bunlar gibi olmayacağım. Bunların yaptığının tam tersini yapsam bile iyi öğretmen olurum diye düşündüğüm anlarım oldu. Onların da çok etkisi olduğunu söyleyebilirim. (G35)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin birkaçı (G5, G25, G29) ise aile bireylerinin desteği ve yönlendirmesiyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Anne babası öğretmen olan G25, yaptığı tercihin bilinçli olduğunu vurgulamıştır.

Anne babası öğretmen olan bir ailede yetişmiş olmanın vermiş olduğu bir duyguyla zaten küçüklükten bu yana öğretmenlik mesleğine bir yakınlığım vardı. Hem annemin hem babamın öğretmen çevresi ve onlarla ilişkileri, babamın Türkiye Öğretmenler Birliği Derneği'ne (TÖBDER) üye bir öğretmen olması ki özellikle öğretmen hareketliliğinin kendisi çok ilgimi çekmiştir her zaman. Üniversiteye gelirken de bilinçli bir şekilde eğitim fakültesini yazdım. Yüksek de bir puanla girmiştım zaten yüksek bir puanla da mezun oldum ve iki ay sonra da göreve başladım. Tamamen bilinçli, istekli bir şekilde öğretmenliği seçtim. (G25)

Özellikle bir dönem var olan öğretmen okullarından ve öğretmen liselerinden mezun olan öğretmenler için bu okullar, erken dönemlerden itibaren öğretmen olmaya karar verilen ve mesleğe hazırlanma olanağı sağlayan bir süreci ifade etmektedir. Ailenin ekonomik koşullarının etkisini de vurgulayan G38, “Anadolu Öğretmen Lisesi’nde okuduğum için ekstra puan veriliyordu, gideceğim bölümün önü açıktı, atanmam da kolaydı. Bu gibi faktörler benim meslek seçimimde etkili oldu. Eğitim maliyeti açısından da öğretmen lisesini okuyup öğretmenlik bölümünü seçenler eğitim bursu kazanıyorlardı” ifadesi ile bu okuldan mezun olanlara öğretmenlik yolunda oluşturulan teşvik mekanizmasına da işaret etmiştir. Bir başka öğretmen lisesi mezunu görüşmeci, öğretmen lisesi ile birlikte öğretmenlik sürecinin başladığını belirtmiştir. “Öğretmenlik mesleğini seçim sürecim liseye geçtiğim yıl Anadolu Öğretmen Lisesi’ni kazanmamla şekillendi. Zaten öğretmen olma isteğim vardı liseyi de o şekilde kazanınca öğretmenlik mesleğini seçmeye kesin olarak karar verdim. Matematik dersine olan ilgimden dolayı da matematik öğretmeni olmayı tercih ettim”.(G37)

Türkiye’de kamu alanında istihdam şansı özellikle 1980 sonrası politikalarla daralırken, devletin kamusal alandaki hacminin küçülmesiyle ters orantılı olarak sayısı artan eğitim fakülteleri ve buradan mezun olan öğrenci sayısının her yıl katlanması, öğretmenler için derin bir işsizlik sorununu beraberinde getirmiştir. Sınav odaklı bir

eğitim ve istihdam politikası izlenmesi, bireylerin idealleri ya da ilgi alanlarına göre değil sınavdan aldıkları puanlara göre geleceklerini belirlemesi gerçekliğini ortaya çıkarmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası meslek seçimlerinde öğretmenliğin ilk tercihleri olmadığını, önemli bir kısmı sınavdan aldıkları puanların (G6, G8, G9, G11, G13, G15, G19, G20, G22, G28, G30, G32, G34) diğer kısmı ise hayat şartlarının kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelttiğini belirtmişlerdir. (G1, G4, G16, G18, G23, G26, G27, G36) Bu yüzden bu öğretmenler çalışma kapsamında görece bilinçsiz tercih yapan grup içerisinde değerlendirilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir bölümü önceliklerinin öğretmenlik değil, hukuk fakültesi ya da eczacılık okumak olduğunu belirtmişlerdir. (G6, G8, G9, G13, G14, G20, G32) Önceliğinin hukuk fakültesi okumak olduğunu söyleyen öğretmenlerden (G8), üniversite sınavında bir dönem var olan katsayı uygulamasının mağduriyetini yaşadığını da ifade etmiştir. “Aslında önceliğim de öğretmenlik değil, hukuktu. Avukatlığı istiyordum. Lisedeki hayalim buydu. Katsayı gibi bir sorun yaşadım o dönemde. Sözel mezunuydum. Benim sınava girdiğim yıl eşit ağırlığa aldılar hukuk fakültelerini. Böylece kazanmamız imkânsız hale geldi. İkinci tercih olarak öğretmenliği tercih ettim”. Hedefini eczacı olarak belirleyen G13 öğretmenlik mesleğini seçim sürecini şu şekilde tarif etmiştir: “Hedefim eczacı olmaktı. Puanım eczacılık için yeterli olmadığından ve ikinci seçenek olarak çocukları çok sevdiğimden dolayı okul öncesi öğretmenliğini seçtim. Atamasının kolay olması da bir başka nedendi. Meslek seçimimi kendim yaptım. Herhangi birinin etkisi olmadı.”

Merkezi sınavların bir araç olmaktan çıkıp bireyin gelecekte yaşam standardını doğrudan belirleyen bir nitelik kazanması, öğretmenlerin meslek yaşantılarındaki anlatılarda sıkça dile getirilmiştir. Dolayısıyla meslek seçimleri de çoğu zaman istek, ilgi ve idealler doğrultusunda değil sınav puanları ve ekonomik gerçekliklere göre yapılır hale gelmiştir.

Öğretmenlik doğrudan isteyerek seçtiğim bir meslek değildi. Üniversite sınavında seçim kriterleri farklıydı, tercih yapıyordunuz birinciden sonuncuya doğru. 17 tercih hakkımız vardı, benim de işte 10-12. sıralarda bir öğretmenlik tercihi vardı, o yolla kazandım. 1. tercihim ile 12. tercih arasında ciddi bir fark vardı, hem alan açısından hem mesleki

açıdan. Hangisini tutturabildiysek oraya gidiyorduk. Öğretmenlik geldi, özellikle tercih ettiğim bir şey değildi. (G19)

Çok da hayalim olan bir meslek değildi öğretmenlik. Üniversite sınavından aldığım puana göre mantıklı bir seçim yapmam gerekiyordu. İş sıkıntısı yaşamamak istiyordum. Ekonomik olarak düşündüğümde makul gelen meslek öğretmenlik oldu diyebilirim ve seçimimi bu kriterlere göre yapmış oldum. (G34)

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı (G1, G4, G16, G18, G23, G26, G27, G36) ise içerisinde bulundukları yaşam koşullarının ve dönem şartlarının kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelttiğini ifade etmişlerdir.

Benim tercihim giyim öğretmeni olmak değildi aslında. Fakat o zamanki şartlar açısından değerlendirdiğimizde en uygun mesleğin bu olacağına karar verdim. Hayalim bu değildi ama bulunduğum yeri değiştirmek istiyordum ve bir mesleğe başlamak bana iyi gelecekti. Kendimi geliştirmek, benim için üniversiteyi istemem de ki en büyük nedendi. (G1)

1980 sonrası süreçte güvencesiz çalışma koşullarının yaygınlaşması kamuda kadrolu şekilde çalışmanın değerini alt gelir grubuna dâhil kesim için daha da artırmıştır. “Alt gelir seviyesindeki ailenin çocukları da daha çok gelecek kaygısını göz önünde bulundurup, geleceğini güvence altına alma içgüdüleriyle hareket etmekte ve böylece sabit ve düzenli bir işte, genellikle de kamu sektöründe çalışmak istemektedirler” (Arslan, 2002, s.3). Bu eğilim Türkiye’de güvenceli çalışma olanağına sahip kamu alanını cazip kılarken “devlet kapısı” kavramı halk arasında bu güvenceli çalışmayı tarif eden kullanımıyla yaygınlaşmıştır.

Öğretmenlik mesleği aslında isteyerek seçtiğim bir meslek değil. Şartların gerektirdiği, devlet kapısında bir meslek sahibi olmakla ilgili bir seçim aslında. Ne etkili oldu bu seçimde diye düşündüğümde, çevrede hemen iş başı yaparsın tarzı telkinlerin etkili olduğunu söyleyebilirim. Belli nedenlerden dolayı amaçlı bir şekilde yapılmış bir seçim değildi. (G18)

Öğretmenlik mesleği bir kesim için güvenceli çalışmanın yanında düzenli bir gelire sahip olma ve bir dönem için doğrudan istihdam olabilmek anlamında da tercih edilen bir meslek olmuştur. Kısıtlı imkânları olan ailelerde yetişen bireyler için öğretmenlik, geçmişteki saygın kimliğiyle de cazip bir meslek durumunda olmuştur. “Leon tarafından geliştirilen eğitimsel tercih teorisine göre babasının ve ailesinin geliri düzenli olmayan bu bakımdan yarın kavgası içinde olan bir çocuğun kısa yoldan hayata atılma isteği baskın bir duygu ve tercih olmaktadır” (Sönmez, 2000, s.17). Benzer biçimde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin temel eğitimde öğrenim göreceği okulun belirlenmesi sürecinde de etkili olmaktadır. Yani bireyin

meslek seçim sürecinin bir parçası olarak kabul edebileceğimiz eğitim sürecinde hangi okulda öğrenim göreceği yine sosyo-ekonomik koşulların etkisinde belirlenmektedir. Çurğatay'ın (2010) araştırmasında, ailenin ekonomik durumu ile okunan lise türü arasındaki ilişkide ailesinin aylık geliri düşük olan öğrencilerin daha çok düz liseye gittikleri, ailesinin aylık ortalama geliri yüksek olan öğrencilerin de daha çok fen lisesi ve Anadolu liselerine gittikleri izlenmiştir.

İki kardeş olduğumuz için abim üniversitede okuyordu. Babamın iki kardeşi okutma şansı yoktu. Bulduğumuz yerde üniversite yoktu. İkimizin de dışarıda okuma şansı yoktu. En kısa yoldan da o dönem şehrimize eğitim enstitüsü açılmıştı. İki yıllık olanlar yani, babama çok yük olmayacaktım. Tercihim biraz ekonomik oldu bu anlamda. (G26)

Öğretmenlerin meslek seçimlerinde birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Hazal ve Ensari'nin (2017) araştırmalarında meslek seçimini etkileyen faktörler; mesleki bilgi ve beceri kazanma, yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, statü beklentisi, aile ve eğitim çevresi, mesleğin yapısal özellikleri gibi beş faktör altında toplanmıştır. Bu araştırmada da özellikle ailesinde öğretmen olanların daha kolay mesleğe yönedikleri görülebilenken, kendi eğitim yaşantılarındaki öğretmenlerinden olumlu ya da olumsuz anlamda etkilenip mesleğe yönelenler olduğu da görülmektedir. Bunun yanında sınav puanı, ekonomik şartlar, güvenceli bir iş sahibi olma gibi nedenlerin de öğretmenlerin meslek seçimlerini etkileyen faktörlerden olmuştur.

Öğretmenlerin Meslek Yaşamına İlişkin Hayal Kırıklıkları

Öğretmenlik mesleği duygusal yanı ağır basan bir meslek olarak nitelenebilir. Farklı motivasyonlarla, isteği dışında öğretmenliğe yönelen bireylerin de lisans eğitimi sırasında ve göreve başladıktan sonra mesleği bir iş ya da memuriyet olarak görmeyip, duygusal bir bağ kurmaları ve daha fedakâr bir tutumla hareket etmeleri beklenmiştir. İlavenen öğretmenlik geçmişten günümüze maddi olarak tatmin edici olamamış, istihdam, özlük ve çalışma koşullarında sürekli sorunlar yaşanan bir meslek durumunda olmuştur. Son dönem neoliberal politikaların yarattığı tahribatla mesleğin yeniden vasıflandırıldığı bir süreç izlenmektedir. Tüm bu politik ve mesleğin özüne yönelik sorunlar karşısında öğretmenlerin ne hissettiği, mesleki tükenmişlik ya da hayal kırıklığı yaşayıp/yaşamadıklarının belirlenmesi eğitimin kalitesini etkileyen önemli bir faktör olması sebebiyle önem taşımaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde lisans eğitiminden başlayarak öğretmenlik yaşantılarının tamamını kapsayan süreçte yaşadıkları hayal kırıklıkları soruldu. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G1, G11, G15, G18, G20, G22, G30) çalışma koşullarının kendilerini hayal kırıklığına uğrattığını ifade etmişlerdir. G18, elverişsiz çalışma koşullarının mesleki motivasyonu da olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Kendinize göre idealize ettiğiniz bir öğretmen profili var. Ben şöyle bir öğretmen olmalıyım dediğiniz ve buna göre yapmayı istediğiniz bir öğretmenlik modeli var. Ben doğuda başladım göreve. Orada bir dağın başında elektriğim, suyum yoktu. Kapısı yoktu, penceresi yoktu böyle bir yerde başladım. Hayatta kalma ile öğretmenlik yapma arasında bir yerde, beş yıl geçirdim. Bunun bana öğretmenlik olarak ya da mesleki beceri ve akademik anlamda da kattığı hiçbir şey olmadı. Bu durumla ilgili müfettişler ya da milli eğitim tarafından yapılmış bir rehberlik ya da herhangi bir çaba da olmadı. Tamamen meslekten soğutma diyebileceğim ideallerimin köreltilmesi ile geçti o dönem.

Yaşadığı hayal kırıklığını atama süreci ile birlikte değerlendiren G30, çalışma koşullarının yarattığı olumsuzlukları toplumsal yaşamdan izole edilen bir meslek yaşantısı ile betimlemiştir.

İlk olarak sınıf öğretmenliği düşünmemdeki neden çevremde genel olarak rahat atanabileceğime dair bir algı vardı ve bu seçimimde çok fazla etkili oldu. O zaman öyleydi ama ben mezun olana kadar atanmak çok güçleşti. Bir de atandıktan sonra da üç yıl tek öğretmenli bir okulda birleştirilmiş sınıfla, tüm toplumsal yaşamdan da uzak şekilde çalıştım. Burada koşullar çok zordu ve terk edilmişlik hissi yaşadım. Bu anlamda hayal kırıklığı yaşadım ama bu kesinlikle öğrencilerle ilgili değildi.

İzlenen eğitim politikalarının milli eğitim tarafından ele alınış biçimi ve bu politikaların okul pratiklerine yansımaları, öğretmenlik mesleğini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G19, G23, G29, G33, G35, G38) eğitim politikalarının yarattığı olumsuz eğitim ortamının ve milli eğitim teşkilatının hantal yapısının mesleki yaşamlarında olmak istedikleri ideal öğretmen ülküsünden uzaklaşmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik açısından baktığım zaman çok ciddi bir hayal kırıklığına uğramadım. Doğrudan işin içinde buldum kendimi. Ancak şöyle bir şey var, felsefi bir hayal kırıklığından bahsedilebilir. “Her şeyin başı eğitim” denirdi ancak her şeyin başının eğitim olmadığını anladım. En büyük hayal kırıklığı budur aslında. Her şeyin başı eğitim değil ekonomi olduğunu tecrübe ettik. Çünkü bir altyapı-üstyapı kurumu olarak değerlendirdiğimiz zaman ülkenin altyapısı neyse ekonomik üretim tüketim ve dağıtım şekli neyse bir alt yapı kurumu olarak eğitimde ona göre şekilleniyor. Üst yapı kapitalist üretim modelinde ise eğitim şekli de kapitalist olacaktır. Yani kapitalist eğitim içindeki eğitim anlayışından bahsedebiliriz. Burada istedik davranışlar ortaya çıkarılabilir ama bizim toplumsal adaleti eğitimle sağlayamayacağımızı gördüm. En büyük düş kırıklığı budur. (G19)

Tecrübeli (34 yıl) bir öğretmen olan (G23), öğretmenliğe başladığı yıllarla günümüzdeki öğretmen kimliği arasındaki farka işaret ederek değişimin, eğitimin tüm unsurları üzerinde yarattığı tahribatı öne çıkarmaktadır.

Öğretmenliğe başlangıç yıllarımda çok fazla hayal kırıklığından söz edemem. Başlangıç yıllarında insan daha idealist, ülküsel bakıyor olaylara belki de. Gençsiniz, dünyayı değiştirecek gücünüz var, öyle bir inancınız var. İlk yıllarda değil belki ama sonra ki yıllarda hayal kırıklıkları oldu. O da politik nedenler. Türkiye'nin değiştirdiği çizgiler. Bununla birlikte öğretmen algısında oluşan değişim, öğrenciden beklenenlerin değişmesi hayal kırıklıklarına yol açtı. Özellikle de son yıllar. Öğretmenliğimin otuzuncu yılından sonra daha belirgin şekilde yaşadıklarımınla kırgınlık arttı ve artık bu mesleği de daha fazla yapamayacağımı düşünüyor. Hem öğrenci düzeyinde hem öğretmen bağlamında hem de tabii eğitim politikaları bağlamındaki değişimler yaşadığım hayal kırıklıklarının temel nedenidir.

Hem kamuda hem de özel kurumlarda görev yapmış bir başka öğretmen, eğitimde yaşanan değişimle, kamu okullarının da özel kurumlar gibi sınav odaklı hareket etmeye başlamasının kendisinde hayal kırıklığı yarattığını ifade etmiştir.

Ben üniversitede okurken dershanelerde çalışıyordum. O sömürü mekanizmasının içerisine girdim. Düşük ücret, yoğun çalışma. Devlete geçtiğimde daha farklı olacağını düşünmüştüm. Bu farklılık okulda öğrencilerimle yapabileceğim faaliyetlerle ders işleme şeklime yansiyacak diye düşünüyordum. Örneğin dershanedeki gibi öğrencileri sınava koşturma derdi olmadan daha çok aktiviteye dayanan, yaşama dönük bir eğitim olacağına dair hayallerim vardı. Ama giderek de artan bir biçimde aslında burada da dersane eğitiminden çok fazla bir fark olmadığını görmekteyim. Okullarda da benzer şekilde sınavlara yönelik bir eğitim olduğunu görmem bende hayal kırıklığı yarattı diyebilirim. (G34)

Sisteme yönelik eleştirilerini öğretmen kimliğindeki değişimle ilişkilendiren G35, en büyük hayal kırıklığının izlenen politikalarla pasifleştirilen öğretmen kimliği olduğunu belirtmiştir.

Hayal kırıklıklarım çok fazla oldu. Sistem yenilikçi, özverili atak öğretmen çok fazla istemiyor. Yapı olarak hep bir şeyler yapmak, düşüncelerini direkt olarak söylemek yani pasif kalamayan bir yapıda oldum. Bu öğretmenlik yaşantımda normalde avantaj olması gerekirken çok dezavantaj oldu. Mobbing öğretmenliğimin ilk 10 yılında benim yaşam tarzım oldu diyebilirim. Tabii bunlara karşı geri basmayınca insanlar belirli bir mevziye çekiliyorlar. Öğretmenlikle ilgili hayal kırıklığım maalesef artarak devam ediyor. Mesleğin aşırı bürokratikleştirilmesi, öğretmenin bir memura dönüştürülmesi, öğretmenin edilgenleştirilmesi daha kötüsü de öğretmenin bunu sineye çekmesi. Öğretmen pek çok pedagogen da dediği gibi bir devlet memuru değildir. Pozisyon olarak devlet memuru olabilir. Öğretmen bir toplumda aydındır, entelektüeldir, münevverdir. Yani öğretmenin bu memurlaşmayı bu kadar kabul etmesi bende hayal kırıklığı yarattı.

Bazı öğretmenler (G8, G12, G16, G21, G26) açısından hayal kırıklığı, aldıkları lisans eğitimi ve bu eğitimin mesleki yaşantılarında işe yaramaması olmuştur. “Bize üniversitede öğretilenlerle gerçek arasında uçurum olduğunu görünce hayal kırıklığı yaşadığımı söyleyebilirim. Aldığımız eğitim doğrusu sahada hiçbir işe yaramadı ve bu işi başaramayacağıma dair kaygılarım olmuştü o dönem. Zamanla öğrendik öğretmenliği ve bu yapamam korkusunu atlatmak zaman aldı.” (G8)

Göreve doğu bölgelerinde başlayan öğretmenlerden biri olan G12, yaşadığı hayal kırıklığını lisans eğitimiyle bağdaştırırken, bu eğitimin Türkiye’nin farklı coğrafyalarında yaşanan kültürel değişimlere cevap verecek nitelikte olmadığını vurgulamıştır.

Ben çok zor bölgelerde çalıştım. Mardin Yeşilli’de göreve başladım. Üniversitede bize anlatılan çok ütöpik bir eğitim modeli vardı. Gittiğim yerde çocuklarla aynı dili konuşmadığımızı gördüğümde her şey değişmişti. İster istemez sizin üniversitede ya da hayatta öğrendiklerinizle değil bir plan kurup yeni baştan bir şeyler yapmanız gereken tamamen hazırlıksız olduğunuz bir durumla karşılaşıyorsunuz. Ben Arapça konuşulan bir bölgede göreve başladım. Bu noktada biraz çocuklara Türkçe öğretilip, onlardan biraz Arapça öğrenerek ilk o şoku en az hasarla atlarmaya çalıştım. Hayal ettiğim öğretmenlik bu değildi. Daha sonra çalıştığım yerlerde de belki hayal ettiğim gibi olmadı ama hep işte o ilkökul öğretmenim gibi olmamak için çok çaba sarf ettim.

Lisans eğitimin kendisinde hayal kırıklığı yarattığını ifade eden bir başka öğretmen G26, gerçek yaşamın ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Eğitim aldığımız okul bizi hayata tam olarak hazırlamıyordu. Biz de şöyle bir durum da var. İlk atama her zaman çok uzak yerlere olur. Gittiğimiz yerde mesela tek öğretmensin. Öğretmenliği yeni öğreniyorsun, okulda yeterince bir şey öğrenememişsin. O kadar çok sorunla karşılaşıyorsun ki. Yani, nasıl hayal kırıklığı olmasın. Okulda öğrendiğin hiçbir şey geçerli değil. Bulunduğun bölgenin kültürü farklı, ekonomisi farklı, dili farklı, sosyolojisi farklı. Böyle bir durumla karşılaşırsanız, ne yaparsınız diye bir eğitim almadık. Stajı da zaten merkez okullarda yaptık. Programla gerçeklik birbirinden farklıydı. O zorlukları yaşadık.

Türkiye’nin devlet yapılanmasındaki merkeziyetçi anlayış, geçmişten günümüze eğitim alanında da önemli bir tartışma konusu olmuştur. Eğitimde yerelleşme ve okul özerkliği konusunu birlikte ele alan Yolcu (2010) okul özerkliği düşüncesinin eğitimde yerelleşmenin en güçlü adımlarından biri olduğunu ve yapılan araştırmaların da bu sürecin karışık ve eşitsizlik üreten bir sürece dönüştüğünü gösterdiğini ifade etmiştir. Öte yandan eğitimde yerelleşme çabasının kamu kaynaklarının daha rasyonel kullanılmasına olanak sağlayacağı, bürokrasi ve kırtasiyeciliğin önüne geçilebileceği,

karar süreçlerini hızlandıracağı ve dolayısıyla eğitimde niteliğin artacağına yönelik görüşler de vardır (Taşar, 2009). Bu bağlamda bazı öğretmenler (G6, G9) için hayal kırıklığı yaratan unsurlardan birinin milli eğitim örgütü içerisindeki hantal ve merkezi yapılanma olduğu görülmektedir.

Ben devlette de özelde de çalıştım. Devlette çalıştığım dönemde şunu gördüm. Çok statüko vardı yani hızlı hareket edemiyorduk. Birtakım kalıplaşmış kurallar vardı. İşte yıllık plan, günlük plan gibi, onları yapmak insanı çok yavaşlatan durumlar. Ben biraz daha hızlı hareket etmek, öğrenciye daha yaklaşmak, daha çabuk olmak tarafını seviyordum işin. Bir örnek verebilirim hiç unutamadığım. Ben üniversiteye hazırlık dersi anlatıyorum diye müdür beni uyarıyordu. “hocam siz ne anlatıyorsunuz” falan demişti. Yani müfredatın dışına çıkmamı istemiyordu. Harfiyen ne varsa müfredatta onu yapmamı istiyordu. Sonra işte yok nöbetinde tam şurada olacaksın. Böyle böyle yapacaksın. Sana nerede duracağına, nasıl davranacağına kadar herşey söyleniyordu. Öğrencileri geliştirmeye yönelik olan şeyler değil de genelde şekille alakalı noktalara takıntılı olunması çok hoşuma gitmiyordu. Devlet okullarındaki bu kuralcı ve yavaşlatan yapının beni hayal kırıklığına uğrattığını söyleyebilirim. (G9)

Okul iklimin karakterini belirleyen unsurların başında okul yönetiminin tutumları gelmektedir. Zira okul yönetiminin sergilediği yönetim biçimi ve liderlik tarzı başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanların motivasyonunu etkilemektedir. Son dönemlerde okullarda özellikle okul müdürlerinin öğretmenlere karşı geliştirdiği dil ve okul politikalarının geliştirilmesi noktasında öğretmenleri görmezden gelen tutumları öğretmenler tarafından rahatsız edici bulunmaktadır. Gül ve Saraç’ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin çoğuna göre okul müdürlerinin demokratik bir tutuma sahip olmadığı ortaya çıkarken, okul müdürlerinde eksik görülen demokratik tutumlar; ayrımcılık yapma, yeniliklere açık olmama, başkalarının fikirlerini almama olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin bir bölümünün okul yönetiminin tutumlarından dolayı hayal kırıklıkları yaşadığı görülmektedir.

Son 10 yıldır özellikle okul yöneticilerinin bir yöne doğru iyice angaje olduklarını görüyorum. Çok fazla eleştiriye açık olmayan, okul gelişimi adına farklı seslere tahammülün az olduğu bir yönetim tarzının gittikçe hâkim olduğunu görüyorum. 27 yıllık meslek hayatımda çok farklı müdürlerle çalıştım. Merkezi yerlerde, Bakanlıkta da çalıştım. Hep aynı anlayış vardı. Biz söyleriz, siz yaparsınız. Bundan dolayı çok çatıştık. Şimdiki okul idarecimle de bu anlamda çok çatışma içerisindeyim. Yani farklı bir ses duymaya tahammül edemiyorlarmış gibi. Oysa eleştirileriniz kişiliğe ya da kimliğe yönelik değil. Mesleki anlamda okul adına şunu yaparsak daha iyi olabilir şeklinde. Başladığımız nokta ile geldiğimiz nokta arasında sanki böyle bir fark var. Yöneticilere okul işleyişi ile ilgili bir şey söylediğimiz zaman “hocam burada yanlış giden bir şeyler var, şunu da şöyle yaparsak daha iyi olmaz mı” diye bir öneri ile gittiğiniz zaman eskiden bunu kişisel algılamazlardı. Sanki son dönemlerde biraz değişti. Yöneticilerde sadakat çok çok ön planda ama bu sadakat okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde bir sadakat değil. Sanki yapılan eleştiriler kendi üstlerinden yukarılara doğru birilerine gidiyormuşçasına bir algı içerisinde. Bunu hissediyorum. Hayal kırıklığı olarak bu yönetsel değişimi söyleyebilirim. (G4)

Çocukluğundan bu yana tek hayalinin öğretmenlik olduğunu vurgulayan G31, yaşadığı hayal kırıklığını; yönetim anlayışının öğrenci haklarını ikincilleştiren durumu ve buna uygun yönetici profilinin ortaya çıkması olarak özetlemiştir.

Hayâl kırıklıkları yaşadım evet. Öğretmen inisiyatif alma yeteneğini ya da hakkını daha fazla alabilen bir kişi olarak görünürdüm bana hep. Yeteri kadar hareket alanı tanınmadığını gördüm. Üst kurumlar tarafından bize memur olarak bakılması benim en büyük hayal kırıklığım olmuştur. Bir de göreve yeni başladığım yıllardaki idarecilerin eğitim karşısındaki duyarsızlıkları, öğrencilerin en temel haklara bile kavuşmakta çektiği sıkıntı bize yansdı. Fakat bizden üstteki yöneticilere yansımadı. İlgisiz davrandılar. Çok küçük bir anımı anlatayım. Sınıfta dört çocuğu yan yana oturtuyordum. İlçe şube müdürüne durumu söyleyip yardım istediğim de, “Aman Suat ‘çığm canını sıkma, devletin işi’ dedi. Yaklaşık 22 yıl oldu, ben bunu duyalı ama hala acısı içimden çıkmıyor. Çok mu zordu o çocuklara 3-5 tane fazla sıra vermek. Bir yönetici sorumluluk almalı. Biz arkadaşlarla gittik, aradık. Traktörler kiraladık, getirdik. Bunlar benim hayâl kırıklıklarımın bazıları.

Öğretmenlerin bazıları (G7, G13) ise öğretmenlik mesleğinin giderek değersizleşmesi ve bu değişimin okul içi ilişkilerde yarattığı olumsuzlar karşısında hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel sürecini düşündüğümüzde aslında çok fazla değer verilen bir meslek olduğunu düşünerek başlamıştım öğretmenlik mesleğine. Ancak hem genel olarak sürdürülen politikalar hem okul idarecilerinin öğretmen arkadaşlarla kurduğu ilişkiler bana hayal kırıklığı yaşattı. Ama şunu söyleyebilirim özellikle 2000’li yıllardan itibaren bu değersizleştirme duygusunu daha yoğun hissettim ve bu sadece benim hissettiğim bireysel olarak algıladığım bir duygu değildi. Bu son yıllarda daha da ağırlaşmış durumda. (G13)

Öğretmenlerin karşı karşıya olduğu kırtasiyecilik yükünü dile getiren G5, kamu okullarının özel okulla kıyaslandığında ciddi bir evrak yüküne sahip olduğu ve kamuya geçtikten sonra bu durumun kendisinde hayal kırıklığı yarattığını ifade etmiştir.

Hayal kırıklığı elbette oldu. Ben bir süre kamuya geçmeden önce özelde çalıştım. Dershaneçilik yaptım. Orda çalışma şartlarından dolayı mesleki bir doyum söz konusu değildi. Tamamen bir işçi muamelesi görüyorsun. Yoğun bir tempo ile çalışırsınız ve orada eğitim diye bir şey yoktur, sadece öğretim üzerine kurulmuş, sınav odaklı bir yapı mevcuttur. Sınavda eğer öğrenci başarılı ise öğretmen başarılı, değilse öğretmen tamamen suçludur. Kamuyla karşılaştığımda özelin fiziken daha yorucu kafa olarak ise daha özgür olduğunu düşünüyorum. Özelde biraz daha serbestsiniz. Milli eğitimde bu serbestliği göremedim. Mutlaka bir prosedür bir evrak yoğunluğu var. Anlayamadım bu durumu bir türlü. Her şeyi kâğıda dökmek, bir ton kâğıt idareye teslim etmek beni özelde çalıştımdan bazen daha fazla yarabiliyor.

Meslekte birtakım sıkıntılar çekmelerine rağmen hayal kırıklığı yaşamadıklarını söyleyen öğretmenlerin bir kısmı (G6, G10, G14, G25, G39, G40) öğretmenliğe olan sevgi ve inançlarının yaşanan olumsuzlukları hayal kırıklığı olarak nitelendirmelerini engellediğini, bir kısmı (G24, G36) ise bunları baştan bilerek mesleğe başladıklarını ve

bu mesleğin özünün bir anlamda tüm olumsuzluklara bir direnişi temsil ettiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenliğinin başlangıç yıllarında birçok sürgün durumu ile karşı karşıya kalan G25, yaşananların mesleğe ilişkin tutumunda hiçbir değişim yaratmadığını ifade etmiştir.

Hiçbir pişmanlık duymadığımı söyleyebilirim. Yaptığım mesleği hep severek yaptım, isteyerek yaptım. Neden öğretmen oldum diye düşündüğüm herhangi bir günü hatırlamıyorum. Yani Türkiye'nin farklı illerinde bir biçimiyle bu idari tedbir denilen sürgün uygulamasından kaynaklı görev yeri değiştirdiğim oldu. Şuan 16. okulumda çalışıyorum. Bunlardan sadece 4 tanesine kendi isteğimle gittim ama hiçbirinde pişmanlık yaşamadım. Güzel anılarla bu okullardan ayrıldım.

Bir dönem küçük yaşlardan itibaren öğretmenlik mesleğine hazırlayan öğretmen okullarından ve sonrasında öğretmen liselerinden daha idealist ve hazır öğretmenlerin yetiştirildiği söylenebilir. Örneğin Becerikli'nin (2009) araştırması, liseye öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları'nın öğretmen yetiştirmeye dair bir felsefesi olduğunu, okulun belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirdiğini ve öğrencilere bu vizyon ve misyonun yüklendiğini belirtmiştir. Bu idealle yetişen öğretmen okulu mezunu G36, öğretmen okullarının o dönem yetiştirdiği öğretmeni, gittiği okula ve karşılaşacağı toplumsal hayata uyum sağlayabilecek yapıda yetiştirdiğini dolayısıyla hayal kırıklığı yaşamadığını ifade etmiştir.

Öğretmen okulu çıkışlı hiç kimse hayal kırıklığına uğramaz çünkü öğretmen okulunda mesleğe ilişkin dersler alıyorsun, mesleğin uzmanlarından eğitim alıyorsun. Bizim öğretmenlerimiz Köy Enstitüsü kökenli idi. Yani nasıl bir okula gideceğine, nasıl bir toplumun içerisinde olacağına, öğretmenliği nasıl yapacağına dair bir ön bilgin vardı. Dolayısıyla o bilgiyle gittiğin için hazırdın, bir de o dönemde öğretmen yetiştirmede staj süreleri de uzundu ve bu staj çalışmalarına köylere gider o süreçleri deneyimlerdik. Yani tüm bu hazırlanma süreci bizi öğretmenlik mesleğine hazırlardı ve bu yönde de bir hayal kırıklığı yaşamazdık.

Bir öğretmen çocuğu olan G24, öğretmenlik sürecinin her noktasını anne ve babasının öğretmenlik yaşantılarından deneyimlediğini ve yaşanan hiçbir durumun kendisinde hayal kırıklığı yaratmadığını belirtmiştir.

Hayal kırıklığı noktasında ben ne ile karşılaşacağımı biliyordum aslında. Ben okulun bahçesinde doğdum. Köyde lojmanda yaşıydık. Okulun bahçesinde büyüdüm orada yaşadım. Ben hayatımda okulun olmadığı bir zaman dilimi hiç hatırlamıyorum. Yani 46 yaşındayım, okul açılırken benim olmadığım bir yıl hiç yok. Onun için öğretmenlikle ilgili bir kaygımda yoktu. Neler yapmam gerektiğini biliyordum. Babam ve annem Eğitim-Sen' in kurucularındandı yaşadığımız şehirde. Aktif öğretmenlerdi. Öncesinde TÖBDER'delerdi. Onların toplantılarına falan giderdim. 3-4 yaşındayken. Hep oralarda

olduğum için öğretmenlerin konuştuklarını bilirim, tartıştıklarını bilirdim. O bakımdan alt yapım fazlaydı. Sonuçta iyi bir öğretmen olacağım yönündeki düşüncemde hayal kırıklığına uğramadığımı söyleyebilirim. Daha doğrusu hayal kurduğum bir şey de olmadı. İdarecilerle ne yaşayacağımı biliyorum ki babama çok yakın bir karakterim var. Onun yaşadıklarının bir şekilde bana yansıyacağını biliyordum. Onlar daha sert yaşadılar, ben daha yumuşak dozda yaşadım sadece.

Günümüzde öğretmenlerin yaşadığı birçok sorundan bahsedilebilir. Öğretmen her ne kadar devletin bir kamu hizmet sağlayıcısı yani memuru olarak görülse de onu diğer kamu görevlilerinden ayıran, halk içerisinde saygı uyandıran toplumsal bir misyonu da vardır. Öğretmenin toplumla iç içe duruşu, yazılı bir takım kural ya da uygulamaların dışında hayatın doğal akışı içerisinde gelişen ve öğretmenin görev olarak üstlendiği bir takım roller tanımlamıştır. Öğretmen halkın sorduğu ve öğrendiği, onlarla birlikte yapan, onları anlayan ve pratik yaşamlarına katkı sağlayan bir kimliğe sahip olmuştur. Geçmişte bilgisine güvenilen, itibar edilen kişi olarak toplumda yer alan öğretmene yönelik olumlu algının, günümüzde teknolojinin gelişimine paralel ve izlenilen politikalar sonucu değişmekte olduğunu görmekteyiz. Bu araştırmada da öğretmenlerin rahatsızlık duyduğu konuların başında; öğretmene olan toplumsal bakışın değişmesi, merkezden oluşturulan ve okul pratiklerine yansıyan öğretmen üzerinde oluşturulan baskı ve öğretmenin sadece bir uygulayıcı olarak görülüp inisiyatif almasının engellenmesi gibi öğretmeni edilgen kılmaya yönelik politikalar olduğu görülmüştür. Telef'in (2011) araştırması öğretmenlerin; eğitim politikalarında sıkça yapılan değişiklikler, ekonomik güçlükler, iş yükü, veli ve öğrencilerin ilgisizliği, okul yöneticileri ile yaşanan sorunlardan dolayı kendilerini tükenmiş ve yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Zira sistemle ilgili sürekli değişiklik yapmak suretiyle kafa karışıklığı yaratılması, okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarının okul iklimine yansımaları, veli ve öğrenci davranışlarına yönelik eleştiriler bu araştırma kapsamında öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler için asıl hayal kırıklığının meslekleriyle ilgili kontrolü ve hâkimiyeti kaybetmeleri olduğu söylenebilir. Bunun dışında yaşanan her türlü olumsuzluğu mesleğin doğası olarak kabul eden ve bunları hayal kırıklığı olarak nitelemeyen öğretmen grubu da vardır. Bunların daha çok ailesinde öğretmen bulunan ve onların yaşantılarından edindikleri tecrübelerle hangi durumlarla karşılaşacaklarına dair önceden fikirleri olan ya da öğretmen okulu ya da öğretmen lisesinden mezun olmuş ve mesleğe çok önceden hazırlanma olanağı bulmuş öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Algısı

Öğretmenlik mesleği, duygusal yönü ağır basan, tüm teknik ve profesyonel yanının dışında, insani tarafı öne alan bir etkileme sanatıdır. Kavrayıcı ve Ağaoğlu (2020) öğretmen meslek kimliğini; mesleği bir yaşam biçimi şeklinde uygulama, öğrenci sevgisi, duygular, kişisel ve mesleki gelişime verdiği önem ve öğretme süreçlerinden alınan haz gibi duyuşsal öğelerle açıklamıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları ise kendilerine biçilen rolü anlama ve değerlendirme noktasında belirleyici olurken aynı zamanda mesleğe karşı hissettikleri bağlılık, çalışma motivasyonu ve mesleki doyum açısından da önem taşır.

Araştırmada öğretmenlerden yaygın tanımların dışında, meslek yaşantılarından ve gözlemlerinden yola çıkarak öğretmenliği tarif etmeleri istendi. Öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan ve öğretmeni tanımlayan kavramlar kullanılma sıklığına göre; rehberlik yapan, hayata dokunan-ilham veren, değiştiren-dönüştüren, özverili, etkin iletişim kurabilen, lider, örnek olan, hayata hazırlayan, geleceğe yön veren, yerelden evrensele ulaştıran, sınava hazırlayan ve sistem yüklenicisi olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlik mesleğini; eğitimi organize eden ve bu organizasyonda öğrenciye rehber olarak keşfetme yolculuğunu planlayan kişi olarak tarif eden G19, öğretmenin ezberci yaklaşıma mesafeli durması gerektiğinin de altını çizmiştir.

Öğrenmek aslında bir keşif süreci. Bireyin keşfetme sürecidir. Öğretmen de keşfetmenin önünü açan bir organizatör niteliğinde. Yanlış hatırlamıyorsam Kanada’lı bir eğitimcinin sözüdür “en iyi hocalar, zihne değil yüreğe bir niyet koyanlardır” der. Bu çok güzel bir şey. Yani zihne niyet koymak başka bir şey, yüreğe niyet koymak başka bir şey. Bunun organizasyonunu yapan kişidir aslında öğretmen. İpucu veren, keşfetmesini sağlayan bireyin kendi kendini keşfetmesini sağlayan insandır. Ezberin dışında düşünmeyi organize ettirecek bir yaklaşımı olmalı. Bunu derslere indirgeyecek olursak şöyle bir örnek verebilirim. Matematik dersini işlerken hiçbir zaman formüller üzerinde konuşmadım. Mesleğe başladığım ilk yıllardan itibaren bu böyle oldu. Yani üçgenin formülü şudur demedim, karenin alanı, hacmi şöyle demedim. Tek bir kural var bunlarla ilgili, tabanıyla yüksekliğinin çarpımı. Öğrenci öyle bir noktaya gelir ki siz öğrenciye üçgeni çizersiniz. Buyurun bunu nasıl bulacaksınız dediğinizde taban ve yüksekliği çarpıp ikiye bölebilecek noktaya gelmelidir öğrenci. Yani o, /2’yi kendisi koymalıdır. Siz verdiğiniz zaman bu kalıcı olmaz. Ama kendisi yaparsa yani /2’yi kendisi koyarsa hem konuyu iyi kavramış olur hem de yaratıcı düşünmeyi harekete geçirmiş olursunuz.

Bir başka öğretmen G24, öğretmenlerin ilham veren ve çocukların hayatına dokunan yanını ön plana çıkararak mesleki yaşantısına ait bir örnekle görüşlerini desteklemeye çalışmıştır.

Öğrenci en başta öğretmenden etkilenmek istiyor. Öğretmen onu bir haliyle, bir şekilde etkilemeli. Öğrenci etkilenirse o işi başaracağını düşünmeye başlıyor. Öğretmenlik o anlamda bir etkileme işi bence. Öğrenme yolunda, ne anlatıyorsan onu etkileyecek ona ilham olacak kişidir öğretmen. Çok iyi örnek değil ama bir öğrencimi örnek vermek istiyorum. Onun buraya Antalya'ya geldiğini bilmiyordum. Akdeniz Üniversitesi'ne İngilizce bölümüne gelmiş. Benim de gençliğimde öğrenci dövmüşlüğü var, çok ekstrem durumlarda. Çok zorda kaldığım anlarda bir iki öğrenciyi dövdüm. Üniversitedeki yöntem hocası da benim bu dövdüğüm bir öğrencimle kafa kafaya gelmişler. Oğlum demiş sen çok sertsin, bu gidişle okulda öğrenciyi de döversin. O da demiş ki döverim. Döversin dövemezsin çocuk ısrarla iddia ediyor, döverim. Niye döversin diyor. Onun yolu doğru yoldur diyor ve benden bahsediyor hocasına. Kim bu Ozan öğretmen diyor hocası, nerede, çocuk tarif edince ben olduğumu anlıyor. Üniversitedeki hoca benim de hocamdı, telefon etti. Ozan dedi, senin böyle böyle bir öğrencin var, hemen odama gel bozduğun adamı düzelt. Gittim odasına, çocuk ellerimi öpüyor. Anlat bakalım Erkan. Erkan, hocalarım sordu döver misin diye, ben döverim diyorum ama beni sınıfta bırakacaklar. Erkan çocuk dövülmez diyorum, anlatıyorum teorik tarafını ama o hocam sen Mehmet'i dövmesen biz adam olmazdık diyor. Sen bütün öğretmenlere ders işletmeyen Mehmet'i dövüp dersi anlattığın gün dedim ki ben İngilizce öğretmeni olacağım. Öğretmenliğin piri İngilizce Öğretmenliğidir. Çünkü diğerleri dersi anlatamıyor. Sen Mehmet'i dövdün ve o dersi anlattın diyor. O gün karar verdim diyor. Çok doğru bir örnek olmasa bile etkilemek biraz böyle bir durum. Çok uç bir durum bu elbette ama öğrenci senden ilham istiyor. Ne anlattığın gerçekten hiç önemli değil. Bir sürü yerden öğrenebilir. Bugün İngilizceyi filmlerden öğrendim diyen, oyunlardan öğrendim diyenler var. Gittim İngiltere'ye öğrendim diyenler var. Bir şekilde İngilizce bir yerlerde öğrenilebilir. Fakat öğretmen bunu öğretirken yaşamda düzgün bir insan olmasını, verimli bir insan olmasını, eleştirel düşünebilmeni sağlamalı. Öğretmenin ilk ilhamı da sen bunu yapabilirsin olmalı.

Öğretmenliğin değiştiren-dönüştüren tarafına vurgu yapan diğer bir öğretmen G36, öğretmenin mevcut yapı ve beklentiyi aşacak bir ülkü ile hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Mevcut toplumsal yapıyı aşma konusunda öğrenciyi güçlendiren kişidir öğretmen. Muhafazakâr tutumun dışında, toplumu korumak gibi ya da iktidarın da ailenin de, toplumun da beklentisini karşılamak gibi bir rolü yok öğretmenin. Öğretmen sonuçta önüne aldığı çocuğun nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Yani kritik soru bu, nasıl olması gerektiği. Onların beklentisinin dışında öğretmenin kafasında tahayyülü vardır. Bu da mevcut durumu koruyacak, sürdürecektir bir kültürden, bilgiden hareket etmemesi dolayısıyla onu aşabilecek bilgiyi, beceriyi davranışı kazandırması gerektiğini düşünüyorum öğretmen.

Öğretmende bulunması gereken özellikleri “özverili, etkin iletişim kurabilen, lider” olarak öne çıkaran G2, öğretmenin güven ortamı sağlaması gerektiğini de vurgulamıştır.

Öğretmen bulunduğu koşullar altında her zaman özverili, sevecen, ben değil biz demeyi öğreten, eşitlik ilkesini hiç unutmayan, kaliteli eğitim ve öğretimi hedefleyen, öğrencilerini geleceğe en donanımlı şekilde hazırlayan, vatana ve millete hayırlı öğrenciler yetiştirendir. Öğretmenin eğitim – öğretim sürecinde rolü kaliteli öğrenmeyi sağlamak, bunu yaparken de öğrenciye güven verecek şekilde liderlik yapmaktır. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlarda, etkinliklerde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almak, doğru iletişimle bunu sağlamaktır.

G26, öğretmenin çocuklara “ufuk çizgisinin ötesini” hayal ettirecek bir figür olması gerektiğini ifade ederken öğretmenliğinin ilk yıllarında yaşadığı ve kendisine mesleğe devam etmesi konusunda güç veren anısını paylaşmıştır.

Öğretmenliği bir anı ile anlatayım: İlk göreve başladığım köy, Adıyaman'da çok uzak bir köydü. İlk defa orada insanların bu kadar müşkül durumda olabileceğini, aç insanların olabileceğini gördüm. O zamanlar Türkiye’de insanlar açlıktan ölür deselerdi, ben inanmazdım. Ama orada bugünden yarına yiyeceği olmayan insanları gördüm. Bu beni tabii çok etkiledi. Şartlar orada çok zordu ve bırakmak istedim. Burada çalışmak istemiyordum dedim. Gitmeyi düşünüyordum hep. Bir kış günü kapım çalındı, kapıda baktım çocuk var, girmedim henüz. Kapıda üstünü silkeliyor, kar üstü. Ayaklarında lastik ayakkabı, o da yırtık. İçi kar dolu, silkeledi ve öyle içeri girdi. Bana öyle bir bakışı vardı ki... O gözlerindeki bakış o kadar anlamlıydı ki sanki öğretmenim sana güveniyorum. Elimden tut, bize yardım et der gibi, o kadar sevgi dolu, o kadar içten bir bakışı vardı ki çocuğun. İşte ondan sonra artık öğretmenliği bırakamayacağımı anladım ve hala bırakamıyorum, 42 sene oldu. O an aklıma geldiğinde halâ gözlerim dolar. Ben öğretmenliği böyle tanımlıyorum. Birlikte öğrenmek, o günden bu yana beraber öğreniyoruz çocuklarla. Birlikte yaşamı algılamak, göremedikleri yerleri hayâl edebilmelerini sağlamak. Bir düşünür şöyle der: “Ufuk çizgisine kadar herkes görür ama dünyayı değiştirenler çizgisinin ötesini hayâl edebilenlerdir.” Ben de çocukların ufuk çizgisinden ötesini hayâl edebilmelerini düşündüm hep. Öğretmenlikten anladığım buydu yani görebildiklerini değil, göremediklerini hayâl edebilmelerini sağlamaktı.

Öğretmenliği “sevgi mesleği” olarak tanımlayan ve amatör ruhunu kaybetmemesi gerektiğini vurgulayan G4, günümüzde okulların korku kültürünün yeniden üretildiği mekânlar olduğuna dikkat çekmiştir.

Bence öğretmenlik sevgi mesleği, çocukları ve insanı sevmeyenlerin bu mesleği çok da iyi yapabileceğini düşünmüyorum. İnsana dokunuyorsun, çocuğa dokunuyorsun. Dolayısı ile içinde sevgiyi yoğun biçimde barındırması gereken bir meslek. Hatta profesyonel bir meslek olduğuna da katılmıyorum. Profesyonelleşme insanlara yabancılaşmayı da getiriyor. Bence öğretmenlik amatör bir meslek ve öyle olması gereken bir meslek. Çünkü amatörlük sürekli kendini geliştirmeyi, bunu yeğlemeyi de beraberinde getiriyor. Benim pratikte mesleği ele alışımda böyle. Çocuklardan öğrenmeyi de çok seviyorum. Onların gözlerindeki masumiyet beni motive eder. Ayrıca dürüst olunması gereken bir meslek. Öğretmenlik mesleğinin erdemleri nedir diye tartışılrsa ben ilk sırada dürüstlük, samimiyet, içtenlik, ölçülülük olması gerektiğini söylerim. Bunca yıllık eğitim yaşantımda gözlemlediğim bir nokta daha var. Korku kültürü ile öğrencisine yaklaşan bir öğretmen ile sevgi ve ilgi ile yaklaşan bir öğretmen profilini en azından ben ayırıyorum. Şunu da hep iddia ediyorum. Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısız olamaz. Eğitimimiz de belki bu noktada başarısız. Çünkü korkunun çok kolay yeniden ve yeniden üretilebileceği mekânlardır okullar.

Bir başka öğretmene göre G8 öğretmenlik, çocuklar için yerelden evrensele uzanan bir kimlik inşa etme sürecidir. Bunu inşa edecek öğretmeni yetiştirmek için de yeniden tasarlanması gereken bir öğretmen yetiştirme politikasına ihtiyaç vardır.

Bana göre öğretmen şöyle olmalı. Mümkün mertebe kişiselikten çıkmış, objektif hareket edebilen, objektif düşünebilen, insanı merkeze koyan, insanın gelişimini merkezine koyan, onun değişimini merkezine koyan bir öğretmen olmalı bence. Yani diyelim ki günün birinde insanların sadece yeteneklerini ölçebilen sistem geliyor olsa bile o da doğru olmayabilir. Çünkü akademik olarak da çok farklı çocuklar var o zaman hepsine hitap edebilecek ve bunu özümseyip yapabilecek olan öğretmenler yetiştirmemiz lazım bence. O da liseden falan başlıyor. Bence üniversitede eğitim fakültelerinin programlarının da yeniden düzenlenmesi gerekiyor bu anlamda. Özünde insanla ilgilendiğiniz için, malzemeniz insan ve çocuklar olduğu için onu bir defa temel olarak seven olmalısınız çünkü gerçekten insanı seviyorsa, çevreyi seviyor, hayvanları seviyor, yaşadığı dünyayı seviyor. Ayrıca saygı duyuyor, bunu bilen anlayan modelde öğretmenler yetiştirmemiz lazım. Buna yönelik eğitim politikaları da üretebiliriz. Zor mu evet zor. Sadece bugünün sorunu mu, hayır değil. Yüzyılların sorunu belki. Ama bir yerlerden başlamak lazım. İnsanlar incelerse, okursa, değerlendirilirse benim gibi senin gibi yüzlerce binlerce insan... Bununla ilgili bir şeyler konuşacaklardır. Öğretmenin kimliğine geri dönersek, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın entelektüel tanımı var. O şöyle tanımlıyor: “entelektüel insan; kendi yerel kültür değerlerini bilen, anlayan, özümseyen buradan evrensel kültüre açılan uluslararası kültüre açılan, onu görüp, inceleyip, anlayıp her iki kültürün sentezini yapabilen ve bunu aktarabilen kişidir.” diyor. Çünkü sadece Türkiye'nin ya da Türk milletinin değerleri de doğru olmayabilir onu anlatmaya çalışıyorum, insanı sevmek derken. Çünkü gerçekten ahlak dediğimiz bir şey var ve bu din ile ya da başka bir şeyle alakalı değil. İşte o zaman da hem kendi kültürümüzü belki de anlamak, bilmek, özümsemek hem de oradan evrensel kültüre açılıp onu anlamak, özümsemek ikisini birleştirmek doğruları yapmak. Belki o zaman daha güzel olur diye düşünüyorum.

Öğretmenliği var olan ve olması gereken olarak iki farklı biçimde tanımlayan G25, gelecekte de öğretmenin “kamu emekçisi” olarak rolünü sürdürmesinin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen tarifinde birincisi var olanı kavramsallaştırabiliriz. İkinci olarak olması gereken üzerine konuşabiliriz. Var olan aslında dünyanın her yerinde öğretmenlerin işverenleri devlet ya da yerel yönetimler olduğu için onlara devletin bir uzantısı olarak bakılır ve devletin belirlemiş olduğu öğretim programlarını yeni kuşaklara taşıyacak en önemli araç olarak görülürler. Oysa bizim açımızdan öğretmenler genç kuşakların geleceğe hazırlanmasının en önemli rehberi ve yardımcısı. Bununla beraber öğretmenler kendisinden istenenle olması gereken arasındaki dengeyi her zaman gözetken ve olması gerekenden yana tavır koyan, bu yönde çaba harcayan bir meslek grubu. Mesleğin doğası gereği eğitim faaliyetini icra ettiği için eğitim faaliyetine iki farklı bakış açısı var. Yöneten ve işveren düzenleyici konumda olduğundan eğitim faaliyetini kendi belirlediği öğretim programı aracılığı ile bir ideolojik taşıyıcı, bir aparat olarak görüyor öğretmeni. Eğitimciler açınsındansa o düzenleyici olan kurumların belirlediği değil eğitimin kamusal özelliği öne çıkıyor. Yani öğretmenler eğitimi bir kamusal hizmet olarak tüm yurttaşlara eşit, ulaşılabilir, nitelikli, ücretsiz, düzenli ve sürekli olarak ulaştırmak zorunda olan kesimler. Rolü burada ikili bir rol yani sıkışmış bir rolle karşılaşmış durumda öğretmen. Yani bir tarafta kamusal eğitim vermek için çırpınır ama diğer taraftan sürekli onun maaşını veren, disiplin yönetmeliği elinde bulunan idare tarafından da bir baskı altında tutulur. Ama öğretmenleri eninde sonunda kamusal hizmet veren, gelecek kuşakların ve ortak geleceğimizin temel belirleyeni olan eğitimi

tüm yurttaşlara eşit şekilde ulaştırmaya çalışan bir meslek grubu olarak değerlendirilebiliriz.

Öğretmeni merkezi bir anlayışın belirlediği sistemin aktarıcısı olarak tanımlayan G33, onun geçmişten günümüze bir sistem yüklenicisi görevini yerine getirdiğini ifade etmiştir.

Meslekte yeni biri olan kişinin tanımı ile 20 yıllık bir öğretmenin tanımı farklı olabilecektir. Edindiğim izlenimle bir tür sistem yüklenicisi, anakart mı diyelim. Bir şekilde sistemin yüklediği ama kişinin haberdar olmadığı bir durum. Kendi temel fonksiyonlarının farkında olmayan temel bir yapısı var. Öğretmenliği çok ettirgen bir kavram olarak düşünüyorum. Etimolojisine baktığımda öğreten kişidir. Öğretme de içinde bir tür zorlama, dayatma taşıyan bir şeydir. Eskilerin deyimi ile “muallim” tam da öyle bir şey aslında. İlmin muadili yani öğrenilecek şeyleri belirleyen değil de belirlenmiş, sistem tarafından karar verilmiş öğrenme konularını aktaran kişi. Biraz bakışım böyle benim, en başından beri öğrenemediğimiz şeyleri öğretmeye çalışıyoruz gibi. Dolayısıyla öğretmek için öğrenmeye başlayan insan olarak tanımlıyorum öğretmenliği.

G5 ise öğretmenliğin, sınav odaklı sistem tarafından yeniden tanımlandığını belirterek, bu gerçeklikte velinin aldığı rolü öne çıkarırken mesleğin giderek saygınlığını kaybettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlik, bildiklerinizi sınav odaklı öğrenciye aktarma işi, başka bir amacı yok. Kalıcı öğrenmeden ziyade üç saat sürecek üniversite sınavına hazırlamak öğrenciyi. Bu tanım yaptığımız öğretmenliğin tarifi. Ben böyle bir öğretmen olmayı mı hayal ediyordum, elbette hayır. Bunları yaşayacağımı bilseydim kesinlikle bu mesleği seçmezdim. Saygıyı yitiren bir meslek oldu. Özelde maalesef arkadaşlarım var asgari ücretle çalışmak zorundalar. İnisiyatif alamıyorsun. Farklı bir şey yapmaya çalıştığında veli önüne çıkıyor “sen benim çocuğuma neden karışyorsun” diyebiliyor. Serbest bırakman lazım öğretmeni. Bu senin haddin değil. Bir öğrenciyi uyardığında “sen benim çocuğumun bekçisi misin” gibi söylemlerde bulunuyorlar. Dolayısı ile sizden başka bir beklenti yok sınav başarısı dışında. Çocuğu doktor yapalım, mühendis yapalım, polis yapalım başka bir şey istenmiyor sizden.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tanımlamaları bir anlamada kendi meslek yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl bir öğretmen tasavvuruna sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili sevgi mesleği olduğunu, öğrencilere göremediklerini de hayal ettirebilecek bir ufuk veren, özverili, iletişim kurabilen, rehber olan gibi tanımlamalar yapıldığını görmekteyiz. Dolayısıyla geçmişe oranla öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında da kısmen bir değişim yaşandığı söylenebilir. Örneğin; Saban’ın (2004), Ocak ve Gündüz’ün (2006) ve Koç’un (2014) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda, katılımcılar tarafından en fazla işaret edilen özellik ve öğretmenlik için kullanılan metafor “bilgi kaynağı”dır. Oysa bu

araştırmada artık öğretmenin bilgi kaynağı olma özelliğini yitirdiğini ve öğretmenin bundan sonraki süreçte rehber özelliğinin ön plana çıkması gerektiği ifade edilmiştir.

1980 Sonrası Neoliberal Politikalar ve Öğretmen

Yaklaşık son 40 yıldır Türkiye'nin benimsemiş olduğu, başlarda ekonomik bir tercih gibi görülen ancak tüm toplumsal yaşama nüfuz eden ve aynı zamanda meslek alanlarını dönüştüren neoliberal politikaların, öğretmenlik mesleğini de eğitimin piyasalaşma sürecine bağlı olarak değiştirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla 1980 sonrasında öğretmenlere okul içi pratiklerinde ve toplumsal yaşamda bir değişim yaşayıp yaşamadıkları, yaşamışlarsa bu değişimi nasıl anlamlandırdıkları soruldu.

Öğretmenlerin bir kısmı (G1, G2, G6, G9, G11, G13, G14, G32, G40) 80' den sonraki değişimi yaşadıklarını ve öğretmenlik mesleğinin giderek değersizleştiğini belirtmiş ancak bir kısmı bu değişimi tarif ederken neoliberal politikalarla bağlantı kurmakta zorlanmışlardır. Bu öğretmenlerden biri olan G1, yaşadığı değişimi geçmişte öğretmene duyulan saygıyı ön plana çıkararak tarif etmiştir.

Yeni liberal politikaların ne olduğu ile ilgili çok bilgi sahibi değilim. Fakat şunları söyleyebilirim. Kendi öğrencilik yıllarımı düşündüğümde o zamanlar bizim öğretmene, öğretmenliğe bakış açımızla şu dönemde öğrencilerin öğretmene bakış açısı arasında dağlar kadar fark var. İşin eğitim kısmı bozuldu gibi geliyor bana. Öğretmene saygı, öğretmene bakış açısı değişti. Şu an öğrencinin en ufak başarısızlığında önceden öğrenciye sorulurken şimdi direkt öğretmen sorgulanıyor.

Bir diğer öğretmen G15, izlenen politikalarla birlikte öğretmen üzerinde oluşturulan kontrol mekanizmalarına dikkat çekerek yaşanan değişimi okul ikliminde oluşan gerilimle açıklamıştır.

Neoliberal politikalar ile ilgili çok bilgi sahibiyim desem yalan olur. Her gelen yeni Milli Eğitim Bakanı ile eğitime bakışın değiştiğini, öğretmene yüklenen yükün farklılaştığını tabii ki fark ediyorum. Bazı süreçlerde biraz daha özgürlüğün fazla olduğu bir alandan, davranışların daha çok kontrol altında tutulduğu bir öğretmen kimliğine yol alındığını söyleyebilirim. Öğretmenleri tedirgin edici bazı süreçlerin geliştiğini düşünüyorum. Politikalarla birlikte insanlar da değişiyor, çocuğa verilen önem de değişim gösteriyor. Öğretmenler sınıflarda eskiye oranla daha az rahat izlenimi oluyor bende. Çocuklara bir şey söylerken bile bir tedirginlik, acaba yanlış anlaşılmıyım, şikâyet mevzusu olur mu gibi bir tedirginlik söz konusu oluyor. Yani biraz daha sınav odaklı öğretmenlik bekleniyor. O yüzden davranış odaklı öğretmenlik daha geri planda kaldı. Öğretmenin iyi olması da sınav başarısına bağlanmaya başladı. Bu anlamda herkes telaş içinde. Sadece sonuç odaklı hareket ediliyor. Konuları yetiştirme, sınav başarısı, veli ile temas, kâğıt, evrak işleri ile birlikte aslında eylül ayı ile birlikte bir gerginlik içinde başlıyor süreç. Evrak yükünün öğretmeni çok fazla yorduğunu düşünüyorum. Veli ile iletişimin verdiği yorgunluk özellikle sınav anlamında önemli

derslerin öğretmeni olmak çok daha fazla yük bindiriyor öğretmene. Bunların hepsi mutluluk anlamında onları zorluyor diye düşünüyorum.

Öğretmenlerin bir kesiminin (G3, G4, G5, G18, G26, G34, G36) 1980 sonrası neoliberal politikaların yarattığı değişimi doğrudan 12 Eylül Darbesi, 24 Ocak Kararları ve özelleştirme politikalarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. 80 sonrası dönüşümü 24 Ocak 1980 Kararları ve 12 Eylül Darbesi ile birlikte değerlendiren G4, öğretmenin toplumsal sorunlarla olan bağının koparılmasıyla da yalnız ve edilgen bir öğretmen kimliği oluşturulduğuna işaret etmiştir.

Seksen demek, 1980 ayrımını koymak demek. “12 Eylül” demektir zaten. 12 Eylül’ü sadece bir askeri darbe bağlamında ele almak doğal olmaz, onun ekonomik bir boyutu var. 24 Ocak kararları. 24 Ocak kararlarının gerçekleşmesi zaten 12 Eylül darbesine bağlıydı. O darbe olmamış olsa bu kadar katı ekonomik kurallar olmayabilirdi. 24 Ocak Kararları Türkiye’de neoliberal politikaların hayata geçirildiği kırılma noktalarından bir tanesidir. Her sistem bilgi, beceri, tutum anlamında kendine uygun insanı yetiştirmek ister. Bu uygun insan için müfredatı düzenler. Bu müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenin de mesleki bilgi ve birikiminin buna uygun olmasını sağlar. Dolayısı ile 80’den sonra YÖK’ün eğitim fakültelerindeki yapılanması, eğitim fakültelerinde konulan dersler nasıl bir öğretmen kimliği istediği ile bağlantılıdır. Türkiye’de 80 sonrasında yapısal uyum programı çerçevesinde ekonomide, sosyal hayatta, eğitimde neoliberal politikalarla uyumlaştırma süreci yaşandı. Öğretmede tamamen teknisyen konumuna indirildi. Teknisyen konumu tamamen bilginin basit aktarıcısı demektir. Öğretmenin sınıfta yaptığı tek şey budur. Görelî olarak sınıfta bilgiyi aktarırken küçük kendi yaratıcılıklarını kullanıyor olması onun aydın kimliğine sahip olduğunu göstermez. Biz bize verili olan müfredatı öğrenciye aktarıyoruz. Bu aynı zamanda 1930’daki Taylorist yaklaşımdır. İşini en iyi yapan insan, birinci sınıf insandır. Öğretmenlik mesleğinde de aynen Taylorist model gibi talimatlarla iş yapan, kendi bilgi birikimini katması gerekmeyen, müfredatı en iyi aktaran öğretmen iyi öğretmen anlayışı vardır. Bu 80 sonrasındaki öğretmenin en büyük dönüşümüdür. Orada öğretmenin nasıl düşüneceği, nasıl davranacağını sınırları tamamen çizilmiştir. “Ben sınıfa girer bildiğim gibi işimi yaparım” düşüncesinin pratikte hiçbir karşılığı yoktur. Öğretmen bağımsız değildir. Neo-liberalizmin yönetim tarzının en belirgin metotlarından biri de insanları birbirleri ile rekabet ettirerek yönetmektir. Bunun örneklerini eğitim dâhil her alanda görebiliyoruz. Çünkü neoliberal dönüşüm sadece ekonomi ile ilgili değil, topyekün toplumsal bir dönüşümü hedefler. İnsanların nasıl düşünmesi gerektiğinden tutun, nasıl davranması gerektiğine, insan ilişkilerine kadar dizayn edilmiş politikalar. Öğretmen bundan azade bir konumda değildir.

1980 sonrası politikaların öğretmeni söyleneni yapan sorgulamayan bir kimliğe dönüştürdüğü düşünülmektedir. “Öğretmenlik mesleğinin itibarını kaybetmesi (özellikle özel sektör alanında) ve emeğinin değersizleştirilmesi onun, metalaştırılmış ve ticarileştirilmiş eğitim alanında bu işleyişi sürdürecektir bir teknisyen olarak konumlandırılmasıyla ilişkilidir” (Yel,2014, s.42). Okullar mümkünse özelleşmeli, değilse ticarileşmeli mantığı öğretmenin konumlanışına da etki etmektedir. Değişimi özelleştirme odaklı değerlendiren G18, öğretmenin söyleneni yerine getiren “teknik bir elemana” dönüştüğünü vurgulamıştır.

1980 öncesi öğretmenlerde farklı bir özgüven ve farklı bir bakış açısı var. Toplumun onlara bakış açısı da farklı. 80 sonrasında hayatın içerisinde yaşanan değişimler ki özellikle serbest piyasa ekonomisinin değiştirdiği durumlar özelleştirme ve buna bağlı durumlar, popülist kültürün ülkeye etkileri olarak sayılabilir. İnsanlar ödedikleri vergilerle çalışanların maaşlarının ödendiğini ve bu hizmet kesimini onların emrinde olan çalışanlar olarak gördükleri bir dönem yaşanmaya başlandı. 80 sonrası dönemde malum bir piyasalaşma var. Eğitim, o önceki dönem öğretmenin ideallerinden uzaklaşıp daha farklı bir boyuta evirildi. İçerisinde olduğumuz için çok fazla algılayamıyoruz belki ama bolca şikâyet ediyoruz sadece. 80’lerden sonra özelleştirme süreci daha sonra 90’larda doğuda yaşanan bir çatışma ortamı ve öğretmenlerin oraya gitmek istememesi; oradaki öğrencilerin geri kalması, göç olaylarının yaşanması eğitime darbe vururken, özelleştirme sürecinin gözünü artık eğitime kadar dikmesi, özel okulların ön plana çıkması, bununla beraber eğitim eşitsizliklerinin artması ve tüm bunlar öğretmen açısından değerlendirildiğinde onlar artık büro memuru gibi verilen bir işi yapan kişi durumuna gelmesi bu sürecin sonuçları olarak sayılabilir. Standart prosedürü yerine getiren, öğrencilerin hayatlarına dokunmaktan ziyade onları sınava hazırlayan, hatta aileleri isteyken çocuklarına bakan insanlar durumuna gelmeye başladı.

G34 ise Türkiye’de 1980 sonrası neoliberal politikalarla birlikte, iki farklı yapı olarak görünen piyasacı anlayış ve gericiliğin birbirini besleyen biçimde büyüdüğünü ifade etmiştir.

Seksenonrası neoliberal politikalardan Türkiye’nin aldığı paya bakarsak işte serbest piyasaya açılan alanların artırılması, kamusal alanların gittikçe daralması, özelleştirilmenin artırılması ki günümüzde artık bu politikaların uç noktalarını yaşadığımızı hep beraber görüyoruz. 80 öncesi öğretmen kimliği denildiğinde benim kafamda Fakir Baykurt’lar canlanır. Kendini adanmış, zorluklar karşısında yılmayan. 80 sonrasında YÖK’ün kurulması, özel okulların açılmaya başlamasıyla gericiliğin de başladığını düşünüyorum. Bu piyasacılıkla gericilik birbirini besleyen ilerleten bir özellikte. 90’lı yıllarda ben dershaneye giderken öğrenci olarak okulun hiçbir önemi kalmamıştı. Para vererek gittiğimiz dershanelerdi bizim için önemli olan. Şu anda da isimleri değişse de aynı mantık. Özel okulların da ağırlığı artırılarak devam ediyor. Bu yönde değişti eğitim 80’den sonra. Eğitimin maksadı piyasaya eleman yetiştirmek oldu. Eğitimi buna yönelik bir araç haline getirmek amaçlandı. Pratikte de bunu yaşıyoruz. Özel okullara yönelik devlet desteği sağlanırken devlet okullarına bütçe vermemek bunun bir örneği olarak karşımızda duruyor. Bir özel okula giden öğrenci için verilen destek ücreti bizim kamu okullarına üç yıl boyunca gelmez. Nitekim Bakanımızda bir özel okul patronu. Sonuç olarak liberal politikaların kamu alanını daraltan ve serbest piyasanın hakimiyetini sağlamaya çalışan amaçları okullarda da kendini göstermiş durumda.

1980 sonrasında öğretmenin değersizleştirilmesi sürecinin yaşandığını belirten çok sayıda görüşmeci (G10, G12, G16, G17, G18, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G27, G28, G31, G35, G37, G38, G39) neoliberal dönem öğretmenini tarif ederken “tektipleştirilen” ve “Teknisyen Öğretmen” kavramlarını da sıkça kullanmışlardır. 1980 sürecinde üniversite öğrencisi olan G23, öğretmenlerin “tektipleştirme” yolundaki kimliksizleştirilme sürecini, kendi deneyimlerinden yola çıkarak betimlemiştir.

1980 sürecini ben canlı yaşadım, o yıllarda üniversitede öğrenciydim. 1982’de gözaltına alındım, tutuklandım. Tutuklanma nedenim sadece solcu olmamdı. O dönemde biz devletin o ceberrut şiddet içeren ağır yanını yaşadık, deneyimledik. Böyle olunca 1980’lerin benim zihnimde oluşturduğu bu anlam eğitime ve öğretmenlik mesleğine

yansıyan şekilde devam etti. Bu dönem neoliberal politikaların uygulanmasıyla birlikte eğitim öğretim süreci biraz toplumsal olan yanından uzaklaştırılarak, öğretmeni de o toplumsal taraftan uzaklaştırmaya dönük bir yol izlendi. Türkiye’de öğretmenler 1980 öncesinde çok politik bir mesleği icra ediyorlardı. O sendikal güç, Türkiye’yi değiştirme isteği ve büyük ölçüde de öncü motive edici yanı törpüldü 80’den sonra. Nasıl oldu, öğretmen örgütleri kapatıldı, öğretmenler tutuklandı, öğretmenler sürgün edildi. İşte TÖBDER’i biliyoruz. O zaman ülkenin en büyük öğretmen örgütlenmesiydi. Ben lisede bile gider gelirdim o öğretmenlerin yanına. Öğretmenliğimin ilk yıllarında da o öğretmenlerle tanıştım. O devrimci öğretmen, demokrat, aydın öğretmen, Türkiye’yi değiştirmeyi amaçlayan öğretmen. 1980 süreci bunu ortadan kaldırdı. Nasıl bir öğretmen isteniyor artık; sadece bilgi aktarsın başka da bir işle uğraşmasın, yorumda yapmasın. Bu yorumlar da tehlikeli şeyler. Mesela ben öğretmenliğim ilk 10 yılında sayısız soruşturma atlattım. Memuriyetten men cezası ile cezalandırılmam istendi. Bu benim gibi öğretmenleri büyük oranda ezme üzerine kurulan politikalar. Onları görünür olmaktan çıkarma, biktırma, uzaklaştırmayı amaçladı. 1980’ler münferit olarak delillerle uğraşırken toplumu zaten şekillendirmeye çalıştı. Münferit olarak dediğim işte öne çıkan bireyleri yok edip onları kişisizleştirmek, gönüllü olmaktan çıkarmak gibiydi. Bu aslında büyük ölçüde Türkiye’nin bugünkü halinin başlangıç noktasıydı. Bu yaşananlar eğitim öğretim sürecinde çok belirgindi, baskındı. Ben bireysel olarak memurluktan men, kademe ilerlemesinin durdurulması, sayısız uyarı, kınama bunların hepsiyle birkaç defa karşılaştım. Öyleyse ne isteniyor senden çocukları ya da karşıdaki insanları sorgulatma, onların zihninde soru işareti yaratma.

G24, Geçmiş ve günümüz öğretmen kimliği arasındaki hayata ve eğitime bakıştaki farklılığı, 1980 sonrası izlenen politikaların oluşturduğu zeminde, eğitim pratiklerine yansıyan yönüyle tarif etmiştir.

Aslında teorik anlamda çok sağlam şeyler söyleniyor. İşte öğrenmeyi öğreten, öğrenci merkezli falan gibi ama pratikte istenen şey derse girip çıkan biri sadece. Çünkü eğer teorikte söylediklerimizi istiyor olsaydık biz 80’den bu yana 40 sene geçmiş. Bir şeyleri becerirdik, düzeltirdik. Eğitimde olduğumuz nokta hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda ortada, bizim çocuklarımızın okuduklarını anlamadıkları yönünde bir sonuç çıkıyor. Aslında Türk çocukları konuştuklarını da anlamıyor, söylediğini de anlamıyor. Bunun sebebi eğitim olmalı. Bunu eğitimden başka bir şeyle başaramazsınız. Yani 30 yaşında bir adama her şeyi açık açık anlatırken hiçbir şeyi anlamamasını sağlayabilmeniz için o beyni durdurmamız lazım. Onu da öğretmen eliyle başarıyorlar. Yeni nesil bir öğretmen var şimdi. Kendini merkeze koymuş, öğrencisi ile işbirliği içerisinde çalışamayan olumlu kurum kültürüne çok uzak tipler var. Bu 80 sonrası politikaların sonucu. Ben öncesini de biliyorum. TÖBDER’in öğretmenin nasıl bir öğretmen olduğunu biliyorum. Bir köyden bir köye, “onun da aracı yok onu da şehire götürelim” diyen öğretmeni de biliyorum. Köyüne geçerken mutlaka uğrayan, abi nasılsın diyen insanları da biliyorum. Evini su bastığında o evin eşyasını aktarıp yardım eden, evi yandığında ev eşyası alıp götürenleri gördüm. Dayanışmayı gördüm, işbirliğini gördüm. Okulun duvarını beraber boyayan öğretmenleri gördüm. O günleri gördükten sonra bugünküler çok basit sorunlar. Atıyorum, iki ders arasında bir saatlik boşluğun dert edildiği bir noktaya gelmişsek bu politikalarla geldi. Sınıfta en iyi nasıl verimden ziyade ders programım en iyi nasıl olur. Bütün dersler blok olsun. Sabah gelmeyeyim. Öğleden sonra kalmayayım... Bir örnek verebilirim genel anlayışımızla ilgili size. İlkokul 2. sınıflarda derse girerdim. Ben gelince ayağa kalkmalarını öğrettim çocuklara. Müfettiş geldiğinde de ayağa kalkmıyorlardı haliyle. Müfettiş sınıf yönetim yeterliklerimin zayıf olduğunu not alıp gitti birinci dönem. İkinci dönemde “uyarmıştım hocam yapmamışsın” dedi. Ben de dedim ki “herkese ayağa kalkan kapı gıcırda ayağa kalkan bir çocuğu oturtmak daha büyük bir sınıf yönetimidir” Orta rapor verdi gitti. Kötü bir öğretmen olduğum için. Yani başka bir dünyanın var olduğunu göstermek gerekiyor. Ayağa kalkmamak gerektiği, askeri disiplinin olmadığı, öğretmenin onu anlayabileceği, bir öğretmene “dersin dışında” da bir şey

söyleyebileceğini öğrenci bilmeli. Öğretmenim ben falanca kıza aşığım diyebilmeli lise öğrencisi. Bunu diyemiyorsa öğrenmeyi yapmamız çok mümkün değil. Öğretmen öğrencinin duygusal olarak da yakınında olmalı. İşte ben dersimi anlatır giderim diyen öğretmenin ortaya çıkardığı yapı, bu politikaların oluşturduğu öğretmen budur. Bunların yetiştirdiği öğrenci de şu an toplumda gördüğümüz bu yapıyı oluşturuyor.

Özellikle 1980 sonrası izlenen politikalar ve sınav odaklı yaklaşımın bireylerin meslek seçimlerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Öğrenciler istek ve yeteneklerine göre değil sınavdan aldıkları puanlara göre seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu araştırmada da öğretmenlerin önemli bir bölümünün ilk tercihlerinin öğretmenlik olmadığı, sınav sonucuna göre istedikleri bölüme yerleşememeleri ve önlerindeki en makul tercihin öğretmenlik olması nedeniyle bu seçimi yaptıkları görülmüştür. Yine 1980 sonrası süreçte güvencesiz ve esnek çalışma koşulları toplumun mesleklere olan bakışını etkilemiş, istediği işi yapabilmekten öte geleceği daha öngörülebilir ve görece garanti koşullara sahip meslekleri öne almıştır. 1980 sonrasında yaygınlaşan güvencesiz çalışma koşulları toplumda “kadrolu iş” ya da “devlet kapısı” gibi kavramları öne çıkarırken öğretmenlerin meslek seçimlerinde sürekli ve güvenceli istihdam kaygısı seçim süreçlerine etki etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (G15, G26, G29, G30, G33) sınav odaklı yaklaşımın öğretmen kimliğini dönüştürmedeki işlevselliğini vurgularken G30, 1980 sonrasında sınav ve sonuç odaklı başarı beklentisinin öğretmen üzerinde kurulan bir denetim mekanizmasına dönüştüğünü ifade etmiştir:

Sınıfta bir kimliği var öğretmenin. Eğitim öğretim bağlamında bilgi veren, yöneten, dinleyen anlamında. Yalnız bu noktada öğretmenin konumu giderek kötüleşiyor. Sanırım biz hepimiz bir noktayı yanlış anladık. O nokta şu idi. Üniversitede aldığımız eğitimde de hep şu söylendi, öğrenci merkezli eğitim. Aslında öğrenci merkezli eğitimden kasıt öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif olduğu, pasif alıcı pozisyonundan kurtarılmasıydı. Süreçte öğrenci daha aktif, yaparak yaşayarak öğrenir hale mi geldi, hayır, sadece öğretmen daha da pasifleştirildi. Müdürün beklentileri, velinin beklentileri ya da müfredatın beklentilerine cevap vermeye çalışarak öğretmen hem arada kaldı hem de pasifleşti. Merkez bölgelerde çocuklar yarış atı gibi görülüyor. Daha çok kaynak, daha çok soru. Rakamsal olarak başarı bekliyor veli. Bunu artık ilkokuldan itibaren bekliyor. Veli bunun takibini ilkokul birinci sınıftan itibaren yapıyor artık. Diğer çocukları da takip ediyor ve bu yarış artık buradan başlıyor. Kim önce okumaya geçti, kaç kelime okuyor, nasıl okuyor, hangi testte kaç yaptı. Bu veli beklentisi maalesef öğretmeni de farklı şeylere yönlendiriyor. Öğretmen de kendi yerini korumak için iyi öğretmen olmak için yaptığı etkinlikleri ve çalışmalarını reklama yönelik yapıyor. Öğrenci açısından düşünülüyor, hangi etkinliği yaparsam daha görünür olurum diye düşünüyor. Diğer anlamda sistemin dışına çıkarak farklı etkinliklere yönelen öğretmen olursa da ya müdür tarafından sınırlanıyor ya da müfredat sınırlıyor ya da velilerden destek alamıyor. O yüzden öğretmen hep arada sıkışmış durumda. Sürekli öğretmenin, veli ve okul yönetimi ile iyi ilişkiler içerisinde olması bekleniyor. Bence bunu da biraz yanlış anladık. İyi geçinmek uğruna, çok fazla müdahale edilen işine karışılan bir durum oluştu. Nasıl ki biz hukuk terimlerinden çok fazla anlamıyor ve bir avukatın ya da hâkimin işine çok fazla karışamıyorsak ya da doktorun işi ile ilgili ona önerilerde

bulunamıyorsak öğretmen işine karışılmasını da kabul etmiyoruz. Bugün bu müdahale işi zirve noktasına ulaştı.

G26, sınav odaklı bir öğretmen kimliğinin oluşturulduğuna da dikkat çekerken 1980 tarihinin altını çizmiştir. Türkiye'nin 24 Ocak Kararları ile dünyanın daha önce etkisine girdiği neoliberal çemberin içine alındığını, ekonomik yapılanma değişirken toplum sosyolojisinin de değiştiğini, toprağın ekiminden insanların aşk ilişkilerine kadar her şeyi etkileyen bir düzlem oluşturulduğunu ifade etmiştir. Sistemin sermayenin kâr etmesi üzerine kurulu olduğunu savunan G26, onun istediği alanlara yatırım yapması, ona kimsenin müdahil olmaması, engellememesi üzerine sermayenin istediği gibi kârını büyüterek dolaşmasına yönelik yapılandığına değinmiştir. G26 öğretmenlik mesleğine ilişkin değişim sürecini ise şu şekilde tarif etmiştir:

Öğretmenlik mesleğini de ona göre değiştirdi. En büyük darbeyi de 1980'de biz aldık. Çünkü 80' den önce öğretmenlerin toplumsal statüsü en azından toplum içinde iyiydi. Saygın bir yeri vardı öğretmenin. Öğretmen değerli görünürdü, sahip çıkılırdı, sözü dinlenirdi ama 80'de yapılan darbenin baskısıyla öğretmenler suçlandı. Düşünsenize biz çocuklara kitap sevgisi aşılamaya çalışırken insanlar suçlu olarak yakalandı ve ellerinde olan kitaplar suç sayıldı. Tabii ki bunlar olumsuz etkiledi. Çünkü o dönemden sonra yazar sayılarındaki artışa rağmen kitap okuma sayısı azaldı. Hatta lise, üniversite bitirenlerin sayısı artmasına rağmen kitap okuma sayıları düştü. Ne isteniyor; okumayan, üretmeyen, düşünmeyen, sorgulamayan insanlar, sisteme böyle ayar verildi. Şunu da söyleyeyim ondan önceki sistem çok mu harikaydı. Hayır, yine aynı sistemin ürünüydü. Cumhuriyet'in kurulması ile getirilen esneklik, 60 Anayasası'nın getirdiği esneklik ve farklılıklarla biraz daha öğretmenlerin özgür, onların daha önünü açacak uygulamalar oldu. 80 sonrası neoliberal ekonominin tam hâkimiyet kurmasıyla bizden tüketen sorgulamayan insan olmamızı istediler. Neoliberal ekonominin temeli budur, bunun üzerinde durur. Üretmezse sistem çöker. Bunun için de tüketim gerekiyor. Burada öğretmen yetiştirmede o şekilde oldu. Çok daha fazla önyargıya dayandı. Okullardaki çalışmalar hep sistem ve dosyalar üzerinde kaldı. Sana diyor hazırla, önemli değil yapıp yapmadığın. Bu dosya olsun, biraz daha artırılan bürokratik yapı. Önüne çıkabilecek problemlere karşı düşünürsek değil de hazır yapılmış olanları oraya koyacaksın. Sistem öğretmenden bunu istiyor. Düşünme, araştırma, sorgulama, yeni şeyler üretme. Sadece bizim kalıplarımız içerisinde hareket et. Biz sana programı vermişiz. Antalya'da bile sadece 10 tane farklı sosyolojik yapı ortaya çıkar. Kültürü, ekonomisi, yaşama biçimi birçok farklı yapı var ama aynı programı uyguluyoruz. Bütün Türkiye'ye programı uygulatıyor. Mesela korkunç biçimde sınava dayanan program oluşturdular. Bu genelde 80 den sonra oldu. Ondanki önce böyle dershaneler, özel okullar yoktu. Üniversite sınavına girdiğimizde biz okulu bitirdik hiç bir çalışma bile yapmadan sınava girdik. Sistem eğitime de ticari algı ile baktı. Eğitim de artık ticari bir meta haline geldi. Bunun ticarileşmesi için ne yapılması gerekirdi, bir yarış haline getirilmesi. Her şey sınava, yarışa dayalı oldu. Dershanelerin hızlı bir şekilde büyümesine, büyük sermayelere ulaşmasına neden oldu. Öğrenci test çözmeye mahkûm edildi. Onun dışına çıkamadı. Bu anlamda kullandığınız yöntem ve teknik yazı çok önemli. İşte bu sınavlarla yöntem ve teknik de değiştirildi. Önüne sınav konunca sen yöntem ve tekniği buna göre oluşturdun.

Devlet ya da toplumun öğretmenden beklentisi ne olursa olsun öğretmenliğin ve okulun kendi doğası gereği bir rolü vardır. Öğretmen çocuğu boş bir levha olarak

bulmuyor. Ailesinden, içinde yaşadığı toplumdan gördükleri ve öğrendikleri ile beraber bir takım değişiklikler yapmak üzere öğretmen rol alıyor. Aynı zamanda bu değiştirme gücü ve iradesine sahip olmak her dönemde öğretmenle iktidar arasında bir çatışma ortamını da beraberinde getirmiştir. İnal (2009) öğretmen-iktidar arasındaki mücadeleyi ele aldığı çalışmasında, öğretmenin özneleşme sürecinin altını çizirken öğretmenin özneleşmesi bağlamındaki ontolojik sorunun çözümü için; giderek bireyselleşen, piyasalaşan ve metalaşan eğitimin kamusal konuma geri döndürülebilmesi yolunda okulun “karşı-kamusal alan” olarak yeniden inşa edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Nitekim neoliberal politikalarla 80 sonrası süreçte öğretmenlik mesleği doğası gereği sahip olduğu eleştirel kimliğini ve güç odakları ile arasına koyması gereken mesafeyi kaybetmektedir. Toplumsal gücünü ve görünürlüğünü de kaybetmeye başlayan öğretmenin gün geçtikçe daha kendi içine kapanan bir kimliğe dönüştüğü izlenmektedir. G36, öğretmenin politik kimliğinin yarattığı, iktidar-öğretmen arasında var olan doğal çatışmayı neoliberal dönemle ilişkilendirerek açıklamıştır.

İktidarlara sonuçta bunu bastırmaya kontrol etmeye, yönetmeye, yönlendirmeye çalışır. İktidarla öğretmen arasında bu çatışma öğretmenlik kavramının ortaya çıktığı Sokrates ve hatta daha öncesine de gidebiliriz o dönemden beri var olagelmıştır. İktidar kontrol etmek için bir takım politik araçlar kullanır. Müfredatı ona göre düzenler, bir takım öğretim yöntem teknikleri oluşturur, öğretmeni yetiştirirken yönlendirir, öğretmen aday seçimlerinde buna özen gösterir. Ama bütün bunların yetmediği yerde de baskı uygular. 12 Eylül dediğimiz süreçte öğretmenlere çok daha fazla yüklenilmiştir bu anlamda. Çünkü hem o dönemin askeri yöneticileri hem de daha sonra bu süreci onlardan devralanlar, öğretmenin iktidarın beklediği politikaya hizmet etmemesini bir suç olarak görmüşlerdir. O anlamda 12 Eylül öğretmenlik mesleğinin dönüşümünde çok ciddi bir kırılma noktasıdır. Kaldı ki bu 1980’li dönemin ekonomik bir dönüşüme de kaynaklık ettiğini biliyoruz. Hem dünyada hem de Türkiye’de yeni bir ekonomik düzen oluşturulacaktı. Dolayısıyla hem bu ekonomik yeni düzene uygun müfredat üretilecek hem de öğretmenin yeni rolüne uygun bir düzenleme yapılacaktı. Bu 12 Eylül’de yapıldı. Neoliberal politikaların toplumun kollektif olarak davranmasını engellemeye yönelik, daha bireysel bir hayat yaşamasına yönelik bir sosyal politikası vardı. Ekonomik olarak da öğretmenden hem kendisinin yeni üretim biçimine ayak uyduracak o maddi becerileri kazandırmasını istiyor sistem hem de eğitimin kendisini özelleştirerek aynı zamanda eğitimi ticareti yapılan bir alan haline getiriyor. Yani eğitimi bir sektöre dönüştürüyor. Burada kritik nokta eğitimin kamusal olarak devletin yurttaşlarına vermesi gerektiği, yükümlü olduğu bir hizmet özelliğinden çıkarılmasıdır. Bunu yaparken eğitimin maliyetinden kurtuluyor ama en önemlisi de eğitim kutsallaştırılarak tüm iş imkânları ile beraber insanın dâhil olacağı sosyal toplumda yer almasının koşulunun “eğitim” olarak sunulmasıyla eğitime olan talebi de artırıyor. Bir taraftan talebi artırırken bu talep sertifikalara bağlı kılınmıştır. Bu sertifikalara sahip olma şartları da sürekli değiştirilmiştir. Bu da kişiyi sürekli eğitim almaya yönlendiriyor. Bu noktada bir de sürekli olarak mesleklerin deforme olması, yeni mesleklerin ortaya çıkarılması, iş tatminsizliği ile bir mesleği bırakıp diğer mesleklere geçiş gibi durumlar da yeni eğitim alanları beraberinde getirmiştir. Eğitime olan talebin artırılması ve artan nüfus bir pazar meydana getiriyor. Bu pazar insanların tıpkı sağlık gibi çok rahat parasını harcayabileceği bir alan. Bu alan kısıtlı iş imkânları ile rekabetin ön plana çıkarıldığı bir piyasa mücadelesine dönüşüyor. Örneğin bir dil biliyorsan

ikincisini öğrenmek seni bir adım öne çıkarıyor. Elinde bir diplomana varsa ikincisini istiyor. Bu üniversiteden değil de diğerinden mezun ol istiyor. Seni sürekli bedelini ödediğin bir eğitime zorluyor. Bunu kişinin kendi sorunu, kendi arayışymış gibi hissetmesini sağlıyor. Şuan Türkiye’de yaklaşık 40 milyon dolar bir eğitim harcaması var. Vatandaşların harcadığı ciddi bir kaynak var burada. Neoliberalizm bunu yaparken de sistemin diğer unsurlarını buna uydurmaya yönelik politika izliyor. Bunu sopa zoruyla herhangi bir militarist bir araçla da yapmıyor. Çünkü sen farkında olmadan toplumun talebinin bir parçası haline geliyorsun (...)

Türkiye’deki öğretmen kimliği ile Türkiye’nin siyasi tarihi arasında çok güçlü bir bağ olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğindeki değişimi farklı farklı referanslarla görebiliriz. Örneğin sinema filmlerinden yola çıkıldığında 1940’ların 1950’lerin öğretmenlerini Çalıkuşu’nda görebiliriz, Çalıkuşu’na hatta Cumhuriyet Dönemi’ne baktığımızda oradaki öğretmenin temel işlevi aydınlanmadır. Köye aydınlanmayı, bilimi, sanatı götürmektir. Köylüyü “yeni dünya” ile gelecekle tanıştırmaktır. Tanzimat döneminden 1960’lı yıllara kadar yani Demokrat Parti iktidarının sonuna kadar gelen özellikle aydınlanmacı, yeniliği taşıyan, sanatı, bilimi temsil eden bir öğretmen kimliğinden söz edebiliriz. 1965 yılında TÖS’ün kurulmasıyla etkili bir öğretmen örgütlenmesi oluşumu meydana geliyor. 1971’de kapatıldığında benzer etkinliği TÖBDER sürdürmeye çalışıyor. 1971-1980 arası öğretmen kimliği daha fazla sokakta, daha fazla Türkiye’nin o iç sorunlarıyla ilişkili bir öğretmen kimliği var. 1980’le beraber bir değişim izleniyor. Öğretmen kimliğindeki değişimin izini filmlerden sürmeye devam ettiğimizde, 1970’lerde Hababam Sınıfı’ndaki Münir Özkul’un canlandırdığı Mahmut Hoca bir öğretmen profili, 1980 sonrasında çekilen Hababam Sınıfı’ndaki Mehmet Ali Erbil’in masasında kasa bulunan, para toplayan okul müdürü profili ayrı bir öğretmen profili olarak karşımıza çıkıyor. O dönüşümü simgeliyor bizim gözümüzde. 1980 sonrasında eğitimin ticarileşme eğilimine girdiği alanda öğretmen için de “teknisist öğretmen” olarak kavramsallaştırılan bir kimlikle karşılaşıyoruz. Teknisist öğretmen kendi emeği üzerinde kontrolü olmayan, öğretmen ne öğreteceği kendisine verilen, kendisinin sadece uygulayıcı olduğu bir öğretmen profilidir. Dolayısıyla eğitimin ve öğretmen kimliğinin yaşadığı varsayılan değişim izlenen bir politik sürecin ürünüdür. G25, bu politika değişimini “köy okullarının kapatılması bir tercihti ve Türkiye’de siyasi iktidarlar bunu tercih etti. Tek bir parti değil. Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının içinin boşaltılması bilinçli bir tercihti” olarak yorumlamıştır. G25 Türkiye’de öğretmenlik mesleğini bir bakıma güvence altına alacak, öğretmenlerin haklarını ilerletecek düzenlemelerin yapılmamasını bilinçli tercihler olarak yorumlamıştır. Bu sürecin önemli bir ayağını

da 1995 yılıyla başlayan küresel olarak süren Hizmet Ticareti Genel Anlaşması oluşturmuştur. Sürecin ana teması kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi, özelleştirilemiyorsa bile en azından ticarileştirilmesiydi. Ticarileştirilmesi için de buna uygun bir öğretmen profiline ihtiyaç vardı. Topyekûn düşündüğünüzde esasında dünyanın her yerinde öğretmenlik mesleğinin piyasanın bir aracı haline gelmesi, eğitimin piyasanın bir metası haline gelirken öğretmenin de bu unsuru orada pazarlayan sürecin bir ayağı olması istendi ve buna dair bir süreç işledi.

Cumhuriyet döneminden günümüze öğretmen kimliğindeki dönüşümü dönemsel olarak yaşanan kritik süreçlerle bütüncül bir şekilde değerlendiren G25, öğretmen örgütlülüğünün dönemsel etkilerinin öğretmen kimliğine yansımalarına da dikkat çekmiştir.

1960' la beraber 60 Anayasası ve özellikle Bülent Ecevit'in çalışma bakanlığı sırasında "Kavel Direnişi" Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu'ndan (TÜRK-İŞ), Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu'nun (DİSK) ayrılması. 1962 yılında Kırıkkale öğretmenler derneğinin Dursun Akşam genel başkanken Anıtkabir'e ve TBMM'ye yaptığı bir yürüyüş var. Öğretmenlerin dikkat çektiği şu. Kimi Adalet Partili siyasetçilerin Köy Enstitülü öğretmenler başta olmak üzere aydın olarak görülen yazar, çizer, şair öğretmenlerin hedef almasını protesto ediyorlar. Ki o dönemde henüz Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurulmamış, her şehirde küçük küçük öğretmen dernekleri var. 1925'ten 1946 yılına kadar Türkiye'de bir öğretmen örgütlenmesi yok, o Takriri- Sükun yasasından kaynaklıdır. 1946'da Cemiyetler Kanunu'nda yapılan bir değişiklikle öğretmenlerin örgütlenmesinin önü açılınca öğretmenler hızlı bir şekilde örgütleniyor. Bu noktada şu önemli, tarihin hangi döneminde öğretmen profili değişse de öğretmenlerin örgütlülüğe dönük yatkınlıkları hiç değişmemiş. 1946'dan sonra çok sayıda kurulmaya başlayan dernekler 1955 yılına gelindiğinde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu adı altında bir federasyonla birleşmiş, merkezi bir yapıya kavuşmuşlardır. 1962'deki "Kırıkkale Yürüyüşü"nün ardından 1963 20 Şubat'ında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu Tandoğan Meydanı'nda bir miting yapıyor. O kadar etkili bir miting oluyor ki dönemin milli eğitim bakanı ve maliye bakanı istifa etmek zorunda kalıyor. Öğretmenlerin şuan da aldığı ek dersler var ya işte o ek derslerin kazanım olarak alındığı gündür o gün. 1962 ve 1963'teki iki büyük mitingle oradaki öğretmen profilindeki değişimi gözlemliyoruz. Arkasından 1965 yılı TÖS'ün kuruluşu ile beraber TÖS çok etkili bir faaliyet gösteriyor ve TÖS'e dönük çok ciddi saldırılar meydana geliyor. Hatta 1968 yılında babam da orda olduğu için biliyorum, Kayseri'deki o sinema salonunda TÖS üyeleri o salondayken sinema olduğu gibi yakılmaya çalışılıyor. Daha sonra askerlerin eşliğinde TÖS'lü delegeler Ankara'ya getiriliyor ve toplantıya Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde devam ediyorlar. Sonra tüm bu saldırılara karşı o çok tarihi 15 Şubat 1969 büyük eğitim mitingi gerçekleştiriliyor. Bu yüzden 1960'lı yıllar daha politik daha sınıfa yakın, sol ideoloji ile daha içli dışlı bir öğretmen kimliği ortaya çıkıyor. Büyük mitingden 10 ay sonra 1969 Aralık'ta öğretmenler yasal olarak hakları olmadıkları halde dört günlük bir boykot yapıyorlar. Babam anlatırdı, o da o boykotun Adana'daki örgütleyicilerindendi. Fakir Baykurt'un gözaltına alınmamak için her akşam başka bir evde kaldığı gibi çeşitli tevatürler anlatılırdı. Rakamlarla da ifade edecek olursak 1969'da TÖS'ün üye sayısı 82 bin ama günlük boykota katılan öğretmen sayısı 119 bin. Bu da genel öğretmen kitlesi ile ilgili fikir veriyor. Yani 200 bin öğretmenin olduğu bir Türkiye'de 120 bin öğretmen TÖS'ün çağrısı ile boykota gidebiliyor. Şu değişimi görüyoruz öğretmen kimliğinde,

1940'lı 1950'li Köy Enstitülü yazar öğretmen kimliğinden daha sokağa yakın Türkiye'nin o gündelik hayatından da etkilenecek daha mücadeleye dönük bir öğretmen kimliği görülüyor. Arkasından 1971 12 Mart Muhtırası ile TÖS kapatılıyor, TÖBDER açılıyor. Örgütlenme açısından burada da o öğretmen devamlılığını görüyoruz. Dönemde Türkiye'nin de içinde bulunduğu koşullar TÖBDER'in sokak faaliyetlerini daha da öne çıkarıyor. Maalesef 220'ye yakın TÖBDER'li öğretmen silahla öldürülüyor. 1980'den sonra tüm dünyada meydana gelen o neoliberal dönüşüm öğretmen kimliğinde çok köklü bir değişime neden oluyor. Öğretmen beklenen sadece uygulamadır. Kara verme, içerik oluşturma, yönlendirme beklenmez. Öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinden bağımsızlaştırılmış, yalıtılmış sadece kendisine verilenleri hayata geçiren bir mesleğe dönüşüyor. Türkiye'de bu teknisist neoliberal politikalarla dönüştürülmüş öğretmen kimliğine ilaveten 12 Eylül ve sonrasında gelen siyasi iktidarların baskısıyla iyice kontrol altına alınan ve kimliksizleştirilmeye kadar götürülen bir öğretmen kimliğine dönüşmüş durumda. Burada siz nasıl bir mesleği kimliksizleştiriyorsunuz, sıradanlaştırıyorsunuz ve sadece verileni uygulayıcı hale getiriyorsunuz, bunun araçları var. Bunu iyi görmek lazım, buradaki dinamikler nedir, özellikle darbe ve darbe sonrasında yaşanan yoğun baskı ve baskının öğretmenlik mesleğini daha dar bir alana sıkıştırmasını görüyoruz. İkinci mesele öğretmenlik mesleğinin özellikle bir ihtisas mesleği olmaktan çıkarılarak toplumun her kesimi tarafından yapılabilecek, herhangi bir lisans mezununun yapabileceği bir meslek haline getirilmesi, üçüncüsü 1966 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ortak bildirisi olarak öğretmenlik mesleğine dönük tavsiye kararları incelendiğinde o tavsiye kararlarında özellikle vurgulanan öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesinin tam tersine, statüsünü tamamen geriye çekecek özellikle öğretmenle halk arasındaki bağı koparacak bilinçli bir süreç işledi. Bu süreç sadece son dönemdeki Adalet ve Kalkınma Partisi ile ilgili bir süreç değildi. Bu 1980'den sonra farklı farklı siyasi partiler gelse de işte Cumhuriyet Halk Partisi, Demokratik Sol Parti, Refah Partisi vs. bir düz çizgi olarak devam etti (...)

Türkiye'de 1980 öncesi ve sonrası anlayış arasında çok fazla değişim olmadığını savunan G35, aynı zamanda "liberal" kavramının da yeterince anlaşılmadığını vurgulamıştır. Bu kadar itaatkâr bu kadar kendi mesleği ile ilgili karar alma yetileri elinden elinden alınmış öğretmenlerden özerk davranmasının beklenemeyeceğini ifade eden G35, dolayısıyla 12 Eylül'den sonra çok bir şey değişmediğini, öncesinde de öğrencilerin beyinlerinin yıkanmasının istendiğini, makul ve makbul vatandaşın yetiştirilmesinin beklendiğini, öğretmenin rolünün o her zaman makul ve makbul vatandaş yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Ben aslında 1980 öncesi ve sonrasında istenen öğretmen kimliği konusunda bariz bir fark görmüyorum. Türkiye 1980'den sonra neoliberal sürece girdi mi, belki Özal'la birlikte bir girizgâh oldu. Türkiye'de liberal kavramı pek sevilmez. Dolayısı ile neoliberal de Türkiye'de bir aşağılama gibi kullanılır. 1980'den sonra bazı yazarlar liberal kelimesini Türkçe'ye neredeyse bir küfür gibi soktular. Bu kavram özgürlük kökünden gelmekte ve tabiki zaman içerisinde istismar da edilmiştir. Ancak Türkiye'de otoriter kavramına bir eleştiri yok. Mesela otoriter öğretmen dendiği zaman birine bu neredeyse bir övgüdür. Ki otoriterlik tamamen faşizana, baskıcılığa, farklılıklara tahammülsüzlüğe gönderme yapar. Biz de otoriterliğe olumsuz bir anlam yüklenmiyor. Fakat ne hikmetse liberal kelimesi kökeni özgürlük de olsa bir aşağılama gibi kullanılıyor. Siyasal liberalizm bugün insan hakları, işçi hakları, kadın haklarını beraberinde getirdi. Bunlar otoriterliğin yumuşatılıp devlet karşısında bireyin özgürleştirilmesiyle de gerçekleştirilmiş şeyler. Neoliberalizmden kastedilen şey

piyasada emeğe yönelik baskıyı artırmak, emek sermaye arasındaki rekabette sermaye lehine yönelik politikalar geliştirmekse bunun karşında durmak zorundayız. Ancak benim düşünce dünyamda liberalizm bu mananın dışında ve olumsuz bir anlam ifade etmiyor. Neoliberalizmden Teacherizm, Reaganizm bunların dayattığı piyasa odaklı, kâr odaklı, ne olursa olsun karı artır piyasayı artır anlayışı ise eğer bunu eleştiriyorum. Eğitime geldiğimizde ise Tanzimat'tan beri oluşturulmaya çalışılan yapı şudur. Bir kavram kullanılır hiç de masum değildir. “eğitim ordusunun neferleri” yakıştırması yapılır öğretmenler için. Öğretmenlerin çoğu da bununla gurur duyar. Nefer nedir bir orduda komutanın verdiği talimatlara uyan ölen ve öldüren kişidir. Bir münevverden bir aydından bahsediyoruz. Eğitim bir ordu olabilir mi peki, askerlikte mantık yok derler aslında vardır. Savaş yönetenlerin, üst düzey komutanların bir mantığı vardır. Ama siz bir katkı yapamazsınız nefer olarak. Şuraya taarruz yapılacak taarruz yap, şurada siper kazılacak siper kaz. Size söyleneni yapacaksınız. Bu söylem öğretmen için nasıl kabul edilebilmiştir. Türkiye’de öğretmenlere verilen görev Tanzimat’tan bu yana verilen görev şudur. Biz iyi yurttaş nasıl olunur üzerine bir tarif yaptık devlet olarak. Kim bu iyi yurttaş o an iktidarı yönetenlerin onların düşüncelerine yaşam tarzlarına uyumlu, onların düzenini bozmayan, onları eleştirmeyen, çok sormayan sorgulamayan bir yurttaş profili. Ortalama Türk insanı yani. Bu tarif edilen paradigmaya uygun öğrenciler yetiştirmek de öğretmenden istenen ve beklenendir. Bunlar masum kavramlar gibi gözükür. “İyi yurttaşlar yetiştirmek”. İyi yurttaş kimdir, hakkını aramayan vatandaş, bulunduğu yerde belediye ağaçları keserken sesini çıkaramayan yurttaş, bir kadın taciz edildiğinde kafasını çevirip giden iyi yurttaş mıdır? Devlet bize müfredat yoluyla şu bilgiyi öğretiliyor, yani öğrencinin tarih anlayışı şu olsun. Öğrencinin din anlayışı da şu olsun, öğrenci biyolojiyi de şöyle anlarsın diyor, mesela biyolojiden evrim konusunu çıkarıyor. Bunların hiçbirini de öğretmenle istişare ederek yapmıyorsunuz. Çok büyük misyonlar açıyorsunuz öğretmenlere ancak ben öğretmenler olarak ders kitabımı belirleyemiyorum, müfredatı belirleyemiyorum, kazanımları belirleyemiyorum, ders süresini belirleyemiyorum, ders işleme biçimimi bile belirleyemiyorum. Ben öğrencilerimi alıp bahçeye çıkarıp botanik konusu var coğrafyada, şu bitkileri inceleyelim. Ben size tek tek hangisi çamdır, çamla sedir arasındaki fark nedir, hangisi ot hangisi çalı şöyle bir gezelim anlatalım desem bahçeye çıkamıyorum hayır sınıfta yapacaksınız dersi diyor. Yani bu kadar edilgen kılınan insana bir de büyük misyonlar biçiliyor. Şimdi uzaktan eğitim sürecinde görüyoruz, sürekli yazı ve talimat geliyor, size soruluyor mu ne yapılması ile alakalı düşünceleriniz. Siz bu kadar edilgenken sizden etkin, proaktif bir nesil yetiştirmeniz nasıl beklenebilir.

1980 sonrasında neoliberal politikalarla birlikte küreselleşme söylemlerinin öne çıktığı, toplumların ihtiyaç ve yönelimlerinin tekleştirildiği, esnek ve güvencesiz çalışma koşullarının hâkim kılındığı rekabeti öne alan bir süreç yaşanmaktadır. Öğretmenlik mesleği de tüm bu sürecin içerisinde kendi için öngörülen değişimi yaşamaktadır. Öğretmenin sisteme uyumlu hale getirilmesi sistemin yeniden üretim merkezi olan okulun ve okula ait yaşantılarının düzenlenmesi açısından son derece önemli görülmektedir. Okula ait pratik yaşamdaki değişim ise eğitimin sınav odaklı ve istihdamla kurulan ilişkileri çerçevesinde şekillendirilmiştir. Öğretmenlik bir yandan esnek çalışabilen diğer yandan kendinden beklenen çoklu becerileri edinmeye çalışan bir mesleğe dönüşmüştür. Buyruk’un (2014), “öğretmen bir yandan sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesinde görev alırken kendisi de emek gücünün metalaşmasına paralel yeni beceriler kazanmak zorunda kalmıştır” ifadesi bu araştırma kapsamında da mesleğin

dönüşümünü ifade eden anlatılarda öğretmenler tarafından farklı biçimlerde dile getirilmiştir. Ayrıca Durmaz da (2014) güvencesiz çalışmanın, öğretmenlerin en temel özlük haklarından yoksun olarak çalışmalarına yol açtığını, performans sistemi ve kariyer sınavlarının kadro içi farklılaşmalarla öğretmeni ayrıştıran bir yapıya dönüştüğünü ifade etmiştir. Diğer yandan merkezi sınava dayalı müfredat oluşturularak bir yandan öğretmenin kontrolü sağlanırken diğer yandan müfredat dışı bilgi önemsizleştirilmiştir. Öğrenci ve veli öğretmenden yalnızca sınava yönelik bir öğretim etkinliği beklemeye başlamış, sınava hazırlayan öğretmen; rehber olan, hayata hazırlayan, değiştiren dönüştüren öğretmen kimliğinin önünde yer almaya başlamıştır.

Öğretmenin Toplumsal Algısında Yaşanan Değişim

Türkiye’de 1980 sonrası neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerinin toplumda nasıl bir karşılık bulduğu; toplumda öğretmene bakışta bir değişim yaşanıp yaşanmadığı, yaşandığı varsayılan değişimin okul iklimine ve öğretmenlerin duygu durumlarına nasıl etki ettiği görüşmeci öğretmenlere soruldu.

Toplumda öğretmene verilen değer konusunda öğretmenlerin sıklıkla altını çizdiği durum öğretmene olan ihtiyaç ve güvenin zamanla azalması olmuştur. (G22, G25, G26, G28, G29, G30, G35) Bununla beraber öğretmenlerin önemli bir bölümü, bölgeden bölgeye öğretmene verilen değer farklılaştığı, kırsaldan şehir merkezine, doğudan batıya gidildikçe bu değer düştüğünü ifade etmişlerdir. (G1, G3, G15, G21, G32, G34) Yine katılımcıların önemli bir kısmı öğretmene yönelik söylemde kalan, göstermelik bir kıymetin varlığına dikkat çekmişlerdir. (G9, G10, G11, G13, G16, G17) Öğretmenlere göre, mesleğe yönelik değer azalmasında diğer etkenlerin; izlenen eğitim politikaları ve özellikle milli eğitim bakanlarının öğretmenlerle ilgili açıklamaları (G6, G7, G36, G37, G38), öğretmenlerin toplumsal sorunlarla olan bağının koparılması (G4, G24), öğretmenin aldığı düşük ücret (G14, G40) olduğu görülmektedir. Bunun dışında bir öğretmen (G27), öğretmenlere olması gerekenden daha fazla değer verildiğini ifade etmiş, diğer bir öğretmen de (G19) niteliksiz bir öğretmen grubu olduğunu ve toplumun da o ölçüde değer verdiğini belirtmiştir.

Öğretmene olan ihtiyaç ve güvenin giderek azaldığına işaret eden G22, eğitim düzeyindeki yükselmenin de etkisiyle toplumun öğretmene bakışında önemli bir değişim yaşandığını ileri sürmüştür.

Geçmişte öğretmen bilginin kaynağı olarak görülürdü. Toplumda öğretmen bilir, öğretmen söyler, söylediğini yapın duygusu hakimken şimdi herkes artık bilgiye kolay ulaşabiliyor. İnsanların da eğitim seviyesinin yükseldiğini düşündüğümüzde öğretmene duyulan ihtiyacın azalması öğretmenin de kıymetini biraz düşürdü. Ekonomik durumu iyi olan veli okulda öğretmene güvenmiyor ya da yeterli bulmuyor. Özel olarak öğrencisine okul dışında ek öğretim imkânı sağlıyor. Bu da öğretmene olan güvensizliği zaten gösteriyor.

Öğretmenin geleceği inşa etmedeki rolünü kaybettiğini vurgulayan G28, öğretmenin bu ihtiyacı karşılamadaki yetersizliğinin toplum nazarında ona verilen değeri etkilediğine işaret etmiştir.

Bir toplum öğretmene nasıl değer verir. Hekim neden değerlidir çünkü siz gittiğinizde sorununuzu ondan başka çözecek kimse yoktur. Öğretmenin en değerli olduğu dönemlere bakın. 1940'lı yıllardan 1980'lere kadar bütün bu dönemlerin ortak özelliği şudur; eğitim aracılığı ile yaşantınızda değişiklik yaratma olanağınız, olasılığınız varsa eğitim hala bir sosyal hareketliliğe neden olabiliyorsa, dikey hiyerarşi olarak sizi yürütebiliyorsa, köyden çıkıp hala avukat olma şansınız varsa öğretmen değerlidir. Öğretmen hala sizin için geleceği inşa etme aracıdır. Ancak 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren 1994 ve 2001 krizini hatırlayalım, genel bir kanı vardır, iktisatçılar söyler, kapitalizm krizlerle kendisini sürdürür diye. Gerçekten biz kendi yaşantımızda bunu deneyimledik. Ardından 2008 derin krizi, şuanda da pandemi ile bir başka kriz deneyimi yaşıyoruz. Bundan sonra eğitimin sınıfsal boyutu ön plana çıktıkça yani parası olan varsıl kesimlerin eğitimden daha fazla yararlandığı, yoksulların çocuklarına ise sadece meslek liseleri ve İmam hatip liselerinin bir seçenek olarak sunulması ile birlikte eğitim 60'lardaki 70'lerdeki işlevinden uzaklaştı. Doğal olarak öğretmen de uzaklaştı. Çünkü siz Türkiye'deki insanların %85'i için gelecek vadetmiyorsunuz. Bu kesimin eğitim yoluyla geleceklerini değiştirme şansı gün geçtikçe azalıyor. Yani eğitimde eşitlik yoksa eğitim hak değil ayrıcalıktır birileri için. Biz salgınla beraber daha net yaşamaya başladık bu durumu. Maalesef geniş kesimler için eğitimin böyle bir özelliği kalmadı doğal olarak öğretmenin de kalmadı.

Öğretmene olan ihtiyacın azalması noktasında öğretmene ait geçmişte var olan bilgi tekelinin kırıldığını savunan G35, öğretmenlerin yalnızca mesleklerinden dolayı fazladan bir saygı beklentisi içerisinde olmalarının doğru bir düşünce olmadığını ifade etmiştir.

Ben öğretmen olduğum için, doktor ya da hâkim olduğum için artı bir saygı beklentisi içerisine girilmesini doğru bulmuyorum. Çünkü ben bir temizlik işçisi ile kendi yaptığım iş arasında bir toplumsal fayda değerlendirmesi yapmayı doğru bulmuyorum. Ben herkesin yaptığı işin toplumda bir karşılığı olduğunu düşünüyorum. Dolayısı ile bir fırıncıdan ya da itfaiyeciden daha fazla saygı görmem gerektiğini düşünmüyorum. Genel olarak öğretmene karşı saygının aşınması da bir realite. Bunun iki nedeni var. Birincisi eskiden toplumda bilginin kaynağı öğretmendi. Dolayısı ile siz Karadeniz'e dökülen akarsuların neler olduğunu en kolay öğretmenden öğrenebilirsiniz. İnternet yok, kitap az, doğal olarak bu nedir hocam diye öğretmene sorulurdu. Dolayısıyla bilgi

tekeline elinizde bulundurduğunuz için bu sizi daha saygıdeğer yapıyordu. Fakat öğretmen ve okulun bilgi tekeli kırıldı. Artık Mevlana'nın dediği gibi yeni bir zaman, yeni şeyler yapmak, söylemek lazım. Artık öğretmen toplumdaki en bilgili kişi değil. Öğretmenin bildiği her şey ve daha fazlası elinde cep telefonu olan biri için sıradan. İkinci neden ise yukarıda bahsettiğim kişisel donanım, yeterlilik üzerinedir. Eğer siz özel ders vereceğim diye zengin çocuklarına daha “şeker” davranıyorsanız, bir telefon geldiğinde notları değiştiriyorsanız, derse girmeyip müdürün odasında lak lak yapıyorsanız, derste askerlik anısı ya da ideolojik bir takım konular anlatıyorsanız o öğretmen kusura bakmayın ama saygı görmüyor bu toplumda.

Öğretmene verilen kıymetin bölgelere göre farklılaşabildiğini söyleyen G1, son zamanlarda velinin öğrencinin her koşulda arkasında durmasını eleştirmiş ve öğretmene karşı artan şiddet olaylarına dikkat çekmiştir.

Öğretmenlere toplum nazarında gereken önemin verilmediğini düşünüyorum. Beklenti çok büyük öğretmenden, sanki sihirli bir değnek var elinde bir dokunuşla her şeyi değiştirecek. Veli artık tamamen öğrencinin arkasında. “Benim haberim var, ben biliyorum havasında”. İlk etapta öğrenciyi koruyan bir tavır ve daha sonra da bir şekilde öğretmeni eleştirmenin, suçlamanın bir yolu bulunuyor. Öğretmenlere olan bu tutumu görüyoruz ve artık şiddete varan bir yönelim izliyoruz. Bakış, yöreye göre de değişiyor aslında. Coğrafya değiştikçe öğretmene bakış da farklılaşıyor. O anlamda Ben Sakarya’da hayal kırıklığı yaşadığımı söyleyebilirim. Yeni başlayan arkadaşlarımızda mesleğe kırgın başlıyorlar onu fark ediyorum. O sınavlar, o süreçler yorgun ve bitkin bence öğretmenler.

Öğretmene verilen kıymette bölgesel farklılığın altını çizen bir başka öğretmen G15, bu farklılığı bölgenin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyle ilişkilendirmiştir.

Ben farklı coğrafyalarda öğretmenlik yaptım. Biraz batıya gidildikçe öğretmene bakışta değişim yaşıyor. Ben Akçakoca’ya geldiğimde bu anlamda öğretmene verilen kıymetin çok düştüğünü gördüm. Toplum, mesleklere kazanılan para olarak bakıyor. Eğer bir meslek çok iyi para kazandırıyor buna saygı duyma oranı biraz daha yükseliyor. Şu an bulunduğum ilçede insanlar zaten çok zengin oldukları için öğretmeni biraz daha ikinci sınıf, üçüncü sınıf görme eğilimi var. Bunu önceki çalıştığım yerlerde yaşamamıştım. Okulun sosyoekonomik yapısının da etkili olduğunu düşünüyorum. Sosyoekonomik güç, okul çevresi anlamında arttığı ölçüde öğretmene duyulan saygı azalıyor. Öğretmen o kesimde işçi gibi, onlara hizmet vermesi gereken kişi olarak bakıldığını düşünüyorum. Kısacası yer yer okul okul değişebilen bir durum. Orta Anadolu’da öğretmen daha değerli iken batıya gidildikçe bu değer düşüğünü gözlemliyorum.

Öğretmenin yalnızca belirli zamanlarda hatırlandığı ve önemliymiş gibi davranıldığını ifade eden G16, geçmişle günümüz arasında öğretmene verilen değer anlamında oluşan farka dikkat çekmiştir.

Toplumdaki bakış bence ilk öğretmenlik yıllarımda inanılmaz derecedeydi. Ben küçük bir yerde çalışıyordum o zaman. İnanın esnaf kapıdan geçerken önünü ilikler “buyurun çay ikram edeyim” herhangi bir şey aldığım “ne kredi kartı, alın hocam sonra ödersiniz” yani inanılmaz bir saygı vardı. Ama şimdi o hiç kalmadı. Yalnızca öğretmenler günü gibi zamanlarda sembolik olarak öğretmenlere kendilerini iyi hissetmeleri için basında ve diğer bazı mecralarda güzel sözler söyleniyor. Böyle bir

alışkanlık oluşmuş devam ediyor sadece. Bugünkü durum o sözlerin içi boş olduğunu pratikte yaşıyor. Bunu net yaşıyorum. Gecenin on ikisinde bile veli öğretmene mesaj atabiliyor, çekinmiyor. Saygını azaldığı bir meslek oldu öğretmenlik.

G6 ise öğretmene verilen değerin azalmasında özellikle eğitim politikalarının ve politika belirleyicilerinin tüm toplumu etkileyen öğretmen algısına dönük açıklamalarına değinmiştir.

Şuan saygınlığımız geçmişe nazaran hem toplum hem öğrenciler gözünde çok azaldı. Bunda yakın zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı açıklamaların kamuoyunda gündeme gelmesi vs. şeyler etkili. Bu, veliye de çok tesir etti. Velinin yeri geldiğinde tehdit edebilen, yeri geldiği zaman hesap sorabilen, bir durumu var. Bunun da sebebi son dönem bakanların tutumu. 2012'de bir bakan vardı, kulakları çınlasın. Ben onun açıklamaları ve sonrasında bu saygınlığın çok düştüğünü düşünüyorum maalesef. Ben sınıf içerisinde de bunu net hissediyorum. Mesleki olarak elbette öğretmenin hala bir yeri var. Eskiye oranla çok azaldı ama. Özellikle eskiden köylerin gözbebeğiymiş öğretmen. Şu an bakıyorsunuz "hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol" söylemi var mesela toplumda. 1980'den sonra evet ama özellikle 2000'den sonra toplum nazarında biraz daha gözden düştük diyebilirim. İzlenen politikalar yapılan açıklamalar dünyanın değişmesi gibi şeyler söylenebilir. Eskiden öğretmenlik ile ilgili çok fazla şeyler duymazdım. Şimdi hem görsel hem yazılı basında çok fazla olumsuz haberler yapılıyor. Tabii bu kadar eğitim fakültesinin açılması, ihtiyacın çok üzerinde öğretmenlik mezunu ortaya çıkması da öğretmenin saygınlığını azaltan bir durum.

1980 sonrası politikalarla eğitim sorunlarının tamamen öğretmene mâl edildiğini ifade eden G7, eğitimdeki piyasalaşma sürecinin mesleğe olan etkilerine dikkat çekmiştir.

Aslında yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlik mesleği hala en güven duyulan meslekler arasında. Ancak nasıl öğrenciler açısından eğitim hak olmaktan çıkarılıp bir meta haline getirildi ise genel olarak kamusal eğitimle ilgili alınmayan önlemlerin temel sorumlusunun öğretmenler olduğu üzerinden bir dil toplumda yaygınlaştırılmaya çalışılıyor. Buna ilişkin çok sayıda örnekler yaşadık biz. İşte öğretmenlerin yeterince çalışmadığı, üç ay yatarak ücretlerini aldıkları, ataması yapılmayan arkadaşlarımızın dikkat çekmek için intihar ettiği, sözleşmeli güvencesiz çalışmayla birlikte işini veya eşini tercih etmeleri gerektiği gibi ifadelerin kullanıldığını gördük. Yine salgın döneminde her zamankinden daha fazla kamusal eğitime kaynak ayrılması gerekirken ayrılmadığını gördük ve bunun nedeni olarak öğretmen maaşlarının yarattığı yük olduğunu Milli Eğitim Bakanı tarafından ifade edildi. Yani bir taraftan sürekli hayata geçirilen politikalar diğer yandan siyasi irade ve onun temsilcilerinin kurduğu dil üzerinden toplumda bu yaygınlaştırılmaya çalışılıyor. Aynı zamanda özel okullarda çok ciddi bir artış oldu. Kamu okulları da aslında fiilen piyasalaştırıldı. Eğitime yeterli bütçe ayrılmamasından kaynaklı velilerden çeşitli isimler altında toplanan ücretlerle eğitim süreci sürdürülmeye çalışılıyor. Bu noktada eğitimin parayla satın alınabilir bir hizmet olduğu algısı yaratılarak öğretmenlerle toplum karşı karşıya getiriliyor. Bir yandan kamusal eğitim mücadelesi sürdürmeye çalışıyor öğretmenler bir yandan da okullarını ayakta tutmaya çalışıyorlar. Yine eğitimdeki özelleştirme politikaları öğretmenlerle velileri karşı karşıya getiren bir duruma yol açtı. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğine bakışta toplumda geçmişe nazaran bir kırılma yaşansa da bunun temelinde öğretmenler, yurttaşlar, veliler değil siyasi iktidarın yürüttüğü politikalar ve kurduğu dil etkili diye düşünüyorum.

Öğretmenlerin toplum içerisinde görünürlüklerini kaybettiğini ifade eden G24, geçmişte öğretmenin toplumla iç içe bir yaşam sürerek ve onların hayatlarına dokunarak saygı kazandığını belirtmiştir.

Yine geriden alayım bunu. Ben bunu gözlemleme fırsatı buldum. Hem annem hem babam köyün tek öğretmenleri oldukları için, güzel bir ilişki vardı orada. Başları sıkıştıklarında gelebildikleri bir yerdi. Parmakları yaralansa, orak kesse gelirlerdi. Bir kızın gönül yarası olsa annemle sohbete gelirdi. Hoca Hanım böyle bir durum var, ne yapayım ne edeyim diye gelirdi. Öğretmen toplumun içinde bir adamdı. Muhtar gelirdi mesela babama böyle bir şey yapmayı düşünüyoruz, sen ne dersin. Hocam filancayla şöyle bir sıkıntı var, gel çöz. Yani muhtar ve öğretmen bir de İmam Baki Amca vardı, bugünkü imamlara benzemez. Bu üçü köydeki bir sürü işi beraber çözerlerdi. Köydeki insanlar da limitsiz saygı duyuyorlardı. Olumsuz bir tavır takınmak falan kimsenin aklının ucundan geçmezdi. Son derece saygı duyarlar, fikirlerine itibar ederler ve köyün işlerine dâhil ederlerdi. Bugüne geldiğimiz zaman öğretmenler artık tanınan kişiler değil, artık köyde öğretmen yok. En ücrada görev yapan öğretmen ilçeden gidip, geliyor. Köyü tanımıyor, köylü onu tanımıyor. Gelip giden bir adam var. Atıyorum zeytin üreten bir yerde, yağı nasıl sıkacağını sormuyor, ilacın prospektüsünü okutmuyor, hocam ben bunu nasıl kullanayım demiyor, şöyle bir sıkıntım var, hangi doktora gideyim demiyor. Geçmişte tüm bunları öğretmenlere sorarlardı. Öğretmen köyde bir bilirkişiydi, itibar edilirdi. Ağaç budamayı öğretmen öğretirdi. Tarımla ya da hayvancılıkla ilgili fikirleri vardı. Köye o öğretmen lazımdı. Bugün öğretmenin tarımla ya da hayvancılıkla ilgili fikri olsun demiyorum. Yani öyle bir öğretmen vardı. Bugün öğretmen benzer bir itibara gelebilir mi, gelir. Mesela bugün veli, öğretmene çocuğunun akademik kariyeri ile ilgili bir soru sorduğunda net bir cevap alamıyor. Bir sürü öğrenci Antalya'da psikoloğa gidiyor. Öğrencilerin birçok sorununun okulda öğretmenler tarafından çözülebileceğine inanıyorum. Eğer öğretmenler aldığı eğitimin yeterince hakkını verirse. Çünkü çocuk gelişimini almış, psikolojiyi almış, gelişim öğrenmeyi almış yani bir çocuğun nerede sıkıntı duyup nasıl bir tepki vereceğini az çok tahmin edebiliriz. Sonra rehber öğretmenlerimiz var. Okulda çözemeyeceğimiz çok bir şey yok. Ama biz bu tür durumları üstünkörü geçebiliyoruz. O zaman ne oluyor, meslekteki itibarımız kazandığımız para kadar. Yani sıralarsanız; bürokratlar, doktorlar, hâkim, savcı, öğretmen. Zaten devlet memurlarının aldığı maaş sırası bu. Yani otorite artı para diye bir toplam koyarsan o sıralamada öğretmenin olduğu yer zaten orası. Yani paramız kadar itibarımız var desem çok yanlış olmaz. Bu sadece öğretmenin de suçu değil. Sistematik olarak bir itibarsızlaştırmanın hedefi oldu öğretmenler. Gerek maaşları ile olsun, statüleri ile olsun gerek eğitim sisteminin karmaşılaştırılması ile ilgili olsun öğretmenler bilerek ve isteyerek itibarsızlaştırıldı.

Kapitalist anlayışın egemenliğiyle öğretmenlik mesleğinde izlenen değişim onun toplumsal rolüne de etki etmektedir. Nitekim Yel (2014, s.42) kapitalist sistemin biçimlendirdiği eğitim ve öğretmenin toplumsal sorumluluklarından arındırılmış olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin toplumsal rolünü kaybettiğini düşünen bir başka öğretmen G26, eğitimdeki piyasalaşma sürecinin toplumun öğretmene bakışına etkilerini de değerlendirmiştir.

Mesela ben bir dağ köyünde görev yaparken bir gün yaşlı bir adam kapımı çaldı. İçeri girdi. Elinde, şırıngalar yoktu o zaman, şimdiki gibi, kaynatılarak yapılanlardan vardı. Tası ile getirmiş. Dedi işte bana bir iğne vuracaksın. Dedim, ben iğne vuramam. İğne vuramaz mısın, dedi. Şaşırdı. Sen öğretmen değil misin, dedi. Öğretmenim öğretmenim ama (gülüyor) bize iğne yapmasını öğretmediler dedim. Adam anlayamadı, yani belki

de onu başımdan savdığımı düşündü. O öğretmeni, ilk dönemlerdeki köy enstitüsünden, ya da öğretmen okullarında da bir nebze yetiştiriyorlardı. Her konuda bilgili, aşı yapan, ağaç diken, fidan yetiştiren, hayvan iğnesi yapan öyle bir öğretmen yetiştiriyordu. Onun kafasında da öğretmen öyle yer etmiş, öyle görmüş çünkü. Toplumdaki algı yavaş yavaş değişti. Ekonomik olarak kayıpları oldu mesela öğretmenin, biz köyde çalıştığımız zaman arkadaşlarımızın çoğu tarla ekiyordu. Arıcılık yapıyor, hayvancılık yapıyor, ne yapsın geçinemiyor. 80 sonrası liberal ekonomi öğretmenlere şunu da öğretti. Yani yaşayacaksın eşin çalışacak arkadaş (gülüyor). Biz de öyle değildi. Çalışmayan bir eşimiz oldu. Bu sefer köyde çalışmak zorunda kaldık. Köyde çalışıyorsan, köydeki tarımla hayvancılıkla uğraşırsan o adamın sana saygısı olur mu? Sen orada üretimin içerisinde, rekabetin içerisinde. Örnek olmuyorsun, örnek olsan ayrı. Öğretmenin maddi anlamda çok kaybı oldu bu dönemde. Köylünün arkasına düştü. Şehirde daha çok fark edildi. Hem ekonomik kayıp olarak insanların gözünden düştü hem de 80 darbesinin öğretmenlere karşı tavrından dolayı kayıp yaşadı. Okula karşı da bir değer vardı. Neden, okul bir statü atlamak için, bir konum değiştirmek için önemli bir yerd. Çocuğum okursa diyordu benim gibi olmaz. Bir işi olur, memur olur. Ama şimdi baktı ki okuyor ama hiçbir şey olmuyor. Üniversiteyi bitiriyor boş. Yani o sınıf atlama, statü değiştirme, işlevini kaybedince okulda, öğretmende gözden düştü. Çok da umursamıyor, dışarıdan sağlıyor varlıklısı, zenginse eğitimi. Parayla yaptığın eğitimin sonucunda öğretmenin kıymeti olur mu? Parasını sen veriyorsun, özel okula gönderiyorsun. Veli gidiyor özel okulda öğretmene benim çocuğuma şunu yapacaksın, böyle olacak diyor. Emir veriyor ve öğretmen bir şey demiyor, diyemiyor. Böyle öğretmen statüsü olur mu? Sen benim paramı veriyorsun. Benim çocuğumu şöyle eğiteceksin diyorsun. İşin içine ticaret girince, meta girince çocuk, veli müşteri gibi oldu. Sadece özel okullarda değil devlet okullarında da böyle. Veli geliyor parasını veriyor, çocuğunu istediği sınıfa yazdırıyor. Öğretmenini seçebiliyor. Bu noktada öğretmenin statüsü falan kalmaz. Bir de idari ve merkezi baskı var. Korkuyorsun, idare sorun çıkarıyor.

1980 sonrası dönemde mesleklerin, kazanca göre değerlendirildiğini ifade eden G40, öğretmenlik mesleğinin sonuç alıcılık açısından dezavantaja sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bir mesleğin toplumdaki işlevselliği başarı olarak tanımlanmakta, başarı da genel de maddi güç olarak algılanmakta. Başarı eşittir maddi güç olarak da bakarsanız sonuç alıcılık olarak bakarsınız. Kim daha çok kazanıyor o daha itibarlı bir meslek oluyor. Kim daha iyi sonuç alıyor bu da daha itibarlı oluyor. Mesela başınız ağrıyınca doktora gidersiniz ağrı geçer sonuç almışsınızdır. Bu bir başarıdır. Bir güvenlik sorunu yaşamışsınızdır, şikâyet edersiniz üç gün sonra hırsız yakalanır ve orada bir işlevsellik vardır. Fakat öğretmenin işlevselliği hemen ortaya çıkamıyor. Ne yapıldığı yıllar sonra görülebilecek bir şey. Dolayısıyla sonuç alıcılık ve görünürlük açısından meslek çok fark edilebilir durumda değil. Ekonomik açıdan çok görünür olmadığı için toplumsal statüde çok istenen seviye değil.

1980 sonrası dönemde öğretmenin değersizleşme sürecini kendi yaşantıları yoluyla deneyimlediğini belirten G31, eğitim politikalarının öğretmenin toplumsal görünürlüğüne etkilerini farklı yönlerden değerlendirmiştir.

Ben öğretmenlik hayatımda süregelen şekilde öğretmene verilen değer gözümün önünde eriyip gittiğini bizzat görüp şahit olmuş birisiyim. 80 sonrası özellikle liberalist yaklaşımların etkili olması, para politikaları ile birtakım değişimlerin yaşanması bu süreçte öğretmenlerin bordro mahkûmu şeklinde düşük ücretlerle toplumun alt kesimlerinde yer almaya başlamaları, para ile ölçülebilir dünyada öğretmenlerin son derece geri bir statüde kalmalarına vesile oldu. İnsanların ortak olaylara bakışı parasal

kapital açıdan oldu. Bunun yanı sıra bazı milli eğitim politikalarının öğretmenleri eğitim ve öğretim memurları haline getirme çabası, öğretmenlerin toplumsal statüsünden, o bilinen öğretmen ağırlığından, öğretmen karizmasından uzaklaştırdı. Emredilen kişi, talimatla iş yapan insanlar topluluğu olarak görüldü. Elbette toplum tüm bunları sağduyu ile yakından gördü. Yine öğretmen yetiştirme de bir takım gariplikler, geçmişte yapılmış ciddi hatalar, öğretmen açıklarını kapatmak için yapılan birtakım akıl almaz hamleler ve daha sonra da üniversite sınavlarında çok da başarılı sayılmayacak sonuçlarla öğretmenlik bölümlerine alımların yapılması, son derece önemli olan bu mesleği önde götürecek iradeyi oluşturamadı. Daha kalifiye kişilerin bu mesleğe alınması gerekirken, çok da fazla dikkat edilmeden birçok fakülteye durup dururken pedagojik formasyon etiketi yapıştırılması bu mesleği ciddi anlamda yıprattı. Daha sonra en büyük darbe ise ailelerin çocukları ile ilgili olarak öğretmene teslim etme, güvenme anlayışının yerini öğretmeni cebrederek, bunu yapmakla sorumlusun, bunu yapmakla görevlisin, görevini yap, şeklindeki bakış açısının aslında öğretmenin toplum içerisindeki yerinde, en büyük yarayı almasına neden oldu.

Görüşmecilerden yalnızca biri G27, öğretmene verilen değer konusunda farklı düşünmektedir. İzlenen politikalarla öğretmenlerin teknik bir elemana dönüştüğünü ve günümüzde, geçmişin mirasıyla hak ettiği değerden fazlasını gördüğünü ifade etmiştir.

İşin aslı olması gerekenden daha fazla değer veriliyor. 1980 sonrası öğretmen yetiştirme politikaları çok değişti. Tamamen öğretmenlikten teknik öğretmene geçiş sağlandı. Doğal olarak öğretmenlerin büyük kısmı da böyle artık. Toplum o yüzden bence olduğundan daha fazla kıymet veriyor. Halâ eski normlarla bakıyor. Öğretmen değişti artık. Osmanlı'nın son dönemlerinden günümüze bence öğretmenler en geri konumda. Kurtuluş Savaşı'nı dikkate alın. İlk harekete geçenler öğretmenlerdi. Sultanahmet büyük öğretmen mitingi, TÖS, TÖBDER dönemini dikkate al, toplumda yoksulluğa karşı duran, gelişimi talep eden öğretmenden şu anda sadece teste hazırlayan, adeta bir bilgisayar programı haline dönüştü. İdealist öğretmen çok az artık. Küçük bir nesil var, o da bittikten sonra hiç kalmayacak.

Öğretmenliğin toplumsal algısını değerlendirmeden önce nasıl bir öğretmen istendiğine yönelik değerlendirmelerin yapılması önemlidir. İstenen öğretmen kimliğinin net olarak ortaya konulması bu yönde bir öğretmen yetiştirme biçiminin oluşturulmasını sağlayacaktır. Bilimsel verilere dayanan ve toplumun ihtiyaçlarını öne alan bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşturulması mesleğin toplum tarafından görünürlüğüne de olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması, öğretmen bölünmüşlüğü'nün ortadan kaldırılması ve güçlü bir örgütlü yapı kurulması gibi etmenler de öğretmen algısının değişiminde önemli görülmektedir. Bu araştırmada öğretmene yönelik toplumsal algının 1980 sonrası süreçte olumsuz biçimde değiştiği, öğretmenin söyleneni yapan bir uygulayıcıya dönüştüğü ve bu teknisyen öğretmen kimliğinin öğretmenleri işin bütününden kopardığı görülmektedir. Meslekle ilgili bütün karar ve uygulamaların tümüyle merkezi bir süreçle yürütülmesi ve denetlenmesi öğretmenleri profesyonel bir meslek mensubu olmaktan öte uygulayıcı teknisyen olarak görülmesine neden olmaktadır. (Güven, 2010).

Öğretmen Yetiştirmede Dönüşüm ve Öğretmen Niteliği

Günümüzde eğitimin niteliği ile ilgili tartışmaların ana gündem maddesi öğretmenin yeterliliği konusudur. Sosyo-ekonomik yapı, kültürel çevre, aile koşulları, okulun imkânları gibi birçok değişkenin varlığında, öğretmenler eğitim alanına dair sorunların merkezi durumuna getirilmektedir. Şüphesiz öğretmen de eğitimin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir ve öğretmenin niteliği ülkenin eğitim politikalarının bir uzantısıdır. Nitekim öğretmenin yeterliliği değerlendirilirken, sistemin onu meslek öncesinde nasıl seçtiği, aldığı lisans eğitiminin yeterliliği ve iş başında verilen tamamlayıcı eğitimin işlevselliği gibi unsurlarla birlikte bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekir.

Türkiye öğretmen yetiştirmede Tanzimat dönemine dayanan önemli bir tecrübeye sahiptir. Bu anlamda Türkiye’de sistematik olarak öğretmen yetiştirmeyi 1848’ de açılan Orta Öğretmen Okulu’na (Darülmuaallimini Rüşdi) dayandırabiliriz. Cumhuriyet döneminde ise özellikle kırsal nüfusu yetiştirmek üzere harekete geçilmiş var olan öğretmen eksikliğinin tamamlanması için de zaman zaman başvurulmuş hızlandırılmış eğitimlerle öğretmen yetiştirme çalışmaları zor şartlar içerisinde devam etmiştir. 1940’lı yıllardaki Köy Enstitüleri deneyimi Türkiye’nin kendine ait ilk ve tek öğretmen yetiştirme sistemi olmuştur. 1960’lı yıllardan itibaren öğretmen okulları öğretmen yetiştirmesinin merkezini oluştururken, kısmen köy enstitüleri geleneğinin devamı şeklinde değerlendirilebilir. 1970’lerde artan öğretmen açığını kapatma amaçlı hızlandırılmış ve mektupla eğitim gibi uygulamalar yapılmıştır. 1980’den sonra ise öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine devredilmiştir.

Öğretmen yetiştirmenin uzun tarihi içerisinde yapılan değişiklikler kuşkusuz birçok tartışmayı beraberinde getirmiş ve 1980 sürecinden sonra izlenen politikalarla özellikle 1990’lı yıllardan sonra önemli yapısal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda öğretmenlere almış oldukları lisans eğitimini nasıl değerlendirdikleri ve bugün var olan öğretmen yetiştirme biçimiyle karşılaştırdıklarında ne yönde bir değişim yaşandığı sorulmuştur. Özellikle bu çalışmanın odağı olan 1980 sonrası politikaların öğretmen yetiştirmeye yansımaları, öğretmen görüş ve deneyimleriyle anlaşılmasına çalışılmıştır.

Öğretmenlere kendi aldıkları lisans eğitiminin niteliğini günümüzde var olan öğretmen yetiştirme çalışmaları ile birlikte değerlendirmeleri istendiğinde yalnızca bir katılımcının (G27) eğitim fakültelerinin günümüzde daha nitelikli hale geldiğini savunduğu görülmüştür. “Mesleki anlamda eğitim fakülteleri daha nitelikli hale geldi. Kendi branşım ile ilgili söylüyorum, daha iyi imkânlar var. Örneğin telaffuz konusunda, benim zamanında koskoca fakültede 2-3 tane kasetle götürülürdü iş. Şimdi canın istersen internetten istediğin lehçe ile İngilizce öğrenebilirsin. Teknik imkânlar o zaman çok sınırlıydı.”

Öğretmenlerin önemli bir kısmı lisans eğitimlerinin meslek hayatlarında bir fark yaratmadığını dolayısıyla kendilerini mesleğe hazırlamadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden bir kısmı (G1, G5, G22, G32, G33, G37) öğretmenliği mesleğe başladıktan sonra tamamen okul yaşantıları yoluyla öğrendiklerini, diğer bir kısmı (G18, G20, G26, G30) lisans eğitimin hayatta bir karşılığı olmadığını ve kendilerine hiçbir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G39) lisenin tekrarı gibiydi derken, bir diğeri (G1) lisede almış olduğu eğitimin üniversiteden çok daha kaliteli olduğunu ifade etmiştir. Lisans eğitiminin uygulamadaki eksikliğine ve hayatta karşılığının olmadığına değinen iki farklı öğretmen görüşü şu şekildedir.

Mesleğe başladığımızda kendimizi sudan çıkmış balık gibi hissettik. Sanki dört yıl boyunca hiçbir şey öğrenmemişiz gibi hissettik. Bunun nedeni de teorik derslerin çok ağırlıkta olması, uygulamanın sadece son sınıfta iki dönem olarak yapılmasından kaynaklanıyor. Yani sınıf içerisinde arkadaşlarımıza yaptığımız sunumlar çok gerçekçi olmadı. Bunu gerçek bir sınıfla yapmak bambaşka. Bu nedenle teorik derslerin azaltılıp uygulamaya yönelik faaliyetlerin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Kısacası öğretmenliği yaparak, diğer meslektaşlarımızdan görerek öğrendik. Tecrübe paylaşımı da mesleğin öğrenilmesinde etken. Dolayısı ile lisans eğitimlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (G22)

Öğretmen yetiştirme maalesef bizim zamanımızda da bugünde uygulamaya yönelik değil. Üniversite biraz şöyle, lisedeki yoğun sınava yönelik çalışma temposundan çıkılan bir ara dönem gibi. Eskisi gibi artık mezun olmanız atanacağınız anlamına da gelmiyor. KPSS ve mülakat süreçleri var. Verilen eğitimin de işe dönük olmadığını düşünüyorum. Adeta kullanılmayan bilgiler yığını veriliyor. Mesleğe başladığımızda başka bir gerçeklikle karşılaşıyorsunuz. Bir sınıf öğretmeni büyük bir olasılıkla ilk olarak bir köy okuluna ve doğu bölgelerine atanıyor. Köy yaşantısını bilmeyen, burada nasıl hayatta kalınacağını, uyum sağlayacağını bilmeyen bir öğretmen büyük bir şok geçiriyor. Buraya hazırlamıyor sistem öğretmeni. Kullanamayacağı birçok bilgiyi veriyor ama yaşayacağı gerçekliğe hazırlamıyor. O zaman aldığınız eğitim sizi mesleğe hazırlamıyor, mezun olduktan sonra atanmanız için gereken sınava da hazırlamıyor. O zaman neye yarıyor sorusu sorulması gereken ve cevabı bulunması gereken bir soru olarak karşımıza çıkıyor. (G30)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı “staj eğitimlerinin” yetersizliği üzerinde durmuştur. (G2, G5 G11, G13, G17, G19, G22, G28, G34, G38, G40) Bu öğretmenlerden G2, yeni öğretmenlerin öğrendiklerini sınıf ortamına yansıtmakta güçlük çektiğine değinmiştir: “Lisans eğitimi sırasında teorik olarak öğrenilen bilgiler uygulama şansı yeteri kadar verilmediğinden, okula gidildiğinde bunu nasıl faydalı şekilde sunacağınızı bilemiyorsunuz.” Eğitim fakültelerinde uygulamaya dönük eksikliği deneyimleyen iki farklı öğretmenin görüşleri şu şekildedir.

Ben iki lisans bitirdim. İlk lisansım Fen edebiyat matematik oldu. Daha sonra da eğitim fakültesinden ilköğretim matematik okudum. Fen edebiyatta bilgi olarak tam anlamıyla yetiştiğimi düşünüyorum. Katı bir eğitim vardı. Eğitim fakültesini ise 2009’ da tamamladım. Eğitim fakültesindeki eğitimim dolu dolu geçti diyemem. İlköğretim matematikte hala çok aşırı teorik bilgi veriliyor. Soyut cebir, diferansiyel denklemler gibi. Bunların bir önemi yok. Bu öğrenci zaten bunları öğrenerek üniversiteye gelmiş. Öğretmenlik nasıl yapılır üzerine çalışma nerdeyse yok denecek kadar. Ben 14 yıl özelde çalıştığım için zorlanmadım elbette kamuya geçtiğimde. Fakat yeni mezunlar eminim çok zorlanıyorlardır göreve başladıklarında. Çünkü işe dair hemen hemen hiçbir şey görmeden göreve başlıyorlar. Yaptığımız staj çalışması da kağıt üzerindeydi. Ciddi değildi asla. (G5)

Benim mezun olduğum üniversitede teorik olarak verildi her şey ama pratikte çok eksik olduğunu düşünüyorum. Ben şöyle bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Sanki Ankara merkezde maksimum 20 öğrencili bir okulda, eğitimi anne-babaların çocuklarıyla bir eğitim süreci yaşayacakmış gibi bir eğitim aldım. Ama gerçekler bu değil. Stajı iki dönem aldık ama içeriği nasıldı, bazen gidiyor bazen gitmiyorduk. Bunun kontrolleri yapılmıyordu. Yoklamalar alınmıyor toplu imzalar atıyorduk. Bazen sunumlar yapıyorduk. Ben gidip de bir sınıfta hiç ders anlatmadım mesela. Lisans bazı derslerin gereğinden fazla yüklendiğini söyleyebilirim. Mesela Biyoloji dersini çok ağır aldığımızı hatırlıyorum. Bunun yerine daha çok uygulamaya dönük olmalıydı. Günümüzde öğretmen yetiştirme adına çok şey değiştiğini düşünüyorum. (G11)

Türkiye’de 1980 sonrası süreçte özellikle de 2000’li yıllarla birlikte yeni açılan üniversitelerle beraber eğitim fakültesi sayılarının da oldukça arttığını görmekteyiz. Sayısı yüze yaklaşan eğitim fakültelerinin fiziki altyapı sorunlarını ve nitelikli öğretim elemanı ihtiyacını karşılayamadan öğretmen yetiştirmeye başlaması bu fakültelerin niteliklerini tartışmalı hale getirmektedir. Nitekim Türkiye’de lisans eğitiminin yeterlilikleri sorusuna verilen yanıtlarda öğretmenlerin önemli bir kısmı (G3, G9, G14, G15, G16, G38) artan eğitim fakültelerinin öğretmen niteliğini düşüren yönüne işaret etmişlerdir.

Çalıştığım okulda yaş grupları var. 40 yıllıklar 30’un üzeri olanlar şimdi emekli oluyor. Onların tarzı duruşu ile bizimki farklı. Bizimki ile de bizden sonraki neslin öğrenciye yaklaşımı farklı. Üniversitelerde şu an durum nedir çok bilemiyorum ama ne kadar çoğalırsa kalite o kadar düşüyor. Şimdi her yere eğitim fakültesi açıldığı için hangi edebiyatçı Şerif Aktaş’tan ders alıyor. Bir Cemal Kurnaz’dan, Kayahan Özgül’den... Bunlar bizim hocalarımızdı. Kitapları olan, alanında yetkin hocalar. Bir Cemal Alemdar

hocam vardı. Ben hep şunu derdim. Öğretmen olacak kişilerin Alemdar Bey'den en az bir dönem ders alması gerekir. Sınıfta öyle bir duruş, dikkati toplama, kendine saygıyı oluşturma biçimi var ki gerçekten muazzamdı. Yani bu kadar sayısı artan fakültelerin bu kaliteyi yakalama şansı yok. Kadroyu iyi yetiştirmeden üniversiteleri açtılar. Onların bu anlamda çok iyi bir eğitim vereceklerini açıkçası düşünmüyorum. (G14)

Türkiye'nin köklü üniversitelerde verilen eğitimin kalitesinin, uygulanan program ya da müfredattan bağımsız olarak özellikle de buradaki akademik kadronun sahip olduğu nitelik ve yetkinlik bağlamında nispeten yüksek kabul edilebilir. Bu fark öğretmen görüşlerine de yansımış durumdadır. Aldığı eğitimin niteliğini üniversite hocalarının kalitesine bağlayan (G4, G20, G21, G24, G25, G35, G38), kendilerinin Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi gibi saygın kurumlarda eğitim aldıklarının altını çizerek, buradaki hocalardan eğitim almayı şans olarak nitelendirmişlerdir.

Ben Marmara Üniversitesi'nde okudum. Marmara Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri öğretmen yetiştirme adına. O dönem biz Kapital'le girerdik okula. O sıralar üst aramaları falan var, adam görüyor Kapital elinde bu nedir diyor, ders kitabı diyorum. Öteki adam için örgütsel doküman olan malzeme benim elimde ders kitabıydı. Ben böyle kafası aydınlık adamlarla okudum. Mesela Murat Seçkin vardı, Onun hikâyeleri vardı. Hep çarpıcıydı. Hep beklenmedik. Bizim kültürümüzün dışında başka şeylerin olabildiğine yönelik. İşte orada edebiyat metnini okurken bir İngiliz'in neden öyle davrandığına dair de ufkunuzu genişleten. Bizim böyle öğretmenlerimiz vardı, dolu doluydu. Bir taraftan edebiyattı, şiir de yazdık, metin de yazdık. Çünkü dilin günlük kullanımı sınırlı. Hayat nasıl tarif ediliyor metinde görmen lazım. O metni gördüğünde de kültürün dışında kalmaman için kültürü bilen bir adam lazım. Bu bağlamda baktığımda beni öğretmenlik anlamında dolu dolu yetiştirdiklerini düşünüyorum. Bir örneğim var bu konuda, ben yöntem dersini beşinci yılda verdim. Son dersimdi benim. Vizem iyi geldi. Finalim ellerim titriyor, nefes alamıyorum. İki dakikada çıktım sınıftan. Boş kâğıdı koydum, çıktım. Ev arkadaşım da arkada yazmaya devam ediyor. Kapıda hocayla karşılaştım. "Nasıl oldu Ozan" dedi. Hocam dedim "konuyu biliyorum ama bende bunu yazacak bir psikolojik durum yok. Elim ayağım titriyor. Nefes alamıyorum, ben çıkıyorum. Boş kâğıdı kendinize bir hakaret kabul etmeyin. Bütünlemede geçerim" dedim. "Muharrem ne yaptı" dedi. "O da en arkada" dedim. "O da muhtemelen ya bir satır ya iki satır yazar, sınavın sonuna kadar kalır" dedim. O yazmış, silmiş, kâğıdı paçavraya çevirmiş. Ama iki satırda kalmış. Aradan bir hafta geçti kantindeyiz, çağırdı bizi. Baktınız mı listelere dedi, sonuçlar açıklandı. Bizim bakacak bir şeyimiz yok hocam bütünlemeye çalışmaya başladık dedik. Gelin bir bakalım dedi. Gittik, bizim yazılı kağıtlarını açıyor falan. Benimkine baktım 51 yazıyor üzerinde. Ama sadece ismim var üzerinde, boş. Döndüm, "Muharrem ben geçmişim" dedim. Onunkine de baktık. Kâğıt paçavra o da 51. Hoca baktı öyle, "Ben senin kafandakini onun da sildiklerini gördüm" dedi. "Siz öğretmen oldunuz" dedi. Senden öğretmen olmaz dediği adamlar vardı, sayfalar dolduran. Sen öğretmen olursun dediği ve boş kâğıdı geçirdiği adamlar vardı. Şimdi bu boş bir adamın yapacağı iş değil. Tam böyle çağdaş modern ki bunu politik olarak söylemiyorum. Sağında ya da solunda, işlerine son derece hâkim çizginin dışında adamlardı. Ben onlardan öğretmenliği çizginin içinde yaparsam yapamayacağımı öğrendim. Müfredatı yetiştiririm, söyleneni yaparım, işte 40 dakika kalırım ben derste dersin öğretmenliği yapamazsın. Bariz somut örneklerini yaşadım. Bizim arkadaşımızın birine söyledi bir hocam, "senden öğretmen olmaz" dedi senet imzalayacaksın. Okula girmeyeceğine dair senet imzalayacaksın. Babası geldi iş adamı. "Şirketimizde çalışacak hocam" dedi. O zaman koy senedi imzala. Boş senedi imzaladı çocuk mezun olmak için. Okula girmeyeceğine dair senet

imzaladı. Öğretmenlik yaparsa tazminat ödeyeceğine dair senet imzaladı. Öğretmenin adı da Leyla Ilgın, internette hakkında çok şey vardır. Efsanedir. O çocuğun meselesi neydi. Staj sırasında lise son sınıf öğrencisi ile biraz yakınlaşmış. Onun için “ben sana lisede derse girebilirsin ehliyeti veremem” demişti. Yani çok kıymetli öğretmenlerim vardı. İngiliz kültürünü gerçekten bilen, yaşatan ve yansıtan tavırları vardı. (G24)

Eğitim politikaları yoluyla bir yandan eğitimin içeriğini oluştururken, diğer yandan bu içeriğe uygun yapısal değişimlerin planlamaları yapılır. Bu planlamaların başında da öğretmen tasavvuru gelir. Nasıl bir öğrenci yetiştirilmek isteniyorsa onu yetiştirecek öğretmenin donanımı da o yönde şekillenir. Türkiye’de milli eğitimin temel amaçları vardır. Orada istenen birey tasavvuruna yönelik betimlemeler yer alır. Diğer yanda ise toplumsal ilişkileri düzenleyen ekonomik yapılanmanın talep ettiği birey vardır. Bu ikisi arasında sıkışan alanda, okullarda nasıl bir “birey” yetiştirmeli sorusu ile eğitim fakültelerinde nasıl bir “öğretmen” yetiştirmeli sorusu aslında cevabı birlikte verilmesi gereken iki farklı sorudur. Bu araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı sistemin, “hedeflediği toplumu oluşturacak öğretmeni” yetiştirdiğini ifade etmişlerdir. (G4, G23, G26)

Öğretmenden sistem ne bekliyor. Kardeşim nöbetini iyi tut, sınıfına zamanında gir, çık ve dersini yap. Bunun dışında bir beklentisi var mı, yani okulun bulunduğu sosyal çevreye, mahalleye yönelik bir beklenti var mı öğretmenden. Ya hocalarım, siz burada 50 tane öğretmensiniz şu mahalleyi bir dönüştürün bakalım diye bir beklenti var mı? Öğretmen yetiştirme konusunda çok da şaşımamak gerekir. Her sistem kendisine uygun müfredatı, kendisine uygun anayasayı, yönetmeliği, meslek erbabını yetiştirir. Mesele şu: Ben insanı daha insanileştirme süreci olarak eğitime bakıyorsam, müfredatı bu ana başlığa uygun hazırlarım. Buna göre gerekli nitelikte öğretmen yetiştiririm. Ama bireyde istedik yönde davranış değiştirme süreci ise eğitim, istedik yönde davranış değiştirmek konusunda müfredatı en iyi şekilde verecek öğretmen yetiştirilir. (G4)

Öğretmen yetiştirme politikalarını 1980 sonrası süreçte izlenen değişimle ilişkilendiren G25, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi dışı kaynaklara yönelimi de değerlendirmiştir.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm pek çok alandaki değişimle meydana geldi. Bunlardan bir tanesi de öğretmen yetiştirme politikalarıydı. Öğretmen yetiştirme politikaları Türkiye’de 1980’lerden itibaren tartışılmaya başlandı. 1990’la beraber köklü değişikliklere gidildi. Bu süreçten sonra “öğretmen kaynağından yetişir” ilkesi göz ardı edildi ve fen edebiyat ya da mühendislik alanlarından öğretmen kaynağı yaratılarak dönüşüm hızlandırıldı. Öğretmenliği bir ihtisas mesleği olarak görüyoruz ve bunu yetiştirmek bilimsel akademik bir disiplin gerektirir. Fen edebiyat ya da diğer fakültelerin eğitim fakülteleriyle eşitlenmesi ve öğretmen yetiştirmenin tamamen artık

özensiz bir hal almasıyla süreç devam ettiriliyor. Günümüzde de aynı şekilde devam ediyor.

Eğitim politikalarını geçmişten günümüze bütüncül bir bakışla değerlendiren G35 öğretmen yetiştirmede izlenen yolun Osmanlıdan devralındığını, usta çırak ilişkisi modelinin devamı şeklinde olduğunu ifade etmiştir.

Bu yapı son 20-25 yıl içerisinde kırıldı. Bir defa öğretmenlik mesleği profesyonel bir iş, bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmadı. Evet, öğretmenlik duygusal bir iştir ve her zaman duygusallığı barındırır ama yasada öğretmenliğin bir tanımı yok. Sizin ne yapabileceğinize ya da ne yapamayacağınıza dair bir hüküm yok. Şöyle bir tanım olabilir mi, öğretmen şunu şunu yapar ve en sonunda müdürün verdiği diğer işleri yapar. Nedir yani adamın fantazilerine mi açığız biz yani. Siz tanımlanmamış bir iş yapıyorsanız, sizin hukuki etik, ahlaki sınırlarınız çizilmemişse bu noktada çok da bekleyecek bir şey yok öğretmen yetiştirme politikalarından. Öncelikle öğretmen yetiştirme politikası var mı, mesela biz eğitimden ne bekliyoruz, hamasetten bahsetmiyorum. Biz okuldan, eğitimden ne bekliyoruz? Biz öğretmenden ne bekliyoruz? Ölçülebilir şeylerden bahsediyorum. Var mı böyle bir şey, yok. O zaman hangi politikadan bahsedelim. Ben Marmara üniversitesi Coğrafya mezunuyum. Burası en yüksek puanlı coğrafya öğretmeni adaylarını alır. Bir hayal kırıklığım da üniversitedir. Üç tane doğru düzgün hocamız var. Onlar çok yetkin kişiler. Ancak yetmişli yaşlardalar. Bunun dışında ideolojik bir bindirmeyle, bir cemaat operasyonu ile üniversitenin kadroları değiştirildi. Çok yetersiz insanlar belli bir cemaatle ilişkili oldukları için akademik kadroları aldılar. Öğretmen yetiştirmeye gelince tekrar öğretmene tezgâhtar muamelesi yapıldı. Devletin bir eğitim politikası olmadığı için bir gecede başbakan ikna edildi doksanların ikinci yarısında, birden bire İngilizceyi artıralım, bizim dünyaya açılmamız için gerekli dendi, İngilizce dersleri aniden artırıldı. Dolayısı ile ortaya öğretmen açığı çıktı. Bu öğretmen açığını karşılayabilecek kurum yok. Ne yapalım iki yıl açık öğretim, iki yıl yüz yüze eğitimle coğrafya ve tarih öğretmenlerini İngilizce öğretmeni yapalım. Alın size eğitim politikası. Devletin bırakın eğitim politikasını yabancı dil eğitimi politikası olur. En azından bizim dönem kurumların sayısı az olduğu için her türlü yetersizliğine rağmen buralara yüksek puanlı öğrenciler geliyordu. Benim bulunduğum dönemlerde Türkiye’de 17 tane eğitim fakültesi vardı. Dolayısı ile buraya gelecek öğrencilerin puanları yüksek oluyordu. Şuan 250 puanla alan coğrafya fen edebiyat fakülteleri var. 200 puanla alan mühendislik var. Dolayısı ile eskiden öğretmen yetiştiren kurumlar yine kalitesizdi. Ancak daha nitelikli öğrenci geliyordu ve otomatik olarak kalite biraz yükseliyordu. Bugün 216 üniversite var. Üniversite liseden sonra gidilen bir yer değildir. Üniversite bir kültürdür, kongredir, konferanstır, tiyatrodur, sinemadır, yetkin insanlarla tanışmak sohbet etmektir. Siz bir kasabaya üniversite açarsanız bir bina açmış olursunuz. Sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumların kalitesi hep düştü artan üniversite sayıları ile de öğrenci kalitesi çok düştü ve günümüzde geçmişe oranla öğretmen yetiştirme kalitemiz her geçen gün geriye gitmekte. (G35)

Bir dönem öğretmen yetiştirmede önemli bir işlev gören ve ilkokuldan sonra gidilen öğretmen okullarında yetişen öğrenciler kendilerini önemli ölçüde mesleğe hazırlama olanağı bulmuşlardır. Alınan pedagoji eğitimiyle birlikte eğitim tarihi ve mesleğin inceliklerine ilişkin eğitim uzun bir staj eğitimi önemli kazanımlar sağlamaktaydı. Öğretmen okulu mezunu G36, günümüzde bu niteliğin kaybolduğuna

inanırken, Türkiye'nin istikrarlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikası olup olmadığını tartışmıştır.

Bu meslek seçimini yapma ve bu yönde ilerleme şansı bugün için mümkün değil. Artık öğretmenlik sadece bir iş olarak görülüyor. Öğretmen liseleri de son dönemde kapatılarak bu bağ tamamen koparılmış oldu. Bu gün eğitim fakülteleri var. Yine en azından bunların müfredatı iyi öğretmen yetiştirecek özellikte olsa tamam bunu 4 yılda büyük ölçüde sağlayabilirsiniz. Eğitim fakülteleri öğrencileri mezun ediyor ama onu gerekli niteliklerle donatamıyor. Hem bilgi hem de beceri bakımından. Staj için öğrenciler gelir bize bakıyorum bir iki saatliğine okula geliyor, onları takip eden bir mekanizma yok, varsa da etkin değil. Farklı sosyal gruplarla karşılaşması, meslekte karşılaşacağı güçlüklerle nasıl baş edeceğine ilişkin hiçbir deneyim kazanmaması gibi birçok sorun var öğretmen yetiştirmede. Ama esas sorun kendisini bu meslek için düşünmemiş birisini öğretmen yapmaktır. Eğitim fakültelerini bu anlamda ayırıyorum. Fen fakülteleri ve diğer mühendislik fakülteleri öğrencilerine öğretmen olma yolunun açılmasından söz ediyorum ki bugün neredeyse öğretmenlerin dörtte birini oluşturuyorlar. Buradan şu sonucu çıkarabiliriz. Aslında devlet öğretmenliği belli bir uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görmüyor. Dolayısı ile üç aylık altı aylık sürede parayla alınmış bir sertifikanın ve bu konuda hiçbir deneyimi olmayan üniversitelerin açtığı bu programların öğretmenlik için yeterli görülmesi devletin böyle bir hassasiyeti olmadığını gösteriyor. Tek bir cümle istiyorsan Türkiye'nin öğretmen yetiştirme diye bir politikası yok. Bu politikasızlığı da ihmalkârlık, imkânsızlık, bilinçsizlik, öngörüsüzlük gibi yorumlamayalım. (G36)

Türkiye'de 1980 sonrasında öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakılmış ve daha sistematik hale gelmiştir. Ancak özellikle 1990'lardan sonra eğitim fakültesi sayıları her geçen gün artmış ve öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu bir başka boyut kazanmıştır. Fen edebiyat fakültelerine yönelik formasyonla yeni bir öğretmen kaynağı oluşturulmuş, hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenler tarafından öğretmen yetiştirmeye yönelik bu boyutların tamamı değerlendirilmiş, yapılan uygulamalar haksız ve amaca hizmet etmediği ve niteliksiz olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir. Birçok öğretmen için lisan eğitiminin hayal kırıklığı yarattığı görülmüştür. Nitekim Şahin ve Kartal'ın (2013) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma öğretmen yetiştirme programının yetersiz, bazı derslerin gereksiz olduğunu ortaya koyarken Arı'nın (2010) araştırmasında, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulamasında, öğretimi planlamada kendilerini yeterli görenlerin sayısının az olduğunu, ilköğretim programı ve uygulaması ile ilgili yeterli düzeyde bilgi verildiğini belirtenlerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Öğretmen Seçim Sürecinde Dönüşüm

Türkiye’de özellikle 1990’lardan sonra artan eğitim fakültesi sayısı ile birlikte ihtiyacın üzerinde öğretmen yetiştirilmesi ya da ataması yapılabilecek sayının çok üzerinde öğretmen potansiyelinin oluşturulması öğretmen adayları arasından seçim yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Kimilerine göre bir seçim değil eleminin yapıldığı bu süreç; öğretmen yeterliliğini ölçme, onların mesleğe hazır bulunurluğunu tespit etme ve özellikle bu sürecin adil bir şekilde işletilip işletilmediği noktasında yoğun şekilde tartışılmaktadır.

KPSS ve mülakat süreçleri izlenen istihdam ya da öğretmen yetiştirme politikalarından bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla KPSS ve mülakat süreci politik bir bakışın sonucu olarak eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak görülebilir. Bu tamamlayıcı parçanın işlevi konusunda süreci yaşayan öğretmenlerin düşünceleri önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin, istihdam öncesinde maruz kaldıkları bu seçme durumuna ilişkin düşüncelerinde genel anlamda KPSS ve mülakat süreçlerini birbirinden ayırdıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu (G3, G6, G12, G13, G20, G21, G22, G24, G25, G30, G32, G33, G34, G35, G36, G37, G39, G40) mülakat sürecini tamamen adaletsiz ve liyakatsiz olarak değerlendirirken, KPSS’ye biraz daha temkinli yaklaşmıştır. Öğretmenlerden yalnızca biri (G2), “öğretmen seçim sürecinde adaletli bir seçim yapılabilmesi, akademik anlamdaki başarının objektif olarak ortaya çıkması bakımından sınavların yapılması yerinde bir karardır” diyerek sınavın gerekli olduğunu ifade etmiştir. Sınava şartlı evet diyen öğretmenler (G5, G20, G15, G17, G21, G22, G28) içeriğinin değiştirilmesinin altını çizerek sınavın psikolojik testlerle desteklenip mesleğe yatkınlığın ölçülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mülakat sürecini adaletsiz bulan öğretmenlerden G20, gelinen noktada sınavın kaçınılmaz bir sonuç olduğunu ancak mülakatın kabul edilemez olduğunu gerekçeleriyle açıklamıştır.

Mülakat eşittir torpil, torpil de elbette kul hakkıdır. Mülakatın olduğu bir yerde adaletten söz edilemez. Adaletli yapılacaksa eğer üniversiteye girişte mülakat yapılabilir. Benim adamım, benim görüşümde, fikrimde diye olmaz. Öğretmenlik farklı bir meslek, evrakı doldur tamam değil. Hitabet, iletişim bunlar değerlendirilebilir

üniversiteye girişte. Sınav çinse ÷lkedeki durum belli, istihdam kısıtlı. Dolayısıyla bunlar içerisinde bir seçim olması gerekiyor. Yine en adaletlisi sınav sistemi. Mantar gibi üniversite açtılar. Ülkenin her tarafında, fabrika açmak yerine üniversite açtılar. Mezunlar arttı istihdam düştü. Özetle sınav olabilir ama m÷lakat tamamen hak gaspı.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G9, G10, G14, G24, G27, G31, G38) KPSS ve m÷lakat sürecinin, ataması yapılmayan öğretmenlerde “kabul oluşturma” işleviyle bir ikna aracı olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Benim görüşüm bu bir elemedir. Gözünün üstünde kaşın var demiyoruz da bir sınavdan geçiriyoruz. Biz aslında o sınavda öğretmenlerin yeterliliğini falan ölçmüyoruz. Onların içerisinde göreve alabileceğimiz birkaç tanesine, sen şundan dolayı seçildin, diğerlerini de sen şundan dolayı seçilmedin demek için yaptığımız bir eleme sistemi. Keşke insanların 4-5 yılı ziyan edilmeden bu KPSS dediğimiz şey olmasa da eğitim fakültelerine öğrenciler alınırken, yeteneklerini ölçen bazı sınavlar yapılsa. Bu insanlar da o fakülteye girdiklerinde artık ben öğretmenim diyerek, buna kendini hazırlayarak, gururla idealleri ile oradan mezun olsalar ve atansalar. Hayâl etsenize, bu yıl mesela 40 bin öğretmen alınacak olsa ve bizim mezun sayımız da 38 bin olsa. Bu güzel tabloyu hayal edebiliyor musunuz, 38 bin kaliteli öğretmen 40 bin açık olan ÷lkede hemen göreve başlıyorlar. Onlar o iki bin farkı zaten kaldırır, doldururlar. İlk atandığımız yerde (Siirt- Kurtulan) dediler ki, boş dersleri 30 saatle kapatamıyoruz. Biz dedik ki, tabii ki hocam kaç verirsiniz 33-35. Devletimiz diyor ki 30 saatten fazlasına ücret ödemem. Verdiğin ücret bir sigara parası zaten. Benim o çocuğun o dersten mahrum kalmasına, dersinin boş geçmesine hiç katlanabilir miyim, böyle bir şey olabilir mi. Gecemi gündüzüme katar, 40 saatte ders veririm. Seçme konusunda ise bir ÷lkede öğretmenler o ÷lkenin en zekilerinden, en yeteneklerinden seçilmeli, diye düşünüyorum.(G31)

Bu ikna sistemini neoliberal anlayışının “rıza ya bağı kabul” oluşturan tarafı ile özdeşleştiren G24, m÷lakat sürecinin nasıl amacından uzaklaştığı üzerine de tespitler yapmıştır.

Yönetim alanında bir söz var “m÷lakat varsa liyakat yoktur. “KPSS'den başlayalım. Öğretmenliğin yeterliliği için bir sınav yapılabilir. Öğretmen alacak birim ise alım sürecinde öğretmen yeterliliğini tespit edebilir. Ancak bu KPSS sınavı gibi bir sıralama sınavı ile olmaz. Yani KPSS sınavında 90 alanlar hazırda 89 alanlar hazır değil gibi olmaz. Önce bir sınav yapıp yarısını eleyelim. Sonra ikinci bir m÷lakat yapalım. Orada da bizden olanları seçelim. 90 alana 10 verelim, 10 alana 100 verelim bizim adamları seçelim kafasıyla bu iş olmaz. Zaten bu işin böyle olmadığı da çok açık. Eğitimle ilgili hangi uluslararası sonuca bakarsan bak, bu işin bizim yaptığımız şekli ile olmadığı açık. Git öğretmenlere, öğrencilere sor, mutlu musunuz diye, olmadığını görürsünüz. Öyle bir durum var ki 1960-70’lerde lisede yetiştirdiğimiz öğrenciyi bugün üniversitede yetiştiremiyoruz. O gün öğretmen okulundan mezun kişi atama kağıdını da eline alıyordu. Falanca il, falanca okul. Öğretmenler diploma ile atama yazılarını birlikte eline alıp geliyordu. Öğretmen ihtiyacı vardı ve kaliteli yetişiyordu. Bugün ne yapıyorsun, yüzlerce fakülte. Benim 2025 yılındaki öğretmen ihtiyacım nedir, 100 dür. 110 tane yetiştireyim, seçerim. Bu makul bir şey olabilir ama 110 bin tane yetiştireyim içinden seçelim, makul değil. Kapitalizmin işte o felsefesi üret, daha çok üret, kaç tane lazım 100 tane, 100 bin üret neden, bol olsun. Bu değil ki ama bu insan. Bunu fabrikada üretilen bir şey gibi satılan satılır, satılmayan elde kalır diyemezsin. Bunu planlamak devlet olarak senin görevin. Planlarsan ne olur, senin 20 bin öğretmen ihtiyacın var, kaliteli yetiştirebilirsin. Fakültede öğretim görevlisi başına 20 öğrenci düşer. Bugün yaşadığımız sıkıntı bu. Plansızlık. Kaynakları hoyrat kullanırsan, plansız

olursan insanları da hoyrat kullanırsın. Öteki tarafta istihdam açığı olur, beriki tarafta da atanamayan öğretmenler olur. KPSS bu bakımdan öğretmen seçme sınavı değil, kamu personeli eleme sınavı. Biz 100 bin kişiden, 90 bini olamayacaklarına dair bir done bulalım. Bu aslında seçme değil eleme ile ilgili ve diğerlerini ikna etme ile ilgili bir süreç. Deniyor ki çalışsaydın olurdu. Çalışsaydın olmazdı. Sen ilk 10 bine girseydin, ilk 10 bindeki bir kişi aşağıya düşerdi. Yine olmazdı. Sen çalışsan da olmaz, çalışmazsan da olmaz. Yani atanalar çalıştı da oldu mu sistem, olmadı. Burada bir yanlışın olması, senin az çalışıp onların çok çalışması değil. Mülakat süreci bizim ülkemizde tamamen siyasallaşmış bir süreç, listelerin belli sendikalarda hazırlandığını duydum, gördüm, biliyorum. Bizim ülkemizde mülakat doğru bir yol değil. Avrupa'da bu mülakatla çok güzel işler yapılıyor. 20 kadar ülkede projelerde yer aldım. Mülakat öğretmen seçme için bir yol olabilir ama kesinlikle bizim ülkemizde değil. Çünkü yapılabilmesi için ilk önce iş ahlakı denen şeyin gelişmesi lazım. Bu çökmüş durumda Türkiye'de. İnsanlar tek tek iyiler. Ali, Ahmet, Ayşe tek tek iyiler. Fakat bunlar bir araya geldiklerinde bir seçim noktasında maalesef çok kötüler. Birisinin karısı diye, mezhebinden dolayı insanların seçilemediğini gördüm. Milli eğitimin tepe yöneticileri hala ön lisans mezunu. Bu adamlar kimi mülakat ediyorlar, lisans mezunlarını. Böyle bir eleme seçme yöntemi olmaz. Değerlendirenin değerlendirilenden yüksek eğitilmiş olması esastır. Yoksa yapmamak daha iyidir.

Türkiye'de sık sık değişen eğitim planlama ve uygulamaları kimi zaman çağın getirdiklerine uyum sağlama olarak algılanırken kimi zamanda dönemsel politika değişimlerinin sonucu olarak görülür. Öte yandan eğitim politikaları özelindeki bu sürekli değişim, aslında istikrarlı bir yol bulunamadığını gösteren bir politikasızlığa işaret olarak da değerlendirilir. Öğretmenlerin bir kısmı (G4, G19, G23) öğretmen istihdamındaki bu sınav odaklı yaklaşımın plansız politikaların ürünü olduğunu savunmuşlardır.

KPSS süreci plansızlığın getirdiği bir sonuçtur. Nitelikli öğretmen yetiştirmek üniversitenin işidir. Ona bir yeterlilik sınavı gözüyle bakıyorsak bu insanlar yetersiz ise üniversitelerin kendi öğretmen yetiştirme politikasının sorgulaması gerekir. YÖK aldığı kararla, açılan bir üniversitede eğitim fakültesinin açılması zorunluluğu getirdi. Her üniversitede eğitim fakültesi olması demek plansızlığın göstergesi. Ne kadar öğretmene ihtiyacın var, çağ nüfusu nedir bunlara göre yol çizmektir planlılık. (G4)

Sınav sürecini, 1980 sonrası yaşanan politika değişimleri ile yaşanan makas değişimin sonuçları olarak değerlendiren öğretmenlerden (G18, G26, G35) ikisine ait görüşler şu şekildedir.

Bir insanı, öğretmen olarak yetiştirip ona görev vermemek çok korkunç bir şey. Çünkü bu mimar değil, mimar olsa kendi başına inşaat alıp yapabilecek. Veteriner olsa belki bir hayvan yetiştirecek ama o bir öğretmen, bunun var olabilmesi öğrencileri ile mümkün. Sen bunu ihtiyaçtan fazla bir şekilde yetiştiriyorsun. Ondan sonra da diyorsun ki benim sana ihtiyacım yok. Bu nereden kaynaklanıyor, üniversitelerde artık ticarethane ve oyalama yeri. Genç nüfusumuz var, en azından 8-9 sene bunları oyalıyor. İşte 4-5 sene üniversiteyi bitiriyor. Bir 3-4 sene de gireceğim diye bekliyor. Sürekli sınava sokuyor. Yok, KPSS'ye gireceksin, yok şuraya para yatıracaksın, formasyon alacaksın, bu sertifikayı da al, şeklinde bunları gelir getiren bir meta olarak düşünüyor. Bu yüzden de ihtiyacından fazlasını yetiştiriyor şu anda. Öğretmen öğrencisiz olmaz. Tek bir öğretmeni bile açıkta bırakamazsın, bu çok acımasız bir şey. (G26)

Öğretmen yetiştirmeden kopuk bir yapılanma değil istihdam süreci de. Sistem öğretmenden özgür düşünen, üretici, vizyoner bir öğrenci yetiştirmeni beklemiyor. Benim istediğim gibi bir öğrenci yetiştir diyor. Şimdi benim istediğim gibi bir öğrenciyi kim yetiştirir, benim istediğim gibi biri. Dolayısı ile sistem de artık işi şansa bırakmıyor. Yani ben öğrenciyi şöyle yetiştir dediğimde bir dediğimi iki etmesin. Bırak sorgulamayı daha şevkle benim istediğimi yapacak adam istiyorum ben diyor. Dolayısı ile bu eleme sistemi akademik bir gerekçe ile değil ideolojik bir gerekçe ile yapılıyor. Öyle bir noktaya gelindi ki artık merkezi sınav sisteminin dahi sonuçlarına güvenilmeyip üretim hataları olabilir, gözümüzden kaçanlar olabilir diye bunlar özellikle mülakata tabii tutuluyorlar. KPSS'nin kendisi de tartışılabilir ama şurada kaçınılmaz olarak şöyle bir şey var. Öğretmen ihtiyacı olmadığı halde bu kadar çok öğretmen üretilmesinin nedenlerinden bir tanesi de düşük ücretle çalışmaya razı getirilmesidir. Burada hem devletin hem de özel sektörün önemli oranda işsiz öğretmen ordusuna ihtiyacı var. Mülakata ise ben tam bir rezillik diyorum. Aslında biz de yapılabilecek şekilde diyorum. Yoksa mülakat da bir ölçme tekniğidir. Ben neden rezillik diyorum çünkü öyle yapılmıyor mülakat, nasıl yapıldığını hepimiz biliyoruz. Yoksa mülakat objektif de yapılabilir. Sesli ve görüntülü kayıt alırsınız, ana kriterleri beklentileri söylersiniz sonra vizyonu sorarsınız bu kişide öğretmenlik vizyonu var mı? Soru sormazsın sen zaten soruyu yazılı da sordun. Daha neden soru sorarsın ki. Bu öğretmenlik mesleğini biraz daha yozlaştıran bir durumdur. Türkiye'de şuanda 71 rektörün tek bir uluslararası atfı yok. Senin altındaki adam senin uluslararası atfı almadığını biliyor kardeşim. Bunun dışında tezlerinde intihal var. Bir kongrede, konferansta iki lafı bir araya getirip uzmanı olduğun konuda ya abi adam derya denizmiş dedirtemiyorsun. Nasıl ona bilim insanı diye saygı duymuyorsa insanlar bu öğretmene de mülakatla gelmişse o öğretmen baştan zaten saygısını kaybediyor. (G35)

Öğretmenlerin ikisi (G1,G29) söz konusu bir seçimse bunun daha lisansa başlamadan ve en geç lisans sürecinde tamamlanması gerektiğini ifade ederken, diğer ikisi de (G11,G16) bu sınav sürecinin devletin kendi verdiği eğitimi inkâr etmesi anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise (G7) bu sınavların varlığının ve istihdamın daraltılmasının eğitim fakültelerindeki öğrencilerin göreve başlama motivasyonlarında olumsuz etkiye yol açtığını ifade etmiştir. Yine bir öğretmen (G8) sınav uygulamasının ciddi bir hazırlık süreci olduğuna işaret ederek, eğitim maliyetini artıran yönüyle yeni kârlılık alanı yaratan politik bir seçim olarak ifade etmiştir.

Türkiye'de öğretmen adaylarının lisans eğitimini tamamladıktan sonra geçmek zorunda oldukları iki büyük aşama vardır. KPSS ve mülakat süreci her yıl mezun olan öğrencilerin ve geçmişte ataması yapılmamış öğretmen adaylarının önlerine öğretmen olmalarının koşulu olarak çıkmaktadır. Bu çalışmada, KPSS ve mülakat sürecinin hem öğretmen adayları üzerinde yarattığı olumsuzluklar hem de sürecin adil işletilmediğine ilişkin görüşler ağırlık kazanmıştır. Yapılan birçok araştırma da öğretmenler için bu sürecin kaygı yaratan ve yıpratıcı yönüne işaret eder (Çetin, 2013; Çimen, Gündoğdu ve Turan, 2008;Kuran, 2012). Araştırmalarda rekabet koşullarının her geçen gün artırıldığı, öğretmenlerin sınav ve mülakat sürecinin yarattığı korku ve kaygı ortamında ruh

hallerinin bozulduğu, sınava hazırlık sürecinde ise baş-mide ağrısı, uykusuzluk, iştahsızlık, aşırı yemek yeme gibi fiziksel sorunlarla da başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla kapitalizmin rekabete dayalı yönetim tarzının öğretmen seçim sürecinde de işlevselleştiğini görebilmekteyiz. İhtiyaçtan daha fazlasının yetiştirilmesi yoluyla rekabet koşullarının oluşturulduğu öğretmen yetiştirme şekliyle, arkada bekleyen yedek iş gücünün varlığı ile de ataması yapılanlar için çalışma koşullarına bakılmaksızın kendilerine sunulanın kabul edilebildiği bir süreç yaşanmaktadır. Diğer yandan ise ataması yapılmayan grup özel kurumlar için düşük maliyetle kullanabilecekleri bir işgücü potansiyeli oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenler diğer birçok araştırmadan farklı olarak sürecin nasıl işlediğine yönelik görüşlerini bildirmişler ve adil-eşit bir seçim süreci yaşandığına inanmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programları

Hizmetiçi eğitim, çalışanlara yönelik onların bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim faaliyetleri olarak tanımlanabilir. “İşe giren kişi, işe başladığı tarihten işten ayrılacağı tarihe kadar geçen süre içerisinde mesleğin niteliğinde meydana gelen her türlü gelişme ve değişimlerden geri kalmamak için sürekli olarak eğitilmek zorundadır” (Taymaz, 1992, s.3). Öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeniliklere uyum sağlama, mesleki gelişimi sürdürülebilir kılma ve süreç içerisinde görülen eksikliklerin tamamlanması gibi amaçlar taşıdığı söylenebilirken, Türkiye’de lisans eğitiminin hemen ardından mesleğe başladıklarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere alınması, hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı gibi algılanmasına da neden olmaktadır. Bir ihtiyaçtan ve buna yönelik amaçlardan oluşturulan içeriklerle düzenlemesi gereken hizmetiçi eğitim programlarının; Türkiye’de bu ihtiyacı karşılamadaki yeterliliği, zaman planlaması, eğiticilerin niteliği, programların içeriği ve programların sunumu sırasında sağlanması gereken etkileşim gibi özellikler bakımından işlevselliği öğretmenlere soruldu.

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin işlevselliği konusunda yalnızca üç öğretmen (G3, G32, G35) kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunlardan (G3), uzaktan (online) yapılanların faydalı olduğunu, diğer iki öğretmene (G32, G35) mahalli olanların faydasız, merkezi yapılanların nispeten verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir defa yerel hizmetiçi eğitimlerin çoğu ehliyetsiz ve kifayetsiz kişilerce verilmekte. Milli Eğitim Bakanlığı'nda geçici projelerde görev aldım. Şu şekilde seçildiğine tanık oldum. Ahmet Hocam ev aldı, çocuğu da özel okulda okutuyor diyor, bu bir aylık semineri Ahmet Hocam'a verelim. Şaka yapmıyorum bunlara tanık oldum ben. Adamın anlattığı konu ile hiç alakası yok. Adamı seminerci olarak veriyor, bir grup genç meslektaş var. Adam Word belgesini açmış, ben gözümle gördüm. Önünden Word belgesini okuyor arkadan da çocuklar okuyor. Üç saat Word belgesi okudu çocuklara. Ve bu adam seminerci, yıllar boyunca bu işi yapıyor. Orada şu da vardır. Kaliteli mal kalitesizi kovar diye liberal piyasada bir söz vardır. Kaliteli öğretmen kalitesiz öğretmeni deşifre eder, kaliteli seminerci kalitesiz seminerciyi, kaliteli yönetici kalitesiz yöneticiyi görünür kıldığı için bu seminerleri yetkin kişilere yaptırırsanız diğerlerinin bu işi yapma şansı kalmaz. Onun için bir kalite gördüğünüz zaman onu yok etme eylemi olasıdır ki özellikle bizim bu orta Anadolu havzası yetenekli insan boğma, boğazlama konusunda çok iyidir. Çok iyi seminer çalışmaları, istisnalar da var. Ben çok başarılı olanlara da rastladım. Fakat şöyle söyleyim çok iyi seminer çalışmaları münferit, kötü ve verimsiz seminer çalışmaları vakadır. (G35)

Öğretmenlerin önemli bir bölümü hizmetiçi eğitim faaliyetlerini faydasız ve niteliksiz bulmaktadırlar. (G11, G12 G13, G16, G21, G23, G24, G28, G29, G36, G37, G38)

Hizmetiçi eğitimlerin niteliği konusunda tereddüttüm var. Çok fazla amaca hizmet ettiğini düşünmüyorum. Öğretmenler genelde gereksiz görebiliyor bu eğitimleri. Bunun sebebi de bence bu eğitimlerin veriliş şekli. Yani bir konuşmacı var. Öğretmenler dinleyici, pasif şekilde. Bu da ister istemez bu eğitimleri sıkıcı hale getiriyor. (G11)

Hizmetiçi eğitim yeterli midir diye sorulduğunda şu aklıma geliyor. Hizmetiçi eğitimi planlayan adam yeterli midir? Çünkü hizmet içini planlayan bir şeyi hayal edebilmeli ki bu eğitimi verebilsin. Alana hâkim olmalı. Bizim alanda şu noktada bir eksikimiz var diyebilmeli. Bu eksikliği biz nasıl giderebiliriz. Şu biçimde bir hizmetiçi eğitim ile. Hizmetiçi eğitimin bir felsefesi, bir amacı olmalı. Nasıl yapılıyor peki; Geçen sene 100 tane yaptık, bu yıl 101 tane yapalım. O anlayış var ya, fazla üretelim. Sayılar artsın. Hizmetiçi eğitimde sayılar artsın 100 ise 110 olsun. Yine planlama ve kalite noktasına geliyoruz. Planladığın hizmet içi eğitimi verebilecek kalitede eğitici var mı, bakmıyorsun. Öğretmenin buna ihtiyacı var mı, bakmıyorsun. Öğretmen başvuramazsa bir yazı yazıyorsun, o cins öğretmenler buraya başvursun diyorsun. Bir örnek vereyim. Ben ortaöğretim projesinin değerlendirilmesi için Erzurum'a gittim. EARGED yönetiyor. Biz buradan otobüse bindiğimizde Ankara proje koordinasyon başkanı Mahmut Tuncer (bu Fatih projesinde yürüten adam) vardı. O zaman tabii bıçağın iki tarafı da kesiyor. EARGED'e darbe yapmış. Proje EARGED'ten alınmış. Erzurum'a indik. Karşımızda Erzurum Üniversitesi'nden bir hoca. Hizmet içi eğitimin adı ne, ölçme değerlendirme. Ben bunu kendim yaşadım. Ortaöğretim Proje Değerlendirme seminerine gittim fakat Ölçme değerlendirme semineri aldım. Hocalar dedi ki, bu planlamanın durumumu biliyoruz. Sabahları yoklamaya imza atın. Orada Taş Han'ımız var, tesbihler var, filanca yerde çağ kebabı, diğer tarafta onların sarma burgu tatlıları var. Erzurum'un tadını çıkarın, dediler. Biz 5 gün Erzurum'da gezdik. Başka bir tanesinde Yalova'ya gittim. Ömer Günaydın diye bir şube müdürü bakanlıktan. Hocalar gelin hele, dedi. Her zaman derse girilmez, oturun bir kağıt oynayalım, dedi. Biz oturduk, kağıt oynadık. Bunu yendik. Yerlerinizden memnun değilsiniz herhalde hocalar, şube müdürü yenilir mi, dedi. Oturduk bir daha oynadık, yenildik. Baştaki adamın yeterliliği ile çok alakalı hizmet içi eğitim. Düzeltmenin yolu doğru ölçmedir, doğru değerlendirme sistemidir. Geliştirmeyi hedefleyen bir sistemle değerlendirirseniz, bulur ona yönelirsiniz. (G24)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G1, G2, G4, G6, G8, G9, G10, G20, G22, G40) bu faaliyetlerin öğretmenlerin ihtiyacına göre planlanması gerektiğini ve katılımın isteğe bağlı olması gerektiğini belirtmiştir.

Pek çok hizmetiçi eğitim programına dahil oldum ancak aklımda kalan, yararlandığım ve bittiğinde iyi ki bu eğitimi aldım dediğim çok az hizmet içi eğitim programı oldu. Hizmetiçi eğitim programlarının gerçekten işinde uzman, işini seven, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak faydalı olmak isteyen kişiler tarafından; yine aynı şekilde bu eğitime ihtiyaç duyan ve istekli kişilere verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (G40)

Bir işte gönüllü olduğunda daha çok verimli oluyor. Bu yüzden gönüllülük esasına göre, öğretmen ihtiyacına yönelik olmalı bu eğitimler. Mesela ben özel eğitimle ilgili 540 saatlik bir eğitim aldım ki istesem bu alana öğretmen olarak geçebiliyordum. Beni Ağrı'da iki saatlik özel eğitim kursuna zorunlu olarak katılmamı istediler. Ben o iki saatten çok daha fazlasına sahibim. Benim ikinci alanım. İmza attık çıktık. Bana hiçbir katkısı olmadı. Zaman kaybım oldu. Bu nedenle hizmet içi eğitimler öğretmen ihtiyacına göre düzenlenmeli, gönüllülük esas olmalı, monoton olmamalı, öğretmen aktif olmalı diye düşünüyorum. (G22)

Hizmetiçi eğitimleri yetersiz bulan çok sayıda öğretmen bu faaliyeti tanımlayan özel ifadeler kullanmışlardır. Bir kısım öğretmen çalışmaların kağıt üstünde kaldığını (G6, G10, G20, G22, G40) ifade ederken, bir diğer kısmı (G19, G27) dostlar alışverişte görsün, diğer bir öğretmen de (G4) yasak savma şeklinde tanımlamışlardır. Bu ifadeler çalışmaların göstermelik ve sadece yapmış olmak için yapılmasından öte çok fazla amaç taşımayan çalışmalar olması noktasında ortaklaşmaktadır.

Hizmetiçi eğitim programlarının yeterli ve amaca hizmet ettiğini düşünmüyorum. Benim isteğe bağlı şimdi şurada kalsam size dosyayı getirsem 20'ye yakın sertifikam var. Dostlar alışverişte görsün. Bir hizmetiçi eğitim programında 50 tane adam, yeni arkadaşlar edinmek başka hiçbir özelliği yok yani. Bu programların öğretmene verdiği bir misyon yok yeni bir yetenek yok, hiçbir numarası yok yani. Hele hele yerelde zorunlu tutulan şeyler çok saçma, amacına hiçbir şekilde hizmet etmeyen yani üstünkörü yapılan şeyler. (G19)

Hizmetiçi seminer içeriklerine baktığımızda bakanlık dolu dolu programları hazırlıyor, gitmeyi düşündüğünüzde size gelişimi hayal ettiriyor. Ancak sonuç pek öyle olmuyor. Gerçekten isteğe bağlı, pratikte işe yarayacak şekilde yapılırsa katkısı olabilir. Ama malum bizde bu işler kağıt üzerinde kalıyor, insanları oraya topladın mı topladım. Seminer verildi mi verildi. Bizim için de angarya gibi görünüyor o yüzden. (G6)

Bir kısım öğretmen (G7, G18, G26) ise hizmet içi eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara göre planlanması gerektiğini, merkezi anlayışın öğretmenlerin ihtiyaçlarından uzaklaşan yönüne işaret etmiştir.

Ben çok fazla katılıyorum. Öğrenmeyi seviyorum. Hoşuma giden bir şey olunca halâ hemen giderim. Hizmetiçiler bir kere öğretmenin ihtiyacına yönelik planlanmıyor. Bu anlamda ihtiyaçların okuldan tartışılarak gelmesi lazım. Eksikliğin tespit edilmesi gerekir. Eksikliğin tespit edilmesi için de gelişmelerin takip edilmesi gerekir. Sen

değişimi takip edeceksin ki okulunda, kendin de eksik nedir, görebilesin. Sonra da talep edebilesin. Önce aşağıdan yukarıya talep edilmesi gerekir. Gittiğim hizmet içi programlar üstünkörü, vaktimizi doldurup gidelim şeklinde. Görevli olan öğretmen işi çok ciddiye alırsa o da çok nadir oluyor, kısmen faydası olabiliyor. Sadece programlarda değil, öğretmende de eksiklikler var. Öğretmen daha yetiştirilirken okumamaya, kendini geliştirmemeye alıştırılıyor. Bu anlamda öğretmen de soğuk bakıyor bu programlara. Sen öğretmeni sınava odaklı eğitime hazırlamışsın. Okumayan, araştırmayan, sorgulamayan, yeni şeylere açık olmayan öğretmen yetiştirmişsin. Ondan sonra da diyorsun ki hizmet içi program var, hangisi sana uygun. Öğretmen yetiştirmedeki aksaklık buraya da yansıyor. Özetle iki açıdan bakıyorum: Birincisi öğretmenin gelişim talebi çok fazla yok. İkincisi de merkezi anlayışın hizmet içi programlamasını yaparken öğretmenden yana hazırlanıp gelmemesi. O yüzden de ciddiyetini kaybediyor. (G26)

Sistemsiz ve düzensiz bir faaliyet yürütüldüğünü belirten bir diğer öğretmen grubu (G15, G16, G25, G31) kalabalık ortamların etkileşimi de olanaksız kıldığını vurgulamışlardır.

Hizmetiçi eğitimler; yeterli bulmuyorum. Biz de şöyle bir durum var. Çağırıyorlar, biz de zorunlu gidiyoruz. Bir an önce bitsin gidelim derdindeyiz doğrusu. Çünkü çok kalabalık. Yani çoğu zaman anlatılanı duymuyorsunuz bile. Öğretici sınav yapacak mesela sonunda. Sana cevapları veriyor. Böyle yetiştirme kursu olmaz. Ben 20 yıldır daha düzgün olanını hiç görmedim. İlk yardım kursuna gidiyorsun. Hoca sana soruları veriyor, göstermelik, bence kaliteli değil. Hiç faydası olduğunu da düşünmüyorum. Sadece veren öğretmene faydası var çünkü para alıyor. (G16)

Bir hizmetiçi eğitim faaliyeti yok şuan. Hizmet içi eğitim şu şekilde olmaz; hizmet içi eğitim bir süreç işi, bir videoyu yükleyip hizmet içi eğitim yapılabileceğine inanmıyorum. Öğretmenlik mesleği eyleme dayalı bir meslek, uygulamaya dayalı kuramsal yanı ile birlikte pratik yanı iç içe geçmiş bir meslek. Şu salgın dönemi de etkili olmuş olabilir çok da haklarını alamayalım ama bir buçuk yıldır kimi videolar modüllere yükleniyor, siz izliyorsunuz hizmet içi eğitim yapmış oluyorsunuz. Sonra sayın milli eğitim bakanı çıkıyor şu kadar öğretmene hizmet içi eğitim verdik diyor ama olmadığımı o da biliyor, hepimiz biliyoruz. İn-service training dedikleri bu hizmet içi eğitim, öğretmenlik mesleği açısından vazgeçilmez bir unsur. Yani bir öğretmenin hizmet içi eğitimi sistemli ve düzenli bir şekilde almasını sağlamadığınız sürece öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilirliğinden söz etmemiz mümkün değil. Birleşmiş Milletler'e üye ülkelerin oluşturduğu "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 2030" evrensel planında dört numaralı hedefler eğitimle ilgili olan hedeflerin gerçekleştirilmesi için "Öğretmen Görev Gücü" adı altında bir komisyon oluşturuldu. Türkiye'den de pek çok isim var. Orada üzerinde uzlaşılan tek temel nokta hizmet içi eğitim konusu. Yani hizmet içi eğitim mutlaka ve mutlaka cinsiyet eşitsizliğine dayalı eğitim hakkı mağduriyetinden, göçmenlikten kaynaklı, anadilden kaynaklı ya da çocuk işçiliğinden kaynaklı yaşanan tüm mahrumiyetlere karşı öğretmenlerin tüm bunlarla baş etmesi için sistemli ve düzenli bir eğitim faaliyeti öngörülüyor. Hatta geçen yıl Avrupa Komisyonu içerisinde sendikaların hizmet içi eğitime ayrı bir fon sağlanması konusunda ayrı bir önerileri de oldu. Bu çok kritik, dünya küreselleşiyor, neoliberal bir küreselleşme de küreselleşme, eşitlikçi dayanışmacı bir küreselleşme de küreselleşme. Yani biz küreselleşmeyi görüyoruz ama bunun daha adil, daha eşitlikçi daha dayanışma içerisinde olmasını istiyoruz. Öğretmenlerin burada kritik bir önemi olduğunu düşünüyoruz. Özellikle bu sosyal hareketlilik göç, göçmen çocukların entegrasyonu, yeni geldikleri toplum içerisine kabulü ve oradaki kapsayıcı eğitim bağlamında o farklılıkları orada eşit şekilde yaşamaları için öğretmenlerin kapsamlı bir hizmet içi eğitime ihtiyaçları var. O yüzden bunu kağıt üzerinde yapılmakta olan bir faaliyet olarak değil yapılması gereken ve bu ihtiyaçlara göre içeriğinin doldurulması gereken bir faaliyet olarak görüyorum. (G25)

Katılımcı öğretmenlerden biri (G29) sürecin öğretmenlerle birlikte yürütülmesi gerektiğinin altını çizerken (G7), diğer bir öğretmen zaman planlamasının doğru yapılmadığını işaret etmiştir. Bir başka öğretmen de (G39) yapılan merkezi çalışmaların “aile tatil paketi” özelliği taşıdığını belirtmiştir.

Bu programlar oluşturulurken öğretmenlerin ihtiyaçlarının esas alınması ve öğretmenlerle birlikte karar verilmesi gerekir. Türkiye birbirinden çok farklı özellikte coğrafi bölgelere sahip. Her yerde şu anda eğitimdeki eşitsizliğin derinleşmesi ile de aslında ihtiyaçlar farklılaşmış durumda. Yerelin gerçekliğine ve ihtiyaçların bilgisine sahip alanda olan kişiler öğretmen arkadaşlarımız. Ancak hizmetiçi eğitimin planlamasında öğretmenlerle birlikte bir sürecin işletildiğini görmüyoruz. Yine 80’den sonraki sürece paralel olarak temel belirleyicinin sermayenin ihtiyaçları olduğunu görüyoruz. Yani sermaye neye ihtiyaç duyuyorsa hizmetiçi programlar bunun üzerinden belirleniyor. Örneğin meslek liseleri üzerinden biliyorsunuz çok sayıda yönetmelik değişikliği oldu. Protokoller çeşitli vakıflar cemaatlerle sürdürülürken aynı zamanda her yerde o ilin sermaye gruplarıyla sürdürülüyor. Örneğin son yapılan düzenlemelerde yapılan değişikliğin içeriği şuydu. Meslek liselerinde müfredatın düzenlemesinden içeriğinin oluşturulmasına hangi araçların kullanılacağına, hangi hizmetiçi programlarının yapılacağına kadar imzalanan protokole şirketin karar vermesi. Aslında meslek liselerindeki bu süreç Türkiye’de hizmet içi programlarının planlanmasında esas alınan temel mantığı da gösteriyor bize. Yani öğretmene rağmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına rağmen hizmet içi programlarının hazırlandığı bir dönem yaşıyoruz.(G7)

Genelde hizmet içi eğitimleri bir tatil yapma biçimi olarak görüyorum. Aile tatil paketi gibi görülüyor. Sonra akıllı tahta vs. gibi şeyler oldu. Ama hiçbirli verimli olmadı, hakkıyla yapılmıyor. (G39)

Araştırma bulgularına göre Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları amaca hizmet etmeyen, niteliksiz ve yasak savma biçiminde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler bir kısım merkezi hizmetiçi eğitim programlarının daha planlı ve ciddi yapılabildiğini ancak mahalli olanların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguların Durmuş’un (2003) araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliğinde öğretilenlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu; Kanlı ve Yağbasan’ın (2002) düzenlenen hizmet içi eğitim kursunun öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu araştırma bulgularıyla ayrıştığı görülmektedir.

Eğitimde Başarıya Bakış: Sistem-Veli-Öğretmen

Eğitimde başarıyı, sistemin çıktısı olan öğrenci üzerinden tarif etmek bir yandan uzun bir süreçte görülebilen sonuçları açısından diğer yandan eğitime yüklenen farklı anlam ve beklentiler açısından güçtür. Eğitimin araç-amaç ilişkisi içerisindeki ikili işlevinde hangi yönün ağır bastığı başarı ölçütünün ne olacağı konusunda belirleyici

olabilir. Kapitalist üretim ilişkilerin egemen olduğu bir toplumda eğitimin rolü tamamen araçsal bir yönelim izlerken eğitim daha çok istihdam edilebilmenin ya da birey için geleceğindeki yaşam kalitesini belirlemenin koşulu haline gelmektedir.

1980’den itibaren yürütülen neoliberal politikalarla bir yandan devletin kamusal hizmet alanlarındaki rolü sınırlandırılırken diğer yandan, özel sektörün önü açılmış ve çeşitli teşvik politikalarıyla süreç hızlandırılmıştır. Eğitim politikaları da bu kapsamda oluşturulmuş ve eğitim alanı “sektörleşerek” yeni kârlılık alanları oluşturulmuştur. İstihdam olanakları “kıt”laştırılarak rekabet artırılmış, yarışma kültürü sınavlar yoluyla tüm sistemi yeniden üretir hale getirilmiştir. Bu anlamda başarı, sınav başarısı ile ölçülen ve eğitimin amaçsal yönünden tamamen uzaklaştığı çoktan seçmeli bir yeterliliğe indirgenmiştir. Bu sürecin öğretmenlik mesleğine yansımaları ise, akademik başarı algısı üzerinden, öğretmenin çoklu bir denetim ile karşı karşıya kalmasıdır.

Araştırmada, başarı algısının eğitim bileşenlerinin (öğretmen, veli, yönetici vb.) nasıl anlamlandırdığı, okul iklimini ve ilişkilerini ne yönde etkilediği öğretmenlere soruldu. Öğretmenlerin tamamına yakını eğitimde başarının yalnızca sınav başarısı olarak algılanır duruma geldiğini, sistemin başarıyı sınavlara endekslediğini ve velinin de bunun dışında çok fazla bir beklentisi olmadığını ifade etmişlerdir. “Bu sınavlarda öğrenciler, ailelerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerin yüksek başarı beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasındaki güçlükler nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmekte ve bunun da etkisiyle kaygı düzeyleri sınav süresince yükselmektedir” (Büyüköztürk, 2016). Sınav odaklı sistemin öğretmeni zorladığını ve idealindeki eğitim anlayışından uzaklaştırdığı düşüncesinde olan öğretmenlerden (G1, G2, G15, G28, G29, G30, G31, G32, G34, G35, G37) biri olan G1, öğrenci ve öğretmen kimliğinin test çözen ve çözdüren olarak değiştiğini ifade etmiştir.

Sınavlar çok belirleyici artık. Bazı öğrenciler çok fazla kaygı yaşıyor, bildiğini yapamıyor. Benim için sadece öğrendiklerini görmek yeterli fakat sistem test odaklı maalesef. Öğrenciler şunu söylüyor “Hocam ders yapmasak da test çözecek”. Ben hiç doğru bulmuyorum ama izlenen politika bu, çocuklara da kızmıyorum. Arkadaşımdan çok duyuyorum, “ders yapıyorum 10 dakika sonrasında öğrencilere izin veriyorum test çözüyorlar”. Buna biz engel olamıyoruz. Bu politikanın değişmesi gerekir. Öğrenci, veli bu yarışmada bunu talep ediyorlar Biz de boyun eğiyoruz. İlkokuldan başlıyor bu testler ve mesleğe adım atana kadar hiç bitmeden devam ediyor.

1980 sonrası politikaların öğretmenler üzerinde oluşturduğu denetim mekanizmalarından en önemlilerinden biri veli kontrolü olmuştur. Sınavlar aracılığı ile

sınav bilgisine yönelik müfredatla sınırlanan alanda sıkışan öğretmen, veliler yoluyla hangi konuyu işlediğinden nasıl işlemesi gerektiğine kadar kontrol edilmektedir. Nitekim görüşmeci öğretmenlerden G17, bugün merkezde kararları etkileyen unsurun veli olduğunu ve yaptırım gücünün çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. İnternet arama motorlarına öğretmen şikâyet hattı yazdığınızda karşınıza çıkan “ALO 147” hattı şuan uygulamadan kalkmasına rağmen veli denetimini sağlamlaştıran önemli bir tamamlayıcı unsur olarak görevini yerine getirmiştir. Velinin bu “merkezi” konumu ise idealindeki öğretmenliği yapma konusunda irade ortaya koymaya çalışan öğretmenle arasında çatışma ortamını kaçınılmaz kılmıştır. Birlikte hareket edilmesi gereken durumun tersine işlemesi ve bir rekabete dönüşmesi görüşmeci öğretmenlerin ifadelerine de yansımıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümüne (G4, G8, G10, G19, G22, G23, G25, G26, G27, G38, G39) göre başarı tarifiinin sınavla birlikte yapılır olması öğretmenle velinin karşı karşıya gelmesine neden olmuştur.

Maalesef süreçte beklentiler anlamında birçok sıkıntı yaşıyoruz. Velilerin öğretim tarzına müdahaleye kadar ilerleyen bir süreç oldu bu. Mesela ben ödevlerde kağıt kalem işinden ziyade konuşmaya anlamaya yönelik çalışmalar yaptırırım. Annenize sorun, komşunuza sorun gibi mülakat becerilerini geliştiren, araştırmaya yönelik ödevler veriyorum. Bu tabii mevcut sisteme uygun değil ve veli de bunun farkında. Diyor ki neden öğretmen kaynak kitap aldırıyor. Kaynak kitapta sadece çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli sorular var. Ben çocuğun böyle yetişmesini istemiyorum. Bu noktada veli ile öğretmen arasında bir anlaşmazlık çatışma ortamı doğuyor. Aynı zamanda bu tür bir eğitim vermeye kalktığınızda öğretim programı ile bir uyumsuzluk da oluyor. Bu etkinlikler zaman alan etkinlikler ve öğretim programını yetiştirmek de sıkıntılar doğuyor. Bu noktada okul yönetimi de anlayışlı değilse kazanımların hepsi bitecek konular yetişecek bakışı varsa bu defa okul yönetimi ile çatışma ortamı da doğuyor. (G22)

Siz sistemi yarışma, rekabet ve eleme üzerine kurarsanız, sistemin bütün ayaklarını merkezi sınavlar üzerine inşa ederseniz hatta bununla yeterli kalmayıp salgın koşullarında dahi liselere öğrencileri çağırıp sınav yapmakta ısrar ederseniz şu açık olarak ortaya çıkar. Ortada sınav merkezli bir sistemi var ve sınavı oradan çektiğinizde olduğu gibi sistem çökecektir. Bunun çökeceğini Bakan da biliyor biz de biliyoruz. O sistemin devamı için salgın koşullarında dahi sınav yapılıyor. Rekabete, elemeye yarışmaya dayalı bu sistemde rollerin çatışması kaçınılmaz. Dolayısı ile okulda öğretmen dersini anlatıyor çoğu zaman öğrenci tarafından çok tercih edilmiyor. Daha sonra gidip aynı dersi dershanedeki öğretmeninden alıyor. Dershanedeki öğretmenin görevi çocuğu sınava hazırlamak. Oysa okuldaki öğretmenin görevi kamusal eğitimi o çocuğa ulaştırmak ve çocuğun topluma, doğaya, tarihe duyarlı bir yurttaş olarak geliştirmektir. Ama hayatın yalın gerçekliği nedir, o çocuğun haziran sonunda gireceği o merkezi sınavdır. Gerçeklik bu olunca veli ile öğretmen arasında çatışma da kaçınılmaz olur. (G25)

Sınav ve yarışma mantığı kapitalizmin doğasında yer alır ve verimliliği artırmaya yönelik bir amacı vardır. Bu yarış mantığı başarılı ve başarısız olarak iki grubu ortaya çıkarırken hem toplumsal hiyerarşinin oluşumuna katkı sağlar hem de

buna dönük toplumsal kabulü oluşturur. Bu başarı beklentisinin eğitimi asıl işlevinden uzaklaştırdığını ifade eden öğretmenlerden (G6, G11, G12, G20, G24, G40) biri G24 bu sistemin bireylerin soyut işlem dönemine geçmesini engellediğini öne sürmüştür.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki nüfusun yüzde altmış beşi kritik evre olan ergenlikte geçilmesi gereken evrelerden biri olan soyut işlem dönemine geçemiyor. Bu çok önemli bir evre. Eğitimin bunu başarması gerekir. Bunu ne ile başarabiliriz, çocukların düşünme, problem çözme yeteneklerini geliştirerek yapabiliriz. Yeni durumlarla ilgili fikir yürütebilmelerini sağlayarak yapabiliriz. Bunu yapamadığımız zaman % 65 soyut işlem dönemine geçemeyen bir insan kitleniz olur. Bu % 65 ne anlam ifade eder. Bu kişiler fikir üretemez. Bu kişiler belli anlamda makinanın parçası, sistemin parçası. Kullanışlı bir kaynak, sermaye. Eğitiminin de düşük olmasını kullanarak asgari ücretle istihdam edilebilir bir kitle yetiştiriyorsun. 100 kişiden 65'i ergenlik döneminde geçmezse bir daha geçemeyeceği bir evre olan soyut işlemler dönemine geçemiyor. Yani kırmızı ışıktaki niçin geçmemesi gerektiğini, 120 ile giden arabasını neden 100 km hızla sürmesi gerektiğini anlamıyor. Bir şey başına gelmeden onu düşünüp, analiz edip davranışının sonuçlarını tahmin edemiyor. Bunun dışında diğerini zaten anlamıyor. Yani başka birisi benim bu davranışından şöyle etkilenir, böyle bir duyguya sahiptir, şöyle olumsuz bir şeyin nedeni olabiliyorum, o üzülüyordur falan bunların hiçbirini düşünemez. Bu eğitim sisteminin sonucu budur. Asıl olan sistemdir. Hatayı arayacaksa sisteme odaklanmalıyız. Çalışan kişiler sistemi o kadar etkileyemezler ve sistem der ki bir yerde bir hata varsa, hücrede hata varsa bünyede hata vardır. Bünyede hata varsa hücrede hata vardır. Yani bu sistemin neresi olumsuzdur, neresi kötüdür dersin, bu sistemin her yeri kötüdür.

Eğitimdeki merkeziyetçi anlayışın Cumhuriyet sonrasından günümüze kadar sürdüğünü söyleyebiliriz. Geçmişten günümüze yerelin taleplerinden uzak kalan ve tabandaki ihtiyaçların gerçekliğinden uzak oluşturulan eğitim politikaları çözüm noktasında sınırlı kalmıştır. Bu anlamda öğretmenin ve onun örgütlü yapısının yeterince dikkate alınmayışı, yapısal değişime ve uygulamaya dönük alınan kararların öğretmenden bağımsız oluşturulduğunu göstermektedir. Nitekim öğretmenin eğitimsel süreçleri etkilemesi neredeyse mümkün olamaz. Bu noktada öğretmenin kendine ait bir başarı anlayışı ile hareket etmesi olanağı da büyük oranda ortadan kalkar. Dolayısıyla sistem, merkezi anlayışla karar mekanizması olarak “başarı” ölçütünde de belirleyici durumdadır. Başarının ne olduğuna karar verici olan gücün sistem olduğunu vurgulayan öğretmenlerden (G33, G36) biri olan G33, eğitimin gerekli olup olmadığını konusunu da tartışmıştır.

Ne için eğitiyoruz insanları sorusu bize eğitimdeki hedefleri verir. Yani eğitim gerekli midir, değil midir tartışması eğitim felsefesinin temel sorularındandır. Gerekli ise bunu yerine getirmek için ne yapılmalıdır. Birçok insan eğitimin gerekli olmadığını tartışmış mesela. Yani tarih boyunca da formatif bir eğitim olmadan da yaşayabilmişler. Gerekli diye bir anlayış ortaya çıkıyor sonradan. Şehirleşme, büyük kalabalık gruplar bir arada yaşama kültürü, sanayileşme vs. ve sonra bakıyorsun zorunlu eğitim. Sanayileşme ile şu ortaya çıkıyor. Eğitim almış bireyleri kontrol etmek, eğitim almamış bireyleri kontrol etmekten daha kolay. Bunun temelinde toplumun belirli bir hiyerarşideki dizaynı,

bireylerin o hiyerarşideki konumlanışı ve konumlanıştaki işlevlerini yerine getirmek üzere kurumsallaşmış ve eğitim bizim için bir gereklilik haline dönüşmüş. Gereklilik açısından baktığımızda sistemin birey için öngördüğü şeyler farklı, ailenin birey için öngördüğü şeyler farklı. Ve bizim asıl sormamız gereken bireyin kendisi için öngördüğü gereklilikler birbirinden farklı. Ne için eğitim gerekli sorusu bu noktada önemli yine. Toplumun devamı eğitilmiş bireyleri gereksindiyor. Ailenin varlığı o bireyin daha iyi koşullarda yaşaması gerektiği inancını destekliyor. Üçüncüsü ise bireyin kendi yaşamını sürmesi açısından gereklilik olarak görülüyor. Ben bu süreçte bireyin kendi açısından bakılması gerektiğine inanıyorum. Bireyin ilgi ve ihtiyacı dediğimiz bağlamda şekillenmesi gerekir. Bu da hem ailenin hem sistemin buna yaklaşması ile ilgili bir şey. Ne olmasına doğrudan karar verilen bir durum var. Ne olması gerektiğine ise sistem karar veriyor.

Başarı kavramının kişiden kişiye ve duruma göre değiştiği söylenebilir. Eğitimdeki başarı tanımı da eğitime yüklenen misyon ve amaç doğrultusunda değişebilecektir. Günümüzde eğitim hala bireylerin gelecekte yaşam kalitelerini belirleyen mesleklere ulaşabilmesi yolunda araçsal bir işlev görmektedir. Bu durum başarının formüle edilmesinde merkezi sınavları en üst basamağa koymakta, öğretmen ve öğrenci başarı/başarısızlığı bu sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Araştırmada bu başarı beklentisinin öğretmenlerin hayal ettikleri eğitimi vermelerine engel olduğu, sınav öğretmeni ve sınav öğretmeni olmayan biçimde okullarda öğretmenler arasında bir ayrışma yaşandığı, öğrenci-veli ve okul yönetimlerin başarı beklentisinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ve öğretmenlerin iş yüklerini artırdığı gibi sonuçları olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla örtüşen biçimde Özdoğru'nun (2021) araştırması özellikle velilerin başarısızlığı öğretmene yüklediğini ve bu durumun öğretmenlerde rahatsızlık uyandırdığını ifade etmiştir. Öğretmene yönelik bu başarı tanımı onu daha çok rekabet ettirmeye, emeğinden olabildiğince fayda sağlamaya dönüktür. Sınav bilgisiyle kısıtlanan bilgi paketini en iyi aktaran öğretmen iyi öğretmen, bu paketi ezber yapmış öğrenciyi de iyi öğrenci olarak nitelenir. Bunun dışında sınav bilgisinin dışına çıkarak öğrencileri hayata hazırlayacak bir eğitim anlayışı başta veliler tarafından kabul görmez. Böylece başarının anlamı ve içeriğisistemin öngördüğü biçimde yeniden tanımlanmış olur. Öğretmenden bu başarı anlayışının ve onun ürettiği iktisadi kurgunun resmi müfredat yoluyla okullarda yeniden üretimi beklenir.

Merkezi Sınavların Rolü

Bourdiue ve Passeron (2015), eğitim sisteminin toplumsal yeniden üretim işlevini sınavlar aracılığıyla yeniden ürettiğinden söz eder. Kapitalist sistem, bireysel

liyakate dayalı yeterlik sınavları vasıtasıyla herkese eşit fırsatlar sağladığı yanılgısı yaratarak, sistemi meşrulaştırır. Bu nedenle eğitim sisteminin önemli tamamlayıcı unsurlarından biri olan merkezi sınavların, eğitimin temel işleyiş mantığına uygun bir işlevselliği vardır. Kapitalist sistem içinde sınavlar, doğuştan getirilen yeteneklerin ölçüldüğü ve ortaya çıkarıldığı bir değerlendirme süreci olmanın ötesinde, sonradan kazanılan; sınıfsal, sosyokültürel, sosyoekonomik vb. özelliklere göre bireylerin seçildiği, sınıflandırıldığı ve elendiği bir yapıdır. Zira onun hayatılığı günümüzde yaşanan ve tüm dünyayı etkileyen pandemi sürecinde çok daha görünür durumdadır. Her türlü kısıtlama ve yasaklara rağmen merkezi sınavların tamamının yapılıyor olması, bu sınavların, sistemin yeniden üretiminde hayati bir rol üstlenmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Merkezi konumda olan sınavların okul iklimine etkileri, pratikte öğretmen-öğrenci ve veli yaşantılarını nasıl etkilediği sistemin genel mantığını kavramak açısından da önem taşır. Sınav bir yarış öngörür ve her yarışın doğası, kazanan ve kaybeden olarak iki topluluk oluşturur. Merkezi sınavlar bu noktada kazanan kısma bir gelecek vadederken diğer kısmının geleceği ile ilgili büyük bir belirsizliği yaşatır. Ortaöğretimde hangi okula gideceğiniz gelecekte hangi sosyal sınıfa dâhil olacağınızı gösteren önemli bir ipucu verir. Bu kadar önemli bir işleve sahip merkezi sınavların eğitim faaliyetlerine yön vermesi de kaçınılmaz olmaktadır.

Merkezi sınavların bu belirleyici etkisine dair izlenimler sürecin içerisinde bulunan öğretmenlere soruldu. Kendi rollerinde, okul içerisindeki ilişkilerde, okul dışında da veliler ve toplumun geri kalanında nasıl bir değişim yaşandığını tarif etmeleri istendi. Görüşmecilerin çoğunluğu (G1, G4, G9, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G24, G26, G27, G28, G29, G30, G34, G35, G36, G37, G38, G40) sınav ortamının yarattığı rekabet ortamının öğrenci ve öğretmen üzerinde yarattığı baskıya işaret etmiştir.

Öğretmen bir yandan işinin gereklerini yaparken diğer yandan merkezi sınavlara yönelik hem veliden hem de okul yönetiminden yüksek bir beklentiyle karşılaşır. Bunun yanında yine aynı grubun okuldaki sınav puanlarına yönelik bir not baskısı da var. Öğrencilerin okul sınavlarında aldığı notlar da geleceğini etkilediği için öğretmenlere ciddi anlamda not baskısı yapılıyor. Okul yönetimleri işte sözlü notlarını mutlaka şöyle verelim aman başarıları düşmesin şeklinde yönlendirmeler yapıyorlar. Tabiki hiçbir çocuğun başarısı düşmesin ama bir not durumu da öğretmenlerin sorumluluğunda olsun. Bazı kaygılarla bunun yıpratılması doğru değil. (G12)

Sınava yönelik başarı beklentisi öğretmeni kısıyor. Sistem diyor ki benim istediğim şekilde biçimlendir çocuğu. Ama çocuğun kapasitesi belli. Burada aşırı yüklenme var öğretmene. Çok başarılı İngilizce öğretmenimiz vardı mesela. Ama yılsonu geliyor. Bu çocukların notları neden bu kadar düşük diye uyarılıyor. Hesap soruluyor. Bu, öğretmeni şişirme notlara itiyor. Çünkü sonunda öğretmen sorguya çekiliyor. Bu da tüm ilişkileri (öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici) sarsıyor. Mesela iki İngilizce öğretmeni var okulda, sırf azar ıstırmamak için sözlü notlarını artırıyor, sınav başarısını yükseltiyor. Müdür diğerine bu çocuklar senin dersinde niye başarısızlar diye hesap soruyor. Bu okul iklimini tamamen bozuyor. (G17)

Elbette bu normal sınırları içerisinde kalan tatlı bir rekabet olarak görülmemeli. Bu en yakın arkadaşını geçmek üzere kurulu, ezici ve acımasız bir rekabet. Kimler arasında var bu merkezi sınava ait rekabet, öğrenciler arasında, öğretmenler arasında, bireyler arasında, dershaneler arasında, okullar arasında var. İller arasında bile var. Bu tatlı bir rekabet değil, bu ölümüne bir rekabet ve bu acı verir. Öğretmen için acı, öğrenci için acı. Yani bu sistem içerisindeki herkes için acı. İşin ucunda eleme durumu olduğu için başarısızlığın telafisi yok düşüncesi, pek çok öğrenciyi kendinden geçiriyor ki sınav gününde kriz geçirenler, düşenler, şoka girenler, sınav sonucu başarısız olanlardan intihar edenler, sonucu beklemeden intihar edenler. 17-18 yaşında çocuğun aklında gerçekten sevgilisi olmalı. Bir sınavda 5-6 soru az yaptım diye intiharı düşünmemeli çocuk. (G24)

G4 ise yaratılan rekabet ortamı ile neoliberal politikalar arasında doğrudan bir bağ kurarak; neoliberalizmin yönetim-rekabet-denetim arası ilişkileri kurgulama biçimine değinmiştir:

Bu merkezi sınavların etkisi ilkokullarda olur mu diye düşünülebilir. Olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. Henüz ikinci sınıftan itibaren Morpa, Okulistik vb. uygulamalarla öğrenciler test yarışına başlatılır. Şimdi Bilsem sınavları da var. Öğretmenler arasında kendi öğrencilerinin Bilsem sınavlarında başarılı olması için de bir yarış başladı. 1. sınıf çocuğuna sınava yönelik kaynak aldırın öğretmenler var. İşte öğretmenler arasındaki rekabet de böyle oluyor. Neoliberal politikalar ekonomiden önce bir yönetim tarzıdır. Rekabet ettirerek yönetmek. Genel anlamda insan davranışlarını, insan eylemlerini, öğretmenin gündelik okul pratikleri üzerinden eylem geliştirerek onları kontrol etme şeklinde oluşturulan bir mekanizma. Dolayısı ile 1. sınıftan itibaren Bilsem sınavına hazırla. İkinci sınıftan itibaren Morpa'ya Okulistik'e tüm öğrencileri kayıt yap. İşte öğretmenin de artık bildiği bu. İşini bu olarak görüyor. Böyle yaparım diyor. Sonuç olarak sınav odaklı bir sistemin içerisindeyiz. Elbette öğrencileri sınava hazırlamak gibi bir işlevi de var. Bunu da inkar etmiyorum. Çok idealize etmiyorum. Ama diğer öğretmenlerden bilgi saklama, zümre öğretmenlerin birbirinden doküman saklaması, fotokopi saklama, bunun arka planında ne olur. Ben daha başarılı olayım. Sınavların temel yaklaşımı budur. Başarılı olmak için birilerinin başarısız olması gerekir. Aynı okulda aynı sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin iki tanesinin başarılı olması diğer sekizinin başarısız olduğu anlamına geliyor. Dolayısı ile doküman saklar tabii ki. Öğretmenlik mesleği özdeci bir meslektir. Dayanışma olması gereken bir meslektir. Çünkü biz insanla uğraşıyoruz. 80 sonrasındaki öğretmen kimliğinde rekabetçi öğretmen inşa edildi. Sistem bunu ödüllendiriyor, ön plana çıkarıyor. Veli de bunu talep ediyor.

Neoliberalizmin üretim alanlarına ve toplumsal yaşama dönük rekabete dayalı ilişkileri ön plana çıkarması kamusal alanları etkilerken, güvencesiz çalışma koşullarının yaygınlaştırılması eğitimin özelleştirme kapsamına alınmasının önemli nedenlerinden biri olmuştur. Bugün istihdam edilen tüm öğretmenlerin sözleşmeli

olarak alınması bunun en belirgin göstergesidir. Kamu alanında bu süreç yaşanırken özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler için rekabet koşulları çok daha kırıncı olabilmektedir. Hem özelde hem kamuda çalışmış öğretmenler (G5, G8), özel sektörde çalışan öğretmenler için rekabetin kaçınılmaz ve acımasız olduğunu ifade etmişlerdir.

Özellikle özelde öğretmenler arasında çok fazla rekabet oluyor. Birbiriyle anlaşamama çekemezlik bunların hepsini gördüm bu rekabet ortamında ben. Kamuda da belli oranda var, asıl mesele kağıt üzerinde işleriniz tamamsa çok fazla sorun çıkmıyor. Özel bu anlamda acımasız tabii bunun etkisi çok. Kaygı düzeyi yüksek, öğretmen gelecek sene için bir korku yaşıyorsa sözleşme konusunda bir başka öğretmen hakkında karalama yapabilir. Okul yönetimi ise tek şey ister öğretmenden, öğrenciyi memnun etmenizi. Ne yapın edin öğrenciyi memnun edin isterler. Bu işin zaten mantığı bu. Orada bir ticaret var ve ticareti yaptığınız kişileri memnun etmezseniz bir daha sizi tercih etmezler. (G5)

Merkezi sınavlar ve buna yönelik başarı beklentisindeki yoğun artışın öğretmenin iş yükünde büyük bir artışa neden olduğunu ifade eden öğretmenler (G15, G22), ders aralarında bile öğretmenlerin dinlenecek vakit bulamadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmen arkadaşlarımız neredeyse çay içemiyorlar. Halini hatırlını soramayacak durumdayız. Öğrenciler sürekli soru getiriyorlar, öğretmen sürekli dersten geç çıkmak zorunda kalıyor. Dinlenme süresi nerdeyse olmuyor. Özellikle temel branş öğretmenlerinin böyle bir sıkıntısı var. Velilerin beklentisi yüksek olduğu için çocuklarının kapasitesinden ve yapabileceklerinden çok daha yüksek olduğu için hiçbir zaman veliye yetmiyor. Doğal olarak çatışmalar meydana geliyor. Bu çatışmalar olduğunda veli öğretmenle sorunu halledemezse o zaman okul idaresine yansıtıyor. O zamanda okul idaresi ile öğretmen arasında olumsuz bir durum meydana geliyor. Burada veliler çok daha etkin. Genelde bizim çocuğumuz çok zeki ama çalışmıyor, siz çalıştırın bakışı var. Tüm bu süreçler de öğretmeni çok yıpratıyor. (G15)

Sınav odaklılığın çoklu bir rekabet ortamı oluşturduğuna işaret eden G9, bu baskı alanında öğretmen için hesap sorulabilirliğin artırıldığı bir yapının oluştuğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler üzerinde çok fazla baskı yaratıyor özellikle 8. sınıf öğretmenleri üzerinde. Hiç kimse 8. sınıfı almak istemiyor. Sınavlardan sonra şöyle bir sonuç izleniyor: Milli Eğitim Müdürü geliyor, A okulu şöyle bir başarı göstermiş, B okulu şunu yapmış Siz 10. sıradasınız mesela. Neden 10. sıradasınız diyor, öğretmenlere bunun hesabını soruyor. Böyle sorgulayıcı bir sistem oluşuyor. Kaymakamına kadar herkes gelip sorguluyor. Biz topyekün eğitimde hangi yanlışları yaptık denmeden öğretmene yıkılıyor başarısızlık. Böyle bir istatistiki bakışla açıklanıyor başarı, başarısızlık. Süreçte yaşanan güçlüklerle kimse ilgilenmiyor. Böyle bir sistem tepeden aşağıya bir sorgulamayı getiriyor. İdareci de öğretmeni sıkıştırıyor. Öğretmenin de doğal olarak yükleneyeceği kesim öğrenciler oluyor. Daha çok soru çözmelisin. Daha çok net yapmalısın gibi. Kollarını çizen çocuklar, okulda ağlama krizine girenler var artık. Derece yapan çocuğum var, saçları kaşları dökülen. Sosyal bir şeylere yönlendirmeye çalışıyorum bazen çocukları, veli geliyor, hocam çocuğun aklına girmeyin, o sınava hazırlanacak diyor. Bu yarışma kültürü okullar, öğretmenler, öğrenciler, şehirler arasında oluşturuldu.

Merkezi sınavlara öğrencilerin eğitim hakkı bağlamında yaklaşan (G7, G25), sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizliği derinleştiren tarafını günümüz pandemi şartlarıyla birlikte değerlendirmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde neoliberal politikalarla birlikte nasıl bir dönüşüm olduysa bunu biz sınavlarda da görüyoruz. 1980’lerden sonra dünya genelinde şu tartışma yapıldı; kamusal eğitim sermayenin ihtiyaçlarını karşılamıyor ve bundan dolayı da eğitim tekrar düzenlenmeli. 1980’den sonra biz hem öğretmen yetiştirme politikalarını, hem sınavları hem müfredatı DB raporlarına göre belirlemiştir. Yine neoliberal politikaların hızlanması ile birlikte merkezi sınavların sayısı artıyor. Bu merkezi sınavlar seçmeye, elemeye rekabete dayanan bir anlayışla sürdürülüyor. Sanki tüm çocuklar eşit eğitim imkânına sahipmiş gibi, sanki bütün okullarda eşit koşullar varmış gibi bir algı, bir efsane yaratılarak merkezi sınavlar sistemi ayakta tutan bir başka araç haline dönüştürülüyor. Salgın döneminde daha net ortaya çıktı yani MEB raporunda yer alan bir veriydi bu, sosyo ekonomik durumu orta ve üst düzeyde olan velilerin çocuklarıyla yoksul ailelerin çocuklarının aldığı puan arasındaki fark 122’ ye ulaştı. Onun için Türkiye’de ve dünyadaki en büyük sorunlardan biri merkezi sınavların artması ve bunun öğrenciler arasındaki eşitsizliği her geçen yıl daha da artırması. Eğitimin temel ilkesi aslında ne olmalı, kapsayıcı eğitim diyoruz sürekli bizim yasa yönetmeliklerimizde de var. Tek bir öğrencinin dahi mağdur olmamasını sağlayacak önlemleri almaktan sorumludur sosyal bir devlet. Bütün öğrencilerin eşit kamusal eğitim almasından sorumludur Milli Eğitim Bakanlığı. Ancak merkezi sınavlarla birlikte eşitliğin tamamen ortadan kalktığını görüyoruz. Şu anda merkezi standartlaştırılmış sınavlarla hem öğretmenlik mesleğinin dönüştürülmesi açısından büyük bir tehlikeye dönüşmüş durumda hem de öğrencilerimizin eğitim hakkı açısından çok çok büyük bir tehlike haline gelmiş durumdadır. Şuan da sınavları çıkardığımız zaman eğitim sisteminden özel okulların sayısı bu şekilde artamaz. Test kitapları, kaynak kitaplar, uzaktan eğitim üzerinden pazarlanan paket programlar, yani aslında bu özelleştirmeye dayalı tüm sistem çöker. Öğretmenler üzerinde de bu sınavlar çok ciddi bir mobbing ve denetleme mekanizmasına dönüşüyor. Ama o kadar bir merkezi omurgasını oluşturuyor ki eğitim sistemin bu sınavlar, hatırlayalım salgında bile, canlarımıza dair kaygılar yaşarken bile çocuklar hastanelerden karantinalardan çıkarılarak sınavlara tabii tutuldu. (G7)

Öğreten ve öğrenen özerkliğinden yola çıktığımızda öğreten özerkliğini yerleştirdiğimizde ve her öğretmenin kendi özgün tarzını, kendi özerk işleyişini tabi ki çocukların haklarını da gözeterek yapmasına olanak sağlarsanız; hiç kimsenin birbiri ile rekabet etmesine ihtiyaç olmaz. Ama siz her öğretmenden aynı işi aynı şekilde yapmasını beklerseniz en iyi uygulayan kim yarışması kaçınılmaz hale gelir. Bunun için referans noktası ve kullanılan araç da merkezileşmiş ve standartlaştırılmış sınavlardır. O yüzden merkezileşmiş ve standartlaştırılmış sınavlara doğru Bakanlık bizi sürüklüyor. Ziya Bey (Bakan) diyor ki ölçme ve değerlendirme merkezleri kurduk her ilde, bundan sonra sınavları onlar yapacak. Bakın bunu iyi bir şeymiş gibi yapıyor. Ama siz sınavları bu şekilde merkezi ve standart hale getirdiğinizde birincisi her öğrenciyi eşit olarak kabul ediyorsunuz, eşit koşullara sahip, aynı eğitime erişebilir kabul ediyorsunuz. İkinci olarak da tüm öğretmenleri aynı hedefe doğru yarıştıran bir mekanizmayı işletiyorsunuz. Bakan da bunu kabul ediyor zaten ne güzel verimi artıracak bu diyor. Rekabetin verimi artıracağı düsturundan hareket ederek gidiyor ama burada mesele öğretmenlik ve öğrenci, onun hakları ve geleceği. (G25)

“Sınav alanı öğretmeni” olmak kavramını kullanan G31 ve çalıştığı kurumu “niteliksiz okul” olarak değerlendiren bir başka öğretmen olan G39, merkezi sınavların öğretmenler ve okullar arasında bir bölünme yarattığını ifade etmişlerdir.

Eksen sınav üzerine. İmam hatip lisesinde bile veli çocuğunun başaramayacağını bildiği halde okuldan sürekli beklenti içinde. Benim çocuğumu kazandır, benim çocuğumun hayatı buna bağlı. Sürekli öğretmeni buna bir sevkediş var. Birçok okulda inanın 12.sınıflarda bütün dersleri bırakmışlar tamamen soru çözmeye ayırmışlar, bu gibi şeyler olumlu örnek olarak sunuluyor. Hatta iki yıl önce bir yönetici tarafından bize bir baskı geldi. Tüm dersleri bırakın, dediler. İlk ben itiraz ettim ve arkadaşlarım bana destek verdi. Bu noktada bir inisiyatif oluşturamadı üzerimizde. Maalesef bu konuda okul yöneticileri, yerel yöneticiler biraz gaza geliyor. Veliden gelen istekleri karşılamaya çalışıyorlar, bizim hayatımıza çok dokunuyor sınav dışı bir alanın öğretmeni olmak. Biz diyoruz ki bizim derslerimizde çok önemli, çocuklar şunları şunları mutlaka öğrenmeli. Eksik gönderiyoruz. Fakat veliden gelen talep bu olunca biz de sesimizi çok fazla çıkaramıyoruz. Yaptığımız bu kadar üniversiteye hazırlık anlamında çalışmalara bakınca yüzde kaç öğrenciler istediği bölümüne gidiyor diye baksak, “attığımız taş ürküttüğümüz kurbağaya değmiyor” diye bir söz var ya, durum biraz öyle.

Öğretmenlerden yalnızca biri G10 sınavların olumlu etkisi olduğunu ve kendisini motive ettiğini ifade ederken, G32, merkezi sınavların hem olumlu hem de olumsuz taraflarının olduğunu savunmuştur.

Hem öğrencilerin beklentilerini hem de velilerin beklentilerini karşılamak zorundayız. Öğrencilerin dersten ya da anlatımdan yani öğretmenden memnun olması gerekiyor ki derse motive olup başarabilsin. Merkezi sınavlar bence öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor. Çünkü bu sayede ders çalışmaya yöneliyorlar, kendilerini zorluyorlar. Bir şekilde amaçlarına ulaşıyorlar. Tabi bu çalışan öğrenciler için. (G10)

Eğitim sistemiyle sınavlar arasında kurulan bağ gün geçtikçe sağlamlaşırken sınavsız bir eğitim olabilir mi sorusu artık daha yüksek bir sesle sorulmaktadır. Büyüköztürk (2016) bu soruya hayır yanıtını verirken sıralama ya da eleme mantığı ile yapılan sınavları eleştirmektedir. Yani eğitim faaliyetlerinin çıktısının görülmesi için sınav yapılması anlamlıdır. Ancak ihmal edilen noktanın öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlayan ve süreci izlemeye yönelik sınav sisteminin oluşturulamaması olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada; merkezi sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirdiği, öğretmenin iş yükünü artırdığı, öğretmen ve öğrenciler arasında kırıcı bir rekabete yol açtığı ve dolayısıyla sistemin yeniden üretilmesine katkı sağladığı görüşleri öne çıkmıştır. Keskin’e (2012) göre öğretmenin imajı sınav başarısına göre belirlenmekte, Buyruk’a (2014) göre de öğretmen başarısı sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısına göre değerlendirilmektedir. Yıldırım’a (2011) göre ise bu başarı tanımı öğretmeni “teknisyen” konuma indirgemektedir. Bunun dışında sınavların olumlu taraflarına değinen çalışmalar da vardır. Çetin ve Ünsal (2016) merkezi sınavların öğretmenler için farklı bir gelir kalemi oluşturduğunu; öğretmenlerin özel ders vererek, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alarak maddi kazanç sağladığını ifade

etmiştir. Bu araştırmada da sınavların olumlu yanı olarak, öğrenci ve öğretmen üzerinde çalışma motivasyonu sağladığına yönelik görüşler yer almıştır.

Kılavuz Kitaplar ve Standart Müfredat

Eğitimin neoliberal anlayışla birlikte sektörleşmesi, eğitim yoluyla topluma yeni forma uygun tüketim alışkanlıklarının kazandırılmasını da gerektirmiştir. Okullar bu yeniye adapte olmanın ve yeniden üretiminin merkezi olarak işlevselleşmiştir. Yıldız (2008) bunun en güzel örneğinin dünyanın her yerinde çocukların benzer oyuncaklarla oynaması, benzer mamalarla beslenmesi olduğuna işaret ederken, boş vakit aktivitelerindeki, ders programlarındaki ve ders saatlerindeki benzerliklerin tesadüfi olmadığına dikkat çekmiştir. İnal (2006, s. 266) ise ilköğretim müfredatı eleştirisinde, yeni müfredatın bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasaya uyarlanabilirliğini önceliğini; “kalite”, “etkililik” ve “verimlilik” gibi neoliberal kavramlara müfredatta sıkça yer verildiğini ifade eder. Değişen öğretim içeriklerinin kontrolünün önemli bir ayağını ise 2005 yılından itibaren öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplar oluşturmuştur.

Müfredat, eğitim öğretim süreçlerinin bir program dâhilinde ve sistematik bir biçimde yürütülmesi olarak tarif edilebilir. Türkiye’de bu planlama süreci merkezi olarak yapılmakta ve öğretmenlerin oluşturulan müfredata bağlılığı çeşitli denetim mekanizmaları ile kontrol edilmektedir. Öğretmen kılavuz kitapları ise öğretmenlerin daha önce elle hazırladığı günlük planların yerine geçen ve 2005 yılından sonra öğrenci çalışma kitaplarının daha etkin kullanılması amacıyla birçok ders için hazırlanan içerikleri kapsamaktadır. 2018 yılından sonra kılavuz kitap uygulaması fiilen ortadan kalkmıştır.

Gerek müfredat gerekse kılavuz kitap uygulamasının eğitim öğretim sürecine etkisi, öğretmenler açısından nasıl algılandığı; onların yaşantıları vasıtasıyla süreç de edindikleri tüm izlenimler; görüşmeciler öğretmenlere sorularak müfredatın ve kılavuz kitapların işlevi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin küçük bir kısmı (G9,G16, G19) müfredat ve kılavuz kitapların varlığına karşı olmadıklarını ancak asıl olanı kaçırmadan ve yerel ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer bir grup öğretmen ise (G8,

G11, G40) meslekte yeni ve yetersiz öğretmenler için yol gösterici niteliği olabileceğini belirtmişlerdir.

Bunlar yerel düzeyde planlanırsa bugün yaşadığımız sorunların olmayacağını iddia ediyorum. Evet, öğretmen kılavuz kitapları yararı var ama deneyimli öğretmen kitaplara pek girmiyor. Öğretmenlerde bir şey vardır. Bildiği şeyin üzerinde yeni bir şeyi öğrenmesi, öğretmenin yeni bir şeyi uygulaması çok zor ya da öğretmene uygulattırmak çok zor. Eğitim yerelde planlanırsa kılavuz kitaplar için örneğin Antalya ili özelinde planlanacak bir çalışma çok daha verimli olabilir. Hatta oradaki ürün çeşitliliği, ekonomik dağılım, ekonomik çeşitlilikler için içine katılırsa hangi dersin nerede hangi ağırlıkta işleneceği konusu çok daha iyi olmuş olur. (G19)

Kılavuz kitaplar ve standartlaştırılan eğitim öğretim etkinlikleri özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler için yol göstericidir ancak bunların dışına çıkılıp farklı kaynaklardan, öğretim yöntem ve tekniklerden de mutlaka yararlanılarak eğitim öğretim sürecine katkı sağlanmalıdır. Aksi halde sürekli kendini tekrar eden bir öğretme şekliyle mesleki bilgi, beceri ve tecrübemizi zenginleştirmemiz mümkün olmaz. (G40)

Öğretmenlerin önemli bir bölümü (G6, G7, G14, G17, G20, G21, G22, G29, G32, G34, G37, G39) müfredat ve kılavuz kitap uygulamasını “yetersiz, geliştirmeyen, gereksiz, ihtiyaca yönelik değil” gibi nitelendirmelerle eleştirmişlerdir.

Müfredat ve kılavuzlarla ilgili düzenlemelerin içi boş olduğunu düşünüyorum. Ben hep ek şeylere ihtiyaç duydum. Standart müfredatla bu olmuyor. Ben travmatik çocuklarla çalışıyorum. O standart programları uygulamamız imkânsız. Ailede kazanamadıklarını okulda kazanmaya çalışıyor. Biraz özerklik tanımak lazım. Okul hatta sınıf bazında oturtulmalı bazı şeyler. (G17)

Müfredat yada onun uygulamacısı kılavuz kitap geliştirmeyen, ezbere dayalı akademik başarıya odaklı ve yalnızca bilişsel gelişimi sağlamak istiyor. Onun dışında sosyal ya da fiziksel gelişim arka plana itiliyor. Mesela öğrenci İstanbul Teknik Üniversitesi’ne birinci olarak giriyor, mühendisliği yine birinci olarak bitiriyor ancak mesleğe başladığında hiçbir fark yaratamıyor. Bilgi düzeyinde çok sağlam olarak aldığı eğitim sahada ona yetmiyor, bocalıyor. (G22)

Neoliberal yaklaşımın “makul vatandaş” tasavvuru, toplumun tek tip bireylerden oluşmasına yönelik “homo-economicus” olarak tanımlanan ve aynı zamanda kendisi ve yaşamı için en makul ekonomik kararları da verecek bireyleri yetiştirmek ister. Bu anlamda Türk eğitim sistemine ilişkin temel eleştirilerden biri; toplumun var olan zengin sosyal ve kültürel yönünü tek bir yapıya indirgeyen ve yerel farklılıkları göz ardı eden bir model tasarımına yöneliktir. Geçmişten günümüze sistemin önemli parçalarından biri olan müfredat ve paradigma değişimleri sonucu sonradan işe koşulan kılavuz kitapların bu “tektip” toplum yaratmadaki işlevinin altını çizen önemli sayıda görüşmeci (G1, G3, G4, G5, G12, G26, G27, G28) öğretmeni sınırlayan yönünü de vurgulamışlardır.

Müfredatı hızlı hızlı tamamlıyoruz. Milli eğitim yardımcı kitap kullanmayın diyor ama biz kullanıyoruz. Kılavuz kitap ise sizin dersi nasıl anlatacağınıza yön veriyor. Ama ders anlatmak, öğretmenlik böyle bir şey değil. O an aklınıza farklı bir örnek gelir daha iyi anlaşılacağını düşünürsünüz ve onu verirsiniz. Bu yine tektipleştirme anlayışının bir ürünü. Ama ben bu kitapları çok fazla kullanmıyorum, genel olarak da kullanıldığını düşünmüyorum. Evet, bir müfredat yetiştirme telaşımız her zaman var. Ancak bizim de bildiklerimiz var ve öğrenci için ne daha iyi olarsa o noktada sistemin dışına çıkabiliyoruz. (G12)

Çocuğun eğitimini belirleyen birçok faktör var. Aile yapısı, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, aile bireyleri arasındaki ilişki, birlikte yaptıkları faaliyetler. Bunların hepsi eğitimi etkiler. Beraber sinemaya, tiyatroya, kitapçıya gidiyor. Beraber kitap okuyup, şarkı söylüyor. Şimdi bu ailede ki çocuğun eğitim algısı farklı, bunların hiç birini görmemiş çocuğun eğitim algısı farklı. Kalıplaşmış bir müfredat diyor ki, hepsine aynı şeyi ver. Bugünkü konumuz ne mesela, ailedeki davranışlar. Sözlerimiz nasıl olmalı. Yok, anne babaya yardım edecekmiş bulaşık yıkarken, teşekkür edecekmiş. Böyle bir şey görmemiş ki çocuk. Ben söyleyeyim kitapta yazıyor bu ama o çocuk hiç görmemiş öyle bir durum. Çocuk şaşırmış bana bakıyor, böyle bir şey de mi var acaba diye. Bu müfredatı yaparken ülkenin gerçekliğinin dışına çıkmayacaksınız. Ya da öğretmene o esnekliği vereceksin. Ben ana hatları ile şöyle bir program istiyorum ama bulunduğunuz yere göre uyarlayın, denmeli. Eskiden o esnekliği tanıyorlardı ama şimdi öyle değil. Çünkü bir sınav yarışı var. Program yetiştirmek zorundasın. Ben bu bahsettiğim örneği Lara'da bir derste anlatırım ama bunu Kepez'de bir derste anlatamam, mümkün değil, Yaşamıyor ki çocuk, yaşantısının bir parçası değil. Onun hayâl etmesini sağlamalıyım. Etkinlik, tiyatro, drama yapmalıyım ki çocuk onu anlayabilirsın. O da bir derste olmaz ama bizden hepsini aynı sürede bekliyor. Kılavuz kitaplar da aynı, kaynaklarda aynı. Bakıyorsun hepsi tek bir kaynaktan çıkmış. Tek bir yapıda öğrenci isteyen bir anlayışları var. Müfredatın ve kılavuz kitapların tek bir öğrenci sosyolojisi düşünerek hazırlanmaması, hiçbir esneklik sağlanmaması öğretmence kabul edilemezdir. (G26)

Öğretmenlerin bir kısmı (G10, G13, G18) ise müfredat ve kılavuz kitap uygulamasının, bu tek tipçi anlayışa paralel biçimde bir kalıba dökülmek istenen öğrenci ve öğretmen davranışına yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden beklenen bir durum var. Bu bekleneni öğrenciye kendine göre değil belli kalıplara göre ver der sistem. O anlamda o kısmı da şansa bırakmıyor. İnsanın doğası farklılığı talep eder. Çevresinde gördüğü farklılıklar onu yeniyi öğrenmeye onun üzerinde düşünmeye sevk eder. Siz öğrenilen nesneyi tek tip hale getirirseniz, öğrenme işinin öznelere öğretmen ve öğrenciyi makine olarak ön görürseniz orada yaptığınız şey eğitim değildir. Bundan iki yüz yıl önceki felsefeciler bilim adamları günümüzde ortaya çıkmamaya başladı. O dönem daha özgürdü insan. Şimdi şablonlar var onun dışına çıkamıyorsunuz. Müfredat ya da kılavuz kitap da bu yaklaşımın araçları. Öğretmene inisiyatif bırakmazsanız o tasarım imkanını vermezseniz o eğitimde incelikli işler çıkmaz. Öğrenciyi köreltmekten de öteye gidemez. (G18)

Görüşmeci öğretmenlerin bir diğer bölümü (G31, G33, G38) bu standart uygulamaların öğretmenleri iradesizleştirme düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Bizim danışmanlık olayında bu standart uygulamalar pek işe yaramıyor. Standartlaştırılmış müfredat, standartlaştırılmış anlatım, kılavuz kitap şu cümleden sonra şunu söyleyin, şu yaklaşımdan sonra şu soruyu sorun, şu cevabı aldıktan sonra bir de şöyle yönlendirme yapın demek tamamen iradesizleştirmektir. Öğretmenin sınıf içerisindeki var olma, yaratma halini ortadan kaldırılması demektir. Bir söz var

önemmediğim; insanlar robotlaştırılırken, robotların insanlaştırıldığı bir süreç yaşanıyor. Eğitimde de tam bu süreç yaşanıyor. Öğretmenler robotlaştırılıyor, robotlar da öğretmenleştiriliyor. Yani ne söyleyeceğinize, nasıl söyleyeceğinize karar veren bir mekanizma oluşmuş durumda. (G33)

Müfredat ve kılavuz kitaplar konusunda olumsuz görüşlere sahip öğretmenlerden biri (G15) bu uygulamaların; merkezi sınavların, diğeri (G23) öğretmene karşı güvensizliğin ve otoriter tutumun sonucu olarak ortaya çıktığını, bir başka öğretmen (G36) de küreselleşme kültürünü yaygınlaştırma aracı olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Ortak sınavların olduğu bir sistemden bahsediyoruz. Bunlar belli bir standartlaşmayı beraberinde getiriyor. Ama bu kadar da fazla standartlaşma olmalı mı, belki konular için içerik belirlenebilir ama verilecek örneğe kadar her şeyin bu kadar standartlaştırılmasını onaylamıyorum. Bizim için kılavuz kitap yok ama etkinlik kitapları var. Öğrenciye söyleyebileceğimiz kelimeye kadar her şey planlanmış şekilde. Etkinlik yaparken bunun çok fazla dışına çıkma şansımız olmuyor. Buna yönelik hareket ettiğimde şu endişeyi taşıyorum en azından işte ağızdan yanlış bir kelime çıktı mı acaba demiyorum. Bizde e-rehberlik diye bir uygulama var. Bizim yaptığımız her şey günü gününe oraya işlenmek zorunda. MEB'in öğretmenine güveninin olmadığını herkes biliyor zaten. Doğru anlatacağınza, doğru konuşacağınza ya da olması gerekeni yapacağınza çok fazla güvenmiyor. (G15)

Devlet dediğimiz aygıt aslında vatandaşına dolayısıyla öğretmenine de güvenmiyor. Kendinden başka kimseye güvenmiyor. Bu güvensizlikle merkezi yanını güçlendiriyor. Bu merkezi yanı güçlendirme de tektipleşmeyi meydana getiriyor. Sürekli bir merkez var bunun kendi varlığını hissettirmesi gerekiyor. Bu merkez senin düşünemeyeceğini düşünürsen de tehlikeli düşüneceğini varsayıyor. Bu nedenle senin ne düşüneceğini ben söyleyeyim diyor. Bunu anlatacağın anlatırken de şöyle anlatacağın diyor. Bir program olabilir ama daha genel hatları ile olabilir. Bizim anayasamız gibi tıpkı. Anayasa genel bir metin olmalıdır. Biz de ne diyor sürekli "ama, ancak"larla nasıl hareket edeceğini söylüyor. Bir temel metin yaz üç beş maddelik uzatmaya ne gerek var. İşte anayasanın bu yanı geliyor senin meslek hayatına da aynı şekilde nüfuz ediyor. Sana ne anlatacağın dikte ediyor. Bu otoriter olmanın, disipliner olmanın bir tezahürü devlet açısından. Kendine de halkına da güvenmiyor. (G23)

Türkiye'de ders kitabı ve müfredat konusunda Bakanlığın bir politikası bulunmamakta. Bu neoliberal müfredat merkezden dönüşümü, değişimi sağlamak için oluşturuldu. Dünyanın birçok yerinde önemli finans kuruluşları ve bunların finanse ettiği vakıf, dernekler ki buna Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA), dahil Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması'nda (TIMSS), UNESCO'da dahil bu müfredatın üzerinde çalıştı. Bu müfredatlar birey kültürünü öne çıkaran, içeriği boş, toplumun kültürel kodlarıyla oynamak üzere oluşturulmuştur. Müfredat, küreselleşme kültürünün Türkiye'de hayat bulmasını sağladı. 2003'de başlanıp 2005'de tamamlandı. Bu müfredatın büyük bir bölümü Amerika müfredatından, İngiliz müfredatından çeşitli uluslararası kuruluşların hazırladığı müfredatın çevirisiydi. Ben bunun belgelerini de yayınladım. Dolayısıyla özgünlüğü ve bilimsel bilgiyi ortadan kaldırıyordu. Bilimsel bilgiyi ortadan nasıl kaldırdı, çok bariz bir örnek işte "yaratılışçılığın" biyolojiye girip Evrim Teorisi'nin çıkması gibi. En son baktığımda evrim biyoloji kitabında böyle de bir tez var gibi bir cümleyle geçitiriliyor. Bunu coğrafyada ya da edebiyatta da yapıyor. İnsan zihnini bilimsel düşünmekten alıkoymanın yolu onun kafasındaki bilim algısını ya da bilime olan saygısını azaltmakla mümkündür. Tüm bunlardan hareketle oluşturulmak istenen piyasa kültürünün ve bu kültürün kurduğu din ile ilişkinin müfredata yansımaları diye özetleyebilirim. Yani müfredat bu anlayışın teorik taşıyıcısı oldu. (G36)

Müfredat ve kılavuz kitap uygulaması bu araştırma kapsamında daha çok tektipleştiren anlayışın bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Merkeziyetçi anlayışın devamı olarak aynı zamanda öğretmene olan güvensizliğin bir sonucu olarak görülmüştür. Göçer ve Aktürk'ün (2015) araştırmasında ise öğretmenlerin çoğunluğunun kılavuz kitapların yol gösterici ve kendilerine yardımcı olduğu görüşünde oldukları izlenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise kılavuz kitapların kendilerini kısıtladığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Karakuş'un (2010) araştırmasında öğretmenlerin yapması gereken her şeyi içeren yönergelere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%68) uyduğu görülmüştür. Yine araştırmada genel olarak öğretmenlerin kılavuz kitaplardan memnun oldukları ancak öğretmen yaratıcılığını engellediği düşüncesinde oldukları görülmüştür. İnal'ın (2006) müfredat eleştirisi ise daha çok neoliberal politikalar bağlamında gerçekleşmiştir. Müfredatın bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasaya uyarlanabilirliği üzerine inşa edildiği, kalite, etkililik ve verimlilik gibi neoliberal kavramlara sıkça yer verildiğine değinilmiştir. Kormaz'a (2017) göre de sürekli olarak eğitimle iş dünyası arasındaki ilişkiye dikkat çeken neoliberalizm; eğitim programlarının küresel ölçekte her aşamasının iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini ileri sürerek eğitim programlarını etkilemektedir. Dolayısıyla oluşturulan öğretim programlarının daha çok DB raporlarına yani küresel güçlerin iktisadi beklentilerine göre düzenlendiği düşünülürse müfredatın ve bir anlamda bunun okullarda yerleşmesini sağlayan kılavuz kitap gibi uygulamaların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ya da onların eğitim hakkını incelemekten çok küresel piyasanın taleplerini karşılayacak biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

Öğretmen Performansı ve Kariyer Basamakları

Neoliberalizmin temel mantığının kâr ve verimlilik olması, rekabet koşullarının her geçen gün artırılmasını zorunlu kılar. Taylorizm'in özünün de zaman-hareket etüdüne dayanması ve en kısa zamanda maksimum verimliliğe ulaşılması hedefi, neoliberalizmin felsefi temellerinin kapitalizmin köklerine dayanan bir üretim örgütlenmesi olduğunu göstermektedir. İnsan doğasına olumsuz yaklaşan ve çeşitlendirilmiş denetim mekanizmalarının oluşturulmasını ön gören bu bakış,

öğretmenin verimini artırmada onun için oluşturulmuş yönergeler doğrultusunda hareket etmesini ister ve bu yönergelere uyum düzeyinin kontrol edilmesini sağlar. Bu uyumun neticesine göre ödül ve cezayı işe koşar. Türkiye’de öğretmenler için özellikle 1990’lı yıllardan sonra performans ölçme tartışmaları gündeme gelmiştir. Cumhuriyet’ten günümüze eğitim müfettişleri ile bir nevi öğretmenlerin performansları ölçülmeye çalışılmışsa da günümüzde bu denetimin çeşitlendirilmesi ve sonuçlarının öğretmenleri, özlükleri dâhil birçok konuda etkilemesi öngörülmektedir.

Bu süreçte okul müdürlerine öğretmenleri değerlendirme görevi verilmiş ancak süreç okul içi ilişkilere zarar veren bir duruma evrilmiş ve uygulama askıya alınmıştır. Performans ölçmeye yönelik çalışmalar sürerken buna uygun yapısal dönüşümler de gündeme gelmektedir. Bu konudaki en ciddi gelişme ise 2016 yılındaki performans yönetimine dair taslak metin olmuştur. Öğretmeni çoklu bir değerlendirmeye (okul müdürü, veli, öğrenci, zümresi vb.) tabi tutan taslak öğretmenler arasında tartışmalara neden olmuştur. Nitekim Çelikten ve Özkan’ın (2018) araştırmasında “öğretmenlerin okul müdürünü ve öğretmen arkadaşlarını puanlandığı, okul müdürünün öğretmenini puanlandığı, öğrenci ve velilerin hem müdürü hem de öğretmenleri hakkında haklı ya da haksız vereceği puanlar, eğitimde karmaşadan ve karışıklıktan başka bir şeye sebep olmayacaktır” şeklinde ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin performans ölçümüne yönelik görüşlerinde ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta, performans ölçümü olmalı fakat şimdiye kadar uygulanan biçimlerinden farklı olması gerekir diyenler (G1, G2, G3, G6, G7, G8, G9, G11, G12, G14, G15, G17, G16, G17, G18, G28, G30, G32, G35, G37, G39) ile ikinci grupta performans ölçümüne ilkesel olarak karşı duranlar (G4, G5, G10, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G29, G31, G34, G36, G38, G40) yer almıştır.

Performans olmalı ancak hakkıyla yapılmalı görüşünde olan öğretmenlerden G2, bu çalışmaların süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir grup öğretmen (G3, G32, G39) geçmişte sınavla yapılan ölçme ve kariyer basamakları oluşturma çabalarını eleştirmiş ve sınavın dışında bir uygulama yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Performans ölçümüne şartlı evet diyen grubun büyük çoğunluğu ise önce adalet mekanizmasının doğru çalıştırılması gerektiğini ve objektif bilimsel performans ölçütlerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. G37, “Performans

ölçmeyi, çalışan ve emek veren öğretmenin ortaya çıkması ve ödüllendirilmesi anlamında oldukça olumlu buluyorum ayrıca öğretmeni güdüleme anlamında da katkı sağlayabilir. Fakat performans ölçme işinin de adaletle yapılacağına inancım yok.” ifadesiyle geçmiş uygulamaların adalet duygusu üzerinde yarattığı olumsuz etkinin altını çizmiştir. Yine performans değerlendirmesinin adaletli yapılacağı konusunda endişelerini dile getiren öğretmenlerden G7 ve G9 geçmiş uygulamalara da atıfta bulunmuşlardır. G7, neoliberal politikaların yarattığı piyasalaşma sürecine de işaret etmiştir:

Öncelikle performans, kalite, sektör gibi kavramların yer aldığı tüm metinler ve uygulamalar eğitimin piyasalaştırılma sürecinin hızlandırıldığını bize gösterir. Performans taslak yönetimi 2016’da düzenlenmişti. O kriterlere baktığınızda objektif veya bilimsel kriterler değildi. Oradaki tüm kriterlerin yine sermayenin veya siyasi iktidarların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığını gördük ve öğretmenlerin verdiği eğitimin niteliğine karar verici olanların okul idarecileri olduğunu gördük. Objektif ve bilimsel olmayan kriterlerle kaldı ki liyakatla gelmeyen bu kişiler öğretmenin verdiği eğitimi nasıl ve neden değerlendirsin. Bu taslağa dönük o dönem çok büyük tepkiler oluştu. “Mesleğime Dokunma” diye büyük bir kampanya yürütmüştük. İl il, ilçe ilçe Eğitim Sen üyesi olan olmayan tüm arkadaşlarımızla toplantılar gerçekleştirip eylemler örgütlemiştik. “15 Temmuz”un o korku ve kaygı ortamında öğretmenler birleştiler ve itiraz ettiler. O taslak metnin yarattığı çok ciddi sorunların başında size verilecek notlar, tayin durumunuzdan tutun da çok sayıda özlük ve mesleki haklarınızı etkileyecek şekilde düzenlenmiş olması da gelmektedir. Okul idarecileri üzerinden başlı başına bir baskı aracı haline getirilen bir düzenlemeydi bu. (G7)

Bunun adil yapılacaksa iyi bir şey olduğunu düşünüyorum. Ancak ben Türkiye’de performans değerlendirmelerine çok güvenmiyorum. Mesela idareci olmak için size, ‘‘şu Eğitim-Birsen’e bir gir, senin durumunu değerlendirelim’’ de bir performans değerlendirmesi Türkiye’de. Bakışımız adalet, eşitlik gibi kavramlar karşısında aşınmaya uğrayabiliyor. Mesela benim görüşüme hiç uymayan bir yapıda olsa onun performansının hakkını tam olarak verebilir miyim? Biz biraz daha önyargıları yüksek olan bir toplumuz. Bu performans değerlendirmelerini yaparken kendi subjektif değerlendirmelerimizi katabiliyoruz. Bu anlamda kurum müdürünün beni değerlendirmesini istemezdim. Ben iyi bir öğretmen olsam da amirim ile aramda sorunlar olabilir. Sonra o bu yeterlilikte mi, beni değerlendirebilecek durumda mı, ne kadar objektif olabilecek. Sınavla yapılırsa o da tam ölçmeyecek performansı. Uzman öğretmen sınavı yapıldı mesela. Birkaç soru yapanlara uzman öğretmen denildi. Bu değerlendirme de asla doğru değildi. O sınavı geçen ama yeterli öğretmenlik becerisine sahip olmayan birçok kişi uzman oldu. (G9)

Türkiye’de 1980 sonrası süreçte rekabet koşullarının artırılması, hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde baskıyı artırmıştır. Rekabet koşulları merkezi sınavlarla tahkim edilirken liyakata olan inancın zedelenmesi toplumdaki güvensizliği ve kutuplaşmayı artırmıştır. Dolayısıyla G35, öğretmen performansını ölçmenin yanlış bir şey olmadığını ifade ederek kaygısının ölçekle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Burada ölçekle ilgili benim kaygılarım var. Sistem nitelikli öğretmen istiyor mu sorusu önemli bu noktada. Örneğin ben fen lisesine nasıl geldim. Şuan olsa ben fen lisesine atanamam. Şuan hiçbir kriteri yok fen lisesine atanmanın. Okul müdürü sizi teklif ediyor. Okul müdürüne de kimi teklif etmesi gerektiğini ilçe milli eğitim müdürlüğü teklif ediyor örtülü biçimde. 2011 yılına kadar bu okullara sınavla geliniyordu. Ben açılan bir merkezi bir sınava girdim ve Tokat'ta birinci olarak fen lisesine gelebildim. Ancak sekiz yıldır hiçbir kriter yok. Buradan hareketle eğitimle ilgili bir nitelik kaygısı taşınmadığını görüyorum. Dolayısı ile sistem nitelikli öğretmeni seçme arzusunda olmadığı için mülakat sürecinde gözden kaçması muhtemel öğretmeni de performansı düşük diye sistem dışına itebilirim diye düşünüyor.

Öğretmenin performans ölçümüne karşı çıkan öğretmenlerin ise “şartlı evet” diyenlerle benzer kaygılar taşıdıkları görülmektedir. Ancak bu konuda özellikle ilkesel bir karşı duruş sergileyen öğretmen kesiminin temel itiraz noktasında; performansın arka planında yer alan politikalarla öğretmen kimliğine verilecek olası zararlar vardır. Öğretmenlikte performans değerlendirmenin mümkün olmayacağına inandığını ifade eden G34, “veli ya da idareci değerlendirecekse öğretmen olağan olanın dışında onlara ister istemez bir yakınlık göstermeye başlayacak. Sürekli onları bir memnun etme duygusuyla doğrusu “yalakalık” yapmak durumunda kalınabilecek durumlar ortaya çıkabilecektir. Bu durum ise öğretmenin duruşuna kimliğine aykırı bir durum” diyerek öğretmen özerkliğine zarar verecek yönüne vurgu yapmıştır.

Diğer yandan performans ölçme çalışmalarıyla izlenen neoliberal politikalar arasında doğrudan bağ kuran öğretmenlerden G4, benzer uygulamanın sağlıkta yapıldığını ve sistemin çöktüğünü ifade etmiş burada asıl yapılmak isteneni “mesele öğretmen davranışını kontrol etmeye, disipline etmeye yönelik olması, disipliner iktidar anlayışı denebilir bu duruma.” diyerek açıklamıştır. Aynı şekilde performans ölçme anlayışını neoliberal politikaların sonucu olarak değerlendiren G26 “Yani rekabetçi bir ekonomik sistemin eğitime uyarlanması hedefidir bu. Eğitim alanını ticarileştirerek bu rekabetçi anlayışı eğitime yaydılar. Sisteme uygun bir yapının eseri bu uygulamalar. Notlandırma, kariyer basamakları hepsi bunun eseri” diyerek performans-ticarileşme arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. İktisadi bir terim olarak performansla yaklaşan G36, “Performans ölçümü piyasanın, çalışanın üretim kapasitesini artırmaya yönelik çabasından ortaya çıkan bir kavram. Herhangi bir işyerinde işi yapan kişinin üretime ne kadar zaman harcadığı ne oranda üretim yaptığı ile ilgili” diyerek görüşlerini ifade ederken, performans yönetiminin okul ikliminde öğretmenler arasında duygusal kırılmalara yol açacağını da vurgulamıştır.

Türkiye zaman zaman içerisinde bulunduğu sosyal ve siyasal koşullar içerisinde birbirinden uzaklaşan toplum katmanlarına bölünebilmiştir. Özellikle 1980 sonrasında da bu ayrımların görece derinleştiği, sosyo-ekonomik farklılıkların kentler içerisinde birbirinden kesin çizgilerle ayrılan yaşamlar yarattığını görmekteyiz. Siyasi ve kültürel bağlamda da birbirine yabancılaşan ve ötekileşen yapıda öğretmenlerin önemli bir bölümü (G4, G10, G21, G22, G29, G36) ülkenin içerisinde bulunduğu bu şartlarda performans ölçme uygulamasının objektif olarak yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Nitekim G20, okullarda kurulan informal ilişkilerin performans değerlendirme sürecinde belirleyici olacağını ifade etmiştir: “Bizde ahabap çavuş ilişkisine dönüşür. Okul idarelerinin bakış açısı; dediğimi yapıyor mu, dışarıda sohbetimiz var mı, o öğretmene çalışmasa bile düşük not veremez. Kıramayacağı bazı insanların yakını olur. Bizde bu iş böyle yürür.” G23 ise neoliberal politikaların performans uygulamaları üzerinden öğretmen örgütlülüğünü tehdit ettiğini savunmuştur.

Başöğretmenlik uzman öğretmenlik gibi sınıflama yapılarak bir sınav yapıldı geçmişte bir defaya mahsus biliyorsunuz. Biz sendika kararı ile bu sınava girmedik. İlke olarak kabul etmedik ki bu yapılan anayasaya da aykırıydı. Bizim haklı olduğumuz bu sınavın şuan yarattığı eşitsizlikler bakımından bugün herkesin malumu. Siz mesela bu sınava giremediniz. Çünkü atandığınız dönem de o sınav yapılmadı bir daha. Ama sizden birkaç sene evvel göreve başlayanlar girdi ve herkese bu ünvanları verdiler. Sınav da yalandı zaten her giren aldı bunu. Bugün öğretmenler arasında 200-250 TL gibi bir gelir farkına yol açmış durumda. Bakın dürüstlük karmaşık bir şey değildir. Yaptığın şeyin tutarlı, sürdürülebilir, kabul edilebilir olması gerekir. Bu kariyer basamakları dediğiniz şeyin hiçbir tutarlı yanı yok. Devlet bu anlamda tutarlı ve dürüst davranmıyor. Ama bu kadarla da açıklanmaz bu durum. Orada öğretmeni parçalayıcı, öğretmenin işlevselliğini değiştiren de bir durum var. Başöğretmenin öğrencisi, uzman ya da sıradan öğretmenin öğrencisi gibi. Ya da okul içerisinde düşün üç farklı sınıfta öğretmen var. Sıradan öğretmen aslında başarısız öğretmen anlamına geliyor. Bu nereye tekabül eder, öğretmenin mesleki olarak bir deformasyonuna, parçalanmasına tekabül eder. Bu neden yapılır, öğretmenin o bütünlüklü duruşunu bozar, ikinci olarak o öğretmenleri kategorik olarak sınıflandırırken iyi öğretmeni özel okula, özel sınıfa, kamusal alanın dışına pazarlamak isteyebilir. Tüm bu noktalar örgütlü öğretmen yapısını ortadan kaldırır. Neoliberal politikaların tekabül ettiği yer de tam burasıdır.

Neoliberal kuram verimliliği artırmak isterken bunu daha çok çalışanın emeği üzerinden artı değer yaratarak gerçekleştirmek ister. Çalışanlar üzerinde kimi zaman rekabete dayalı, kimi zaman güvencesiz çalıştırma koşullarıyla baskı oluşturur. Birim zamanda yapılan işi maksimize etmek için esnek çalışabilen ve çoklu becerilere sahip işgücü oluşturmayı amaçlar. Bu nedenle çalışanın performans ölçümünü önemser ve buna yönelik ödül ve ceza sistemini işletir. Performansa hayır diyen gruptaki bazı öğretmenlere (G25, G27) göre özellikle performans yönetimiyle, 1980 sonrası

politikaların yarattığı “teknisyen öğretmen” tasarımına dönük kimliğin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır:

Öğretmenlik mesleğinin ihtisas mesleği olmasından kaynaklı eşit işe eşit ücret, aynı işi yapanların aynı haklara sahip olması yaklaşımımızdan kaynaklı öğretmenlik mesleğini uygulayanların iyi-kötü, doğru-yanlış, eksik vs. pek çok farklılıklar olabilir. Bütün bunlara rağmen öğretmenlik mesleğini uygulayanların farklılaştırılmasını doğru bulmuyorum. Onun için performans yönetiminin sonuçları itibarıyla sıkıntılı olacağını biliyoruz. İkinci mesele ise performans denetimi öğretmen özerkliğini ve yaratıcılığını tamamen ortadan kaldıran 1980 sonrası oluşturulan Teknisist öğretmen kimliğine uygun bir adım olduğunu düşünüyorum. Yani yine öğretmenin özerkliğini ortadan kaldıracak, yine öğretmenin özgünlüğünü ve tekniğini ortadan kaldıracak o istendik şekilde öğretmeni bir kalıba sokacak bir yanı var performans denetiminin. Çünkü siz performans ölçümde kriterleri belirleyeceksiniz. Siz o kriterleri belirledikten sonra öğretmenler o kriterlere uygun hale gelmek zorunda kalacaklar. (G25)

Olumsuz değerlendiriyorum. Bu mesleği yapan herkes öğretmen, oradaki kariyer basamakları bunu karşılayan bir şey değil. Herhangi bir memurluk değil, öğretmenlik için olmaz. Performans değerlendirme konusunda bizim yetiştirdiğimiz çocukların ne durumda olduğunu 15-20 yıl sonra görüyoruz. Neyin performansını değerlendireceksiniz, onun yetiştirdiği çocuk seri katil olduysa performansı düşük, aşçı olduysa performansı normal mi diyeceğiz. Buna ilişkin ücretlendirme de hem öğretmenler arasında bir ayırım getirir, hem de rekabeti olumsuz hale getirir. Özel okullarda uygulanıyor, örneğin iyi dediğimiz özel okullarda bile performansı şöyle ölçüyor. Eğer müşteri getiriyorsa çok iyi öğretmen. Müşteri diyorum tırnak içinde öğrenci kaydı yaptırabiliyorsa, performans göstergesi o oluyor. Diğerine daha az ücret veriyor, kamuda henüz yok ama zaman zaman hazırlık yapıldığında görüyoruz. (G27)

Performans değerlendirme kavramı daha çok 1980 sonrası dönemde neoliberal politikalarla özellikle mesleki yaşamda sıkça kullanılmaya başlamıştır. Verimlilik, etkililik, inovasyon, yaşam boyu öğrenme, sertifikasyon, akreditasyon gibi birbiriyle ilişkili birçok yeni ya da yeni anlamlar yüklenmiş kavramlar artık gündelik konuşma dilimizin bir parçası durumundadır. Öğretmen performansının değerlendirilmesi de özellikle 1990’lardan sonra sürekli gündeme gelmiş ve çok fazla başarılı olmayan ve sürekliliği sağlanmayan farklı uygulamalara gidilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğretmen performansının ölçülmesindeki zorluklar ve performans ölçmenin ardındaki politik nedenlerden dolayı öğretmen performans ölçümüne ilkesel olarak karşı oldukları görülmüştür. Diğer yarısı ise öğretmenlerin de bir şekilde değerlendirilmesi ve yaptıklarının geri bildirimini alması gerektiğini ancak son yapılan uygulamaların doğru sonuçlar vermediğini ifade etmişlerdir. Uçar’ın (2005) araştırma bulgularının ise bu araştırmayla örtüşmediği görülmektedir. Uçar’ın araştırma bulguları çalışanların performans değerlendirme sürecinin mesleki gelişimlerine, örgüte bağlılıklarına ve bir başka göreve atanmaları gibi durumlara katkı sağladığını göstermektedir.

Döngel'in (2006) araştırması ise denetimsiz hiçbir kurumun olamayacağını ve performans ölçmenin çoklu veri kaynaklarına göre yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Memişoğlu ve Altun'un (2005) araştırmasına göre; öğretmenler, müfettişler ve okul yöneticileri, öğrencilerin ve velilerin öğretmenleri ve yöneticileri değerlendirmelerinin okulda olumsuz bir iklim oluşmasına neden olacağı inancını taşımaktadır. Ayrıca öğretmenler çoklu değerlendirmeye karşı değiller ancak bu çoklu değerlendirmenin içerisinde veli ve öğrencilerin yer almasını istememektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretmenlerle ilgili sürecin değerlendirilmesi gerektiğini ancak bu denetimin şimdiye kadar uygulanmış formlardan farklı, öğrenci ve velinin üzerlerinde baskı oluşturmayacak biçimde olmasını bekledikleri söylenebilir.

Norm Kadro Uygulaması İle Öğretmenlerin Birden Fazla Okulda Görevlendirilmeleri

Cumhuriyet döneminden günümüze süre gelen sorunlardan birisi de öğretmen dağılımındaki dengesizlik olmuştur. Kalkınma planları ve eğitim şuraları gibi önemli politik belgelerde de yerini alan bu sorunun çözümü için zaman zaman çeşitli öneriler gündeme gelmiş olsa da ciddi adımlar atılamamıştır. Bu sorunun çözümü adına en somut gelişmelerden biri 1999 yılında hayata geçirilen Norm Kadro uygulaması olmuştur. Nitekim dönemin Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürü Hüseyin Acar (2000), eğitim öğretim hizmetlerinin verimli ve etkin şekilde yürütülmesi için norm kadro uygulamasını zorunlu olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bu uygulamayla öğretmenlerin zorunlu ders saatlerini dolduramadıklarında birden fazla okulda görevlendirilmelerinin de önü açılmıştır.

Görüşmeci öğretmenlere, öğretmenlere yönelik öngörülen bu hareketlilikle neoliberal politikalar arasında bir bağlantı kurup/kurmadıkları ile ilgili sorular sorularak hem kendi yaşantılarında hem de okul ortamında yarattığı değişimler bağlamında norm kadro uygulamasını değerlendirmeleri istendi. Öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilmeleri konusuna görüşmeci öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz baktığı görülmektedir. Nispeten küçük bir kısım görüşmeci (G3, G6, G10, G17, G22, G31, G33) ise bu uygulamanın pratikte eksikliklerine rağmen mantığına karşı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamayı makul bulduğunu ifade eden G3,

öncelikli olarak öğretmenin mutlu edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin birden fazla okulda görevlendirilmesinin ancak isteğe bağlı olabileceğini ifade eden görüşmecilerden (G10, G34) biri olan G10, isteğe bağlı olarak bir başka okulda görevlendirildiğini ve olumsuzluk yaşamadığını ifade etmiştir.

Şuan var olan uygulamaya göre sınıf öğretmenleri 18, branş öğretmenleri ise 15 saat derse girerek maaş karşılığı girmesi gereken ders saatini doldurmaktalar. Özellikle ders saatleri az olan bazı branşlarda öğretmenler bu ders saatlerini kendi okullarında doldurmakta zorlanmaktadırlar. Bunların başında beceri dersleri olan müzik, beden eğitimi, resim iş ya da felsefe gibi temel bilimlere ait ders öğretmenleri gelmektedir. Bunların dışındaki alan öğretmenleri de yine okullarındaki toplam ders yüküne göre farklı okullara görevlendirilmektedirler. Öğretmenlerden biri (G6), kamu yararı gözetilerek bu görevlendirmeleri olumlarken bir diğeri (G17) farklı okullarda görev yapmanın öğretmene iyi gelebileceğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen (G22) maaş karşılığını dolduramayanlar için uygulamanın yerinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenin birden fazla okulda görevlendirilmesine soğuk bakmıyorum. Bazı branşlardaki öğretmenler kendi okulunda maaş karşılığı vermesi gereken dersleri bile dolduramıyorlar. Diğer okullara bazıları gönüllü ya da zorunlu gidebiliyor. Zorunlu yapılacaksa eğer kendi sosyal yaşamını, aile hayatını etkilemeyecek şekilde yakın çevredeki okullara onların istedikleri okullar varsa onlara öncelik verilerek yapılabilir.

Görüşmeci öğretmenlerden ikisi (G31, G33) ise yapılan uygulamayı sonuçları üzerinden ve öğrencilerin eğitime erişebilirliği noktasında değerlendirerek olumlu taraflarını ön plana çıkarmıştır.

Norm kadro ile en azından birçok ücra köşelerin öğretmenle tanıştığına ben bizzat şahit oldum. Uygulamaları açısından baktığımızda norm kadro iyi bir uygulama olarak duruyor. Bir yerde aşırı öğretmen varlığı diğerinin öğretmene hiç ulaşamaması Anayasaya da aykırı, eğitim hakkına da aykırı. (G31)

Kendi branşım açısından bazı okullarda rehber öğretmeni bulunmamasından dolayı bizim gidip oralarda hizmet üretmemiz gerekiyor. Ben bunun işe yararlılığını da gördüm. Rehber öğretmenle karşılaşmamış öğrencilerin işte o “başarı odaklı bakışla” göz ardı edilen öğrencilerin, sizin tarafınızdan fark edilmesini sağlayabiliyor. Ama sürdürülebilirliği olmadığı için çok anlamlı da olmuyor. (G33)

Öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilmeleri onların emeği üzerinden artı bir değer yaratma anlamına da gelmektedir. Nitekim neoliberalizmin iktisadi akılcılığı emeğe yoğunlaşarak bunun üzerinden verimliliği artırıcı önlemler alır. Bu nedenle çalışma alanlarına yönelik mekânsal esnekliği de sağlama çabasında olur.

Öğretmenler için öngörülen bu esnek çalışma biçimi görüşmeci öğretmenlerin büyük bir bölümü açısından sorunlu görülmektedir. Bu öğretmenlerin üzerinde en sık durduğu konu kendi okulu dışındaki okullara görevlendirilen öğretmenlerin o okulları sahiplenememesi ve aidiyet duygusu geliştirememeleri olmuştur. (G5, G9, G16, G21, G28, G30, G32, G37, G40) Birden fazla okulda görevlendirilmeyi yanlış bulan (G21), “ev sahibi ile kiracı arasında sahiplenme açısından ne fark varsa burada da aynısı söz konusu. Bir sürü kafa karışıklığı, nöbeti nerede tutacak, ders programlarında yaşanan çakışmalar, idare ile ilgili yükümlülükler (...). Yapılan işe karşı doyumsuzluk yaşanabiliyor öğretmen açısından” şeklinde değerlendirmiştir. Kendi deneyimlerinden yola çıkarak bu uygulamayı değerlendiren G9, kendini bir başka okulda misafir gibi hissettiğini ifade etmiştir.

Ben de zaman zaman farklı okullarda görevlendirildim. Daha sonra bu uygulamanın yanlışlığını gördüm ve bir daha asla kabul etmedim. Şöyle ki sen kendi okulunu biliyor, tanıyorsun. Yaşantısını biliyorsun. Bu yaşantı içerisinde, aidiyet duygusu içerisinde bir planlama yapıyorsun. Görevlendirme gittiğin zaman o okulun misafiri gibi oluyorsun. Benimseyemiyorsun. O okulda olmak sadece dersten ibaret değil. Okulun öğretmenlerini tanımak, öğrencisini, idaresini, velisini tanımak bunlar çok çok önemli. Eğitim vereceğiniz kurumun tüm aktörlerini tanımalısınız ki gelişimi sağlayalım. Ben bunu kendi okulumda yapabiliyorum. Diğer okula gittiğinde iki saat derse giriyorum. Bir tanıma, sahiplenme yaşanmıyor o iki saatte.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı norm kadro uygulamasını değerlendirirken doğrudan ya da dolaylı olarak neoliberal politikalarla bağ kurmuştur. Bu bağı doğrudan kuran ve uygulamanın neoliberal politikaların bir parçası olduğunu ifade eden öğretmenler (G4, G25, G35, G38) norm kadro gibi uygulamaların bütüne yönelik politikaların tamamlayıcısı olarak işlev gördüğünü ifade etmişlerdir. Uygulamayı neoliberalizmin esnek istihdam politikasına yönelik olarak değerlendiren G4, “Bir bütün olarak neoliberal politikaların küçük bir ayağı. Mobil işgücü yaratırsın. Bir okuldan başka bir okula gönderirsin. Sözleşmeli alırsın, olmadı ücretli alırsın” diyerek çalışanların ücretleri üzerinden maliyeti düşürmenin neoliberalizmin üretim yapabilmesinin koşulu olduğunu vurgulamıştır. G38 ise neoliberal ekonomik anlayışın çalışandan ne kadar fazla faydalanılırsa o kadar iyidir bakışında olduğunu ve norm kadro uygulamasının eğitimsel bir yanının olmadığını vurgulamıştır. Norm kadro uygulamasını neoliberal bir tercih olarak nitelendiren öğretmenlerden G25, G38 bu uygulamaların arkasındaki iktisadi akla dikkat çekmişlerdir.

Aynı paradigmanın parçaları bunlar. Bu Teknisist öğretmeni ortaya koyduğunuzda kendisine verileni uygular, performansı belirli aralıklarla ölçülür, performansı iyi olan ödüllendirilir, kötü olana takviye eğitim verilir, olmuyorsa görevden çıkarılır. Norm kadro uygulaması da aynı bütünün bir parçası. Yani öğretmeni özgün, kurumla, okulla bağı olan o organizmanın doğal bir uzantısı olarak görmeyen bir makinanın bir parçası olarak görüp onu çıkarıp başka bir makineye da takabileceğiniz o aynı bakış açısının neoliberal bakış açısının sonucudur norm kadro. Norm kadro yönetmeliğinin çıkış tarihine lütfen dikkat edin. 1999, yani Demokratik Sol Parti (DSP) hükümetinin, DSP'li bir eğitim bakanının olduğu dönemde GATS anlaşmasının aşama aşama tüm dünyada uygulanmaya başladığı bir dönemde norm kadro da bizim hayatımıza girdi. Mantığı şu, öğretmeni piyasa için en ekonomik şekilde kullanmak. Belirleyen ne burada, kamusal yarar mı, toplumsal fayda mı, hayır, ekonomik yarar. Yani bir öğretmen dokuz saat bir okulda giriyorsa on saat de başka okulda derse girsin. İkinci bir öğretmen almak yerine bir öğretmeni, birden çok okulda kullanalım. Bu bir tercih. İşte biz bu tercihin kendisine karşıyız. Bu neoliberal tercih öğretmeni bir mesleğin özgün uygulayıcısı, bir okulun doğal parçası, onu oradan çıkardığımızda okul bütünlüğünün bozulmasına neden olacak vazgeçilmez bir unsur olarak görmüyor. Onu şu kadar saat şu kadar saat orda, bu kadar saat burada kullanabilirim bakış açısıyla farklı farklı okullarda çalıştırıyor. (G25)

Norm kadrodaki bakış açısı iktisadidir, pedagojik değildir. Maaş karşılığı 15 saat derse girmeniz gerekir değil mi, o saat karşılığında 5 bin lira alıyorsunuz. 30 saate kadar derse girebilir bu öğretmen. Bu 15 saat için de bin iki yüz lira civarı alacak. Şimdi siz işin ilk 15 saatlik kısmını 5 bin liraya yaptırıyorsunuz, diğer 15 saatlik kısmını bin iki yüz liraya yaptırıyorsunuz. Bunun arkasındaki akıl böyle bir akıl. Bu yazılmış da zaten. Yani eğitime ayrılan bütçe büyük ölçüde personel bütçesidir. Personel bütçesini kısımamız lazım diye açıkça ifade ediliyor. (G35)

Norm kadro uygulamasına itiraz eden gruptaki öğretmenlerin diğer bir kısmı (G1,G2, G7, G14, G18, G23, G26, G27, G29) uygulamanın öğretmen ve öğrenci üzerinde yarattığı olumsuzlukları dile getirerek sistemi dolayısıyla neoliberalizmi eleştirmişlerdir. Norm kadro gibi uygulamaların eğitime ve öğretmene yanlış bakışın neticesi olduğunu savunan görüşmeci öğretmenlerin bir kısmına göre (G1, G18, G23, G26, G27, G39) bu uygulama öğretmeni yıpratın ve yalnızlaştıran niteliktedir. G18, “bir takım branşlar belli bir dönemde çok popülerken bir anda ders sayısı düşebiliyor. Bu plansızlık da öğretmenleri zor duruma düşürüyor ve zaman zaman öğretmenin üç-dört okul gezmesine neden olabiliyor. Bu hareketlilik öğretmeni yoruyor, nereye ait olduğunu bilemiyor” şeklinde yorumlarken diğer bir öğretmen grubu da eğitimin ticarileşme ayağını sağlamlaştıran adımlar olarak değerlendirmişlerdir.

Okullar bir işletme, bir ticarethane sen de orada işletmenin satış mümessilisisin. Böyle bir algının artık tüm hayatımızda etkili olduğunu düşünüyorum. Nedir bu norm kadro, bunu norm fazlası yapan ben değilim ki, bunları planlayamayan ben değilim ki, neden beni norm kadro fazlası yapıyorsun. Bir taraftan tüm sorumluluğu öğretmene yıkarken bunu bir cezalandırma aracı olarak da kullanıyorsun. Sorumlu olması gerekenler sorumluluğuna sahip çıkmıyor. Bölgeler belli, öğretmen sayısı belli, ders saatleri belli neden planlamıyorsun bunu da sonuç üzerinden tekrar bir şey yapma durumuna giriyorsun. Örneğin asker eşleri, milli eğitimin özel anlam yüklediği akademisyen eşleri vs. işte bunlara ihdas edilen kadrolar var. Kendi elleri altında bazı kadroları tutmak istiyorlar. Bu kadroları tutmak için de böylesi uygulamalar yapıyorlar. Ben yine tüm meselenin

öğretmenin bütünlüklü duruşunu yıpratmaya yönelik olduğunu düşünüyorum. Öğretmen yalnızlaşıyor, örgütsüzleşiyor, öğretmen artık kimseye güvenmiyor kendi örgütüne bile ya da öğretmen örgütlenmeyi de çıkar için yapıyor. Ben bir sendikaya üye olayım, ders programım düzgün olsun, norm fazlası olmayayım gibi. Şimdi öğretmeni o kadar pespaye hale getiriyorlar ki öğretmen de bu tuzağa düşüyor. İstikrarlı bir hat, duruş göstermiyor öğretmen de. Öğretmenin artık sosyal, toplumsal yönü yok. O anlamda da öğretmen artık daha kolay parçalanıyor. Norm kadro da bunun bir ayağı bence. Bu sadece orada geçen bir boş dersi doldurmakla açıklanamaz. Şimdi saati az olan dersleri düşünün felsefe mesela müzik dersi ya da beden eğitimi dersi. Aslında ilk tartışmamız gereken felsefe ders saatinin bu kadar az olması doğru mu ya da çocukların deşarj olacağı beden, müzik gibi derslerin bu kadar sınırlı saatte verilmesi. Bu hat doğru değil ilk olarak. Bunları konuşmadan ne yapsın felsefeci üç saat derse mi girsin gibi bir anlayışla bakarsın. Sonra öğretmenden tasarruf etmeye kalkarsın. Bunların hepsi aslında birbiri ile ilintili politikaların sonucu. (G23)

Doğru bulmuyorum. Öğretmenin isterse iki saati üç saati olsun sen ondan verim bekle. Etkili şeyler yapmasını bekle. Şu mantık anlaşılır değil, ders doldursun öğretmen. Bunun neresinden tutsan elinde kalıyor. Sen öğretmeni kafana göre doldur, şişir kadroyu. Sonra da gezdirmeye başla. Öğretmen bir derse bile giriyorsa orada kalmalı, orda ki öğrencilere dersini en iyi şekilde sunmasının yolu aranmalı. O beklenmeli öğretmenden, yoksa ders doldursun mantığı çok ilkel. Siz ders doldurmak için mi çalışıyorsunuz, yoksa insan yetiştirmek için mi. (G26)

Türkiye’de eğitim politikalarında kuramla uygulama arasında da ciddi sıkıntılar yaşanmış, yeterli fiziki ve düşünsel altyapı oluşturulmadan uygulanmaya çalışılan politikalar etkisiz kalmıştır. Görüşmecilerden bazıları (G19, G20, G36) da norm kadro ile ilgili bu uygulama yanlışlıklarına değinmişlerdir.

Norm kadro uygulamasını öğretmenin üzerinde bir baskı aracı olarak kullanmak doğru değil. İlk çıktığında sancılı bir başlangıç oldu. Şu anda da pek çok öğretmen hak etmediği şekilde bir kadroyu işgal ediyor. Çünkü orada norm kadro ölçütlerini belirlerken hizmet yılı mı esas alınacak, branş esası mı gözetilecek, o okula atanma sırası mı esas alınacak, okulun ihtiyacı mı esas alınacak kısmı önemli. Örnekle açarsak eğer bu ülkede toplam 140 tane sanat tarihi öğretmeni var. Ben çok iyi biliyorum üç tanesi aynı okulda. Ülkenin tamamında 140 tane olan öğretmenin hangi norm kadroya göre üçü aynı okulda yer alabiliyor. Bu uygulama bir takım insanlara avantaj sağlarken bir kısma dezavantaj yarattı. Fakat genel olarak norm kadro uygulaması düşüncesinin kendisinde bir sıkıntı yoktu. Politik olarak uygulama kötü yönetildiği için uygulamaya karşı da ciddi bir güvensizlik oluşmuş durumda. (G36)

Norm kadro uygulamasını olumsuz bulan öğretmenlerden ikisi (G11, G29) hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz etkileyen, sık değişimlerin yaşandığı ve geliştirmeyen bir süreç olarak nitelerken, G13 kurum kültürüne zarar verdiğini iddia etmiştir. G24 “bu süreç birini al, ötekini vur, birini il merkezine çek, İl Milli Eğitim’e çek orada dinlendir gibi uygulandığı için iş barışını, adalet duygusunu zedeliyor” derken G15, bu uygulamanın tek faydasının gidilen okula evrak boyutunda olabileceğini savunmuştur. “Bizim ders saati doldurma gibi bir zorunluluğumuz yok ama rehber öğretmeni olmayan okullara haftada bir gün görevlendirilme durumumuz söz konusu.

Ben şimdiye kadar bunun hiçbir yararı olduğunu görmedim. Sadece evrak boyutunda gittiğimiz okulun sorumluluğunu paylaşma durumumuz olabiliyor. Yoksa öğrencilere fayda anlamında çok katkısı olamıyor.”

Norm kadro uygulaması bu araştırmada genel norm kadro uygulamasının yanı sıra daha çok ders saatlerini kendi okulunda dolduramayan öğretmenlerin birden fazla okula görevlendirilerek maaş karşılığı girmesi gereken ders saatlerini doldurmasına yönelik uygulamayı ele almıştır. Dolayısıyla neoliberal düşüncenin bir uzantısı olarak düşünülen; öğretmenin emeğinden olabildiğince faydalanma, öğretmen istihdamı yaratmak yerine geçici olarak öğretmenleri birkaç farklı okulda kullanma, öğretmeni kurumun bir parçası olarak görmeyen boşlukları dolduran bir parça olarak değerlendiren anlayış olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin büyük bölümünün öğretmenin bu şekilde kullanımını doğru bulmadıkları görülmüştür. Bir kısmı ise kamu yararı gözetilerek böyle bir uygulama yapılmasında bir sakınca görmediklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak norm kadro uygulaması değerlendirildiğinde ise görüşme yapılan öğretmenler norm kadro uygulamasının çok fazla fayda sağlamadığını, öğretmenlerin dengesiz dağılımı ile ilgili soruna çözüm olmadığını ve öğretmenlerin norm fazlası olarak birçok mağduriyet yaşadığını ifade etmişlerdir. Karakütük, Özbal ve Türedi'nin (2020) çalışması norm kadro uygulamasının yarattığı sorunları norm kadro takviminin yarattığı sorunlar, seçmeli derslerle ilgili yaşanan sıkıntılar, öğrenci sayısındaki değişiklikler ve norm fazlası olma konularındaki sorunlar olmak üzere sınıflandırmıştır. Sever'in (2006) araştırmasında ise hem yönetici hem de öğretmenlerin, Norm Kadro Yönetmeliği uygulamaları gereği kendi okulunda maaş karşılığı ders görevini dolduramayan öğretmenlerin birden çok okulda görevlendirilebilmelerinin çalışma verimini düşürdüğünü düşündükleri görülmüştür. Aynı araştırma sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin çoğunlukla Norm Kadro Yönetmeliği uygulamaları ile eğitim olanaklarının yurdun her köşesine adil ve dengeli sunulmadığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Alkan, Çermik ve Doğan'ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar başlığında, norm kadro uygulaması öğretmenler tarafından ifade edilen güçlükler kapsamında yerini almıştır.

Pedagojik Formasyon Uygulaması

Pedagojik formasyonun eğitim pedagojisi ile ilgili bilgilerin verilmesini kapsadığı söylenebilir. Pedagojik formasyon eğitimi ise üniversitelerin fen edebiyat fakültesi alanlarından mezun olan öğrencilerin belli bir eğitimden geçirilerek öğretmen olabilmelerinin sağlandığı program olarak tarif edilebilir. Türkiye’de geçmişten günümüze öğretmen ihtiyacına paralel öğretmen yetiştiren kurumların dışında zaman zaman farklı kaynaklara yönelme olduğunu görmekteyiz. 2000’li yıllardan sonra ise özellikle fen edebiyat fakültesinden mezun öğrenciler için daralan istihdam olanakları, pedagojik formasyonun politik zeminini oluşturmuştur. Yine bu dönemle beraber eğitim fakültesi ve mezun öğretmen adayı sayısındaki büyük artış, pedagojik formasyon uygulamasını daha yüksek sesle tartışılır duruma getirmiştir.

Pedagojik formasyonun hem politik nedenleri hem de mesleğe olan etkileri görüşmecilere soruldu. Öğretmenlerin tamamına yakınının pedagojik formasyon uygulamasını sorunlu, adaletsiz ve mesleki kimliğe son derece zarar veren yönüyle değerlendirdikleri görülmüştür. Görüşmecilerden yalnızca biri (G2) formasyon eğitimi öğretmen yeterliliklerinin kazandırılması açısından uygun bulunduğunu ifade etmiş, bir başkası (G33) öğretmen olma konusunda istekli olan herkese şans tanınması gerektiğini vurgulayarak formasyon eğitiminin olup olmaması konusunda kararsız olduğunu dile getirmiştir: “Ben eğitim fakültesinden mezun olup öğretmenlikle hiç alakası olmayan öğretmenler tanıdım. Ama formasyonla öğretmen olmuş çok iyi mesleğini yapan arkadaşlarım da var. Ben bu konuda kesin bir yargıda bulunmak istemiyorum. Yani isteyerek öğretmen olmuş herkes bir şekilde başarılı olabiliyor.” Bir diğer görüşmeci (G39) ise bu uygulamanın sistemin bir sonucu olduğunu ve öğretmen olmak isteyen fen edebiyat mezunu öğrencilerini suçlamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin tamamına yakını pedagojik formasyon uygulamasını birbirinden farklı nedenlerle kabul edilemez bulduklarını ifade ederken birçoğu (G9, G11, G12, G14, G16, G17, G19, G26, G30, G35, G36, G37) bu uygulamayı adaletsiz, öğretmenleri ayırtıran ve mesleği basite indirgeyen biçimde algıladıklarını belirtmişlerdir. G9, uygulamaya kesinlikle karşı olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Adaletsiz bir uygulama olarak görüyorum. O zaman benim de bilgisayar mühendisi olma hakkım olsun mesela. Ben de zamanla öğrenirim. İş ona dönüyor. Öğretmenliğe bakış açısını

gösteriyor sistemin. Eğitim kalitesini, eğitimin kişiye sağladığı statüyü ortadan kaldırılmış oluyor.” G16, “Öğretmenlik öyle basit değil. Dışarıdan görüldüğü gibi değil. Dersine gir iki tane konuyu anlat değil öğretmenlik. Öğretmenlik her şeyi ile bütün bir meslek, öyle iki ayda öğrenilecek bir şey değil. İşte bu politikaların sonucu olarak eğitimin halide ortada” ve G17, pedagojik formasyon uygulaması benim kanayan yaramdır. Felsefe mezunları, psikoloji mezunları altı aylık kurslarla Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) öğretmeni oluyorlar. Bu kadar atanamayan öğretmenin varlığında bu ahmaklık bence. Bakılacak başka şeyler varken yine sınav, sertifikalarla iş basitleştiriliyor” diyerek hem yapılan haksızlığı hem de mesleğe yönelik basite indirgeme algısını eleştirmiştir. G30 ise “neden öğretmen olmayan bir kesime öğretmen olabilmenin yolunu açıyorsunuz. Bu fen edebiyatlar temel bilimlerle neden doktorluk ya da avukatlık yapamıyor. Bu uygulamalar mesleğin kıymetini düşürüyor. Bizim dört yıl aldığımız eğitimi birileri dört ayda alabiliyorsa bu bize yapılmış bir hakarettir aynı zamanda” diyerek eleştirilerini dile getirmiştir.

1980 sonrası politikaların öğretmen kimliğinde yarattığı tahribatı yalnızca toplumsal değişimle ya da bilginin kaynağı olmaktan uzaklaşan öğretmen rolü ile açıklamak yeterli olmayabilir. Neoliberal bakışın istihdam politikalarını etkilediği yön aynı zamanda öğretmen kimliğini de aynı istikamette yeniden vasıflandırmaktadır. Nitekim görüşmeci öğretmenlerin önemli bir kısmı pedagojik formasyonla ilgili politikayı anlaşılmaz, haksız ve kabul edilemez bulurken bazı öğretmenler bu uygulamayı tamamen neoliberal yönetim anlayışı üzerinden değerlendirmiştir. G7, “Aslında neoliberal süreçlerle öğretmenlik mesleğinin dönüştürülme süreçlerinden bağımsız bir uygulama değil Pedagojik Formasyon. Bir sertifika üzerine öğretmen olabilme yolunun açılması aslında yasalarla da çelişen öğretmenliğin bir ihtisas mesleği, uzmanlık alanı olma niteliğini ortadan kaldıran bir uygulama” şeklinde ifade ederken G18, “Yedek işgücü meselesinin oluşturulması ile ilgili bir durum yine. Hocam bu işi bu şartlarda yap yoksa senin yerine yapacak sürü ile insan var demeleri için o çok insanın olması gerekir. Bu yedek iş gücünü oluştururken insanlar kıymetsizleştiriliyor. Sadece kâr odaklı bakılıyor” şeklinde değerlendirmiştir. G4 ve G38 ise neoliberal kuramla pedagojik formasyon arasındaki ilişkiyi şöyle yaklaşmaktadır.

Fen edebiyat fakültelerine giden bu öğrenciler istihdamla ilgili sıkıntı yaşadıklarında ne yapacak, diyecek ki işte en kolay olabileceğim şey öğretmenlik. Gidiyor

formasyon alıyor. O formasyon da üniversiteler içerisinde bir rant olarak dalgalanmaya başladı. Oradan üniversite ciddi paralar kazanıyor. Üniversite hocaları orada derse girdiğinde gelirine gelir ekliyor. Anladığım kadarıyla bu gelir döngüsünden kimse geri kalmak istemiyor. Bu noktada yine plansızlık değil de politik tercihler karşımıza çıkmakta. Yedek iş gücü ordusu neoliberal politikaların yaratmak zorunda olduğu bir olgu. Güçlü olan ayakta kalsın gibi bir anlayışın sonucu aynı zamanda. Atama yapmadığı öğretmen kitlesini elinde tutmak zorunda çünkü bizi onunla da korkutacaktır. Çalışmıyorsan çalışma kardeşim, bak dışarıda bekleyen yüzbinler var. Bunu da bizim üzerimizde bir baskı aygıtı olarak kullanacak. Ya rızaya dayalı olacak ya da baskıya dayalı kuracak. O noktada da benim üzerimde baskı olarak ne kullanabilir. Yedek işgücü ordusunu kullanabilir. Bunların hepsi legonun küçük küçük parçaları. (G4)

1980 sonrası politikalarda kapitalizmin bir anlayışı vardır, her zaman piyasada yedek iş gücü bulunmalıdır. Piyasaya hakim olabilmek için. Yani buradaki anlayışla eğitim alanında bir yedek iş gücü sağlayıp mevcut piyasa denetim altında tutulmak isteniyor. Bunun da eğitime yansımalarıdır bu. Zaten eğitim fakülteleri çok fazla. Çok fazla atanamamış öğretmen var, bir de pedagojik formasyonu piyasaya sürüyorlar. Yani yedeğin yedeğini oluşturup öğretmenleri haklarını savunamaz hale getirme, elindekilerle yetinmeye ikna anlayışı var. Bu da tamamen liberal politikaların yansıması. Direk onların savunduğu bir anlayıştır. Piyasada her zaman bir yedek işgücü bulundurmamak zorunda. (G38)

Pedagojik formasyon uygulamasının aslında kaygan bir zemin üzerine inşa edilen, bir kesime çok da hakkaniyetli olmayan bir istihdam olanağı sağlamaktan başka bir yere oturtulamayan, politik olarak da bundan faydalanmış olan öğretmen grubunu dahi ikna edemeyen bir yapı olduğu izlenmektedir. Demirtaş ve Kırbaç'ın (2016) pedagojik formasyon alan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında formasyon uygulaması; “sürenin kısalığı, sıkıştırılmış bir program olması, hocaların verimsizliği, derslerin uygulamaya dönük olmayışı” gibi nedenlerle yetersiz bulunduğu da görülmektedir. Zira bu araştırmada formasyon alarak öğretmen olan görüşmecilerin de (G3, G6, G10) uygulamayı benimsemedikleri ortaya çıkmıştır.

Ben de fen-edebiyat mezunuyum. Ama karşıyım. Öğretmenler eğitim fakültesinden çıkmalı. Puanımız ona yettiği için oraya gittik. Ama bize ne dediler. Dediler ki dört buçuk yıl oku bir formasyon al, öğretmen olursun. Bunu düşündük. Biz onu düşünerek gittik ama en başta denilmeli. Bence öğretmenlik sadece eğitim fakültesinden çıkmalı. Bu işin mutfağı orası. Biz sadece mutfağın yanındaki bir koridorda oturuyoruz edebiyat fakültesinde. Çünkü biz dört sene boyunca eğitime dair bir şey görmedik. Şahsi görüşüm formasyon direkt öğretmenlik için alınmamalı. Daha üst kademelerde, akademik anlamda formasyon yine alınmalı ama bunu öğretmen olmak için değil akademik anlamda kullanmalı. (G3)

1980 sonrası izlenen politikalarla Türkiye öğretmen işsizliği gibi büyük bir sosyal gerçeklikle yüzleşmiştir. İstihdam ve öğretmen yetiştirme politikalarıyla ataması yapılmayan büyük bir öğretmen grubu oluşturulmuş ve yıllardır bu grubun içerisinde yer alan öğretmenlerin çektiği sıkıntılar, aile ve sosyal yaşantılarında ortaya çıkan

problemler, üzerlerindeki maddi ve manevi baskı toplum sosyolojisini etkilemektedir. Bir başka yönüyle farklı bir baskı da görev almayı başarmış öğretmenler üzerinde bu atanamayan kesimin varlığıyla kurulmaktadır. Nitekim görüşmeci öğretmenlerin bir kısmı (G27, G28, G32) bunca ataması yapılmayan öğretmen varken öğretmen alımı için yeni bir kaynak oluşturulmasını eleştirmişlerdir.

Eğitim fakülteleri dışında olmaması gerekir. Eğitim fakültelerin de bu formasyon her sınıfta veriliyor. Haftada iki gün okula giderek alacağın formasyon, ne ölçüde yeterli olacak. Ne pedagojik ne de formasyon olur bu. Atanamayan öğretmenler diye bir şey var bu ülkede, olmaması lazım. Öğretmen ihtiyacı gerçekten var. Yani bir taraftan yüzbinlerce atanamayan öğretmen var. Bir yandan okullarda binlerce ücretli öğretmen var. Sanki özel sektöre ucuz insan gidebilsin diye mi öyle yapıyorlar, bilmiyorum.

Öğretmenlerin Pedagojik formasyon eğitimine getirdikleri eleştirilerden biri de üniversiteler tarafından organize edilen bu sertifikasyon sürecinin ticarileşmesi, dolayısıyla aslında pedagoji tarafından tamamen uzaklaşması ve bir sektör haline dönüşmesi olmuştur. (G4, G21,G23)

Ekonomik getirisi olan bir durum bu. İlk başladığı yıl 600 TL idi. Aynı yılın sonunda 1000 TL oldu. Sonra 5000 TL ye kadar çıktı. Biraz bu iş üniversitelerin gelir kapısı oldu. Yamalı bir işle bir neticeye varamazsınız. Formasyonun içi doldurulmadı. KPSS oranlarına baktığımızda formasyon alanların durumu da ortada. Çok başarılı olamadılar, yetersiz olduğu kanaatindeyim. Bu politikaların öğretmen kimliğine zarar verdiğini düşünüyorum. (G21)

Doğru Yol Partisi dönemi diye hatırlıyorum o dönem ziraat fakültesi, işletme ne akıllarına geldiyse öğretmen olarak alındı. O dönem onlara pedagojik formasyon falan da yapmadılar. Bu arada pedagojik formasyonun da parayla dönem dönem satıldığına ve ne derece ciddiyetsiz yapıldığına bakarsak bu olmadan olmaz da diyebilir miyiz, şüpheliyim. Yani sen öğretmen olmak istiyorsan, üniversite sertifika satıyor sen de satın alıyorsun. Üniversite için de bir gelir kapısı oluyor. Bizim genel politikamız sanıyorum sorunlar olunca sorunlara yönelik çözüm aramaya başlıyoruz. Önceden görerek, hesaplayarak bir yaklaşım geliştirmiyoruz. Birden bire bir sorun çıkıyor bu soruna da palyatif bir çözüm buluyorlar. Bu palyatif çözümde de herkesi mutlu etmek istiyorlar. Bir yanda eğitim fakültesi dışındaki öğrencileri mutlu ederken diğer taraftan da eğitim fakültelerini mutlu ediyorlar yani size de böyle bir para falan geliyor diyorlar. İki üç ayda bu belgeleri satarak insanlarda hiçbir değişiklik yaratamazsınız. Bu da bir aldatmaca.(G23)

Öğretmenlerin pedagojik formasyon uygulamasına ilişkin diğer eleştirileri daha çok uygulamanın anlaşılabilir doğasına ve mesleğe olumsuz etkilerine dönüktür. Bu uygulamayı uygun zemine oturtmadığını söyleyen G22, “Bizim dört yılda aldığımız eğitimi onlar iki ayda alıyor. Şöyle de bakabiliriz. Bizim dört yılda aldığımız ne oranda yeterli ki onların iki ay da aldığı eğitimin adını o zaman nasıl koyalım, nereye oturtalım” diyerek öğretmen yetiştirme sistemine yönelik genel bir eleştiri de

getirmiştir. Verilen eğitim süresine dikkat çeken ve pedagojinin tamamen göz ardı edildiğini savunan G20 ise bu uygulamayı mesleğe vurulan en büyük darbelerden biri olarak değerlendirmiştir. G1 ve G15 öğretmen ihtiyacına yönelik olarak ortaya çıkmamış bu uygulamayı doğru bulmadıklarını ve sadece içi boş bir eğitimle bir belge alınarak öğretmen olunamayacağını vurgulamışlardır. Farklı bir bakış açısıyla değerlendirme yapan G29 ise pedagojik formasyon uygulamasını istihdam imkanı yaratılmayan bir öğrenci grubunu susturmada bir araç olarak tarif etmiştir. Diğer iki öğretmene (G13, G24) bu uygulamayı bir oyalama biçimi ve umut tacirliği olarak betimlemişlerdir: “Yeterince eğitim fakültesinden hatta ihtiyaçtan çok daha fazlası yetiştirilirken bir de fen edebiyat fakültelerine yönelik bu formasyon programı anlamsızdır. Bu öğretmenleri oyalamaktan başka bir durum değildir. Pedagojik formasyon yerine eğitim fakültelerinin niteliği artırılmalıdır.” (G13)

Öğretmen olacaksın, başta öğretmenlik alanları seçmelisin. Fen edebiyat mezunlarından çok iyiler de çıkabilir. Çok iyi öğretmenler de çıktı, gördüm. Ama bu ziraat mühendislerinin çok iyi öğretmen oldukları için değildi. Öğretmen yetiştiren kurumların çok iyi öğretmen yetiştiremediği içindi. İşte o salatalık tarlasında bir tane kabak çıktı yani. O bir tanesi iyi oldu. Yoksa çok iyi standartlarda bir öğretmenin yetiştirildiği bir yerde, öğretmenlik alanı dışında bir yerden gelen birisinin iyi öğretmenlik yapması çok da mümkün olamazdı. Eğitimle ilişkisiz birinin eğitime adapte olabilmesini ben çok da mümkün görmüyorum. Bunu nereden destekleyebilirim. Öğretmen okullarında insanlar ilkokuldan çıkıp öğretmen olabilmek için gidiyorlardı. Bunları yapan şey aldıkları pedagojik formasyon vs. falan değildi. O insanlar yedi yıl boyunca öğretmen olacakları bilgisi ile iyi eğitildiler. Formasyon hayatlarının bir parçası haline geldi. İlkokul çocuğuydular ve çocuk gelişimi üzerine ders alıyorlardı. Bunu şöyle düşünün. Çocuğu olacağını düşünen hamile bir kadının çocuk bakımı kitabını okumasıyla, olmayan bir kadının okuması arasındaki fark gibidir bu. Birisi uygulayacağını düşünerek o süreci geçirir, öteki ham bilgi olarak alır. Şimdi öğreteceğini düşünerek bilgiyi alan kişi 4-5 yıl boyunca, bu bilgiyi öğreteceğini düşünmeden kendi öğrenme konsepti içerisinde alan kişiden elbette önde olacaktır. İkincisi, bu kadar atanmamış öğretmen varken yeni bir öğretmen kaynağı yaratmak da çok doğru değil. Yani bunlara formasyon vermenin arkasındaki gerçek öğretmen ihtiyacı değil. Bunun olabilmesi için ihtiyacın olması gerekir. Yeni öğretmen ihtiyacı olmalı ki üniversiteler formasyon dersi açsın. Diğer alanlardan öğretmen yetişsin ama bugün öğretmen fazlamız var. Bugün öğretmen fazlamız varken gençlere formasyon dersi açan üniversitelerin yaptığı şey umut tacirliğidir en basit tabiriyle. Aslında akıllı başında bir savcı bunlara dolandırıcılıktan dava açsa bunların hepsini içeriye tıklar. Bir sürü genci kapıya toplayıp bir sürü atanamamış öğretmen yaratmak resmen hayâl ticaretidir. Dedik ya sistemdeki çarkların biri bozursa bir şekilde diğerleri de bozuktur. İşte üniversitedeki hocalar da bu anlamda masum olamazlar. Bir akademisyenin bunu planlıyor olması bile çok acı ama sistem içerisinde onlarda bozuk. Formasyon meselesi ticaretten başka bir şey değil. Orada bir umut var, paraya dönüştürülebilir. Ve hocalar bunu anında dönüştürüyorlar. Çocukların umutları ikinci bir yazlık, üçüncü bir araba ya da iki numaralı sevgilisine bir pırlanta adına kullanılıyor. Çok ahlâksız bir sistemin içerisindeyiz. Bu alana bakışım bu “Umut Taciri Dolandırıcılar.” (G24)

Pedagojik Formasyon uygulaması görüşmeci öğretmenler tarafından tanımlamakta güçlük çekilen, hangi amaçla uygulamaya konulduğu tam olarak anlaşılamayan özelliktedir. Dolayısıyla eğitim fakültesi dışından bir başka öğretmen kaynağı oluşturmaya yönelik uygulama, öğretmenler tarafından doğru ve adaletli bulunmamaktadır. Öğretmenliğin herkes tarafından yapılabileceği bir meslek olarak algılanmasına da neden olan uygulama bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmuş görüşmeciler tarafından da doğru bir uygulama olarak görülmemektedir. Bu bulgu Sarı (2010), Altınok ve Eskimen (2011), Tepeli ve Caner (2014) gibi bir takım araştırmacıların ulaştığı bulgularla benzeşmemektedir. Yani Pedagojik Formasyon programının öğretmen adayları üzerinde yaratmış olduğu olumlu tutumlara yönelik bulguların bu araştırma bulgularıyla örtüşmediği izlenmiştir. Öte yandan Başbay, Ünver ve Bümen'in (2009) çalışmasında ortaya koyduğu programın herhangi bir katkı sağlamadığına yönelik bulgular, bu araştırma kapsamında görüşmeci öğretmenlerin ifadeleri ile benzer özellikler taşımaktadır.

Öğretmenin İş Yükündeki Değişim

İş yükü kısaca, çalışanın belli bir zaman diliminde kendinden yapılması beklenenlerin tamamını ifade eder. Çalışan da bir kazanım sağlamak için bu beklenenleri yerine getirmeye çalışır. Bu noktada önemli olan çalışanın üretim kapasitesinin üzerinde çok aşırı bir iş yükü ile baş başa bırakılmamasıdır. Öyle ki çalışanın iş doyumu ile iş yükü arasında da ciddi bir ilişki vardır. Yani çalışanın iş yaşamından haz alması onun iş yoğunluğu ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen için iş yükü ise daha çok girmekle yükümlü olduğu haftalık ders saatleri, veli-okul yönetimi ilişkileri, okul bürokrasisi ve kırtasiyecilik, toplantı, seminer, kurs vb. faaliyetler, nöbet ve diğer görevler olarak özetlenebilir.

Bu çalışmada ise iş yükü kavramı öğretmenin girmekle yükümlü olduğu derslerin dışında kalan, diğer eğitim işlerine ayırdığı tüm zaman ve emek sürecini ifade etmektedir. Görüşmeci öğretmenlere de iş yükü bu çerçevede sorulmuş, göreve başladıkları ilk dönemlerden bu yana iş yüklerinde ne gibi bir değişim yaşandığı ortaya

çıkarılmaya çalışılmıştır. Neoliberalizmin çalışanı çoklu becerilerle donatıp emeğinden olabildiğince yararlanması düşüncesi, esnek çalışma ile çalışmanın zaman ve mekân sınırlılığının kaldırılması, rekabetle beraber reklama dönük görünürlüğü artırma, gerçek iş yerine yapıyormuş gibi görünme ve bunu nicel verilere dökme gibi temel eğilimlerinin öğretmenin iş yüküne yansımaları öğretmen yaşantıları yoluyla anlaşılmaya çalışıldı.

İş yükündeki değişimle ilgili öğretmenlerin büyük çoğunluğu geçmişe göre iş yükünde önemli bir artış olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin nispeten çok daha küçük bir kısmı (G2, G32, G33, G37, G40) özellikle teknolojinin gelişmesi ile birlikte iş yüklerinde bir azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Göreve başladığı dönemde iş yükünün daha fazla olduğunu belirten G2, bugün bilgiye ulaşma, etkinlikleri hazırlama, farklı etkinliklere ulaşma konusunda teknolojiden yararlandığı için iş yükünün de azaldığını ifade etmiştir. Geçmişte iş yükünün daha ağır ve yıpratıcı olduğunu ifade eden G40, “uygulanabilir pek çok ders materyaline ve etkinliğine ulaşılabilme kolaylığı, teknolojideki yenilik ve gelişmelerin sınıf içine taşınabilme imkânı öğretmenin sınıf içindeki yükünü hafifletmiş ve derslerin daha etkin işlenebilmesine imkan sağlamıştır” diyerek iş yükünün günümüzde hafiflediğini savunmuştur. Öğretmenlerden ikisi (G19, G20) ise geçmişle kıyaslandığında iş yükünde önemli bir artış ya da azalma olmadığını, işin niteliğinde değişimler yaşandığını ifade etmişlerdir. “İş yükümde herhangi bir artma ya da azalma olmadı. Planlama açısından ise kendimi geliştirdiğim için eskisi kadar yormuyor artık. Pişiyorsun zamanla, yapman gereken işler belli bir raya oturuyor. Yani mevcut iş yükü çok değişmedi de benim yapabilme hızım değişti. (G20)

Neoliberalizm, çalışanların işe karşı tutumlarında da değişim yaratmıştır. İşin bütününe karşı olan farkındalığını kaybeden iş görene doğal olarak yaptığı iş de artık yeterince anlamlı gelmemeye başlamış, bölünen ve parçalara ayrılan iş sürekli tekrarlarla sıkıcı ve anlamsız görünmeye başlamıştır. Aynı şekilde esnek çalışma biçimleriyle işin yapılmasıyla ilgili zamansal ve mekânsal kısıtın kaldırılması, iş yükünü artıran temel neoliberal etkilerdendir. Bugün pandemi sürecinde öğretmenler için öngörülen esnek çalışma koşullarının iş yükü üzerinde yarattığı farklılık da daha net biçimde öğretmenler tarafından tecrübe edilmektedir. Kaymaz’ın (2021) araştırmasında; uzaktan eğitimle birlikte zaman ve mekân kavramından bağımsız değişen sürecin

öğretmenleri ağır iş yükü ile karşı karşıya bıraktığı, öğretmenlerin gerek kendilerine gerekse ailelerine ayırdıkları zamanın azaldığı ve bu durumun öğretmenlerin özel hayatını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin büyük çoğunluğu da iş yüklerinde önemli bir değişim yaşandığını ve iş yüklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

İş yüklerinin geçmişe göre arttığını savunan öğretmenlerin önemli bir bölümü (G1, G3, G11, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G21, G22, G23, G24, G27, G28, G30, G35, G39) günümüzde sayıları çok fazla artan ve katılım için zorlanan proje çalışmalarıyla öğretmenin iş yükünü artırdığını ifade etmişlerdir. G3, “Projeler inanılmaz boyutta. Projelerin eğitime katkısı düşünüldüğünde çok az. Bunu milli eğitim müdürleri olsun Bakanlık olsun herkes bildiği halde bu şekilde yapmaya devam ediliyor” derken (G13), projelerin kağıt üzerinde kalan verimsiz tarafına işaret etmiştir.

Kısa süredir çalışıyor olsam da (5 yıl) bu güne kadar iş yükümün arttığını söyleyebilirim. Bu artış daha çok eğitim-öğretim sürecinde oluşturulan projelerden kaynaklandı. Uygulanan projeler nicelik olarak fazla, nitelik olarak çok eksik kalmaktadır. Öğretmenin zamanını boşa harcamaktan başka bir durumu yoktur. Bu proje ile uğraşmak bizi asli işinizden, eğitim öğretim sürecinden uzaklaştırıyor. Öğrenciye ayırmamız gereken zaman ve enerjiyi bu projelere vermekteyiz. Çalışma verimimizi ve isteğimizi düşürmektedir. Öğrenciye dönük gibi görülen projeler kâğıt üzerinde kalmakta ve bir oyalama durumu yaratmaktadır.

Neoliberalizmin rekabete dayalı yönetim tarzının işlevselleştiği projeler nicelleştirilerek bir ödül mekanizması geliştirilmekte; öğretmenlerin, öğrencilerin, okulların hatta şehirlerin birbirileriyle rekabet içerisine girdiği bir başka yarış alanı oluşturulmaktadır. G14, Türkiye’nin bir proje çöplüğüne döndüğünü ifade etmiştir: “pandemi döneminde bile kaç tane proje geldi inanamazsınız. Müdür beye diyorum zümre başkanı olarak hocam ortada öğrenci bile yok nasıl olacak. O da çaresiz “hocam milli eğitim istiyor, şart değil dereceye girmek, yeter ki yaptık diyelim” diyor. Onu da sıkıştırıyorlar. Biz her şeyi yapmış olmak için yapıyoruz çoğu zaman. Projeler gerçekten büyük yük öğretmen açısından.” G23, “son dönemin en büyük sıkıntısı okullarda zorunlu hazırlattırılan projeler oldu. Şuan okullarda uygulanan projeler mevcut idari yapının hiyerarşik olarak altında bulunan kimselere dayattığı ve bu yapının içerisinde olan insanların kariyer gelişiminde kullandıkları bir şekle dönüştü” diyerek projelerin zorlayıcı tarafına işaret ederken, G21 ise “kendi açımdan düşündüğümde her geçen gün iş yüküm artıyor. Kâğıt üzerinde iş yükünün arttığını düşünüyorum. Yapılması gereken

toplantılar, projeler çok arttı. Öğretmenler bir proje hazırlıyor. Öğrenci isimleri ekleyip gönderiyor. Yani öğrenciyi geliştiren tarafı yok. Milli eğitim de nitelik beklemiyor, önemli olan sayı” diyerek projenin öğrenci gelişimine katkı sağlamadığını ifade etmiştir.

Bir kısım öğretmen (G30, G35) de projelerin amacından saptığını öğretmenler üzerinde yarattığı iş yüküyle birlikte belli bir kesim tarafından bir reklam, kendini görünür kılma aracı olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

En büyük değişim aslında projeler anlamında oldu. Öğretmenliğin reklam tarafının öne çıkması ile en alttan en üste kadar milli eğitim yapılanması bu projelere başka bir anlam yükledi. Başlangıçta fena değildi ama şuan çok abartıldığını düşünüyorum. Amacından saptı ve herkes kendi reklamının peşine düştü. (G30)

Birinci aşama olarak kırtasiyecilik anlamında iş yükümüz biraz azaldı. Mesela not defteri kullanıyorduk, not fişlerine işliyorduk, karne girişlerini elle yapıyorduk. Bu anlamdaki iş yükü ciddi anlamda azaldı. Fakat bu anlamda azalan iş yükümüzün üç katı gereksiz toplantılar, adı proje olan ama içi boş olan taşralı bir bürokratin aklına gelen ilk şeyi proje olarak bizlere dikte etmesiyle arttı. Adamın söylediği şey bir proje değil bir fikir, aklına gelen her fikri bir proje zannediyor. Amirim projem geldi diyor, müdürüm projem geldi diyor. Saçma sapan şeyler. İşte “Kız çocukları okuyor erkek çocukları gülüyor hadi el ele Tokat projesi”. Bunun nasıl yapıldığını hepimiz biliyoruz. Bunların yapılması teknik olarak mümkün olmadığı için ne yapılıyor, öğretmen de okul idaresi de “abi yaz bir şeyler ver diyor”. Adam telefon açıyor, fen lisesi olarak kaç tane 2204-A projesi yaptınız diyor. Benim akıllı seralarla ilgili bir projem var. En makul, prototip düzeyinde bile bana üç bin lira lazım. Var mı o üç bin lira yok, öğrenci de var mı yok. Peki, bana en azından iki bin lira versene gerisini ben yapayım o da yok. Bana diyorsun ki proje hazırla, nasıl hazırlayayım. Bunlar da yozlaşmış. Özellikle Tokat Milli Eğitim bir proje çöplüğüne döndü. Proje artık öğretmenlerde tiksinti uyandıran, mide bulandıran ve değersizleşen bir kavram haline gelmiş. Uygulanmayan ama uygulanıyormuş gibi yapılan hayatta karşılığı olmayan bir iş. O belgeler sahte, o veriler yanlış. Sonra o sahte verilerle sahte sunumlar yapıyorsunuz. Bu anlamda bu proje fetişizmi bizim gibi okullarda iş yükünü korkunç ve gereksiz şekilde yıpratıcı, öldürücü, mobbinge varan biçimde artırmıştır. Şöyle bir şey olmaz Sivas 48 proje yapmış biz 44’de kalmışız. Projeye böyle bakılmaz. (G35)

Türkiye’de 1980 sonrası sürecin üretim biçimlerini derinden etkileyen uygulamalarından biri esnek çalışma koşulları olmuştur. Çalışma koşullarına yönelik bu esneklik iş yükünün artışına neden olurken çalışanlar üzerinde denetimin artırılmasına, angaryalara, kırtasiyecilik anlamında bürokrasinin çeşitlenmesi ve yayılmasına da neden olmuştur. Nitekim görüşmeciler öğretmenlerden bazıları (G7, G25) özellikle pandemi süreci ile daha da artan bir biçimde neoliberalizmin esnek çalışma koşullarının öğretmenin iş yükünü artırdığını ifade etmişlerdir.

Dünyada da Türkiye’de de şuan en çok tartışılan konulardan biri pandemi ile birlikte uzaktan eğitim meselesi. Uzun yıllar aslında dünya tarihi boyunca tüm emekçiler gibi

öğretmenler de hafta sonu ve mesai saatleri dışında çalışmama ile birlikte haftalık belli bir saat çalışma konusunda belli bir mücadele vermiştir. Ancak şuanda sabah saatlerinden akşam saatlerine kadar hatta hafta sonu da dahil esnek çalışmanın önu açılmış durumda. Bu güvencesiz çalışan arkadaşlarımız için daha da ciddi boyutlara ulaşmış durumda. Yani uzaktan eğitim güvencesiz çalışan arkadaşlarımız için ayrıca sorunlarının arttığı bir sürece dönüştü şu anda. (G7)

Teknolojik gelişmelerle birlikte iş tanımı ve iş yükü tanımında değişiklikler yaşanıyor. İş ile kastettiğimiz geleneksel olarak anladığımız iş olmanın ötesine geçiyor. Bunu sadece salgınla beraber düşünerek söylemiyorum. İş yükünün bu süreçte başka bir yönüyle arttığını düşünüyorum. Yani iş yükü ile düşünülen eskiden girilen ders ve doldurulan dosya iken şuan öğretmenlerin derse hazırlık için ya da ders sonrası sürdürdükleri faaliyet özellikle bu zoom vs. faaliyetleri ve bu dijital yöntemlerin hayatımıza girmesi salgından çok önce olmaya başlamıştı. Bu farklılaşmayla birlikte iş yükünde bir artış olduğu kesin. Bu süreçte esnekleşmenin tüm hayatımıza egemen olduğu bir sürece doğru gittiğini düşünüyorum. Yani akşamın sekiz buçuğunda okul müdürünün link göndererek arkadaşlar kısa bir toplantı yapacağız herkes hazır olsun diyebildiği bir post neoliberal dönem diyebileceğimiz bir aşamadayız. Benim şöyle bir önerim var. Bu dönem 1 Ağustos tarihinde altıncı dönem toplu sözleşmeleri yapılacak kamu çalışanlarıyla ilgili. Bu sözleşmede öğretmenlerin değişen bu iş yükü, iş tanımı vs. ile ilgili toplu sözleşme masasına ayrı bir metin götürmemiz gerektiği kanaatindeyim. Birkaç bir şey de yazdım çizdim o konuyla ilgili. (G25)

Neoliberal politikalarla bağlantılı olarak G9 ve G10 öğretmenler üzerinde giderek baskı ve iş yükünün artırıldığını ifade etmişlerdir. “Öğretmenleri de zorlayan beklentilerin arttığı bir süreç yaşanıyor. Belki bir an evvel emekli olmayı düşünmemde bunun etkisi büyüktür. Ben yedi saat okuldaysam 10 dakika bir boşluğa sahip değilim. İnanılmaz bir iş yükü içerisindeyim. Bunun yanında okullardaki sorunlar çok arttı. Öğrencilerin içerisinde olduğu sorunlar biz rehber öğretmenlerin iş yükünü giderek artırıyor” (G9). Neoliberalizmin gerçeklik algısında yarattığı değişim ve toplumsal algıyı yönlendirmeye dönük oluşturulan yeni gerçeklik tasarımı öğretmenleri de zorlayan bir eğitim yaşantısına dönüşmektedir. G4, bürokrasinin artmasına rağmen “gerçek iş” beklentisinin azaldığını ifade etmiştir: “Okul yönetimi bizden şunu istiyor; bu okula gel bizi rahatsız etme kardeşim. Rutini yap, eğer farklı bir şey yapıyorsan da başımıza bir şey gelmesin de ne yapıyorsan yap. Yani iş yükü bürokratik anlamda arttı. Ama gerçek iş yapma konusunda azaldı. Bürokratik anlamda kastettiğim şey sürekli rapor isteniyor. Onun raporu isteniyor, bunun raporu isteniyor, gereksiz şeyler.”

Öğretmenleri etkileyen en büyük iş yükünün onu kimliksizleştiren, silikleştiren politikalar olduğunu vurgulayan G36 ile angarya, kırtasiyecilik ve bir şablona göre öğretmeni hareket ettirmek isteyen anlayış olduğunu ifade eden G26, daha çok 80 sonrası politikaların öğretmen üzerinde oluşturduğu zihinsel yorgunluğa ve duygusal iş yüküne işaret etmişlerdir.

Eskiden öğretmenler bu kadar çok hırpalanmıyordu. Birincisi bu neoliberalleşmeye dönük öğretmeni yıpratmayı amaçlayan kimi politikalar etkin değildi. Öğretmenle idare arasında özerk bir ilişki vardı. Bir takım planları okul yönetimine sunar ya da veli toplantıları düzenler planlama süreçlerini devam ettirirdi. Okulun toplantıları olurdu bir iki defa bu kadardı. Şimdi işin cılkı çıkmış durumda. Duyuyoruz ki pandemi döneminde öğretmene acayip acayip görevler veriyorsun. İşte Cumhurbaşkanını karşılama görevi veriyorsun. Diğer yandan okul müdürünün otoritesini artırıp öğretmenin ona yalakalık yapmasına neden oluyorsun. Bunun yıpratıcı etkisini ben kesinlikle diğer tüm işlerden daha ağır bir yük olarak görüyorum. Bu süreç içerisinde müfredatlardaki değişim, kimi öğretme yöntemleri üzerinde oynamalar, öğretmeni yeniden yetiştireceğiz diye kurslara almalar, bilgi teknolojisi araçlarının eğitime girmesiyle öğretmenleri buna hazırlamak gibi unsurlarla öğretmeni oradan oraya yordular. Öğretmen şuan hakikaten yoruluyor. Bu bedensel bir yorgunluk değil. Kendisine bir türlü odaklanamıyor. Ben şunu rahatlıkla söyleyebilirim, öğretmenin yapması gerekenler, yani gerçekten yapması gerekenler onu yormaz. Öğretmeni yoran mesleğinin dışında olan konularla iş yükünün artırılmasıdır. (G36)

Biz ilk atandığımız da planlarımızı yapardık. Her gün günlük plan yazardık. Ama şimdi angarya çok. Öğretmeni hiçbir şekilde ilgilendirmeyen bir sürü şey. Bir gün baktım 10 tane komisyondayım arkadaş (gülüyor). İşte hizmet alım komisyonu, haberim bile yok. İmzalamışım. Dosyalar, belirli gün ve haftalar, bir bakıyorsun her gün hafta var. Yani angarya çok fazla. Toplantı dosyası yap, tutanaklar hazırla, o kadar çok angarya var var ki. Asli görevimizden çok onlarla meşgul oluyoruz. Asıl işini seviyorsun, bu öğretmen için yük değil. Yorulmuyorsun da ama hocam sene sonu ders kesim raporları hazırlayacaksın diyor, dosyala at kenara, orada kaybolsun. Stratejik plan dosyası yapmışsın, kimsenin haberi yok. İşte bak pandemi oldu strateji planının ne işe yaradı (gülerek). Eskiden bu kadar angarya yoktu. Tamam, plan yazıyorduk ama bu bizim işimizdi, yorucuydu ama o zaman da şu hata yapılıyordu. Senden şablonunu istiyor, bu şablon da yapacaksın. İşte o sıkıyordu insanı. Amaç mı önce yazılacak konu mu diye bir sene tartışıyorlar (gülerek). Şimdi ise komisyonlar, tutanaklar, toplantılar, değerler eğitimi o kadar çok şey var ki. Hepsini de dosya ve görünüşte. Gerçeklikte hiçbirini yok. (G26)

Diğer öğretmen görüşlerine göre iş yükünün artış sebepleri arasında sınav odaklı eğitim G34, kırtasiyeciliğin son yıllarda çok fazla artması G5 ve son dönem pandemi koşullarının öne çıktığı görülmüştür.

İş yükü bu araştırma kapsamında daha çok öğretmenlerin girdiği ders saati dışında onlardan istenen bir takım evraklar, toplantı-seminerler, nöbet görevi, kurullarda yer alma ve ona yönelik kırtasiyecilik, okul projeleri gibi çoğunluğu gönüllülük dışı görevler olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu geçmişe göre iş yüklerinin arttığına inanmaktadır. Öğretmenler kendilerini en fazla yoran durumun ise okullarda uygulanan ve amacına uygun yapılmayan projeler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise iş yüklerinde bir artma ya da azalma olmadığını ancak teknoloji kullanımıyla iş yapma konusunda pratikleşmenin sağlandığını ifade etmişlerdir. Halis'in (2010) araştırmasında öğretmenlerin iş güçlüğü olarak değerlendirdikleri hususların başında iş yükünü gördükleri ve artan iş yükünün

örgütsel bağlılığa olumsuz etki ettiğini düşündükleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde doğrudan öğretmenlerin iş yükünü ele alan çalışmaların son derece kısıtlı olduğu görülmüştür. Genellikle iş doyumunu etkileyen faktörler içerisinde bir boyut olarak değerlendirilmiştir. 1980 sonrası süreçte öğretmenin görev alanı, yasal düzenlemelerle de sınırları net olarak çizilmediğinden dolayı giderek genişlemektedir. Elbette bunun iş doyumunu üzerinde ya da örgütsel bağlılık düzeyinde etkileri vardır. Ancak bu etkiler daha geniş boyutlarda ele alınmalı, öğretmenlerin sınıf içi performansından özel ve aile yaşamına kadar geniş bir çerçevede iş yükü baskısını nasıl ve ne oranda hissettikleri ortaya konulmalıdır.

Öğretmenlerin Karar Süreçlerinde Yer Alma Durumu

Türkiye’de öğretmen kimliği Erken Cumhuriyet döneminden itibaren bilgisine güvenilen toplumla iç içe, onu etkileyen ve ondan etkilenen bir konumda olmuştur. Özellikle köy enstitüsü deneyimi ve kısmen öğretmen okullarının üstlendiği toplumun içerisinde ve saygın öğretmen kimliği 1960’lardan itibaren kısmen aşınmaya başlasa da 1980 sonrası sürece kadar büyük ölçüde korunabilmiştir. 80 sonrası değişim sadece okul içi ilişkilerde değil bulunduğu çevreyle olan ilişkilerinde de öğretmenin yalnızlaştığı, toplumdan uzaklaştığı ve görece toplumsal statüsünün zayıfladığı bir dönem olmuştur. Neoliberal kuramın bireyselleştirici, rekabetçi ve kendine dönük birey tasarımıyla öğretmen kimliği de etkilenmiş, güvencesiz çalıştırılma koşulları ve üzerinde oluşturulan denetim mekanizmaları ile belli çizgiler içerisine hapsedilen bir öğretmen kimliği ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu öğretmen kimliği eğitim yaşantısında da söyleneni yapan, “teknisyen” kimliği ile kavramsallaştırılan bir yeniden vasıflandırma sürecini yaşamıştır.

Bu yeniden vasıflandırma sürecinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, özellikle okul yönetimi ile ilişkilerine ne yönde etki ettiği onların okul politikalarını belirlemede aldıkları rol üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere karar alma süreçlerinde düşünce ve taleplerinin dikkate alınıp alınmadığı, alınıyorsa bu düşünce ve taleplerin politikaları etkileyip etkileyemediği soruldu. Öğretmenlerin bir kısmı (G1, G2, G3, G5, G6, G15, G16, G32, G33, G34, G36) fikirlerinin dinlendiği ve dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Dikkate alındıklarını savunan öğretmenlerden G5), “Bu kamudaki ikinci okulum ve iki okulda da istek ve taleplerim sağ olsunlar dikkate

alındı. Dikte eden bir dil kullanmıyorlar. Zaman zaman ders programı gibi küçük taleplerimiz oluyor, onlarda makul ölçülerde bu taleplerimizi yerine getirmeye çalışıyorlar” diyerek belli konularda taleplerinin karşılandığını dile getirmiştir. G16 ise “çok fazla alınıyor. Okulda ciddi anlamda özgür olduğumu düşünüyorum. Yapacağım şeylere sınırlandırma, bunu yapamazsın ya da bunu yapmamalısın gibi sınırlama konulmuyor. Birçok şeye müdahale etme şansına sahibim. İstişareye önem veren bir okul idaremiz var” ifadesi ile bulunduğu kurumdaki demokratik işleyişe vurgu yapmıştır. G16 tecrübe vurgusu yaparak, “Alınıyor. 20 yılı aşkın 34 öğretmeniz biz okulda. Genç bir müdürümüz var bize sorar genelde. Siz tecrübelisiniz ne düşünüyorsunuz diye. O bize, biz de ona saygı gösteriyoruz” diyerek okul ikliminde yakalanan uyumu öne çıkarmıştır. Kendini bu anlamda şanslı hissettiğini söyleyen G34, okul yönetimi ile eğitime bakışın örtüştüğü bir öğretmen grubuna sahip olduklarını belirtmiştir.

Biz bu anlamda şanslıyız biraz. Okul idaresi ile benzer bakıyoruz eğitime ve birlikte karar alabiliyoruz. Genelde yukarıdan dayatan bir tarz olmadığı için biz de rahatız bu konuda. Toplantılar yapar birlikte karar verebiliriz. En fazla müdür beklentisini dile getirir diyebilirim Başka okullarda birçok sorun duyuyoruz ama bizim okulda koşullarımız iyi bu anlamda. Çocukları da düşünerek demokratik kararlar alabiliyoruz.

Diğer bir öğretmen grubu ise (G4, G10, G20) görüşlerinin dikkate alınması konusundaki soruya kısmen ya da bazı durumlarda şeklinde cevap vermişlerdir. Kısmen dikkate alındıkları görüşünde olan G10, “Çalıştığımız okulda 48 öğretmeniz. Okul yönetimi kısmen de olsa ellerinden geldiği ölçüde taleplerimizi ele alabiliyor. Şartların durumuna uygunluğuna göre taleplerimizi gerçekleştirmeye çalışıyorlar” şeklinde görüş bildirirken, G4, bazı taleplerinin yerine getirildiğini şu şekilde ifade etmiştir.

Haklarını yemeyim. Ben her ne kadar okul idaresi ile çatışma noktasına da gelsem de sanıyorum işten kaynaklı olduklarını düşündükleri için, işin daha iyi yapılması konusunda bazı taleplerim reddediliyor ama maddi birtakım talebim olunca sağ olsunlar diyorum her şeye rağmen bu sağlanıyor. Okula şunu yapalım, şu odaya şunu yapalım gibi o türden taleplerim karşılanmıştır hep. Ama iş konusunda şu işi şöyle yapalım dediğimde reddedildiğim oluyor.

Özellikle 1980 sonrası süreçte öğretmenin giderek edilgenleştiği, oluşturulan eğitim politikalarının tamamen uygulayıcısı durumuna geldiği yoğun şekilde tartışılmaktadır. Özellikle velinin öğretmen üzerinde kurduğu kontrol, okul yöneticilerin seçilme biçimi ve öğretmen üzerinde sağlamaya çalıştığı tahakkümle beraber öğretmenlerin üst politika belirleyicileri ile koparılan bağı, onun rolünün değişimindeki

başlıca tartışma konularının merkezini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere sorulan görüş ve önerilerinin dikkate alınıp/alınmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin büyük bir bölümü alınmadığı ya da alınıyormuş gibi yapıldığı şeklinde yanıtlar vermiştir.

Öğretmenlerden biri (G11) bu soruya okul yönetimlerinin kendilerini çok fazla dikkate almadığını ve kadın öğretmenleri ikincilleştiren cinsiyetçi bir yaklaşım içerisinde olduklarına işaret etmiştir.

Düşünce ve taleplerim kısmen dikkate alınıyor diyebilirim. Fikir ve düşünceler alınıyor ama ne derece uygulandığı tartışılır. Çok fazla dikkate alınıp üzerinde düşünüldüğünü sanmıyorum. Aslında biraz cinsiyetçi davranıldığını düşünüyorum. Sayı olarak azınlıkta değiliz ama neden böyle oluyor bilmiyorum. Belki toplum olarak ataerkil oluşumuz etkindir. Bazı konularda özellikle kadınların düşüncelerinin erkeklere oranla daha az önemsendiğini düşünüyorum.

Bir başka öğretmen (G12), görüş ve önerilerinin yeterince dikkate alınmamasını yönetici yaklaşımlarıyla açıklarken, geleneksel anlayışta yönetim sergileyen okul müdürleri ile çalışmasının zorluklarına değinmiştir.

Genelde eski tip anlayışla yönetim sürdüren müdürlerle çalıştığınızda bu anlamda olumsuzluklar yaşanıyor. Bunlar genelde öğretmenin işvereni gibi hareket ediyorlar. Bu anlamda bir emir komuta zinciri oluşturmak isteyen müdürlerle çalıştım. Bunların çoğunlukta olduğunu da düşündüğünüzde genelde öğretmenlerin düşünce ve taleplerinin çok dikkate alındığını söyleyemem.

Okul yönetimlerinin kalıplaşmış ve muhafazakâr bir tutum içerisinde olduklarını ve bu tutumunda gelişmenin önündeki bir engel olduğunu ifade eden G26, bu ortamda öğretmenin dikkate alınmadığını vurgulamıştır.

Doğrusu hiçbir yerde alınmaz. Sınava dayalı bir sistemde, oluşturulan mekanik programda senin istediğin göz önüne alınmaz. Okul yönetimi üstteki birine şirin gözükmek için kendine ait bir planlama yapmış, onun için de içine giremiyorsun. Ben okulun birinde öğretmenler odasındaki masanın yerini değiştirim dedim, ona bile itiraz etti müdür. Hocam dedi iş çıkarma şimdi onun yerini değiştirmeyelim (gülüyor). Ben geldiğimden beri beş senedir orada masa, şöyle çekelim dedim, Yok hocam boşver iş çıkarma, diyor. Öyle kalıplaşmış bir görüş var ki onun dışında bir şey anlatamıyorsun. Ben diyorum ki hocam okul kültürü önemli. Okul kültürünü geliştirsek hem velileri daha doğru şekilde okulun içine katarız hem de okulun il içerisindeki prestiji artar. Sen anlatıyorsun, orada öyle dinleyip çekip gidiyor. Kesinlikle dikkate alınmıyorsunuz.

Öğretmenlerin bir bölümü (G13, G21) de okul yönetiminin kendilerini dinlediklerini, fikir ve önerilere açılmış gibi davrandıklarını fakat sonuçta yine kendi bildiklerini yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Alınıyormuş gibi yapılıyor ama alınmıyor aslında. Eğitim yönetimi alanında bir kitap okumamış kişinin yönetici olmaması gerekir. Sözle uygulama aynı olmalı” (G21). Diğer bir öğretmen de var olan sistemde öğretmenin sözünün dinlenip dinlenmediğinin bir önemi de kalmadığını vurgulamıştır: “Kurumun yapacağı bir şey yok ki... Dikkate alsa ne olacak. Onların da eli kolu bağlı, alıyorlar dikkate, dinliyorlar. Onlar da bir üste söylüyorlardır. Hepsi bu, orada kalıyor” (G27). Son dönem popüler kavramlardan olan “birlikte yönetmek” anlayışının okul yönetiminde işlevsel olmadığını vurgulayan G23, bunun nedenlerini şu şekilde açıklamıştır.

Bunun iki yanı olduğunu düşünüyorum. Birincisi öğretmen, ikincisi idare tarafı. Ben görüş ve önerilerimi söylemiş miyimdir diye düşündüğümde, kesinlikle söylemişimdir. Başıma iş açmışımdır, sıkıntı yaşamışım, tehlikeyi üzerime çekmişimdir ama söylemişimdir. Bir bedeli olduğunu bilerek söylemişimdir. Uygulanmış mıdır, hayır uygulanmamıştır. Belki söylediklerim mantıklı ve makul bulunmuştur ama yine bildiklerini yapmışlardır. Burada şöyle bir şey var. Siz eğitimi de öğretmenliği de sıradan bir iş olarak görmüyorsunuz. Okumalarınız var, düşünceleriniz var, araştırmalarınız var. Siz o öğretmen topluluğu içerisinde bir yanınızla sıvılabilirsiniz. Bu yan genelde politik tarafınız olur ki genelde de bu solcu olma ile ilgilidir. Çünkü sorgularsınız, tartışmak istersiniz bu da sizin sıvırılmanıza yol açar. Bu öğretmene yüklenen anlam bağlamında da ön plana çıkar. Ne dediğini bilen bu adam diğer öğretmenlerin de öğrencilerin de dikkatlerini çeker. İşte bu özellikleri ile ön plana çıkan öğretmen orada kendini ifade eder. Kabul görür mü, hayır. Sistemde buna uygun değil zaten. Toplam kalite yönetimi gibi şeylerle güya bunu ön plana çıkardılar. Paydaşlar, birlikte yönetmek gibi birçok söylemle katılımcılığı teşvik eder gibi göründüler. O da kocaman bir yalandı. İdareciler açısından düşündüğümüz zaman da çoğunun ahabap çavuş ilişkisiyle, politik nedenlerle oraya gelmiş olmaları ve zaten onların da ellerinde değişim yapacak bir güçleri olmayışını da göz önüne alırsanız onlardan sizinle beraber yönetmesini de bekleyemezsiniz.

Son dönem neoliberal ilişkiler bireysel olarak öne çıkmayı, yaptıklarını görünür kılacak sosyal medya gibi araçları kullanmayı gerektirmektedir. Tıpkı okul projelerinde olduğu gibi okulu dolayısıyla okul yönetimi ve bu projelerle ilgili öğretmenleri ön plana çıkaracak çalışmalar, bir anlamda eğitimsel olanın ve öğrenciye olan faydanın önüne geçebilmektedir. Sayıların, istatistiki verilerin öne çıktığı; okulların, şehirlerin birbirleriyle yarış içerisine sokulduğu bu anlayışta okul yöneticilerinin üzerinde kurulan baskı da onları daha görünür kılacak bir reklam organizasyonu içerisinde yer almaya yönlendirmektedir. Bu bağlamda görüşmeci öğretmenlerin bir kısmı da (G22, G30, G38) görüş ve önerilerinin dikkate alınması konusunda belirleyici unsurun “okul yönetimine katkısı olup/olmaması” noktasına indirgendiğini ifade etmişlerdir.

Düşünce ve taleplerimiz yöneticinin kafasına yatıyorsa alınmıyor diyebilirim. Kafaya yatma işi de birçok kez şöyle oluyor, bana katkısı nedir yani öğrencime katkısı nedir değil de bana ve okulun reklamına ne katkı sağlar, Bu noktada sizin fikriniz ona artı

değer kazandıracaksa sizi elbette dinliyor, görüşünüze değer verebiliyor. Aksi takdirde dinliyorlar ama herhangi bir sonuç alamıyorsunuz. (G22)

Toplantılarda fikirlerimiz taleplerimiz alınıyor. Dikkatle üzerinde duruluyor ama hiçbir şekilde uygulanmıyor. Mesela ben orijinal bir fikirle çıkageldiğimde müdürün kendi işine geliyorsa reklamı olacaksa oluyor ya da onun istediği ve milli eğitimin istediği projeler var ona uygun hale getiriliyor. Mesela geçen gün bir yazı geldi, İstiklal Marşı ile ilgili bir yarışma varmış, müdür yardımcısı not yazmış, yarışmaya katılım zorunlu, her sınıftan en az bir katılım olacak, biz eleme yapacağız şeklinde. Onlara da katılım zorunlu diye yukarıdan yazı geliyor. Birçok projede o şekilde aslında zorunlu. Çünkü müdür ya da milli eğitim bunu istiyor. Sonuç olarak düşünce taleplerinizi söylediğinizde genelde şu yanıtları alıyorsunuz; hocam güzel ama maddi imkansızlık var, okulumuzun durumunu biliyorsunuz ya da işte velilerimiz var, milli eğitim var, bürokratik süreçler var vs. şeklinde farklı farklı nedenlerle kibarca önemsenmediğiniz söyleniyor. (G30)

Bir kısım öğretmen (G9, G14, G17, G29, G31) ise görüş ve önerilerinizin dikkate alınması konusuna doğrudan etki eden faktörün okul müdürünün vizyonu olduğunu ifade etmiştir.

Bu okul yöneticisinin bakış açısı ile ilgili diye düşünüyorum. Okul idaresi işini yapabiliyor ve yetiştirebiliyorsa, biz de kendi işimize bakabiliyoruz. Bu anlamda biz rehberlikçiler biraz daha muzdaribiz. Eskiden rehberlikle sınırlanan görev alanım şimdi okul yönetiminin verdiği görevleri yapar şeklinde düzenlendiği için her işi bize kakalamaya çalışıyorlar. Ben dur demesini bildim ama. Ben kendi işimi yapayım, siz kendi işinizi dedim. Sonuçta bu okul idaresinin yeterlikleri ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Bazı okul müdürleri despot olabiliyor. Ben ne dersem o olur gibi düşünebiliyor. Bu da okuldaki tansiyonu yükseltebiliyor. (G9)

Bu idarecilerin bireysel bakış açılarıyla ilgili. Geçen dönem idarecimiz değişti. Giden idarecimizle böyle bir şey paylaşmamız mümkün değildi. O işini iyi yapan, yılları ve deneyimi olan, kendisini öyle gören ve eleştiriye açık olmadığını söyleyen biriydi, biz ona hiç yaklaşamazdık. Ben şunu çok isterdim. Drama çocukları çok geliştiriyor. Drama programları keşke ilkökul müfredatlarına alınsa. Çocuklar dramayla kendilerini ifade etseler. Ben istemiştım mesela böyle bir şey yapılmasını, müdür dinlemedi bile. O öyleydi ama şimdi yeni gelen müdürümüzle daha çok yeniyiz. Şimdi aynı mı olur bilmiyorum. Ama bu dediğiniz şeyin idarecilerin bireysel bakış açılarıyla ilgili olduğuna inanıyorum. (G29)

Ben uygulayıcıyım, sahadayım, sorunları biliyorum. Üzülüyorum, eğitime bizim bakış açımızla bakılmıyor. Eğitimle ilgili bir program, konferans, bir şura gerçekleştirildiğinde, biz 657'ye mahkûm zavallı bireylere en küçük bir fikir dahi sorulmuyor. Bizim yerelde okulda yöneticilerle anlaşmazlığa düşmemizin çok bir anlamı yok. Asıl sorun bizim bakış açımızın yukarıya yansımaması. 1980'li yıllarda eski milli eğitim bakanlarından Avni Akyol vardı. Balıkesir'den genç bir öğretmeni bakanlığa yanına danışman almış. Uygulamanın içinden bir genç, akıllı bir genç. Yani soruyor, diyor ki; problem nedir? Aslında bizim yapmamız gereken şey bu. Bugün pandemi döneminde de görüldü ki öğretmen her imkânını seferber etti. Eğitimin devamını sağladı. Denklem içinden öğretmeni çıkardığınızda geriye bir şey kalmıyor. (G31)

Öğretmenlerin bir kısmı (G7, G19, G39) ise görüş ve önerilerinin dikkate alınması noktasında öğretmenin gösterdiği irade ve örgütlülüğün önemine işaret etmiştir.

Düşünce ve taleplerimizin dikkate alınıp alınmaması aslında o kurumdaki tüm öğretmen arkadaşlarımızın gösterdiği ortak irade ile ilgili. Genel olarak demokratik bir işleyişin olduğunu kesinlikle ve kesinlikle söyleyemeyiz. Özellikle okul idarecilerinin belirlenmesi ki son değişiklikte daha önce gönderilen taslakta mülakat yokken şuan yer aldı tekrar. Okul idarecileri de mülakatla birlikte kendilerini tek karar organı olarak gören bir süreç işletiyor okullarda. Bu okul idarecilerinin çoğunluğu da şuan da siyasi iktidarla aynı çizgede olduğunu çok sayıda açıklamasıyla ifade eden bir sendikaya üye kişiler arasından seçiliyorlar. Tüm bunlara rağmen öğretmen kurulları halen tüm öğretmenler açısından okula dair tüm süreçlerin planlanmasında hala en güçlü araçlar. Bu öğretmen kurullarını güçlü bir şekilde kullandığımız ve ortak sözümüzü birlikte söylediğimiz, kararları geçirdiğimiz her an da bu sürece ilişkin varlığımızı etkin kılabilceğimiz alanlar olarak ortaya çıkıyor. (G7)

Araştırma bulguları öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesinde karar süreçlerinin dışında bırakıldıklarını göstermektedir. Öğretmenler fikirlerinin okulun görünürlüğüne ya da yöneticilerin reklamına bir katkısı olacaksa değerlendirilmeye alındığını ifade etmişlerdir. Bu genel görüşün yanında bazı öğretmenler demokratik tutum sergileyen okul yöneticileriyle çalıştıklarını, bunların azınlıkta olduğunu ve karar alma konusunda kendilerinin görüşlerine değer verildiğini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Erjem'in (2005) araştırmasında da bu araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu kendilerinin karar sürecinin dışında hissetmektedirler. Bu durumun bazı öğretmenlerde “geri çekilme” gibi duygu ve davranışlara yol açtığı vurgulanmıştır. 1980 sonrası süreçte öğretmen kimliğinin dönüşümünün izleri okul pratiklerine odaklanılarak, öğretmenin karar verme ve inisiyatif alma konumundan uzaklaşması bağlamında daha net görülebilir. Nitekim öğretmenlerin vurguladığı “teknisyen öğretmen” ya da “söyleneni yapan” uygulayıcı öğretmen kimliği eleştirisi öğretmenin karar süreçlerinden uzaklaştırıldığını anlatan tanımlamalardır. Bu noktada okul yönetimlerinin iletişim becerileri ve yönetme tarzlarının da etkili olduğu görülmektedir. Zira merkeziyetçi yapının ve üst politika belirleyicilerinin öğretmeni görece dikkate almadan geliştirdiği politikaların okullarda uygulatıcısı olan okul yöneticileri, daha esnek ve demokratik süreçler işletebildiğinde öğretmenleri sürece dâhil edebilmekte ya da doğru paylaşım ve tartışma ortamı yaratarak öğretmenlerin kendilerini sadece uygulayan olarak hissetmelerinin önüne geçebilmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliği

Öğretmenlik mesleği, özü gereği eleştirel bakabilmeyi, sorgulamayı, yeniliği ve farklılığı talep eder. Mesleğin, merkeze öğrenci haklarını alan, eğitimi bireysel ve

toplumsal fayda temelinin ötesine taşıyan amaçsal bir işlevi de vardır aynı zamanda. Toplumsal değişimin eğitimle olabileceği ve bunda öğretmenlerin kilit rol oynadığı düşünüldüğünde öğretmenlerin değiştirebilme gücünün yüksek olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğretmenler tarihsel dönem içerisinde iktidarlarla sürekli çatışma içerisinde olmuş, ideolojilerin istediği toplum düzenini oluşturmak adına geliştirilen politikalarda eğitimsel olandan yana tavır koymaya çalışmıştır. Nitekim öğretmenler iktidarlar için onların sistemi yeniden üretebilmeleri önünde bir tehdit olarak algılanabilmiştir. 1980 sonrası süreçte Türkiye’de ve Dünya’da öğretmenler hem kapitalist küreselleşme dalgasına karşı hem de bunun mesleklerinde yarattığı aşınmaya karşı bir direniş sergilemektedirler. Bu dönemde öğretmenler üzerinde artırılan denetim odakları, güvencesiz istihdam biçimleri, öğretmen örgütlülüğünün kırılması gibi nedenlerle öğretmenler daha yalnız ve sesi daha az çıkan bir kesim durumuna getirilmeye çalışılmaktadır. Nitekim 1980 öncesi öğretmen kimliğinin yalnızca öğrencisine değil okul çevresine de etki eden, onların yaşamına dokunan tarafında değişim izlenmeye başlanmıştır. Kapitalist ilişkilerin egemen olduğu bir toplumda öğretmenin rolünün de buna göre şekil aldığı, öğretmenin artık suya sabuna dokunmayan, toplumsal sorunlara olan yakınlığını kaybetmiş, kendine dönük ve dersine girip çıkan bir yöne doğru evirildiği tartışılmaktadır. OECD’ye ait 2010 verileri de Türkiye’de derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde okul veya öğretmene söz hakkı verilmediğini, Türkiye’nin birliğe bağlı ülkeler arasında öğretmen özerkliğinin en düşük seviyede yaşandığı toplumlardan biri olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenliğinin geçirdiği varsayılan bu değişim/dönüşümünün okul yaşantılarına nasıl etki ettiği, öğretmenlerin kendilerini özgür hissedip/hissetmedikleri, üzerlerine kurulduğu varsayılan baskı ve denetim mekanizmaları hakkında düşündükleri öğretmenlere sorularak öğretmenlerin mesleği icraları sırasında gerekli olan özerkliğe sahip olup/olmadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeci öğretmenlerin yalnızca üçü (G2, G32, G33) mesleki yaşantısında görüş ve önerilerinin dikkate alındığını ve kendini özgür hissettiğini ifade etmiştir. G2, “İşimle ilgili kendimi yeterince özgür hissediyorum. İşimle ve kurumumla ilgili olarak düşüncelerim, isteklerim dikkate alınıyor. İşimi yaparken üzerimde baskı, denetim gücü ya da müdahale hissetmiyorum. Bu yüzden çalıştığım kurumda mutlu ve huzurluyum” şeklinde görüşlerini ifade ederken, G32 ve G33 herhangi bir baskı hissetmediklerine dair şu açıklamaları

yapmışlardır: “Genelde kırmıyorlar öğretmeni. Herhangi bir müdahale yok. Bu, okuldan okula değişir ama ben çok rahatım. Acil durumlarda çok yardımcı oluyorlar. Üzerimde bir baskı hissetmiyorum” (G32). “Kendi okulumuzda böyle bir baskı hissetmiyorum açıkçası. Bazen kendi kendimi kontrol etmek durumunda olduğum zamanlar olabiliyor. Bu durumlar da genelde velinin işin içine girdiği ve bir takım hassasiyetlerin olduğu durumlar” (G33).

Öğretmenlerin tamamına yakını ise kendilerini baskı altında hissettiklerini ve yeterince özgür olamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar içerisindeki öğretmenlerden bir kısmı (G20, G24, G39) kendilerine baskı girişimlerinin olduğunu ancak buna kesinlikle izin vermediklerini, kendilerine kimsenin baskı yapamayacağını vurgulamışlardır.

Bireysel olarak biraz değişik bir insanım ben. Baskı yapabilmek için çok uğraştılar. Herhangi bir sendikaya üye olmak yasakken ve stajerken sendikaya, Eğitim-Sen'e üye oldum. Onun için baskı yapmaya çalışan insanlarla çok karşılaştım. Parti senin tavırlarından rahatsız diyen müdürlerim oldu benim. Bende siz akşamları toplanıp parti mi yapıyorsunuz, neyin partisi bu diye sordum. Beni de çağırın dedim. O da yok “parti” dedi. Ben de benim amirim parti değil, sensin dedim. Sen rahatsız mısın tavırlarımdan dedim. Ben rahatsızım diyemedi. Çünkü öyle dese onu partiye gönderirim. Müdür olarak kalmaz, ilk kurulda harcarım, öğretmenler kurulunda müdüre sandalye kaldırmışlığım var. Yani ben çok baskıyı falan dinlemem. Müdüre çok baskı yaptığım doğru. Onlar yönetici, hak ediyorlar. Bana baskı yapmaya çok çalıştılar ama bu bünye onu kaldırmaz. (G24)

Okul yaşantısında birçok baskı ve zorlamalarla karşı karşıya kaldıklarını ifade eden öğretmenlerden (G1, G10, G28, G29, G40) biri olan G1 baskı ve zorlama iklimi şu şekilde betimlemiştir.

Somut bir müdahale demeyeyim de mevzuatlar bizi oldukça kısıtlıyor. Mesela üç yıl öncesinde bir öğretmen dilekçe vererek sadece maaş karşılığı çalışmak istiyordum diyebilirdi. Mevzuata artık 40 saat zorunluluğu getirdiler bizim için. Açıkçası bunu hiç istemiyorduk biz. Saat baskısı olmamalı, maaş karşılığında sonra öğretmen kendine belirli bir zaman ayırabilmeli. Son üç seneye kadar bir günüm boştu benim. O bir günde farklı kurslarla, uğraşlarla kendimi geliştiriyordum. Bir rahatlama zamanı oluyordu. Şu an zorunlu bir durum var ve onun baskısını hissediyorum. Onun dışında ücretli gelen arkadaşlara özellikle direkt söylenmese de ima yoluyla baskı kuruluyor. Bunu dışarıdan ben hissediyorum. Eminim onlar çok fazla hissediyorlar.

Öğretmenin özerkliği, başarıda doğrudan bir etkiye sahiptir. Zira “öğretmenlerin öğretmen özerkliğini, öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak anlamlandırdıkları görülmektedir” (Bozkurt, Kılınç, İlhan, 2018). Nitekim öğretmenin öğrencilerini rutinin dışına çıkarması, onlara ulaşılabilir hayallerin kapılarını aralaması ve bir fark yaratabilmeleri öğretmenin müfredatla sınırlı sınıf içi etkinlikleriyle

gerçekleştirebileceği bir gerçeklik değildir. Öğretmenin kimi zaman risk alması, sınıfıyla eleştirel düşünceye yönelik çalışmalar planlaması, kuramla hayat arasında ilişki kurması ve tüm bu süreci hem öğrenciler hem de kendi için anlamlı kılması gerekir. Bunları yapabilmesi içinse kendini rahat hissetmesi, gerektiği yerde zamandan gerektiği yerde mekândan doğan kısıtı rahatlıkla aşabileceği özgürlüğü olması gerekir. Öğretmen ancak bu özerkliğiyle yaratıcı yönünü ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda görüşmecii öğretmenlerin önemli bir kısmı (G3, G4, G9, G13, G35) çalıştığı ortamda kendini özgür hissetmediğini vurgulamışlardır.

Bu özgürlük sadece kurumla ilgili değil. Bizim ilçe milli eğitim müdürümüz kendini il milli eğitim müdürü olarak görüyor. Sürekli yeni kurallar, yeni uygulamalar yapıyor. Çok sık toplantılarımız oluyor, şiddetle ya da madde bağımlılığı ile ilgili sürekli brifingler vermemiz gerekiyor. Milli eğitim müdürü gelip soruyor, mesela İngilizce öğretmenine Dinamik ve Eğitim'e (DYNET) kaç öğrenci giriyor, neden bu kadar az girdi diye hesap sorabiliyor. Okulda bu anlamda kullanılabilecek iki bilgisayar olmasına rağmen 500 öğrencinin neden DYNET'e az girdiğinin hesabı sorabiliyor ya da neden Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) az giriliyor. Okul idareleri de ister istemez öğretmenlere aynı baskıyı yapıyorlar. Bu noktada nasıl özgür hissedebilirsiniz kendinizi. Sürekli bir korku ortamı var ve bu da insanların birbirine daha çok baskı yapmasına neden oluyor. Ben eskisi kadar özgür olmadığımı düşünüyorum. Üstten sürekli bir denetim var ve bu denetim okul içerisindeki her grubun kendini baskı içerisinde hissetmesine neden olduğunu söyleyebilirim. Korkuyla yaşıyoruz kısacası. Herkes bir üstüne hesap verme kaygısını taşıyor. (G9)

İşimde kendimi özgür hissetmiyorum. Okul yöneticisinin baskıcı ve otoriter tutumları mesleğe bakışımı büyük oranda etkiliyor. Okul yöneticisi okulu kendine ait görüyor, eğitim öğretim sürecine ilişkin kararları tek başına veriyor. İnanın bu tutumlar beş yılda meslekten soğumama neden oldu. Uygulanan eğitimdeki başarı idarecinin olur, öğretmen ve öğrenci ikinci planda kalır. Bu da öğretmenlerin kaygılarını yükseltmekte, performanslarını düşürmektedir. Dolayısı ile okul kültürünü de olumsuz etkilemektedir. (G13)

Genel anlamda okul iklimini etkileyen en önemli faktörlerden birinin okul yönetiminin yönetme tarzı olduğu söylenebilir. Okul içi ilişkilerin niteliği, okul politikalarının belirlenmesinde demokratik süreçlerin işletilip/işletilmediği, öğretmenlerin iş doyumu ve inisiyatif alma düzeyleri gibi birçok değişkenin okul yönetim tarzıyla doğrudan ilişkisi vardır. Görüşmecii öğretmenlerin önemli bir bölümü (G11, G12, G17, G30, G36, G37) de bu gerçekliğin altını çizerek farklı okullarda farklı yönetim tarzları gördüklerini dolayısıyla öğretmen özerkliği konusundaki düşüncelerin kurumdan kuruma değiştiğine işaret etmişlerdir. (G11) önceki çalıştığı okulda çok fazla baskı gördüğünü ve şuan çalıştığı okulda bu ölçüde bir baskı ya da zorlama hissetmediğinin altını çizerek yönetsel farklılığa işaret etmiştir. G12 de okul yönetim

tarzının önemi değinerek önceki çalıştığı okulda yaşamış olduğu bir sıkıntının emsal nitelikte bir karara dönüşen süreci anlatmıştır.

Şuan çalıştığım okulda herhangi bir baskı hissetmiyorum. Fakat geçmişte yaşadım. Ben yaşadığım bir olayı anlatmak istiyorum. Üç yıl önce prematüre doğan bebeğimi üç günlükken kaybettim. Kendimi çok kötü hissediyordum ve normal olarak psikolojim de bozulmuştu. Annelik iznimi kullanarak kendime biraz gelmek istedim. Ancak benim düşük yaptığımı ve böyle bir hakkım olamayacağım yanıtını aldım milli eğitimden ve okul idarecilerimden. Bu süreçte okul yönetimi arkamda durmadı. Ancak ben mücadele ettim. En son bakan beye bir mektup göndererek de durumumu anlattım. Sağolsun Ziya Selçuk durumla özel ilgilendi ve emsal sayılacak bu karar alındı ve ben haklı bulundum. Okul yönetimi bu noktada bana hiç yardımcı olmadı ve sürekli ilçe memurları ile muhatap olmak durumunda kaldım. Milli eğitimdeki şef bana aynen şöyle söyledi. “Hocam sizin çocuğunuz öldü ve bu izin annenin çocuğuna bakması için veriliyor. Sizin çocuğunuz da öldüğü için artık sizin izne ihtiyacınız yok”. Ben şok oldum tabii. Onun üzerine araştırdım ve sırasıyla tüm üst kurumlardan görüş yazısı istedim. En son bakan beye kadar ulaştı bu talep ve o da bu izni kullanmamın çok daha uygun olacağına kanaat getirdi. Bu karara da emsal nitelikte olacağına dair not düşüldü.

Okul yönetim tarzı ile öğretmen özerkliği arasında doğrudan bağ kuran öğretmenlerden ikisinin ifadeleri güven ve dürüstlük gibi temel değerleri önemsemeyen bir yönetici profilinin yarattığı baskı ortamına işaret etmişlerdir.

Aslında müdürün kimliği çok etkiliyor. Bizim okul proje okulu ve hepsi tepeden inme gelenler maalesef. Biri işgalciydi. “Bu, görevin yapmak zorundasın” derdi. İletişim çok bozuktu. Son müdürüm kabul etmiyor talepleri genelde. Sonra zaman geçiyor. Kendi fikrimiş gibi bunu böyle yapalım deyip aynı noktaya gelebiliyor. Şu an ki müdürüm çok özgüvensiz. Liderlik vasfı yok. Sorumluluğu başkasına atıyor genelde. Zaman zaman zorlayıcı ifadelerde bulunabiliyor. Bazen bu baskıları hissedebiliyorum. (G17)

Kendimi kesinlikle özgür hissetmiyorum. Okul müdürümle herhangi bir şekilde karşı karşıya gelmememize rağmen o benimle kendisinin aynı fikirde olmadığını düşündüğü için bana karşı dürüst olmadı. Geçen yıl mesela norm kadro fazlası oluyordum yok dedi seni mağdur etmeyiz, burada destek sınıfı açacağız, şöyle yaparız böyle yaparız. Bana güvence verdi. Sene başında toplantıya bir gitti geldi, hocam sen gidiyorsun dedi bana. Neden dürüst olmuyorsun, ben bir şey yapamam benim etkim yok diyebilirdin, bende başka planlamalar yapardım. Ben hem güvenmiyorum hem de ona karşı özgür hissetmiyorum. Ben içimden gelen her şeyi nasıl söyleyebilirim, nasıl güvenebilirim okul müdürüne şimdi. (G30)

Öğretmenlerin bir kısmı (G7, G19, G25, G34) bireysel anlamda çok fazla baskı yaşamadıkları ancak genelde öğretmenlerin bu baskı ortamında olduklarını ifade etmişlerdir.

Ben kişisel olarak kendimi hep özgür hissettim. Bizler biraz bu toprakların iflah olmaz insanlarıyız sanırım. Şimdiye kadar çalıştığım okullarda öğrencilerin eğitim hakkı veya öğretmen arkadaşlarımızın yaşadığı bir mağduriyet olduğunda ve çok kararlı, net bir şekilde itiraz ettiğimde kararları değiştirme gücüm ve gücümüz olduğunu gördüm. İstanbul’un yoksul yerlerinde de merkezi yerlerinde de çalıştım ve her yerde güçlü olmazları değiştirebildik. O yüzden ben kendimi özgür hissediyorum. Ama bu özgür hissetme şekli hayata dair bu inattan vazgeçmeme ile ilgili. Arkadaşlarımda da şunu

görüyorum, özgür hissedenden birileri olduğunda onlar da daha özgür davranabiliyorlar. Hep böyle bir sese ihtiyaç duyuyorlar. Yanlarında omuz başlarında bir arkadaşlarının daha olduğunu hissetmelerine ihtiyaçları var. Son üç yılda neredeyse gitmediğimiz il, ilçe, okul kalmadı şöyle ortak bir duygu da var. Onu da biliyorum. Arkadaşlarım kendini değerli hissetmiyor, güvende hissetmiyor ve özgür hissetmiyorlar. Çok ciddi bir kuşatılmışlıkla karşı karşıyalar. Sürekli artık kaybediyor olmaktan çok yorulmuş durumdalar. Hiçbir süreçte sözlerinin olmaması, hiçbir süreçte kararlarının olmaması güvensizliklerini ciddi bir şekilde artırıyor. (G7)

Bireysel olarak bir baskı ben hissetmiyorum. Neden hissetmiyorum bu sendikal kimliğimden vs. den ötürü biraz da okulun en eskisi olma gibi durumlarda dolayı. Ama herhangi bir öğretmen açısından sorduğunuzda bunun böyle olmadığını rahatlıkla söyleyebilirim. Çok tipik bir örnek vereyim. Öğretmenlerin whatsapp grupları var ve bu gruba öğretmenlerin mesaj yazması engellenmiş durumda. Sadece okul yöneticileri yazabiliyor. Şimdi düşünebiliyor musunuz bir okulasınız bir iletişim ortamı var ve sadece okul yöneticileri mesajlarını iletiyor, öğretmene kapalı. Bu Ankara'nın göbeğindeki köklü okullarda oluyor. İşte dönüşüm ne dersin dönüşüm budur işte ve öğretmen buna itiraz etmiyor. İdare diyor ki işte orada farklı tartışmalar oluyor, biz o yüzden bilgi amaçlı kurduk o grubu. Şimdi siz whatsapp grubunda dahi tartışma hakkı vermediğiniz bir öğretmenin iş yerinde kendini değerli hissetmesini bekler misiniz, kararlara katılmasını bekler misiniz, mümkün değil. Biraz da okul sosyolojisi toplum sosyolojisi ile çok bağlantılı. Okul toplumun küçük bir birimi şeklinde ortaya çıkıyor. Demokratikleşme, özgürlükler ve onun kullanımı olarak bakıldığında okul yönetimleri şu anda biraz son dönem idareci atama yöntemlerinden kaynaklı aşırı baskıcı durumdalar. Rızayı zora bağlı şekilde üretmeye çalışan bir profile sahipler. Öğretmen okulda kendini yalnız, değersiz, karar almanın ötesinde sürekli takip edilen, sürekli kontrol edilen bir çalışan olarak görüyor. (G25)

Öğretmenlerden biri (G5) öğretmen için en büyük baskı unsurunun güvencesiz şekilde çalıştırılması olduğuna işaret ederken bir diğer öğretmen (G27) özellikle genç öğretmenler ve kadın öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı ortamı oluşturulduğunun altını çizmiştir. G18 ve G26 ise okullarda var olan muhafazakâr tutumu eleştirerek yeni bir şeyler yapma konusunda irade gösterildiğinde baskı ile karşılaşmanın kaçınılmaz olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği dinamik bir süreçtir. Sürekli bir değişimi doğasında taşır. Öğretmen de aldığı eğitim gereği bu yenilikleri üretme konusunda mahirdir. Ancak gerek okul yönetimi ile ilişkiler hem velinin tutumları hem de sistemin öngördükleri öğretmenin bu yaratıcı yönünü törpülemekte. Yeni şeyler ortaya konmak istendiğinde önüne engeller çıkarılmakta, bu engellerle öğretmen sindirilmektedir. (G18)

Her zaman müdahale var elbette. Baskı hep var. Sen eğer verilmiş programının dışına çıkmak istiyorsan, onun dışında bir şeyler üretmek istiyorsan her zaman baskı görebilirsin. Çünkü karşıdaki seni anlayamazsa baskı yapar. Ya idari yapıları çok iyi eğiteceksin, süzgeçten iyi geçirip eğiteceksin ya da işte böyle seni anlamayacak. İletişim kuramıyorsun, anlaşılamıyorsun. İdareci bir süre sonra eğitimden kopuyor. Anlamamıyor, özetle farklı bir şey yapmaya kalkışırsan baskıyı görürsün. (G26)

Çocuklarla iletişim noktasında kendini özgür hissetmediği söyleyen öğretmenler (G15, G16), son dönemlerde öğretmen üzerine kurulan suçlayıcı ve cezalandırıcı tavrın kendilerini korkuttuğunu ifade etmişlerdir.

Dış denetim kaynaklı biraz tedirginlik oluyor elbette. O anlamda özgürlüğümün biraz kısıtlandığını hissediyorum. Rahat olamadığım en büyük nokta ise çocuklarla iletişim konusunda. Çocuğun beyanı ne ise aile tamamen arkasında. Siz öyle söylemediğinizden eminsiniz, yanlış anlaşılma, yanlış aktarılmış bir şekilde ama ne veli ne okul yönetimi ne milli eğitim sizin arkanızda değil. Bu anlamda tedirginlikler oluyor. (G15)

Öğretmenlerin özerkliği konusuna hem kamuda hem de özelde çalışmış öğretmenlerin (G6, G38), yaklaşımı, iki farklı yönetim tarzı arasındaki farkı görmek açısından da önem taşır.

Müdahale, baskı çok hissetmiyorum kamuda. Yani ben yaşamadım ama rahatsız olan arkadaşlarım da yok değil. Öğretmen derse geç kaldığında örneğin müdür uyarıyor. Öğretmen rahatsız oluyor, baskı hissediyor. Ben bunun doğal olduğunu düşünüyorum. O da müdürün görevi. Özel sektörde böyle yetiştik, böyle gördük. Bunların baskı olarak görülmesi bana komik geliyor. Özel sektörün yazılı olmayan kuralları bizi belki doğal olarak baskıladı. Kamuda öğretmen bu eksikleri gösteriyor, uyarıldığında baskı olarak yorumlayabiliyor. (G6)

Şu an kamuda çok büyük bir baskının olduğunu düşünmüyorum ancak özel farklı. Bizim özel sektörde, çalıştığım her iki kurumda da kameralarla izleniyorduk. Sürekli kayıt halinde görüntümüz kaydediliyordu. Bazı sınıflarda kapılarımızda cam oluyordu. Veliler dışarıdan gelip izleyebiliyordu. Bunun ne amaçla yapıldığını bilmiyorum ama gerçekten büyük bir baskı oluşturuyor öğretmenin gözünde. Sürekli bir kamera ile kayıt altındasın. Yani mesela ben öğrenci ile oyun oynayacağım ama kameradaki kişiler tam olarak seslerimi almadığı için ben diyorum ki acaba beni ders dışında başka bir şey yapıyor olarak düşünürler mi, masada oturuyoruz, küçük bir öğrencim var. Ona oyun becerisi ile öğretmek istiyorum ve ya yerde farklı bir beden becerisini öğretmek istiyorum ama işte veli geliyor. Neden oynuyorsunuz diyor, açıklamaya çalışıyorsun. Benim yöntemim bu şekilde ve öğrenci daha iyi öğreniyor demene rağmen seni bu durum rahatsız ediyor. Velinin tek bir sözü ile idare senin üstünde direk hemen baskı unsuru oluşturabiliyor. Özel sektör seni baskı altında tutuyor ve bunlara ses çıkaramıyorsun. Dediğim gibi senin arkanda çok büyük yedek işi gücü var. Zaten düşük ücretle çalıştırılıyorsun. Bu denetim gücüne bir tepki göstermek istediğinde senin herhangi bir özlük hakkın yok. Özel sektör kamu gibi değildir yani bir güvence yok. Bir yıllık sözleşme var. Özel öyle bir iş ki seni yarın işten çıkarsa hiçbir tazminat ödmeden işten el çektirebiliyor ve devlet nezdinde de bunu hak olarak savunamıyorsun. O yüzden bu denetim gücüne, bu müdahaleye de öğretmenler ses çıkaramıyor. Bu kaygı özel sektörde oldukça fazla, onu söyleyebilirim. (G38)

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirilmesi açısından son derece önemlidir. Zira öğretmenin yalnızca sınıf içerisinde özerk kalması gibi bir durum düşünülemez. Öğretmenin değiştirici/dönüştürücü etkisi öğrencisiyle sınırlı kalmayan toplumsal bir sorumluluk yükler. Bu yüzden öğretmen işinin öznesi olduğu özerk bir faaliyet alanında görev yapmalıdır. Ancak son dönem neoliberal politikalarla öğretmen üzerinde oluşan baskının şiddetinin arttığı, sistem, veli ve okul yönetiminin beklentilerinin öğretmenlerin istediği yönde bir eğitim vermesini zorlaştırdığı görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini özgür hissetmedikleri görülmüştür. Okul

yönetimlerinin tutumları, öğretim programları, güvencesiz çalışma koşulları, velilerin öğrencileri aşırı koruyan tavırları, üst yöneticiler tarafından sürekli yapılması gerekenlerle ilgili gönderilen talimatlar gibi nedenlerle öğretmenler kendilerini özgür hissetmemektedirler. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2017) araştırmasında öğretmeni kısıtlayan en önemli etkenlerden birinin öğretim programları oluşu, bu araştırma bulgularıyla ortaklaşmaktadır. Bozkurt, İlhan ve Kılınç'ın (2018) araştırması da bu araştırmayı destekleyen biçimde veli ve okul yönetimlerinin rolünü öne çıkararak; öğretmenler özerk davranışlarının sonuçlarından sorumlu olmakla birlikte bu sorumluluklarının veliler ve okul yönetimi tarafından desteklenmesini beklemektedirler. Bu bağlamda okul yönetiminden ihtiyaç duydukları desteği alan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir sonucuna ulaşmışlardır. Özarslan'ın (2015) araştırması ise, öğretmenlerin ders kaynak seçimi, okul düzeyinde yönetime katılabilme ve kendi yöneticilerini seçebilme gibi konularda öğretmenlere özgür alan sağlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Öğretmen Örgütlülüğü

Türkiye'de başlangıçta işçi örgütlenmesi olarak ortaya çıkan sendikal yapılar daha sonra kamu çalışanları arasında yaygınlaşmıştır. Sendikal örgütlenmenin kamu alanında yayılmasına ise daha çok öğretmenlerin öncülük ettiği görülmektedir. Bunun altında yatan sebebin öğretmen kesiminin daha fazla okuyan, araştıran ve sorgulayan bir yapıya sahip olması söylenebilir.

Günümüzde çok sayıda eğitim (öğretmen) sendikası mevcuttur. Bu sendikaların amaçlarının ne olduğu, bu amaçlar yönünde hareket edip/etmedikleri öğretmen örgütlülüğünün çizgisini belirlemektedir. Bu örgütlerin kamusal eğitimi ve öğrencilerin eğitim hakkını savunmakla birlikte öğretmenlerin hak ve taleplerini karşılamak üzere bir işlev görüp/görmediği önemli bir tartışma konusudur. Öğretmenlerin taleplerinin karşılanması adına son derece önem arz eden öğretmen sendikalarının aynı zamanda eğitim politikalarını belirleyebilme ve etkileme gücünün de olması beklenmektedir. Sendikaların bu beklentiyi yerine getirebilecek yasal altyapısı ve kurumsal kimliğinin var olup/olmadığı görüşmeciler öğretmenlere soruldu. Öğretmenlerin sendikalara olan

inançları anlaşılmaya çalışıldı. Nedenlerini ortaya koyarak bu sendikalarda yer alma ya da almama gerekçelerini açıklamaları istendi.

Öğretmenlerin tamamının sendikaların doğru bir hat üzerinde olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (G1, G3, G6, G9, G11, G12, G13, G19, G21, G22, G23, G26, G27, G28, G30, G32, G33, G34, G35, G36, G37, G38, G39) sendikaları, siyasi bir işlevi yerine getiren, politize olmuş yapılar olarak tarif etmişlerdir. Sendikaların siyasi bir kimliğe sahip olduğunu ve buna dönük işlev gördüğünü düşünen bu öğretmen grubuna göre sendikalar öğretmeni ayrıştıran, ötekileştiren bir işlev görmektedir. G6, sendikaların bu ayrıştırmacı yönüne dikkat çekmiştir. “sendikaların tamamen öğretmenin lehine çalıştıklarını düşünmüyorum. Siyasi yönleri çok ön plana çıktı, aynı okulda aynı öğretmenler odasını paylaşan öğretmenlerin farklı sendikalara sahip olmalarından dolayı ayrı çay demlediklerini bile duyuyorum.” Sendika üyesi olduğunu fakat ayrılmayı düşündüğünü ifade eden G12, “çalışma koşullarında veya öğretmeni ilgilendiren konularda bir birlikteliğin sağlanamadığını görüyorum. Bu da öğretmeni birleştiren değil ayrıştıran bir durum meydana getiriyor. Öğretmen sendikalarının amacından saptığını düşünüyorum” diyerek yine sendikaların ayrıştıran yönüne vurgu yapmıştır. G13 ve G19 da sendikaların siyasallaşan yapısını şu ifadelerle eleştirmiştir.

Sendika üyeliğim var. Gözlemlediğim kadarıyla geliştirilen politika ve çözüm önerileri yüzeysel kalmaktadır. Yetkili sendika eğitim politikalarına ve öğretmenlerin istihdam koşullarına etki etmektedir. Bu çok güçlü bir etkidir. Öyle büyüktür ki liyakati de ortadan kaldırmaktadır. Örgütler üye sayısını önemsemekte üye olmayan öğretmenleri ötelemekte ve haklarını gasp etmektedir. Sendikalar siyasi gruplaşmanın olduğu merkezler durumuna gelmişlerdir. (G13)

Ben öğretmenlerin örgütlü olarak her şeyi yapabileceğini, örgütlü öğretmenin son derece güçlü olabileceğini ve istediği şekilde programa müdahil olabileceğini, değiştirebileceğini düşünüyordum. Hâlâ da düşünüyorum ama pratik bize onu göstermedi. Pratik bambaşka bir noktaya geldi. İş yasallaştıktan sonra her partinin kendi sendikası oldu. Yani şimdi Eğitim Bir Sen’e baktığınız zaman okul müdürlerini, müdür yardımcılarını belirleyen AK Parti il başkanlıkları. Eğitim Bir-Sen onların sekreteryası. Ben öğretmen örgütlülüğünün hele hele parasını devletin verdiği, aidatlarını devletin verdiği bir öğretmen sendikasının hiçbir işe yarayacağını düşünmüyorum. Her siyasal anlayışın bir öğretmen örgütü var. Şu an 27 tane sendika var, olacak şey değil. Hatta ben kendi örgütüm Eğitim Sen’de 20 senedir aynı yüzleri görüyorum 20 senedir aynı kareleri kurmuşlar oturmuşlar okey oynuyorlar. Yani burada bir şey üretilebilir mi? Bu koşullarda sendikaların işlerinin zor olduğunu düşünüyorum. Eğitim politikalarına yönelik bir şeyler üretme konusunda kime ne anlatacaksınız bu ortamda. (G19)

Sendikalara siyasal kimliklerinden dolayı karşı olduğunu ancak üye olmak zorunda kaldığını ifade eden G30, “Neden girdim çünkü bu görevlendirmelerde falan sorun yaşadığımı gördüm ve müdürle sorun yaşadığımı ve daha da yaşayacağımı gördüm. Süreç böyle devam ederken mahkeme durumunu yaşayacağımı da düşündüm. Bunu yaşarsam da yalnız kalacağımı düşündüğüm için sendikaya üye oldum” diyerek ülkenin şartlarının bu olduğunu ve kendisinin de buna göre davrandığını vurgulamıştır. Uzun yıllar sendika başkanlığı yaptığını söyleyen G35 içerisinde yer aldığı örgütlerle birlikte tüm sisteme eleştiriler getirmiştir.

Uzunca yıllar sendika başkanlığı yaptım. Üniversitedeyken de öğrenci derneklerinde görev yaptım ki o dönemlerde öğrenci derneklerine yasadışı örgüt muamelesi yapılıyordu. Sendikaların ulusal düzeyde yasal olmadığı dönemde de sendikaya üye oldum. Bununla ilgili onlarca kez idari soruşturma geçirdim. Ben hep şöyle düşündüm. Sendikalar gölge Milli Eğitim Bakanlığı gibi çalışmalı. Sendikalar anlamlı olmak istiyorlarsa biz şuna karşıyız demek yerine biz şundan yanayız demeleri gerekiyor. Yani öğretmen performans değerlendirmesine karşıyız demek bir politika değildir. Negatif siyasetin bir karşılığı yoktur. Biz öğretmen performans değerlendirmesinin şöyle yapılmasını istiyoruz. Kaynağımız şudur, ölçütlerimiz ve referanslarımız budur demeniz gerekir. Fakat kendi sendikamda da bunun çok ilgi gördüğünü söyleyemem. Sendikalar aşırı politize olmuş yapılar. Zaman zaman devleti eleştirirler de devlet gibi yönetiliyorlar. Adam, eleştiriyor eşe dosta görev veriyorlar diyor. Fakat sendikada görev verecek pozisyona geldiği zaman kendi de eşe dosta görev veriyor. Dolayısıyla sendika örgütlülüğü çok önemli. Ancak bu kadar siyasallaşmaları ile bir partinin memur kolları teşkilatına dönüşmüşlerdir. Siz pedagojik alanı tamamen boşaltmışsınız eğitim politikalarına parti ilçe teşkilatı ile yön vermeye çalışıyorsunuz. Sürekli ideolojik ve siyasal alanda söylem ve eylem geliştiren bir eğitim sendikasının kendi alanına dair alanı boşaltması muhtemeldir. Şimdi bir partinin gençlik kolları teşkilatı var, kadın kolları teşkilatı var, bir de artık memur kolları teşkilatı var. Kim o, sendika. Sendikalar şu ana hiç olmasalar eğitim ortamı daha mı kötü olur, gerçekten bilmiyorum, emin değilim.

Öğretmen sendika çalışmalarına olan inancını kaybetmiş öğretmenlerden bir kısmı da (G2, G5, G10, G11, G14, G25, G29, G40) sendikal çalışmaların yetersizliği ve etkisizliği üzerinde durmuşlardır. G11, bu etkisizliği yine sendikaların siyasallaşan tarafı ile açıklamıştır: “Sendikaların çok etkili olduklarını düşünmüyorum. Yetkili de olsa diğerleri de olsa çok fazla eğitimde bir etkilerinin olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen menfaatini ya da onların haklarını savunduklarını da düşünmüyorum. Farklı amaca hizmet ettiğini düşünüyorum. Birinin değil tamamının. Siyasi olarak yani. G25 ise sendikaların etkisizliğini şu şekilde açıklamıştır.

Eğitim politikalarının belirlenmesinde de sendika ve diğer örgütlerin çok önemli katkıları olabilirdi. Ancak Türkiye’nin o devlet geleneği, yönetme geleneği çoğunlukla demokratik kamuoyunun, demokratik kitle örgütlerinin, sendikaların yönetime katılması ve politikaların belirlenmesine etki etmesine uygun değil. Uygun olmadığı için de çok politika üretiyoruz ama etki ediyor mu burasının tartışmalı olduğunu söyleyebilirim.

Mesela etki ediyor diyemezsiniz çünkü eğitim ideolojik olarak egemen sınıfın politikalarını taşıyor ve her gün kendisini yeniden üretiyor. Okulun mimarisinden mimaride kullanılan renklere, okuldaki belirli günler köşesinden okul müdürünün odasına kadar bunların her biri örtük müfredat diyoruz, onların unsurları ki karmaşık ilişkiler var orada, bunların içerisinde sendikaların etki etmesi gerekiyor ama bu etki konusunda çok olumlu şeyler söyleyemem.

Öğretmenlerin bir kısmına göre (G1, G9, G15, G16) öğretmenlerin sorunları ortaklaşmakta ve birden fazla sendikanın olması bu sorunlara odaklanılmasını engellemektedir. Öğretmenlerin ayrıştırılmasına neden olan bu durumun düzeltilmesi için tek bir sendika olması gereklidir.

Sendika olacaksa öğretmeni korumak için farklı farklı sendikalara ihtiyaç yok. Bu işlevi tek sendika yerine getirebilir. Şu anki durumda hangisine gersen farklı bir etiket üzerine yapıyor. O sendikadaysan şöylesin, bu sendikadaysan böylesin. Ben öğretmensem ve gerçekten hakkımı savunmaksa amaç, tek olmalı. Bu yargılayıcı bakıştan dolayı hiçbir sendikaya üye olmadım. (G1)

Bu kadar çok aynı amaca hizmet eden örgütün olmasını doğru bulmuyorum. Yani öğretmen sendikası varsa bence bir tane olmalı ve öğretmenleri bu temsil etmeli. Bu kadar bölünmüşlüğü olduğu bir yerde hakların korunabileceğine inanmıyorum. Çünkü insanların bakış açıları birbirinden farklı, ortak bir noktada buluşamıyorlar ve bu kadar bölünmüşlüğü doğru olduğuna da inanmıyorum. Bu bölünmüşlüğü öğretmen haklarını korumada zararlı olduğunu düşünüyorum. Tamamen bir bütünlüğün sağlanması öğretmenlerin haklarının savunulmasında daha etkin olacaktır. (G15)

Görüşmecilerden bir kısmı (G7, G8, G18, G20) ise Türkiye’de sendikacılığın yeniden ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapısal değişimlerin gerekliliğine işaret eden öğretmenler, özellikle öğretmen sendikalarının emek tarafında durması gerektiğini ancak bunu başaramadıklarını ifade etmişlerdir.

Dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve eğitim siyasi iktidarın bütün politikalarını belirleyen temel unsur olduğu için sürekli hedef altında. Bu yüzden iktidarlar kendi hedefleri doğrultusunda örgütler kurmaya çalışmış. Hep böyle olmuş tarih boyunca. Türkiye’de de bunu yaşadık. 80 darbesinden sonra TÖS’ü TÖBDER’i kuran arkadaşların sendikal mücadeleyi örgütlenmeye çalıştığı süreçlerde, sendikacılığı bölücülük olarak tarif edenlerin sonra art arda sendika kurduklarını gördük. Şuan da aslında genel işçi örgütlenmelerini düşündüğümüzde öğretmen örgütlülüğü daha güçlü görünüyor. Ama ne kadar gerçek sendikal mücadele veriliyor bu çok ciddi bir tartışma konusu. (G7)

Devlet gücü temsil eder, halk ise yönetilen kesimdir. Bu ikisi arasında sürekli bir mücadele söz konusudur. Bu mücadelenin içerisinde kimi zaman rıza kimi zaman zor vardır. Meslek grupları da bu türden zorlamalara karşı örgütlenmiştir. Öğretmen sendikaları da bu anlamda güç odağının karşısında konumlanır. Bunu ne kadar başarabiliyor elbette tartışmalıdır. Türkiye’de öğretmen sendikalarının yeri bu anlamda biraz farklılaşabiliyor. Ülkenin çıkarları gibi durumlarla ilişkilendirilerek bazı durumlara göz yumuluyor. Daha eleştirel bakış ortaya koyan sendikalar Türkiye’nin güvenlik problemi ile ilgili durumlarla yıpratılmaya çalışılıyor. Farklı bir algı yaratılmaya çalışılıyor. Dolayısıyla güç odakları ile bir uzlaş kurmaya çalışıyor

sendikalar. Bir sendikanın yeri denklemin emek tarafında durmasıdır. Türkiye’de bu durumda ciddi bir sıkıntı var. (G18)

Öğretmenlerden ikisi (G24, G31) Türkiye’de sendikaların önünü tıkayan unsurun sistem genel işleyişi olduğunu ve bu sistem içerisinde sendikaların işlevinin sınırlı kaldığını savunmuşlardır. (G24) ayrıca neoliberal politikaların sivil toplum yapılanması üzerinden inşa ettiği “yeni sendikacılığa” işaret etmiştir.

Bozuk düzende sağlam çalgı olmaz. Aramızda en iyiyim diyen ancak siyahın bir açık tonu olandır. Beyazı yok bu işin. Bu sistemde üç tane düzgün adam olsa ortalık düzelir zaten. Sistem varsa ve biz içindeyse hepisi kadar bizde siyahız. Yoksa biz var olamayız. Ben ne diyorum başarılı bir öğretmenim. Belki biraz sistemin dışında işleyebiliyor aklım. Ama kafam sistemin dışında değil. Dışında olsa zaten sistem koparır. Eskiden şöyle düşünürdüm, öğretmen örgütlü olsun da nerede olursa olsun derdim. Artık nerede olursa olsun diye düşünmüyorum. Hepsi gitti Eğitim Bir-Sen’de örgütlendi. Şimdi başımıza ne geliyorsa yüzde üç buçuktan geliyor. Özlük hakları konusunda masaya oturduğu zaman kim kime para veriyor onu anlamış değiliz. İşin cılkı çıktı. Sendikanın bağımsız olması gerekir. Sendika sivil toplum kuruluşu değildir. Demokratik bir örgüttür. Sivil toplumculuk neoliberalizmin çalışanlara dayattığı bir şeydir. (G24)

Sendika dediğimiz kavramı nasıl konumlandığımız ile alakalı. Sistem bize sendika buraya kadar diyor. Sadece ses verebilir diyen bir sistem ile karşı karşıyayız. Bir işçi sendikası gibi değiliz. Bize sus denildiğinde susuyoruz, dur denildiğinde duruyoruz. Ama bir geçiş süreci olarak bakabiliriz. İleride meslek kanunun çıkması ile daha iyi bir yönetim tarzına kavuştuğumuzda bu sendikalarında belki bir önemi olacak. (G31)

Bir diğer öğretmense (G17) yaşanan tüm olumsuz süreci iş amacından ve kontrolden tamamen çıktı, sendikalar haksızlıkların yeniden üretildiği yerler durumuna geldi diyerek sendikal faaliyetlere yönelik eleştirilerini dile getirmiştir.

Sendika üyesiyim. Orada bir danışıklı dövüş var. Politikaları falan etkilediklerini düşünmüyorum. Ciddi bir kalitesizlik var. Sendikaya asla bağlı ve ait hissetmiyorum. Onların yönlendirmesiyle bana defalarca müdür yardımcılığı falan teklif ettiler. Sıf birileri istiyor, yönlendiriyor diye, o grubun üyesiyim diye davranmama gerek yok diye düşünüyorum. Ben tek başıma var olabilirim ve fark edilsin istiyorum. Maalesef çok yetenekli insanlar harcanıyor. Sıf inançsız diye mesela, sıf sendikasıdan ötürü reddedildi. En son sınava falan girdi. Birileri referans oldu ve girebildi. Bu kadar liyakatsizlik olmamalı. Bir örnek vereyim. Bir anaokulu müdürü arkadaşşıma sendikanın gönderdiği bir veli geliyor, çocuğunu okuluna yazdırmak istiyor. Sendikadan gönderildiğini ve kulüp parası da vermek istemediğini de söylüyor. Okul müdürü bunu nazıkçe reddediyor. Ama daha sonra sendikanın göndermiş olduğu birini reddetmesi dolayısıyla ilçe milli eğitim müdürünün baskılarına maruz kalıyor, görevden almaya kadar varan bir süreç yaşandı. Direndi baskılara, sanırım onunda arkası sağlamdı ve bir şey olmadı. Ama o en azından bunu hak için kullandı. Haliyle bunlar benim sendikaya olan güvenimi sarstı. Sendikacılığın cılkının çıktığını düşünüyorum.

Öğretmen ifadelerinden anlaşılacağı üzere Türkiye’de öğretmen sendikalarına yönelik güven son derece aşınmış durumdadır. Öğretmen sendikalarının eğitim politikalarını etkileme gücü son derece düşüktür. Emek tarafında olma niteliğini büyük

ölçüde kaybettiğine inanılan sendikaların öğretmenleri ayrıştıran politikalarda araç edinildiği düşünülmektedir. Berkant ve Gül'ün (2017) sendikal yapılara yönelik öğretmen algısı araştırması da benzer biçimde, kadrolaşma, ideolojik kutuplaşma, ayrıştırma, yalnızlaştırma, mahalle baskısı gibi yollarla sendikaların öğretmenler arasında ötekileşmeye neden olduğunu ortaya koymuştur. Yıldırım'ın (2013) araştırması da bu araştırma bulguları ile benzer biçimde öğretmen örgütlerinin siyasal partiler ile aralarında yapısal bir bağ olmamasına karşın bazı alanlarda ortak hareket ettiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yıldırım'ın (2007) araştırması sendikaların asıl amaçları olan öğretmenlerin mesleki çıkarlarını, ekonomik, sosyal ve kültürel haklarını iyileştirmek için mücadele etmeyi bırakıp siyasi partilerin alt örgütleri gibi hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Ancak sendikaların öğretmenlerin haklarına belli konularda katkı yaptığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da vardır. Berkant ve Gül'ün (2017) araştırma sonucunda; öğretmenlerin tamamına yakını sendikaların sosyal-kültürel faaliyetlerini beğendiği, sendikaların özellikle konferans, belirli gün ve hafta etkinlikleri ve yemekli toplantılar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu sendikaların özgürlük ve özlük hakları noktasında kıyafet özgürlüğünün sağlanması, sendikal birlik ve güven duygusu sağlama açısından etkili olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu sendikaların kendilerine ekonomik anlamda olumlu etkileri olduğunu, özellikle maaş zammı ve toplu sözleşmeler konusunda sendikaların öğretmenlere yönelik kazanımlar elde ettiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği

Günümüzde öğretmenin rollerinde ve toplumsal statüsünde yaşanan değişim, teknoloji ve izlenen eğitim politikaları bağlamında tartışılırken yaşanan küresel salgınla beraber okul eğitimden kısmen bir kopuşun yaşandığı yeni bir süreç de tecrübe edilmiştir. Uzaktan devam ettirilmeye çalışılan eğitim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı çok daha önemli hale gelmiş, öğretmenin konumu daha güçlü şekilde tartışılmaya başlamıştır. Dolayısıyla yaşanan bu sürecin iyi analiz edilmesi, geleceğe yön verme noktasında öğretmenin konumlanışıyla ilgili de son derece önemli görülmektedir.

1980 sonrası süreçte öğretmenlik mesleğinde yaşandığı düşünülen değişimler ve bunlara dönük oluşturulan politikalar görüşmeci öğretmenlerle değerlendirildikten sonra son olarak onlara mesleğin geleceği ile ilgili düşünceleri soruldu. Gelecekte öğretmen rollerinde nasıl bir değişim yaşanacağı, teknolojinin öğretmen rollerini nasıl etkileyeceği ve öğretmen kimliğinin nasıl bir dönüşüm yaşayabileceğine yönelik öngörülerde bulunmaları istendi. Öğretmenlerin gelecek hakkındaki sorulara verdikleri yanıtları üç kısımda toplayabiliriz. Birinci gruptaki öğretmenlerin mesleğin geleceğine olumlu baktıkları, ikinci gruptakilerin daha karamsar oldukları söylenebilir. Geleceğe olumlu bakanların sayısının olumsuz bakanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Üçüncü grupta ise öğretmenler kesin yargılardan ziyade, geleceğe olumlu bakabilmek için izlenmesi gereken politikalar ve atılması gereken adımlar konusunda önerilerini sunmuşlardır.

Olumlu bakan birinci gruptaki öğretmenler; (G1, G2, G3, G6, G10, G11, G19 G24, G28, G30, G32, G33, G35, G37, G40) gelecekte mesleğin daha kıymetli olacağını, rolleri değişse de öğretmene olan ihtiyacın artacağını ifade etmişlerdir. Olumsuz bakan ikinci grup öğretmenler ise (G5, G9, G12, G13, G15, G16, G18, G20, G21, G23, G26, G34) eğitimdeki ticarileşme, teknoloji ve günümüzdeki edilgen öğretmen kimliğinden yola çıkarak geleceğin öğretmenler için çok daha zor olacağını ifade etmişlerdir.

Mesleğin geleceği ile ilgili olumlu duygulara sahip öğretmenlerden bir kısmı (G1, G2, G28) gelecekte öğretmene duyulan ihtiyacın çok daha artacağını savunmuştur. “Özellikle pandemi sürecinde teknoloji istenilen ölçüde başarı gösteremedi, öğretmenin eğitimde vazgeçilmez unsur olduğunun farkına varıldığını düşünüyorum. Öğretmenlik mesleğinin gelecekte hak ettiği değere kavuşacağını düşünüyorum” (G2).

Gelecekte öğretmenin çok daha kıymetli olacağını savunan öğretmenlerden (G6, G10, G11, G32, G40) biri olan (G6), pandemi sürecinin etkilerine de dikkat çekmiştir.

Pandemi süreci öğretici oldu biraz. Bence öğretmenin kıymeti biraz daha anlaşıldı. Yüz yüze eğitimin, yüz yüze olmanın, dokunmanın yerini hiçbir bilgisayar, tablet yerine getirmiyor. Bence meslek hiçbir zaman ölmeyecek bir meslek olarak devam edecek. Önemi de giderek daha fazla artacak.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü (G3, G19, G30, G33, G37) öğretmen rollerinde bir takım değişimler olsa da gelecekte rehber olan ve hayata hazırlayan konumda bir öğretmene her zaman ihtiyaç duyulacağını ifade etmişlerdir.

Artan bilgi birikimi ve karmaşıklığı, öğrenmenin değişen doğasıyla öğretmenin rollerini de değiştirmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemi soran sorgulayan, problem çözebilen, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirebilen ve bilgiyi yapılandırabilen, kendi öğrenme sürecini planlayabilen öğrencilerin öğrenmesine rehberlik yapan ve yol gösteren rolü ortaya çıkmıştır. (G37)

Öğretmenlik gelecek konumlanışında basamak atlamak zorunda. Bilgi basamağını artık robotlar yerine getirebilecek düzeyde. Yapay zeka ile konuşuyorsunuz işte. Telefon açıp soru soruyorsunuz cevap veriyor, bir soru daha soruyorsunuz ona da cevap veriyor. Ve o da size soru sorabiliyor. O da size soruyorsa kavrama basamağındayız demektir. O yüzden öğretmenlik mesleğinin konumlanışı gelecekte ruhsal anlamda farkını ortaya koymalı. Ruha hitap eden bir işlevi olması gerekir. Bir makinenin yapamayacağı ne vardır diye düşünmek lazım. Bir makineyle paylaşamayacağın, bir şeyi bir makineden talep ettiğinizde karşılayamayacağınız ne vardır diye sorup öğretmenliği buna göre dizayn edebilmeliyiz. (G33)

Öğretmenlerden biri (G24) gelecekte öğretmenin rolünün çok daha büyük ve anlamlı olacağını ifade ederken onun bir “Süper Kahraman” olarak görüleceğine inandığını belirtmiştir.

Dijital teknoloji bir yere kadar. İnsan insandan öğrenecek. Öğretmenlik işi hayata adapte olabilmeyi, hayatta ayakta kalabilmeyi öğretme işidir. Ayrıca insani ilişkiler, hayata bakış, değişime ayak uydurabilme, travma ve depresyonda mücadele etme... Bunların hepsi insanların insanlardan öğrenebileceği şeyler. Bunları bir öğretmenden öğrenmeleri en makulüdür. Öğretmen bu ise, her zaman baş üstünde olacak. İtibarı da üstünde olacaktır, süper kahraman gibi bir şey olacaktır gelecekte. İnsanlar bugün kendine ilham olacak insanlar arıyor. Bu gelecekte daha da artacak. Birisi desin ki “karını sev”, biri desin ki “ya olur böyle şeyler”, öteki desin ki “birbirimizi anlayın”. Bu kadar cümleye hasretler. Bu işi yapabilen öğretmenler gelecek de pelerinli, süper kahramanlar olacaklar. Ama böyle bir öğretmen olmak gerekir. Sisteme itiraz edebilir ve “ey sistem sen bu çocuklara bunu yapamazsın, bu çocuklar hayata başka türlü tutunacaklar” diyebilirsen, süper kahramansın...

Mesleğin geleceğine olumsuz bakan öğretmenlerin önemli bir bölümü (G9, G15, G16, G20, G23, G34) var olan politikaların devamı halinde çok daha zor bir geleceğin öğretmenleri beklediğini ifade etmişlerdir:

Uzaktan eğitim süreci düzgün şekilde işlemiş olsaydı, yola bu şekilde devam edilirdi diye düşünüyorum. Bu bir prova oldu. Uzaktan eğitim, evde eğitim bunlar çok tutmadı şu anda. Denemeye devam edilecektir ama. Ben çok aydınlık günler göreceğimizi de düşünmüyorum. (G20)

Öğretmen rolünün ne olacağı önümüzdeki dönemde öğretmenlerin, öğretmen örgütlerinin, siyasi iktidarların, kamuoyunun ortaya koyacağı tepki ile belirlenecek. İki seçenek var, bunlardan bir tanesi 1970’li yılların ortasıyla başlayan 1980’lerle belirginleşen artık 2000’lerde cisimleşen teknisist neoliberal sistemin dünyanın istediği

uygulayıcı öğretmen kimliğine öğretmen iyice hapsolür. Sadece uygulayıcı olur. Belirli bir süre sonra da teknolojinin gelişmesiyle beraber öğretmenin yerini teknoloji alır. Kitlese eğitim dediğimiz okul eğitiminin yerini uzaktan eğitim süreçleri alır ve öğretmenlik mesleği toplumsal rolünden oldukça uzaklaşır ve sınırlı kalır. İkinci seçenek ise teknolojinin eğitim alanında kullanımı öğretmenlik mesleğini destekleyici bir unsur haline getirilir, siyasi iktidarların öğretmen ve eğitim üzerindeki baskısı eğitimin bir kamusal hizmet olmasından kaynaklı olabildiğince geriye doğru çekilerek piyasa enstrümanı olmaktan eğitim çıkarılıp bir hak olarak kullanılmasının önüne doğru o dünya genelinde oluşan demokratik kamuoyunun baskısı galip gelir ve öğretmenlik mesleği etkili bir meslek olarak yeniden tarih sahnesine çıkar. Ben ikincisinin olacağını düşünüyorum. (G25)

Öğretmenlik mesleği iyiye gitmiyor. Öğretmenlik mesleği güvencesizleştirilecek, meslek toplumsal anlamda bir erozyona aşınmaya uğrayacak, sıradan herkesin yapacağı bir mesleğe dönüştürülecek ki o ölküsel ideal yanı tam olarak ortadan kaldırsın. Teknisyen öğretmenin en başarılısı yani en iyi çocuklara aktarım yapabilenler ödüllendirilecek. Şimdi salgınla beraber de yeni bir kavram gelişti “hibrit eğitim” şeklinde. Karma bir eğitim modeli gibi sunulmaya çalışılıyor. Bu model öğretmeni daha çok işsizleştirecek, pasifize edip kimliksizleştirecek bir model olarak görünüyor. (G23)

1980 sonrası politikalarının, eğitim alanını da kapsayan biçimde hizmet alanlarına yönelik ticarileştirme çabaları, öğretmenlik mesleğine de etki etmiştir. Velinin ve öğrencinin daha fazla müşteri pozisyonu alması öğretmen üzerinde çoklu bir denetim mekanizmasının oluşmasına ve hesap sorulabilirliğinin artırılmasına neden olmuştur. Görüşmeciler öğretmenlerin bir kısmı da (G5, G18, G26) bu politikaların devam edeceğini ve ticarileşme sürecinin öğretmenlik mesleğini gelecekte giderek daha fazla olumsuz etkileyeceğini vurgulamışlardır. “Öğretmenlik mesleğinin geleceğini çok parlak görmüyorum. Daha çok dijitalleşeceğini düşünüyorum. Giderek daha ticari bir duruma dönüşeceğini düşünüyorum.”(G5)

Eğitim de öğretmenlik mesleği de ticarileşme sürecinde. Muhtemelen bakanlık özelleşecek. Çünkü 20 milyon müşterisi var. Öğretmen maaşının devletin üzerinde yük olduğuna dair birçok bakanın sözleri var. Bununla ilgili süreç hep aynı işler. Öğretmenler yan gelip yatarlar, pandemi sürecinde derse girmese de ücret alırlar gibi söylemler bu süreci hızlandırmak içindir. Bir yandan da okul binalarının kiraya verilmesi gibi durumlarla bir takım altyapılar hazırlanmakta. Sonuç olarak ticarileşen süreçte öğretmen kendine dayatılanla yaşamaya devam edecek. Daha rekabetçi, performans odaklı, verimlilik esaslı bir kimlik oluşturulacaktır öğretmen için. Dolayısıyla güvencesiz, denileni yapan bir öğretmen kimliği gelecekte bizi bekliyor. (G18)

Gelişen teknoloji yaşamın her alanını etkilerken eğitim içerisinde dijital içeriklerin de gün geçtikçe arttığını görüyoruz. Küresel salgın döneminde de öğretim sürecinin bir şekilde bu teknoloji üzerinden yürütülmesine tanık olduk. Eğitim içerisinde teknolojinin bu kadar fazla yer almaya başlaması tartışma konusuyken gelecekte öğretmenlerin yerini alabilecek yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesi de

öğretmenlik mesleğini tehdit eder durumdadır. Öğretmenlerin bir kısmı da (G13, G21) gelecekte teknolojinin öğretmene duyulan ihtiyacı azaltacağını savunmuştur:

Eğitimde teknoloji ile beraber yansıyan e- öğrenmeler okula ve öğretmene duyulan ihtiyacı azaltıyor gibi görünüyor. Öğretmen kimliğinde yaşanan dönüşüm öğretmene olan güveni azaltmış durumda. Öğretmen yetiştiren kurumların yapılanması tekrar gözden geçirilmeli. Okul yöneticilerinin de okul yönetim programlarından mezun olmaları gerekmektedir. Öğretmen seçiminde liyakat esas olmalıdır. (G13)

Teknoloji çok belirleyici. Uzaktan eğitim hayatımızın önemli bir parçası haline geldi. Bunu örgün eğitimde uygulayan ülkeler de var artık. Bizde de açık öğretim sistemi var mesela. Eğitimin ekonomiye ve teknolojiye bağlı değişeceğine inanıyorum. Ben robotik öğretmenlerin de gelecekte eğitimde yer alacağını düşünüyorum. Zaten öğretmene giydirilen kalıplar da bu yönü işaret ediyor. (G21)

Öğretmenlerin bir bölümü de gelecekte ne olacağını tahmin etmenin bugünden itibaren uygulanacak politika ve yaklaşımlara bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden bir kısmı (G4, G29, G39) okul eğitiminin devamı yönünde direnç ortaya koymak gerekliliğini vurgulamışlardır.

Dijital eğitimde öğretmen anlatıyor, öğrenci ile göz teması yok, etkileşim yok. Öğretmen orada tamamen merkeze oturdu. Bu sosyal etkileşim boyutu ile de demokrasi kültürüne olan engelle de düşünülmesi, üzerinde durulması gerekir. Toparlamak gerekirse neoliberalizm muhafazakar anlayışla ortak hareket etmektedir. Ancak ülkemiz için düşünüldüğünde laik eğitim ortadan kalkmadı. Demokrasi kültürü yok edilemedi. Buna karşı direnç oluştu. Sınıf ortamı bizim anladığımız manada mekanik işleyen bir ortam değildir. Öğretmene karşı oluşturulan tüm baskılar orada kırılır. Öğretmenin değiştirici, dönüştürücü faktörü var. Dolayısıyla neoliberalizmin dayatmaları, burada tam olarak hayat bulmuyor. Dolayısıyla dijital eğitimi neoliberalizmin pazarıdır. Onu kırmak lazım, onun içinde biz okul eğitimi savunuyoruz. (G4)

Teknoloji evet ama ileride de okul olmalı, sınıf olmalı. Bunu çocukların da istediğini biliyorum. İnsan ve duyguları birlikte yaşamalıyız, birlikte bir şeye dokunmalıyız ki biz uygulama öğretmiyiz bu bizim için bir gereklilik. Ben resim öğretmiyim. Bir şey aktarırken onun elinden tutabilmeli yan yana olmalıyız. (G39)

Politika değişimlerine odaklanan ve sistem eleştirisi getiren öğretmenlerin bir kısmına göre ise (G31, G36, G38) mesleğe olan günümüz bakış açısının değişmesi, gelecekte öğretmenliğe daha umutla bakmamızı sağlayacak temel noktadır.

Sistemimiz öğretmene ve eğitime böyle bakmaya devam ederse, öğretmenin rolünü söyleyim ben size, öğretmenin yerine bir robot koyacaklar oraya. Akıllı tahtayı açan, çocuklara çeşitli direktifler verip, onları internetle yüz yüze getiren bir robot koyacaklar. Bu öğretmen zaten ideallerindeki öğretmen. Sistem bu bakış açısını değiştirirse, insan odaklı bir eğitim bakışı kazanabilirsek ki bununla ilgili ufak tefek emareleri fark edebiliyorum. Bu dönüşümü sağlayacak irade ortaya konulursa elbette ki öğretmenlik peygamber mesleğidir. Dünyanın en önemli mesleğidir. Bir önceki neslin gelecek nesle birikimlerini aktarma mesleğidir. O açıdan yeri doldurulamayacak önemdedir. Bütün teknolojilerinde altında yatan insan zekâsıdır. İnanılmaz derecede işlem gücüne sahip bilgisayarlar üretilse de bunlar insanı eğitecek bir yapıya ulaşamayacaklar. Çünkü insan

böyle bir varlık değil. O makinalar ‘sıfır’lardan ‘bir’lerden kurulan mekânîk şeylerdir. Ama insanın kalp yönü vardır. Duygusal yönü vardır. İnsan sadece o makinelerle eğitilebilecek bir varlık değildir. (G31)

Ülkenin tamamen izlediği siyaseti değiştirmesiyle öğretmenliği de değiştirebiliriz diye düşünüyorum. Siyaset değişikliğinden ekonomiyi de kapsayan, demokratikleşmeyi de sağlayacak önemli bir değişimi kastediyorum. Sonuç olarak öğretmene olan bakış da ona duyulan ihtiyaç da değişecektir. Ama değişmeyecekse öğretmen bir teknisyen olarak evet yine sistemin içerisinde olacak ama bir teknisyen olarak olacaktır. (G36)

Öğretmenlik mesleğinin geleceği konusunda, günümüzde öğretmen kimliğinin aldığı hasar da dikkate alınırsa bir takım kaygıların olması doğaldır. Nitekim görüşmeci öğretmenlerin bir bölümü geleceğe ilişkin çok fazla umut taşımadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin daha büyük bir bölümünün öğretmenin alacağı pozisyona da bağlı olarak mutlaka gelecekte de ihtiyaç duyulan, özellikle duygusal anlamda boşluğu dolduracak, rehber olabilecek ve bireyin gelecek yaşamını planlamasına yardımcı olabilecek bir rol alacağını düşündükleri görülmektedir. Aynı zamanda okullar her ne kadar dönüşümün merkezi olarak işlevselleşse de öğretmenlerin önderliğinde değişime karşı duracak yapı olarak görülmelidir. Bu sebeple neoliberal dönüşümü engelleme mekanizmalarının oluşturulacağı yerler yine okullar olmak durumundadır (Ünal, 2005).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Sonuçlar

1980 sonrası süreç geç kapitalistleşen ülkelerden biri olan Türkiye, neoliberal dönem olarak adlandırılan kapitalizmin yeni bir evresiyle tanışmıştır. Bu süreç, tüm hizmet alanlarını piyasanın kontrolüne bırakırken aynı zamanda tüm toplumsal ilişkileri yeniden inşa etmeye başlamıştır. Bu değişim/dönüşüm sürecinin etkilediği önemli bir alanın da “eğitim” olduğu düşünülmektedir. Ekonomik dönüşüme paralel yapısal değişimlerin, özellikle uluslararası finans kuruluşlarının yönlendirmeleriyle gerçekleştirildiği eğitim alanında ticarileşme eğilimi, 1980 sonrası dönemde öne çıkmaktadır. Tüm hizmet alanlarıyla birlikte eğitime yönelik özelleştirme ve ticarileştirme yönelimi kamusal eğitime verdiği zararlarla birlikte, öğretmen kimliğini ve rollerini de etkileyen bir yöne evrilmiştir. Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin dönüşümündeki süreçler politik belgeler ya da yapısal değişimlerle birlikte izlenebileceği gibi, öğretmenlerin öznel yaşantılarındaki deneyimler, çalışma koşulları, özerk duruşları ve örgütlülüğü üzerindeki değişime odaklanılarak da görülebilir. Nitekim bu araştırma farklı mesleki tecrübeler edinmiş, değişik kültürel özelliklere sahip bölgelerde görev yapan ve birbirinden farklı çalışma iklimine sahip öğretmenlerin mesleki yaşantıları üzerinden yaşanan bu değişimi anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır.

Öğretmenlik Kavramı ve Öğretmenlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında genelde alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip ailelere sahip oldukları söylenebilir. Nitekim anlatılarda yer alan bir an önce gelir getiren bir meslek sahibi olmak istemeleri, güvenceli bir iş istekleri, yatılı okul dışında okuma şanslarının olmayışı gibi ifadeler bu gerçekliği desteklemektedir. Bu gerçekliğin 1980 öncesi öğretmen olanlarla, 1980 sonrasında mesleğe başlayanlar arasında ortaklaşması, geçmişten günümüze

öğretmenlik mesleğine olan belli bir kesime ait sınıfsal talebin değişmediğini göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleğe yönelimlerinde etken olan faktörlerden birinin öğrencilik yıllarındaki öğretmenleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilham veren ve etkileyen yönüyle bir model oluşturduğu görülürken aynı zamanda olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin de öğrencilerde “bu şekilde öğretmen olmayacağım” duygusu yaratarak öğretmen olma motivasyonlarını artıran biçimde meslek seçimlerini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin meslek seçim sürecinde aile desteği ve yönlendirmelerinin de önemli olduğu görülmüştür. Özellikle aile içerisinde bir başka öğretmenin varlığının, seçim süreçlerini daha belirgin şekilde etkileyebildiği bu araştırma kapsamında öne çıkmaktadır. Ayrıca 1980 öncesi süreçteki öğretmen okullarının ve günümüze yaklaşırken kapatılan öğretmen liselerinin, bu okullarda okuyan öğrenciler için lisans öncesinde öğretmen olma motivasyonlarını artıran bir etken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslek seçimlerini etkileyen politikalar doğal olarak onların mesleki yaşantılarında işe karşı tutumlarını ve mesleki doyuma ulaşma düzeylerini de etkilemektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının görece bilinçsiz bir tercihle öğretmenlik mesleğini seçtikleri ortaya çıkmıştır. İster bilinçli ister bilinçsiz olarak tercih edilsin öğretmenlik mesleği özü itibarı ile benimsenmeden sürdürülebilirliği olmayan bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra yaşadığı bir takım hayal kırıklıklarının onların mesleği benimseme, mesleki doyum ve mutlu olma düzeylerine etki ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere mesleğe dair yaşadıkları hayal kırıklarının anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin hayal kırıklıklarının en başında elverişsiz çalışma koşullarının geldiği izlenmiştir. Nitekim öğretmenlerin bir bölümünün özellikle ilk atamada ülkenin ücra köşelerinde türlü imkânsızlıklarla bazen tek öğretmen olarak okulun tüm yükünü üstlendikleri ve merkeze uzak köylerde toplumsal yaşamdan izole bir öğretmenlik yaşantısı ile baş başa kaldıkları görülmektedir. Yine öğretmenden bağımsız oluşturulan eğitim politikalarının ekonomik yapılanmaya paralel izlediği yol ve bunun öğretmenlik mesleğine yansımaları öğretmenler tarafından hayal kırıklığı ile karşılanmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin aldığı lisans eğitimi de öğretmenler açısından

büyük bir hayal kırıklığı olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenler için lisans eğitiminin etkisiz, geliştirmeyen, yaşamın gerçekliğinden uzak ve mesleki yaşantılarına katkı sağlamayan nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hayal kırıklığına uğradığı diğer önemli bir nokta ise milli eğitimin merkeziyetçi, hantal ve bürokratik yapısı ile birlikte okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmen haklarını ikincilleştiren, olumsuz iletişim kuran, değişime kayıtsız kalan muhafazakâr tutumlarıdır.

Özellikle yaşanan her türlü sıkıntıya rağmen öğretmen okulu ya da öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerle, ailesinde öğretmen olan ve o atmosferde yetişmiş öğretmenlerin meslek yaşantılarıyla ilgili hayal kırıklığı yaşamadıkları gözlenmiştir. Eğitim alanına ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlara aşina olan grubun bu farkındalıkla mesleğe başlamaları, yaşadıklarını hayal kırıklığı olarak nitelememelerinin sebebi olduğu söylenebilir. Nitekim bu öğretmenler arasında defalarca sürgüne maruz kalmış, kendilerine göre yalnızca politik sebeplerle baskı altında tutulmaya çalışılmış olanlar varsa da mesleğe yönelik herhangi olumsuz bir duyguya sahip olmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerden “öğretmen kimdir” sorusuna var olan ve ideal olana yönelik düşünceleri doğrultusunda yanıt vermeleri istenmiştir. Mesleğin amacının yalnızca öğrencileri bir üst kademede ihtiyaç duyacağı bilgi düzeyine hazırlamak olmadığı genel görüşü ile birlikte öğrencinin yaşamı, toplumu, doğayı anlayabilmesine yardımcı olabilecek bir kimlik tanımı ön plana çıkmıştır. Öğretmenliğin tanımlanmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğu “rehberlik yapan”, “hayata dokunan-ilham veren”, “değiştiren-dönüştüren” şeklinde nitelemeler yapmışlardır. Öğretmenlerin artık bilginin aktarıcısı rolünü kaybettiği vurgulanırken, öğretmenlik; öğrencilerin öğrenme yolculuklarında onlara rehber olabilen, onları hayata hazırlama noktasında etkileyen ve onları mevcut yapının dışına taşıyacak bir ideale ulaştıracak kişi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen tanımlarında diğer ortaklaşan kavramların özverili, etkin iletişim kurabilen, lider, örnek olan, hayata hazırlayan, geleceğe yön veren olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu şekilde idealize ettiği öğretmen tanımlarının yanında özellikle 1980 sonrası politikalarının yeniden tanımladığı öğretmeni “sınava hazırlayan” ve “sistem yüklenicisi” olarak betimleyen görüşler de ortaya çıkmıştır. Bu politikalar bağlamında

öğretmenin “kamu emekçisi” rolünün altı çizilerek öğretmenlerin üzerlerinde oluşturulan baskı ortamına karşın direnişini sürdüren emek kitlesi olduğu vurgulanmıştır.

1980 Sonrası Uygulamaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları: Neoliberal Eğitim Politikaları ve Sonuçları

Bu araştırmanın odağı 1980 sonrası politikaların öğretmenlik mesleğine etkileridir. Değişime uğrayan toplumsal yapı, kurum ve kuruluşlar, anlayış ve değerler öğretmenlik mesleğinin konumlanışında yaratılan değişimi daha görünür kılmaktadır. Bu nedenle değişimi sağladığı düşünülen politikaların öğretmenler tarafından tek tek değerlendirilmesinden önce öğretmenlerin genel olarak mesleki yaşantılarına etki ettiği düşünülen neoliberal politikaları nasıl değerlendirdikleri, yaşadıklarıyla bu politikalar arasında bir bağ kurup/kurmadıkları anlaşılmaya çalışıldı. Öğretmenlerin bir kısmı neoliberal politikalar hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığını belirtse de 1980 sonrası sürecin meslek üzerinde yarattığı olumsuz değişimleri tarif edebildikleri görülmüştür. Bu öğretmenlerin özellikle geçmişte öğretmene olan bakışın değişmesi neticesi artık öğretmenin hak ettiği saygıyı görmediği, öğrenci, veli ve üst yöneticiler tarafından kolayca suçlanabilir hale geldiği noktasında birleştikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü 1980 sonrası değişimle neoliberal politikalar arasında doğrudan ilişki kurabilmişlerdir. Neoliberal politikaların başlaması ve yaygınlaşmasının 12 Eylül Darbesi, 24 Ocak Kararları ve özelleştirme politikalarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğretmenler 1980 sonrası öğretmenin sahip olduğu gücü ve itibarı kaybetmesinde eğitimde yaşanan metalaşma sürecini, özelleştirme politikalarını, okulların ticarileşme eğilimlerini öne çıkararak öğretmen değişim sürecini tarif ederken “teknisyen öğretmen” kavramını da sıkça kullanmışlardır. Öğretmenlerin geçmişten günümüze maddi durumları dâhil birçok özlük sorunuyla karşı karşıya oldukları bir gerçekliktir. Olumsuz çalışma koşullarına da en fazla maruz kalan mesleklerin başında olmasına rağmen bu çalışma kapsamında öğretmeni en fazla rahatsız eden konunun onun söyleneni yapan ve kendisine çizilen alanın dışına çıkılmasını istemeyen bakış olduğu görülmektedir. Zira bu rahatsızlık sık sık öğretmen anlatılarına yansımış, çok büyük bir bölümü “tektipleştirilen öğretmen” politikasına dönük eleştiriler getirmişlerdir. 1980 sonrası politikaların öğretmen kimliğinde yarattığı

değişimde sınav odaklı yaklaşımın büyük rol oynadığı da birçok soruda görüşmeciler tarafından tekrarlanan bir sorun olarak öne çıkmıştır.

Yine neoliberal politikaların hedeflerinin iktidar-öğretmen arasındaki çatışmayı doğal hale getirdiği, bu güç ilişkisinde izlenen politikaların öğretmen örgütlülüğünü parçalamaya dönük işlevselleştiğini ortaya koyan düşünceler yer almıştır. Bir öğretmen ise genel görüşün aksine “liberal” kavramının Türkiye’de yeterince anlaşılamadığı, 1980 öncesinde ve sonrasında eğitim politikalarına dönük büyük bir değişim olmadığı, dolayısıyla öğretmenden istenenin her dönemde makul ve makbul vatandaşı yetiştirmesi olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin genel olarak neoliberal politikaları nasıl anlamlandırdıkları sorulduktan sonra somut eğitim politikaları üzerinden öğretmen kimliği üzerinde yaşanan değişim anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu politikalardan biri öğretmen yetiştirme politikalarıdır. Öğretmenlerden öncelikle kendi aldıkları lisans eğitimiyle de karşılaştırarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının dün ve bugününü değerlendirmeleri istendi. Bu çalışma kapsamında günümüzde Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye dönük çalışmaların fark yaratmayan, yetersiz ve zaman kaybına neden olan bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümüne göre lisans eğitiminin meslek yaşantısında bir karşılığı bulunmamakta ve öğretmenler mesleği göreve başladıktan sonra öğrenmektedirler. Öğretmenler bu anlamda göreve başladıklarında çok zorlanmakta ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Alınan lisans eğitimi lisenin devamı şeklinde daha çok teorik altyapıya yönelik ve bölgesel farklılıkları göz ardı eden merkezi bir anlayışla hazırlanmış ders içeriklerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü lisans eğitiminin kalitesiz ve ihtiyaca cevap verememesini özellikle son dönemde sayıları çok fazla artan eğitim fakültelerinin gerekli fiziki ve akademik personel yeterliliğinden yoksun oluşuyla açıklamışlardır. Türkiye’nin önemli ve köklü birkaç üniversitesinden mezun olmak bu araştırmada öğretmenler tarafından bir şans olarak kabul edilmiş ve bu kurumlarda fark yaratan unsur olarak kaliteli ve deneyimli öğretim elemanı kadrosu gösterilmiştir. Bir başka bakış açısıyla geçmişte var olan öğretmen okullarının ve öğretmen liselerinin öğretmen adayını daha çocuk yaşlardan itibaren öğretmen olacakları motivasyonu ile yetiştirdiğini

ve bu öğretmen yetiştirme biçiminin mesleğin özüne çok daha uygun olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Lisans eğitiminin yetersizliğinin bir politika sonucu gerçekleştiği düşüncesi de bu araştırmada öne çıkan bir başka unsur olmuştur. Neoliberal politikalara yönelik oluşturulan eğitim içeriklerini olduğu gibi yansıtması gereken öğretmenin yetiştirildiği yönünde ortaklaşan görüşe göre sistem kendisine uygun müfredatı, yönetmeliği üretmekte ve bunun uygulayıcısı öğretmeni yetiştirmektedir. Bu yaygın görüşe göre sınıfına zamanında girip çıkan, verili programı uygulayan, toplumsal ve politik yönünden uzaklaşan bir öğretmen yetiştirilmektedir.

Neoliberal politikaların eğitim alanına yansımalarının en somut örneklerinden birinin istihdam biçimlerindeki düzenlemeler olduğu söylenebilir. İstihdam konusunda öğretmenlere öncelikle istihdam öncesinde KPSS ve mülakat süreçlerine ilişkin görüşleri soruldu. Araştırmada mülakat sürecinin tamamen adaletsiz ve liyakatsiz işletildiği görüşü ortaya çıkarken KPSS’ ye biraz daha temkinli yaklaşılmıştır. Özellikle mülakat sürecinde yaşanan haksızlıkların tecrübe edilmesiyle içeriği ve ölçtüğü yeterlilikler tartışmalı olsa da bir sınavla beraber atamanın yapılması daha adil bulunmuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı ise sınav ve mülakat sürecini neoliberal politikaların bir parçası olarak kapitalizmin fazla üret, rekabet ettir ve içerisinden seç mantığı ile oluşturulduğunu açıklamışlardır. Bu noktada sınav ve mülakat süreci, ihtiyacın ya da istihdam edilebilir sayının çok üzerinde yetiştirilen öğretmeni “neden olamadıklarına” dair bir ikna aracı olarak işletilmektedir. Neoliberal ikna sürecinin bir parçası olarak “rıza bağlı kabul oluşturma” aracı olarak rol almaktadır. Bu anlamda oluşturulan yedek iş gücü ile insan kaynağının hoyratça kullanıldığı ve bir anlamda öğretmen adaylarına yönelik “umut tacirliği” yapılarak insani olmayan bir sürecin yaşatıldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Sınav, mülakat, formasyon gibi çoklu oluşturulan eleme süreci; neoliberal politikaların tekrar tekrar sınava alma, sertifikalar kazandırma gibi yollarla süreci ticarileştirme mantığının bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu çoklaştırılan eleme süreci sistemin talep ettiği öğretmeni seçmedeki titizliği olarak yorumlanmış ve birinci etapta gözden kaçan üretim hatalarının diğer etaplarda elenmesi mümkün kılınmıştır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin önemli bir ayağı da hizmetiçi eğitim programlarıdır. Özellikle öğretmenlerin göreve başlar başlamaz hizmetiçi eğitimlere alınmaya başlanması hizmetiçi eğitimlerin öğretmen yetiştirmenin bir parçası olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu araştırmada öğretmen yetiştirme politikalarının bir uzantısı olarak görüşmeci öğretmenlere lisans eğitiminden sonra iş başında verilen bu hizmetiçi eğitimlerin işlevi ve niteliği soruldu. Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmen yetiştirme sürecinde verilen lisans eğitimindeki yetersizliğe paralel hizmet içi eğitimlerini de faydasız ve niteliksiz bulmaktadırlar. Hizmetiçi eğitimlerin bir ihtiyaçtan kaynaklanması gerektiği, bir felsefesi olması gerektiği görüşünde ortaklaşan öğretmenler aynı zamanda verilmiş şekli itibari ile de hizmet içi eğitimleri son derece etkisiz olarak nitelemişlerdir. Hizmetiçi eğitimlere yönelik eleştirilerin başında eğitimi veren kişinin yetersizliği, eğitim verilen grubun pasif dinleyici olarak yer alması, grup içi etkileşimin sağlanamaması, eğitimin zamanlamasının öğretmenlere uygun olarak ayarlanmaması ve özellikle katılımın zorunlu yapılması gibi hususlar yer almıştır.

Hizmetiçi eğitim çalışmaları öğretmenler tarafından son dönem hakim politikalar bağlamında da eleştirilmiş; “kağıt üstünde kalan, “dostlar alışverişte görsün” ve “yasak savma” şeklinde ifadelerle aslında politika üreticiler tarafından çalışmanın kendisine yüklenen bir misyonun olmadığı, öğretmeni geliştirecek bir vizyon da taşımadığı görüşü öne çıkmıştır. Nitekim hizmetiçi eğitimler değerlendirilirken kaç öğretmene hangi konularda eğitim verildiği konusu yalnızca sayısal veriler üzerinden ele alınarak niteliğin ve gelişimin göz ardı edildiğine yönelik hakim görüş, hizmetiçi eğitimlere yönelik vizyon ve misyon eleştirilerini destekler niteliktedir.

Hizmetiçi eğitimler konusunda merkeziyetçi yapı da eleştirilen bir unsur olmuş, yerel ihtiyaçlardan uzak yapılan planlamaların öğretmenlerin taleplerine uzak kaldığı ve amacından saptığı görülmüştür. Sürecin öğretmenlerle birlikte planlanmaması ve tabandan yukarı doğru oluşacak talebin bölge farklılıklarını gözetecek biçimde oluşturulamaması hizmet içi eğitimleri etkisiz ve verimsiz kılmaktadır. Tüm bu sorunlarla birlikte öğretmenlerin bir kısmı merkezi yapılan hizmet içi eğitimlerin bir bölümünü, mahalli yapılanlara göre kısmen daha ciddi bulmaktadırlar.

1980 sonrası sürecin eğitime yansıyan yönlerinden biri kapitalizmin rekabeti öne alan yönü ile birlikte sınav odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesi olmuştur.

Eğitimin istihdamla ilişkisinin artırılması ve zorunlu eğitimin süresinin uzatılması eğitimin kitleselleştirilmesinde önemli rol oynarken sınavların sistemin temelini oluşturmasıyla eğitimde başarı tanımı da değişime uğramıştır. Bu başarı tanımı öğretmen için de yeniden yapılmış, öğretmen başarısı ya da başarısızlığı merkezi sınavlar üzerinden değerlendirilmeye başlanmıştır. Sistemin yeniden üretilebilirliği açısından sınavların taşıdığı önem bugün yaşanan pandemi sürecinde çok daha görünür hale gelmiş, toplumsal yaşamdaki tüm kısıtlamalara rağmen merkezi sınavlar aksatılmadan devam ettirilmiştir. Bu bağlamda sınava dönük başarı tanımlamasının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, sistem-veli-okul ilişkilerinde nasıl bir değişim yarattığı ve özellikle öğretmen rollerini nasıl etkilediği görüşmeci öğretmenlere soruldu. Öğretmenlerin tamamına yakını başarı beklentisinin tamamen sınava yönelik olduğu görüşündedirler. Bu araştırmada sınav başarısına dönük beklentinin öğretmeni zorladığı ve velinin öğretmenden bunun dışında çok fazla bir beklentisinin de olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınav odaklılık öğretmenle velileri karşı karşıya getirmekte, eğitimi asıl işlevinden uzaklaştırarak öğrenciyi hayata hazırlama, kendini ve dünyayı tanımasına yardımcı olacak bir eğitim yaklaşımına izin vermemektedir.

Türkiye’de merkezi sınavlarla istihdam olabilirlik arasında kurulan sıkı ilişki ise öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasında kırıncı ve yıkıcı bir rekabeti beraberinde getirmektedir. Nitekim görüşmeci öğretmenlerin büyük bir bölümünün ifadelerinden, öğrenci ve öğretmenlerin önemli bir sınav baskısı ile karşı karşıya oldukları; öğrencilerin sınav gerilimi ile hayatı kaçırdıkları, öğretmenlerinse artık öğrenci notlarına bile müdahale edilen veli ve okul yönetimi arasında sıkışan bir baskıya maruz kaldıkları görülmektedir. Ayrıca sınav sonuçlarına dönük verilerle öğretmenlerin hesap sorulabilirliği de artırılmaktadır. Tüm bu baskı ortamı, öğretmenler tarafından neoliberal politikaların yönetim-rekabet-denetim ilişkileri bağlamında da değerlendirilmiş, neoliberal yönetim anlayışında çalışanların örgütlülüğünün kırılması, bireysel çıkarların ön plana çıkması ve denetimin bu yolla kolaylaştırıldığı yargısı öne çıkmıştır. Öğretmenler arasında oluşturulan bu rekabet ortamının okul iklimini etkileyecek biçimde öğretmenlerin birbirleri arasında bilgi saklama, doküman gizleme, diğerinin başarısını istememe gibi doğal sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında merkezi sınavların öğretmenler üzerinde yarattığı olumsuzluklardan biri de öğretmenlerin iş yükünde sebep olduğu artış ve öğretmenler arasında ayrışmaya neden olması olarak görülmektedir. Öğretmenlerin teneffüs aralarında bile öğrencilerin getirdiği soruları çözmek zorunda kaldığı, çoğu zaman dinlenmeye vakit bulamadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler arasında ise “sınav dersi öğretmeni” ve “diğer ders öğretmenleri” olarak ayrışma yaşandığı, sınav dersi öğretmeni olmayan yani ders içeriğinden merkezi sınavlarda soru çıkmayan öğretmen grubunun, okullarda önemsizleşen hale geldiği ve bundan dolayı öğretmenlerin rahatsızlık duyduğu bu araştırma kapsamında ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise merkezi sınavları eğitim hakkı bağlamında değerlendirmiş ve neoliberalizmin kavramsallaştırdığı “fırsat eşitliği” ne yönelik değerlendirmeler yapmışlardır. 1980 sonrası politikalarla müfredatın, öğretmen yetiştirme biçimlerinin ve merkezi sınavların DB raporlarına göre dizayn edildiği; öğrencilerin sahip olduğu tüm bölgesel ve olanak farklılıkları merkezi sınavlar yoluyla eşit kabul edilerek haksız bir rekabetin oluşturulduğu ve kamusal eğitimin sermayenin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlediği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Kapitalizmin temel anlayışında politikaların izlenmesi ve değerlendirilmesi önemli yer tutar. Bu nedenle belli denetim mekanizmaları sürekli işe koşulur ve sistemin işleyişi hem süreç hem de çıktıları açısından kontrol altında tutulur. Genel sistem mantığına uygun olarak okul alt sistemindeki yaşantılar da müfredat içeriğinin kontrol edilmesi yoluyla denetim altında tutulur. Merkezi sınavlar da bu müfredat içeriklerini kontrol etmede işlevselleşir. Merkezi anlayışla oluşturulan eğitim içeriklerinin öğretmen rollerini nasıl etkilediği, müfredat ve bir dönem işe koşulan kılavuz kitapların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı görüşmeci öğretmenlere sorularak, kendi mesleki yaşantıları yoluyla açıklamaları istendi. Öğretmenlerin önemli bir bölümü müfredat ve kılavuz kitapları “yetersiz, geliştirmeyen, gereksiz, ihtiyaca yönelik değil” şeklinde nitelendirmiştir. Bu uygulamaların adım adım öğretmenin ne söyleyeceğini, ne yapacağını yapılandırdığı için özerkliğini tamamen elinden alan bir durum oluşturduğuna yönelik ortak bir görüş ortaya çıktığı da görülmüştür.

Müfredat ve kılavuz kitap uygulamasının neoliberalizmin “tektipçi” anlayışına yönelik olduğu, öğretmeni inisiyatif kullanmaktan alıkoymaya yönelik, yalnızca

programı uygulayan teknik bir elemana dönüştürürken öğrenciyi de sınav başarısı yüksek olsa da çalışma hayatında saha da var olanı tekrarlayan, bocalayan ve farklılığı ortaya koyamayan biçimde yetiştirdiği görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca müfredatın yerel ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğu toplumun çeşitliliğine rağmen tek bir sosyolojik gerçekliğe yönelik hazırlandığı, süre olarak da öğretmeni sürekli yetiştirmeye zorlayan bir özellikte olduğu ön plana çıkmıştır.

Bu araştırmada standart müfredat ve kılavuz kitaplara dönük eleştirilerden biri de öğretmenlerin iradesizleştirilmesi, onların sınıf içerisindeki var olma ve yaratma halinin ortadan kaldırılmasına dönük olduğudur. Öğretmenin robotlaştırıldığı, robotların insanlaştırıldığı bir sürecin yaşandığı gibi betimlemeler dikkat çekicidir. Bir diğer eleştiri noktası da bu standart uygulamaların küreselleşme kültürünü yaygınlaştıran bir araç olarak kullanılmasıdır. Zira öğretmene adım adım ne söyleyeceğinin nasıl söyleyeceğine kadar belirlenmesi öğretmene olan “güvensizliğin” ve “otoriter” tutumun göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Türkiye’de özellikle 1990’lardan sonra öğretmen emeği üzerinden performans ölçmeye yönelik çalışmalar hızlanmış çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Öğretmenlerin kendi performanslarının ölçülmesine ve buna göre ücret ve bir takım özlük haklarını elde etmelerine dönük görüşlerinin, geleceğe dönük performans uygulamaları çalışmalarına da yön vereceği düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlere performans ölçümüne nasıl baktıkları, performansa dönük öğretmen koşullarının farklılaşmasını doğru bulup/bulmadıkları soruldu. Performans olmalı mı noktasında öğretmenlerin iki farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Görüşmecilerin yaklaşık yarısının performans ölçümüne ilkesel olarak karşı oldukları, diğer yarısının ise performans ölçümünün olabileceği ancak günümüze kadar uygulanan biçimlerinden farklı olması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Performans ölçümüne karşı olan ya da şartlı evet diyen her iki öğretmen grubunun da eleştirdikleri noktaların ortak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler geçmişte bir kez yapılan ve kariyer basamakları oluşturmayı amaçlayan sınavı haksız, öğretmenleri ayrıştıran ve amaca hizmet etmeyen yönüyle kabul etmedikleri söylenebilir. Öğretmeni güdüleme açısından faydası olabileceğine yönelik inanç taşıyan az sayıda öğretmeninse bu işin hakkaniyetle yapılacağına inancı olmadığı

da görülmektedir. 2016 yılında ortaya çıkan performans taslağına ise tüm öğretmenler karşı çıkmaktadır. Öğrencilerin, okul müdürlerinin öğretmeni değerlendirmesi hatta zümre öğretmenlerinin birbirini değerlendirmesinin okul iklimini olumsuz etkileyeceği, ilişkileri zedeleyeceği ve adil bir ölçüm olmaktan uzak kalacağı görüşleri ortaya çıkmıştır. Bir dönem okul müdürlerine bırakılan değerlendirmede ortaya çıkan olumsuzluklar öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenin çoklu değerlendirmeye karşı duruşunda taşıdıkları temel endişenin ölçekle ilgili olduğu görülmektedir.

Performans ölçümüne ilkesel olarak karşı çıkan öğretmenlerin itirazı ise performans ölçümünün arkasında olduğu düşünülen farklı politik nedenlerdir. Zira performans ölçmenin neoliberal politikaların öğretmen kimliğinde yarattığı değişimin bir parçası olduğuna yönelik görüşler öne çıkmaktadır. Öğretmenin bu çoklu değerlendirmeye her kesimi memnun etmek durumunda kalacağı, özerkliğini ve insiyatifini tamamen kaybedeceği düşünülmektedir.

Performans ölçme çalışmaları öğretmenler tarafından, rekabetçi ekonomik sisteminin eğitime uyarlanmasına dönük bir uygulama olduğu vurgulanarak, performans-ticarileşme arasındaki ilişki öne çıkarılmıştır. Uygulamanın çalışanın üretim kapasitesini artırmaya yönelik olduğu, neoliberalizmin ortaya çıkardığı “teknisyen öğretmen” kimliğini güçlendireceği görüşleri öne çıkmaktadır. Öğretmen performansının çıktıları bağlamında sonuçlarının çok uzun sürede görüleceği ve bu sonuçların hangi kriterlere göre değerlendirileceğinin zorluğu nedeniyle de öğretmen performans değerlendirmesinin doğru bir yaklaşım olmadığına yönelik görüşler ön plandadır.

1980 sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen politikaların yarattığı değişimin bir yenisi de norm kadro uygulaması olmuştur. 1990’lı yılların sonunda hayata geçirilen norm kadro uygulaması felsefesi bağlamında olumlu bulunabilse de uygulamada ortaya çıkan aksaklıklarla ve sonuçları itibarıyla öğretmen kimliğine ve onun çalışma koşullarına olumsuz etki ettiği düşünülmektedir. Özellikle öğretmenin performans çalışmalarıyla birlikte düşünülebilecek yönüyle onun birden fazla okulda görevlendirilmesi konusundaki öğretmen görüşleri bu çalışma kapsamında önemli görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı bu uygulamayı makul bulmakta, bir başka okulda

ihtiyaç olması durumunda öğretmenlerin bu boşluğu doldurabilmesinde bir sakınca görmemektedirler. Maaş karşılığını dolduramayan öğretmenlerin kamu yararı gözetilerek farklı okullarda görevlendirilmelerine, özellikle isteğe bağlı olması koşulu ve görevlendirilmenin öğretmenin aile ve sosyal yaşamını etkilememesi halinde yapılmasına olumlu bakılmaktadır.

Norm kadro uygulamasıyla, öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilmeleri konusunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün görüşleri ise uygulamanın iktisadi bir akılcılıkla öğretmen emeği üzerinden artı bir değer yaratmaya ilişkin olduğu noktasında birleşmektedir. Neoliberalizmin esnek çalışma biçimlerinden mekânsal esnekliği sağlamaya dönük bir politikası olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu uygulamayı “mobil iş gücü” yaratarak maliyeti düşürmenin bir başka unsuru olarak değerlendirmişlerdir. Çalışanın emeğinden ne kadar fazla yararlanılırsa o kadar iyidir bakışı ile açıklanan norm kadronun eğitimsel değil iktisadi bir bakışın ürünü olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin bu uygulamayı olumsuz bulma nedenlerinden biri ise farklı okullara giden öğretmenlerin o kurumu yeterince sahiplenememesi ve aidiyet hissedememeleri olmuştur. Nitekim bir okula görevlendirilmek ve verimli olmak yalnızca derse girmekten ibaret değil, aynı zamanda okulun öğretmenlerini, öğrencilerini, velilerini tanımak ve o okulun kurum kültürüne uyum sağlamakla ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenlere göre bu uygulama hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz etkileyen, sık değişimlerin yaşandığı ve geliştirmeyen bir süreçtir.

Son dönem öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına ilişkin önemli tartışmalardan biri de pedagojik formasyon uygulaması olmuştur. Bu çalışma kapsamında da özellikle öğretmenin yeniden vasıflandırılma sürecine etki eden faktörlerden biri olarak düşünülen pedagojik formasyon uygulamasını öğretmenlerin değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının pedagojik formasyon uygulamasını kabul edilemez buldukları görülmüştür. Öğretmenler bu kadar eğitim fakültesi ve mezunu varken öğretmen istihdamında yeni bir kaynak oluşturulmasını haksız, adaletsiz, öğretmenleri ayrıştıran ve mesleği basite indirgeyen biçimde nitelemişlerdir.

Fen edebiyat fakültelerinin temel bilimler olduğu gerçeğiyle bunlara yönelik neden yalnızca öğretmenlik yolunun açıldığı sorusu öğretmenler tarafından sorulmuş, bu anlayışın toplumda herkesin öğretmenlik yapabileceği algısı yarattığı ve mesleğe bakışı olumsuz etkilediği görüşü öne çıkmıştır. Politik anlamda istihdam politikaları ile aynı çizgide görülen pedagojik formasyon, öğretmen kimliğinin yeniden vasıflandırılması yönünde bir başka araç olarak görülmektedir. Neoliberal politikaların sertifika, diploma gibi belgeleri öne alarak yönlendirdiği süreçte kısa bir eğitim sonunda alınan bir belgeyle öğretmen olunabilmesinin, öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olma niteliğini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Yine bu politikaların yedek iş gücü yaratmanın bir başka yolu olarak görüldüğü de ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu uygulamayı ticarileşme sürecinin uzantısı olarak görürken, bu yedek iş gücü ile bir yandan mesleğin kıymetsizleştirildiği diğer yandan bu sertifika süreci ile üniversitelere bir gelir kapısı açılarak hem fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin hem de buradan gelir elde eden üniversitelerin memnun edilmeye çalışıldığını ortaya koymuşlardır. Bu yolla oluşan durum öğretmenler tarafından bir “sektöre” dönüştüğü gerekçesiyle eleştirilmiştir. Ayrıca sayıları her geçen yıl katlanarak artan ataması yapılmayan öğretmenlerin varlığında, öğretmen istihdamında yeni bir kaynağın oluşturulması ve eğitim fakültelerinde dört yılda alınan pedagojinin birkaç ayda diğerleri için yeterli görülmesi “eşitlik” ilkesine aykırı olması yönüyle de öğretmenler tarafından doğru bulunmamaktadır. Bu araştırmada fen edebiyat fakültesinden mezun olarak formasyon alan ve öğretmen olan tüm görüşmecilerin de pedagojik formasyon uygulamasına karşı oldukları görülmüştür.

Neoliberalizmin çalışanın emeği üzerinde oluşturduğu baskı ve denetim gücü, onun verimini artırmaya yönelik esnek çalışma biçimlerini gündeme getirmiştir. Bu esnek çalışma koşulları hizmet üreten çalışanlar üzerinde de etkili olmuş, asıl işinin yanı sıra bir takım farklı görevleri de iş tanımının içerisine yerleştirmeye başlamıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü iş yüklerinin son dönemde giderek arttığını ifade ederken küçük bir kısmı teknolojinin gelişmesine paralel iş yüklerinde bir azalma olmasa da iş yapma konusunda bir pratikleşmenin sağlandığı görüşünde olmuşlardır. İş yüklerinin arttığına inanan öğretmenlerin büyük bölümü özellikle son dönem okullarda uygulanan projelerin kendilerini zorladığını, asli işlerini yapmalarına engel olacak seviyeye ulaştığını vurgulamışlardır. Projelerin kâğıt üstünde kaldığı ve verimsiz olduğu

noktasında görüş birliği izlenirken, okul idaresine ve öğretmenlere zorla yaptırılan bu projelerde çoğu zaman öğrenci katkısının olmadığı ancak onlar yapmış gibi raporlar hazırlanıp, sunumlar yapıldığı ortaya çıkmıştır. İş yükünü artıran bu projelerin ayrıca bir kesim için reklam ve kendini görünür kılma amacını taşıdığı da görülmektedir.

Günümüzde yaşanan pandemi süreciyle birlikte öğretmenlerin iş yükündeki artışın daha görünür hale geldiği bu araştırma kapsamında öne çıkan bir başka unsurdur. Son dönemde öğretmenler için de ön görülen esnek çalışma şekli pandemiyle beraber öğretmeni günün her saati ulaşılabilir bir duruma getirirken, hafta sonları dâhil ders ve planlama süreçlerini devam ettirecek yeni bir süreci de yaşatır hale getirmiştir. Öğretmenlerin bu süreçle beraber, çalışma koşullarına dair kazanılmış haklarının elinden alınabileceği endişesi taşıdıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre bürokrasi ve kırtasiyecilik artmakta fakat “gerçek iş” azalmaktadır. Sürekli olarak yapılan işle ilgili rapor, belge ve fotoğrafların istenmesi öğretmenin iş yükünü artırırken ona olan güvensizliği de ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin dersleri ya da öğrencileri ile ilgili yaptıkları fazladan çalışmaları iş yükü olarak görmediği, angaryalara karşı çıktığı, öğretmeni yoran kendine ve öğrencisine odaklanmasına engel olan diğer işleri “yük” olarak tanımladıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin Özerkliği, Örgütlülüğü Bağlamında Mesleğin Geleceğine Yönelik Umut ve Beklentiler

Öğretmenlerden son dönem politika ve uygulamaları değerlendirmelerinin istendiği birçok soruda öğretmenin “teknisyen” olarak yeniden tanımlanmaya çalışıldığına yönelik görüşlerin sık sık vurgulandığı izlenmiştir. Bu bağlamda okul içi politikaların belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınıp/alınmadığı, kendilerini çalışma ortamlarında ne derece özgür hissettikleri bu çalışmanın odaklandığı diğer önemli bir değişkendir. Zira öğretmene yüklenen misyon gereği onun değiştirici/dönüştürücü yanının ortaya çıkabilmesi onun yeterince özerk kalabildiği dinamik bir süreçle ilişkilidir.

Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir bölümünün görüş ve önerilerinin yeterince dikkate alınmadığını düşündükleri ve kendilerini özgür hissetmedikleri görülmüştür. Okul yönetimlerinin öğretmenlerin inisiyatif almalarına izin vermedikleri, değişime

direnen tutucu bir yaklaşım izledikleri, öğretmenleri belli konularda dinleseler bile karar noktasında çok fazla dikkate almadıklarına dair görüşler öne çıkmıştır. Ayrıca okul yönetimlerinin cinsiyetçi bir tutum içerisinde oldukları ve kadın öğretmenlere karşı daha baskı altına alan bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmüştür. Görüş ve önerilerin dikkate alınması noktasında öğretmenlerin bir kısmına göre temel belirleyici faktör okul yönetimine bir katkısının olup/olmamasıdır. Öğretmenlerin dikkate alınması konusunda onların örgütlülüğü ve direnişi bu çalışma kapsamında önemli görülen bir başka unsur olmuştur. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü kendilerini baskı altında hissederken başarıya olan bakışın ve sınav odaklı yaklaşımın öğretmenin hareket alanını kısıtladığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğuna göre okullarda yöneticiler demokratik bir süreç işletmemekte, öğretmenler de yöneticilere güvenmemektedir. Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise kendilerini okul yaşantılarında daha özgür hissetmekte ve görüş-önerilerinin dikkate alındığını ifade etmektedirler. Bu ortamı öğretmenler, okul yönetiminin takındığı demokratik tutumla ilişkilendirmişlerdir. Bu kurumlarda, üst kademelerden gelen baskıyı okul yöneticilerinin mümkün olabildiğince öğretmenlere yansıtmadığı, öğretmenlerin de okul yöneticilerine çok daha fazla saygı duyduğu ve çalışma motivasyonlarının arttığı görülmektedir.

Bu araştırma öğretmen kimliğinin değişiminde rol oynayan politikaları anlamaya çalışırken, olumsuz olduğu düşünülen uygulamalara karşı duracak, bunları değiştirebilecek, yeni politikalar üretebilecek yapıların işlevini de öğretmen yaşantıları üzerinden görmeye çalışmaktadır. Bu yapılar dernek, sendika vb. olarak sayılabilir. Türkiye’de sendikal örgütlenmenin kamuda yaygınlaşmasında öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı söylenebilirken günümüzde sayıları çok fazla artan eğitim örgütlerinin etkililiği tartışma konusudur. Eğitimin kamusal niteliğini, öğrencinin eğitim hakkını, öğretmenin özerk kimliğini ve özlük haklarını savunması beklenen bu örgütlere olan inancın aşınmış olduğu bu çalışmada öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır. Öğretmenler sendikal yapılanmanın doğru bir hat üzerinde olmadığı, siyasi bir işlevi yerine getiren, politize olmuş yapılara dönüştüğü ve öğretmeni bütünleştiren değil ayrıştıran bir niteliğe büründüğü görüşünde ortaklaşmaktadır. Günümüzde her siyasi anlayışın bir sendikayı ele geçirdiği, sendikaların pedagojik alanı boşalttıkları ve siyasi partilerin memur kolları teşkilatı gibi görev yaptıkları düşünülmektedir. Sendikaların

amacından saptığı yönündeki ortak görüşe sahip öğretmenler, sendikaların denklemin emek tarafında durması gereken niteliğini kaybettiği görüşünde birleşmektedirler.

Noel liberal yaklaşımın öğretmen örgütlülüğü üzerinde ayrıştıran bir politika izlediği de öğretmenler tarafından öne çıkarılmış, çok sayıda sendikanın kurulmasıyla birbiriyle çatışan farklı sendikalar oluşturularak bunların eğitim politikalarını etkileme gücü sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bir kısmı tek bir eğitim/öğretmen sendikanın olması gerektiği görüşündedirler. Öğretmenler neoliberal bakışın sivil toplum yapılanması üzerinden “yeni bir sendikacılığı” inşa ettiğine inanmaktadır. Bu yeni sendikacılığın çizilen belli sınırlar içerisinde yetersiz ve etkisiz politikalar geliştirebildiği ve sesinin oldukça düşük çıktığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin birçoğuna göre bu yeni sendikacılık anlayışında sendikalar haksızlıkların yeniden üretildiği merkezler durumuna gelmiştir. Bu haksızlıklar bağlamında öğretmenlerin sendikalara üye olmaları konusunda atama, yer değiştirme, hukuki süreçlerde kolaylık sağlanması gibi durumlar kullanılarak öğretmenler üzerlerinde baskı oluşturulduğu görülmüştür. Son olarak sendikalara olan olumsuz görüşler bağlamında görüşmecilerin sendika üyesi olup olmasına göre bir değişim yaşanmadığı da izlenmiştir. Sendikalara olan bakışın sendika üyeliğinden bağımsız olarak öğretmen görüşlerine olabildiğince objektif yansıdığı söylenebilir.

1980 sonrası uygulanan tüm politikaların öğretmenlik mesleği üzerinde etkilerinin toplumda nasıl bir karşılık bulduğu, öğretmene olan bakışta nasıl bir değişim izlediği ve toplumsal bakışta olduğu varsayılan bu değişimin öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığı bu çalışma açısından önemli görülmüştür. Öğretmenlerin geneli toplumda öğretmene olan ihtiyaç ve güvenin zamanla azaldığı görüşündedirler. Öğretmenler bölgeden bölgeye öğretmene verilen değer farklılaştığı, kırsaldan şehir merkezine, doğudan batıya gidildikçe bu değer düştüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmene günümüzde söylemde kalan göstermelik bir değer verildiği düşünülmektedir. Bu değer azalmasında izlenen eğitim politikaları, özellikle milli eğitim bakanlarının öğretmenlerle ilgili açıklamaları, öğretmenlerin toplumsal sorunlarla olan bağının koparılması ve toplumla olan iç içe duruşunu kaybetmesi, aldığı düşük ücret gibi unsurların etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarıyla niteliği düşürülen öğretmenin toplumun güvenini ve saygısını

kaybettiği düşünülmektedir. Öğretmenin pasifleştirilerek artık çocukların hayatına dokunabilecek insiyatifi ve etkileme gücünü kaybettiği, sınav-başarı arasında kurulan hat içerisine sıkışan bir kimliğe büründüğü, toplumun da öğretmenden fazlasını beklemediği bir süreç yaşandığı izlenmektedir. Öğretmenlere göre 1980 sonrası yaşanan piyasalaşma süreciyle birlikte veli ve öğrencinin giderek müşteri konumuna getirilmesi, öğretmeni toplumun gözünde kendine hizmet etmesi gereken ve bu hizmeti onun memnuniyetini karşılayacak biçimde vermesi gereken bir konuma indirgemıştır.

Öğretmenlik mesleğinin dünü ve bugünü arasında yaşanan değişim öğretmen yaşantıları yoluyla izlenen politikalar ve uygulamalar bağlamında anlaşılmaya çalışıldıktan sonra öğretmenlere son olarak mesleğin geleceğiyle ilgili düşünceleri soruldu. Gelecekte öğretmen rollerinde nasıl bir değişim yaşanacağı, teknolojinin öğretmen rollerini nasıl etkileyeceği ve öğretmen kimliğinin nasıl bir dönüşüm yaşayabileceğine yönelik öngörülerde bulunmaları istendi. Öğretmenlerin bir kısmı eğitimdeki ticarileşme, teknoloji ve günümüzdeki edilgen öğretmen kimliğinden yola çıkarak geleceğin öğretmenler için çok daha zor olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin ileride daha güvencesiz çalışma koşullarına sahip olacağı, teknisyen öğretmen kimliğine uygun olarak aktarımı en iyi yapabilen öğretmenin ödüllendirileceği, okulsuz eğitimin yaygınlaşacağı bir süreç izleneceğine yönelik düşünceler öne çıkmıştır. Daha rekabetçi, performans odaklı, verimlilik esaslı bir kimlik tasarımının gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Diğer bir bakış açısı ise öğretmenlik mesleğinin gelecekte öneminin çok daha artacağına yöneliktir. Gelecekte rolleri değişse de öğretmene olan ihtiyacın artacağı, pandemi sürecinde teknolojinin öne alındığı eğitim sürecinin başarısız olduğu, özellikle gelecekte rehber olan ve hayata hazırlayan konumda bir öğretmene ihtiyacın her zamankinden fazla olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda insanın insandan öğrenme ihtiyacının her zaman devam edeceği, insanların daha çok içine kapandığı süreç düşünüldüğünde öğretmenlerin bu duygusal boşluğu da dolduracak en makul seçim olacağı yönünde inanç taşındığı görülmüştür. Eğitim içerisinde teknolojinin bu kadar fazla yer almaya başlaması gelecekte öğretmenlerin yerini alabilecek yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesi gibi durumlar öğretmenlik mesleğini tehdit eder durumda olsa da öğretmenlik mesleğinin geleceğini, öğretmenlerin tüm bu politikalar karşında

alacağı tutum, bu tutumdaki kararlılığı, direnişi ve güçlü örgütlü yapısının belirleyeceği yönünde görüşler öne çıkmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada 1980 sonrası izlenen neoliberal politikaların öğretmenlik mesleği üzerine etkileri iktisadi, politik ve toplumsal yapıdaki değişimle birlikte ele alınmaya çalışılmış, öğretmen yaşantılarıyla birlikte anlaşılmaya çalışılmıştır. Sorunların tespitinin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre yapılması amaçlanmıştır. Çözüm noktasında ise aynı bütünsel bakış açısıyla yaklaşmanın doğru olacağı düşünülmektedir. Zira öğretmenlerin sorunlara yaklaşım biçimleri toplumun içerisinde bulunduğu iktisadi yönelimin temel belirleyici olduğuna işaret etmekte ve bu yönelimi değiştirecek iradenin ortaya konulmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin rahatsızlık duyduğu temel unsurların; eğitim sürecinin onlardan bağımsız biçimde planlanması, uygulanması, onlara özerklik sağlanmaması, ideallerindeki öğretmenliği yapamamalarıdır. Son dönemde özelleşme eğiliminde olan ve ticarileşme süreci yaşayan eğitim alanında öğretmenler; veliler, okul yöneticileri ve toplumla karşı karşıya bırakılan, yalnızlaştırılan konumdadırlar. Eskiye oranla toplumla olan bağı zayıflayan, toplumsal sorunlara olan mesafesi artan bir öğretmen gerçekliği yaşanmaktadır. Öğretmenler için aldıkları ücret ve yaşadıkları özlük sorunları ikinci plandadır. Bu nedenle öğretmenin yeni konumlanışında eğitim alanı içerisinde merkezi konumunu tekrar elde edeceği politikaların, öğretmen yetiştirmeden istihdam biçimlerine kadar bu idealde düzenlenmesi bir gerekliliktir. Dolayısıyla eğitimde ve öğretmenlik mesleğinin geleceğinde izlenecek değişimin dayanması gereken temel ilkeler; öğrencilere nitelikli kamusal eğitimin eşit sunumu, öğrencilerin eğitim hakkını önceleyen politikaların geliştirilmesi, öğretmenlerin özerkliğinin sağlanması ve onu yeniden işin öznesi kılacak, kıymetlendirecek politikaların uygulanması olarak sıralanabilir.

Araştırma önerileri ise şunlardır:

- 1- Türkiye’de eğitim fakültesi programlarının içeriği, yeterliliği, işlevselliği başlı başına bir araştırma konusu yapılabilir.
- 2- Merkezi sınavların öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde yarattığı baskının sonuçları üzerine yapılan çalışmalar artırılabilir.

3- Ataması yapılmayan öğretmenler üzerinden farklılaştırılan istihdam biçimlerinin eğitim ve öğretmen üzerinde etkilerine odaklanan araştırmalar yapılabilir.

4- Öğretmen üzerinde oluşturulan baskı odaklarının (veli, okul yöneticisi, müfredat, projeler vb.) okul iklimine yansımaları üzerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

5- Eğitim/öğretmen sendikalarına olan güvensizliğin nedenlerini ortaya koyan ve öğretmen örgütlülüğünde sendikaların işlevini farklı boyutlarıyla ortaya koyabilecek araştırmalar yapılabilir.

6- Öğretmenin görece belirsiz iş tanımı ve iş yükü araştırma konusu yapılabilir.

Uygulama önerileri ise şunlardır:

1- Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının daha işlevsel ve amaca yönelik olarak düzenlemesi ve gerekli altyapının oluşturulması.

2- Eğitim sisteminin temelini oluşturan merkezi sınavların, öğrenci gelişimine hizmet eden sürecin yönetiminde işe koşulması.

3- Öğretmenlerin özerk bir faaliyet alanı içerisinde görev yapmalarını sağlayacak önlemlerin alınması.

4- Öğretmenler için planlama ve ders saatleri dışında kalan zamanlarında oluşturulan iş yükünü azaltacak yasal düzenlemelerin yapılması.

KAYNAKÇA

14 Yaşındaki Çocuk LGS Sonucu Yüzünden İntihar Etti.

<https://www.evrensel.net/haber/381860/14-yasindaki-cocuk-lgs-sonucu-yuzunden-intihar-etti>

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (6), 143-160.

Acar, H. (2000). MEB’e bağlı eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler bakımından norm kadro uygulaması ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunlarının istihdam sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1).

Adaklı, G. (2010). Neoliberalizm ve medya: Dünyada ve Türkiye’de medya endüstrisinin dönüşümü, *Mülkiye Dergisi*. (34) 269: 67-84.

Âdem, M. (1996). Öğretmen yetiştirme politikamız. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (44) 2-9.

Âdem, M. (2005). Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Adıgüzel, E., Aslan, G. ve Küçüker, E. (2012) External education project in Turkey. K. İnal and G. Akkaymak (Ed.). Neoliberal transformation of education in Turkey içinde (s. 95-107). United States: Palgrave Macmillan.

Ağaoğlu, E. ve Kavrayıcı, C. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427.

Akay, Y., Çırakoğlu M., Saracaloğlu, S. A. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin “mesleki çalışma sürecine” ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 618-636.

- Akcan, E., Ölçüm, D., Polat, S. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları, 8(12).
- Akgün, A., Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). Kamu ve özel kesimde personel yönetimi, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Akkutay, Ü. (1996). Milli eğitimde yabancı uzman raporları. Ankara: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Aktan, C. Can, (1995), "Klasik liberalizm, neo-liberalizm ve libertarianizm", *Amme İdaresi Dergisi*, 459-462.
- Aktan, C. Can. ve Tunç, M. (1998). "Bilgi toplumu ve Türkiye", *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-134.
- Aktürk, Y. ve Göçer, A. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabına yönelik algıları: Metafor analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 186-199.
- Akyıldız, H. (2008). Tartışılan boyutlarıyla "homo economicus". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-41.
- Akyol, D. (2016). Neoliberalizm tartışmalarına maliye politikası çerçevesinden bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 16 sayı: özel sayı, 291-308.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitim sisteminin temel sorunu: Öğretmen yetiştirme, atama sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004). *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*, Ed. Hesapçıoğlu, M. & Durmuş A. Ankara, 430-443.

- Akyüz, Y. (2006). “Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Dârülmuaallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış”, OTAM (*Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulamaları Merkezi Dergisi*), sy. 20, s.17–58.
- Akyüz, Y. (2012). Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıç, M. (1990) Genel liselerde örgütsel değişim ihtiyacı, *Anadolu Üniversitesi Yayınları* No:382
- Alğan, B. (2016). Proleterleşme. *Eleştirel pedagoji sözlüğü*, 8(45), 61-62.
- Althusser, Louis (1991). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları. Çev: Yusuf Alp&Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altinkurt, Y. ve Çolak, İ. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Altinkurt, Y., Çolak, İ. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Altınok, Ş. ve Eskimen A. D. (2011). Türk Dili Edebiyatı öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşleri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Altun Aslan E. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *BEÜ SBE Derg.*, 8(1), 263-276.
- Altunya, N. (2000). “Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimleri (1839–2000)”, Öğretmenlik mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs’ta öğretmen yetiştirme, Editör: Hasan Coşkun, Ankara.
- Apple, M. (2002) “Küresel tehlikeler: Eğitimde eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 23-47.

- Arı, A. (2010). “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim programını tanıma düzeyleri”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010 – Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arslan A. (2010), Felsefeye giriş, Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, K. (2002). “Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri”, *Doğuş Üniv. Dergisi*, 6.
- Aslan, G. (2008). *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Aslan, G. (2020). Neoliberal politikaların zorunlu eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. N. Beltekin (Ed.). *Türkiye’de eğitim iktisadı disiplini içinde* (s. 335-380). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atabay, M. (2009). Cumhuriyet kültürü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 43, 455-465.
- Atama bekleyen öğretmen sayısı belli oldu (14 Temmuz 2020). <https://www.ogretmenlericin.com/meb-atama/atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-belli-oldu-h41630.html>.
- Ataman, O. ve Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 678-700.
- Ateş, A. E. (2011). 1940-1946 yılları arasında Türkiye’de köylü eğitimi: Ulus-devlet inşasında Köy Enstitüleri’nin yeri, İstanbul Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ay, H. ve Uçar, Ö. (2015). Devletin gelişim süreci. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 195-206.
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: Yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 61-72.
- Aydemir, T., Erdem, A., Kamacı, S. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2), 3-13.
- Aydın, Ç. G. (2020). Covid 19 salgını sürecinde öğretmenler.
<https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>.
- Aydın, R. (2009). “Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aydoğanoglu, E. (2012). Eğitimde AKP' nin 10 yılı. Ankara: Eğitim-Sen.
- Aykın, A. G. ve Bilir, F. P. (2013). Hükümet programları ve spor politikaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 239-254.
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35), 267-282.
- Babaoğlu, E., Çelebi, N., Peker, S., Selçuk, G. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233.
- Bakan İsmet Yılmaz, Sözleşmeli öğretmenlik için detayları açıkladı
<https://www.haberturk.com/gundem/haber/1280837-ismet-yilmazdan-aciklamalar>.

- Baki, F.,& Acar, O. K. (2020). Milli Eğitim Bakanlığında norm kadro uygulaması: Isparta İlinde okul yöneticileri üzerinden bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 141-150.
- Bakioğlu, A, Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek! M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 9 Sayfa: 49-78.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, eğitim sosyolojisi, Ankara.
- Baskan, G. A. ve Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başar, H. (2006). Türkiye'de eğitim denetimi, Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A.,(Ed.), Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, s.162.
- Başaran, İ. E. (2000). Yönetim. Ankara, s.27.
- Başbay, M., Bümen, N. T., Ünver, G. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.
- Başkan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Bauman, Z. (1999). Sosyolojiyi düşünmek, (çev.: A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2006). Küreselleşme: Toplumsal sonuçları (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Becerikli, S. (2019). Öğretmen yetiştirmede İstanbul yüksek öğretmen okulu modeli (1924-1978).
- Belek, İ. (1999). Postkapitalist paradigmlar (İstanbul: Sorun Yayınları), s.60.

- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi*, 6(1), 419-442.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bilir, M. (2000). Köy Enstitüleri’nin toplum kalkınmasına etkileri (Çifteler Köy Enstitüsü Örneği) Ankara: Araştırma raporu.
- Birbiçer, B. (2015). <https://www.mebpersonel.com/meb-personeli/veli-ziyareti-projesi-zorunlu-olmaktan-cikarilmali-h235692.html>.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). Yeniden üretim (S. Aslı, Ö. Akkaya, & L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bottomore, Tom. (2001). Marksist düşünce sözlüğü, çev: M. Tunçay, İstanbul, 2. baskı, İletişim Yayınları.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72).
- Bozkurt, E., Kılınç, A., İlhan, H.(2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyruk, H. (2013) Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomi-politik bir çözümleme. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Buyruk, H. (2015). Öğretmen emeğinin dönüşümü. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345– 356.
- Cantekin, Ö. F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: “homo economicus” eğitim anlayışının dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, 4(43-72).
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies. Research Report #55. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 49-59.
- Chevalier, A., ve Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10(2), 165– 181.
- Çalışı, B. (2019). 2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme.
- Çalışoğlu, M. (2019). İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin “Saltanat ve Cumhuriyet” kavramlarına ilişkin metaforları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 542-558.
- Çelebi, N., Güner, H., Kaya, G. T., Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.

- Çelenk, H. (1990). Hukuk açısından TÖB-DER davası, EĞİT-DER Yayınları.
- Çelik, Ç. (2014). Neoliberal dönüşümün öğretmen bilincine yansımaları olarak "Yanlışı Bilinç". *Eleştirel pedagoji*, 6(35), 9-12.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Çepni, O., Kılcan, B., Kılınç, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 113-132.
- Çetin, A.ve Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çetin, O. U. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-19.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 158-168.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Çimen, K., Gündoğdu, N., Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-43.
- Demir, İ. (2006). Sosyal ve ekonomik bir olgu olarak küreselleşme: Eğitimde yeni açmazlar-yeni olanaklar. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 85-97.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları - Çanakkale İli Örneği- . *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).

- Demir, N. (2010). Eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi. A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, özel sayı: Küreselleşme, 151-172.
- Dilaver H. H. (2006). Hasanoğlu' da kuruluşundan günümüze öğretmen yetiştiren kurumlar (1941–2000). Ankara.
- Dinç, K. (2020). Türkiye'de atanamayan öğretmen adayları açısından eğitim istihdam ilişkisi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- DMK 657. (14 Temmuz 1965). Resmi Gazete Sayı: 12056.
- Dobb, M. (1992). Kapitalizmin gelişimi üzerine incelemeler, Çev: F. Akar, Belge Yayınları, İstanbul.
- Doğan, N. ve Şahin, A. E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.

Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2).

Doğançay, M. (2016). Neoliberal kuram bağlamında Turgut Özal ve 24 Ocak kararları, s.150.

Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmezer, S. (1976). Sosyoloji, İstanbul: Nihad Sayar Yayın ve Yardımlaşma Vakfı Yayınları.

Duman, T. (1991). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi Gelişimi). İstanbul,: Milli Eğitim Basımevi.

Durdu, L. & Özden, M. Y. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Durmaz, O. S. (2014). Türkiye’de öğretmen olmak: Emek süreci ve yeniden proleterleşme. Notabene Yayınları, Ankara.

Durmuş, E. (2003). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu. (2020).

<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>

Eğitim-Sen Uzaktan Eğitim Raporu. (2020).

<https://www.gazeteruzgarli.com/egitim-senden-uzaktan-egitim-raporu-egitim->

hakkina-erisimde-esitsizlik-artti/

Elçiçeği, B. & Yılmaz, A. (2020). Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştirme politikaları ve değer yargılarında yaşanan dönüşümler. *Disiplinler arası eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 168-187.

Ercan, F. (2006). "Neo-liberal eğitim politikalarının anatomisi için alternatif bir Çerçeve". <https://fuatercan.wordpress.com/2006/07/23/neo-liberal-edhitim-politikalarynyn-anotomisi-ycin-alternatif-bir-cerceve-2/>.

Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Episol Yayınları.

Erdoğan, İ. (1999) "Popüler kültür: Kültür alanında egemenlik ve mücadele", popüler kültür ve iktidar, der. Nazife Güngör, Ankara: Vadi Yayınları, s. 18-52.

Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergen, H. (2005). Eğitimin ekonomik temelleri. İçinde D. Ekiz ve H. Durukan (Eds.), öğretmenlik mesleğine giriş (ss.197-227). İstanbul: Lisans.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395 - 417.

Erkson, M. Ş. Muallimler Mecmuası (1935), cilt 12, no.38-39, sayfa 189.

Erol, N. (2011). "Toplumsal değişme ve eğitim: 'Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar'". *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), 109-122.

Ertuğrul, F. (2002). Köy Enstitüleri sistemi ve düşündürdükleri. Ankara: Güldikeni Yayınları.

Ertürk, K. (2016). Bir halkla ilişkiler faaliyeti olarak hükümetin kamuyu bilgilendirmesinde Hükümet Programları "Ak Parti hükümetleri örneği". *Humanities Sciences*, 11 (3), 189-202.

Esen, Y. ve Duyan, S. (2012). 4+4+4 Yasası kaygı ve korku doğurdu. <http://www.evrensel.net/news.php?id=35512>.

- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişme sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Eşiyok, B. Ali (2006), İktisadi dönemler itibariyle Türkiye ekonomisinde kalkınma (1923-2004), Türkiye Kalkınma Bankası A.Ş. Matbaası, Ankara.
- Eşme, İ. (1998). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(15), 359-362.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152.
- Fidan, F. (2000). Kapitalizmin gelişme sürecinde kadının çok yönlü konumu (medya örneği). *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 117-133.
- Filho, A. S. ve Johnston, D. (2008). Neoliberalizm: Muhalif bir seçki. İstanbul: Yordam Yayınları.
- Freire, P. (1972). Ezilenlerin pedagojisi. Harmondsworth: Penguin.
- Gambetti, Z. (2011). İktidarın dönüşen çehresi: Neoliberalizm, şiddet ve kurumsal siyasetin tasfiyesi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0(40), 145-166.
- Geray, C. (1974). Planlı dönemde köye yönelik çalışmalar (sorunlar, yaklaşımlar, örgütlenmeler), TODAİE Yayınları.
- Gezen, B. (2001). *Türkiye’de memur sendikalarının birleşme ve bütünleşme sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gorz, A. (2001). Yaşadığımız sefalet (çev. Nilgün Tural). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. Neoliberalizmin tahribatı. Türkiye’de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet İçinde, 94-110.

- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: Özel dershaneler. *Eğitim Bilim Toplum 3 (11)*, 102-109.
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1*, s.191-208.
- Gökçe, A. T. ve Özen, C. (2019). Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya. Bildiri kitabı, 90.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi 5 (13)*, 75-94.
- Gül, H. (2006). Çevresel baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri (Kocaeli-İzmit Örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (11)*, 71-84.
- Gül, İ. & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim. Bilimleri Dergisi, 5 (10)*, 155-172.
- Gülbahar, B. (2004). Milli eğitimde norm kadro uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve konuyla ilgili çözüm önerileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Güleryüz, C. (2012). Öğretmenler için en sorunlu zil.
<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1099780>.
- Güllüpcinar, F. ve Bakış, T. (2015). Türkiye’de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları. Nobel Yayın.
- Gündüz, M. ve Ocak, G. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,8(2)*, 293-311.

- Güneş, H. N. (2016). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının liberal muhafazakar yüzü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-80.
- Gürcüoğlu, S. ve Özdemir, F. (2020). Öğretmenlerin perspektifinden ortaöğretimde performans değerlendirmesi: Ankara İli Mamak İlçesi Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 101-126.
- Gürsel, M. (2006). Cumhuriyet döneminde eğitim yönetimi ve gelişimi. (Editörler: Muhsin Hesapçıoğlu ve Alpaslan Durmuş) Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı, 160.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. Ahmet Yıldız (Ed.). Kalkedon Yayınları, İstanbul, 139-178.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler” raporu, Ankara.
- http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf.
- Halis, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266.
- Hanushek, E. A. ve Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481–502.
- Harvey, D. (2005). Neoliberalizmin kısa tarihi. İstanbul, Sel Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29(29), 121-138.

İdeoloji, (2021). Eğitim politikalarında neoliberal dönüşüm.

<https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0deoloji#Kaynak%C3%A7a>

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 Sayılı), (1961). R. Gazete: Tarih : 12/1/1961 Sayı : 10705.

İllich, İ. (1985). Okulsuz toplum, Çev. Bedirhan Üstün, Birey ve Toplum Yay. Ankara.

İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. Praksis, 14, 265-287.

İnal, K. (2019). Öğretmen ve iktidar. Öğretmenliğin inşasında özneleşme, çelişki ve dönüşüm. Ankara, Töz Yayınları.

İnan, M. R. (1988). Bir ömrün öyküsü-2. *Köy Enstitüleri ve sonrası. Öğretmen Yayınları.*

İnce, E. (2014). Atanamayan bir öğretmenin vedası.

İnce, N.B. ve Şahin, A.E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.

İnsan Hakları Bildirgesi, Md. 26.

<https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/#:~:text=Herkes%2C%20e%C4%9Fitim%20hakk%C4%B1na%20sahiptir.,%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20zorunludur.&text=E%C4%9Fitim%2C%20b%C3%BCt%C3%BCn%20uluslar%2C%20%C4%B1rklar%20ve,bar%C4%B1%C5%9F%C4%B1%20koruma%20yolundaki%20etkinliklerini%20g%C3%BC%C3%A7lendirmelidir.>

İrem, N. (2013). Bir değişim siyaseti olarak Türkiye’de Cumhuriyetçi muhafazakârlık: Temel kavramlar üzerine değerlendirmeler. Modern Türkiye’de siyasi düşünce, muhafazakârlık. Cilt:5, İstanbul: İletişim Yayınları.

"Kadro Derdi", Öğretmen Sesi, c.7, no.37-38 (1937.)

Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2018). Akademisyenlerin iş yükü algıları ile iş ve aile çatışmaları arasındaki ilişki. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1).

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 380-406.

Kaplan, P. (2012). Alan değiştiren bin pişman.

<http://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/790128-alan-degistiren-bin-pisman>.

Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113.

Karabulut, C. (2016). Eğitimde metalaşma ve ticarileşme. *SAV Katkı*, 2016 (2): 66-79.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 61-80.

Karagözoğlu, G. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarına genel bakış. *Eğitimde Yansımalar: IX*, 11-18.

Karakuş, C. (2010). İlköğretim 1. kademe öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Karakütük, K. (2001). Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri paneli, 23. Kasım 2000, Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, yayın no: 185.

- Karakütük, K. (2006). Eğitim bilimlerinin eğitim kurumlarımızda yapılanması. Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi, 10-24.
- Karakütük, K, Özbal, E. Ö. & Türedi, A. (2020). İnsan gücü planlaması kapsamında okullarda norm kadro uygulamalarıyla ilgili okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1866-1880.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, O. Y. ve Şahin, Ç. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 313-324.
- Kavak, Y. (2007). Öğretmen eğitiminde akreditasyon denemesi” Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon. Çalıştay. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kavak, Y. (2018). Türkiye’ de öğretmen eğitimi kalite güvence sisteminin dünü, bugünü ve geleceği. II. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, 27 Ekim 2018, Rize.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. 35(1-2), 1-13.
- Kavcar, C. (2003). Alan öğretmeni yetiştirme, eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (1-23 Mayıs Sivas). Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, E. ve Yıldırım, T. (2015). Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü öğrencilerinin gözüyle öğretmenlik. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 375-384.
- Kaya, N. (2014). Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirme ve istihdamı (1982-2012). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 783-806.

- Kayan, M. F., Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (Kpss) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 91-105.
- Kaynak, A. B. (2012). Gelişen piyasalarda neoliberalizm ve demokratikleşme. İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kayseri’de 18 yaşındaki genç, YGS’den kötü sonuç aldığı için intihar etti.
- <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1443300-kayseride-18-yasindaki-genc-ygsden-kotu-sonuc-aldigi-icin-intihar-etti>
- Keskin, N. E. (2004). Eğitimde reform. *Mülkiye*, 245, 125-148.
- Kılıçbay, A. (1984). Türk ekonomisi (modeller-politikalar-stratejiler), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: 263, Ekonomi Dizisi: 19. Ankara
- Kiraz, Z. (2014). Okullar arasındaki ayrışmanın çözümlenmesi: Çankaya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 72-100.
- Kiraz, Z. & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin eğitim programlarına etkileri.
- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 29-57.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). "İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-441.
- Koytak, E. (2020). Meslek sosyolojisinde teorik yaklaşımlar. *Journal of Economy Culture and Society*, özel sayı, 1-27.

- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 709-732.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. Resmi Gazete, 5141. 25 Haziran 1942.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen Adaylarının KPSS Kursu Veren Dershanelere ve KPSS'ye İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157.
- Kurmuş, O. (2010). Türkiye'de neoliberalizm. *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 9-41.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Kurul, N. (2019). Başka bir eğitim hikayesi: Bireyin gelişimi toplum ve doğa etkileşimi üzerine sorgulamalar. Siyasal Kitabevi.
- Küçük, T. Nilgün, (1994). “Kadınlar siyaset bozkırını süslemeli mi”, *Hak-İş Dergisi* (17), Ocak 1994.
- Küçüker, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 153-157.
- Küçüker, E. & Gürbüz, A. (2012). Türkiye'de uygulanan dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 51-71.
- Küçükçayır, A. G. & Cemaloğlu, N. (2017). Türkiye'de geçmişten günümüze özel okullar ve uygulanan politikalar üzerine bir araştırma. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. Ankara. 87-99.
- Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Maarif teşkilâtına dair Kanun (22.3.1926 tarih ve 789 sayılı).

Mayo, P. (2011). Özgürleştiren praksis Paulo Freire'nin radikal eğitim ve politika mirası, Dipnot Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012). Resmi Gazete (12.09.2012). Sayı: 28409.

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in, 24 Kasım Öğretmenler Günü'nde yaptığı Konuşması.

<https://www.birgun.net/haber/tuccar-devlet-protestosu-26265>

Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un 29.08.2020 tarihindeki konuşması.

<https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/bakan-selcuk-ogretmen-maaslarinin-yuk-oldugunu-iddia-etti-1762030>

Milli Eğitim İstatistikleri.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

MEB. EARGED (1993). Öğretim yükünün analizi.

http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ogretim_yuku_analizi.pdf.

MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği: Resmi Gazete, sayı, 25212.

MEB. Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar (2006). Resmi Gazete. Sayı: 26378. 16 Aralık 2006.

MEB. (2008). İlköğretim okullarında okul temelli mesleki gelişim ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, (2012). Resmi Gazete. Sayı: 28409.

- MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Ankara, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2017b). 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mutlu, A. (1998). Türkiye'de konsolide bütçe harcamalarının değerlendirilmesi. XII. Türkiye mali sempozyumu, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Oğuzkan, F. A. (1993). Eğitim terimleri sözlüğü. (3. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme! XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- OÖİKY. (2014). 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete.
- Orhangazi, Ö. (2019). 2000'li yıllarda yapısal dönüşüm ve emeğin durumu. *Çalışma ve Toplum*, 60, 325-348.
- Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği (2017). Resmi Gazete, 30182, Değişiklik 16 Eylül 2017.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Öğretmenlikten umudunu kesen başka mesleklere yöneliyor (2015). <https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/ogretmenlikten-umudunu-kesen-baska-mesleklere-yoneliyor-40017653>.

Öğülmüş, K.(2012). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Öntaş, T. (2015). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 74-97.

ÖSYM Tarihçe.

<https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>.

Özakman, T. (2005). Şu çılgın Türkler. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.

Özden, Y. (2003) Öğrenme ve öğretme Ankara: PEGEM+A Yayıncılık.

Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.

Özen, D. ve Özer, B. (2019). Kemalist ideoloji bağlamında, kent-taşra kurgusu ve kent psikolojisi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24(96), 55-72.

Özer, B. (2014). MEB “Alo 147” iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231.

Özkan, R. (2018). Darülmualim’ in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz. *Akademik Matbuat*, 2 (1), 1-15.

Özkan, Y. & Akbaba, A. (2013). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın E-Okul uygulamasına yönelik algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 181-204.

- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (1999). Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. *F. Gök (Ed.)*, 75, 39-72.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımının öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum 3 (11)*, 78-101.
- Özsoy, S. (2011). Türkiye'den bir eğitim ütopyacısı: İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960) *Eğitim Bilim Toplum Dergisi. 25(7)*, 107-142.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimde neoliberalizm karşıtı söylem ne kadar antikapitalist? *Eğitim Bilim Toplum, 10(38)*, 33-71.
- Öztürk, A. (2011). Kriz sosyolojisi: Batı merkeziliğinin yapısal sorunları ve kriz. Doğu kitabevi, İstanbul.
- Öztürk, C. (1996). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Öztürk, C. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peker, Ö. (1996). "Eğitimde kalite ve akreditasyon". *Amme İdaresi Dergisi*, 29/4 (Ankara), s.19-39.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(28)*, 67-88.
- Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, (2017). 10 Kasım 2017 Cuma. Resmî Gazete. Sayı : 30236. (md. 35-36).
- Rousseau, J. J. (2007). Emile (Bir Çocuk Büyüyor), (6. Baskı), İstanbul, Selis Kitaplar:13.

- Rummel, R. J. (1970). *Applied factor analysis*. Evanston: Northwestern University Press.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131- 155.
- Sağlam, M. (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kuruluş sürecine ilişkin bir sözlü tarih denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 45 (2), 275-296.
- Sakaoğlu, N. (2005). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saklı, A. R. (2013). "Fordizm'den esnek üretim rejimine dönüşümün kamu yönetimi üzerindeki etkileri," *American Annals Of The Deaf*, 107-131.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 3-15
- Savcı, S. (1981). "Öğretmenlik üzerine". *Çağdaş Eğitim*, 58: 26-27.
- Savran, S. (1996). "Küreselleşme mi uluslararasılaşma mı?", Sınıf Bilinci, c.1,s.16, ss.37-79.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, 4, 44-51.
- Selçuk, G. (2011). Fordist birikim rejimi ve kitle kültürü. *Journal of Yaşar University*, 6(24), 4130-4152.
- Senemoglu, N. (2007). Changes in teacher education in Turkey.
- Sever, T. (2006). İlköğretim Okullarında Norm Kadro Yönetmeliği Uygulanmasının 2001-2002 ve 2005-2006 Yıllarında Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi (İstanbul ili-Kartal ilçesi örneği) (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Sotiris, P. (2013). ‘Girişimci üniversiteyi kuramsallaştırmak: Açık sorular ve olası cevaplar’, *Praksis*, 33:153-166.

Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş, Pagema Yayıncılık, Ankara.

Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik (3 Ağustos 2016), Resmi Gazete, (sayı:29790),

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>.

Sınav nedeniyle intihar ettikleri iddia edilen öğrenciler sosyal medyanın gündeminde.

<https://listelist.com/sinav-intihar-eden-grenciler-sosyal-medya/>

Şan, M. & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel - *Sosyolojik arka planı*. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6/1, 88-110.

Şaylan, G. (2002). Postmodernizm, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Şendağ S. & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.

Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

Tan, Mine (1981), Toplumbilime giriş temel kavramlar, Ankara Üniversitesi Yay.

Tanrıöğen, D. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 95-108.

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (2), 108-119.

Taylor, FW (1911). Bilimsel yönetim ilkeleri. Harper ve Kardeşler.

- Taylor, J. A. (2005). Poverty and student achievement. *Multicultural Education*, 12, 53-55.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet İçi eğitim- kavramlar, ilkeler, yöntemler (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- T.C. Anayasası (1982), Resmi Gazete 17863, 18 Ekim 1982.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). Genel Açıklamalı Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tekışık, H. H. (1996). Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları. Sempozyum 96.
- Telef, B.(2011) Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin incelenmesi, *ilköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Timur, H. (2004). Norm kadro saptama teknikleri ve norm kadro kılavuzunu hazırlama yöntemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 201-221.
- Tonguç, İ. H. (1998). Eğitim yoluyla canlandırılacak köy. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Tunç, B. ve Taner, S. G. (2020). Kamusal eğitim ve eğitim hakkı bağlamında ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2 (1), 22-44.
- Tunç, M. (1998). Kalkınmada insan sermayesi: iç getiri oranı yaklaşımı ve Türkiye uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(1).

- Türkoğlu, A. ve Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Der.), Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir Bilanço Denemesi (s. 328 – 366). Ankara: Nobel.
- Uçar, Y. (2006). Performans değerlendirme ve eğitim kurumlarında bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin etim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2014). Türkiye’de iş ve aile yaşamının uyumlaştırılması mı? Esnek kadın istihdamı mı? Başka bir aile anlayışı mümkün mü? Görsel Dizayn Ofset, İstanbul.
- Unat, F. R. (1964). Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ural, A. (2016). Özel Okul: Kamusal eğitim alanına sokulan truva atı. *Eleştirel Pedagoji*. 45(55).
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üni. Eğt. Bil. Fak. Der.*, 36(1-2).
- Ünal, L. I. (1996). Eğitim ve yetiştirme ekonomisi. Ankara: Epar yayınları.
- Ünal, L. I. (1999). Kalkınma kısılacındaki eğitimin bir bilançosu. 47-73
- Ünal, L. I. (2005). ‘Öğretmen imgesinde neo-liberal dönüşüm’, *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2005). [HYPERLINK "https://ideas.repec.org/a/eyd/eyjrn/v16y2005i57p35-50.html"](https://ideas.repec.org/a/eyd/eyjrn/v16y2005i57p35-50.html) İktisat ideolojisi’nin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 16(57), 35-50.

- Ünal, L. I. (2006). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: Özgün bir varoluş öyküsü. Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. (Ed: M. Hesapçıoğlu, A. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, 3-22.
- Ünal, L. I (2013). Kapitalist toplumda eğitim: Kuram ve gerçekliğe genel bir bakış. *Praksis*, 0(33), 9-27.
- Ünsal, S. (2018) Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*. 8(2), 111-130.
- Sayılan, F. ve Yıldız, A. (2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*. Volume 28, Issue 6, 2009. 735-749 pp.
- Yanıklar, C. (2010). Tüketim kültürü, kapitalizm ve insan ihtiyaçları arasındaki ilişki üzerine bir tartışma. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 25-32.
- Yayla, A. (1992). *Liberalizm*. Turan Kitabevi, Ankara.
- Yel, Ş. (2014). Neoliberalizm ve küreselleşme ekseninde beyaz yakalı emeğin dönüşümü, Yüksek lisans tezi. Aydın, s. 42
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2013). Türkiye'de öğretmen örgütlenmeleri (1960-1980). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Yıldırım, İ. S. (2007). Türkiye'de sendikalaşma sürecinde öğretmen sendikaları ve siyasetle ilişkisi: Adapazarı örneği (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Yıldız A. (2012) Türkiye'de yetişkin eğitiminin dönüşümü: Halk eğitiminden yaşam boyu öğrenmeye. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 211-244.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: idealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 13-32.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). Okul-çevre ilişkileri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 253-273.
- YÖK, (1998). Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon.
- YÖK, (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 sayılı KHK, (20 Temmuz 1982). 17760 sayılı Resmi Gazete.
- YÖK, (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarını Güncelleme. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

Ek 2: Katılımcı Bilgileri

Ek 3: Öğretmen Bilgileri

Ek 4: Özgeçmiş



Ek 1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli Öğretmenim,

“Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleği Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” isimli bir yüksek lisans tezi yapmaktayım. Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerini, öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevleri, betimlemeyi amaçlıyorum. Bu çerçevede, sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Araştırmaya katılmayı kabul ederek zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Açık uçlu soruların katılımcılar tarafından var olan gerçek durumu yansıtılacak şekilde içtenlikle cevaplanması beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bana sormak istediğiniz herhangi bir soru yoksa izninizle görüşmeyi başlatmak istiyorum.

Eğer izin verirsiniz ses kaydı almak isterim. Evet () Hayır ()

Osman KELEŞ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. Gülay ASLAN

Görüşme Yeri :

Görüşme Tarihi- saati:

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz :
☐ Erkek ☐ Kadın
2. Kardeş sayısı:
3. Anne – baba eğitim durumu:
4. Anne-baba mesleği:
5. Yaşadığı yerleşim birimi:
☐ Köy ☐ İlçe Merkezi ☐ Şehir Merkezi ☐ Büyük Şehir Belediyesi
6. Medeni Durumu
☐ Evli ☐ Bekar ☐ Diğer.....
7. Görev yaptığı il:
8. Mesleki kıdemi :
9. Sendika üyeliği
☐ Var ☐ Yok
10. Çalıştığı kademe :
☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Ortaöğretim (Lütfen lise türünüz yazınız).....
11. Geçmişte yöneticilik yapma durumunuz:
☐ Evet yaptım ☐ Hayır yapmadım.
12. Branşınız :
☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Branş Öğretmeni
13. Eğitim durumunuz:
☐ Ön Lisans (lütfen kurumu ve alanınızı belirtiniz)
☐ Lisans..... (lütfen kurumu ve alanınızı belirtiniz)
☐ Lisansüstü (lütfen kurumu belirtiniz)

BÖLÜM II – GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretmenlik mesleğini seçim süreciniz nasıl gelişti, meslek seçiminizde kimler ve ne gibi durumlar etkili oldu? Çalışmaya başladıktan sonra hayal kırıklıklarınız oldu mu? Nasıl?
2. Öğretmenliği nasıl tarif edersiniz? 1980 sonrası izlenen eğitim politikalarını da düşündüğünüzde size göre nasıl bir öğretmen kimliği oluşturulmak istenmektedir? Algıladığınız bu kimlikle idealinizdeki öğretmen kimliği hakkında neler söylemek istersiniz?
 - Öğretmen kimdir?
 - Öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki rolü nedir?
 - Sınıf içinde öğretmenin konumu nedir?
 - Toplumda öğretmene nasıl bakılmaktadır? Öğretmene gerekli önem ve kıymetin verildiğine inanıyor musunuz?
3. Günümüzde izlenen öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarımızı değerlendirdiğinizde neler söylersiniz?
 - Aldığınız lisans eğitiminin yeterlilikleri ve niteliği hakkında neler söylersiniz?
 - Aldığınız lisans eğitimi ile günümüz öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırdığınızda neler söylersiniz?
 - İstihdam öncesinde öğretmen seçim sürecini (KPSS sınavları vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Yapılan hizmetiçi eğitim programlarının yeterliliği ve amaca hizmet etme niteliği hakkında neler söylersiniz?
 - Öğretmenlerin istihdam edilme biçimlerini (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Günümüzde eğitime yüklenen anlam ve işlev açısından düşündüğünüzde nasıl bir değişim yaşanmaktadır? Bu değişimi, eğitim öğretim süreci ve bu süreçteki öğretmen rolleri açısından değerlendirirseniz neler söylersiniz?

- Öğretmen olarak sizin eğitime yüklediğiniz anlam ile sistemin ya da velinin yüklediği anlam arasında bir çelişki var mı? (Başarı, yetenek vb.)
- Merkezi sınavlara yönelik başarı beklentisi öğretmen olarak rolünüzü etkiliyor mu?
- Kılavuz kitaplar ve standartlaştırılan müfredat eğitim-öğretim etkinliklerinde sizi nasıl etkiliyor?
- Merkezi sınavlar ya da eğitime yüklenen anlam; öğretmen-okul yöneticisi, öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkisini ve okul iklimini etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor?

5. Öğretmenlerin bugünkü çalışma koşulları ile 1980 sonrası süreçte izlenen “yeni”liberal politikalar arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Bu politikalar öğretmenlik mesleğini nasıl ve ne yönde etkiledi?

- Öğretmen performansını ölçme, buna ilişkin ücretlendirme ve kariyer
- Norm kadro uygulaması ve bu uygulamayla öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Pedagojik formasyon programları ve atanamayan öğretmenleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

6. Göreve başladığınız zaman diliminden günümüze kadar düşündüğünüzde; iş yükünüz açısından bir değişim oldu mu? Hangi alandaki görevleriniz arttı ya da azaldı?

- Okuldaki eğitim-öğretim sürecine ilişkin görevleriniz,
- Diğer görevleriniz (planlama, hazırlık, nöbet, kırtasiyecilik, toplantı, seminerler, projeler vb.) iş yükü anlamında nasıl değerlendirirsiniz?

7. Çalıştığınız kurumda;

- işleyişle ilgili düşünce ve talepleriniz dikkate alınıyor mu?
- işinizle ilgili kendinizi yeterince özgür hissediyor musunuz? Üzerinizde baskı, denetim gücü ya da müdahale kaygısı hissediyor musunuz? Varsa nasıl bir müdahale?

8. Öğretmen örgütlülüğü hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu örgütler (dernek, sendika vb.) içerisinde yer alıyor musunuz? Bu örgütlerin eğitim politikalarını özellikle de öğretmenlerin çalışma ve istihdam koşullarını oluşturma konularını etkileyebildiğini düşünüyor musunuz?
9. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmenlik mesleği arasındaki ilişki
 - Öğretmen rollerinde değişim
 - Çalışma ve istihdam koşullarında değişim vb.



Ek 2: Katılımcı Bilgileri

	Cinsiyeti	Medeni Durumu	Kardeş Sayısı	Görev yaptığı İl	Yaşadığı Yerleşim Birimi	Mesleki Kıdem (Yıl)	Anne ve Baba Eğitim Durumu		Anne ve Baba Mesleği	
							Anne	Baba	Anne	Baba
G1	Kadın	Evli	5	Sakarya	İlçe Merkezi	26	Okur yazar	Okur yazar	yok	İnşaat ustası
G2	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	18	ilkokul	lise	yok	Memur emeklisi
G3	Erkek	Evli	3	Şanlıurfa	İl Merkezi	5	ilkokul	Ortaokul	yok	Emekli
G4	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyük Şehir	27	yok	ilkokul	yok	Oto tamircisi
G5	Erkek	Evli	3	Ordu	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul	yok	Memur
G6	Erkek	Evli	3	Afyon	İl Merkezi	15	İlkokul	Lise	yok	Din Görevlisi
G7	Kadın	Evli	3	İstanbul	Büyük Şehir	21	ilkokul	Ortaokul	yok	İşçi
G8	Erkek	Evli	9	Bursa	İl Merkezi	28	ilkokul	Ortaokul	yok	İşçi
G9	Kadın	Evli	5	Yalova	İlçe Merkezi	23	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G10	Kadın	Evli	2	Manisa	İlçe Merkezi	17	İlkokul	Lise	yok	Ölü
G11	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	10	İlkokul	Ünv.	yok	Öğretmen
G12	Kadın	Evli	2	Ankara	Büyük Şehir	7	İlkokul	Lise	Aşçı	Emekli
G13	Kadın	Bekar	2	K.maraş	İlçe Merkezi	5	İlkokul	Lise	yok	İşçi
G14	Kadın	Bekar	6	Mersin	Büyük Şehir	29	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G15	Kadın	Evli	3	Düzce	İlçe Merkezi	16	ilkokul	lise	yok	Memur
G16	Kadın	Evli	3	Samsun	Büyük Şehir	21	ilkokul	Ortaokul	yok	Berber
G17	Kadın	Evli	4	İstanbul	İlçe Merkezi	8	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G18	Erkek	Evli	4	Tokat	İlçe Merkezi	19	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G19	Erkek	Evli	3	Antalya	İl Merkezi	30	İlkokul	Yüksekokul	yok	Emekli Öğretmen
G20	Erkek	Evli	2	Tokat	İlçe Merkezi	12	Ortaokul	Lise	yok	Emekli
G21	Erkek	Evli	5	Adıyaman	İl Merkezi	15	ilkokul	lise	yok	Memur
G22	Erkek	Evli	4	Sakarya	Büyük Şehir	8	İlkokul	Yüksekokul	yok	Serbest meslek
G23	Erkek	Evli	5	Antalya	Büyük Şehir	34	İlkokul	İlkokul	yok	Çiftçi
G24	Erkek	Evli	2	Antalya	Büyük Şehir	24	Yüksekokul	Yüksekokul	Öğretmen	Öğretmen
G25	Erkek	Evli	2	Ankara	Büyük Şehir	30	Üniversite	Üniversite	Öğretmen	Öğretmen
G26	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyük Şehir	27	yok	ilkokul	yok	Oto tamircisi
G27	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyük Şehir	29	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G28	Erkek	Bekar	3	İstanbul	Büyük Şehir	5	İlkokul	İlkokul	yok	Çiftçi
G29	Kadın	Evli	3	Ankara	Büyük Şehir	23	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G30	Kadın	Evli	7	Amasya	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul	yok	Çiftçi
G31	Erkek	Evli	3	Bursa	Büyük Şehir	17	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G32	Erkek	Evli	7	Hatay	İlçe Merkezi	15	Üniversite	Okur yazar	Emekli	Emekli
G33	Erkek	Evli	9	K.maraş	İlçe Merkezi	17	yok	ilkokul	yok	Çiftçi
G34	Erkek	Evli	2	Artvin	İlçe Merkezi	9	İlkokul	Üniversite	yok	Öğretmen
G35	Erkek	Evli	5	Tokat	İlçe Merkezi	26	İlkokul	İlkokul	yok	Esnaf
G36	Erkek	Evli	5	Ankara	Büyük Şehir	26	Okur yazar	İlkokul	yok	Esnaf
G37	Erkek	Evli	3	Ordu	İlçe Merkezi	10	ilkokul	lise	yok	Memur emeklisi
G38	Erkek	Evli	3	Sivas	Büyük Şehir	1	ilkokul	lise	yok	Çiftçi
G39	Kadın	Bekar	4	Samsun	İlçe Merkezi	21	İlkokul	İlkokul	yok	Serbest meslek
G40	Kadın	Bekar	4	Tokat	İlçe Merkezi	20	ilkokul	Ortaokul	Ölü	Emekli İşçi

Ek 3: Öğretmen Bilgileri

Görüşmecilere

Görüşmecilere Ait Kişisel Bilgiler

Ait Kodlar

- G1** Mesleki yaşantısının 26. Yılında olan kadın katılımcılardan G1, evli ve üç kardeşdir. Anne ve babasının eğitimi okur-yazar düzeyindedir. Annesi ev hanımı, babası inşaat ustasıdır. Sakarya'ya bağlı bir ilçe merkezinde Halk Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Giyim Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Üniversite okumayı bulunduğu yeri değiştirmek ve kendini geliştirmek adına öncelik olarak belirleyen G1'in en büyük hayali müzik eğitimi almaktır. Ancak dönem koşullarında ailesi ve çevresi müzik eğitimi almasına sıcak bakmamışlardır. Halen Sakarya'da yerel faaliyet gösteren müzik derneklerine gönüllü katılım sağlamaktadır.
- G2** Meslekte 18 yıllık bir tecrübeye sahip kadın bir öğretmen olan G2, Tokat'ta bir köy okulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç kardeşdir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı babası memur emeklisidir. G2, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü'nü bitirdikten sonra aldığı Pedagojik Formasyonla eğitimiyle sınıf öğretmenliği yapmaya başlamıştır. Mesleğini çok severek yapmaktadır.
- G3** Öğretmenlik mesleğine başlayalı beş yıl olan erkek görüşmecilerden G3, Şanlıurfa il merkezinde Teknoloji Tasarım Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Geçmişte kısa bir dönem geçici olarak yöneticilik yapmıştır. Evli ve üç kardeşdir. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emeklidir. İlkokul öğretmenin etkisiyle öğretmenlik mesleğine yönelen G3, fen edebiyat fakültesinden mezun olmuş ve Pedagojik Formasyon eğitimi alarak öğretmenliğe giriş yapmıştır.
- G4** Meslek yaşamında 27 yılı dolduran erkek görüşmecilerden G5, Antalya'da bir ilkokulda PDR öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisansını tamamlamıştır. Meslek hayatının çeşitli dönemlerinde Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nde, Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde farklı görevlerde çalışmıştır. Sendika üyeliği vardır. Eğitim sorunlarına dönük bilimsel çalışmalar yapan G4'ün çeşitli dergilerde yayımlanmış araştırmaları bulunmaktadır. Babası ilkokul mezunu, annesi ise okur-yazar değildir. Annesi ev hanımı, babası oto tamircisidir. Lise yıllarında sanayide çalışmış, meslek lisesinden mezun olmuş ve mesleği seçim sürecikendi ifadesiyleçok da bilinçli olmayanbiçimde gelişmiştir.

- G5** Ordu il merkezinde görev yapan ve meslekte 15. yılını dolduran erkek öğretmenlerden G5, ortaokul kademesinde matematik öğretmenidir. Evli ve üç kardeşidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise memurdur. Matematik alanında yüksek lisans yapmıştır. 12 yıl özel kurumlarda görev yapan G5, 2018'den bu yana kamu okullarında mesleki yaşantısını sürdürmektedir.
- G6** Afyon merkezde bir lisede Türk Dili Edebiyatı dalında öğretmenlik yapan erkek görüşmecilerden G6, yüksek lisansını da aynı alanda tamamlamıştır. Sendika üyeliği vardır. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası din görevlisidir. Evli ve üç kardeşidir. Hayali hukuk fakültesi okumak olan G6, o dönem katsayı meselesine takılarak hayalini gerçekleştirememiştir.
- G7** Mesleki yaşantısında 21 yılı geride bırakan kadın öğretmenlerden G7, İstanbul merkezde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç kardeşidir. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Meslek hayatı boyunca öğretmen örgütleri içerisinde aktif rol üstlenen ve bir dönem bir eğitim sendikasında üst düzey konumda yöneticilik de yapan G7, hem mesleki yaşamını hem de hayata baktığı düzlemi bu dinamizm içerisinde verdiği mücadele ile tarif etmektedir.
- G8** Bursa'da görev yapan ve meslekte 28 yılını dolduran erkek öğretmenlerden G8, 20 yıl özel kurumlarda görev yaptıktan sonra kamu okullarında görev almıştır. Özel kurumlarda görev yaptığı dönemin önemli bir kısmında yönetici olarak görev yapmıştır. Türkçe öğretmenidir. Evli ve 9 kardeşidir. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmen lisesi mezunu olan G8'in, meslek seçiminde öğretmen lisesinin büyük rolü olmuştur.
- G9** Öğretmenlik mesleğinde 28 yılını dolduran ve Yalova'ya bağlı bir ilçe merkezinde görev yapan kadın görüşmeci G9, evli ve beş kardeşidir. Çocukluk ve yetişkinlik dönemi Ankara'da geçen G9, Lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi İngilizce PDR bölümünde tamamlamıştır. Bir ilkokulda PDR öğretmenliği yapmaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası serbest meslek sahibidir. Sendika üyeliği vardır. Türkiye'nin hemen her bölgesini gezmiş, vakit buldukça da yurtdışı seyahatlerini sıkça yapmaya çalışmaktadır.

- G10** Manisa'ya bağlı bir ilçe merkezinde İngilizce öğretmenliği yapan ve meslekte 17 yılı geride bırakan kadın öğretmen G10, evli ve iki kardeşdir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımıdır, babasını erken yaşlarda kaybetmiştir. Ortaokuldaki İngilizce öğretmeni meslek seçimindeki belirleyici unsur olmuştur. Çocukluğu Tokat'ın bir ilçesinde geçmiştir. En büyük ilgi alanı müziktir. Bir takım bölgesel müzik derneklerinde çalışmalara katılmıştır.
- G11** Meslek yaşantısında 10 yılı geride bırakan kadın görüşmeci G11, Tokat'ın bir ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Annesi ilkokul, babası üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası öğretmendir. Evli ve üç kardeşdir. Sendika üyeliği vardır. Meslek seçim sürecinde babasının öğretmen oluşunun kendisine sağladığı motivasyonu yaşasa da mesleki anlamdaki hayali öğretmenlik değildir.
- G12** Ankara merkezde sınıf öğretmeni olarak 5 yıldır görev yapan kadın görüşmeci G12, evli ve iki kardeşdir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi aşçı, babası emeklidir. Sendika üyeliği vardır. İlkokul öğretmenin olumsuz tavırları meslek seçiminde “böyle öğretmen olmayacağım” motivasyonu yaratarak mesleğe yönelimine etki etmiştir.
- G13** Meslekte beş yıllık tecrübeye sahip kadın görüşmeci G13, Kahramanmaraş'a bağlı bir ilçe merkezinde okul öncesi öğretmenidir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Sendika üyeliği vardır. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Bekâr ve üç kardeşdir. Hedefi eczacılık olan G13'ün meslek seçiminde okul öncesi öğretmenliğinin istihdam kolaylığı rol oynamıştır.
- G14** Öğretmenlik yaşantısında 29 yıllık bir tecrübeye sahip kadın öğretmen G14, Mersin'de bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bekâr ve altı kardeşdir. Geçmişte yöneticilik tecrübesi de bulunan G14, Gazi Üniversitesi'nde aldığı eğitimi bir ayrıcalık olarak değerlendirmekte ve mesleki motivasyonunun orada aldığı eğitimle yükseldiğini düşünmektedir. Yurt içi ve yurtdışında özellikle tarihi bölgelere seyahat etmekten hoşlanır. İletişim becerisi yüksek olan G14, sosyal paylaşım ve insan ilişkilerine son derece önem vermektedir.

- G15** Düzce merkezde PDR öğretmeni olarak bir ortaokulda görev yapan kadın öğretmen G15, 15 yıllık bir mesleki deneyimine sahiptir. Sendika üyeliği vardır. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Hayalindeki meslek öğretmenlik olmamasına rağmen merkezi sınav sonuçlarına göre mesleğe yönelmiştir.
- G16** Samsun merkezde bir ortaokulda Teknoloji Tasarım Öğretmenliği yapan kadın öğretmenlerden G16, evli ve üç kardeşdir. Sinop Boyabat'ta dünyaya gelmiş ve çocukluk dönemi burada geçmiştir. 21 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenin annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası berberdir. Bilinçli bir tercih sonucunda öğretmenlik mesleğini seçmeyen G16, üniversiteyi Ankara'da okuma hayalini gerçekleştirmiştir.
- G17** Öğretmenlik yaşantısında sekiz yılı geride bırakan kadın öğretmenlerden G17, İstanbul merkezde bir ortaokulda görev yapmaktadır. Evli ve dört kardeşdir. Sendika üyeliği vardır. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Lisede rehber öğretmenin etkisiyle hukuk fakültesine yerleşecek puanı elde etmesine rağmen öğretmen olmayı tercih etmiştir.
- G18** Tokat'a bağlı bir ilçe merkezinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G18, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitime devam etmektedir. 19 yıllık bir meslek deneyimine sahip olan G18, evli ve dört kardeşdir. Mesleki yaşantısında yöneticilik tecrübesine sahiptir. Anne ve babası okur-yazardır.
- G19** Antalya merkezde sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve 30 yıllık bir mesleki tecrübeye sahip erkek öğretmen G19, evli ve üç kardeşdir. Annesi ilkokul, babası yüksekokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emekli öğretmendir. Sendika üyeliği vardır. Mesleği seçim sürecinde babasının öğretmen olması önemli bir etken olmuştur.
- G20** Tokat'a bağlı bir ilçe merkezinde matematik öğretmeni olarak bir ortaokulda görev yapan erkek öğretmen G20, evli ve iki kardeşdir. Sendika üyeliği vardır. Annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emeklidir. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olması meslek seçiminde belirleyici olmuştur.

- G21** Meslek yaşantısında 15 yılı geride bırakan erkek öğretmen G21, Adıyaman merkezde Teknoloji Tasarım Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve beş kardeşidir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Sendika üyeliği vardır. Çocuklara olan sevgisi öğretmen olmasında ve mesleği severek yapmasında en büyük motivasyonu sağlamıştır.
- G22** Sakarya merkezde sekiz yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip erkek öğretmen G22, evli ve dört kardeşidir. Bir ilkokulda sınıf öğretmenliğine devam eden G22, sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmaktadır. Sendika üyeliği vardır. Annesi ilkokul, babası ön lisans mezunudur. Annesi ev hanımı, babası din görevlisidir.
- G23** Öğretmenlikte 34 yıllık bir tecrübeye sahip erkek öğretmenlerden G23, evli ve beş kardeşidir. Antalya merkezde bir Anadolu lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sendika üyeliği vardır. Annesi okur-yazar değil, babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Çocukluğu ve ilk gençlik yılları köyde geçmiş ve bu süreçte öğretmenliği sevmiştir. Kırşehir Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olmuştur.
- G24** Mesleki yaşantısında 24 yılı geride bırakan İngilizce Öğretmeni olan ve şuan Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapan erkek öğretmen G24, evli ve iki kardeşidir. Anne ve babası ön lisans mezunudur. Her ikisi de öğretmendir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktorasını tamamlamıştır. Anne ve babasının köy okullarında görev yapmasıyla çocukluğunun büyük bir bölümü köylerde geçmiş, köy yaşantısının zorluklarını, öğretmenlerin bu yaşantılarında çektiği güçlükleri ve aynı zamanda öğretmen ve halkın iç içe geçmişliğini, o dönem öğretmene duyulan sevgi ve güveni daha çocuk yaşlardan itibaren görme ve deneyimleme fırsatı bulmuştur.
- G25** Ankara merkezde bir Anadolu lisesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G25, evli ve iki kardeşidir. Anne ve babası üniversite mezunu, her ikisi de öğretmendir. Sendika üyeliği vardır ve etkin bir şekilde öğretmen örgütlülüğü içerisinde rol almaktadır. Türkiye'de geliştirilmeye çalışılan eğitim politikalarına ilişkin dergi, gazete ve benzeri alanlarda fikir ve önerilerini paylaşmaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans yapmıştır.

- G26** Öğretmenlik mesleğinde 42 yıllık bir tecrübeye sahip Antalya’da bir ilkokulda sınıf öğretmenliği yapan erkek öğretmen G26, evli ve iki kardeşidir. Annesi okur-yazar değil, babası ise ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Sendika üyeliği vardır. Geçmişte yöneticilik yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Karakter ve Doğa Eğitimi Programı’nda yüksek lisansını tamamlamıştır.
- G27** Meslek yaşantısında 35 yılını tamamlayan erkek öğretmen G27, Antalya merkezde bir Anadolu lisesinde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç kardeşidir. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emeklidir. Sendika üyeliği vardır. İlk olarak yükseköğrenimine matematik bölümünde başlamış daha sonra Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğine geçiş yapmıştır.
- G28** İstanbul merkezde bir ortaokulda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G28, bekâr ve üç kardeşidir. Beş yıllık bir mesleki deneyime sahip G28’in anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Sendika üyeliği vardır. Öğretmenlik mesleği ilk tercihi olmamasına rağmen mesleğe başladıktan sonra mesleğe dönük bakış açısı olumlu yönde değişmiştir.
- G29** Ankara merkezde bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan kadın öğretmen G29, mesleki yaşantısında 23 yıllık bir tecrübeye sahiptir. Evli ve 3 kardeşidir. Annesi ilkokul, babası üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası Ziraat Mühendisidir. Sendika üyeliği vardır. Türkiye’nin çok farklı bölgelerinde ve özellikle kırsal alanlarda uzun yıllar görev yapmıştır.
- G30** Amasya ili şehir merkezinde bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan kadın öğretmen G30, 15 yıllık bir mesleki yaşantısına sahiptir. Evli ve yedi kardeşidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Sendika üyeliği vardır. Geçmişte yöneticilik deneyimi yaşamıştır. Çocukluk dönemi köyde geçmiş, lise yıllarından itibaren atama kolaylığı nedeni ile öğretmenlik mesleğine yönelmiştir.
- G31** Mesleki yaşantısında 26 yılı geride bırakan ve Bursa merkezde İmam Hatip Lisesinde meslek dersi öğretmenliği yapan erkek öğretmen G31, evli ve yedi kardeşidir. Anne ve babası okur- yazar değildir. Annesi ev hanımı, babası besicidir. Sendika üyeliği vardır. Çocukluğunda beri en büyük hayali öğretmen olmaktır.

- G32** Hatay'a bağlı bir ilçe merkezinde bir ilkokulda sınıf öğretmenliği yapan erkek öğretmen G32, 15 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Evli ve yedi kardeşidir. Annesi okur-yazar değil, babası üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emeklidir. Sendika üyeliği vardır. Hayali Hukuk Fakültesi okumak olan G32, mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik mesleğini çok sevmiştir.
- G33** Kahramanmaraş'ta Felsefe öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G33, 17 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Evli ve dokuz kardeşidir. Anne ve babası okur-yazar değildir. Annesi ev hanımı, babası serbest meslek sahibidir. Sendika üyeliği vardır. Geçmişte yöneticilik tecrübesi yaşamıştır. Felsefe öğretmenin etkisiyle alana yönelik ilgisi artmış ve öğretmenliği tercih etmiştir.
- G34** Artvin'e bağlı ilçe merkezinde bir ortaokulda Matematik öğretmenliği yapan erkek öğretmen G34, dokuz yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Evli ve iki kardeşidir. Annesi ilkokul, babası üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası öğretmendir. Sendika üyeliği vardır. Hayali öğretmenlik olmamasına rağmen ekonomik koşullar onun mesleğe yöneliminde belirleyici olmuştur.
- G35** Tokat'a bağlı bir ilçe merkezinde Fen Lisesi'nde Coğrafya Öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G35, 26 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Evli ve beş kardeşidir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Sendika üyeliği vardır. Geçmişte sendika yöneticiliği de yapmıştır. Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi alanında yüksek lisans yapmıştır.
- G36** Mesleki yaşamında 26 yılını tamamlayan, Ankara merkezde bir ortaokulda görev yapan erkek öğretmen G36, evli ve beş kardeşidir. Annesi okur-yazar, babası ise ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Sendika üyeliği vardır. Geçmişte yöneticilik tecrübesi yaşamıştır. Öğretmen Okulu çıkışlı olan G36, daha sonra eğitim enstitüsüne giderek lisans tamamlamıştır.
- G37** Ordu'ya bağlı ilçe merkezinde bir ortaokulda Matematik Öğretmeni olarak görev yapan erkek öğretmen G37, meslekte 10 yılını tamamlamıştır. Evli ve üç kardeşidir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emekli memurdur. Sendika üyeliği vardır.

- G38** Bir yıllık mesleki yaşantıyı geride bırakan ve Sivas merkezde Özel Eğitim Sınıf Öğretmenliği yapan erkek öğretmen G38, evli ve üç kardeştir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans programına devam ederken öğretmen olarak ataması yapılmış, halen yüksek lisans programına da devam etmektedir.
- G39** Samsun'a bağlı ilçede Güzel Sanatlar Lisesi'nde Resim Dersi Öğretmenliği yapan kadın öğretmen G39, bekâr ve dört kardeştir. 21 yıllık mesleki tecrübeye sahip G39, Samsun merkezde yaşamaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası serbest meslek sahibidir. Edebiyat ve Resim ilgi alanlarıdır. Öğretmenliği bilinçli bir şekilde tercih etmiştir.
- G40** Tokat'a bağlı ilçede Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Felsefe Öğretmeni olarak görev yapan kadın öğretmen G39, bekâr ve dört kardeştir. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası emekli işçidir. Geçmişte yöneticilik tecrübesi yaşamıştır. Öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih etmiş, mesleğe başladıktan sonra ilgi ve sevgisi giderek artmıştır.